

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

MARIA HELENA LINO FERNANDES

A FORMAÇÃO DO GESTOR EDUCACIONAL:
Limites e possibilidades após as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2006

MARIANA-MG
2016

MARIA HELENA LINO FERNANDES

A FORMAÇÃO DO GESTOR EDUCACIONAL:
Limites e possibilidades após as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2006

Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Instituição Escolar, Formação e Profissão Docente.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Regina Magna Bonifácio de Araújo.

Instituição financiadora: CAPES/CNPq.

MARIANA-MG
2016

F363f

Fernandes, Maria Helena Lino.

A formação do gestor educacional [manuscrito]: limites e possibilidades após as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2006 / Maria Helena Lino Fernandes. - 2016.

169f.: il.: tabs; mapas.

Orientadora: Profa. Dra. Regina Magna Bonifácio de Araújo.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Ouro Preto. Instituto de Ciências Humanas e Sociais. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Área de Concentração: Educação.

1. Pedagogia. 2. Currículos - Planejamento. 3. Administradores escolares. I. Araújo, Regina Magna Bonifácio de. II. Universidade Federal de Ouro Preto. III. Título.

CDU: 37.013

Catálogo: www.sisbin.ufop.br



Maria Helena Lino Fernandes

**"A FORMAÇÃO DO GESTOR EDUCACIONAL: Limites e Possibilidades após
as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2006".**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da UFOP, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.


Profa. Dra. Regina Magna Bonifácio de Araújo (Orientadora)
Universidade Federal de Ouro Preto


Profa. Dra Célia Maria Fernandes Nunes
Universidade Federal de Ouro Preto


Profa. Dra. Helena Machado de Paula Albuquerque
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Ao meu marido, Flávio,
por me mostrar que a vida vai muito “além do que nossos olhos podem ver”.

AGRADECIMENTOS

A realização desse trabalho só foi possível graças à solidariedade, apoio, amizade e compreensão de muitos anjos presentes em minha vida. Por isso, expresso minha gratidão, primeiramente, a Deus, por mais essa conquista.

Aos meus pais, que me deram a vida.

Ao meu marido, pelo incentivo e paciência.

À Universidade Federal de Ouro Preto, pela oportunidade de receber uma excelente formação acadêmica.

Aos professores, professoras e demais funcionários do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto pela dedicação e profissionalismo.

À minha orientadora e “segunda mãe”, Dr^a. Regina Magna Bonifácio de Araújo, que desde a graduação me acompanhou com imensa generosidade, amizade e profissionalismo, o que contribuiu para o meu crescimento pessoal e acadêmico.

À Prof^a. Dr^a. Célia Maria Fernandes Nunes, pela sua disponibilidade e auxílio em vários momentos de minha vida acadêmica.

À Prof^a. Dr^a. Helena Machado de Paula Albuquerque, pela generosidade e disponibilidade em compartilhar sua grande experiência na área da Educação em dois momentos decisivos deste trabalho: a qualificação e a defesa.

Ao Prof. Dr. José Rubens Jardimino, pelas valiosas lições durante meu trajeto acadêmico de graduação e mestrado.

Aos funcionários do Instituto de Ciências Humanas e Sociais, pela acolhida e disponibilidade.

Aos colegas da Turma de Mestrado 2014 e do Grupo de Pesquisa: Profissão e Formação Docente – FOPROFI, pela gratificante convivência.

À disponibilidade e generosidade dos coordenadores, professores e alunos dos cursos de Pedagogia que participaram desta pesquisa e contribuíram para a reflexão sobre a formação de profissionais para a Educação Básica.

À CAPES, pelo auxílio concedido que proporcionou melhores condições para a realização desta pesquisa.

Aos pedagogos e estudantes de Pedagogia que, contra a maré montante de tantas profissões glamorosas, não perdem o fascínio por este que é o mais apaixonante de todos os ofícios: produzir a humanidade no homem.

Demerval Saviani

RESUMO

Com a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, em 2006, novos rumos foram definidos para a formação do pedagogo. Esse dispositivo legal normatizou o fim da formação de especialistas em administração, inspeção, supervisão e orientação escolar que, por muito tempo, fizeram parte do perfil profissional do egresso em Pedagogia e definiu a docência como a base para a formação desse profissional, articulada à formação de gestores educacionais e pesquisadores. Trabalhos desenvolvidos por diversos estudiosos indicam fragilidades nessa formação como curso generalista com formação fragmentada e que não formará bem o professor nem o gestor. Assim, a pesquisa que resultou na presente dissertação tem, como objeto de estudo, a formação do gestor educacional no curso de Pedagogia e, como objetivo, compreender como essa formação está sendo incorporada pelos cursos de Pedagogia após a homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais de 2006. Utilizando uma abordagem de cunho qualitativo esta investigação tem como campo de pesquisa seis Instituições de Ensino Superior do Estado de Minas Gerais mantidas pelo poder público no âmbito federal. O referencial teórico é composto por autores que discutem a formação do pedagogo como: Libâneo (2008), Pimenta (2011), Franco *et al.* (2007), Saviani (2012), Pinto (2011), Brzezinski (1996; 2007), Aguiar *et al.* (2006), entre outros. Para a coleta de dados optou-se pela pesquisa documental e aplicação de questionários a coordenadores, professores e alunos dessas instituições. A análise dos dados toma como base as técnicas de Análise de Conteúdo de Bardin (2011). Os resultados revelaram aspectos importantes de como vem sendo desenvolvida a formação do gestor educacional por meio dos Projetos Pedagógicos que procuram integrar as dimensões da docência, gestão e pesquisa. De acordo com os depoimentos dos sujeitos que vivenciaram esse processo formativo, a ênfase ocorre na formação do docente. No entanto, o depoimento dos alunos indicou práticas curriculares que possibilitam uma base para a formação do gestor educacional.

Palavras-chave: Curso de Pedagogia; Diretrizes Curriculares; Formação do Gestor Educacional.

ABSTRACT

With the publication of the National Curriculum Guidelines for the Pedagogy Course in 2006, new directions have been set for the formation of the pedagogue. This legal provision has normatized the order of formation of educational management, inspection, supervision and guidance experts. Which for long were part of the professional graduate profile in Pedagogy and defined teaching as the basis for the formation of this professional, articulated to the formation of education managers and researchers. Work carried out by several scholars indicate weaknesses that trained as a generalist training course with fragmented and not well form the teacher or the manager. So the research that resulted in this work is, as an object of study, the formation of the educational manager at the Pedagogy course and aimed to understand how such training is being incorporated by teaching courses after the approval of the National Curriculum Guidelines 2006 . Using a qualitative intent approach this research has as a searching field six higher education institutions in the state of Minas Gerais maintained by the Government at the federal level. The theoretical background consists of authors who discuss the formation of the pedagogue as Libâneo (2008), Pimenta (2011), Franco *et al.* (2007), Saviani (2012), Pinto (2011), Brzezinski (1996; 2007), Aguiar *et al.* (2006), among others. In order to collect data, it was decided to desk research and questionnaires to coordinators, teachers and students of these institutions. The data analysis was built on the techniques of content analysis of Bardin (2011). The results revealed important aspects of how the training has been developed from the educational manager through pedagogical projects that seek to integrate the dimensions of teaching, management and research. According to the testimony of the subjects who experienced this formative process, the emphasis is on the training of teachers. However, the testimony of students indicated curricular practices that provide a basis for the formation of the educational manager.

Keywords: Pedagogy Course; Curriculum Guidelines; Training of Educational Manager.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

ANPED – Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação

ANPAE – Associação Nacional de Política e Administração da Educação

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CFE – Conselho Federal de Educação

CNE – Conselho Nacional de Educação

DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais

ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IES – Instituição de Ensino Superior

GT – Grupo de Trabalho

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

PET – Programa de Educação Tutorial

PIBID – Programa de Bolsa de Iniciação à Docência

SEE/MG – Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Cursos oferecidos pelas Instituições de Ensino Superior em 2015.....	77
Quadro 2 – Objetivos do curso de Pedagogia das instituições participantes	84
Quadro 3 – Concepção de formação do gestor educacional nos Projetos Pedagógicos	90
Quadro 4 – Atribuições do gestor educacional nos Projetos Pedagógicos	92
Quadro 5 – Disciplinas oferecidas pelas instituições distribuídas por temática	98
Quadro 6 – Disciplinas comprometidas com a Gestão Educacional da IES A.....	98
Quadro 7 – Disciplinas comprometidas com a Gestão Educacional da IES B	100
Quadro 8 – Disciplinas comprometidas com a Gestão Educacional da IES C	100
Quadro 9 – Disciplinas comprometidas com a Gestão Educacional da IES D.....	101
Quadro 10 – Disciplinas comprometidas com a Gestão Educacional da IES E	102
Quadro 11 – Disciplinas comprometidas com a Gestão Educacional da IES F.....	102
Quadro 12 – Justificativas para a falta de integração do currículo na percepção dos alunos	118
Quadro 13 – As atribuições do gestor educacional na visão dos alunos das IES por categorias	119
Quadro 14 – Expectativas dos coordenadores e professores em relação à formação do pedagogo definida nas Diretrizes	126
Quadro 15 – Respostas dos coordenadores e professores em relação à possibilidade de formação do gestor educacional no curso de Pedagogia.....	127
Quadro 16 – Integração da formação do docente, gestor e pesquisador proposta pelas Diretrizes	129
Quadro 17 – Críticas e/ou sugestões dos professores em relação à formação do gestor educacional no curso em que atuam.....	131
Quadro 18 – Estágio Supervisionado em Gestão Escolar oferecido pelas IES	141

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Mapa 1 – Distribuição das IES no Estado de Minas Gerais.....	77
---	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número de referências por fonte documental (2006-2013)	22
Tabela 2 – Número de questionários recebidos por instituições e grupos de sujeitos	65
Tabela 3 – Número de questionários enviados e recebidos por instituição em relação aos alunos	66
Tabela 4 – Disciplinas ofertadas pelos cursos comprometidas com a Gestão Educacional....	95
Tabela 5 – Sexo dos alunos participantes	105
Tabela 6 – Faixa etária dos alunos participantes	106
Tabela 7 – Vida profissional dos alunos	106
Tabela 8 – Opção pelo curso de Pedagogia	108
Tabela 9 – Curso de preferência dos alunos	109
Tabela 10 – Formação profissional destacada pelos cursos de Pedagogia das IES na visão dos alunos	110
Tabela 11 – Avaliação dos alunos em relação ao tempo de duração do curso de Pedagogia	111
Tabela 12 – Expectativas dos alunos em relação ao curso de Pedagogia	112
Tabela 13 – Atividades realizadas pelos alunos durante a graduação	114
Tabela 14 – Situações que contribuíram para a formação do gestor educacional na visão dos alunos	114
Tabela 15 – Número de disciplinas comprometidas com a Gestão Educacional na visão dos alunos	115
Tabela 16 – Disciplinas que contribuíram para a formação do gestor educacional	116
Tabela 17 – Integração do currículo na visão dos alunos	117
Tabela 18 – A prática docente como pré-requisito para funções diretivas	121
Tabela 19 – Preparação dos alunos em relação ao campo de atuação	123
Tabela 20 – Expectativas dos alunos depois da graduação	124
Tabela 21 – Características dos coordenadores	125
Tabela 22 – Características dos professores	125

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO PARA A GESTÃO EDUCACIONAL: APORTE TEÓRICO	21
1.1 Panorama da produção acadêmica sobre a formação do gestor educacional 21	
<i>1.1.1 A produção acadêmica sobre a formação do gestor educacional</i>	22
<i>1.1.2 O que revelam os estudos sobre a formação do Gestor</i>	23
1.2 O percurso histórico do curso de Pedagogia no Brasil	30
1.3 O curso de Pedagogia segundo as Diretrizes de 2006	38
1.4 A Gestão Educacional: algumas considerações	44
1.5 O curso de Pedagogia: Ciências da Educação X Docência	49
<i>1.5.1 A Pedagogia como Ciência</i>	49
<i>1.5.2 Docência como base para formação do pedagogo</i>	55
<i>1.5.3 Indicativos para o curso de Pedagogia</i>	61
2 OS CAMINHOS PARA A LEITURA DA REALIDADE	62
2.1 A constituição do campo de pesquisa	63
2.2 Instrumentos de coleta de dados	67
<i>2.2.1 Pesquisa documental</i>	67
<i>2.2.2 Pesquisa de campo: aplicação de questionários</i>	68
2.3 Procedimentos de análise dos dados	71
3 A FORMAÇÃO DO GESTOR EDUCACIONAL: DO PLANEJAMENTO À REALIDADE	74
3.1 A formação do gestor educacional nos Projetos Pedagógicos	75
<i>3.1.1 Características gerais dos campos de pesquisa</i>	75
<i>3.1.2 Aspectos estruturais dos Projetos Pedagógicos</i>	80
<i>3.1.3 Aspectos conceituais dos Projetos Pedagógicos</i>	83
<i>3.1.4 Aspectos estruturais e conceituais das Matrizes Curriculares</i>	94
3.2 A formação do gestor educacional na perspectiva dos alunos	104
<i>3.2.1 Perfil dos alunos</i>	105
<i>3.2.2 Processo de formação</i>	107
3.3 A formação do gestor educacional na perspectiva dos coordenadores e professores	124
3.4 Dos limites às possibilidades	133
<i>3.4.1 Limites para a formação do gestor educacional</i>	134
<i>3.4.2 Possibilidades para a formação do gestor educacional</i>	138
CONSIDERAÇÕES FINAIS	146
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	152
APÊNDICES	

INTRODUÇÃO

Esta investigação está vinculada à linha de pesquisa “Instituição escolar, formação e profissão docente” do Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado da Universidade Federal de Ouro Preto e tem como temática a formação inicial do gestor educacional no curso de Pedagogia.

O interesse por tal temática está relacionado à minha trajetória acadêmica e profissional. Durante a graduação em Pedagogia, participei como bolsista de um projeto de pesquisa interinstitucional intitulado “O significado de ser pedagogo para o novo curso de Pedagogia – Licenciatura”¹, que investigou que tipo de profissional pedagogo estaria sendo formado nos cursos de Pedagogia após as Diretrizes Curriculares de 2006. Os resultados da pesquisa supracitada indicaram que alunos de três Instituições de Ensino Superior da Região Sudeste vivenciaram um currículo que enfatizou a formação para a docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, deixando de abranger com mais consistência outras áreas, como a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial e a própria Gestão escolar e não-escolar. Por que isso acontece? Será alguma dificuldade com o currículo, com a postura dos professores ou dos alunos? Os cursos de Pedagogia estão formando apenas professores? E quanto aos conhecimentos relacionados à dimensão pedagógica, ou seja, os saberes necessários para o desenvolvimento de atividades relacionadas à administração, coordenação, supervisão e inspeção escolar? Essa inquietação tornou-se ainda mais intensa quando trabalhei por um período como Assistente da Educação Básica na rede de escolas do Estado de Minas Gerais, e pude observar a complexidade do trabalho desenvolvido pela equipe diretiva da escola e a necessidade de articulação de diversos saberes para a realização das atividades do dia a dia.

Após a homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, Licenciatura, em 2006, a formação para o Magistério na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental passou a ser exclusividade do curso de Pedagogia. Dessa forma, o pedagogo constitui-se no profissional licenciado para o Magistério nessas duas importantes etapas da Educação Básica.

¹ Projeto de pesquisa desenvolvido em três universidades brasileiras: Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP/MG), com as pesquisadoras Dr^a. Regina Magna Bonifácio de Araújo e Dr^a. Célia Maria Fernandes Nunes; Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), com a pesquisadora Dr^a. Helena Machado de Paula Albuquerque; e Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS/SP), com a pesquisadora Dr^a. Célia Maria Hass.

No entanto, a atuação do pedagogo vai além da docência nessas duas etapas, pois esse profissional, conforme as Diretrizes, também tem como atribuições o

planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas escolares e não-escolares; produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares (BRASIL, 2006, p. 2).

Percebe-se, então, a importância desse profissional que, além de atuar como docente na fase inicial de escolarização dos alunos, ainda tem como possibilidade a atuação em atividades relacionadas ao processo de Gestão Educacional. Dessa forma, pensar numa formação inicial de qualidade é fundamental para que esse profissional possa contribuir efetivamente para o ensino e aprendizagem dos alunos, seja como docente ou gestor.

As Diretrizes regulamentam que a formação do gestor educacional² deve se realizar a partir da docência. Muito se tem discutido a respeito do tipo de profissional que estaria sendo formado pelos cursos de Pedagogia. Trabalhos desenvolvidos por diversos pesquisadores (ALBUQUERQUE, 2010; ALBUQUERQUE; HASS; ARAÚJO, 2013; GATTI; NUNES, 2008; LIBÂNEO, 2010; PIMENTA, 2014; PINTO, 2011) apontam para fragilidades nessa formação: curso generalista, excesso de atributos, pouco aprofundamento teórico e fragmentação da formação.

Destacam-se três trabalhos, abrangentes geograficamente, que analisaram os currículos de Pedagogia para buscar mapear suas propostas curriculares. As pesquisas de Gatti e Nunes (2008); Libâneo (2010) e Pimenta (2014) oferecem um panorama das propostas curriculares de cursos de Pedagogia de algumas regiões do Brasil, e apresentam um quadro preocupante no que se refere à formação inicial de professores para a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e de profissionais da Educação para atuar em atividades relacionadas aos processos de Gestão Educacional.

Na pesquisa realizada por Gatti e Nunes (2008), foram analisadas as grades curriculares e as ementas de 71 cursos de Pedagogia no Brasil, elaboradas após as Diretrizes de 2006, sendo seis da Região Norte, doze do Nordeste, trinta do Sudeste, treze do Sul e dez do Centro-Oeste. Os resultados indicaram que as instituições disponibilizaram 30 % de sua carga horária para disciplinas específicas para a formação do professor, identificadas pela

² Como Gestor, o licenciado em Pedagogia pode atuar na instituição escolar nas funções/cargos de Diretor, Coordenador Pedagógico ou Especialista da Educação Básica – Supervisão/Orientação. Especialista da Educação Básica para Supervisão ou Orientação são os nomes dos cargos dos profissionais da Educação Básica da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais – SEE/MG que exercem funções relacionadas à coordenação do corpo docente e acompanhamento dos alunos. Assim, a expressão gestão educacional adotada nessa pesquisa refere-se às atividades relacionadas ao processo de gestão dentro do ambiente escolar.

categoria “Conhecimentos referentes à formação profissional específica” e que englobam conteúdos do currículo da Educação Básica, didáticas específicas e saberes relacionados à tecnologia. Os demais 70% da carga horária são distribuídos da seguinte forma: 26% para Fundamentos; 16% para Sistemas Educacionais; 11% para Modalidades de Ensino; 7% para Pesquisa e TCC; 5% para Atividades Complementares e 5% para Outros Saberes. Os conhecimentos referentes à área de Gestão Educacional estão agrupados na categoria Sistemas Educacionais, que reúne disciplinas referentes à estrutura e ao funcionamento do ensino, currículo, gestão escolar e ofício docente. A partir desses dados, Gatti e Nunes (2008, p. 67) consideraram que “o currículo proposto pelos cursos de formação de professores tem uma característica fragmentária, apresentando um conjunto disciplinar bastante disperso”, assim, um currículo pensado sob esses princípios, compromete a formação do futuro pedagogo, seja o professor da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, seja o gestor educacional.

Estudo semelhante foi realizado por Libâneo (2010) em Goiás, no ano de 2009, ao analisar o currículo e as ementas de 25 instituições de ensino superior que ofereceram o curso de Pedagogia. O autor utilizou as categorias de análise desenvolvidas por Gatti e Nunes (2008) acrescentando algumas pequenas adaptações. A pesquisa de Libâneo (2010) reforçou os dados encontrados por Gatti e Nunes (2008), mostrando que as instituições disponibilizam uma média de 28,2% de sua carga horária para disciplinas que envolvem conhecimentos específicos, como Didática, Metodologias Específicas e Práticas de Ensino, Conteúdos do Currículo do Ensino Fundamental, Tecnologias da Educação e correspondentes (LIBÂNEO, 2010). Em relação às disciplinas comprometidas com a área da Gestão Educacional (Políticas Públicas em Educação, Estrutura e Funcionamento do Ensino, Organização do Trabalho Pedagógico, Gestão Escolar, Legislação do Ensino, Currículo, Avaliação Educacional e correlatas), a carga horária é ainda menor, 12,5%. As considerações apontadas por esse pesquisador também são preocupantes, ressaltando que a carga horária para a formação específica do professor está sendo negligenciada, principalmente, em relação aos conteúdos das matérias que esse profissional irá ministrar aos alunos. Conforme Libâneo (2010)

há 35 anos se sabe que é precária a formação do professor para os Anos Iniciais quanto aos conteúdos que irá ensinar, e nada foi feito pelo sistema de ensino, pela legislação, pelos movimentos organizados da área da Educação, pelos estudiosos da formação nesse nível em relação ao provimento de saberes disciplinares no currículo de formação (LIBÂNEO, 2010, p. 579).

Recente estudo realizado por Pimenta (2014), entre os anos de 2012 e 2013 em um universo de 144 cursos de Pedagogia de instituições privadas e públicas no Estado de São Paulo, com o objetivo de identificar como eram organizados e qual o tratamento dado aos conhecimentos relacionados à formação do professor para atuar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, trouxe dados relevantes. Dos 144 cursos analisados, 47 oferecem formação em três anos. Nas matrizes curriculares, há excessivo número de disciplinas, os conhecimentos oferecidos são bastante dispersos, e ocorre uma concentração de disciplinas para a docência (38,08%) com relação à Gestão Educacional (12,37%), dados que, para a autora, são preocupantes, pois

as matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia refletem os mesmos problemas identificados nas DCNs, ou seja, a indefinição do campo pedagógico, a dispersão do objeto da Pedagogia e a redução da Pedagogia à docência. Consequentemente, esses cursos, em sua maioria, não estão dando conta de formar, nem o Pedagogo e, tampouco, o professor para os Anos Iniciais da Educação Básica e para a Educação Infantil (PIMENTA, 2014, p. 17).

Nessa investigação, a pretensão foi debruçar-se sobre os conhecimentos referentes à Gestão Educacional, ou seja, compreender como foi desenvolvida a formação inicial do profissional, que, segundo a legislação, estará apto a participar da organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, no âmbito escolar, desempenhando as seguintes atividades: “planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação; planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas escolares [...]” (BRASIL, 2006, p. 2).

Portanto, esta pesquisa tem como problemática entender como os cursos de Pedagogia estão construindo seus currículos a fim de atender à formação do gestor educacional prevista na legislação. Nesse sentido, alguns questionamentos emergem com o problema e orientarão o desenvolvimento dessa investigação, como: que desafios se apresentam ao curso de Pedagogia, na atualidade, ao formar o gestor a partir da docência? Como os cursos construirão um projeto pedagógico que torne possível a formação do professor e gestor educacional? Que componentes curriculares são propostos nos Projetos Pedagógicos para a formação do gestor educacional? Que componentes curriculares, vivenciados durante a formação, os alunos dos cursos de Pedagogia entendem como importantes para a formação do gestor educacional? Quais as expectativas dos coordenadores e professores dos cursos de Pedagogia sobre a formação do gestor educacional prevista nas Diretrizes?

Espera-se, a partir dos dados coletados, compreender como está se realizando a formação inicial do profissional que irá exercer, no ambiente escolar, atividades para além de ministrar aulas, ou seja, referentes ao processo de Gestão Educacional como direção, coordenação e supervisão pedagógicas.

No entanto, é importante ressaltar que o profissional formado pelo curso de Pedagogia, atuando como docente ou gestor, trabalha nas etapas iniciais da Educação Escolar, que demandam, portanto, um maior investimento no processo de ensino e aprendizagem dos alunos para que eles construam um conhecimento e se apropriem da cultura e dos valores da sociedade de maneira crítica, bem como desenvolvam habilidades e competências necessárias para que continuem a construção do conhecimento de maneira mais aprofundada nas etapas seguintes de escolarização.

Portanto, dada a importância da figura do pedagogo no espaço escolar, seja como professor ou gestor e, em função das discussões que vêm sendo travadas no meio acadêmico por diversos pesquisadores da área da Educação, apontando para fragilidades na formação oferecida pelos cursos de Pedagogia, especialmente no que se refere à gestão de instituições de ensino, torna-se relevante discutir o tipo de formação que vem sendo ofertada pelos cursos de Pedagogia.

Assim, como **objetivo geral**, pretende-se compreender como a formação do gestor educacional está sendo incorporada pelos cursos de Pedagogia após a homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, Licenciatura de 2006. Para cumprir tal objetivo, delinearam-se os seguintes **objetivos específicos**: identificar, no Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia das instituições participantes, a concepção de formação do gestor educacional e, na Matriz Curricular, as disciplinas ofertadas que visam à formação do gestor educacional; identificar, na concepção dos alunos concluintes, as contribuições do curso de Pedagogia na formação do pedagogo para atuar na Gestão Educacional; identificar a concepção e expectativa dos coordenadores e professores do curso de Pedagogia em relação à formação do gestor educacional.

Como benefício, espera-se, com essa investigação, contribuir com as discussões que, neste momento, estão sendo travadas acerca da formação do pedagogo e da aplicação das Diretrizes Curriculares Nacionais, acreditando que os dados e construções teóricas advindas das possíveis análises desses dados enriquecerão o campo que envolve os estudos sobre a formação dos profissionais da Educação. Além disso, toda a pesquisa na área educacional que envolve os sujeitos, ouvindo o que os mesmos pensam e vivem, por si só, já traz uma

importante contribuição, levando em conta o aspecto formativo presente no processo de aplicação dos questionários, na medida em que o participante reflete sobre aquilo que se pede.

Acredita-se, ainda, que o curso de Pedagogia e as instituições participantes também serão beneficiados com essa investigação na medida em que provoca a discussão acerca do processo formativo que vem sendo desenvolvido e das questões que são pertinentes a esse processo. Assim, a divulgação e a publicação dos dados serão realizadas com o propósito de trazer subsídios para a reflexão dos participantes e daqueles que estudam a formação do pedagogo.

Este trabalho foi estruturado em três capítulos.

O primeiro capítulo, *A formação do Pedagogo para a Gestão Educacional: aporte teórico*, apresenta um panorama da produção acadêmica acerca da formação do gestor educacional com o propósito de contribuir com a discussão do objeto de pesquisa. Apresenta, ainda, o percurso histórico do curso de Pedagogia no Brasil, a fim de resgatar os elementos que constituíram o curso ao longo das décadas e que, de certa maneira, influenciaram na constituição da identidade que se apresenta atualmente. Este capítulo traz, também, uma exposição do conteúdo das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia; apresenta algumas considerações acerca da formação do gestor educacional sob a perspectiva da gestão democrática e participativa; e, por último, apresenta os argumentos de educadores que discutem a formação do pedagogo, dos quais, de um lado, têm-se autores que vêem a Pedagogia como uma Ciência da Educação e tecem críticas em relação à concepção de formação proposta pela legislação vigente: Libâneo (2008), Pimenta (2011), Franco; Libâneo; Pimenta (2007), Saviani (2012) e Pinto (2011); e, por outro, autores que defendem a concepção de formação proposta pela legislação: Brzezinski (1996; 2007); Aguiar *et al.* (2006) e Ferreira (2006), bem como propostas e observações de alguns desses educadores sobre o que deveria ser o curso de Pedagogia e o que fazer com o que existe atualmente.

O segundo capítulo, *Os caminhos para a leitura da realidade*, apresenta o percurso metodológico dessa pesquisa, na qual predomina uma abordagem de cunho qualitativo, utilizando como instrumentos de coleta de dados a pesquisa documental e questionários. Para a análise dos dados, empregou-se o método de Análise de Conteúdo, proposto por Bardin (2011) e Franco (2005).

O terceiro capítulo, *A formação do gestor educacional: do planejamento à realidade*, apresenta os resultados e discussões a partir dos dados coletados por meio da pesquisa documental, em que foram criadas categorias *a priori*, e dos questionários, com categorias criadas *a posteriori*, que contribuíram para elucidar como os cursos de Pedagogia de algumas

das principais Instituições de Ensino Superior do Estado de Minas Gerais vêm construindo seus currículos a fim de formar também o gestor educacional.

E, por último, as *Considerações finais* resgatam as questões que motivaram o desenvolvimento desta pesquisa, e tece apontamentos acerca do processo de construção deste estudo e sugestões para trabalhos futuros.

1 A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO PARA A GESTÃO EDUCACIONAL: APORTE TEÓRICO

O referencial teórico que subsidia essa pesquisa é composto por autores que discutem a formação do pedagogo, dos quais, de um lado, têm-se autores que vêem a Pedagogia como uma Ciência da Educação e tecem críticas em relação à concepção de formação proposta pela legislação vigente: Libâneo (2008), Pimenta (2011), Franco; Libâneo; Pimenta (2007), Saviani (2012) e Pinto (2011); e autores que defendem a concepção de formação proposta pela legislação: Brzezinski (1996; 2007); Aguiar *et al.* (2006) e Ferreira (2006). Também fazem parte desse referencial um breve levantamento das pesquisas em torno da formação do gestor educacional realizada a partir de três fontes documentais de grande importância no que se refere à divulgação de estudos na área da Educação; o estudo de aspectos legais do curso de Pedagogia desde sua instituição, em 1939, até o momento atual, regido pela Resolução nº. 1, de 15 de maio de 2006; e algumas considerações acerca da formação do gestor educacional sob a perspectiva da gestão democrática e participativa.

1.1 Panorama da produção acadêmica sobre a formação do gestor educacional

Um breve estudo baseado nos pressupostos do Estado do Conhecimento ou Estado da Arte (ENS; ROMANOWSKI, 2006; FERREIRA, 2002), que teve como objetivo realizar um mapeamento dos estudos acadêmicos sobre a formação do gestor educacional nos cursos de Pedagogia, a partir de 2006, revelou, além das ênfases abordadas nas pesquisas e das contribuições para o tema em questão, que a maioria dos trabalhos investigou a formação inicial do pedagogo relacionada à docência, às práticas pedagógicas e ao currículo em geral, o que evidencia a carência de investigações sobre a formação inicial de gestores educacionais.

Dada a importância dos trabalhos catalogados nesse estudo torna-se relevante apresentá-los, nesse momento, para auxiliar na discussão do objeto de pesquisa, pois, nos trabalhos analisados, além de fragilidades na formação dos pedagogos para atuar na Gestão Educacional, verificou-se algumas possibilidades para o desenvolvimento de uma formação de qualidade.

1.1.1 A produção acadêmica sobre a formação do gestor educacional

A coleta de dados foi realizada a partir de três fontes documentais disponibilizadas em meio eletrônico: o Banco de Teses e Dissertações da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior); os Anais das Reuniões Anuais da ANPED (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação); e os Anais dos Simpósios Brasileiros de Política e Administração da Educação da ANPAE (Associação Nacional de Política e Administração da Educação). Na Tabela 1 foi apresentado o número de referências por fonte documental e, de 188 trabalhos que abordaram a formação do pedagogo, apenas onze se aproximaram da formação do gestor educacional.

Tabela 1 – Número de referências por fonte documental (2006-2013)

FONTES	TRABALHOS		ABORDAM A TEMÁTICA	
CAPE	125	66%	01	9%
ANPED	35	19%	02	18%
ANPAE	28	15%	08	73%
TOTAL	188	100%	11	100%

Fonte: Elaborada pela autora, a partir dos dados da pesquisa.

O levantamento de dados nos Anais dos Simpósios da ANPAE revelou um maior número de trabalhos em relação às outras duas fontes documentais. Esse fato pode estar relacionado à própria especificidade da entidade, que se mobiliza para a reflexão e socialização de pesquisas sobre políticas públicas e práticas de gestão da Educação, portanto, é de se esperar que haja mais trabalhos abordando a formação do gestor educacional. Também cabe ressaltar que, no simpósio de 2007, cuja temática foi *Por uma escola de qualidade para todos: formação, financiamento e gestão da Educação*, além de abrir espaço para a discussão sobre a formação do gestor para atuar na Educação Básica, nesse período, efervescia a discussão a respeito da formação do pedagogo em virtude da recente homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Também foram incluídos, nessa seleção, relatos de experiência de professores formadores em cursos de Pedagogia e textos elaborados para conferências e mesas nos simpósios, o que aumentou, assim, o quantitativo de trabalhos.

Outro fato que também precisa ser levado em consideração é que o site do Banco de Teses e Dissertações da Capes estava passando por uma manutenção à época da coleta dos

dados a fim de identificar registros que estivessem com dados incompletos e, por esse motivo, somente os trabalhos de 2011 e 2012 estavam disponíveis para consulta. Assim, há a possibilidade de existir mais trabalhos que abordem a temática sobre a formação do pedagogo no período compreendido entre os anos de 2007 a 2010.

1.1.2 O que revelam os estudos sobre a formação do gestor educacional

No banco de teses da Capes foi encontrado apenas um trabalho que abordou a formação inicial do gestor, *A gestão escolar nos cursos de Pedagogia da cidade de São Paulo: um estudo em três instituições privadas*, de Verônica Machado O. F. M. Rodrigues, que objetivou “identificar e analisar, nos cursos de Pedagogia, quais conteúdos são privilegiados e o enfoque dado às disciplinas direcionadas à formação do profissional da Educação que estaria habilitado para o exercício da gestão escolar” (RODRIGUES, 2012, p. 11).

Como referencial teórico, Rodrigues (2012) apoiou-se na teoria crítica da sociedade, de Theodor W. Adorno, e trouxe à discussão o conceito de pseudoformação. A autora defende que a formação do gestor deveria voltar-se para a emancipação humana e a educação política, no entanto, na maioria das vezes, explica Rodrigues (2012), é oferecida uma formação na qual os indivíduos apenas absorvem os bens culturais e se tornam incapazes de compreender, refletir e criticar os fatos dos quais tomam conhecimento, ou seja, acontece uma pseudoformação. Assim, muitos cursos de graduação, ensejados nessa pseudoformação, oferecem conteúdos superficiais e efêmeros. Em sua análise, sobre a formação oferecida nos três cursos de Pedagogia que compõem o seu campo de pesquisa, a autora concluiu que

o modelo de gestão adotado em todos os cursos é o da gestão democrática. Entretanto, o ensino e a formação ofertada tendem a não capacitar o profissional que exercerá a gestão democrática dada a elevada ênfase à instrumentalização comparada a pouca ênfase na auto-reflexão (RODRIGUES, 2012, p. 74).

Conforme Rodrigues (2012), os sujeitos apenas se apropriam dos conhecimentos para resolver os problemas referentes ao seu campo de atuação, sem uma reflexão mais aprofundada da causa desses problemas. A autora defende uma formação mais crítica e reflexiva, diferente da pseudoformação e, o que julga acontecer após a análise das fontes documentais, é que ocorre uma formação mais técnica, instrumental, sem um aprofundamento

dos estudos, consequência da amplitude de formação do pedagogo delineado nas Diretrizes e do curto tempo para se oferecer essa formação.

Nos anais da ANPED foram encontrados dois trabalhos, no GT 8 – Formação de Professores, que se aproximavam da temática em questão. Um deles, *Formação do docente/gestor multicultural: possibilidades e limites*, de Janoario, Canen e Oliveira e Silva (2008, p. 2-3) teve como objetivo “discutir a gestão educacional sob a perspectiva multicultural, do ponto de vista teórico, bem como de depoimentos de gestores e professores formadores em um curso de Pedagogia de uma universidade pública [...]”.

Os autores acreditam que, diante dos contextos globalizados marcados pela diversidade cultural, promover uma gestão institucional sobre o prisma multicultural contribuiria para fomentar o diálogo entre as diferenças, questionando

discursos que congelam identidades e que reforçam a discriminação e os estereótipos. [...] A prática multicultural como um processo de encontros e confrontos de diálogos entre as várias culturas [...] pode produzir transformações e desconstruir hierarquias, possibilitando oportunidades nas quais todas as vozes possam emergir e manifestar-se no ambiente escolar (JANOARIO; CANEN; OLIVEIRA E SILVA, 2008, p. 2-4).

Nesse sentido, o pedagogo que, além de professor, poderá vir a atuar como gestor educacional, precisaria receber uma formação que o permita reconhecer as instituições escolares como “organizações culturalmente diversas” (JANOARIO; CANEN; OLIVEIRA E SILVA, 2008, p. 4).

O outro trabalho presente nos anais da ANPED, *Qualidade dos cursos de Pedagogia: discurso e prática da base docente*, de Valdinei Costa Souza, não tratou especificamente da formação do gestor, mas apresentou resultados importantes a respeito dos conteúdos abordados durante a formação, por isso, sua inserção nesse estudo é relevante. Souza (2013, p. 2), com o objetivo de “analisar o conteúdo considerado pelo Enade para aferir a qualidade da formação do pedagogo, dentro da perspectiva que estabeleceu a docência como base da sua formação”, verificou que os conteúdos específicos referentes à gestão são em quantidade bem menor, cerca de 10%, em relação aos conteúdos de formação geral e para a docência. Os dados da pesquisa de Souza (2013) também revelaram um aspecto importante do curso de Pedagogia: a importância dada à formação geral, o que não é um aspecto negativo, pois os campos que abrangem a formação geral, de acordo com a legislação, são imprescindíveis para a formação do licenciado em Pedagogia que irá atuar como docente ou gestor. O Parecer CNE/CP nº. 05/2005 esclarece isso:

A educação do licenciado em Pedagogia deve, pois, propiciar, por meio de investigação, reflexão crítica e experiência no planejamento, execução, avaliação de atividades educativas, a aplicação de contribuições de campos de conhecimentos, como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural. O propósito dos estudos destes campos é nortear a observação, análise, execução e avaliação do ato docente e de suas repercussões ou não em aprendizagens, bem como orientar práticas de gestão de processos educativos escolares e não-escolares, além da organização, funcionamento e avaliação de sistemas e de estabelecimentos de ensino (BRASIL, 2005, p. 6).

A coleta de dados nos anais da ANPAE ocorreu a partir do XXIII Simpósio, em 2007, totalizando três simpósios e foram encontrados oito trabalhos que abordaram a formação do gestor educacional.

Do simpósio de 2007 foram encontrados quatro trabalhos. O primeiro, *Gestão Escolar e organização do trabalho pedagógico no curso de Pedagogia*, de Fernando José Martins, problematizou “o significado que a gestão escolar assume no interior da legislação e no curso de Pedagogia” (MARTINS, 2007, p. 1). O autor explica que, com a nova legislação para o curso de Pedagogia, a gestão escolar passa de habilitação (administração escolar) para uma nova categoria: Gestão Educacional, que incorpora o trabalho desenvolvido pelo pedagogo. No entanto, como afirma Martins (2007), há múltiplos interesses no que tange ao processo de elaboração dessa nova categoria que procura definir a formação do pedagogo para atuar na gestão.

Esse processo tem sido marcado por interesses lúcidos e comprometidos de educadores, como os que compõem as entidades representativas dessa classe, interesses corporativos de agremiações oriundas das fragmentações do curso de Pedagogia, interesses sempre obscuros para parte do Estado e de seus organismos afetos e interesses do mercado, que incidem na educação de uma forma desagregadora (MARTINS, 2007, p. 4).

Martins (2007) defende que as experiências de formação do pedagogo ao longo dos anos, principalmente as habilitações, contribuíram para elucidar as especificidades das funções desse profissional no meio escolar, responsável pela Organização do Trabalho Pedagógico, e que deveria ser essa a categoria a se pensar como possibilidade de formação do pedagogo.

No segundo trabalho, *Formação do gestor escolar no curso de Pedagogia: da possibilidade à concretização*, Helena Machado de Paula Albuquerque discutiu a possibilidade de formação do gestor escolar no curso de Pedagogia, previsto nas Diretrizes, tendo como hipótese que “embora as Diretrizes não impeçam a formação do gestor nos diferentes cursos de Pedagogia, não se tem garantia de sua concretização”

(ALBUQUERQUE, 2007, p. 9) por diversos fatores: ausência de uma definição mais adequada do perfil do pedagogo; ausência de definição do número de anos de duração do curso; “insinuação de programas de formação interdisciplinar e de organização integrada para um contexto que ainda privilegia a disciplinaridade” (ALBUQUERQUE, 2007, p. 6), entre outros. Os dados apresentados por Albuquerque (2007) revelaram a necessidade de vigilância em relação à qualidade dos cursos, pois a amplitude de formação e o excesso de atributos

pode descaracterizar o primordial de sua formação, capacitá-lo para desenvolver um processo ensino e aprendizagem com qualidade e contribuir para a melhoria do serviço educacional, o que envolve um trabalho compartilhado na construção do Projeto pedagógico da escola, na gestão escolar, na articulação entre os planos de ensino, de curso e proposta pedagógica (ALBUQUERQUE, 2007, p. 5).

No terceiro trabalho selecionado, *Políticas e práticas de formação de gestores escolares frente às Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia*, Marcelo Soares Pereira Silva discutiu as políticas de formação do pedagogo, desde sua instituição, em 1939, até a atualidade. Silva (2007) entende que, apesar do descontentamento de muitos a respeito da nova identidade do curso, esta ainda é a que se apresenta como a mais pertinente, pois levou em consideração elementos fundamentais para a formação de profissionais da Educação:

Mostrou-se sensível ao acúmulo da produção teórica da área da Educação na formulação de alguns conceitos básicos como a definição de docência, os princípios que devem nortear uma organização curricular, a articulação entre a formação para a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental [...] deixam clara a identidade do pedagogo como licenciado (SILVA, 2007, p. 7).

O autor também argumentou que essa perspectiva de formação supera reducionismos, pois toma a docência como “trabalho pedagógico, como objeto de estudo e como prática sócio-histórica inserida em um projeto formativo que ultrapassa toda e qualquer visão reducionista” (SILVA, 2009, p. 8) e que possibilita a articulação com outras dimensões que fazem parte do trabalho do professor, como a dimensão da Gestão Educacional e a dimensão da produção do conhecimento, rompendo com a dicotomia bacharelado/licenciatura.

O último trabalho selecionado nesse simpósio, *O ensino com pesquisa na formação do Pedagogo: uma metodologia para a prática em gestão educacional*, da Prof^ª. Marta Lúcia Croce, embora não trate da formação do gestor educacional, mas de uma metodologia de ensino, insere-se neste panorama de forma relevante pelo fato de que tal proposta foi realizada em um curso de formação de gestores. Croce (2007) apresentou um relato de experiência

sobre a aplicação da metodologia do ensino com pesquisa, oferecida junto à complementação em Gestão Educacional que atendeu egressos do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá, como recurso didático na formação de Gestores Educacionais. Croce (2007, p. 2-3) argumenta que essa metodologia possibilita a

orientação metodológica necessária à observação, análise e avaliação das condições em que a educação acontece. O futuro pedagogo será formado a partir das suas construções teóricas e das vivências no meio educacional, pois os estudos teórico-práticos fornecem os critérios exigidos na formulação das propostas de intervenção na realidade.

A autora lembrou que a pesquisa na formação de professores já é uma unanimidade nas discussões no meio acadêmico e os alunos que cursaram a complementação em Gestão Educacional com essa metodologia, a princípio, ficaram desconfiados da proposta julgando que não haveria o estudo de conteúdo, no entanto, com o decorrer do curso, os mesmos ficaram entusiasmados com a proposta que utilizou os princípios “da observação, levantamentos de hipóteses, leitura, redação, análise e síntese de um problema até que se construa uma resposta, ainda que provisória” (CROCE, 2009, p. 5).

No simpósio de 2009, apenas um trabalho, de Eulália Araujo Calixto e Graziela Ambão Abdain Maia, *A trajetória do conhecimento a respeito da formação do administrador escolar*, abordou a formação do Gestor, tratando-se do recorte de uma dissertação de mestrado em andamento que teve, como objetivo, “levantar, sistematizar e analisar as publicações sobre a formação dos educadores que priorizam os aspectos relacionados à formação do administrador escolar” (CALIXTO; MAIA, 2009, p. 1). Por ser um trabalho em andamento, as autoras trouxeram somente alguns pressupostos teóricos sobre a formação de administradores escolares que fundamentaram a pesquisa.

No simpósio de 2011, três trabalhos se aproximaram da temática formação do gestor educacional. O primeiro, *Estágio Supervisionado de Gestão Escolar no curso de Pedagogia: proposta de atualização do PPP da escola pública*, de Elisângela Mercado, tratava-se de um relato de experiência sobre a disciplina Estágio Supervisionado em Gestão Escolar oferecida no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas, que teve como finalidade “sugerir à comunidade escolar os caminhos de atualização e reformulação do Projeto Político Pedagógico da escola” (MERCADO, 2011, p. 1). Os resultados dessa experiência, conforme a autora, contribuíram não somente para a formação dos alunos, futuros pedagogos, mas também para a formação dos profissionais atuantes da escola, pois “permitiu aos alunos relacionarem os saberes teóricos à experiência vivenciada na escola e suscitou nesta a

necessidade da participação e estudo contínuo da comunidade escolar” (MERCADO, 2011, p. 1).

O segundo trabalho, *Formação de gestores escolares no curso de Pedagogia: a relação entre saberes e práticas*, de Isabelle Pereira de Freitas Augusto, é um recorte de uma dissertação de mestrado e teve como objetivo

analisar a relação entre os saberes da formação inicial para o campo da gestão escolar construídos no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco e os saberes da prática gestora expressos nos discursos de gestores/as escolares da Rede Municipal de Ensino de Recife (AUGUSTO, 2011, p. 1).

Com uma metodologia de abordagem qualitativa e a utilização de questionários e entrevistas aplicados a cinco gestoras de escolas municipais de Recife egressas do curso de Pedagogia, Augusto (2011) percebeu, por meio da fala dos participantes, que a formação inicial no curso de Pedagogia priorizou o aprofundamento de estudos voltados para a formação política e humanística; o exercício da docência em sala de aula, “distanciando-se da concepção de docência ampliada” [...] (AUGUSTO, 2011, p. 12); proporcionou discussões sobre questões do campo da gestão, mas não conseguiu articular esse conhecimento com a dinâmica da escola, principalmente, relacionada a aspectos financeiros e administrativos.

O terceiro trabalho, *Gestão Escolar: trajetórias de formação*, de Virgínia S. F. Cavazzani, tratava-se de um relato de experiência de uma professora que ministrou a disciplina Estágio Supervisionado para alunos do curso de Pedagogia da UNAERP – Universidade de Ribeirão Preto. Nessa disciplina, foi proposto que os alunos identificassem “quais os aspectos que determinam a opção de um educador em tornar-se gestor ou diretor de escola, que vai liderar uma instituição de ensino” (CAVAZZANI, 2011, p. 1) para, além de discutir sobre os processos de formação de um diretor escolar, também verificar a possibilidade de ocorrer, no ambiente escolar, uma gestão democrática.

Cavazzani (2011) propôs que, durante a realização dos estágios, os alunos selecionassem um diretor para observar sua prática e realizar uma entrevista a fim de conhecer sua história de vida e seu percurso profissional para entender como ele se tornou um diretor. Para a autora, essa experiência contribuiu para que os alunos percebessem a importância do papel do diretor como agente articulador e líder pedagógico e a desconstrução da ideia de que o diretor é um “profissional em final de carreira e que, mesmo que a escolha do diretor seja por indicação política, também perpassa pela atuação e competência profissional” (CAVAZZANI, 2011, p. 12).

O panorama da produção a respeito da formação inicial do gestor educacional no curso de Pedagogia após as Diretrizes Curriculares de 2006, nas três fontes documentais selecionadas para esse estudo, revelou que são poucos os trabalhos que se debruçam sobre esse tema específico.³ A grande maioria dos trabalhos abordou a formação docente e a identidade do pedagogo. Outro aspecto que merece destaque entre os onze trabalhos selecionados que discutem a formação do gestor educacional é que as discussões permearam a formação do pedagogo para atuar na função de gestor/diretor escolar. Antes da promulgação das Diretrizes, o curso de Pedagogia oferecia também as habilitações em Administração Escolar, Supervisão Escolar, Orientação Educacional e Inspeção Escolar. A extinção definitiva dessas habilitações, consolidada pelas Diretrizes de 2006, baseia-se, principalmente, na compreensão de que é necessário promover um curso que possibilite a formação de um licenciado que, com base na docência, também seja capaz de atuar na Gestão Educacional nas atividades de “planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação” (BRASIL, 2006, p. 2) que, na instituição escolar, são atividades exercidas pelo Diretor, Coordenador Pedagógico ou Especialista da Educação Básica – Supervisão/Orientação. Nenhum dos trabalhos procurou abordar a formação inicial do Coordenador Pedagógico ou Supervisor Escolar no curso de Pedagogia, ou seja, do profissional que atua no processo de intermediação do ensino e aprendizagem e auxilia professores e alunos. No entanto, é preciso reconhecer os limites desses estudos, já que foram pesquisadas apenas três fontes documentais e, além disso, o site da CAPES passava por uma manutenção e, por esse motivo, somente os trabalhos de 2011 e 2012 estavam disponíveis. Assim, haveria a possibilidade de existir mais trabalhos abordando a temática sobre a formação do pedagogo no período compreendido entre os anos de 2007 a 2010.

Este levantamento contribuiu para revelar as fragilidades e possibilidades observadas na formação do pedagogo. Em relação às fragilidades, os estudos apontaram para a formação teórica pouco aprofundada; a ausência de delimitação de quais conteúdos específicos para gestão os cursos devem contemplar; o excesso de atribuições conferidas pelas Diretrizes de 2006 ao processo de formação do pedagogo. Isso demonstra que, apesar do intento das

³ Em pesquisa organizada por Ângela Maria Martins, desenvolvida no âmbito do Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas e que teve como objetivo sistematizar a produção científica realizada entre 2000 e 2008, em torno do tema da gestão, autonomia e do funcionamento de órgãos colegiados, apesar de revelar numerosos estudos sobre os processos de gestão (gestão democrática e autonomia escolar), foram poucos os trabalhos que abordaram a formação inicial de gestores. Brzezinski (2010) também realizou uma pesquisa na modalidade de estado do conhecimento sobre “Formação de Profissionais da Educação” nas teses e dissertações defendidas entre os anos 2003 e 2006 em programas de pós-graduação de quinze universidades brasileiras. A amostra abrangeu 383 produções e revelou que os descritores *Gestão* e *Gestor da Educação* também são temas pouco explorados.

Diretrizes em romper com a dicotomia professor *versus* especialista, ainda há muitas dúvidas sobre como desenvolver a formação para o exercício “integrado e indissociável” da docência, gestão e pesquisa (BRASIL, 2005, p. 10).

Quanto às possibilidades, os estudos revelaram alguns caminhos para se alcançar uma formação de qualidade para os futuros pedagogos: combater a perspectiva de uma pseudoformação, oferecendo uma formação que possibilite a autorreflexão, o aprofundamento dos estudos teóricos, e a pesquisa como fundamento para que os alunos possam, de fato, vivenciar a integração da teoria com a prática.

1.2 O percurso histórico do curso de Pedagogia no Brasil

Visando contextualizar as questões propostas nesta pesquisa, foi necessário recorrer à história do curso de Pedagogia no Brasil, a fim de resgatar os elementos que o constituíram ao longo das décadas e que, de certa maneira, influenciaram na constituição da identidade que se apresenta atualmente. Utilizando contribuições teóricas de vários autores, observa-se que, desde sua instituição, o curso de Pedagogia sofreu várias alterações em sua estrutura curricular decorrentes dos dispositivos legais que, inevitavelmente, refletiam a conjuntura social em vigor de cada período histórico.

Saviani (2012) esclarece que o espaço acadêmico da Pedagogia no Brasil foi conquistado em 1939 com a criação do curso de Pedagogia no interior da Faculdade Nacional de Filosofia, organizada pelo Decreto-Lei nº. 1.190, de 4 de abril de 1939. Essa faculdade organizava-se por seções: Filosofia, Ciências, Letras, Pedagogia e uma seção especial, a de Didática.

O curso de Didática caracterizava-se por uma seção complementar que atribuía o grau de licenciado aos concluintes dos demais cursos, configurando-se, então, no “esquema 3+1” (SAVIANI, 2012, p. 35). Nesse esquema, os estudantes cursavam três anos de disciplinas específicas nos cursos oferecidos pelas demais seções, formando-se o bacharel, depois faziam mais um ano de Didática para formar o licenciado apto a atuar como docente, conforme o Decreto-Lei nº. 1.190, de 4 de abril de 1939:

Art. 49. Ao bacharel, diplomado nos termos do artigo anterior, que concluir regularmente o curso de Didática referido no Art. 20 desta lei será conferido o diploma de licenciado no grupo de disciplinas que formarem o seu curso de bacharelado (BRASIL, 1939, s/p.).

O bacharel, formado no curso de Pedagogia, poderia atuar como técnico de Educação e, cursando mais um ano de Didática, adquiriria o diploma de licenciado que o capacitaria para ministrar disciplinas pedagógicas na Escola Normal, instituição encarregada de formar os professores primários. Cruz (2011), pesquisadora que também se propôs a revisar a história do curso de Pedagogia, constatou que a formação técnica conferida ao bacharel em Pedagogia, distorceu a concepção de bacharel defendida pela própria Faculdade Nacional de Filosofia, pois, “ao bacharelado correspondia a formação de intelectuais para o exercício das atividades culturais de ordem desinteressada ou técnica [...] voltado especificamente para a formação cultural e científica [...]” (CRUZ, 2011, p. 36), e não de um técnico que nem se sabia, ao certo, quais seriam suas funções técnicas (PINTO, 2012; SAVIANI, 2012).

Outro questionamento acerca dessa formação, como explica Pinto (2012), refere-se ao fato de que a profissão de técnico da Educação era indefinida, ou seja, não se sabia bem onde esse profissional poderia atuar, por isso

uma vez que o técnico em Educação não tinha delimitado o seu campo de atuação profissional, o concluinte desse curso encontrava na regência de aulas a única alternativa de trabalho e, mesmo aí, sua atuação era reduzida às disciplinas pedagógicas do Curso Normal, uma vez que a Pedagogia não tinha um conteúdo específico como ocorria nas demais áreas da Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras (PINTO, 2012, p. 349).

Além da indefinição do lugar que o técnico de Educação ocuparia no mercado de trabalho, o licenciado que atuava nas Escolas Normais passou a concorrer com outros profissionais. Explica Pinto (2012) que, com o Decreto-Lei nº. 8530, de 2 de janeiro de 1946, que estabeleceu a Lei Orgânica do Ensino Normal, o pedagogo concorria com outros professores para lecionar na Escola Normal, já que tal legislação permitia que o licenciado com curso de nível superior em qualquer área poderia lecionar nesse espaço. Para minimizar tal situação

a saída encontrada posteriormente (em 1954) para minimizar a problemática do campo de trabalho do pedagogo foi conceder-lhe registro em Filosofia, História Geral, História do Brasil e Matemática, disciplinas, no dizer de Chagas (1976), escolhidas mais ou menos ao acaso e para as quais o habilitado não estava devidamente preparado. Esse direito, garantido pela Portaria Ministerial nº. 478/54, perdurou até 1965, quando entra em vigor a Portaria 341/65 (PINTO, 2012, p. 349).

Em 20 de dezembro de 1961, entrou em vigor a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que determinou, no que se referia à formação de profissionais da Educação, que competiria ao ensino normal a formação de professores, orientadores e supervisores escolares para o Ensino Primário (Artigo 52). A formação de profissionais não docentes também foi regulamentada. Os Institutos de Educação ministrariam cursos de especialização de administradores escolares e de aperfeiçoamento, abertos aos graduados em escolas normais de grau colegial (Artigo 55), as Faculdades de Filosofia se encarregariam da formação de orientadores de educação do Ensino Médio para os licenciados em Pedagogia, Filosofia, Psicologia ou Ciências Sociais e Educação Física (Artigo 63), e os orientadores de educação do Ensino Primário seriam formados nos Institutos de Educação (Artigo 64) (BRASIL, 1961).

Brzezinski (1996) informa que o Conselho Federal de Educação, no uso de suas atribuições, procurou colocar em prática as deliberações da LDB de 1961 no que se referia aos currículos mínimos para os cursos superiores. Assim, em 1962, uma nova legislação entrou em vigor fixando o currículo mínimo e a duração do curso de Pedagogia. O Parecer CFE nº. 251, de 1962, extinguiu o esquema 3+1 e fixou disciplinas específicas de modo que licenciatura e bacharelado fossem obtidos juntos. O currículo mínimo, compreendendo sete matérias, ficou assim definido: 1 – Política da Educação; 2 – Sociologia (Geral, da Educação); 3 – História da Educação; 4 – Filosofia da Educação; 5 – Administração Escolar; e mais duas que deveriam ser escolhidas entre as seguintes: a) Biologia; b) História da Filosofia; c) Estatística; d) Métodos e técnicas de pesquisa pedagógica; e) Cultura brasileira; f) Educação comparada; g) Higiene escolar; h) Currículos e programas; i) Técnicas audiovisuais de Educação; j) Teoria e prática da escola primária; k) Teoria e prática da escola média; l) Introdução à orientação educacional. Também foi definido que, para lecionar no Curso Normal, era obrigatório cursar as disciplinas de Didática e Prática de Ensino (BRASIL, 1963).

Em 1969, o curso de Pedagogia novamente sofreu mudanças com a homologação do Parecer do CFE nº. 252, de 11 de abril de 1969 que, de acordo com Brzezinski (1996), veio regulamentar o Artigo 30 da Lei nº. 5.540, de 1968, conhecida como Lei da Reforma Universitária. O referido artigo, enfatiza a autora, dispunha sobre a formação dos professores em nível superior para o ensino de 2º grau, hoje Ensino Médio, e o preparo de especialistas em Administração, Supervisão e Planejamento Escolar e de Sistemas Escolares.

O Parecer manteve a formação de professores para lecionar no Ensino Normal e instituiu outras habilitações a fim de formar especialistas em Orientação Educacional, Administração Escolar, Supervisão Escolar e Inspeção Escolar. Além disso, com a premissa de “quem pode o mais, pode o menos” (BRASIL, 1969, p. 110), foi garantido ao licenciado

em Pedagogia o direito de lecionar na escola primária, desde que recebesse a formação em “Metodologia e Prática” (BRASIL, 1969, p. 110). Assim, ficou abolida a distinção entre bacharelado e licenciatura. No entanto, o novo dispositivo legal acirrou uma nova discussão. O modelo das habilitações sofreu muitas críticas ao longo dos anos. Saviani (2012) explica que, centrado na lógica do mercado, esse modelo procurava transferir para a escola a divisão técnica do trabalho, ajustando-a para servir à produtividade social. Nesse sentido, o especialista da Educação recebia um treinamento, supondo-se que, apenas aplicando técnicas tidas como eficientes se garantiria a eficiência das escolas (SAVIANI, 2012). Conforme Brzezinski (1996, p. 78) essas mudanças estruturais no curso de Pedagogia “aprofundaram ainda mais a indefinição de sua identidade ao fragmentar a formação do pedagogo em habilitações técnicas”, desconsiderando a ação educativa como um processo integrado.

A configuração do currículo do curso de Pedagogia, a partir de 1969, ficou assim estabelecida: base comum composta pelas seguintes disciplinas: “Sociologia Geral, Sociologia da Educação, Psicologia da Educação, História da Educação, Filosofia da Educação e Didática” (BRASIL, 1969, p. 107). E para cada uma das habilitações ficou estabelecido o seguinte currículo:

Habilitação em Ensino das disciplinas e atividades práticas dos cursos normais: estrutura e funcionamento do ensino de 1º grau, metodologia do ensino de 1º grau, práticas de ensino na escola de 1º grau (estágio);
 Habilitação em Orientação Educacional: estrutura e funcionamento do 1º grau, estrutura e funcionamento do 2º grau, princípios e métodos de orientação educacional, orientação vocacional e medidas educacionais;
 Habilitação em Administração Escolar: estrutura e funcionamento do ensino de 1º grau, estrutura e funcionamento do ensino de 2º grau, administração da escola de 1º grau; princípios e métodos de administração escolar e estatística aplicada à Educação;
 Habilitação em Supervisão Escolar: estrutura e funcionamento do ensino de 1º grau, estrutura e funcionamento do ensino de 2º grau; princípios e método de supervisão escolar e currículos e programas;
 Habilitação em Inspeção Escolar: estrutura e funcionamento do ensino de 1º grau, estrutura e funcionamento do ensino de 2º grau, princípios e métodos de inspeção escolar e legislação do ensino (BRASIL, 1969, p. 108).

No final da década de 1970 e no início da década de 1980, o Brasil passou por um momento de retomada das lutas sociais e políticas em prol da democratização do Estado (CURY, 2008). No meio acadêmico, também emergiram discussões questionando a concepção de Educação que, naquela época, se apresentava voltada para o mercado, para uma formação tecnicista, instrumental e fragmentada (BRZEZINSKI, 1996; SCHEIBE, 2007). Iniciou-se, então, um movimento pela melhoria da qualidade da formação de professores, conhecido como Movimento Nacional de Educadores, que culminou na organização da

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, em 1992, que passou a defender uma formação do educador, incluindo o pedagogo, que contemplasse

a formação para a vida humana, forma de manifestação da educação omnilateral dos homens; a docência como base da formação; o trabalho pedagógico como foco formativo; a sólida formação teórica, a ampla formação cultural; a criação de experiências curriculares que permitam o contato dos alunos com a realidade da escola básica, desde o início do curso; a incorporação da pesquisa como princípio de formação; a possibilidade de vivência, pelos alunos, de formas de gestão democrática; o desenvolvimento do compromisso social e político da docência; a reflexão sobre a formação do professor e sobre suas condições de trabalho; a avaliação permanente dos cursos de formação; o conhecimento das possibilidades do trabalho docente nos vários contextos e áreas do campo educacional (ANFOPE, 2001, p. 3).

Assim, amparado por alguns dispositivos legais, o curso de Pedagogia passou a oferecer habilitações para a formação do professor para lecionar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a partir da década de 1980, lembrando que essa formação era realizada em cursos profissionalizantes de nível médio, o Magistério, instituído pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº. 5.692, de 1971 (CASTRO, 2007; BRZEZINSKI, 1996).

Na década de 1990, foi promulgada a LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº. 9.394, em 20 de dezembro de 1996, que estabeleceu novas diretrizes para a Educação Nacional Brasileira. Uma de suas principais inovações foi a organização da Educação Escolar em dois níveis: a Educação Básica, que compreende a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio; e a Educação Superior. Quanto à formação dos docentes para atuar na Educação Básica esse dispositivo estabelece que

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do Magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996, p. 46).

A formação dos “especialistas” em Administração, Supervisão, Orientação e Inspeção, prevista no antigo sistema de habilitações instituído pelo Parecer CFE nº. 252/69, e agora denominados, pela LDB nº. 9.394/96, como “profissionais da Educação”, continua a encargo dos cursos de Pedagogia, como também pode se realizar na pós-graduação, conforme Artigo 64.

A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (BRASIL, 1996, p. 47).

A LDB de 1996, além do indicativo de que os professores para o Magistério na Educação Básica deveriam possuir curso superior, também estabeleceu a criação de Institutos Superiores de Educação com a finalidade de manter cursos para a formação desses professores e, conforme texto do Artigo 63 inciso I, o Curso Normal Superior ficaria responsável pela formação de docentes para a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Portanto, os cursos de nível médio com habilitação para o Magistério, que, desde a LDB de 1971, se incumbiam dessa formação, perderam sua importância enquanto instância para a formação de professores, passando a ser admitidos apenas como formação mínima, conforme o Artigo 62 supracitado.

Rodrigues e Kuenzer (2007) explicam que o Curso Normal Superior foi oferecido, especialmente, em instituições não universitárias, portanto, sem compromisso com a pesquisa e extensão, firmando-se como solução para qualificação rápida e para adequar a exigência da LDB de 1996 no que tange à exigência de formação de professores para a Educação Básica em nível superior. No entanto, é bom lembrar que os cursos de Pedagogia, desde o final da década de 1980, já experimentavam a formação de professores. Conforme Castro (2007), em 1986, foi aprovado um parecer que indicava a necessidade de reformulação dos cursos de Pedagogia a fim de que também pudessem formar professores.

O Parecer nº. 161/86 defendeu o incentivo às experiências pedagógicas, afirmando que as instituições interessadas poderiam elaborar projetos de currículos experimentais de Pedagogia, levando em consideração a formação de professores e especialistas. Segundo a relatora, as experiências pedagógicas deveriam ser autorizadas pela SESu/MEC e acompanhadas pelo CFE (CASTRO, 2007, p. 208).

Assim, com a publicação da LDB de 1996 e a deliberação do Ministério da Educação em indicar o Curso Normal Superior como instância para a formação de professores da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, as entidades e educadores que defendiam a reestruturação de todo o sistema de formação de professores, com destaque para a ANFOPE, mobilizaram-se, ainda mais, por meio de encontros, reuniões, documentos reafirmando suas propostas para reestruturação das políticas de formação de professores.

A ANFOPE reafirma ainda que as Universidades e suas Faculdades/Centros de Educação constituem-se o lócus privilegiado da formação dos profissionais da educação para atuação na educação básica e superior. Reafirma também a

necessidade de repensar as estruturas das Faculdades/Centros de Educação e a organização dos cursos de formação em seu interior, no sentido de superar a fragmentação entre as habilitações nos cursos de Pedagogia e a dicotomia entre a formação dos pedagogos e dos demais licenciandos, considerando-se a docência como a base da identidade profissional de todos os profissionais da Educação (ANFOPE, 1998 *apud* AGUIAR *et al.*, 2006, p. 826).

De acordo com Aguiar *et al.* (2006), em 1999, pressionado pelas entidades, o MEC instituiu o GT Licenciaturas composto por educadores da área da Educação e pela ANFOPE a fim de elaborar diretrizes norteadoras para a formação de professores. Após diversos encontros, foi elaborado o *Documento Norteador para a Elaboração das Diretrizes Curriculares para os Cursos de Formação de Professores* que, conforme Aguiar *et al.* (2006), foi engavetado pelo MEC, sendo elaborado outro documento, aprovado em 2002, conhecido como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica.

No entanto, explica Brzezinski (2007), os legisladores desprezaram o curso de Pedagogia nas Diretrizes de 2002, fazendo menção ao mesmo somente no Decreto nº. 3.276, de 1999, que dispunha sobre a formação de professores para a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a ser realizada exclusivamente em Cursos Normais Superiores, depois alterada pelo Decreto nº. 3.554/2000, que substituiu o termo “exclusivamente” por “preferencialmente”.

Em 2003, o CNE – Conselho Nacional de Educação instituiu uma comissão formada por conselheiros da Câmara de Educação Superior e da Câmara de Educação Básica e, de acordo com o Parecer CNE/CP nº. 5, de 2005, essa comissão bicameral procurou rever as contribuições apresentadas ao CNE por entidades, sindicatos, professores e estudantes do curso de Pedagogia para elaborar as diretrizes do curso. Em 2004, o CNE submeteu à apreciação da comunidade educacional uma primeira versão do Projeto de Resolução e, recebidas as críticas e sugestões, foi, então, promulgada a Resolução nº. 1, de 15 de maio de 2006.

Finalmente, depois de anos de discussão a respeito do currículo do curso de Pedagogia e da sua identidade, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia – Licenciatura, instituída em 2006, estabeleceu uma nova configuração para o curso: normatizou a extinção das habilitações, definiu que a formação de professores para a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental seja responsabilidade dos cursos de Pedagogia e consolidou a docência como base para a formação do pedagogo abrindo a

possibilidade da formação do gestor para atuar em espaços escolares e não-escolares. Com relação ao Curso Normal Superior a legislação decidiu que

Art. 11. As instituições de educação superior que mantêm cursos autorizados como Normal Superior e que pretenderem a transformação em curso de Pedagogia e as instituições que já oferecem cursos de Pedagogia deverão elaborar novo projeto pedagógico, obedecendo ao contido nesta Resolução (BRASIL, 2006, p. 5).

Entretanto, os problemas não cessaram. Ainda busca-se uma identidade para o pedagogo, há sérias desconfiças se é possível ou não formar o profissional delineado pelas Diretrizes dada a amplitude das atribuições conferidas a esse profissional pela atual legislação, conforme já mostrado. Pela leitura das Diretrizes fica evidente a conceituação de docência, entretanto, não há uma conceituação de Pedagogia e do que é ser pedagogo. Como questionam Franco, Libâneo e Pimenta (2007, p. 91), “professor e pedagogo são conceitos sinônimos? As funções desempenhadas pelo professor são as mesmas destinadas ao pedagogo?”.

O resgate histórico do curso de Pedagogia evidenciou que, desde sua instituição, observa-se a presença de dicotomias: técnicos x professores; bacharelado x licenciatura; especialistas x professores. A cada novo dispositivo legal, mais questões se sobrepõem a respeito da identidade do profissional formado por esse curso. Passados quase dez anos da homologação das Diretrizes, discussões provocadas por esse dispositivo legal a respeito da natureza e do campo de atuação do pedagogo ainda estão em pauta no meio acadêmico. Questiona-se a base docente e reivindica-se a especificidade da Pedagogia enquanto campo de conhecimentos sobre os fenômenos educativos (LIBÂNEO, 2008; FRANCO; LIBÂNEO; PIMENTA, 2007; PIMENTA, 2014).

Antes de apresentar as discussões de autores que se dedicam ao estudo do curso de Pedagogia, a respeito dos avanços e retrocessos provenientes das Diretrizes de 2006, faz-se necessário realizar duas discussões: primeiro, dedicar uma seção desse estudo para apresentar o conteúdo desse dispositivo que tem como objetivo nortear a formação do pedagogo, determinando princípios e condições de ensino e aprendizagem a serem seguidos pelas Instituições de Ensino Superior; e, segundo, apresentar a concepção de Gestão Educacional vigente que se apoia na concepção de gestão democrática e participativa.

1.3 O curso de Pedagogia segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2006

As Diretrizes Curriculares para o curso de graduação em Pedagogia, conforme já referenciado no tópico anterior, ficaram anos em discussão nas mãos dos legisladores educacionais até que, enfim, foram homologadas em 2006. O novo dispositivo legal ampliou o horizonte de formação e atuação do pedagogo que passou a ser composto por três dimensões: docência, gestão educacional e produção do conhecimento científico, conforme redação dada pela Resolução nº. 1, de 15 de maio de 2006:

Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de Magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

I – Planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;

II – Planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;

III – Produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares (BRASIL, 2006, p. 2).

O Artigo 5º dessa Resolução elenca dezesseis atribuições que os egressos do curso de Pedagogia devem desenvolver durante sua formação. Essas atribuições mesclam o desenvolvimento de aprendizagens que possibilitem ao egresso atuar, prioritariamente, como docente na Educação Infantil e no Ensino Fundamental (Anos Iniciais) e, como possibilidade, na Gestão Educacional em espaços escolares e não-escolares e na produção e divulgação do conhecimento científico. Em resumo, são atribuições do egresso, segundo a Resolução CNE nº. 1, de 15 de maio de 2006: cuidar e educar crianças de 0 a 5 anos; desenvolver a aprendizagem de crianças do Ensino Fundamental; compreender o fenômeno educativo e o processo de construção do conhecimento; valorizar as diferentes linguagens presentes na sociedade e padrões culturais; identificar problemas e propor soluções na área educacional; promover uma prática educativa que leve em conta a realidade dos alunos; apreender a dinâmica cultural e desenvolver um ensino e aprendizagem levando em conta essa diversidade; atuar com portadores de deficiência, na Educação de Jovens e Adultos; promover diálogos com as diferentes áreas do conhecimento; articular ensino e pesquisa; dominar processos e meios de comunicação; desenvolver metodologias e materiais pedagógicos;

compromisso com ética e democracia; articular os saberes da atividade educacional nas diferentes formas de gestão; participar da gestão em espaços escolares e não-escolares; realizar pesquisas no âmbito da Educação; elaboração do projeto pedagógico.

No que se refere à docência, o parágrafo único do Artigo 4º citado anteriormente indica que o conceito de docência é alargado, ou seja, não se refere apenas ao ato de ministrar aulas, mas também de atuar nas atividades relacionadas à Gestão Educacional de espaços escolares e não-escolares, como também a um profissional capaz de produzir e difundir o conhecimento científico relacionado ao seu campo de trabalho quer seja escolar ou não-escolar. Dessa forma, de acordo com o Parecer CNE/CP nº. 05/2005, os projetos pedagógicos devem respeitar a docência como base comum e poderão se aprofundar em determinadas áreas de acordo com as necessidades e interesses locais. Esse aprofundamento específico será comprovado pelo histórico escolar do aluno, porém não se configurando como habilitação, esclarece o texto das Diretrizes.

O texto do Parecer CNE/CP nº. 5/2005 enfatiza que, na elaboração das Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia, foram levadas em consideração as discussões promovidas por associações acadêmico-científicas, comissões e grupos de estudos, sindicatos e entidades estudantis, estudantes e professores do curso de Pedagogia. A docência como base para a formação do pedagogo seria uma demanda dessas instâncias, bem como do próprio processo histórico do curso de Pedagogia que o levou a formar professores para a Educação Básica. Conforme o Parecer CNE/CP nº. 05/2005, o curso de Pedagogia assumiu grande importância, a partir da década de 1980, na formação de professores para a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, demonstrado, principalmente, pela demanda de profissionais que recorreram ao CNE para solicitar apostilamento de diplomas para atuar nessas duas etapas da Educação Básica uma vez que

a justificativa para essa solicitação é a de que os estudos feitos para a atuação em funções de gestão tanto administrativa quanto pedagógica de instituições de ensino, como para o planejamento, execução, acompanhamento e avaliação de processos educativos escolares ou não, tiveram suporte importante de conhecimentos sobre a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil (BRASIL, 2005, p. 5).

A docência, conforme o texto da legislação, não se resume ao ato de ministrar aulas, vai além, constituindo-se como pré-requisito para outras atividades pertencentes ao universo de formação do pedagogo. Assim, a docência é definida como:

Ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia. Desta forma, a docência, tanto em processos educativos escolares como não-escolares, não se confunde com a utilização de métodos e técnicas pretensamente pedagógicos, descolados de realidades históricas específicas. Constitui-se na confluência de conhecimentos oriundos de diferentes tradições culturais e das ciências, bem como de valores, posturas e atitudes éticas, de manifestações estéticas, lúdicas, laborais (BRASIL, 2005, p. 7).

A docência, como o pilar de formação do pedagogo e compreendida como fundamento para as demais atividades pedagógicas, como já citado anteriormente, enseja que a formação dê especial atenção à prática, inserindo o aluno no ambiente em que irá exercer a sua profissão:

O trabalho pedagógico e a ação docente constituem-se na centralidade do processo formativo do licenciado em Pedagogia. Por isso, conforme se vem insistindo ao longo deste parecer, formação do licenciado em Pedagogia se faz na pesquisa, no estudo e na prática da ação docente e educativa em diferentes realidades (BRASIL, 2005, p. 14).

A atenção especial à prática e à vivência da futura profissão também é percebida na redação dada pelo Parecer CNE/CP nº. 05/2005 com relação ao estágio que deve ser realizado ao longo do curso permitindo que o aluno interaja com o campo de trabalho, de modo que não haja apenas uma imitação da prática, mas também uma reflexão que leve a uma ação supervisionada por professores mais experientes:

O estágio curricular pressupõe atividades pedagógicas efetivadas em um ambiente institucional de trabalho, reconhecido por um sistema de ensino, que se concretiza na relação interinstitucional, estabelecida entre um docente experiente e o aluno estagiário, com a mediação de um professor supervisor acadêmico. Deve proporcionar ao estagiário uma reflexão contextualizada, conferindo-lhe condições para que se forme como autor de sua prática, por meio da vivência institucional sistemática, intencional, norteada pelo projeto pedagógico da instituição formadora e da unidade campo de estágio (BRASIL, 2005, p. 15).

Além do estágio, as Diretrizes estimulam que os cursos experimentam uma formação que supere o modelo disciplinar no qual o aluno vai à universidade apenas para assistir às aulas e vencer disciplinas, mas que procurem participar de diversas atividades que contribuam com o desenvolvimento da aprendizagem:

e, além das aulas e dos estudos individuais e coletivos, a formação do pedagogo compreenderá práticas de trabalho pedagógico, as de monitoria, as de estágio curricular, as de pesquisa, as de extensão, as de participação em eventos e em outras atividades acadêmico-científicas, que alarguem as experiências dos estudantes e consolidem a sua formação (BRASIL, 2005, p. 10).

A gestão educacional e a pesquisa constituem-se, dessa forma, dimensões que se articulam com a docência. A concepção de gestão adotada supera as habilitações, refletindo os pressupostos de uma gestão democrática e participativa, em que o aluno, no âmbito de sua profissão, estará apto a participar da organização e gestão de sistemas e instituições de ensino. Dessa forma, as habilitações que formavam especialistas foram totalmente abolidas e, com elas, o modelo fragmentado, burocrático e hierarquizado que as habilitações demandavam e que foi muito criticado por diversos educadores e pesquisadores durante anos. Contudo, os conhecimentos inerentes a essas áreas de atuação, estabelecidas pelas antigas habilitações, serão garantidos na atual formação, conforme o Artigo 14.

Art. 14. A Licenciatura em Pedagogia, nos termos dos Pareceres CNE/CP nos 5/2005 e 3/2006 e, desta Resolução, assegura a formação de profissionais da educação prevista no art. 64, em conformidade com o inciso VIII do art. 3º da Lei nº. 9.394/96.

§ 1º Esta formação profissional também poderá ser realizada em cursos de pós-graduação, especialmente estruturados para este fim e abertos a todos os licenciados (BRASIL, 2006, p. 5-6).

Assim, a formação de profissionais da Educação para atuarem na administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional da Educação Básica, referidos no Artigo 64 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, além de ser garantida no curso de Pedagogia, poderá também ser oferecida em cursos de pós-graduação. O texto do Parecer CNE/CP nº. 05/2005 esclarece que a formação dos profissionais que irão atuar em funções não docentes não deve ser exclusiva do curso de Pedagogia, pois muitos profissionais de outras licenciaturas buscam formação na área de gestão, daí a necessidade dos cursos de pós-graduação também se constituírem em possibilidades de formação do profissional para funções não docentes.

Com a nova configuração do curso de Pedagogia, os profissionais que serão formados têm como principal identidade a docência na qual também poderão assumir funções diretas na escola. Não há que se falar mais em habilitados ou especialistas, mas professores cujas atuações não se resumem a ministrar aulas, mas também a

participação na gestão de processos educativos, na organização e funcionamento de sistemas e de instituições de ensino, com a perspectiva de uma organização democrática, em que a co-responsabilidade e a colaboração são os constituintes maiores das relações de trabalho e do poder coletivo e institucional, com vistas a garantir iguais direitos, reconhecimento e valorização das diferentes dimensões que compõem a diversidade da sociedade, assegurando comunicação, discussão, crítica, propostas dos diferentes segmentos das instituições educacionais escolares e não-escolares (BRASIL, 2005, p. 7).

Assim, pelos indicativos do Parecer CNE/CP nº. 05/2005, o conceito de gestão que deverá nortear a formação do licenciado em Pedagogia não separa as funções diretivas na escola, mas as organiza em torno do conceito de gestão democrática e organização do trabalho pedagógico:

Gestão educacional, entendida numa perspectiva democrática, que integre as diversas atuações e funções do trabalho pedagógico e de processos educativos escolares e não-escolares, especialmente no que se refere ao planejamento, à administração, à coordenação, ao acompanhamento, à avaliação de planos e de projetos pedagógicos, bem como análise, formulação, implementação, acompanhamento e avaliação de políticas públicas e institucionais na área de educação (BRASIL, 2005, p. 8).

Apesar de pouca explorada no texto desse Parecer, a dimensão da pesquisa também aparece sob duas perspectivas, como campo de atuação e como metodologia de ensino. Como campo de atuação, a pesquisa é entendida como “[...] produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares” (BRASIL, 2005, p. 2).

Nesse sentido, a realização de pesquisas deve contribuir, principalmente, para o desenvolvimento do trabalho no campo de atuação de um universo mais micro, ou seja, os espaços escolares e não-escolares onde o licenciado em Pedagogia irá atuar:

Realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre seus alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não-escolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre a organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas (BRASIL, 2005, p. 2).

Como metodologia de ensino, a pesquisa deve ser entendida como uma ferramenta para o futuro professor que poderá utilizar de resultados de investigações em sua prática profissional. Por isso, passará todo o curso, visto que

a inclusão de disciplinas como Introdução à Pesquisa ou Metodologia do Trabalho Científico não configura por si só atividade de pesquisa. Pesquisas poderão se desenvolver no interior de componentes curriculares, de seminários e de outras práticas educativas. Esta exigência se faz a partir do entendimento manifestado pela significativa maioria de propostas enviadas ao Conselho Nacional de Educação, durante o período de consultas, de que o licenciado em Pedagogia é um professor que maneja com familiaridade procedimentos de pesquisa, que interpreta e faz uso de resultados de investigações (BRASIL, 2005, p. 14).

A organização curricular passou a ser estruturada em três núcleos: núcleo de estudos básicos; núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos e núcleo de estudos integradores que, conforme redação dada pelo Parecer CNE/CP nº 05/2005, devem

propiciar a formação daquele profissional que: cuida, educa, administra a aprendizagem, alfabetiza em múltiplas linguagens, estimula e prepara para a continuidade do estudo, participar da gestão escolar, imprime sentido pedagógico a práticas escolares e não-escolares, compartilha os conhecimentos adquiridos em sua prática (BRASIL, 2005, p. 14).

As Diretrizes de 2006 também tomaram o cuidado de indicar como conteúdos e metodologias, relativas ao processo de ensino e aprendizagem, devem ser desenvolvidos durante o processo de formação dos licenciados em Pedagogia.

O estudo dos clássicos, das teorias educacionais e de questões correlatas, geradas em diferentes contextos, nacionais, sociais, culturais devem proporcionar, aos estudantes, conhecer a pluralidade de bases do pensamento educacional. Este estudo deverá possibilitar a construção de referências para interpretar processos educativos, que ocorram dentro e fora das instituições de ensino, para planejar, implementar e avaliar processos pedagógicos, comprometidos com a aprendizagem significativa, e para participar da gestão de sistemas e de instituições escolares e não-escolares. Os estudos das metodologias do processo educativo não se descuidarão de compreender, examinar, planejar, pôr em prática e avaliar processos de ensino e de aprendizagem, sempre tendo presente que tanto quem ensina, como quem aprende, sempre ensina e aprende conteúdos, valores, atitudes, posturas, procedimentos que se circunscrevem em instâncias ideológicas, políticas, sociais, econômicas e culturais. Em outras palavras, não há como estudar processos educativos, na sua relação ensinar-aprender, sem explicitar o que se quer ensinar e o que se pretende aprender (BRASIL, 2005, p. 12).

Com relação à carga horária, ficou definido um mínimo de horas de 3.200 horas de duração, assim distribuídas: 2.800 horas dedicadas às atividades formativas; 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado, priorizando a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental; 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento.

Diante do exposto, percebe-se que as diretrizes precisam ser encaradas como um campo de possibilidades, oferecendo um norte para a formação de profissionais da Educação que poderão atuar tanto em espaços escolares como não-escolares. Não há como se garantir que os cursos conseguirão promover a formação pretendida pela legislação, pois se trata de uma formação inicial que se concretizará na prática profissional e na formação continuada (LIBÂNEO, 2008). E isso fica evidente quando o próprio Parecer esclarece que a formação oferecida na graduação destina-se à formação inicial que “deve desafiar o estudante a articular conhecimentos do campo educacional com práticas profissionais e de pesquisa, estas sempre planejadas e supervisionadas com a colaboração dos estudantes” (BRASIL, 2005, p. 6). Dessa

forma, deverá ocorrer uma “conexão entre a formação inicial, o exercício da profissão e as exigências da formação continuada (BRASIL, 2005, p. 7), ou seja, a “consolidação da formação inicial terá lugar no exercício da profissão que não pode prescindir da qualificação continuada” (BRASIL, 2005, p. 6).

Levando em conta pesquisas e estudos a respeito das Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia, desenvolvidas por Libâneo (2006), Pimenta (2014), Rodrigues e Kuenzer (2007), entre outros, sobre a redução do curso de Pedagogia à docência, parece quase inevitável que a ênfase da formação será a docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e que a formação dos especialistas, para o espaço escolar e não-escolar, se realizará na própria prática profissional, na formação continuada ou em cursos de pós-graduação específicos para esse fim (ALBUQUERQUE, 2012). O curso de Pedagogia, tal como se mostra, deverá ser visto como um panorama da futura profissão, no entanto, sem deixar de garantir a qualidade de formação de professores para a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, já que este é o único curso de graduação que, atualmente, se dedica à formação inicial desses profissionais.

Se os cursos de Pedagogia formarão apenas professores, o que podemos esperar da formação de gestores para atuar em atividades relacionadas aos processos de organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, atividades complexas que requerem conhecimentos específicos? Diante disso, na próxima seção, será discutida a concepção de Gestão Educacional que parece se apoiar sob o paradigma da gestão democrática e participativa.

1.4 A Gestão Educacional: algumas considerações

A formação de gestores educacionais, no curso de Pedagogia, teve origem pelo Parecer CFE nº. 252/1969, que instituiu as habilitações em Administração Escolar, Supervisão Escolar, Orientação Educacional e Inspeção Escolar. Mas antes do curso de Pedagogia, outros espaços experimentaram a formação de profissionais voltados para atividades não docentes.

Castro (2007) lembra que, no início do século XX, os professores da escola primária eram formados nas Escolas Normais de Nível Médio e os diretores recrutados entre os professores mais experientes ou indicados por políticos, não sendo necessária uma formação

específica, apenas o curso normal de nível médio. No entanto, muitos diretores já eram formados em cursos específicos de nível pós-médio, como o da Escola de Aperfeiçoamento, em Minas Gerais, criada em 1929. A autora explica que a Escola de Aperfeiçoamento tinha o objetivo de aprimorar a formação técnica e científica dos professores das escolas normais e os administradores das escolas primárias. Além disso, desenvolvia pesquisas nas áreas da Psicologia Educacional e Metodologia de Ensino e foi responsável por trazer inovações na área educacional no Brasil, como o Método Global para o ensino de Leitura e Escrita.

Em São Paulo, de acordo com Saviani (2012), o Instituto Pedagógico, criado no mandato de Fernando de Azevedo, enquanto diretor do Departamento de Educação do Estado, em 1933, tinha uma estrutura que contemplava uma escola de professores que, além de ministrar cursos de formação de professores primários, também oferecia cursos de formação pedagógica para professores secundários e de especialização para diretores e inspetores.

O curso de Pedagogia no Brasil foi criado em 1939, mas a formação de especialistas para assumir funções referentes ao processo de gestão da escola foi contemplada somente em 1969, com o Parecer CFE nº. 252. Até então, o curso de Pedagogia priorizava a formação de professores para lecionar na Escola Normal. O modelo das habilitações surgiu num momento em que o país vivia sob o regime ditatorial. As ideologias que vigoravam nessa época, sob a análise de Brzezinski (1996), baseavam-se numa concepção de ordem (imposição de poder em nome da segurança nacional e da paz social) e tecnocracia (modernização do Estado nacional e aumento da produtividade econômica). A autora acrescenta que:

Sob a influência tecnocrático-militar e sob uma ação limitada dos educadores, a Educação foi declarada instrumento de aceleração do desenvolvimento econômico e do progresso social. Os princípios de racionalidade, eficiência e produtividade foram transplantados da teoria econômica e adaptados à Educação (BRZEZINSKI, 1996, p. 64).

A partir da década de 1980, uma nova conjuntura política começou a tomar forma no Brasil, movimentos sociais emergiram em luta pela recuperação das instituições democráticas abolidas pelo regime militar. No que tange à Educação, com a volta do governo democrático, os dispositivos legais relacionados à gestão da Educação Básica, movimentaram-se em torno de um novo tipo de gestão que levou em consideração, segundo Lück (2010), três vertentes: a participação da comunidade escolar na seleção de diretores escolares; a criação de um colegiado com autoridade deliberativa e decisória; e o repasse de recursos financeiros para as escolas bem como autonomia para gerir esses recursos. Essas novas formas de gerir a escola,

segundo a análise de diversos educadores⁴, buscam um compromisso no qual se articulam os conceitos de democracia e participação “[...] em que as atividades administrativas contam com a participação de todos os atores da comunidade escolar, cujas responsabilidades são definidas em Projetos Políticos Pedagógicos, coletivamente elaborados [...]” (CASTRO, 2007, p. 226).

Lück (2010, p. 18) esclarece que a participação dos membros da comunidade escolar na gestão caracteriza-se por uma “força de atuação consciente, pela qual os membros de uma unidade social reconhecem e assumem seu poder de exercer influência na determinação da dinâmica dessa unidade social”. Dessa forma, explica a autora, os membros da comunidade, participantes da gestão da escola, precisam reconhecer o importante papel que possuem na tomada de decisões, podendo interferir tanto positivamente como negativamente no ambiente escolar.

Libâneo (2008a) também contribui para elucidar os pressupostos de uma concepção de gestão democrática e participativa, ao enfatizar a relação entre os membros da unidade escolar que deve se basear em uma “relação orgânica entre a direção e a participação dos membros da equipe” na qual objetivos comuns devem ser assumidos por todos e, “uma vez tomadas as decisões coletivamente, cada membro da equipe deve assumir sua parte no trabalho” (LIBÂNEO, 2008a, p. 124).

Entretanto, a descentralização e as novas formas de organização e administração da escola e do sistema em geral, acarretadas pela gestão democrática, geraram alguns impactos na rotina da escola. Com a descentralização ocorreu a transferência de responsabilidades administrativas, financeiras e pedagógicas da União para os Estados e municípios, o que trouxe certa autonomia para as escolas decidirem sobre os modos de promover o ensino e a capacitação e aplicação de recursos (OLIVEIRA; ROSAR, 2002). No entanto, essa autonomia é atribulada. Em geral, os coordenadores pedagógicos, por exemplo, ocupam a maior parte do tempo em atividades burocráticas, controlando faltas de professores e produzindo gráficos de desempenho dos alunos, ao invés de auxiliarem os professores e alunos no processo de ensino e aprendizagem (OLIVEIRA; ROSAR, 2002).

Assim, na perspectiva da gestão democrática, os diversos atores que participam da gestão da escola (diretores, coordenadores, supervisores, professores, família) precisam buscar meios para superar não só a burocratização, mas os diversos desafios que se apresentam no processo de gestão, como a falta de cooperação, a competição, a

⁴ Brzezinski (2010), Castro (2007), Libâneo (2008) e Lück (2010).

incompreensão da diversidade cultural presente na escola, para descobrir caminhos eficientes e para receber e administrar os recursos escolares. Além disso, outro importante papel da equipe diretiva da escola, que também se revela um desafio, é a formação continuada dos professores.

Libâneo (2008a) explica que o desenvolvimento da profissionalidade do professor, ou seja, o aprendizado da profissão acontece em etapas: primeiro, na formação inicial e, depois, no exercício da profissão. No entanto, conforme o autor, é “no exercício do trabalho que, de fato, o professor produz sua profissionalidade” ao colocar em prática todo o conhecimento adquirido na formação inicial, em suas experiências, desenvolvendo uma atividade que “não estará reduzida a uma atividade meramente técnica, mas também intelectual, baseada na compreensão da prática e na transformação dessa prática” (LIBÂNEO, 2008a, p. 35).

Nesse sentido, Libâneo (2008a) adverte que a escola, como local de desenvolvimento da profissionalidade do professor, precisa estar preparada para acolher esses profissionais, oferecendo uma estrutura de coordenação pedagógica que favoreça a “reflexão na prática e sobre a prática [...] onde os professores refletem, pensam, analisam, criam novas práticas, como sujeitos pensantes e não como meros executores de decisões burocráticas” (LIBÂNEO 2008a, p. 40-41).

Os cursos de Pedagogia, ao priorizarem a formação de professores em detrimento da formação de especialistas, estariam desvalorizando o pedagogo escolar⁵, explica Pinto (2011). Desse modo, conforme esse autor, é imprescindível ressignificar o papel da equipe diretiva da escola no sentido de reconhecer seu papel no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem e a importância de formação específica no campo pedagógico, pois docência e gestão apresentam especificidades, e não seria suficiente ter apenas uma base docente para ser um pedagogo escolar. É necessário o conhecimento pedagógico constituído por teorias já sistematizadas e constituídas cientificamente

sobre temas relacionados à área da Pedagogia escolar: organização sistêmica das escolas; teorias de currículo; políticas públicas na área de Educação escolar; avaliação do processo de ensino e aprendizagem; as teorias de aprendizagem; as diferentes metodologias de ensino e de aulas; avaliação institucional... E para dar embasamento a todos esses temas, o pedagogo deve ter um sólido repertório no campo das Ciências da Educação (História, Sociologia, Filosofia e Psicologia da Educação), nas quais sua formação deve se assentar (PINTO, 2011, p. 20).

⁵ Expressão utilizada por Pinto (2011) para caracterizar os profissionais que trabalham no espaço escolar em atividades não docentes referentes à gestão educacional, e que assumem funções de direção, coordenação e supervisão pedagógica.

As impressões apresentadas por esse autor a respeito da formação do pedagogo escolar tocam num ponto muito importante a ser considerado na formação do gestor educacional para atuar em ambientes escolares: a experiência docente.

A defesa da experiência docente para acesso aos cargos de pedagogo escolar é também importante para garantir a legitimidade e o reconhecimento das posições que ele ocupa dentro das escolas, do trabalho que desenvolve junto aos professores. Legitimidade e reconhecimento estes que devem advir de uma trajetória profissional, ainda como professor, comprometida com a melhoria da qualidade do ensino, e do empenho em continuar estudando e aprofundando as questões escolares para efetivamente se habilitar a esses cargos [...] (PINTO, 2011, p. 19).

Esse pesquisador esclarece que a necessidade da experiência docente só faria sentido para o pedagogo que iria atuar em ambientes escolares não sendo necessária para o pedagogo atuante em ambientes não-escolares. Em outro estudo realizado por Pinto (2011a, p. 190), sua posição em relação à experiência docente é reforçada pelo argumento de que “não se trata de reduzir a ação pedagógica à docência, a questão é considerar a docência como elemento articulador entre a teoria e a prática na formação do especialista de ensino”⁶. Portanto, é imprescindível que o pedagogo que irá atuar no ambiente escolar também seja capaz de um ato docente, no entanto, sua formação deve superar esse ato, caso contrário, ficará engessado em conteúdos e metodologias e carente da teoria pedagógica (PINTO, 2011a).

De fato, há divergências na questão do pré-requisito da experiência docente para assumir funções diretivas na escola. Em trabalhos desenvolvidos por Almeida, Souza e Placco (2011) e por Franco (2014), essa questão é discutida e esses pesquisadores mostram que o requisito da experiência docente é motivo de divergências não somente entre os profissionais que atuam em atividades referentes aos processos de gestão na escola (ALMEIDA; SOUZA; PLACCO, 2011), mas também nos sistemas de ensino quanto aos critérios de seleção desses profissionais (FRANCO, 2014), uma vez que em alguns processos é exigido, além de formação específica, um número mínimo de anos de experiência na docência em sala de aula.

Diante do exposto, é imprescindível discutir sobre a formação de gestores no momento atual, em que pesquisadores (ALBUQUERQUE, 2010; 2012; LIBÂNEO, 2008a; PIMENTA, 2011) sinalizam para um pessimismo quanto à nova identidade do pedagogo alicerçada na docência para que não ocorra o esquecimento da Pedagogia enquanto um campo de conhecimentos sobre o fenômeno educativo, formando profissionais que auxiliam a comunidade escolar a desenvolver um ensino e aprendizagem de qualidade e que,

⁶ O autor utiliza o termo “especialista de ensino” não no sentido da concepção do Parecer CFE 252/69, mas para se referir ao profissional, formado em Pedagogia, apto a assumir funções relacionadas ao processo de gestão da escola.

efetivamente, possa contribuir, conforme determina a LDB, para “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996, p. 11).

1.5 O curso de Pedagogia: Ciência da Educação X Docência

A última legislação específica do curso de Pedagogia, antes da promulgação das Diretrizes, foi a Resolução nº. 02/1969 que, em seu artigo primeiro, definia que esse curso era destinado à formação de professores para o Ensino Normal e de especialistas em Administração Escolar, Supervisão Escolar, Orientação Educacional e Inspeção Escolar (BRASIL, 1969, p. 113). Com a nova regulamentação, as habilitações que já estavam em processo de extinção, foram definitivamente abolidas e a proposta é a formação de um licenciado que tem a docência como base de sua formação, articulada às dimensões da Gestão Educacional e produção do conhecimento científico.

Teóricos e pesquisadores que se dedicam ao estudo da formação do pedagogo possuem opiniões ora divergentes, ora convergentes a respeito da formação pretendida pela legislação em vigor. Nesta seção, pretende-se apresentar os argumentos desses estudiosos a respeito do curso de Pedagogia nos quais se percebem duas discussões centrais: a Pedagogia como a Ciência da Educação e a Pedagogia com base na docência tomada num sentido amplo de trabalho pedagógico.

1.5.1 A Pedagogia como ciência

Dermeval Saviani no livro, *A Pedagogia no Brasil: história e teoria*, ao discutir a cientificidade da Pedagogia, realiza as seguintes perguntas: “O que é Pedagogia? O que é ser pedagogo?” (SAVIANI, 2012, p. 116). Para o autor, há um problema conceitual que segue a Pedagogia desde sua instituição e que até hoje é difícil de encontrar um consenso: Pedagogia seria uma dentre as várias Ciências da Educação ou é a própria Ciência da Educação, dotada de autonomia científica?

Saviani (2012) explica que, em vários países, os cursos de Pedagogia tal, como conhecemos no Brasil, chamam-se Ciências da Educação. E, desde suas origens, são múltiplas as conceituações sobre o que é Pedagogia: ciência da educação, arte de educar, ciência da arte educativa, teoria da educação, teoria e prática da educação (SAVIANI, 2012).

Saviani (2012), apoiando-se nos estudos de Giovanni Genovesi, tenta construir o caminho da cientificidade da Pedagogia, que será descrito nas linhas a seguir. No final do século XIX e início do século XX, houve a tentativa, a partir do paradigma do positivismo, de superar a subordinação da Pedagogia à Filosofia, à Teologia e à Arte e o que se conseguiu foi submetê-la a outros tipos de ciências a fim de garantir sua cientificidade, permanecendo a questão se existe uma Pedagogia. Em resposta a esse dilema, o idealismo tentou recuperar o caráter filosófico da Pedagogia, revogando sua especificidade como sendo de uma filosofia aplicada. Já no século XX, a Pedagogia começa a se constituir como ciência e construir o seu objeto: a Educação. No que se refere às Ciências da Educação, admite-se, para Saviani (2012), a possibilidade de várias ciências da educação, não sendo possível determinar quais disciplinas fazem parte desse universo, no entanto, seria possível definir o critério a partir do qual uma ciência poderia ser considerada Ciência da Educação: ter por objeto a Educação. Nesse contexto, a Pedagogia ocupa um lugar especial uma vez que oferece

modelos formais sobre o problema da formação do indivíduo racionalmente justificáveis e logicamente defensáveis, particularizando as variáveis que os compõem enquanto instrumentos interpretativos e propositivos de uma classe de eventos educativos (GENOVESI, 1999 *apud* Saviani, 2012, p. 120).

Dessa forma, afirma Saviani (2012, p. 120), é “intrigante esse entendimento de que a Pedagogia é apenas uma dentre as muitas ciências da educação, sendo, ao mesmo tempo, aquela que permite a existência das demais ciências da educação”. Conforme o entendimento de Saviani (2012, p. 121), a diferença entre as várias ciências da educação e uma ciência da educação, seria que, nas Ciências da Educação, “o ponto de partida e de chegada estão fora da Educação” e, com um objeto próprio construído, recortam para estudo, a partir de seu objeto, um aspecto da Educação. Portanto, a Sociologia estuda a Educação à luz de suas teorizações sociológicas, a Psicologia pelas psicológicas e etc. E a Pedagogia, como a Ciência da Educação, tem a Educação como seu objeto próprio, ou seja, em sua totalidade, nesse sentido, “são as contribuições das diferentes áreas que serão avaliadas a partir da problemática educacional”, assim, “a educação seria seu ponto de partida e de chegada” (SAVIANI, 2012, p. 121).

Libâneo (2008) também entende a Pedagogia como uma ciência. Para o autor, a Pedagogia é um campo de conhecimentos que tem como objeto próprio o estudo da Educação, investigando a realidade educacional com a finalidade de apontar objetivos e procedimentos de intervenção referentes à “transmissão e assimilação de saberes e modos de ação, tendo em vista objetivos de formação humana previamente definidos em sua contextualização histórica” (LIBÂNEO, 2008, p. 33). O autor reconhece que a Pedagogia não é a única que tem como objeto o estudo da Educação e outras ciências, como a Sociologia e a Psicologia, também se dedicam ao estudo do processo educativo, no entanto, argumenta que

cada uma dessas ciências aborda o fenômeno educativo sob a perspectiva de seus próprios conceitos e métodos de investigação. É a Pedagogia que pode postular o educativo propriamente dito e ser ciência integradora dos aportes das demais áreas. Isso significa que, embora não ocupe lugar hierarquicamente superior às outras ciências da educação, tem um lugar diferenciado (LIBÂNEO, 2008, p. 37).

E por ocupar esse lugar diferenciado, a Pedagogia não pode ser esquecida e subsumida à formação docente que, conforme Libâneo (2006; 2008) e Pimenta (2011), é o que vem ocorrendo nos cursos de Pedagogia. Dessa maneira, é importante “entender que todo trabalho docente é trabalho pedagógico, mas nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente” (LIBÂNEO, 2008, p. 39). Libâneo (2008, p. 40) esclarece que sua intenção não é desvalorizar a docência, mas de valorizar a “atividade pedagógica em sentido mais amplo, no qual a docente está incluída”.

A partir de seus estudos, Libâneo (2006) identificou cinco consequências negativas para a formação do pedagogo que decorrem das ambiguidades da legislação em vigor. A primeira delas se relaciona ao fato de que, nos cursos de Pedagogia “não se estuda Pedagogia, a teoria pedagógica e nem a investigação de formas específicas de ação pedagógica” (LIBÂNEO, 2006, p. 860); segunda, a ausência da teoria pedagógica na formação dos pedagogos enfraquece o estudo crítico da educação que se pratica nas instituições escolares; terceira, a sobrecarga de funções para o pedagogo compromete a qualidade da formação, promovendo cursos aligeirados, com grande volume de disciplinas, pouco aprofundamento teórico e metodológico, não formando com qualidade o professor, nem o gestor; quarta, eliminação da formação específica de gestores e coordenadores pedagógicos, funções ainda hoje existentes nas escolas de Educação Básica; e quinta, a “secundarização da organização e gestão nas escolas” (LIBÂNEO, 2008, p. 863), pois, segundo o autor, a prioridade da docência, compromete a formação do gestor educacional com a elevada carga de disciplinas que precisam ser ofertadas no curso para se formar o professor.

Para o autor, as Diretrizes não levaram em consideração toda teoria que foi produzida em torno na Pedagogia, extenso campo de conhecimentos constituído essencialmente pela “teoria e a prática da profissão humana” (LIBÂNEO, 2006, p. 849). E no que se refere à crítica ao trabalho fragmentado pelo modelo de formação de especialistas, colocadas por alguns estudiosos, Libâneo (2006) argumenta que a necessidade desses profissionais na escola não quer dizer que o trabalho escolar esteja sendo fragmentado, mas consiste numa exigência da atividade pedagógica que requer profissionais especializados para desenvolver com êxito as demandas da atividade pedagógica. Para o autor, a justificativa para a total rejeição da formação de especialistas assenta-se em discussões sociológicas que criticaram o modelo capitalista de produção, em que ocorre a divisão do trabalho, e que estaria sendo absorvido pelo sistema escolar. Assim,

a formação no curso de Pedagogia seria fragmentada, pois formaria, de um lado, pedagogos, que planejam e pensam, e, de outro, os professores, que executam, dentro da lógica da divisão técnica do trabalho segundo a qual, na sociedade capitalista, predomina a divisão entre proprietários e não-proprietários dos meios de produção (LIBÂNEO, 2006, p. 854).

De acordo com Libâneo (2006), e também outros estudiosos, como Frigotto (2001) e Paro (2007), essa justificativa não tem fundamento, pois “a escola será, efetivamente, um local de trabalho capitalista? (LIBÂNEO, 2006, p. 857)”. E segundo o autor, mesmo contendo elementos do sistema de produção capitalista, a escola não é um lugar de produção de mercadorias e “o trabalho pedagógico escolar tem uma natureza não-material, não se aplicando a ele, de modo pleno, o modo de produção capitalista” (LIBÂNEO, 2006, p. 858). Como muito bem posto por Paro (2011, p. 35), “os princípios que são eficientes para atingir os fins da empresa capitalista não podem ser igualmente eficientes para atingir os fins da escola”.

Para Rodrigues e Kuenzer (2007, p. 35), as Diretrizes “estão assentadas numa visão pragmática e tecnicista [...], concepção que privilegia a prática em detrimento da teoria”, o que denominam de epistemologia da prática. E, para as autoras, apesar do documento propor um conceito ampliado de docência, este não é capaz de abarcar as especificidades do pedagogo:

A gestão e a investigação demandam ações que não podem ser reduzidas à de docência, que se caracteriza por suas especificidades; ensinar não é gerir ou pesquisar, embora sejam ações relacionadas. Em decorrência desta imprecisão conceitual, o perfil e as competências são de tal modo abrangentes, que lembram as de um “novo salvador da pátria”, para cuja formação o currículo proposto é

insuficiente, principalmente ao se considerar que as competências elencadas, além de muito ampliadas, dizem respeito predominantemente a dimensões práticas da ação educativa, evidenciando-se o caráter instrumental da formação (RODRIGUES; KUENZER, 2007, p. 42).

Franco, Libâneo e Pimenta (2007, p. 66) esclarecem que a Pedagogia, enquanto, “uma teoria e prática da Educação [...] ciência da e para a Educação” pode adquirir diferentes sentidos, constituindo três dimensões que, mesmo interligadas, apresentam especificidades. Seriam elas:

A dimensão epistemológica constrói-se pela reflexão sobre o exercício das práticas e das intencionalidades que impregnam as ações pedagógicas cotidianas, num processo contínuo de auto-esclarecimento, colocando a ação pedagógica sob a responsabilidade crítica. A dimensão prática constitui-se nesse campo de tensão entre o conhecimento educacional, os saberes da prática e as solicitações advindas das novas intencionalidades que se organizam no processo. A dimensão disciplinar se consolida, por sua vez, quase como uma síntese, com base nos saberes tornados inteligíveis pelo exercício da ciência pedagógica sobre as práticas, nos saberes teóricos constituídos na tradição investigativa e nas exigências postas pela sociedade em relação a propósitos formativos dos sujeitos (FRANCO; LIBÂNEO; PIMENTA, 2007, p. 70-71).

Ao esclarecer que essas dimensões são constitutivas da Pedagogia, os autores supracitados questionam se essas dimensões estão sendo consideradas na legislação que atualmente regulamenta o curso de Pedagogia. Para os mesmos, há um entendimento equivocado dessas dimensões, assim

epistemologicamente, a Pedagogia passa a ser tratada como metodologia; disciplinarmente, o curso de Pedagogia esvazia-se de conteúdos de consolidação teórica, e, quanto aos saberes práticos do exercício educativo, devido a intenções não explícitas, reduzem-se a rudimentos metodológicos e procedimentais (FRANCO; LIBÂNEO; PIMENTA, 2007, p. 73).

Albuquerque (2010) também faz algumas considerações acerca dessa formação, ponderando que o curso de Pedagogia pretende formar um “superprofessor” e, ainda, conforme a autora, num curto espaço de tempo, pois é determinada, pela legislação, uma carga horária de, no mínimo, 3.200 horas para formação do licenciado em Pedagogia. Desse modo, podem existir cursos com duração de apenas três anos, o que pode comprometer a qualidade na formação do profissional pedagogo proposto pelas Diretrizes. Albuquerque (2010) também comenta que, ao esperar que a docência abarque uma série de atributos, pode ocorrer certo engessamento da formação e, para a autora

é louvável enriquecer a formação inicial, considerando o contexto sociopolítico e cultural, porém, o excesso de atributos pode engessar a adequada formação do professor, afetando o seu preparo para a ação docente em sala de aula (ALBUQUERQUE, 2010, p. 1).

Pinto (2012) contribui para o debate sobre a formação do Pedagogo, trazendo duas questões importantes que, segundo o autor, não foram pensadas nas Diretrizes:

A primeira trata da ausência de uma estrutura de curso que articule organicamente a formação de pedagogos aos licenciados de outras graduações. A segunda questão refere-se à obrigatoriedade da formação docente aos alunos desse curso que não estão interessados em lecionar, mas sim em atuarem em espaços educativos não-escolares (PINTO, 2012, p. 347).

A primeira questão, conforme o autor, refere-se ao fato dos cursos de Pedagogia não oportunizarem a formação pedagógica para aqueles professores que atuam nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, que teriam recebido uma formação inicial frágil no que diz respeito ao campo dos saberes didático-pedagógicos, uma vez que a carga horária é voltada, praticamente, para suas áreas específicas. Pinto (2012) esclarece que muitos desses professores ingressam no curso de Pedagogia como uma segunda graduação para garantirem, legalmente, o direito de se formarem para a área da Gestão Educacional. No entanto, ficam também obrigados a se formarem para a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, já que não é possível apenas cursar disciplinas voltadas para a área da Gestão Educacional. Mesmo existindo uma alternativa, prevista pela legislação (LDB), que seria a possibilidade desses professores frequentarem cursos de pós-graduação, o autor esclarece que esses cursos têm uma carga horária bem menor que a de um curso de graduação e não possuem uma formação mais ampla no campo pedagógico.

A segunda questão apresentada por Pinto (2012) refere-se ao fato de que muitos profissionais procuram o curso de Pedagogia para atuar em espaços não-escolares e, do mesmo modo que os professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, também precisam se formar para a Educação Infantil e para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Conforme o autor, na sociedade atual muitos são os espaços, fora da escola, que se abrem para a atuação do pedagogo – hospitais, ONGs, empresas, movimentos sociais e etc. – e com as Diretrizes para o curso de Pedagogia é quase impossível desenvolver um processo de ensino e aprendizagem que ofereça ao aluno conhecimentos para atuar nesses espaços.

Até aqui foram expostas concepções e críticas de alguns educadores sobre o curso de Pedagogia com base na docência e as implicações para a formação do profissional pedagogo.

No tópico a seguir, serão apresentadas as concepções de educadores que consideram as Diretrizes para o curso de Pedagogia, um avanço para a formação de professores.

1.5.2 Docência como base para a formação do pedagogo

Se, de um lado, percebemos críticas severas em relação à formação do pedagogo, por outro, temos também alguns educadores que vêem positivamente os indicativos da legislação para os cursos de Pedagogia, como Aguiar *et al.* (2006), Brzezinski (2007; 2011), Ferreira (2006), entre outros, que corroboram com os ideais do Movimento Nacional dos Educadores, responsável pela fundação da ANFOPE na década de 1990. Esta entidade teve importante papel no cenário nacional em relação às discussões por políticas públicas para a melhoria da qualidade dos cursos de formação de professores no Brasil, defendendo a formação do educador, incluindo o pedagogo, que contemplasse “uma sólida formação teórica e interdisciplinar sobre o fenômeno educacional [...]; unidade entre teoria e prática que resgata a práxis da ação educativa; trabalho coletivo e interdisciplinar; [...]” entre outros (ANFOPE, 2001, p. 3).

Brzezinski (2011, p. 5) entende que a proposta das Diretrizes abre a possibilidade para se formar, no curso de Pedagogia, o professor, o pesquisador e o gestor da Educação e que, apesar das lacunas e excessos dessa proposta, há um avanço no sentido de romper com “a dicotomia entre a formação do professor e do gestor da Educação, entre licenciatura e bacharelado”. Para Brzezinski (2011, p. 123), a legislação atual, induziu “uma identidade múltipla e complexa ao pedagogo na qual se articulam o ser professor, o ser pesquisador e o ser gestor”. A autora esclarece que não existe uma identidade do pedagogo, mas identidades que são próprias de cada momento histórico e que são produtos sociais que incorporam as demandas do momento histórico e a cultura do grupo social a que está inserida, ou seja, como nas palavras de Brzezinski (2011, p. 121), “vai se delineando na teia das relações sociais e incorpora a cultura do grupo social e das relações do mundo produtivo no qual o profissional está inserido”.

Aguiar *et al.* (2006) também discutem as Diretrizes e argumentam que a base de formação do pedagogo alicerçada na docência, como prescrito pelo documento, não se restringe à sala de aula, mas é concebida num sentido mais amplo, articulando-se à ideia de trabalho pedagógico e, portanto,

não se pode incorrer no equívoco de organizá-lo curricularmente como um curso circunscrito ao campo das metodologias de ensino e dos conteúdos relativos aos saberes específicos para o exercício da docência. Até mesmo porque o exercício da docência desenvolve-se no contexto mais amplo da Educação, da escola e da própria sociedade, e, sendo assim, a formação para tal exercício profissional deve fornecer elementos para o domínio desse contexto (AGUIAR *et al.*, 2006, p. 832).

Aguiar *et al.* (2006) e Brzezinski (2010) também demonstram que a formação do gestor educacional é definida com clareza pelas Diretrizes. Aguiar *et al.* (2006, p. 833) reconhecem que a perspectiva de formação do gestor educacional no curso de Pedagogia “rompe com visões fragmentadas e fortemente centralizadas da organização escolar e dos sistemas de ensino” claramente evidentes quando esta formação era realizada por meio das habilitações, determinadas pelo Parecer CFE/CP nº. 252/1969. Dessa forma, Brzezinski (2010, p. 6) reforça que, de acordo com a proposta de formação do gestor concebida pela legislação atual, é necessário que os cursos de Pedagogia ofereçam “uma sólida formação teórica que tem por base as questões epistemológicas e práticas da docência e, no mínimo, o domínio de habilidades manifestadas na concepção de uma gestão democrática [...]”.

Ferreira (2006), em artigo que analisa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, apresenta elementos que assinalam a Gestão da Educação como princípio formativo desse documento. A autora destaca que há uma vasta literatura com diferenciados enfoques históricos e teóricos que discutem as Diretrizes, no entanto, há um ponto em comum nessas discussões, pois todas buscam um mesmo objetivo: “a qualidade da formação da cidadania do povo brasileiro” (FERREIRA, 2006, p. 1342). Nesse sentido, a autora afirma que as Diretrizes sinalizam para a formação de profissionais com uma sólida formação em gestão da Educação, princípio imprescindível na condução de um ensino e aprendizagem de qualidade, que desenvolva, nos alunos, a formação para a cidadania.

Ao contrário de muitos estudiosos que tecem críticas às Diretrizes, Ferreira (2006, p. 1344) se insere no debate por meio de uma perspectiva diferente, explicitando o que há de bom naquilo que, à primeira vista, parece ruim, ou seja, “sempre existem alternativas suscetíveis de superar o que é criticável no que existe, no sentido de superar os limites rumo às possibilidades de tornar melhor o já existente”.

Para Ferreira (2006, p. 1346), a Resolução nº. 01/2006 não é restrita à docência:

[...] bem ao contrário, constitui-se em campo de possibilidades, como a de que a formação pedagógica de todas as demais licenciaturas podem e devem seguir esta normatização nos termos exarados. Esta possibilidade não é uma interpretação subjetiva. Encontra-se expressa nos termos [...] bem como a outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

A autora enumera uma série de artigos da Resolução que, explícita e implicitamente, se referem à formação de um profissional que vai além da sala de aula, atuando como gestor educacional no ambiente escolar, como partícipe da implementação do Projeto Político Pedagógico e da gestão numa concepção democrática e participativa para formação para a cidadania. Ferreira (2006) esclarece que o fato de constar no texto legal que o pedagogo tem como atribuições a participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino não significa que sua participação seja apenas passiva e técnica, pelo contrário, é uma participação essencialmente ativa e coletiva no processo de ensino e aprendizagem:

Vale lembrar que participação do (latim *participationis*) significa “fazer parte de”, “tomar parte em”, “fazer saber, informar, anunciar” (CUNHA, 1994, p. 584). É fazer parte de uma ação, portanto agindo com, em uma ação que é coletiva. Significa ação conjunta de “um fazer” que também é conjunto e que se destina a todos, significa ação conjunta de “um fazer” que exercita e “ensina a ser”. A participação tem, portanto, um caráter instrumental. Isto é, porque, ao se participar, exercita-se um direito de cidadania, responsabiliza-se quem o faz, sobre o que faz e o que necessita ser feito; neste “fazer conjunto” aprende a colaborar com outras pessoas e, portanto, aperfeiçoa-se na convivência com os demais. A participação, portanto, não é somente um processo de atuação de caráter técnico. Possui um caráter e um compromisso social arraigados em valores humanos que são públicos, democráticos, solidários e não podem nem devem refletir interesses individualistas (FERREIRA, 2006, p. 1347).

Desse modo, para Ferreira (2006), a concepção de gestão democrática, proposta pelas Diretrizes, não se refere apenas à participação do profissional da Educação quando de sua atuação profissional, mas também deve ser conteúdo a ser estudado em sua formação inicial. Em meio a críticas sobre reducionismos e generalidades presentes nas diretrizes, a autora lança luz sobre a concepção de gestão da Educação que se constitui, em suas palavras, como gérmen da formação do pedagogo.

A gestão democrática da Educação como concepção da formação do profissional da Educação é, pois, ao mesmo tempo, transparência, autonomia e participação, liderança e trabalho coletivo, representatividade e competência. É compromisso e responsabilidade de garantir que princípios humanos sejam desenvolvidos nos conteúdos de ensino que são conteúdos de vida porque se constituem em instrumentos para uma vida de qualidade para todos em sociedade (FERREIRA, 2006, p. 1354).

Percebe-se que o incômodo das dicotomias ainda persiste no curso de Pedagogia. Quando foi instituído oficialmente, em 1939, a dicotomia, técnico x professor, já se apresentava e com o agravante de que não se sabia muito bem quais as funções do técnico e que disciplinas o licenciado poderia lecionar, conforme informou Saviani (2012). Depois, surgiu a dicotomia especialista x professor, com o Parecer nº. 252/69, que instituiu as

habilitações e, atualmente, pode-se dizer que se discute a dicotomia professor x pedagogo. Dois ofícios que, conforme proposto pelas Diretrizes, não se opõem, não se dividem, mas se entrelaçam.

Diante do exposto, é inevitável a pergunta: o que deve ser, então, a Pedagogia enquanto um curso? Pela exposição dos argumentos dos educadores contrários às Diretrizes, infere-se que os cursos de Pedagogia, nos moldes definidos pela legislação em vigor, dificilmente se consolidarão como uma Ciência da Educação, com um campo próprio de conhecimentos, tal como a Sociologia, a Filosofia, entre outras, já que a docência como base para a formação do pedagogo estaria “secundarizando o estudo da própria Pedagogia” (CRUZ, 2008, p. 195). O mal estar da dissociação da formação pedagógica e da formação específica (ROMANOWSKI, 2012) nos demais cursos de licenciatura assolam, agora, a Pedagogia, que, como uma licenciatura, com o objetivo principal de formar professores para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, tende a ter os mesmos problemas das demais licenciaturas: separação entre as disciplinas pedagógicas e específicas “com uma abordagem de disciplinas de natureza teórica abstrata” (ROMANOWSKI, 2012, p. 23).

Apesar dos aspectos positivos da legislação em vigor, apontados por alguns educadores, como Brzezinski (2011), que entende que as Diretrizes são um avanço no rompimento da histórica dicotomia em relação à formação do pedagogo, percebe-se, claramente, que dois perfis de formação ainda estão em disputa: a formação de professores, principalmente, para Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e a formação de especialistas (gestores e pesquisadores). Diante das críticas a respeito desse novo caminho proposto para a formação do pedagogo, a docência como base para essa formação, haveria o risco de se iniciar um processo de extinção da formação de gestores (diretores e coordenadores/supervisores pedagógicos) no curso de Pedagogia, deixando essa responsabilidade para a pós-graduação? Como a intenção desse estudo não é verificar essa hipótese, mas entender como os currículos dos cursos de Pedagogia estão sendo construídos a fim de formar o gestor educacional a partir da docência, tal questão pode se constituir em investigações futuras sobre o curso de Pedagogia.

1.5.3 Indicativos para os cursos de Pedagogia

Em meio aos avanços e retrocessos da legislação em vigor para a formação do pedagogo, é interessante trazer à tona alguns indicativos para a formação desse profissional. São propostas e observações de alguns dos educadores, já citados nesse estudo, sobre o que deveria ser o curso de Pedagogia e o que fazer com o que se tem atualmente.

José Carlos Libâneo e Selma Garrido Pimenta defendem que o curso de Pedagogia deve ser distinto ao da formação de professores. Libâneo (2006), à época da elaboração das Diretrizes, propôs a criação de uma Faculdade de Educação com dois cursos distintos: um Curso de Formação de Professores para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental e um Curso de Pedagogia para “os estudos do campo teórico investigativo da educação e do exercício técnico-profissional como pedagogos no sistema de ensino” (LIBÂNEO, 2006, p. 872), além de cursos de formação continuada envolvendo os alunos dos cursos e professores da rede de ensino.

Pinto (2011) também defende a existência de dois cursos diferentes: o curso de licenciatura em Pedagogia, para a formação de professores (Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental), e outro curso de bacharelado em Pedagogia, para a formação do pedagogo para atuar além da sala de aula. Assim, o curso de licenciatura poderia se dedicar com exclusividade e profundidade à formação do professor e o de bacharelado ao pedagogo.

Saviani, em seu livro, *A Pedagogia no Brasil: história e teoria*, também contribuiu para a discussão a respeito da formação do pedagogo e dedicou a conclusão do seu livro para sugerir “uma nova perspectiva para o curso de Pedagogia” (SAVIANI, 2012, p. 127). O autor compreende que o eixo da organização curricular do curso de Pedagogia deve estar centrado na história das escolas, pois, nessa perspectiva, será possível não só uma formação de qualidade do docente, mas também do gestor educacional.

Ao centrar o foco no processo formativo na unidade escolar aquilo de que se trata é capacitar o futuro pedagogo ao pleno domínio do funcionamento da escola. Assim, uma escola viva, funcionando em plenitude, implica um processo de gestão que garanta a presença de professores exercendo a docência de disciplinas articuladas numa estrutura curricular, em ação coordenada, supervisionada e avaliada à luz dos objetivos que se busca atingir (SAVIANI, 2012, p. 130).

Alerta, Saviani (2012), que um curso de formação voltado para a escola, não significa que se deva levar os alunos para o ambiente escolar no início do curso, pelo contrário, nos

primeiros períodos de formação é necessário o aprofundamento nos estudos acerca dos fundamentos filosóficos, científicos e nos clássicos da Pedagogia realizando uma verdadeira “dissecação da anatomia escolar” (SAVIANI, 2012, p. 132) para, depois, voltar seus olhares para a prática escolar, agora, guiados por um saber científico. Além disso, ressalta o autor que é preciso “considerar o ato docente enquanto fenômeno educativo concreto, isto é, tal como ele se dá efetivamente no interior das escolas” (SAVIANI, 2012, p. 135) e o grande responsável pela viabilização do processo de ensino e aprendizagem nas escolas é o livro didático:

A questão pedagógica por excelência que diz respeito à seleção, organização, distribuição, dosagem e sequenciamento dos elementos relevantes para a formação dos educandos é, assim, realizada, no que se refere à pedagogia escolar, pelo livro didático, o qual se transforma, ainda que de modo “empírico”, isto é, sem consciência plena desse fato, no “grande pedagogo” de nossas escolas. Efetivamente, é ele que, de maneira, acrítica, dá forma à teoria pedagógica nas suas diferentes versões (SAVIANI, 2012, p. 135).

Mergulhando sobre os livros didáticos, os alunos, com a devida fundamentação teórica adquirida no curso, teriam condições de examinar suas implicações para o processo de ensino e aprendizagem, suas qualidades e limites e, o mais importante:

Por esse caminho os futuros pedagogos estariam retomando os conteúdos em sua forma de organização pedagógica, processo pelo qual já haviam passado, porém, de maneira sincrética, isto é, sem consciência clara de suas relações; ao passo que agora eles têm oportunidade de fazê-lo de modo sintético, isto é, com plena consciência das relações aí implicadas. Com isso, eles se capacitariam a atuar nas escolas e nos diversos níveis dos sistemas de ensino como orientadores, coordenadores pedagógicos, diretores, supervisores e também como professores (SAVIANI, 2012, p. 135).

Aliado a essa perspectiva de formação, Saviani (2012) também recomenda que os cursos de Pedagogia realizem uma parceria com a pós-graduação, para que, desde a formação inicial, todos os alunos tenham a oportunidade de se inserir na pesquisa, além de contribuir para a revitalização dos cursos de Pedagogia no sentido de sua consolidação como área científica.

Em um artigo escrito em conjunto por Márcia Ângela da Silva Aguiar, Iria Brzezinski, Helena Costa L. Freitas, Marcelo Soares Pereira da Silva e Ivany Rodrigues Pino para a Revista Educação e Sociedade, em 2006, esses educadores, que corroboram com a docência como base para a formação do pedagogo, ponderaram sobre alguns princípios que precisam ser observados pelas Instituições de Ensino Superior na elaboração dos currículos dos cursos de Pedagogia, como o cuidado para que não se cometa o equívoco de elaborar um currículo

que privilegie somente as metodologias, conteúdos e práticas relacionadas à docência, em prejuízo do “estudo das práticas educativas escolares e não-escolares, no desenvolvimento do pensamento crítico, reflexivo fundamentado na contribuição das diferentes ciências e dos campos dos saberes que atravessam o campo da Pedagogia” (AGUIAR *et al.*, 2006, p. 832).

Percebe-se que as Diretrizes, ao determinarem que os cursos de Pedagogia ofereçam uma formação para o “exercício integrado e indissociável da docência, gestão e produção e difusão do conhecimento científico” (BRASIL, 2005, p. 10), trouxeram dificuldades para se definir com clareza o perfil do pedagogo e a especificidade do trabalho pedagógico. As Diretrizes propõem a formação de um pedagogo que compreende uma espécie de totalidade (docente, gestor e pesquisador), um “superprofissional” (LIBÂNEO, 2008) ou um “superprofessor” (ALBUQUERQUE, 2010). No entanto, é preciso compreender que, mesmo sendo múltiplos os contextos em que o pedagogo pode atuar, seja como docente ou gestor, o *locus* principal de seu trabalho ainda é a instituição escolar que tem como principal objetivo “o desenvolvimento das potencialidades físicas, cognitivas e afetivas dos alunos, por meio da aprendizagem dos conteúdos [...] para se tornarem cidadãos participativos na sociedade em que vivem” (LIBÂNEO, OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 419).

Assim, diante desse quadro em que se apresenta o curso de Pedagogia – de um lado, sua grande responsabilidade enquanto formador de profissionais para atuar no ensino e aprendizagem dos alunos e, do outro, os dilemas de sua identidade e dúvidas em relação à qualidade do processo de formação dos pedagogos –, cabe aos cursos de graduação mostrarem sua identidade, qual o profissional que pretendem formar e se aprofundarem na formação defendida. Aos futuros pedagogos, cabe realizarem uma formação inicial que não se submeta apenas a cursar as disciplinas ofertadas pelo curso, mas que seja uma vivência da futura profissão, inserindo-se na escola, por meio dos estágios, projetos e práticas, procurando não apenas as práticas “erradas”, mas os “acertos”, valorizando as práticas que promovam o ensino e aprendizagem dos alunos.

2 OS CAMINHOS PARA A LEITURA DA REALIDADE

A construção do conhecimento científico é um processo árduo que, desde o momento de concepção do problema de pesquisa e da construção de um referencial teórico que possibilite conhecer de maneira aprofundada o objeto de pesquisa, demanda do pesquisador um comprometimento no sentido de se pensar qual será a relevância social, acadêmica ou conceitual do projeto que está sendo desenvolvido. Como ressalta Moroz (2002, p. 14),

a pesquisa científica tem por objetivo elaborar explicações sobre a realidade, sendo possível tanto preencher lacunas num determinado sistema explicativo vigente num momento histórico quanto colocar em cheque dado sistema.

A realidade que procuro investigar é o curso de Pedagogia, tendo como objeto de pesquisa a formação do gestor educacional nesse curso. Dessa forma, para análise do objeto em questão, optou-se por utilizar uma metodologia de abordagem qualitativa tendo como instrumentos para coleta de dados a pesquisa documental e a aplicação de questionários. Na abordagem qualitativa, parece haver um consenso entre diversos pesquisadores⁷, a respeito de sua característica em se debruçar sobre eventos da realidade que não suportam uma medição, portanto, demandam uma compreensão de seus aspectos qualitativos, trabalhando “com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes [...]” (MINAYO, 1994, p. 22). Assim, numa pesquisa qualitativa, o pesquisador dedica-se a um “exame extensivo dos dados, tanto em amplitude quanto em profundidade [...], abrindo-se à realidade para melhor apreendê-la e compreendê-la” (MARTINS, 2004, p. 292). Apesar desta investigação possibilitar a obtenção de dados quantificáveis, por meio do questionário que possui questões abertas e fechadas, a abordagem predominante nesta investigação é qualitativa, pois não se pretende aplicar um instrumental estatístico na análise dos dados, como demanda a pesquisa quantitativa.

Na análise de dados, adotar-se-á o procedimento de Análise de Conteúdo que, conforme Bardin (2011, p. 45), permite que possamos de maneira objetiva, sistemática e racional compreender “aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça”.

⁷ Demo (1998), Minayo (1994), Martins (2004) e Severino (2007).

2. 1 A constituição do campo de pesquisa

O campo de coleta dos dados é constituído por seis Instituições de Ensino Superior (IES), mantidas pelo poder público federal, localizadas no Estado de Minas Gerais e que oferecem curso de Pedagogia na modalidade presencial. Os critérios de seleção das instituições basearam-se na localização geográfica (o Estado de Minas Gerais), no tipo de instituição quanto à sua administração (o poder público federal) e que oferecessem o curso de Pedagogia na modalidade presencial. Assim, foram computadas oito instituições que atenderam a esses critérios e, quando contatadas, houve retorno de seis delas que, então, assinaram a Carta de Anuência que autorizava a realização da pesquisa. Os sujeitos convidados a participar dessa investigação foram: os coordenadores dos cursos de Pedagogia; um professor que lecionasse alguma disciplina específica sobre Gestão Educacional e todos os alunos concluintes, ou seja, alunos matriculados no 7º e/ou 8º semestres dos cursos de Pedagogia ou no último ano, em caso de regime anual.

A busca pelas Instituições de Ensino Superior que fariam parte dessa investigação foi realizada no e-MEC, sistema eletrônico de tramitação de processos de regulação da Educação Superior do Ministério da Educação. Nesse sistema é possível obter várias informações sobre as IES, como: categoria administrativa, organização acadêmica, tipos de cursos e graus, temporalidade dos cursos, modalidade, data de início de funcionamento, carga horária mínima, vagas autorizadas, entre outras informações. No campo “Consulta Avançada”, ao selecionar os critérios de consulta *curso de graduação, curso de Pedagogia, unidade federativa Minas Gerais, modalidade presencial, grau licenciatura e situação em atividade*, obteve-se uma lista com 43 registros que continha, além de universidades, Institutos Superiores de Educação, faculdades e universidades estaduais. Numa segunda tentativa, refinando ainda mais a consulta e utilizando como parâmetros *Instituição de Ensino Superior, unidade federativa Minas Gerais, categoria administrativa pública federal e organização acadêmica universidade*, alcançou-se, como resultado, uma lista com onze instituições. Após esse levantamento, foi realizada uma busca no site de cada IES listada, a fim de verificar se o curso de Pedagogia era ofertado pela instituição, já que, nessa segunda busca, não foi possível colocar, como parâmetro de busca, a expressão *curso de Pedagogia*. Verificou-se que, dentre as onze instituições, três precisariam ser excluídas por não atenderem a alguns dos critérios de delimitação do campo de pesquisa, restando oito instituições. Dos sites dessas oito IES foram levantados os projetos pedagógicos, as matrizes curriculares e as ementas das disciplinas.

Somente duas instituições não tinham as informações completas, mas, quando contatadas, pessoalmente ou por telefone, forneceram as informações solicitadas.

O convite aos sujeitos para participar da pesquisa foi realizado por telefone, e-mail e carta. Primeiramente, estabeleceu-se contato com os coordenadores dos cursos de Pedagogia que, como representantes legais dos cursos, poderiam autorizar a participação da instituição na pesquisa. Em cumprimento à Resolução CNS nº. 466/12, que estabelece diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, as instituições que aceitaram participar da pesquisa, por meio do coordenador do curso de Pedagogia, assinaram uma Carta de Anuência, consentindo com o desenvolvimento da investigação. Já nesse primeiro contato foi esclarecido que os sujeitos envolvidos na pesquisa – coordenadores, professores e alunos do curso de Pedagogia – responderiam a um questionário que seria enviado por e-mail, por meio da ferramenta Google Drive, ou por preferência do sujeito, por meio impresso. Das oito instituições contatadas, seis se disponibilizaram a participar da pesquisa. Das duas instituições que não participaram, uma não retornou nenhum dos inúmeros contatos realizados e a outra justificou que só participaria depois da aprovação da pesquisa no Comitê de Ética em Pesquisa, o que ainda não havia sido concedido em função de problemas internos do comitê. Para não ocorrer atrasos na coleta de dados, decidiu-se excluir essa instituição.

A cada coordenador foi solicitada a colaboração para entrar em contato com professores e alunos. Primeiramente, foi levantado, junto aos coordenadores, o nome de professores que lecionam ou lecionaram alguma disciplina relacionada à dimensão da Gestão Educacional no curso de Pedagogia. Também foi solicitado que verificassem se haviam alunos concluintes, ou seja, cursando o 7º ou 8º semestres e o último ano, em cursos de regime anual. Como a proposta foi de utilizar o questionário online para a coleta de dados, algumas instituições disponibilizaram, por e-mail, o contato de professores e alunos e, em outras, houve a necessidade de se fazer uma visita, pois os coordenadores não tinham autorização para disponibilizar o e-mail de alunos e, dessa forma, o convite deveria ser realizado pessoalmente junto à turma. Assim, foram realizadas visitas a quatro instituições para o contato com as turmas em que estavam matriculados os alunos concluintes. Durante a visita também foi oferecida, caso fosse preferência de algum aluno, a possibilidade de responder o questionário por meio impresso, no entanto, todos preferiram por e-mail, por meio do Google Drive. Somente em uma instituição não houve participação de seus alunos, a IES E, por vários motivos: dificuldade de contato com os participantes; localização, pois se trata de uma IES que fica numa das microrregiões mais afastadas das demais e, no final do

primeiro semestre de 2015, em várias delas, os técnicos administrativos entraram em greve, o que dificultou ainda mais o contato. O mesmo ocorreu com coordenadores e professores de algumas IES, pois foram inúmeras as tentativas de aplicação do questionário, entretanto, sem retorno.

Os participantes foram informados dos objetivos da pesquisa, sua importância e que a participação seria voluntária. O TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido), construído conforme a Resolução nº. 466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde que trata das diretrizes e normas reguladoras para a pesquisa envolvendo seres humanos, foi disponibilizado online juntamente com o questionário e foi explicado aos participantes que, ao responderem e enviarem o questionário, os mesmos aceitaram participar da pesquisa, bem como autorizaram a utilização dos dados para fins científicos, preservado o anonimato.

Os dados foram coletados no segundo semestre de 2014 e no primeiro semestre de 2015. Participaram desse estudo seis IES do Estado de Minas Gerais; 44 alunos matriculados entre o 6º e o 9º semestres em cursos de Pedagogia na modalidade presencial; quatro coordenadores e quatro professores, conforme a Tabela 2, abaixo. A princípio, seria convidado apenas um professor de cada instituição, no entanto, dada a dificuldade de conseguir representação tanto de coordenadores como de professores de todas as IES, decidiu-se não descartar o questionário respondido por um segundo professor da IES A.

A fim de preservar o anonimato, o nome das instituições e dos participantes foi substituído por letras e números. Desse modo, para cada instituição foi atribuída uma letra do alfabeto de “A” a “F” e, para os participantes, um número.

Tabela 2 – Número de questionários recebidos por instituições e grupos de sujeitos

INSTITUIÇÕES	QUESTIONÁRIOS RECEBIDOS		
	COORDENADORES	PROFESSORES	ALUNOS
A	01	01	04
B	-	02	05
C	01	01	14
D	-	-	04
E	01	-	-
F	01	-	17
TOTAL	04	04	44

Fonte: Elaborada pela autora, a partir dos dados da pesquisa.

Nesse estudo não havia sido determinado previamente, em relação aos alunos, o número da amostra. Definiu-se convidar todos os alunos matriculados no último semestre do

curso. A Tabela 3 apresenta a quantidade de alunos matriculados, o período cursado e o número de questionários respondidos.

Tabela 3 – Número de questionários enviados e recebidos por instituição em relação aos alunos

IES	Semestre cursado	Número de alunos matriculados	Questionários enviados	Questionários respondidos
A	8º	35	21	05
B	6º e 9º	26	16	04
C	8º	34	25	14
D	7º	45	22	04
F	7º	46	29	17
TOTAL	-	186	113	44

Fonte: Elaborada pela autora, a partir dos dados da pesquisa.

Observa-se que a quantidade de questionários respondidos em cada instituição foi diferente, pois não foi possível enviar questionários para todos os alunos matriculados, por alguns motivos: nem todos aceitaram participar e houve dificuldade em encontrar todos os alunos no mesmo dia, necessitando várias visitas, o que não foi possível devido ao tempo e à disponibilidade das IES em receber a pesquisadora. Contudo, constatou-se que o modo de abordagem dos alunos não foi determinante para a obtenção de um número maior de questionários. Por exemplo, na IES B e na IES C, onde foi possível permanecer maior tempo com os alunos e realizar mais de um convite pessoal, a taxa de retorno dos questionários foi menor em relação à IES F, onde foi realizada apenas uma visita na qual o professor regente da aula cedeu alguns minutos para realizar o convite aos alunos.

Outro ponto a ser observado é com relação ao período dos alunos da IES B, uma vez que houve a participação de alunos do 6º semestre. Nessa instituição, são oferecidas quatro complementações, o que acrescenta mais um semestre ao curso, totalizando nove semestres, portanto, ela é diferente das demais, que oferecem oito semestres. A partir do 6º semestre, os alunos escolhem uma das complementações, assim, até o 5º semestre, o currículo do curso é comum a todos e as disciplinas de Gestão são oferecidas no 1º, 2º e 5º semestres, portanto, os alunos do 6º semestre já passaram por essa formação, não invalidando sua participação nesse estudo.

2.2 Instrumentos de coleta de dados

Nesta seção serão apresentados os instrumentos utilizados na coleta dos dados desta pesquisa. Compreender a importância da escolha dos instrumentos adequados é essencial para que os objetivos da pesquisa sejam alcançados. Eles foram escolhidos por se constituírem em ferramentas que possibilitam realizar uma leitura atenta da realidade a partir das fontes disponíveis. Primeiramente, a pesquisa documental, com o objetivo de analisar os Projetos Pedagógicos e Matrizes Curriculares e que possibilitou conhecer as propostas que esses cursos trazem a respeito da formação do gestor educacional. Por fim, os questionários buscam trazer à tona a percepção dos coordenadores, professores e alunos a respeito da formação do Pedagogo para atuar na Gestão Educacional.

2.2.1 Pesquisa documental

Na pesquisa documental foram analisados os Projetos Pedagógicos dos cursos de Pedagogia das instituições selecionadas, disponibilizados nos sites das instituições, a fim de analisar o perfil do pedagogo, como a Gestão Educacional é compreendida e quais os caminhos, explicitados no projeto, para se garantir essa formação. Também foram analisadas as Matrizes Curriculares a fim de verificar a carga horária e a distribuição das disciplinas específicas para a formação do gestor e, examinadas essas disciplinas, analisar as ementas das mesmas para compreender a concepção de formação do gestor educacional que carregam. Importante destacar que não se pretende realizar uma comparação entre as instituições, mas compreender como as mesmas estão interpretando a legislação e construindo seus currículos a fim de formar o gestor educacional no curso de Pedagogia, por isso, para cada instituição foi atribuída uma letra, preservando sua identidade. Seguindo os caminhos propostos pela Análise de Conteúdo, conforme Bardin (2011), os documentos foram organizados, explorados e interpretados.

Para a análise documental foi necessário eleger as categorias previamente, ou seja, *a priori*, pois, levando-se em conta o objetivo dessa investigação – compreender como a formação inicial do gestor educacional vem sendo desenvolvida pelos cursos de Pedagogia – houve a necessidade de realizar a leitura dos documentos a partir de alguns princípios, a fim

de organizar o material buscando atingir o objetivo proposto. Assim, foram elaboradas três categorias de análise:

I – Aspectos estruturais do Projeto Pedagógico: com o objetivo de identificar a duração e carga horária dos cursos, o regime e a estrutura curricular adotados;

II – Aspectos conceituais do Projeto Pedagógico: identificar a intencionalidade do curso, o perfil profissional do egresso, seu campo de atuação e como a gestão educacional é entendida no processo de formação do pedagogo;

III – Aspectos estruturais e conceituais da Matriz Curricular: verificar a quantidade de disciplinas oferecidas no curso que são específicas para a formação do gestor, sua carga horária, como são distribuídas ao longo do curso e a concepção sobre a formação do gestor educacional que apresentam.

De posse dos documentos, iniciou-se a leitura de cada projeto pedagógico, ou seja, uma leitura flutuante que “consiste em estabelecer contato com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações” (BARDIN, 2011, p. 126). Na etapa seguinte, foi realizada a leitura já com o objetivo de investigar o problema de pesquisa, ou seja, como os currículos dos cursos de Pedagogia estão entendendo e oferecendo a formação no âmbito da dimensão da Gestão Educacional. Para isso, as informações coletadas foram organizadas de acordo com as categorias pré-definidas, com o objetivo preparar o material para análise e, assim, compreender os caminhos trilhados por cada instituição na formação do profissional licenciado em Pedagogia.

Primeiramente, foi elaborado um quadro para cada instituição, transcrevendo as informações contidas nos documentos coletados, de acordo com as categorias supracitadas. Os dados obtidos foram interpretados e agrupados num mesmo quadro a fim de se verificar as ênfases de cada instituição e as proximidades em relação à formação do gestor educacional.

2.2.2 Pesquisa de campo: aplicação de questionários

O questionário foi escolhido como instrumento de coleta de dados pela amplitude do campo delimitado que, nessa investigação, são as Instituições de Ensino Superior Federais, localizadas no Estado de Minas Gerais e que oferecem o curso de Pedagogia na modalidade presencial. Além disso, foi levado em conta que esse instrumento possibilitaria maior tempo para os participantes responderem às questões, escolhendo o momento mais propício para

realizar essa atividade. Contudo, tem-se o conhecimento das desvantagens desse instrumento, como “percentagem pequena dos questionários que voltam; grande número de perguntas sem respostas; devolução tardia prejudica o calendário ou a sua utilização [...]” (LAKATOS; MARCONI, 2009, p. 87). Mesmo diante dessas desvantagens, a opção pelo questionário ainda é a mais apropriada para essa investigação, principalmente, dada a localização geográfica das instituições envolvidas.

Os questionários foram elaborados levando em conta os objetivos da pesquisa, o referencial teórico e a leitura prévia realizada dos Projetos Pedagógicos das instituições participantes. A leitura dos Projetos Pedagógicos, antes da elaboração dos questionários, possibilitou direcionar algumas questões para verificar, entre outras, como os alunos vivenciam, na prática, a proposta de formação explicitada no documento oficial. Conforme Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), não é suficiente analisar apenas o currículo prescrito para conhecer a realidade da formação oferecida, pois, no cotidiano do processo de ensino e aprendizagem, há vários condicionantes que influenciam no currículo e não apenas “as disciplinas previstas na grade curricular” (LIBÂNEO, OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 491). A prática do professor, o empenho dos alunos, o clima organizacional têm grande influência sobre as práticas curriculares (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012). E é com base nesse pressuposto que foi investigada a concepção e expectativa de coordenadores, professores e alunos do curso de Pedagogia acerca da formação da qual participam por meio dos questionários.

Foram construídos três questionários: um para os coordenadores dos cursos, composto por questões abertas e fechadas, distribuídas em três seções: 1 – Identificação, 2 – Formação profissional e 3 – As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia e a formação do gestor educacional, totalizando nove questões. O questionário dos professores também apresentou a mesma distribuição e quantidade de questões, porém, na terceira seção, algumas questões se diferenciaram do questionário dos coordenadores. Com relação ao questionário dos alunos, este foi mais abrangente e constituído de duas seções: 1 – Perfil (com o objetivo de caracterizar os sujeitos), e 2 – Processo de formação (que investigou o percurso acadêmico dos alunos e suas impressões acerca da formação que receberam com foco na Gestão Educacional), totalizando 26 questões mescladas entre abertas e fechadas. Nesta segunda seção, as questões foram elaboradas com a finalidade de discutir quatro temáticas:

1 – Ingresso no Ensino Superior (a opção pelo curso de Pedagogia): identificar quais foram os motivos que levaram os alunos a optarem pelo curso de Graduação em Pedagogia;

2 – A proposta pedagógica do curso de Pedagogia sob a ótica dos discentes: identificar a percepção dos alunos a respeito da proposta do curso de Pedagogia, sua ênfase de formação, se o tempo de duração foi satisfatório para o desenvolvimento da proposta pedagógica do curso e as expectativas dos alunos em relação à formação que receberam.

3 – A proposta pedagógica do curso de Pedagogia e a formação do gestor educacional sob a ótica dos discentes: identificar como foi o percurso formativo do aluno em relação à Gestão Educacional, quais as atividades realizadas, quais componentes curriculares contribuíram para essa formação, como foi a integração entre as disciplinas específicas de Gestão Educacional com as demais disciplinas do currículo.

4 – Perspectivas dos egressos depois da graduação: identificar quais as pretensões profissionais e de formação continuada dos egressos após a graduação.

Seguindo os procedimentos metodológicos, conforme Lakatos e Marconi (2009), foi realizado um pré-teste que consistiu em verificar as possíveis falhas do instrumento de coleta de dados e seu eventual aprimoramento. O pré-teste foi realizado de duas maneiras. Primeiramente, na forma presencial, em local previamente agendado com uma turma de dezenove alunos do 8º semestre do curso de Pedagogia de uma das instituições participantes e, num segundo momento, por e-mail utilizando o Google Drive, para quarenta alunos que cursavam o 7º e 8º semestre da mesma instituição. Na modalidade presencial, dez alunos responderam o questionário e, por e-mail, houve o retorno de apenas três. Algumas modificações foram realizadas, não de cunho conceitual, mas referentes às normas gramaticais. Com relação aos questionários enviados por e-mail, o pré-teste foi importante para verificar a eficiência da ferramenta e se haveria alguma dificuldade dos alunos em utilizarem a mesma. O pré-teste do questionário para os coordenadores e professores também foi realizado, no entanto, somente via Google Drive e com um coordenador e um professor de instituições diferentes.

Assim como na pesquisa documental, para a análise dos dados obtidos por meio dos questionários, adotou-se o procedimento de Análise de Conteúdo. Na organização dos dados para análise, à medida que os questionários eram enviados pelos participantes, realizou-se uma primeira leitura para verificar se todas as questões foram respondidas, bem como uma análise preliminar das respostas dos participantes acerca de suas concepções sobre a formação do gestor educacional. Depois, as respostas foram tabuladas e apresentadas em formato de quadros e tabelas. O procedimento de análise dos dados dos questionários será detalhado na seção seguinte.

2.3 Procedimentos de análise dos dados

A análise dos dados obtidos, a partir da pesquisa documental e dos questionários, foi realizada por meio da técnica de Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2011) e por Franco (2005). De acordo com Bardin (2011, p. 44), a Análise de Conteúdo tem como objetivo realizar a “inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)”. Desse modo, o que se pretende realizar vai além da mera descrição das características das comunicações, pois não se pretende apenas evidenciar o conteúdo das mesmas, mas também compreender porque este conteúdo se repete.

Para a Bardin (2011), a Análise de Conteúdo está organizada em três etapas: a pré-análise; a exploração do material; e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

Na etapa da pré-análise, realiza-se a organização do material para a análise. Bardin (2011) explica que, para isso, é necessária a realização de três missões: a definição de quais os documentos a analisar, a formulação de hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores. Nesta pesquisa, os documentos selecionados para análise foram os Projetos Pedagógicos, as Matrizes Curriculares dos Cursos de Pedagogia das instituições participantes, e as respostas obtidas por meio dos questionários aplicados a coordenadores, professores e alunos dos cursos de Pedagogia das IES participantes. O objetivo foi identificar como os currículos dos cursos de Pedagogia estão estruturados a fim de atenderem à formação no âmbito da dimensão da Gestão Educacional e qual a concepção e expectativa em relação à formação do gestor educacional manifestada pelos coordenadores, professores e alunos do curso de Pedagogia. Como o processo de análise dos documentos já foi descrito na seção, *2.2.1 Pesquisa documental*, nesta procurou-se detalhar a análise dos dados obtidos por meio dos questionários.

Ainda na pré-análise, os indicadores foram elaborados a partir das respostas obtidas por meio do questionário, das quais foram construídas tabelas para as questões fechadas e quadros para as questões abertas, que foram transcritas na íntegra, seguindo o roteiro proposto para elaboração das questões, conforme já mencionado.

Na segunda etapa, Exploração do Material, Bardin (2011) propõe que sejam realizadas operações de codificação, decomposição ou enumeração que visam ao tratamento do material levantado na pré-análise. Na codificação, ocorre o processo de transformação dos dados brutos em representações que permitam “uma descrição exata das características pertinentes

do conteúdo”, por meio dos procedimentos de “recorte: escolha das unidades; enumeração: escolha das regras de contagem; classificação e agregação: escolha das categorias” (BARDIN, 2011, p. 133).

No procedimento de recorte, conforme Bardin (2011), as unidades a serem selecionadas para análise são chamadas de Unidades de Registro (que podem ser a palavra, o tema, os personagens ou o item) ou de Unidades de Contexto (que procuram esclarecer as “contingências contextuais em foram produzidas”) (BARDIN, 2011, p. 44).

A Unidade de Registro, selecionada nessa investigação, foi o tema que permitiu identificar “os núcleos de sentido que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência, de aparição pode significar alguma coisa para o objetivo analítico” (BARDIN, 2011, p. 135). Nessa investigação, o tema é *A formação inicial do gestor educacional no curso de Pedagogia*, portanto, não é um recorte do texto, mas um enunciado que servirá de base para analisar o sentido da comunicação, neste caso, as respostas dos sujeitos aos questionários propostos.

As Unidades de Contexto, conforme Franco (2005, p. 43), “podem ser obtidas mediante o recurso a dados que explicitem a caracterização dos informantes; suas condições de subsidência; a especificidade de suas inserções em grupos sociais [...]”. Para esta investigação, a caracterização dos sujeitos da pesquisa e sua inserção no contexto de formação de profissionais para a Educação Básica constituem critérios para o alcance da Unidade de Registro.

Outro procedimento importante na operação de codificação é a enumeração, ou seja, como contar as Unidades de Registro. Bardin (2011) explica que é possível utilizar diversos tipos de enumerações: a presença ou ausência de certos elementos, a frequência de aparição, a ordem de aparição, entre outros. Nesta investigação, adotou-se, como regra de enumeração, a presença, ausência e a frequência de certos elementos nos enunciados das comunicações, de modo que, recorrendo aos pressupostos teóricos que embasam essa pesquisa, fosse realizada uma leitura da realidade acerca da formação inicial do gestor educacional no curso de Pedagogia.

E, concluindo a operação de codificação da etapa da Exploração do Material, realizou-se a categorização, que consiste numa “operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogias), com os critérios previamente definidos (BARDIN, 2011, p. 147). Franco (2005) explica que as categorias podem ser criadas *a priori*, ou seja, construídas pelo investigador antes do levantamento dos dados, levando-se em conta o seu referencial teórico, ou podem ser

elaboradas *a posteriori*, emergindo do enunciado. Para análise dos questionários, definiu-se a criação de categorias *a posteriori*, emergindo, portanto, dos indicadores obtidos a partir das respostas dos participantes que foram agrupadas, levando-se em conta o tema principal, a formação inicial do gestor educacional no curso de Pedagogia, e quatro subtemas específicos, conforme descritos anteriormente.

Na última etapa da Análise de Conteúdo, o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação, Bardin (2011, p. 131) explica que os resultados brutos devem ser “tratados de maneira a serem significativos e válidos”. É o momento de produzir inferências, processo no qual se realiza “a comparação dos dados obtidos mediante discursos e símbolos, com os pressupostos teóricos de diferentes concepções de mundo, de indivíduo e de sociedade” (FRANCO, 2005, p. 27-28). Assim, os dados obtidos por meio dos questionários foram descritos em conjunto por grupos de sujeitos (alunos, coordenadores e professores) e, quando pertinente, foram realizadas ponderações a respeito de dados mais específicos de cada instituição a fim de realizar aproximações e distanciamentos entre os enunciados dos participantes para que suas vozes auxiliem na discussão a respeito da formação de gestores educacionais.

3 A FORMAÇÃO DO GESTOR EDUCACIONAL: DO PLANEJAMENTO À REALIDADE

Este capítulo dedica-se à apresentação e discussão dos resultados da pesquisa. Primeiramente, serão apresentados os dados da pesquisa documental na qual foram utilizados, como fontes de pesquisa, os Projetos Pedagógicos dos cursos de Pedagogia e as Matrizes Curriculares, procurando-se evidenciar o que esses dispositivos legais apresentam sobre a formação do profissional pedagogo de modo geral, para, depois, debruçar-se sobre o que esses documentos revelam sobre a formação do profissional para atuar na Gestão Educacional em ambientes escolares.

Em seguida, serão apresentados os dados obtidos por meio do questionário aplicado aos alunos, coordenadores e professores. Os questionários foram aplicados no segundo semestre de 2014 e no primeiro semestre de 2015. Participaram desse estudo: 44 alunos matriculados entre o 6º e o 9º semestres em cursos de Pedagogia na modalidade presencial nas IES⁸ A, B, C, D e F; quatro coordenadores das IES A, C, D e F, e quatro professores das IES A, B, e C.

Neste estudo, no qual se pretende compreender como os cursos de Pedagogia estão construindo seus currículos, a fim de formar também o gestor educacional, ouvir aqueles que são formados por esse currículo é essencial para atingir o objetivo proposto. Portanto, esboçando a identidade e a compreensão que estes sujeitos têm do profissional que será formado a partir do curso, espera-se trazer suas vozes com o intuito de contribuir para a melhor compreensão da formação do pedagogo.

A análise dos Projetos Pedagógicos permitiu conhecer o currículo proposto, mas são as representações dos sujeitos que nos permitem perceber como esse currículo entra em ação. A prática do professor, o empenho dos alunos e o clima organizacional têm grande influência sobre as práticas curriculares (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012), assim torna-se relevante trazer a voz desses sujeitos.

A fim de promover uma leitura menos cansativa, os dados serão apresentados em conjunto por grupos de sujeitos, ou seja, de todos os alunos, coordenadores e professores e, quando pertinente, serão feitas ponderações a respeito de dados mais específicos de cada

⁸ Como relatado anteriormente, no capítulo metodológico, apesar do esforço da pesquisadora, alunos da IES E, bem como alguns gestores e professores de algumas IES, até o momento do fechamento da pesquisa, não tinham respondido o questionário.

instituição. E, no subcapítulo 3.4, os dados aqui descritos serão analisados, por meio de duas grandes categorias e suas respectivas subcategorias, elaboradas a partir do depoimento dos sujeitos.

3.1 A formação do gestor educacional nos Projetos Pedagógicos

Nesta pesquisa, o campo para a coleta de dados foi constituído por seis Instituições de Ensino Superior (IES), mantidas pelo poder público federal e localizadas no Estado de Minas Gerais. A pesquisa documental, realizada na primeira etapa da coleta de dados, teve como fontes de pesquisa os Projetos Pedagógicos e Matrizes Curriculares dos cursos de Pedagogia das instituições participantes, obtidos por meio eletrônico no site das Instituições de Ensino Superior.

A coleta de dados sobre os Projetos Pedagógicos e Matrizes Curriculares foi realizada por meio de um roteiro composto por três categorias de análise:

- I – Aspectos estruturais do Projeto Pedagógico;
- II – Aspectos conceituais do Projeto Pedagógico;
- III – Aspectos estruturais e conceituais da Matriz Curricular.

Este processo possibilitou conhecer, além do que estava delimitado no roteiro de análise, algumas características das instituições, como o ano de criação do curso e o histórico das reformulações curriculares. Assim, serão apresentados dados gerais, que procuram caracterizar as mesmas, e, em seguida, os dados obtidos por meio das três categorias de análise, a fim de identificar a concepção de formação do gestor educacional, consagrada nos documentos oficiais das instituições. A fim de evitar a identificação das instituições, para cada uma foi atribuída uma letra de A até F.

3.1.1 Características gerais dos campos de pesquisa

As universidades como Instituições de Ensino Superior, além de produzir conhecimento, têm um importante papel social. Conforme postula Severino (2007), o ensino desenvolvido na universidade, além de formar o cientista e o profissional nas diferentes áreas

de conhecimento, destina-se também a formar o cidadão, “pelo estímulo de uma tomada de consciência, por parte do estudante, do sentido de sua existência histórica, pessoal e social” (SEVERINO, 2007, p. 22). Assim, além de conteúdos e técnicas, a Educação Superior tem o papel de formar cidadãos responsáveis pelo mundo em que vivem. E, no que tange à formação de profissionais da Educação, espera-se que a formação

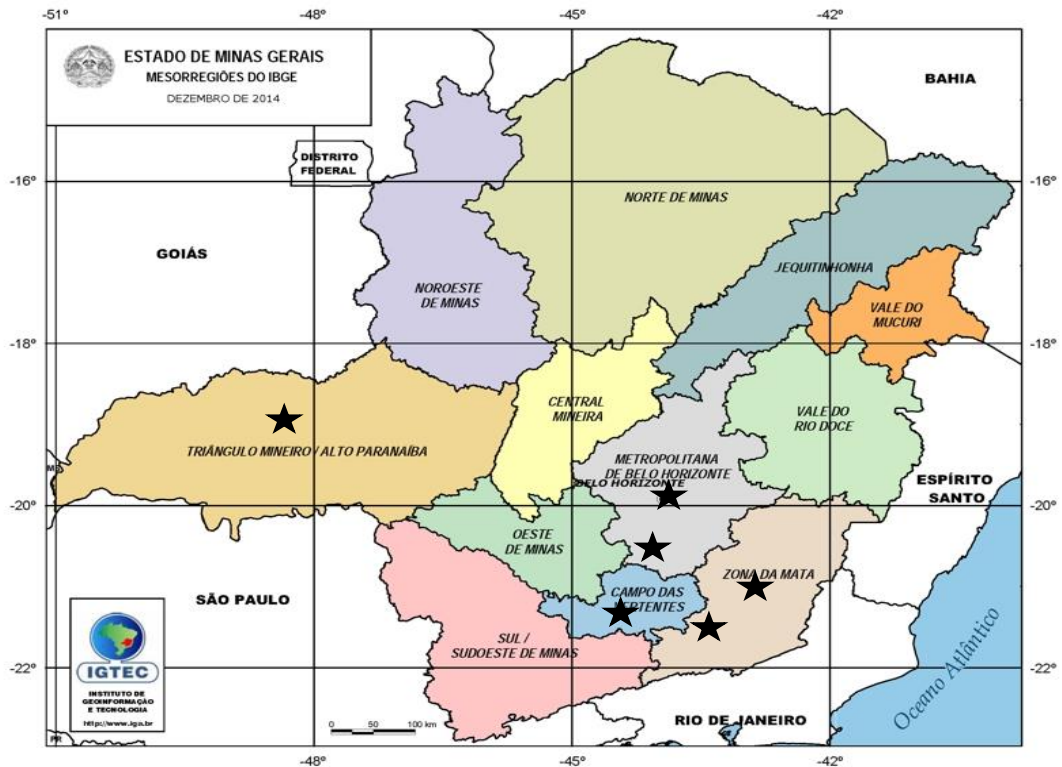
desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano (PIMENTA, 1996, p. 75).

No contexto desta investigação, que procura adentrar pelo mundo da formação de professores, direcionou-se o olhar para seis IES, procurando-se desvendar os caminhos propostos pelas instituições para a formação do licenciado em Pedagogia que, agora assumindo uma identidade docente, proposta pela legislação, também deverá ser capaz de atuar na Gestão Educacional.

As IES que fazem parte dessa investigação estão localizadas no Estado de Minas Gerais. Conforme a divisão regional estabelecida pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Estado de Minas Gerais é composto por doze mesorregiões: Noroeste de Minas, Norte de Minas, Jequitinhonha, Vale do Mucuri, Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba, Central Mineira, Metropolitana de Belo Horizonte, Vale do Rio Doce, Oeste de Minas, Sul e Sudoeste de Minas, Campos das Vertentes e Zona da Mata.

As instituições que participaram desta pesquisa estão localizadas em quatro mesorregiões, sendo que a maioria se concentra em três mesorregiões na porção sudeste do Estado, conforme ilustrado no mapa a seguir no qual cada ícone, no formato de estrela, indica a localização da IES no Estado de Minas Gerais.

MAPA 1 – Distribuição das IES no Estado de Minas Gerais



Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados da pesquisa.

Dentre as IES participantes dessa pesquisa, verificou-se que algumas acumulam muitos anos de experiência na oferta de educação superior e outras foram criadas em décadas recentes, como a IES D, que entrou em funcionamento em 1987, conforme o Quadro 1, que também apresenta a quantidade de cursos de graduação e de pós-graduação oferecidos pelas instituições.

Quadro 1 – Cursos oferecidos pelas Instituições de Ensino Superior em 2015

CARACTERÍSTICAS	INSTITUIÇÕES					
	A	B	C	D	E	F
Ano de criação da IES	1960	1927	1969	1986 ⁹	1950	1922
Ano de criação do curso de Pedagogia	1965	1943	2008	1954	1960	1972
Cursos de graduação presencial	45	75	37	38	58	68
Cursos de graduação EAD	07	05	04	04	03	03
Mestrado acadêmico	30	71	21	21	37	37
Mestrado profissional	06	06	06	01	06	07
Doutorado	19	63	11	04	20	25

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados recolhidos nos sites das instituições em 2015.

⁹ A IES D foi instituída como universidade em 1986, resultado da reunião e federalização de duas instituições de ensino superior, uma confessional e outra municipal, cujas atividades iniciaram-se em 1954 e 1972, respectivamente. O curso de Pedagogia era oferecido pela instituição confessional, portanto, o início de suas atividades foi anterior à criação da universidade.

Os cursos de Pedagogia das instituições que fazem parte dessa investigação foram criados em diferentes décadas. Verificou-se que a maioria dos cursos teve diversas reformulações e apenas um, da IES C, criado em 2008, entrou em funcionamento sem precisar reformular o currículo, já que as Diretrizes determinaram que o novo projeto pedagógico deveria vigorar no ano seguinte da sua publicação, ou seja, em 2007.

O curso mais antigo, da IES B, teve início na década de 1940, portanto, passou por várias reformulações. Conforme descrito no seu Projeto Pedagógico, a penúltima alteração curricular foi em 2001 e já tomava a docência como base para a formação do pedagogo, pois definia que a habilitação para a docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental era obrigatória para todos os alunos, sendo um pré-requisito para cursar as demais formações complementares oferecidas pelo currículo: Educação Infantil; Educação de Jovens e Adultos; Alfabetização, Leitura e Escrita; Gestão Educacional e Coordenação Pedagógica.

No entanto, a IES B explica que

essa solução, aparentemente satisfatória, manteve, no entanto, em alguma medida, com todos os seus inconvenientes, a contraposição entre docência e gestão. Assim, o aluno que escolhe as formações relacionadas à docência conclui seu curso com uma formação limitada na área de Gestão. Inversamente, aquele que opta pela formação complementar em Gestão, recebe uma formação bastante limitada em docência. (PP/IES B, 2007, p. 5).

Assim, a última reformulação, cuja proposta passou a vigorar em 2007, definiu que os conteúdos de Educação Infantil, Alfabetização e Gestão são constitutivos da formação básica de todos os alunos, independentemente da formação complementar escolhida, que continuou a ser oferecida no atual currículo em quatro possibilidades: Educação de Jovens e Adultos; Educador Social; Ciências da Educação; Administração de Sistemas e Instituições Educacionais. Segundo o texto do Projeto Pedagógico da IES B, a formação complementar se justifica pelo fato de possibilitar que o aluno aprofunde e amplie a sua formação “numa determinada direção, permitindo com que esses estejam prontos para atender às diferentes demandas do mercado de trabalho e da sociedade em geral” (PP/IES B, 2007, p. 17).

Na década de 1950, entraram em funcionamento os cursos de Pedagogia da IES D e da IES E. Na IES D, o currículo anterior às Diretrizes, elaborado em 2003, também já tomava a docência como base para a formação do pedagogo, com o objetivo de formar profissionais para a docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; Gestão Educacional; Produção e difusão de conhecimento científico e tecnológico do campo

educacional (PP/IES D, 2010, p. 4). Assim, conforme o Projeto Pedagógico da IES D, o atual currículo, que entrou em vigor em 2010, mantém os princípios da reforma de 2003 que já

promovia a superação do desencontro entre teoria e prática pela inserção da prática educativa no decorrer de todo o curso, fazendo com que elas caminhem juntas, configurando-se como um eixo articulador na dinâmica do currículo (PP/IES D, 2010, p. 5).

Na IES E, o currículo anterior às Diretrizes foi implantado em 1987. No texto do Projeto Pedagógico é explicitado todo o debate que ocorreu ao longo dos anos até a formulação do atual projeto, que vigora desde 2006. No debate em torno da reformulação do projeto destacam-se algumas críticas ao currículo anterior, como o regime semestral e de créditos,

que levou a uma fragmentação e pulverização das disciplinas e conteúdos curriculares, a um tratamento superficial nos conteúdos de cada disciplina, haja vista o curto espaço de tempo compreendido em um semestre; a uma maior dispersão dos alunos, uma vez que gerava um fluxo curricular inconstante ao longo da formação e dificultava sensivelmente a organização política dos estudantes e, ainda, a uma crescente burocratização do trabalho administrativo na organização do curso. Outro problema sério trazido pelo regime semestral e de créditos era o distanciamento na relação professor aluno, que dificultava, para o professor, o conhecimento de seus alunos, o que dificultava também a realização da avaliação desses alunos (PP/IES E, 2006, p. 6).

Na década de 1960, entrou em funcionamento o curso da IES A e o atual currículo passou a vigorar em 2011. No texto do Projeto Pedagógico não há informações sobre o currículo anterior, citando apenas que a atual proposta é fruto de discussões iniciadas em 2004 e que levaram em consideração, além das discussões que vinham sendo realizadas em âmbito nacional, as contribuições de professores e alunos do curso de Pedagogia da instituição.

Na década de 1970, o curso de Pedagogia da IES F entrou em funcionamento. Sua penúltima reformulação curricular foi em 1999 e, até o currículo atual implantando em 2008, o curso tinha como objetivo formar profissionais para

atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação, tendo a docência como base obrigatória de sua formação, e identidade profissional (PP/IES F, 2008, p. 3).

Conforme o Projeto Pedagógico da IES F, o currículo anterior foi elaborado levando-se em conta a LDB de 1996, as proposições das entidades que, historicamente, estiveram comprometidas nas discussões em torno da formação do pedagogo como ANFOPE, ANPED

e FORUMDIR, entre outras. Inclusive, o Projeto Pedagógico cita que o currículo anterior teve, como base, a proposta de Diretrizes apresentadas ao MEC em 1999 que não foi homologada pelo CNE. A nova proposta, implantada em 2008, enfatiza que o curso tem como objetivo a “formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com ênfase em pesquisa e gestão” (PP/IES F, 2008, p. 3) atendendo, assim, às prerrogativas das Diretrizes instituídas pela Resolução nº. 1, de 15 de maio de 2006.

Finalmente, a IES C iniciou o funcionamento do curso em 2008, portanto, não houve reformulação. No Projeto Pedagógico é mencionada a motivação da implantação do curso que veio concretizar uma demanda antiga dos educadores do Departamento de Educação: formar docentes para todos os níveis da Educação Básica, dispor de um espaço no qual há a possibilidade de realizar “estudos sistemáticos e avançados na área da Educação” (PP/IES C, 2008, p. 10). E, além disso, favorecer a ampliação da oferta de educação superior pública para a comunidade local e de municípios próximos.

3.1.2 Aspectos estruturais dos Projetos Pedagógicos

Com a primeira categoria, Aspectos estruturais do Projeto Pedagógico, foi possível identificar a duração e a carga horária dos cursos, o regime e a estrutura curricular adotados. Dos seis Projetos Pedagógicos analisados, cinco propõem uma duração mínima para o curso de quatro anos, e um de quatro anos e meio. Com relação à carga horária mínima de duração do curso, quatro definem o mínimo de duração entre 3.210 a 3.260 horas; e os dois restantes, 3.450 e 3.530 horas. Como a Resolução nº. 1, de 15 de maio de 2006, não define o tempo de duração mínima de cada curso e apenas a carga horária mínima, 3.200 horas, há uma flexibilidade em relação a esse tempo de duração que varia de acordo com as escolhas de cada instituição no que se refere à estrutura curricular adotada.

A Instituição B, que oferece o curso de Pedagogia com duração de quatro anos e meio, propõe, além da formação prevista no dispositivo legal (a formação do docente, gestor e pesquisador), algumas complementações para que o aluno se aprofunde na área de seu interesse. Assim, nessa estrutura, o aluno, a partir do 6º semestre de curso, opta por umas das quatro complementações oferecidas: Ciências da Educação, Administração de Instituições e Sistemas de Ensino, Educação de Jovens e Adultos e Educador Social. Ou pode escolher

cursar uma Complementação Aberta na qual, sob a orientação de professores do curso, o aluno escolhe o percurso a seguir. O Projeto Pedagógico esclarece que qualquer que seja a complementação selecionada pelo aluno, será garantida uma formação que o torne apto a exercer cargos e funções relativos à docência, à gestão ou à pesquisa. A escolha por uma dessas complementações não fere os preceitos legais, já que, no texto do Parecer CNE/CP nº. 05/2005, é facultado às IES o aprofundamento em algumas áreas específicas e que esse aprofundamento “será comprovado, para os devidos fins, pelo histórico escolar do egresso, não configurando de forma alguma uma habilitação” (BRASIL, 2005, p. 10).

Outro aspecto verificado refere-se à estrutura curricular da maioria dos cursos organizada respeitando-se os núcleos interdisciplinares, conforme previsto nas Diretrizes: Núcleo de Estudos Básicos (que agrupa componentes para a formação para a docência, gestão e pesquisa); Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos (destinado às áreas de atuação priorizadas pelos projetos pedagógicos das instituições) e o Núcleo de Estudos Integradores (com o objetivo de promover enriquecimento curricular por meio de participação em seminários, atividades culturais, iniciação científica, monitorias, extensão, entre outras atividades). Essa organização prevista pela Resolução nº. 01/2006 é um incentivo para que as IES possam promover a organização de currículos diferenciados sem que isso se configure em habilitação.

Cinco instituições (IES A, B, D, E e F), além de garantir os núcleos de formação propostos pelas Diretrizes, apresentam algumas especificidades na organização curricular. Na IES A, o Núcleo de Estudos Básicos é desmembrado em quatro eixos de formação: eixo de fundamentos, eixo de saberes escolares, eixo da gestão educacional e eixo transversal. Assim, no Núcleo de Estudos Básicos, as disciplinas que compõem cada eixo seguem um fluxo curricular organizado em quatro focos, a saber:

Iniciação universitária, tendo em vista a chegada do aluno na universidade; a **Educação Infantil** – onde são focalizadas a história e as demandas específicas desse nível de ensino com o qual o aluno deverá trabalhar; os **Anos Iniciais do Ensino Fundamental** – conteúdos e metodologias próprias são aqui destacados, preparando o pedagogo para seu trabalho futuro; a **Gestão Educacional** – reflexões sobre esse campo de atuação serão desenvolvidas qualificando a formação desse profissional (PP/IES A, 2010, p. 6).

De acordo com o Projeto Pedagógico da IES A, esses focos específicos se entrelaçam e visam à sistematização acadêmica do percurso do aluno que culminará com a elaboração do TCC. Ao verificar como esses focos são organizados na matriz, observa-se que, no primeiro ano de curso, há uma concentração de disciplinas de Fundamentos; no segundo ano, a

formação foca a Educação Infantil; no terceiro ano, o Ensino Fundamental – Anos Iniciais; e, no último ano de curso, as disciplinas de Gestão Educacional e TCC. No entanto, há uma preocupação em distribuir, durante o percurso, algumas disciplinas que contemplam o foco da Gestão Educacional, como as encontradas a partir do 2º semestre, preocupadas com essa formação. Verificou-se também que no 5º semestre há uma disciplina de Fundamentos, Antropologia e Educação.

A IES B, como já apresentado, oferece Formação Complementar em áreas específicas. A IES D propõe o componente curricular, Pesquisa e Prática Pedagógica I, II e III, com aulas teóricas e práticas desenvolvidas no 1º, 3º e 5º semestres que, além de promover o contato do aluno com o seu futuro campo de trabalho, ou seja, com instituições de ensino de Educação Básica da rede pública ou particular e/ou outros espaços pedagógicos, permitem que os mesmos participem de

projetos integrados, favorecendo a aproximação entre as ações propostas e os conhecimentos trabalhados, constituindo-se como uma possibilidade efetiva de iniciação dos estudantes à atividade de pesquisa, elemento constitutivo do processo de formação profissional do pedagogo (PP/IES D, 2010, p. 11).

A IES E organiza o currículo em três núcleos: o primeiro, *Núcleo de Formação Específica*, concentra disciplinas para a Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, EJA, Educação Especial, fundamentos e organização do trabalho pedagógico; o segundo, *Núcleo de Formação Pedagógica*, compreende as disciplinas de didática, metodologia, estágios e práticas; e o terceiro, *Núcleo de Formação Acadêmico Científico Cultural*, disciplinas optativas e atividades acadêmicas complementares. Além disso, propõe que a pesquisa e a prática pedagógica sejam componentes que contribuam para que o aluno possa “sistematizar o diagnóstico, a reflexão, o redimensionamento e a intervenção na prática educativa a ser desenvolvida pelo pedagogo” (PP/IES E, 2006, p. 17). Para que isso se concretize, o curso propõe duas disciplinas: *PIPE – Projeto Integrado de Prática Educativa 1*, no primeiro ano de curso, com o objetivo de conhecer espaços escolares e não-escolares, campos de atuação do Pedagogo; e *PIPE – Projeto Integrado de Prática Educativa 2*, oferecida no segundo ano de curso, com o objetivo de aprofundamento de estudos em que o aluno escolhe um dos campos de atuação para desenvolvimento de estudos de caso e/ou estudos exploratórios. Essas duas disciplinas culminam no *Seminário de Prática Educativa*, realizado no terceiro ano de curso, para integração e sistematização das duas disciplinas cursadas.

A IES F, além dos três núcleos, propõe um componente curricular denominado de *Prática de Formação Acadêmica*, que permeia os quatro primeiros semestres do curso com o intuito de viabilizar a articulação entre teoria e prática, colocar o aluno em contato com o mundo do trabalho e contribuir para a construção do TCC, objetivando

transcender a sala de aula para o ambiente escolar, aproximando as fronteiras das disciplinas no sentido de atender as lacunas identificadas por docentes e discentes no currículo em ação. É coordenada por quatro professores das três áreas de conhecimento e atuação do Departamento de Educação (PP/IES F, 2008, p. 14-15).

3.1.3 Aspectos conceituais do Projeto Pedagógico

A segunda categoria, Aspectos conceituais do Projeto Pedagógico, permitiu identificar a intencionalidade do curso, o perfil profissional do egresso, seu campo de atuação e como a Gestão Educacional é entendida no processo de formação do pedagogo.

a) Objetivos do curso apresentados nas propostas pedagógicas das instituições

Nos documentos analisados, verificou-se que os cursos têm como objetivo promover a formação do professor para a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental que também esteja apto a atuar na gestão educacional e na produção e difusão do conhecimento científico.

Assim, as propostas das instituições refletem o discurso das Diretrizes no que diz respeito à docência como base para a formação do pedagogo no seu sentido mais amplo, ou seja, um profissional que, a partir da docência, seja capaz de atuar nos processos de gestão e que também promova a construção e difusão do conhecimento científico. Além disso, as IES também procuram atender a algumas demandas locais e internas da própria instituição e oferecer experiências formativas nas quais se valoriza o mundo do trabalho e a participação da comunidade local no processo formativo do aluno. O Quadro 2 apresenta os objetivos tais como aparecem nos Projetos Pedagógicos:

Quadro 2 – Objetivos dos cursos de Pedagogia das instituições participantes

IES	TRANSCRIÇÃO DE TRECHOS DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS
A	O profissional, Licenciado em Pedagogia, poderá atuar em espaços escolares e não escolares. Embora articuladas, serão destacadas as dimensões da Docência – Educação Infantil, Anos Iniciais e EJA; Gestão Educacional e Investigação Educacional como partes integrantes do processo de formação do pedagogo, a partir de quatro eixos curriculares : fundamentos, gestão educacional, saberes escolares e eixo transversal.
B	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ampliar e aperfeiçoar a formação da docência para crianças de 0 a 10 anos; 2. Garantir uma formação adequada e de qualidade para as áreas de gestão e pesquisa; 3. Ampliar a possibilidade de percursos curriculares diferenciados por meio de disciplinas optativas e eletivas, do reconhecimento para fins de integralização curricular de atividades teórico-práticas escolhidas pelos próprios alunos e da oferta de quatro formações complementares.
C	<ol style="list-style-type: none"> 1. Fornecer uma sólida formação teórica e interdisciplinar sobre o fenômeno educacional e seus fundamentos históricos, antropológicos, psicológicos, políticos e sociais, bem como o domínio dos conteúdos a serem ensinados pela escola (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia e etc.) que permita a apropriação do processo de trabalho pedagógico, criando condições de exercer a análise crítica da sociedade brasileira e da realidade educacional; 2. Promover a unidade entre teoria e prática na ação educativa; 3. Promover o compromisso social do profissional da Educação, com ênfase na concepção sócio-histórica de educador, estimulando a análise política da Educação; 4. Proporcionar trabalho coletivo e interdisciplinar propiciando a unidade do trabalho docente; 5. Incorporar a concepção de formação continuada; 6. Avaliação permanente dos processos de formação; 7. Adequar a formação do pedagogo à realidade educacional; 8. Promover a interlocução com alunos e professores de outras áreas de ensino da universidade em torno da reflexão sobre a prática docente; 9. Estabelecer uma inter-relação entre o curso de Pedagogia e as demais licenciaturas para a realização de projetos de extensão e de pesquisas; 10. Ampliar a formação pedagógica para os licenciandos das demais licenciaturas da Universidade, existentes e que ainda serão implantados.
D	<ol style="list-style-type: none"> 1. Enfatizar, no processo de formação dos educadores, a unidade dos diversos olhares das ciências básicas da Educação em torno do fenômeno educativo; 2. Reconhecer a especificidade do trabalho docente que implica articulação necessária entre a teoria e a prática, exigindo que se leve em conta a realidade da escola, da sala de aula e da profissão docente, ou seja, as condições materiais e institucionais em que atua o professor; 3. Incorporar as reflexões sobre a realidade atual do mundo, do Brasil e da sociedade brasileira (efeitos da globalização, desemprego, avanços científicos e tecnológicos, funcionamento dos órgãos governamentais e mudanças marcantes da atualidade), de modo a tornar vivo e significativo os conhecimentos tratados no curso; 4. Considerar as questões contemporâneas sobre a produção do conhecimento, relacionadas ao rápido envelhecimento da informação factual e ao esmaecimento das fronteiras entre as unidades curriculares tradicionais; 5. E, finalmente, ressaltar as atividades de caráter teórico-prático, dando atenção especial à articulação entre a Universidade e as escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental nos quais os estudantes desenvolverão a Prática Pedagógica e o Estágio Supervisionado.
E	<ol style="list-style-type: none"> 1. Formar os profissionais na área de Pedagogia, legalmente habilitados para o exercício profissional em instituições públicas ou privadas de educação escolar e não-escolar; 2. Credenciar profissionais aptos ao desenvolvimento da pesquisa em Educação, na produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico; 3. Credenciar profissionais para atuar na docência da Educação Infantil, dos Anos Iniciais

IES	TRANSCRIÇÃO DE TRECHOS DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS
	<p>do Ensino Fundamental e das disciplinas pedagógicas para a formação de professores, na Educação Especial, na Educação de Jovens e Adultos, e em outras áreas emergentes no campo socioeducacional;</p> <ol style="list-style-type: none"> 4. Credenciar profissionais para atuar na organização de sistemas, unidades, projetos e experiências educativas (planejamento, administração, coordenação, supervisão, inspeção); 5. Formar profissionais capazes de: questionar a realidade, formular problemas e buscar soluções, utilizando-se do pensamento lógico, da criatividade e da análise crítica; 6. Compreender a sua atuação profissional como o exercício de cidadania consciente e crítica; compreender, de forma ampla e consciente, o processo educativo, considerando as características das diferentes realidades e níveis de especialidades em que se processam; 7. Desenvolver a compreensão sobre o contexto da realidade social da escola brasileira (seus valores, representações, história e práticas institucionais) de modo a poder assumir uma postura crítica e responsável pela transformação dessa realidade, contribuindo para o desenvolvimento de novas formas de interação e de trabalho escolar; 8. Estabelecer e vivenciar processos de teoria e prática, de ação reflexão ação ao longo do curso, tomando a prática educativa como objeto de reflexão, de modo a criar soluções apropriadas aos desafios específicos que enfrenta; 9. Desenvolver e avaliar projetos políticos pedagógicos, de ensino e de aprendizagem, estimulando ações coletivas na escola, de modo a caracterizar nova concepção de trabalho educativo; 10. Desenvolver metodologias e projetos de ensino e de gestão educacional, tendo por fundamento a abordagem interdisciplinar, a gestão democrática, o trabalho coletivo, dentre outros.
F	<p>Amparado pelo Artigo 4º da Resolução. Docência com ênfase na pesquisa e gestão e ainda:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Compreender e analisar as atividades, além da docência, que envolvam participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino; 2. Compreender e analisar atividades que envolvam planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação da educação, de projetos e experiências não-escolares; 3. Analisar a natureza da profissão, foco de sua formação, mapeando as competências, habilidades e as atitudes necessárias para o trabalho pedagógico; 4. Avaliar e propor soluções para os problemas educacionais por meio de uma aprendizagem significativa; 5. Demonstrar interesse pela pesquisa e investigação do processo educacional; 6. Demonstrar interesse pela extensão como interlocução e troca de conhecimento e experiências com as entidades escolares e não escolares.

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de dados da pesquisa.

Duas instituições, IES A e IES B, apresentam objetivos mais sucintos, sem deixar de abranger as dimensões definidas pela legislação (docência, gestão e pesquisa). No entanto, apresentam especificidades em relação às demais instituições.

A IES A, além de enfatizar a formação de professores para a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, pretende alcançar a formação de docentes para a Educação de Jovens e Adultos. A IES B preocupou-se em garantir que os alunos pudessem vivenciar

percursos curriculares diferenciados por meio de disciplinas optativas e eletivas, do reconhecimento para fins de integralização curricular de atividades teórico-práticas escolhidas pelos próprios alunos e da oferta de quatro formações complementares (PP/IES B, 2007, p. 4).

As demais instituições, IES C, D, E e F, são mais abrangentes na apresentação dos objetivos. Procuram detalhar como será percorrido o caminho para formar o pedagogo, especificando, por exemplo, que o curso de Pedagogia também pretende: promover a articulação entre a teoria e prática (IES C, D e E); desenvolver parceria com a comunidade local no processo formativo do aluno (IES D, E e F); promover formação política dos alunos para a transformação da realidade (IES C, D, E e F); ampliar a formação pedagógica para outras licenciaturas (IES C); e desenvolver a concepção de formação continuada (IES C).

Observou-se que a Instituição F, apesar de, em algumas passagens do Projeto Pedagógico, anunciar trechos da Resolução nº. 01/2006 com relação à possibilidade de atuação do licenciado em Pedagogia na Gestão Educacional de espaços escolares e não-escolares, é explícita a ênfase do projeto para a formação do docente para a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Enfocamos nesta proposta a especificidade da docência para a educação da Infância, entendendo essa fase de formação humana em sua amplitude (0 a 10 anos) e em sua complexidade, ou seja, percorrendo as fases que se compõem de desafios físicos, psíquicos, culturais e sociais. Portanto, tratamos de duas habilitações distintas do ponto de vista da estrutura escolar (Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental), mas integradas na perspectiva da formação humana (PP/IES F, 2008, p. 7).

Com relação à Gestão Educacional, percebe-se, em diversos momentos da proposta pedagógica, o objetivo de formar um profissional para atuar na gestão de processos educativos no âmbito da Educação Básica, como indica o trecho a seguir:

licencia o profissional da Educação para a docência, dando ênfase à pesquisa e gestão, por entendê-la e compreendê-la como processo essencial e integrante do cotidiano escolar, mobilizadora na abertura de espaços para a reestruturação do poder de decisão; a coordenação do trabalho pedagógico; e as relações interinstitucionais que delimitam o campo educativo [...] (PP/IES F, 2008, p. 9).

b) Perfil do egresso explicitado nas propostas pedagógicas das instituições

De acordo com o Parecer CNE/CP nº. 05/2005, no que se refere ao perfil do egresso do curso de Pedagogia, as instituições de ensino devem “proporcionar consistente formação teórica, diversidade de conhecimentos e de práticas, que se articulam ao longo do curso” (BRASIL, 2005, p. 8) a fim de que o egresso esteja apto a desenvolver dezesseis atribuições:

- I – Atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;
- II – Compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social;
- III – Fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria;
- IV – Trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo;
- V – Reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas;
- VI – Ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano;
- VII – Relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas;
- VIII – Promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade;
- IX – Identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras;
- X – Demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras;
- XI – Desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento;
- XII – Participar da gestão das instituições contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico;
- XIII – Participar da gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não escolares;
- XIV – Realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não escolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas;
- XV – Utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos;
- XVI – Estudar, aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras determinações legais que lhe caiba implantar, executar, avaliar e encaminhar o resultado de sua avaliação às instâncias competentes (BRASIL, 2005, p. 2-3).

As instituições participantes da pesquisa procuram atender a esses requisitos, e algumas foram mais sucintas e outras mais abrangentes quanto à proposta de um perfil.

Quatro instituições, C, D, E e F, praticamente reproduzem, no texto do Projeto Pedagógico, essas atribuições que mesclam qualidades, aptidões e habilidades que os egressos estarão aptos a desenvolver ao assumirem funções docentes ou gestoras. A IES C procurou reforçar ainda mais o perfil do egresso destacando outras aptidões além das definidas pela Resolução nº. 01/ 2006, a saber:

Raciocínio lógico e abstrato para poder desenvolver a capacidade de análise conceitual; Exatidão para executar suas tarefas com o máximo de precisão; Liderança nos trabalhos em equipe, organizando e delegando tarefas no processo de desenvolvimento de projetos de comunicação; Capacidade de utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos; Capacidade de aplicar seus conhecimentos de forma independente e inovadora, acompanhando a evolução do setor na busca de soluções nas diferentes áreas de atuação; Formação complementar básica das Ciências Sociais Aplicadas, permitindo-lhe uma visão da dinâmica social e organizacional, do empreendedorismo e de ações que permitam desenvolver suas habilidades pessoais e profissionais, de modo a torná-lo participativo na vida comunitária (PP/IES C, 2008, p. 15).

As outras duas instituições, A e B, foram mais concisas na apresentação desse perfil, e destacaram as funções que os egressos estarão aptos a exercer: a docência, participar da gestão e desenvolver pesquisas relacionadas ao fenômeno educativo e algumas condições para o bom desenvolvimento dessas funções, como apresentado pela IES A em que

no âmbito da **gestão educacional**, cabe ao pedagogo a coordenação dos trabalhos desenvolvidos nos espaços educacionais. Este profissional deverá ser capaz não somente de orientar as instituições educacionais quanto às condições legais de seu funcionamento. Numa concepção de gestão democrática, cabe a esse profissional, estimular, propor e participar de processos que desencadeiem o desenvolvimento e o aperfeiçoamento do trabalho educacional, incluindo atividades relacionadas ao planejamento, construção e avaliação de propostas pedagógicas referenciadas nos projetos políticos pedagógicos construídos coletivamente, tendo em vista a diversidade humana e cultural próprias ao campo educativo.

No que se refere à **docência**, o pedagogo tem sua atuação voltada para a Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental. A Alfabetização e a Educação de Jovens e Adultos também devem constituir um foco de sua atuação. Nesse contexto, torna-se necessário um esforço de conjugação contínua entre a busca de um conhecimento profundo dos conteúdos básicos e das metodologias que tornam possível a transformação desses conteúdos em saberes escolares.

Na interseção dos campos de atuação gestão educacional e docência, situa-se a dimensão da **investigação dos processos educativos**. Cabe também ao pedagogo, investigar questões educacionais, produzir e difundir o conhecimento construído (PP/IES A, 2010, p. 4-5).

c) Campo de atuação do pedagogo segundo as propostas pedagógicas das instituições

Com relação aos campos de atuação, os Projetos Pedagógicos de todas as instituições têm em comum a garantia de formação de profissionais para o Magistério na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental; participação na Gestão Educacional entendida, conforme previsto na legislação, como “participação no planejamento, gestão e avaliação de estabelecimentos de ensino, de sistemas educativos escolares, bem como organização e desenvolvimento de programas não escolares” (BRASIL, 2005, p. 6) e produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico na área educacional.

Algumas instituições apresentam especificidades em relação à delimitação do campo de atuação, como a IES A, única instituição que destaca a docência na Educação de Jovens e Adultos como uma dimensão integrante da formação do licenciado em Pedagogia. Outras instituições destacam que existem campos emergentes que representam possibilidades de atuação do pedagogo, mas não garantem que o curso ofereça formação para esses campos, seriam esses: Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação no/do campo, Educação indígena, Educação em remanescentes de quilombos ou em organizações não-escolares públicas ou privadas – IES D; educador social junto a ONGs, movimentos sociais, instituições filantrópicas; profissional da área de recursos humanos em empresas; coordenador pedagógico em instituições ou órgãos das áreas de Saúde, Assistência Social – IES B¹⁰.

Outro fato que chamou a atenção foi a delimitação do campo de atuação pela IES F. Em várias passagens do projeto, a instituição destaca o comprometimento em formar docentes para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental para a Educação Básica, acrescentando que serão enfatizadas as dimensões da Gestão Educacional e Pesquisa.

d) Gestão Educacional nas propostas pedagógicas das instituições

A Gestão Educacional é compreendida, em todos os projetos das instituições, como uma dimensão que se articula e tem como base a docência. No entanto, o espaço dedicado à discussão sobre essa formação apresenta peculiaridades em cada projeto, conforme pode ser observado no Quadro 3.

¹⁰ Essa informação foi obtida no site da instituição e não consta no Projeto Pedagógico.

Quadro 3 – Concepção de formação do gestor educacional nos Projetos Pedagógicos

INSTITUIÇÕES	TRANSCRIÇÃO DE ASPECTOS DA FORMAÇÃO DO GESTOR DESCRITOS NOS PROJETOS
A	<p>No âmbito da gestão educacional, cabe ao pedagogo a coordenação dos trabalhos desenvolvidos nos espaços educacionais. Este profissional deverá ser capaz não somente de orientar as instituições educacionais quanto às condições legais de seu funcionamento. Numa concepção de gestão democrática, cabe a esse profissional estimular, propor e participar de processos que desencadeiem o desenvolvimento e o aperfeiçoamento do trabalho educacional, incluindo atividades relacionadas ao planejamento, construção e avaliação de propostas pedagógicas referenciadas nos projetos políticos pedagógicos construídos coletivamente, tendo em vista a diversidade humana e cultural próprias ao campo educativo (PP/ IES A, 2010, p. 5).</p> <p>[...] em caráter de delimitação, pode-se dizer que as disciplinas centralmente comprometidas com a gestão são: Trabalho e Educação; Avaliação e Medidas Educacionais; Currículo e Organização Pedagógica; Políticas Públicas Educacionais; Planejamento da Educação: sistema e unidades escolares; Gestão e Organização dos Sistemas Escolares; Políticas de Educação para a Infância; Educação Brasileira: legislação e sistema, entre outras disciplinas/atividades eletivas e ou opcionais (PP/IES A, 2010, p. 4).</p>
B	<p>[...] profissional formado para a docência e para a gestão democrática da escola (PP/ IES B, 2007, p. 8).</p> <p>[...] garantir uma boa formação nas áreas de gestão e pesquisa (PP/ IES B, 2007, p. 12).</p> <p>[...] foram criadas as disciplinas de 30 horas: Política e Administração dos Sistemas Educacionais; Escola e Diversidade: interfaces políticas e sociais; Organização do Ensino Fundamental e Organização da Educação Infantil. Além disso, como já foi dito, o estágio em Gestão, de 120 horas, passa a ser obrigatório para todos os alunos, e não apenas para os que escolhem a formação complementar de mesmo nome (PP/ IES B, 2007, p. 15).</p>
C	<p>Conhecimentos sobre gestão são oferecidos como subsídio à compreensão e ao exercício da função do gestor na docência, no planejamento, na coordenação e na avaliação da ação educativa, em espaços escolares e não-escolares. Têm a função de qualificar o pedagogo docente para gerir diferentes espaços relacionados às suas práticas (PP/IES C, 2008, p. 18).</p>
D	<p>Gestão Educacional, entendida como a organização do trabalho pedagógico em termos de planejamento, coordenação, acompanhamento e avaliação dos sistemas de ensino e dos processos educativos formais e não-formais (PP IES/D, 2010, p. 4).</p> <p>[...] a gestão democrática de todos os processos educativos da sociedade dentro e fora da escola (PP IES/D, 2010, p. 4).</p>
E	<p>Gestão Educacional, entendida numa perspectiva democrática, que integre as diversas atuações e funções do trabalho pedagógico e dos processos educativos, especialmente no que se refere ao planejamento, à administração, à coordenação, ao acompanhamento, à supervisão, à inspeção, à orientação educacional e à avaliação em contextos escolares e não-escolares e nos sistemas de ensino e ao estudo e participação na formulação, implementação e avaliação de políticas públicas na área de Educação (PP, 2006, p. 14).</p>

INSTITUIÇÕES	TRANSCRIÇÃO DE ASPECTOS DA FORMAÇÃO DO GESTOR DESCRITOS NOS PROJETOS
F	<p>[...] o docente saiba atuar de forma a compreender a sala de aula, a instituição escolar e, como consequência, reinventar a prática pedagógica no contexto do trabalho coletivo, sem se esquecer da ênfase à inclusão, à diversidade, à cultura, ao ensino, à pesquisa e à atividade de gestão educacional (PP/ IES F, 2008, p. 5).</p> <p>[...] licencia o profissional da Educação para a docência, dando ênfase à pesquisa e gestão, por entendê-la e compreendê-la como processo essencial e integrante do cotidiano escolar, mobilizadora na abertura de espaços para a reestruturação do poder de decisão; a coordenação do trabalho pedagógico; e as relações interinstitucionais que delimitam o campo educativo (esforço de síntese de conhecimentos como de articulação de práticas, buscando unificar o modo de produção de conhecimento e as estratégias de ação, tendo como meta a inclusão social) (PP/IES F, 2008, p. 9).</p>

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados da pesquisa.

As IES A, D, E e F são mais abrangentes e explícitas ao abordar o processo formativo da Gestão Educacional. Além de elencar diversas atividades que são próprias do gestor para o desenvolvimento dos processos educativos, enfatizam que essas atividades precisam estar alicerçadas numa concepção de gestão democrática. As Instituições B e C são bem sucintas ao abordar essa dimensão, no entanto, não deixam de explicitar, em outros trechos do projeto pedagógico, a importância de uma gestão democrática.

Observam-se, ainda, outras particularidades. As IES A e B procuram delimitar as disciplinas envolvidas com o processo de formação do gestor. A IES B, apesar de ser muito sucinta no que se refere a detalhes sobre a formação do gestor, explica que houve a criação de disciplinas obrigatórias para a gestão, incluindo o estágio, no núcleo de formação comum do curso, pois, no projeto anterior, somente aqueles alunos que escolhiam a complementação na área de gestão tinham acesso a essas disciplinas. Nas IES C e F, observam-se um aspecto em comum com relação à formação do gestor: a ênfase na qualificação do docente para atuar como gestor. Não que isso não esteja evidente nos outros projetos, mas nessas duas instituições há uma preocupação em deixar explícito, em alguns trechos do Projeto, a formação do gestor a partir da docência.

Com relação às atribuições do pedagogo para atuar na Gestão Educacional, os projetos pedagógicos descrevem, além das atividades pertinentes a essa dimensão, as concepções de gestão e de sua relação com os processos educativos.

Após a leitura atenta de cada Projeto Pedagógico, foi realizada a transcrição de trechos ao longo desses documentos que remetem à dimensão da Gestão Educacional. Cabe ressaltar

que, na maioria dos projetos, não há um tópico que discrimina claramente as atribuições do gestor educacional. Essas atribuições estão diluídas ao longo dos Projetos e aparecem, principalmente, no tópico de descrição do perfil do egresso. O Quadro 4 apresenta a transcrição desses trechos.

Quadro 4 – Atribuições do gestor educacional nos Projetos Pedagógicos

INSTITUIÇÕES	TRANSCRIÇÃO DE TRECHOS DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS
A	<ul style="list-style-type: none"> - Promover as condições básicas para o desenvolvimento de atividades educacionais em ambientes escolares e não-escolares a partir de princípios da gestão democrática; - Coordenação dos trabalhos desenvolvidos em espaços educacionais; - Orientar as instituições educacionais quanto às condições legais de seu funcionamento; - Estimular, propor, participar de processos relacionados ao trabalho educacional; - Planejamento, construção e avaliação de propostas pedagógicas referenciados nos projetos políticos pedagógicos.
B	<ul style="list-style-type: none"> - Administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica; - Formação de um profissional melhor sintonizado com a nova forma de organização das escolas [...] um profissional formado para a docência e para a gestão democrática da escola.
C	<ul style="list-style-type: none"> - Organização e gestão dos espaços escolares e não-escolares; - Liderança nos trabalhos em equipe, organizando e delegando tarefas no processo de desenvolvimento de projetos de comunicação; - Organização do trabalho pedagógico escolar, no planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas da escola; - Planejamento, na coordenação e na avaliação da ação educativa, em espaços escolares e não-escolares; - Proporcionar trabalho coletivo e interdisciplinar propiciando a unidade do trabalho docente; - Elaboração do projeto pedagógico, sintetizando as atividades de ensino e administração, caracterizadas por categorias comuns (planejamento, organização, coordenação e avaliação) e por valores comuns (solidariedade, cooperação, responsabilidade e compromisso).
D	<ul style="list-style-type: none"> - Organização e gestão de sistemas e instituições de ensino; - Organização do trabalho pedagógico; - Planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de atividades próprias dos setores da Educação, bem como de projetos e experiências educativas formais e não-formais; - Gestão democrática de todos os processos educativos da sociedade dentro e fora da escola; - Organização do trabalho pedagógico escolar, no planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas da escola; - Elaboração de projeto pedagógico, sintetizando as atividades de ensino e administração, caracterizadas por categorias comuns (planejamento, organização, coordenação e avaliação) e por valores comuns (solidariedade, cooperação, responsabilidade e compromisso).

INSTITUIÇÕES	TRANSCRIÇÃO DE TRECHOS DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS
E	<ul style="list-style-type: none"> - Atuar na perspectiva da gestão democrática; - Organização do trabalho pedagógico em termos de planejamento, coordenação, acompanhamento e avaliação nos sistemas de ensino e nos processos educativos formais e não-formais; - Planejamento, administração, coordenação, supervisão, inspeção e orientação educacional de sistemas, unidades e projetos educacionais; - Gerenciar programas e projetos educacionais realizados em espaços escolares e não-escolares; - Elaborar o projeto pedagógico, sintetizando as atividades de ensino e administração, caracterizadas por categorias (planejamento, organização, coordenação, avaliação) e valores comuns (solidariedade, cooperação, responsabilidade e compromisso).
F	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender e analisar as atividades, além da docência, que envolvam participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino. - Compreender e analisar atividades que envolvam planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação da educação, de projetos e experiências não-escolares. - Participar da gestão das instituições contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico; - Participar da gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não-escolares; - Estudar, aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras determinações legais que lhe caiba implantar, executar, avaliar e encaminhar o resultado de sua avaliação às instâncias competentes.

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados da pesquisa.

Observa-se que, na maioria das instituições, há uma referência às atribuições do gestor educacional demarcadas nas Diretrizes Curriculares e que nos remetem à atividades (planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação da educação e de projetos e experiências em ambientes educativos escolares e não-escolares) e concepções (gestão democrática, diálogo, trabalho em equipe, senso crítico) para o desenvolvimento da Gestão Educacional.

Somente as IES A e B procuraram ser mais concisas na discriminação dessas atribuições, porém sem deixar de indicar a importância da atuação do gestor numa concepção mais democrática e participativa.

Cabe, também, ressaltar o papel da pesquisa na formação do pedagogo, conforme explicitado nos Projetos Pedagógicos analisados. A IES A destaca que a pesquisa se constitui como ponto de interseção entre a docência e gestão, na qual se espera investigar, produzir e difundir o conhecimento relativo às questões educacionais. O projeto também estimula a realização da pesquisa ao propor duas disciplinas obrigatórias: Pesquisa I – Introdução a Pesquisa Educacional e Pesquisa II – Elaboração de Projeto de Pesquisa, além de duas

disciplinas obrigatórias de Trabalho de Conclusão de Curso. A IES B oferece uma formação complementar em Ciências da Educação. A IES C propõe a formação de um professor pesquisador, tomando a “pesquisa como princípio cognitivo e formativo, eixo da organização e desenvolvimento do currículo para a docência e para a gestão” (PP/IES C, 2008, p. 18). A IES D oferece três disciplinas, Pesquisa e Prática Pedagógica 1, 2 e 3, distribuídas ao longo do curso “como instrumento de integração, ao promover a interlocução dos referenciais teóricos do currículo entre si e com o mundo do trabalho em educação” (PP/IES D, 2010, p. 12).

A IES E toma a pesquisa e a prática educativa como princípio formativo e epistemológico do currículo, constituindo-se

em elementos nucleadores com a função de garantirem a integração horizontal e vertical do currículo, possibilitando ao aluno sistematizar o diagnóstico, a reflexão, o redimensionamento e a intervenção na prática educativa a ser desenvolvida pelo pedagogo (PP/IES E, 2006, p. 17).

A IES F ressalta que a pesquisa é uma das dimensões fundamentais da ação pedagógica, pois promove contato com o conhecimento produzido e, assim, a reflexão sobre a realidade da Educação.

Observa-se, conforme explicitado nos Projetos Pedagógicos das instituições participantes, que a pesquisa articulada e indissociável às dimensões da docência e gestão vai além da elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso ou Monografia, constituindo-se como elemento integrador do currículo e articulador dos conhecimentos teóricos com a prática profissional.

3.1.4 Aspectos estruturais e conceituais da Matriz Curricular

A terceira categoria, Aspectos Estruturais e conceituais da Matriz, permitiu verificar a quantidade de disciplinas obrigatórias¹¹ oferecidas no curso e que são específicas para a formação do gestor, sua carga horária e como são distribuídas ao longo do curso.

Para a condução dessa análise, alguns passos foram necessários a fim de melhor definir quais disciplinas estariam comprometidas com a formação do gestor. Como já

¹¹ Disciplinas optativas e eletivas não foram consideradas nessa análise pelo fato de que sua oferta e procura dependem de diversos fatores, como interesse acadêmico de professores e alunos e aprovação pelos colegiados.

mencionado em tópicos anteriores, algumas instituições apresentaram as disciplinas que auxiliam nessa formação, como a IES A e B. Nas outras instituições foi necessária uma leitura atenta da matriz curricular e das ementas de disciplinas para definir quais se comprometem com a formação do gestor. A Tabela 4 apresenta as disciplinas comprometidas com a formação do Gestor.

Tabela 4 – Disciplinas ofertadas pelos cursos comprometidas com a Gestão Educacional

IES	DISCIPLINA	CH	PERÍODO
A	1 – Trabalho e Educação	60	8°
	2 – Avaliação e Medidas Educacionais	60	8°
	3 – Currículo e Organização Pedagógica	60	5°
	4 – Políticas Públicas Educacionais	60	7°
	5 – Planejamento da Educação: sistema e unidades escolares	60	4°
	6 – Gestão e Organização dos Sistemas Escolares	60	7°
	7 – Políticas de Educação para a Infância	60	2°
	8 – Educação Brasileira: legislação e sistema	60	6°
	TOTAL CARGA HORÁRIA DAS DISCIPLINAS	480	
ESTÁGIO EM GESTÃO	60	6°	
B	1 – Política Educacional	60	1°
	2 – Política e Administração dos Sistemas Educacionais	30	2°
	3 – Escola e Diversidade	30	4°
	4 – Organização da Educação Infantil	30	5°
	5 – Organização do Ensino Fundamental	30	5°
	TOTAL CARGA HORÁRIA DAS DISCIPLINAS	180	
ESTÁGIO EM GESTÃO	120	8°	
C	1 – Política Educacional	60	1°
	2 – Política e Gestão Educacional	30	5°
	3 – Gestão e Planejamento Escolar	60	8°
	TOTAL CARGA HORÁRIA DAS DISCIPLINAS	150	
ESTÁGIO EM GESTÃO	30	4°	
D	1 – Organização e Política da Educação Brasileira	72	3°
	2 – Gestão Educacional I	36	7°
	3 – Gestão Educacional II	72	8°
	TOTAL CARGA HORÁRIA DAS DISCIPLINAS	180	
ESTÁGIO EM GESTÃO	144	7°/8°	
E	1 – Princípios e Organização do Trabalho do Pedagogo 1	120	1° ano
	2 – Princípios e Organização do Trabalho do Pedagogo 2	120	2° ano
	3 – Princípios e Organização do Trabalho do Pedagogo 3	90	3° ano
	4 – Políticas e Gestão da Educação	120	4° ano
	TOTAL CARGA HORÁRIA DE DISCIPLINAS	450	
ESTÁGIO INTEGRADO (GESTÃO, EI E AIEF)	570	3°/4° anos	

IES	DISCIPLINA	CH	PERÍODO
F	1 – Legislação da Educação Básica	60	6º
	2 – Organização e Gestão da Educação Básica	60	7º
	TOTAL CARGA HORÁRIA DE DISCIPLINAS	120	
	ESTÁGIO EM GESTÃO	120	8º

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados da pesquisa.

De acordo com a Tabela 4, a quantidade e distribuição das disciplinas são diferentes em cada instituição. A IES A apresenta, no projeto pedagógico, oito disciplinas comprometidas com a Gestão Educacional, distribuídas ao longo do curso, a partir do 2º semestre e finalizando no 8º, totalizando uma carga horária de 480 horas. A segunda instituição com a maior carga horária, a IES E, oferece quatro disciplinas, uma a cada ano de curso, totalizando 450 horas. A IES B, que também apresenta no Projeto Pedagógico do curso as disciplinas comprometidas com a gestão, possui um total de cinco disciplinas, distribuídas do 1º ao 5º semestre, totalizando 180 horas de carga horária. Depois, a IES D, com três disciplinas, totalizando também 180 horas, das quais uma é oferecida no 3º semestre e as outras duas no 7º e 8º, respectivamente. As IES C e F apresentam a menor carga horária, das quais a IES C, oferece três disciplinas totalizando 150 horas, no 1º, 5º e 8º semestres, e a IES F, duas disciplinas totalizando 150 horas, uma no 6º e outra no 7º semestre.

O Estágio em Gestão Escolar é oferecido por todas as instituições. Destaca-se o estágio oferecido pela IES E com uma proposta diferenciada, que tem como objetivo a “gradativa inserção e participação em projetos e ações desenvolvidas pela escola, tanto no âmbito dos processos de ensino quanto nas dimensões relativas à gestão educacional” (PP IES/E, 2006, p. 20). São dois estágios: um no 3º ano e outro no 4º e, conforme proposta explicitada na ementa das disciplinas, não há separação entre estágio de docência e gestão e a proposta é a integração dessas duas dimensões. A IES C possui a menor carga horária de estágio em Gestão, apenas 30 horas e, pelo exame das ementas, trata-se de um estágio de observação e não de prática profissional.

Com relação às IES A e B que apresentaram as disciplinas comprometidas com a gestão no texto do Projeto Pedagógico, observa-se que a IES A apresenta algumas disciplinas destinadas à formação do gestor que não foram discriminadas na IES B e, mesmo presente na matriz de algumas das outras instituições, não estão comprometidas com a gestão, são elas: Trabalho e Educação, Avaliação e Medidas Educacionais, e Currículo e Organização Pedagógica. Tais disciplinas não estão diretamente relacionadas aos processos de organização e gestão de instituições de ensino. A avaliação, na maioria dos cursos, prioriza a avaliação da

aprendizagem, as técnicas e instrumentos, abrangendo com menos consistência a avaliação de sistemas educacionais. As disciplinas de teorias de currículo também são conhecimentos que privilegiam uma formação geral do pedagogo e discutem a visão histórica do currículo bem como as teorias curriculares e relações de poder.

Mesmo no caso da IES A, essas disciplinas não são específicas da dimensão da Gestão Educacional, algumas se distanciam e outras oferecem possibilidade de aproximação com essa dimensão. Ao realizar a leitura das ementas das três disciplinas da IES A, anunciadas anteriormente, a disciplina *Trabalho e Educação* não trata diretamente da gestão. A ementa dessa disciplina traz a seguinte redação:

Abordagens teóricas da categoria Trabalho. O Trabalho como princípio educativo. O Trabalho no capitalismo: perspectiva histórica. Organização do Trabalho e qualificação profissional. As transformações no mundo do Trabalho e seus reflexos na educação escolar. Resultados de pesquisas na área do Trabalho e a Educação (PP/ IES A, 2010, p. 12).

Assim, verifica-se que a relação de trabalho e Educação pode estar mais direcionada à Educação em geral e à docência, não auxiliando no direcionamento da disciplina para uma discussão com ênfase na gestão.

A disciplina de *Avaliação e Medidas Educacionais* tende a se aproximar da discussão sobre gestão, ao propor a articulação entre avaliação da aprendizagem e a avaliação de sistemas. *Currículo e Organização Pedagógica*, nesse caso, também oferece a possibilidade de aproximação com a gestão, ao propor a discussão sobre organização pedagógica que pode se relacionar à função do docente, bem como à atribuição do gestor no sentido de auxiliar na organização da prática pedagógica dos professores. Contudo, cabe ressaltar que a aproximação com a discussão acerca da Gestão Educacional depende também da postura do professor, no sentido de desenvolver a disciplina direcionando-a para essa formação.

A IES B também apresenta uma disciplina diferente das demais instituições, *Escola e Diversidade: interfaces políticas e sociais*, que discute as especificidades da Educação do campo, da Educação indígena, questões de gênero e diversidade étnico-racial, espaços em que o pedagogo poderá atuar tanto como gestor, quanto como docente. Portanto, trata-se de uma disciplina que pode ser direcionada para a gestão, mas não é específica.

O que se apresenta em comum, em quase todas as matrizes curriculares, são disciplinas que procuram discutir: legislação educacional, política educacional, administração de sistemas e gestão educacional, organização do trabalho pedagógico, conforme o Quadro 5, a seguir:

Quadro 5 – Disciplinas oferecidas pelas instituições distribuídas por temática

IES	DISCIPLINAS QUE VISAM À DISCUSSÃO DE CONTEÚDOS PARA A FORMAÇÃO DO GESTOR		
	LEGISLAÇÃO/ POLÍTICA	ADMINISTRAÇÃO/ GESTÃO	ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO
A	1. Educação Brasileira: legislação e sistema; 2. Políticas Públicas Educacionais; 3. Políticas de Educação para a Infância.	4. Planejamento da Educação: sistema e unidades escolares; 5. Gestão e Organização dos Sistemas Escolares.	
B	1. Política Educacional.	2. Política e Administração dos Sistemas Educacionais.	3. Organização da Educação Infantil; Organização do Ensino Fundamental.
C	1. Política Educacional.	2. Política e Gestão Educacional; 3. Gestão e Planejamento Escolar.	
D	1. Organização e política da educação brasileira.	2. Gestão Educacional I; 3. Gestão Educacional II.	
E	1. Políticas e Gestão da Educação.	2. Princípios e Organização do Trabalho do Pedagogo 1; 3. Princípios e Organização do Trabalho do Pedagogo 2; 4. Princípios e Organização do Trabalho do Pedagogo 3.	
F	1. Legislação da Educação Básica.	2. Organização e Gestão da Educação Básica.	

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados da pesquisa.

Somente na IES F, a disciplina voltada para a discussão sobre Política Educacional é oferecida como optativa. Para melhor visualização e discussão das propostas das disciplinas especificadas acima, os próximos quadros, numerados de 6 a 11, apresentam as disciplinas e a descrição das ementas por instituição.

Quadro 6 – Disciplinas comprometidas com a Gestão Educacional da IES A

INSTITUIÇÃO A	
DISCIPLINAS	EMENTA
Educação Brasileira: legislação e sistema	A estrutura e o funcionamento do ensino no Brasil nas diferentes modalidades e diferentes contextos da sociedade brasileira. A educação básica e superior na vigência da Lei nº. 9.394/96. Avaliar as principais características que marcaram a legislação de ensino brasileira, compreendendo as principais concepções que nortearam a construção do campo educacional, contribuindo para uma atuação mais efetiva dos educadores no que se refere aos limites e possibilidades da educação em sua dimensão pedagógico-administrativa.
Políticas de Educação para a Infância	Visão crítica da história e das políticas da educação da infância no Brasil. Iniciativas de caráter higienista, medidas assistenciais e a ênfase educativa. Políticas voltadas à infância e movimentos sociais.

INSTITUIÇÃO A	
DISCIPLINAS	EMENTA
	Legislação e educação infantil: Constituição de 1988, LDB, ECA, FUNDEB. Estrutura e Gestão da Educação Infantil: demanda e clientela; formas de organização e de rede física; exigências de qualificação profissional.
Políticas Públicas Educacionais	Educação e Contexto Social. As Políticas Públicas da Educação no Brasil. A Educação nas Constituições Brasileiras e nas Leis e Diretrizes de Bases da Educação Nacional. Aspectos estruturais e conjunturais da Educação Brasileira (análise e avaliação da produção, implantação e consolidação das políticas públicas na sociedade). Descentralização e autonomia dos sistemas das escolas; focalização e universalização das propostas educacionais; igualdade e equidade, as políticas afirmativas. Limites e possibilidade da escola para mediar práticas sociais transformadoras.
Planejamento da Educação: sistema e unidades escolares	Análise dos fundamentos teóricos do planejamento econômico e educacional, seus limites e perspectivas, a partir de uma abordagem histórica. O planejamento educacional e as políticas.
Gestão e Organização dos Sistemas Escolares	Noção de Gestão/Administração na Educação. A relação entre o administrativo e o pedagógico na escola numa perspectiva histórica; mecanismos de gestão escolar (eleição, colegiado, PPPE e regimento); relações de poder na escola (questões relativas aos profissionais, aos alunos e à comunidade e ao sistema educacional). Organizações democráticas x tradicionais totalitárias; burocracia x participação; gerencialismo na educação; modelos de organização dos sistemas e unidades escolares; tendência da gestão escolar.

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados da pesquisa.

Na IES A, as disciplinas *Educação Brasileira: legislação e sistema*, *Políticas de Educação para a Infância* e *Políticas Públicas Educacionais* promovem uma discussão a partir da história do ensino no Brasil, focando na legislação e políticas públicas, numa perspectiva histórica em que a primeira disciplina explora a estrutura do ensino em geral, finalizando com a discussão sobre “as possibilidades da educação em sua dimensão pedagógico-administrativa”. A segunda disciplina direciona-se para a Educação Infantil, numa discussão também histórica e política terminando com o estudo da “estrutura e gestão da Educação Infantil: demanda e clientela; formas de organização e de rede física; exigências de qualificação profissional”, e a terceira, sobre as políticas públicas educacionais na perspectiva de transformação social (PP/IES A, 2010).

As disciplinas *Planejamento da Educação: sistema e unidades escolares* e *Gestão e Organização dos Sistemas Escolares* são específicas da Gestão Educacional. A primeira discute o planejamento educacional e, a segunda, noções de gestão administrativa e pedagógica de sistemas e instituições escolares numa perspectiva histórica, de relações de poder e de concepções e modelos de gestão escolar.

Quadro 7 – Disciplinas comprometidas com a Gestão Educacional da IES B

INSTITUIÇÃO B	
DISCIPLINAS	EMENTA
Política Educacional	O contexto político-social contemporâneo e as concepções teóricas de Estado e de Educação. Políticas sociais e Educação no Brasil. O direito à Educação e a participação da sociedade. O público e o privado na educação brasileira. Organização do sistema educacional brasileiro: legislação, competências federativas, níveis e modalidades de ensino. Políticas e procedimentos de financiamento e de avaliação da Educação.
Política e Administração dos Sistemas Educacionais	Concepção de sistema social e sistema educacional. Teorias da administração e organização da escola. Relações de trabalho dos profissionais da educação no setor público e privado. Trabalho e formação docente. Avaliação institucional.
Organização da Educação Infantil	O direito à Educação Infantil no Brasil: bases históricas, legais, institucionais e financeiras; políticas públicas de Educação Infantil: trajetórias e atualidade; oportunidades educacionais na Educação Infantil e o desafio da democratização; o profissional da Educação Infantil: formação, identidade e profissionalização; gestão de instituições de Educação Infantil.
Organização do Ensino Fundamental	Gestão de instituições de educação fundamental e coordenação pedagógica. Organização e gestão dos tempos e espaços escolares. Formas de participação na organização e gestão da escola. Relação escola-comunidade. Construção e implementação do projeto político-pedagógico. Articulação entre Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados da pesquisa.

Na IES B, as disciplinas *Política Educacional* e *Política e Administração dos Sistemas Educacionais* inserem-se na discussão sobre políticas públicas em Educação, sistemas educacionais, organização da Educação, legislação educacional, avaliação institucional e teorias da administração. As disciplinas *Organização da Educação Infantil* e *Organização do Ensino Fundamental* voltam-se para o campo da gestão e organização de instituições escolares, das quais a primeira focaliza a Educação Infantil, discutindo sobre suas bases históricas e legais e encerrando com a gestão de instituições escolares. A segunda disciplina trata da gestão no Ensino Fundamental.

Quadro 8 – Disciplinas comprometidas com a Gestão Educacional da IES C

INSTITUIÇÃO C	
DISCIPLINAS	EMENTA
Política Educacional	Concepções teóricas do Estado. Cidadania, direitos civis, políticos e sociais. Estado, Nação e políticas sociais. Políticas educacionais do Brasil e educação do cidadão.
Política e Gestão Educacional	Políticas e planos educacionais no Brasil. História e política da organização dos sistemas de ensino considerando as peculiaridades nacionais e os contextos internacionais. Características da instituição escolar no contexto sócio-econômico cultural brasileiro, recursos humanos e materiais. Gestão educacional e projeto político da escola.

INSTITUIÇÃO C	
DISCIPLINAS	EMENTA
Gestão e Planejamento Escolar	Gestão de instituições de Educação Básica e coordenação pedagógica. Organização e gestão dos tempos e espaços escolares. Formas de participação na organização e gestão da escola. Relação escola-comunidade. Construção e implementação do projeto político-pedagógico. Articulação Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados da pesquisa.

Das três disciplinas relacionadas à gestão selecionadas na IES C, duas, *Política Educacional* e *Política e Gestão Educacional*, tratam de assuntos voltados para concepções de Estado e cidadania; direitos políticos, sociais e civis; políticas públicas em Educação, sistemas de ensino, gestão educacional e projeto político da escola. A terceira disciplina, *Gestão e Planejamento Escolar*, específica para a formação do Gestor, discute a gestão e organização de instituições de Educação Básica.

Quadro 9 – Disciplinas comprometidas com a Gestão Educacional da IES D

INSTITUIÇÃO D	
DISCIPLINAS	EMENTA
Organização e Política da Educação Brasileira	Visão histórica da Estrutura e do Funcionamento do Sistema de Ensino Brasileiro em seus diferentes níveis: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior, de modo a fazer compreender os efeitos da permanência (ou não) dos diferentes sujeitos sociais no Sistema Escolar e as possibilidades colocadas a partir do avanço histórico de um conjunto de leis acerca da educação nacional.
Gestão Educacional I	Estudo da gestão escolar numa perspectiva democrática que integre as diversas atuações e funções dos profissionais envolvidos no trabalho escolar englobando as atividades de administração, supervisão e orientação educacionais visando à formação de liderança e de incentivo e sustentação de um ambiente propício para a construção de um cotidiano escolar dinâmico e co-participativo.
Gestão Educacional II	Abordagem histórico-conceitual das práticas educativas. Conceitos, funções e princípios básicos através da contextualização teórica e tendências atuais tendo como eixo a construção partilhada de projetos político-pedagógicos nos diversos espaços de aprendizagem na contemporaneidade. Levantamento e análise da realidade escolar: o projeto político pedagógico, o regimento escolar, o plano de direção, planejamento participativo e órgãos colegiados da escola.

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados da pesquisa.

A disciplina *Organização e Política da Educação Brasileira*, oferecida na IES D, trata da estrutura e funcionamento do ensino, direcionando a discussão para a educação como direito social. *Gestão educacional I* e *II* são específicas para a formação do gestor educacional, sendo que a primeira trata da concepção de gestão democrática e participativa,

englobando as funções exercidas pelos profissionais envolvidos na gestão escolar. A segunda, por sua vez, aborda questões da prática educativa como o projeto político pedagógico, regimento escolar, planejamento e órgãos colegiados da escola.

Quadro 10 – Disciplinas comprometidas com a Gestão Educacional da IES E

INSTITUIÇÃO E	
DISCIPLINAS	EMENTA
Política e Gestão da Educação	Os movimentos sociais da década de 1980 e a Constituição Federal de 1988. Globalização e educação. As reformas educacionais dos anos 1990. A LDB nº. 9.394/96. A organização da Educação Nacional – União, Estados e municípios. O PNE. A expansão da Educação Nacional. As diretrizes da Educação Nacional. A construção e difusão do conhecimento na área de Política e Gestão Educacional.
Princípios e Organização do Trabalho do Pedagogo 1	Função social da educação escolar e profissão docente. A formação e atuação do pedagogo na educação escolar e não-escolar. O debate sobre a formação do profissional da Educação no Brasil.
Princípios e Organização do Trabalho do Pedagogo 2	Atuação do pedagogo na educação escolar e não-escolar: gestão escolar e projetos de trabalho.
Princípios e Organização do Trabalho do Pedagogo 3	A organização da educação e da escola no contexto das reformas neoliberais: autonomia, descentralização e gestão democrática na educação e na escola; políticas educacionais e seus eixos (financiamento e avaliação na educação brasileira). Fundamentos da administração educacional e suas implicações na organização da escola.

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados da pesquisa.

Na IES E, a disciplina *Política e Gestão da Educação* discute legislação e políticas públicas educacionais. As disciplinas *Princípios e Organização do Trabalho do Pedagogo 1*, *2* e *3* são mais centradas na gestão educacional, e discutem a atuação do pedagogo no espaço escolar e não-escolar, a organização da escola e fundamentos da administração escolar. No entanto, no exame das ementas chama atenção a prevalência de aprofundamento teórico sem o correspondente no estudo de práticas e ações pedagógicas, como atividades de planejamento, supervisão, projeto político pedagógico, ausentes no texto das ementas.

Quadro 11 – Disciplinas comprometidas com a Gestão Educacional da IES F

INSTITUIÇÃO F	
DISCIPLINAS	EMENTA
Legislação da Educação Básica	Fundamentos históricos, filosóficos, sociológicos e políticos da Legislação Educacional Brasileira. Educação Básica e o Sistema Educacional Brasileiro. A Legislação Educacional Brasileira e os projetos de regulamentação da Educação Básica no Brasil. Perspectivas e alternativas

INSTITUIÇÃO F	
DISCIPLINAS	EMENTA
	para a Legislação Educacional Brasileira.
Organização e Gestão da Educação Básica	Planejamento em educação. Dimensão institucional e administrativa da escola. Organização pedagógica como elemento de gestão. Clima e cultura organizacional da escola. A gestão democrática na escola.

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de dados da pesquisa.

A disciplina *Legislação da Educação Básica*, da IES F, trata especificamente da legislação educacional brasileira, enquanto a disciplina *Organização e Gestão da Educação Básica* estuda a gestão institucional/administrativa e pedagógica da escola, bem como elementos relativos ao processo organizacional como cultura organizacional e gestão democrática.

Pela leitura das ementas, considera-se que as IES investigadas propõem a formação de profissionais com uma visão abrangente do aspecto legal e político da Educação. Disciplinas que orientam para a possibilidade de atuar em outros ambientes educacionais além do escolar, são praticamente inexistentes nas Matrizes Curriculares analisadas. Outra ausência verificada relaciona-se à referência ao trabalho do pedagogo na dimensão no Ensino Médio. Apesar das disciplinas, sobretudo de legislação educacional, discutirem os níveis e modalidades de ensino, entendendo que o Ensino Médio se insere nessa estrutura, as especificidades desse nível de ensino deveriam ser discutidas de alguma maneira nas disciplinas voltadas para a Gestão Educacional. A Educação Infantil e o Ensino Fundamental são comumente referenciados nas ementas das disciplinas, seja no aspecto de estrutura, funcionamento, perspectiva histórica e gestão dos processos educativos, mas o Ensino Médio aparece apenas subentendido como uma das etapas onde o pedagogo pode atuar como gestor.

Observou-se, também, em alguns projetos, uma desarmonia entre o discurso do Projeto Pedagógico e a Matriz Curricular sobre a formação do gestor educacional como, por exemplo, em relação ao número de disciplinas. Apesar dos projetos enfatizarem a importância da formação do gestor e a articulação com a docência, em alguns projetos há poucas disciplinas de gestão e concentradas nos últimos períodos do curso.

Nos dados coletados, a partir da pesquisa documental, percebe-se que as instituições têm a preocupação de oferecer uma formação tal qual é preconizada nas Diretrizes Curriculares, com a abrangência das dimensões da docência, da gestão e da pesquisa. No caso desta pesquisa, que se debruça sobre a formação que abrange a dimensão da Gestão Educacional, pela análise do discurso presente nos projetos, percebe-se que há uma preocupação em integrar essa dimensão com as demais, no entanto, não há uma proposta

inovadora de como se realizará essa integração. O que se percebe como diferencial entre as IES é a oferta de disciplinas e modos de distribuição das mesmas e em apenas uma encontramos a oferta de uma complementação em Administração e Sistemas Escolares.

Por outro lado, há que se reconhecer o empenho das IES em oferecer uma educação que assegure a formação do professor e do gestor, colocando o processo investigativo como ponto de interseção dessas duas dimensões e, ainda, como elemento integrador do currículo e articulador dos conhecimentos teóricos com a prática profissional.

Além disso, nos Núcleos de Aprofundamento e Diversificação e de Práticas Integradoras, as IES têm a oportunidade de oferecer diversas atividades, além das disciplinas obrigatórias, que podem contribuir para a integração do currículo e a formação do gestor, como disciplinas eletivas e optativas, projetos de iniciação científica, programas de extensão universitária, monitorias, seminários, entre outros. Também é relevante destacar a importância de se realizar um permanente processo de reflexão e discussão da proposta pedagógica a fim de buscar caminhos para que a instituição possa se adaptar à realidade e às exigências da sociedade e, assim, promover uma formação acadêmica de qualidade.

Por fim, não é suficiente analisar apenas o currículo prescrito, pois, no cotidiano do processo de ensino e aprendizagem, há vários condicionantes que influenciam no currículo e não apenas “as disciplinas previstas na grade curricular” (LIBÂNEO, OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 491). Nesse sentido, na segunda fase dessa pesquisa, que será apresentada na próxima seção, foi investigada a concepção e expectativa de coordenadores, professores e alunos dos cursos de Pedagogia acerca da formação da qual participam.

3.2 A formação do gestor educacional na perspectiva dos alunos

O questionário elaborado para os alunos foi constituído por duas seções: 1 – Perfil dos alunos, com o objetivo de caracterizar os sujeitos; 2 – Processo de formação, que investigou o percurso acadêmico dos alunos e suas impressões acerca da formação que receberam com foco na Gestão Educacional.

Na segunda seção, as questões foram elaboradas com a finalidade de discutir quatro temáticas: 1 – Ingresso no Ensino Superior (a opção pelo curso de Pedagogia); 2 – A proposta pedagógica do curso de Pedagogia sob a ótica dos discentes; 3 – A proposta pedagógica do

curso de Pedagogia e a formação do gestor educacional sob a ótica dos discentes; 4 – Perspectivas dos egressos depois da graduação.

3.2.1 Perfil dos alunos

A primeira parte do questionário aplicado aos alunos foi elaborada com o objetivo de conhecer alguns aspectos da vida pessoal dos participantes, como sexo, idade e o seu campo de trabalho atual. Com relação ao sexo, verificou-se que 95% (42) dos participantes pertencem ao sexo feminino e 5% (2) ao sexo masculino, conforme Tabela 5, abaixo. Esse dado converge com várias pesquisas (GATTI; BARRETO, 2009; BRAÚNA, 2007; LIMONTA, 2009; GUTIERRES *et al.*, 2012), que identificaram a prevalência de estudantes do sexo feminino em cursos de licenciatura, principalmente, para a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Tabela 5 – Sexo dos alunos participantes

INSTITUIÇÕES	Masculino	Feminino
A	-	05
B	-	04
C	-	14
D	01	03
E	-	-
F	01	16
TOTAL DE ALUNOS POR SEXO	02 (5%)	42 (95%)
TOTAL DE ALUNOS	44	

Fonte: Elaborada pela autora, a partir dos dados da pesquisa.

Sobre a faixa etária dos alunos, 54,5 % (24) têm menos de 26 anos de idade, indicando que cada vez mais alunos jovens estão ingressando no curso de Pedagogia, diferentemente de alguns anos atrás, quando a maioria dos alunos era “mais velha”, principalmente, em relação às outras licenciaturas, como encontrado nos estudos de Gatti e Barretto (2009). Mas ainda há muitos alunos com mais de 26 anos frequentando o curso de Pedagogia. Nesta amostra, aparece o percentual de 45,5 % (20) de alunos nessa faixa etária em diante, conforme Tabela 6 a seguir:

Tabela 6 – Faixa etária dos alunos participantes

FAIXA ETÁRIA	INSTITUIÇÕES					TOTAL	TOTAL
	A	B	C	D	F		
Menos de 18	-	-	-	-	-	-	-
18 a 20 anos	-	02	-	-	01	03	7 %
21 a 23 anos	-	01	02	03	07	13	29,5 %
24 a 26 anos	02	-	04	-	02	08	18 %
27 a 30 anos	01	-	05	-	05	11	25 %
31 a 34 anos	-	-	-	01	02	03	7 %
39 a 46 anos	-	01	03	-	-	04	9 %
52 a 54 anos	02	-	-	-	-	02	4,5 %
TOTAL	05	04	14	04	17	44	100 %

Fonte: Elaborada pela autora, a partir dos dados da pesquisa.

Com relação ao trabalho, como mostra a Tabela 7, 54 % (24) dos alunos trabalham e, destes, 34% (15 alunos) trabalham na área educacional nas funções de: auxiliar de turma/monitor de alunos (6 alunos); cargos administrativos no âmbito escolar (5 alunos); professor na Educação Infantil (1 aluno); educadora em projetos sociais (1 aluno); estagiário no SESI (1 aluno) e estagiário remunerado como auxiliar de coordenação pedagógica (1 aluno).

Tabela 7 – Vida profissional dos alunos

OPÇÕES	INSTITUIÇÕES					TOTAL	Alunos que realizam alguma atividade acadêmica
	A	B	C	D	F		
Trabalha na área educacional	01	01	04	03	06	15 (34%)	12
Trabalha em outra área	-	01	04	01	03	09 (20%)	05
Não trabalha	04	02	06	-	08	20 (46%)	18
TOTAL	05	04	14	04	17	44 (100%)	35

Fonte: Elaborada pela autora, a partir dos dados da pesquisa.

Há um número expressivo de alunos que ainda não concluiu a graduação, mas que já trabalha na área da Educação. No entanto, as funções exercidas por esses alunos geralmente admitem alunos leigos, ou seja, que estejam cursando Pedagogia, como, por exemplo, o auxiliar de turma/monitor de alunos admitidos, frequentemente, em processos seletivos simplificados nos quais são permitidos alunos com formação mínima (Magistério ou Normal Superior) ou que estejam apenas cursando a Pedagogia, ao contrário de alguns anos atrás, quando havia muitos professores sem formação específica atuando na docência (LIMONTA, 2009). Nessa amostra, apenas um aluno declarou trabalhar como professor na Educação

Infantil sem ainda ter concluído o curso de Pedagogia. Os alunos que trabalham em outras áreas declararam atuar como: auxiliar administrativo, área de Saúde, assistência social e técnico contábil.

Uma porcentagem significativa de alunos, 46% (20), declarou que *não trabalha*, dedicando seu tempo somente para os estudos, revelando uma pequena diferença na relação entre alunos que *trabalham* (24) e realizam alguma atividade acadêmica (17) e alunos que *não trabalham* (20) e realizam alguma atividade acadêmica (18).

Nessa amostra, há um expressivo número de alunos que se dedicam somente aos estudos, diferentemente de outras pesquisas que apontaram para um expressivo número de alunos que realizam o curso de graduação de formação de professores concomitante ao exercício de alguma ocupação profissional (GATTI; BARRETTO, 2009; LIMONTA, 2009). Uma hipótese que precisaria ser melhor averiguada, relacionada ao expressivo número de alunos que declararam que não trabalham, é a de que os muitos deles têm a oportunidade de exercer alguma atividade remunerada na universidade ao participarem de programas e projetos que concedem, na maioria das vezes, uma bolsa ao estudante, como o PIBID, PET, Projetos de Extensão, Monitoria, Projetos de Iniciação Científica, entre outros, o que ajudaria em suas despesas pessoais. No entanto, essa análise necessita de mais dados para conhecer melhor o perfil dos alunos e aprofundar os estudos acerca dessa possível nova tendência.

Após uma breve caracterização dos alunos participantes dessa investigação, serão apresentados os dados referentes à segunda seção do questionário que busca trazer à tona a percepção desses sujeitos a respeito de processo formativo.

O modo como os questionários foram elaborados, mesclando questões abertas e fechadas, permitiu a realização da tabulação dos questionários em forma de tabelas, a fim de mostrar a perspectiva dos alunos em relação a determinado aspecto de sua formação, bem como trazer as justificativas mais frequentes apresentadas pelos mesmos em relação à temática apresentada.

3.2.2 Processo de formação dos alunos

a) Ingresso no Ensino Superior: a opção pelo curso de Pedagogia

Quais os motivos que levaram esses alunos a optarem pelo curso de graduação em Pedagogia? Em meio a tantas possibilidades, por que escolher a docência? Os dados da Tabela 8 mostram que metade dos alunos escolheu o curso de Pedagogia como primeira opção e a outra metade como segunda opção.

Tabela 8 – Opção pelo curso de Pedagogia

INSTITUIÇÕES	1º OPÇÃO	2º OPÇÃO
A	04	01
B	03	01
C	08	06
D	-	04
F	07	10
TOTAL	22	22

Fonte: Elaborada pela autora, a partir dos dados da pesquisa.

A escolha profissional é um momento determinante na vida do sujeito. São muitas as possibilidades de escolhas que são influenciadas por diversos fatores: questões pessoais, a família, o ambiente em que se vive, a tendência do mercado, *status* social, entre outros.

Com relação aos alunos que escolheram o curso de Pedagogia como primeira opção, a maioria (19 alunos) declarou que escolheu a Pedagogia por ter *afinidade pela área da Educação*, adquirida por experiências positivas, participando de projetos que envolviam a escola, uma relação favorável com professores quando frequentaram a Educação Básica e, assim, descoberto a vocação pela profissão docente. É recorrente também, no depoimento desses alunos, a citação das palavras *gostar da área da Educação, gostar de crianças, gostar de ensinar*. A *continuidade dos estudos* a fim de melhorar a qualificação (Magistério de Nível Médio ou Curso Normal Superior) e ampliar o campo de trabalho (2 alunos) e a *amplitude do campo de trabalho* também foram motivos apresentados pelos alunos (1 aluno), porém numa proporção bem menor.

Os outros 22 que escolheram o curso de Pedagogia como segunda opção tinham, como preferência, cursos em diversas áreas de conhecimento e os cursos de Administração e Psicologia e as licenciaturas em História e Biologia figuram entre os mais citados pelos alunos, conforme a Tabela 9.

Tabela 9 – Curso de preferência dos alunos

CURSO DE PREFERÊNCIA	NÚMERO DE ALUNOS
Administração	03
Psicologia	03
História	03
Ciências Biológicas	02
Serviço Social	02
Engenharias	02
Educação Física	01
Belas Artes	01
Comunicação Social	01
Dança	01
Medicina	01
Arquitetura	01
Não respondeu	01
TOTAL	22

Fonte: Elaborada pela autora, a partir dos dados da pesquisa.

Desses, dezesseis alunos demonstram, em suas respostas, que adquiriram apreço pela Pedagogia por experiências positivas que proporcionaram contato com o trabalho do pedagogo, por gostarem da área da Educação e por motivação de algum familiar. Três alunos declararam que entraram para o curso pela facilidade no acesso; um aluno pela possibilidade de se transferir para outro (Psicologia) e um pela pontuação no processo de seleção permitindo entrar nesse curso.

Ao mesmo tempo em que há uma desvalorização do trabalho docente caracterizada pela baixa remuneração, ausência de plano de carreira, desrespeito pelos alunos, o que motiva uma baixa atratividade pela carreira docente, ainda há muitos sujeitos que optam pela licenciatura. Uma das hipóteses para tal ingresso, conforme Gatti (2009), estaria relacionada ao fato de que muitos estudantes procuram ingressar em licenciaturas porque as consideram mais acessíveis, no começo da vida profissional, do que certos cursos, como Medicina ou Direito. Ou seja, as licenciaturas e, dentre elas, a Pedagogia, seriam apenas um trampolim para uma carreira em outras áreas.

No entanto, ainda há alunos que procuram essa profissão motivados, principalmente, pela afinidade/gosto pela área da Educação, ou seja, pela vocação. Tedesco e Fanfani (2004), ao analisarem as novas tendências do ofício de ensinar, explicam que um dos princípios históricos que estruturam o ofício de professor remete ao sentido da vocação, representação que se configurou durante a consolidação dos Estados Nacionais, quando “a ciência racional e a escola eram o equivalente funcional da religião e da igreja nas sociedades ocidentais pré-capitalistas” (TEDESCO; FANFANI, 2004, p. 68). Assim, conforme explicam os autores, a

função de professor passou a ser vista com um apostolado. No entanto, com a evolução da sociedade, a vocação não foi suficiente, era preciso que os professores dominassem uma série de competências técnico-pedagógicas “exclusivas de seu ofício e que se aprendem em tempos e espaços determinados” (TEDESCO; FANFANI, 2004, p. 69), configurando-se num ofício que exige profissionalização.

A vocação ainda é um elemento importante e constituinte das representações do ser professor, conforme Tedesco e Fanfani (2004), mas não devem existir por si só. Há uma série de desafios contemporâneos, explicam os autores, que precisam ser enfrentados nesse ofício, como: mudança nas famílias; novas demandas do mercado; evolução das tecnologias; novos contextos organizacionais, entre outros, que demandam, além da vocação, uma série de medidas que buscam articular três dimensões: “a formação, as condições de trabalho e de carreira e o sistema de recompensas materiais e simbólicas que se oferecem” (TEDESCO; FANFANI, 2004, p. 79).

b) A Proposta Pedagógica do curso de Pedagogia sob a ótica dos discentes

Diante das críticas em relação à identidade do curso de Pedagogia, antes de se debruçar sobre a formação do gestor educacional, objeto desta pesquisa, é relevante identificar que tipo de formação recebeu maior ênfase durante o processo formativo; se o tempo de duração foi satisfatório para o desenvolvimento da proposta pedagógica do curso e quais eram as expectativas dos alunos em relação ao curso que frequentaram e se as mesmas foram atendidas.

Assim, quando questionados sobre a ênfase que receberam durante o curso, obtiveram-se as seguintes respostas dos alunos, conforme apresentado na Tabela 10, a seguir:

Tabela 10 – Formação profissional destacada no curso de Pedagogia das IES

FORMAÇÃO	INSTITUIÇÕES					TOTAL
	A	B	C	D	F	
Docência Educação Infantil	-	01	-	01	01	03
Docência Anos Iniciais do Ensino Fundamental	01	-	04	-	04	09
Docência E. I. e Anos Iniciais do E. F.	01	03	04	03	05	16
Gestão Educacional no ambiente escolar	-	-	01	-	-	01
Pesquisador	-	-	-	-	05	05
Equilíbrio docência e gestão	01	-	02	-	01	04

FORMAÇÃO	INSTITUIÇÕES					TOTAL
	A	B	C	D	F	
Equilíbrio: docência, gestão e pesquisa	02	-	03	-	-	05
Nenhuma	-	-	-	-	01	01
TOTAL	05	04	14	04	17	44

Fonte: Elaborada pela autora, a partir dos dados da pesquisa.

De acordo com os dados, 64% (28) dos alunos declararam que a docência para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental foi a dimensão que recebeu maior ênfase. O equilíbrio entre a formação do docente/gestor e docente/gestor/pesquisador somou 20,5 % (9). Apenas um aluno, da IES C, declarou que a ênfase foi para a Gestão Educacional no ambiente escolar. A formação para pesquisador foi citada por 11% (5) dos alunos e todos da IES F.

Outro questionamento realizado referiu-se ao tempo de duração do curso. Aos alunos foi questionado se esse tempo foi satisfatório no processo formativo. Conforme a Tabela 11, a maioria dos alunos declarou que o tempo não foi suficiente.

Tabela 11 – Avaliação dos alunos em relação ao tempo de duração do curso de Pedagogia

INSTITUIÇÕES	SUFICIENTE	INSUFICIENTE
A	03	02
B	01	03
C	05	09
D	-	04
F	03	14
TOTAL	12	32

Fonte: Elaborada pela autora, a partir dos dados da pesquisa.

Dos cursos de Pedagogia das IES que participam dessa investigação, cinco deles têm quatro anos de duração e um tem quatro anos e meio. As Diretrizes não determinam o número de anos, mas a carga horária do curso que precisa ter um mínimo de 3.200 horas. Nos depoimentos dos alunos que identificaram a carga horária do curso insuficiente para a formação do pedagogo, foram elencados fatores que dizem respeito tanto à legislação vigente quanto ao currículo proposto pelas instituições e que se configuram em indicadores para a elaboração de categorias de análise. A *amplitude de atribuições definidas pelas Diretrizes para o profissional pedagogo* foi um aspecto que apareceu no depoimento de, pelo menos, um aluno de cada instituição. Outro aspecto que apareceu nos depoimentos de alunos de três das IES participantes foi o reconhecimento de que o curso trata-se de uma *formação inicial*, portanto, a formação prossegue no exercício da profissão e na formação continuada,

justificativa que também apareceu em vários depoimentos de alunos que declararam ser suficiente a carga horária do curso. Outros aspectos mais dispersos foram: currículo que prioriza a docência com pouco espaço para a gestão; disciplinas com pouca carga horária que dificultam a discussão de temas relevantes para a formação do pedagogo e falta de equilíbrio entre teoria e prática.

Dos alunos que responderam positivamente, percebe-se, nos depoimentos, que o tempo não é o único determinante para a formação do pedagogo. O empenho do aluno na busca de conhecimento, a postura do professor e, como apresentado anteriormente, o reconhecimento de que o curso de graduação é uma *formação inicial* e que necessita de continuidade também foram aspectos apresentados pelos alunos.

Conhecer as expectativas dos alunos em relação ao curso e se as mesmas foram atendidas também foi um dos questionamentos dessa investigação. Verificou-se que a maioria dos alunos teve suas expectativas atendidas, como mostra a Tabela 12.

Tabela 12 – Expectativa dos alunos com relação ao curso de Pedagogia

INSTITUIÇÕES	ATENDIDAS	NÃO ATENDIDAS
A	04	01
B	03	01
C	12	02
D	02	02
F	11	06
TOTAL	32	12

Fonte: Elaborada pela autora, a partir dos dados da pesquisa.

De modo geral, os alunos gostaram do curso que frequentaram. Dentre as justificativas em relação ao atendimento de suas expectativas, observou-se uma frequência de respostas a respeito da ampliação do leque de conhecimentos sobre a Educação de modo geral e a visão sobre o que é ser pedagogo, abrindo o olhar para outras áreas de atuação desse profissional além da docência; preparação para a docência; boa qualidade da formação oferecida; possibilidade de fazer estudos extra-sala de aula e participar de projetos enriquecendo a formação; e realizar bons estágios. Essas justificativas dão indícios de que há um envolvimento pessoal dos alunos com os cursos que frequentam. Apesar de alguns problemas e críticas em relação a alguns aspectos da formação que receberam, neste momento, no qual muitos desses alunos estão finalizando sua jornada de formação, há um reconhecimento dos pontos positivos que superam as fragilidades da formação.

Com relação aos alunos que não tiveram suas expectativas atendidas, a falta de equilíbrio entre teoria e prática com ênfase na teoria, apareceu na fala de alunos de quase todas as IES, mas foi mais recorrente na IES F. Uma atenção maior com a formação para a Educação Infantil também apareceu no depoimento de alunos de duas IES (C e D). Apenas um aluno referiu-se à infraestrutura da Instituição: “Pensei que seria um pouco melhor... [sic] com professores mais capacitados, salas melhores, laboratório melhores... [sic]” (Aluno IES F 11).

c) A Proposta Pedagógica do curso de Pedagogia e a formação do gestor educacional sob a ótica dos discentes

Algumas questões foram elaboradas especificamente para melhor compreensão do objeto de pesquisa, a formação do gestor educacional. Dessa forma, procurou-se entender, na perspectiva dos alunos, quais as atividades realizadas e os componentes curriculares que contribuíram para a formação do gestor educacional; como foi a integração entre as disciplinas específicas de Gestão Educacional com as demais disciplinas do currículo; quais são as atribuições do gestor educacional para os alunos; e se prática profissional na docência seria um pré-requisito para assumir funções diretivas na escola.

c.1) Atividades realizadas pelos alunos

O ensino e aprendizagem na universidade são sustentados pelo tripé: ensino, pesquisa e extensão. Dessa forma, no processo formativo, devem ser oferecidas oportunidades para o aluno participar de atividades que vão além de cursar disciplinas. Atualmente, várias são as iniciativas das universidades federais em oferecer ao aluno a oportunidade de aperfeiçoar o seu processo de ensino e aprendizagem por meio de programas e projetos, como: Monitoria, Projetos de Extensão, PET (Programa de Educação Tutorial) e PIBID (Programa de Bolsa de Iniciação à Docência), oportunidade de Mobilidade Acadêmica, entre outras atividades. Ao serem questionados se desenvolveram alguma atividade acadêmica além de cursar disciplinas, somente nove alunos declararam que não realizam nenhuma atividade. Na Tabela 13, que

apresenta as atividades realizadas pelos alunos, verifica-se que Projetos de Extensão, PIBID e Monitoria são as atividades mais realizadas e houve casos de alunos que participaram, durante a graduação, de mais de uma atividade.

Tabela 13 – Atividades realizadas pelos alunos durante a graduação

ATIVIDADES	FREQUÊNCIA POR INSTITUIÇÃO					TOTAL
	A	B	C	D	F	de vezes em que a atividade foi citada
Monitoria	-	03	01	02	02	08
Projetos de extensão	02	02	04	-	05	13
Iniciação científica	01	-	-	01	01	03
Grupo ou núcleo de pesquisa	01	-	02	01	01	05
PET	-	-	01	-	04	05
PIBID	01	01	05	01	05	13
Nenhuma atividade	01	-	01	-	01	03
Outras	-	-	-	-	02	02

Fonte: Elaborada pela autora, a partir dos dados da pesquisa.

Participar de atividades que vão além de cursar disciplinas pode dar oportunidade ao aluno de aprofundar a sua formação em determinada área de interesse. Assim, em outro questionamento, procurou-se verificar quais foram as situações vividas durante a graduação que mais contribuíram para a formação do gestor.

A maioria das atividades que os alunos declararam ter realizado durante a graduação aparecem como contributos para a formação do gestor, conforme Tabela 14, a seguir, que apresenta as atividades citadas pelos alunos elencadas por ordem de frequência.

Tabela 14 – Situações que contribuíram para a formação do gestor educacional na visão dos alunos

IES	SITUAÇÕES CITADAS PELOS ALUNOS	FREQUÊNCIA
A	Estágio	03
	Projeto de Extensão	01
	Grupo de Pesquisa	01
	TCC	01
B	Projeto de Extensão	01
	Trabalho de Campo	01
C	Estágio	12
	Projeto de Extensão	02
D	Estágio	02
	PIBID	01
	Iniciação científica	01

IES	SITUAÇÕES CITADAS PELOS ALUNOS	FREQUÊNCIA
F	Estágio	08
	Projeto de extensão	01
	PIBID	01
	Experiência profissional	01

Fonte: Elaborada pela autora, a partir dos dados da pesquisa.

De acordo com os dados, a experiência de estágio foi a mais citada pelos alunos e, pelos seus depoimentos, fica evidente que o estágio permite vivenciar, na prática, o que foi discutido durante a formação.

c.2) Componentes curriculares e integração do currículo

Outro questionamento teve como objetivo identificar, na visão dos alunos, se foi suficiente a quantidade de disciplinas oferecidas no curso, comprometidas especificamente com a Gestão Escolar. A maioria dos alunos (32) declarou que não foram suficientes as disciplinas específicas referentes à Gestão Educacional oferecidas durante a graduação, como pode ser verificado na Tabela 15.

Tabela 15 – Número de disciplinas comprometidas com a Gestão Educacional na visão dos alunos

INSTITUIÇÕES	SUFICIENTES	INSUFICIENTES
A	02	03
B	01	03
C	06	08
D	-	04
F	03	14
TOTAL	12	32

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados da pesquisa

Nos depoimentos dos alunos, além da crítica às poucas disciplinas oferecidas no currículo para a gestão, algumas reclamações foram específicas de determinados currículos, como: modo de distribuição das disciplinas em que algumas são oferecidas somente no início do curso (IES B) ou no final (IES C); falta de tempo para refletir sobre as atividades práticas do gestor (IES C); textos distantes da realidade, muitas dúvidas a respeito das atribuições do gestor (IES F).

Foi solicitado aos alunos que informassem as disciplinas, além das específicas para a Gestão Educacional, que mais contribuíram para a formação do Gestor. Na Tabela 16, que apresenta a frequência de respostas, verificou-se que muitos alunos citaram disciplinas que são indicadas como específicas para a formação do gestor nos Projetos Pedagógicos das IES.

Tabela 16 – Disciplinas que contribuíram para a formação do Gestor Educacional além das específicas

IES	DISCIPLINAS CITADAS PELOS ALUNOS	Frequência	Apresentadas no Projeto como formação do gestor
A	1 – Planejamento da Educação: sistemas e unidades escolares	03	X
	2 – Estágios	02	
	3 – Filosofia da Educação	02	
	4 – Sociologia da Educação	01	
	5 – Políticas Públicas de Educação	01	X
	6 – Trabalho e Educação	01	X
	7 – Fundamentos teóricos Metodológicos em EJA	01	
B	1 – Política Educacional	02	X
	2 – Educação Social	02	
	3 – Organização da Educação Infantil	02	X
	4 – Organização do Ensino Fundamental	02	X
	5 – Escola e Diversidade: interfaces políticas	01	X
	6 – Política e Administração dos Sistemas Escolares	01	X
	7 – Teorias de Currículo	01	
	8 – Antropologia	01	
	9 – Sociologia	01	
	10 – História	01	
	11 – Tópicos em Educação Social	01	
C	1 – Estágio	09	
	2 – Currículo: teoria e prática	02	
	3 – Bases Pedagógicas do Trabalho Escolar	01	
	4 – Avaliação Escolar	01	
	5 – Eletiva (não especificou)	01	
	6 – Política e Gestão Educacional	01	X
D	Somente um aluno respondeu e citou que todas as disciplinas do currículo contribuíram para a formação do gestor		
F	1 – Legislação da Educação Básica	05	X
	2 – Currículo na Educação Básica	03	
	3 – Projeto Político Pedagógico	02	
	4 – Avaliação em Educação	01	
	5 – Didática I e II	01	
	6 – Estágios	01	
	7 – Economia e Educação	01	

IES	DISCIPLINAS CITADAS PELOS ALUNOS	Frequência	Apresentadas no Projeto como formação do gestor
	8 – Políticas Públicas em Educação	01	
	9 – História da Educação	01	
	10 – Psicologia da Educação	01	
	11 – Sociologia da Educação	01	

Fonte: Elaborada pela autora, a partir dos dados da pesquisa.

Levando em consideração as respostas da questão anterior, a respeito da quantidade de disciplinas comprometidas com a Gestão, em que foi frequente, nas respostas de muitos alunos, que o currículo apresentava menos disciplinas de gestão do que as anunciadas no Projeto Pedagógico, infere-se que os alunos entendem, como disciplina específica de Gestão, somente aquelas que carregam, no nome, as sentenças *Gestão Educacional*, *Gestão de Sistemas Escolares* ou *Gestão e Planejamento*. Outra hipótese que pode justificar essa ocorrência é que, mesmo que a disciplina seja para a formação do gestor, na prática, as discussões não estão favorecendo ou deixando clara essa formação. As disciplinas de Fundamentos da Educação, como Filosofia, Sociologia, Antropologia e História da Educação, também foram citadas pelos alunos, mas em número bem menor.

Quando questionados se, durante o curso, houve integração entre as disciplinas específicas de Gestão Educacional com as demais disciplinas do currículo, metade dos alunos considerou que houve integração, conforme Tabela 17. No entanto, ao analisar os dados separadamente, por instituição, esse equilíbrio não foi unânime.

Tabela 17 – Integração do currículo na visão dos alunos

INSTITUIÇÕES	Houve integração	Não houve integração
A	03	02
B	01	03
C	11	03
D	-	04
F	07	10
TOTAL	22	22

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados da pesquisa

Nas IES B, D e F, a maioria dos alunos não percebeu essa integração. Nas IES A e C, ocorreu o contrário, ou seja, a maioria dos alunos percebeu a integração. Novamente,

percebem-se alguns fatores específicos de cada currículo que os alunos julgaram como aspectos que dificultaram a integração do currículo, conforme apresentado no Quadro 12:

Quadro 12 – Justificativas para a falta de integração do currículo na percepção dos alunos

IES	JUSTIFICATIVAS PARA A FALTA DE INTEGRAÇÃO DO CURRÍCULO
A	Gestão Escolar foi tratada somente no final do curso.
B	Disciplinas de Gestão concentradas na complementação Administração Escolar; Professores isolavam os conteúdos.
C	Foi oferecida apenas uma disciplina de Gestão no final do curso; Integração só em disciplinas com previsão de continuidade, como, por exemplo, Psicologia I e Psicologia II.
D	Integração só nas disciplinas específicas: Gestão Educacional I e II.
F	Conteúdo de gestão abordado somente nas disciplinas específicas; Integração depende do aluno, não houve diálogo entre as disciplinas.

Fonte: Elaborada pela autora, a partir dos dados da pesquisa.

Mesmo que o currículo expresse a integração entre docência, gestão e pesquisa, a dimensão da gestão, foco dessa investigação, adota uma forma de complementaridade. Inclusive em alguns currículos, as disciplinas de Gestão são tratadas no final do curso, como observado na Análise das Matrizes Curriculares, o que também é revelado nos depoimentos de alguns alunos formados por esses currículos em questão.

c.3) Quais são as atribuições do Gestor Educacional para os alunos?

Compreender como os alunos dos cursos de Pedagogia concebem as atribuições do gestor educacional foi um dos questionamentos que se julgou pertinente verificar. As respostas dos alunos foram agrupadas em três categorias. A primeira, *Gestão democrática e participativa*, agrupou conceitos referentes a esse modelo de gestão, como trabalho em equipe, e permitir que os demais membros da escola participem da gestão. A segunda, *Atividades administrativas/burocráticas e pedagógicas*, reúne ações para a viabilização do trabalho pedagógico; e a terceira, *Habilidades*, congrega características que os alunos julgaram necessárias para que o pedagogo possa desenvolver o seu trabalho.

Quadro 13 – As atribuições do gestor educacional na visão dos alunos das IES por categorias

IES	Gestão democrática e participativa	Atividades administrativo-burocráticas e pedagógicas	Habilidades
A	<ul style="list-style-type: none"> - Democrática com a participação de todos; - Postura democrática-participativa com a comunidade escola. 	<ul style="list-style-type: none"> - Direção e coordenação pedagógica; - Articulador das ações pedagógicas; - Planejamento escolar; - Formação dos sujeitos; - Elaboração e execução de projetos pedagógicos, acompanhamento a professores, alunos e pais. 	
B		<ul style="list-style-type: none"> - Organizar o currículo; - Agendar reuniões com a equipe; - Atividades burocráticas; - Dirigir a instituição escolar; - Mediador de conflitos entre alunos ou entre professores e alunos; - Apoio pedagógico aos professores e a escola; - Acompanhamento, fiscalização e formação do educador; - Colaboração, estímulo e mediação escola x pais x alunos x professores e educadores. 	
C	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalhar em equipe; - Saber ouvir os colegas; - Discutir com os colegas; - Coordenar a equipe; - Articulador da equipe; - Atua no planejamento juntamente com professores e a gestão da escola; - Ouvir a opinião dos alunos, docentes, funcionários e a comunidade; - Atenção aos questionamentos do grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Orientar alunos, professores; - Acompanhar os processos da escola; - Solucionar problemas do grupo; - Unir família e escola; - Formação continuada de professores; - Produzir o Projeto Político Pedagógico; - Atrair pais e responsáveis dos alunos; - Auxiliar no trabalho educacional da instituição; - Desenvolver práticas relacionadas ao ensino e aprendizagem; - Desenvolver uma boa relação com as famílias, a comunidade e a instituição; - Organização burocrática; - Representação para o Governo; - Coordenação do planejamento docente; - Medidas de prevenção da violência escolar; - Auxiliar professores na diversificação das aulas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Saber lidar com as diferenças; - Detectar problemas; - Saber dividir o tempo; - Ser dinâmico e paciente; - Saber dialogar; - Estabelecer uma boa relação com as famílias, a comunidade e a instituição.

IES	Gestão democrática e participativa	Atividades administrativo-burocráticas e pedagógicas	Habilidades
D	<ul style="list-style-type: none"> - Discussões se focam nos tipos de gestores (gestor democrático, gestor institucional ou gestor burocrático); - Decisões coletivas; 	<ul style="list-style-type: none"> - Elaboração do projeto político pedagógico da instituição; - Atrair a comunidade para as atividades feitas pela escola; - Fazer mediações entre, pais e educadores, escola e comunidade, educando e educadores; - Organizar, auxiliar, refletir com o professor e mediar o trabalho dos docentes; - Lidar com os pais e trabalhos burocráticos com alguns problemas da administração escolar; - Direção e a orientação; - Contribua para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. 	<ul style="list-style-type: none"> - Autonomia no questionamento ao sistema educacional vigente; - Priorizar o diálogo e as interações.
F	<ul style="list-style-type: none"> - Gestão democrática, trazendo a escola como todo e a comunidade para a realização e construção das atividades e desenvolvimento da escola; - Aproximar as famílias e toda a comunidade escolar para atuar junto da escola; - Gerência a educação juntamente com outras pessoas (pais, servidores e etc.); - Democracia; - Responsável por integrar os papéis escolares junto a diferentes sujeitos comunidade escolar, comunidade, pais e alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Coordenação, supervisão; - Orientar e auxiliar alunos e professores; - Fazer intervenções pedagógicas; - Questões burocráticas; - Planejar, mediar e avaliar as atividades pedagógicas-didáticas; - Participar ativamente na elaboração no Projeto Político Pedagógico da escola; - Administrar; - Elaborar projetos; - Direcionador da escola; - Organizar a estruturação da escola; - Mediador dos conflitos existentes com pais, alunos e professores; - Estabelecer projetos, metas de desenvolvimento da escola. 	<ul style="list-style-type: none"> - Autonomia, autoridade x autoritarismo, flexibilidade;

Fonte: Elaborada pela autora, a partir dos dados da pesquisa.

Cabe destacar que o conceito de gestão democrática foi citado por quase todos os alunos e, somente na IES B, nenhum dos alunos referiu-se a ele, mas a ações que o pedagogo deverá desenvolver. Também chamou a atenção que a avaliação só foi citada por alunos da IES F.

c.4) A prática docente como pré-requisito para funções diretivas na escola

No espaço escolar, o pedagogo pode assumir cargos de diretor, coordenador pedagógico ou especialista da Educação Básica – Supervisão/Orientação. Na maioria das instituições escolares, para se assumir o cargo de diretor, é exigida experiência docente, no entanto, com relação ao cargo de coordenador pedagógico ou de especialista em supervisão/orientação, em algumas instituições, não é exigida essa experiência, como, por exemplo, no caso das escolas de Educação Básica sob jurisdição do Estado de Minas Gerais. Nessa rede, exige-se, para tais cargos, curso de Pedagogia com habilitação em Orientação Educacional/Supervisão Escolar, ou curso de Pedagogia regulamentado pela Resolução CNE/CP nº. 1, de 15/05/2006, ou curso de Pedagogia ou licenciatura em qualquer área do conhecimento com especialização em Orientação Educacional/Supervisão, conforme Resolução SEE/MG nº. 2686/2014, que estabelece os critérios de designação de profissionais da Educação para a rede estadual de ensino de Minas Gerais. Diante disso, foi perguntado aos alunos se é importante atuar, primeiro, como professor, adquirindo experiência docente, para, depois, assumir alguns desses cargos. A Tabela 18, a seguir, apresenta as respostas dos alunos.

Tabela 18 – A prática docente como pré-requisito para funções diretivas na escola

INSTITUIÇÕES	POSITIVA	NEGATIVA
A	03	02
B	04	-
C	11	03
D	03	01
F	15	02
TOTAL	36	8

Fonte: Elaborada pela autora, a partir dos dados da pesquisa.

A maioria dos alunos (36) declarou ser importante essa experiência. Os depoimentos dos alunos referem-se à importância de se passar pela experiência docente a fim de melhor *compreender a dinâmica do ensino e aprendizagem*, vivenciando os conflitos em sala de aula e as dificuldades do dia a dia; *compreender como se desenvolve a teoria e prática* e para que suas ações tenham *legitimidade perante os professores* e a equipe que irá coordenar, pois, pelo fato de já ter passado também pela sala de aula, terão mais credibilidade em sua atuação.

Os outros oito alunos que não veem a prática docente como um pré-requisito justificaram que: coordenação e docência são funções diferenciadas, cada qual com sua especificidade; o perfil profissional também foi um aspecto destacado por alguns alunos, ou seja, o indivíduo pode ter mais afinidade, competências e habilidades para desempenhar a

função de coordenador do que de professor; alguns alunos julgaram que, com formação adequada e empenho, o pedagogo tem condições de assumir funções diretivas; e, por último, houve referências ao fato de que a aprendizagem viria com a prática.

Em pesquisa realizada por Franco (2014)¹² sobre a formação de gestores escolares, um dos seus achados mostra que, pelo país, há uma variedade de disposições em relação aos cargos e funções pedagógicas nos sistemas de ensino¹³, a respeito da formação exigida; formas de seleção e provimento, e necessidade ou não de experiência docente. Tal ocorrência, infere o autor, é atribuída “a fragilidades de referência mais abrangentes do que se entende como tempo de experiência docente, habilitação em Pedagogia ou especialização, sobreposição de papéis de coordenado e supervisor em alguns sistemas [...]” (FRANCO, 2014, p. 160). Franco (2014) mostra que, em algumas localidades, para cargos que não sejam de diretor, não há exigência de formação em Pedagogia. No entanto, informa o pesquisador, que a exigência da experiência docente é um aspecto comum em, praticamente, todos os sistemas exemplificados pelo “que corrobora a ideia de que a prática docente é considerada fundamental para o exercício das demais funções de planejamento, coordenação, administração, orientação, inspeção e supervisão em Educação” (FRANCO, 2014, p. 161).

Ter experiência docente, ou não, também foi um aspecto abordado por Almeida, Souza e Placco (2011, p. 5) em pesquisa desenvolvida pela Fundação Carlos Chagas e encomendada pela Fundação Victor Civita, na qual procuraram “[...] identificar e analisar os processos de coordenação pedagógica, em curso em escolas de diferentes regiões brasileiras”.

Entre os sujeitos participantes, as pesquisadoras entrevistaram dois coordenadores pedagógicos da rede municipal e dois da rede estadual de cada região do país, totalizando vinte sujeitos, sendo que a grande maioria tem graduação em Magistério do 2º grau e Pedagogia (18 sujeitos) e especialização em alguma área da Educação (15 sujeitos). A necessidade de experiência docente foi um fator gerador de divergências entre os sujeitos. Conforme as pesquisadoras, a maioria dos entrevistados concordou que a experiência docente não é suficiente para exercer a função de coordenação pelo fato de que há habilidades específicas inerentes à coordenação que não se desenvolvem na docência, apesar de

¹² Franco (2014) investigou a formação em Ensino Superior de gestores escolares analisando as propostas de formação para esses profissionais em 130 cursos de Pedagogia de instituições privadas (97) e públicas (33) com representatividade de todas as regiões do país, além de aplicação de questionários a 42 gestores – supervisores, coordenadores e diretores de escolas públicas do Estado de São Paulo.

¹³ Franco (2014) computou esses dados a partir de escolas das redes estaduais de São Paulo, Minas Gerais, Paraná, Alagoas, Espírito Santo, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul; de redes municipais de São Paulo, Curitiba, Porto Velho, Florianópolis, Porto Alegre, Recife, Vitória e Fortaleza; redes municipais de vinte cidades do Estado de São Paulo.

acreditarem que “a experiência em sala de aula possibilita conhecer melhor a escola e vivenciar problemas que só aparecem lá” (ALMEIDA; SOUZA; PLACCO, 2011, p. 46).

c.5) Perspectivas dos egressos depois da graduação

Procurando conhecer as expectativas de trabalho e de continuação da formação após a conclusão do curso, algumas questões foram elaboradas procurando desvendar essas expectativas.

Em uma questão foi apresentado aos alunos três possibilidades de atuação do pedagogo: professor para atuar na Educação Infantil, professor para atuar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e coordenador/supervisor pedagógico, questionando para qual dessas propostas se sentiriam melhor preparados para atuar.

Tabela 19 – Preparação dos alunos em relação ao campo de atuação

CAMPO DE ATUAÇÃO	INSTITUIÇÕES					TOTAL
	A	B	C	D	F	
Professor Educação Infantil	03	02	05	02	05	17
Professor Anos Iniciais do Ensino Fundamental	02	02	05	01	10	20
Coordenador/ Supervisor pedagógico	-	-	04	01	02	07
TOTAL	05	04	14	04	17	44

Fonte: Elaborada pela autora, a partir dos dados da pesquisa.

Observa-se que a maioria dos alunos (84%; 37) sente-se preparada para assumir funções docentes, na Educação Infantil ou nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Uma minoria, sete alunos, declarou que se sente preparada para assumir funções/cargos de coordenação e supervisão pedagógicas e um dado interessante sobre os alunos que declararam estar preparados para essas funções/cargos é que a maioria, cinco alunos, já trabalha em funções administrativas em escolas de Educação Básica ou Universidades Federais.

Quais seriam as expectativas dos alunos depois da graduação? A maioria dos alunos (70%, 31) pretende trabalhar e continuar estudando, conforme a Tabela 20. Somando com a porcentagem de alunos que pretendem continuar estudando, um dado bastante interessante pode ser observado: a compreensão dos alunos sobre a importância da *formação continuada*.

Tabela 20 – Expectativas dos alunos depois da graduação

PLANOS APÓS GRADUAÇÃO	nº.	%
Trabalhar	07	16
Continuar estudando	05	11,5
Trabalhar e continuar estudando	31	70
Não tenho a menor ideia	01	2,5
TOTAL	44	100

Fonte: Elaborada pela autora, a partir dos dados da pesquisa.

A maioria dos alunos tem preferência por trabalhar como professor na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do que na gestão. Apenas quatro alunos declararam que têm preferência nessa área, em funções de coordenação ou supervisão pedagógica. Depois, aparecem alguns alunos que têm preferências mais específicas: trabalhar com a Educação de Jovens e Adultos, com Pedagogia Social, no Ensino Médio e com Educação Inclusiva.

Com relação aos estudos, a maioria almeja o mestrado, depois aparecem alunos com interesse em cursos de pós-graduação *lato sensu* em Educação Inclusiva, Alfabetização e Letramento, EJA, Pedagogia Hospitalar, Pedagogia Empresarial, Arte/Educação e Gestão.

3.3 A formação do Gestor Educacional na perspectiva dos coordenadores e professores

Os questionários propostos para os coordenadores e professores são compostos por três seções, totalizando nove questões:

- 1 – Identificação;
- 2 – Formação profissional;
- 3 – As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia e a formação do gestor educacional.

Algumas questões permitiram conhecer certos aspectos do perfil desses profissionais. A Tabela 21 apresenta esse perfil.

Tabela 21 – Características dos coordenadores

IES	Sexo	Graduação	Anos de trabalho no Ensino Superior	Anos de trabalho na IES
A	Masculino	Pedagogia	20	18
C	Feminino	Pedagogia	10	2 anos e 4 meses
E	Feminino	Pedagogia	17	17
F	Feminino	Matemática	04	4

Fonte: Elaborada pela autora, a partir dos dados da pesquisa.

Dos quatro coordenadores dos cursos de Pedagogia das IES participantes, três pertencem ao sexo feminino e a maioria tem mais de dez anos de atuação no Magistério superior. Apenas o coordenador do curso da IES F diverge dos demais em relação à formação, ao possuir o curso de graduação em Matemática e apenas quatro anos de atuação no Ensino Superior e na Instituição.

Com relação aos professores, como mostra a Tabela 22, dos quatro participantes, três são do sexo feminino; graduados em Pedagogia e lecionam disciplinas voltadas para a formação do gestor educacional. Também possuem mais de dez anos de atuação no Ensino Superior.

Tabela 22 – Características dos professores

IES	Sexo	Graduação	Anos de trabalho no Ensino Superior	Anos de trabalho na IES
A	Masculino	Pedagogia	20	03
B	Feminino	Pedagogia	11	07
B	Feminino	Pedagogia	15	15
C	Feminino	Pedagogia	22	22

Fonte: Elaborada pela autora, a partir dos dados da pesquisa.

Na terceira seção dos questionários solicitou-se dos participantes uma avaliação da formação do pedagogo prevista nas Diretrizes Curriculares e considerações sobre o currículo das instituições em que atuam a respeito da formação do pedagogo para atuar na Gestão Educacional. Foram elaborados dois questionários, um para os coordenadores e outro para os professores, nos quais foram formuladas questões comuns e outras específicas para cada grupo de participantes (coordenadores e professores). Primeiramente, serão apresentados os dados das questões em comum aos questionários e, depois, as específicas para cada grupo de sujeitos, coordenadores e professores.

As Diretrizes Curriculares para o curso de graduação em Pedagogia ficaram anos em discussão nas mãos dos legisladores educacionais até que, enfim, foram homologadas em

2006. O novo dispositivo legal ampliou o horizonte de formação e atuação do pedagogo que passou a ser composto por três dimensões: docência; gestão educacional e produção do conhecimento científico. Vários estudos indicam fragilidades e também alguns avanços na formação desses profissionais. Os coordenadores e professores, sujeitos dessa pesquisa, também tecem algumas considerações significativas a esse respeito. O Quadro 14 sintetiza esses depoimentos.

Quadro 14 – Expectativas dos coordenadores e professores em relação à formação do Pedagogo definida pelas Diretrizes

RESUMO DOS DEPOIMENTOS	
COORDENADORES	<ul style="list-style-type: none"> - Abrangência muito ampla no que se propõe ao processo de formação profissional, o que pode acarretar versões perversas quanto a esse processo; - Formação focada na dimensão da docência com diluição da dimensão da gestão e planejamento; - DCN indicam várias possibilidades, no entanto, as instituições têm autonomia para delimitar o perfil considerando aspectos, como características regionais e a formação de seu corpo docente.
PROFESSORES	<ul style="list-style-type: none"> - Proposta não promove um processo educativo que preocupa com pensamento crítico e sim com a dependência de teorias pedagógicas pré-determinadas tirando das professoras sua capacidade criativa; - As várias possibilidades de formação tornam questionável a viabilidade de garantir tamanho leque de formação; - Ênfase na docência torna-se um equívoco, pois, além de ser uma licenciatura muito ampla (docência na Educação Infantil, nos Anos Iniciais e nas disciplinas pedagógicas dos cursos de Magistério), ainda pretende formar o especialista e o pesquisador; - Espera-se que o pedagogo seja formado como um profissional crítico reflexivo para atuar na docência na educação básica e a gestão em espaços escolares e não-escolares.

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de dados da pesquisa.

Limitações e possibilidades foram ponderadas pelos coordenadores e professores em relação às suas expectativas sobre a formação do pedagogo definida pelas Diretrizes de 2006. A crítica mais mencionada pelos participantes, em relação às Diretrizes, foi a sua alargada abrangência de formação, seguida pela ênfase na docência e um dos professores ponderou sobre a limitação das Diretrizes em promover um processo educativo que permita o desenvolvimento do “pensamento crítico e sim a dependência de teorias pedagógicas pré-determinadas tirando das professoras sua capacidade criativa” (Professor IES A 1).

Como pontos positivos, ou possibilidades, destacam-se os depoimentos de alguns dos participantes. Um dos coordenadores ponderou sobre a autonomia das IES em delimitar o perfil para o pedagogo considerando demandas locais sem comprometer a formação prevista

na legislação. E um professor demonstrou sua expectativa de que o curso de Pedagogia seja capaz de formar um profissional crítico reflexivo para atuar na docência na Educação Básica e na gestão em espaços escolares e não-escolares.

Com relação à dimensão da Gestão Educacional, foi solicitado aos coordenadores e professores que respondessem à seguinte questão: Você considera que a atual proposta de formação do pedagogo, determinada pela legislação, promoverá a capacitação de profissionais para atuar na Gestão Educacional de instituições escolares?

O Quadro 15 traz o resumo das respostas dos participantes que, ao assinalarem uma das opções: *sim*, *não* e *em partes*, deveriam também justificar sua resposta.

Quadro 15 – Respostas dos coordenadores e professores em relação à possibilidade ou não de formação do pedagogo para atuar na Gestão Educacional a partir da proposta das Diretrizes

ITENS	COORDENADORES	PROFESSORES
SIM	- O Projeto Pedagógico do curso é que irá direcionar a formação.	- Embora a ênfase dos cursos seja a docência, é possível a construção de um currículo que forme o gestor, no entanto, é preciso lembrar que se trata de uma formação inicial e que a LDB indica que essa formação também seja feita em cursos de pós-graduação.
EM PARTES	- As estruturas curriculares dos cursos de Pedagogia, ao focalizarem as dimensões curriculares e pedagógicas da formação do professor (conteúdos, metodologias e práticas), não conseguem oferecer ao futuro pedagogo todas as dimensões de uma atuação mais ampla na escola. Assim, as disciplinas que envolvem a gestão, o planejamento e a avaliação da escola e do sistema escolar ficam minimizadas e, até mesmo, diluídas nos cursos; - Arelado à matriz curricular do curso. Estágio obrigatório procura garantir essa atividade; - Ainda há um descompasso entre o que se entende por gestor educacional no âmbito das escolas e o que os cursos se propõem a formar, mas os cursos têm se preocupado em oferecer uma base para que o futuro pedagogo tenha as condições mínimas de desenvolver um trabalho no âmbito da gestão escolar.	- Depende da formação pedagógica e das práticas dos discentes; - Diretrizes apresentam conteúdos e competências para a atuação do gestor de forma muito rudimentar o que reflete em matrizes curriculares de alguns cursos.
NÃO		- Equívoco epistemológico considerar a docência como base da Pedagogia. Pedagogo não pode ser sinônimo de ser professor,

ITENS	COORDENADORES	PROFESSORES
		apesar de a Pedagogia ser o eixo estruturante da docência.

Fonte: Elaborada pela autora, a partir dos dados da pesquisa.

Dos oito participantes, apenas dois declararam que é possível realizar essa formação, dependendo do currículo proposto pela instituição e pela ênfase que se quer oferecer. Além disso, um dos sujeitos lembra a limitação de qualquer curso de graduação no sentido de ser uma formação inicial, portanto, não há como se formar um profissional em sua totalidade, precisando, para isso, também de uma pós-graduação.

Apenas um participante declarou que não vê a possibilidade de formação de profissionais para atuar na Gestão Educacional, devido ao equívoco de considerar a docência a base da Pedagogia.

Nas respostas dos outros cinco participantes que declararam *em partes*, percebe-se que a formação do gestor educacional dependerá de como será elaborado e executado o currículo do curso. Corre-se o risco dos cursos focalizarem as dimensões curriculares e pedagógicas da formação do professor, não conseguindo oferecer a dimensão da gestão educacional que ficaria, então, diluída no currículo. As práticas oferecidas aos discentes e o estágio curricular também foram aspectos mencionados pelos participantes como importantes para essa formação. Outro aspecto que também chamou atenção, no depoimento de um dos coordenadores, refere-se ao descompasso entre a formação inicial e a demanda das escolas:

Ainda precisamos avançar muito. Por vezes, vemos um descompasso em relação ao que se entende por gestor educacional no âmbito das escolas e o que os cursos se propõem a formar. Entretanto, acredito que há sim uma preocupação em oferecer uma base para que o futuro pedagogo tenha as condições mínimas de desenvolver um trabalho no âmbito da gestão escolar (e não escolar também) (Coordenador IES E).

Como mencionado anteriormente, algumas questões são específicas de cada questionário. Serão apresentados, primeiramente, os dados das questões específicas para os coordenadores e, depois, dos professores.

Um desses questionamentos refere-se à integração do currículo. Aos coordenadores foi solicitado que respondessem à seguinte questão: Você considera que a proposta pedagógica do curso de Pedagogia da instituição em que atua consegue superar a organização curricular disciplinar tradicional e promover a integração da formação do docente, gestor e pesquisador

proposta pelas Diretrizes? O Quadro 16 apresenta as respostas dos coordenadores que, ao assinalarem uma das opções: *sim*, *não* e *em partes*, deveriam também justificar sua resposta.

Quadro 16 – Integração da formação do docente, gestor e pesquisador proposta pelas Diretrizes na visão dos coordenadores

PARTICIPANTE	RESPOSTA	JUSTIFICATIVAS
Coordenador IES A	Em partes	“Penso que isso está atrelado à matriz curricular do curso. No curso no qual me encontro, essa preocupação existe.”
Coordenador IES C	Em partes	“Na matriz atual do curso de Pedagogia, faltam tanto aspectos da formação do professor (Educação Infantil e alfabetização), quanto um aprofundamento dos componentes curriculares relativos ao planejamento e gestão escolar. No entanto, uma nova matriz está sendo reformulada e pretendemos contemplar uma maior amplitude da formação do professor, dimensionando os temas da Educação Infantil e da alfabetização, ampliando o número de disciplinas que tratam dos temas. Sem deixar de abarcar disciplinas que tratarão das questões de planejamento, currículo, gestão e avaliação das escolas e dos sistemas escolares.”
Coordenador IES E	Não	“O texto do projeto bem que tenta evidenciar esta tentativa, no entanto, a organização burocrática do sistema da instituição não viabiliza estas tentativas.”
Coordenador IES F	Em partes	“A nossa grade curricular prevê várias disciplinas voltadas para a prática docente, incluindo aí três estágios supervisionados (em Educação Infantil, Anos Iniciais e em Educação Especial). Os estudantes também se envolvem com a pesquisa, já que, além dos trabalhos de investigação que desenvolvem ao longo do curso, é obrigatória a realização de Trabalho de Conclusão de Curso, o qual pode se dar no formato de monografia, artigo, relato de experiência e outros. Além disso, diversos de nossos estudantes participam de projetos no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão, o que contribui para a sua formação como docente e pesquisador. Em relação à formação do gestor educacional, contamos, além de disciplinas na área de gestão, com um estágio supervisionado nessa perspectiva, o que possibilita ao futuro pedagogo vivenciar a atuação desse profissional. É claro que notamos várias lacunas e estamos trabalhando para aprimorar essa formação, uma vez que o curso encontra-se em processo de reformulação.”

Fonte: Elaborada pela autora, a partir dos dados da pesquisa.

Dos quatro coordenadores, um respondeu que não há integração devido a entraves burocráticos e três responderam que a integração ocorre em partes. Pelas respostas, percebe-se que a maioria dos coordenadores teve dificuldades em explicar como se dá a integração do currículo. Há mais evidências de problemas no currículo, como relatado por dois

coordenadores, em que um registrou o pouco aprofundamento em relação aos componentes curriculares para gestão (Coordenador IES C) e o outro assinalou os entraves burocráticos da instituição à realização de atividades integradoras (Coordenador IES E). Apenas um coordenador relatou que a participação dos alunos em Projetos de Ensino, Pesquisa e Extensão contribui para a formação do professor e gestor (Coordenador IES F).

A última questão específica para os coordenadores referiu-se a uma das críticas à formação do pedagogo, discutida no Capítulo 2, relacionada à docência como base para a formação do pedagogo. Libâneo (2008), um dos críticos dessa concepção, entende a Pedagogia como um campo de conhecimentos que tem como objeto próprio o estudo da Educação, investigando a realidade educacional com a finalidade de apontar para objetivos e procedimentos de intervenção referentes à “transmissão e assimilação de saberes e modos de ação, tendo em vista objetivos de formação humana previamente definidos em sua contextualização histórica” (LIBÂNEO, 2008, p. 33). E, por ocupar esse lugar diferenciado, a Pedagogia não pode ser esquecida e subsumida à formação docente que, conforme Libâneo (2006; 2008), é o que vem ocorrendo nos cursos de Pedagogia. Dessa maneira, é importante “entender que todo trabalho docente é trabalho pedagógico, mas nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente” (LIBÂNEO, 2008, P. 39). Libâneo (2008, p. 40) esclarece que sua intenção não é desvalorizar a docência, mas de valorizar a “atividade pedagógica em sentido mais amplo, no qual a docente está incluída” para que não se corra o risco de reduzir o profissional pedagogo ao exercício do Magistério. Assim, a opinião dos coordenadores sobre o enrijecimento da Pedagogia à docência também foi um dos questionamentos que se julgou pertinente averiguar.

Apenas um coordenador declarou que concorda com essa visão, justificando que “o pedagogo não se resume ao processo de docência” (Coordenador IES A). Os outros três coordenadores veem possibilidades de formação do gestor a partir da docência, e reconhecem, também, que existem alguns entraves para essa formação, como: a amplitude de atribuições delimitadas pela legislação que torna inviável sua realização num curso de quatro anos, por isso, o que acaba por se operacionalizar, na maioria dos cursos pelo Brasil, é a formação do professor e não do pedagogo; a formação atual não limita as possibilidades, pelo contrário, amplia e o que limita seria o Projeto Pedagógico, ou seja, a ênfase que a proposta privilegiaria.

Para os professores, também foram elaboradas duas questões específicas. Na primeira, eles foram convidados a refletir se a proposta pedagógica do curso de Pedagogia em que atuam forma profissionais para atuar na Gestão Educacional em espaços escolares.

A maioria dos professores percebeu limitações nessa formação em função do excessivo conteúdo (Professor IES A 1) e atribuições profissionais: professor da Educação Infantil, dos Anos Iniciais, do curso de Magistério, pedagogo para atuar em espaços não-escolares (Professor IES B 3); limitado o número de disciplinas voltadas para a Gestão Educacional (Professor IES C 4). Apenas um professor considera que a proposta pedagógica do curso em que atua oferece possibilidades para se formar o gestor, pois, além de disciplinas específicas, o curso oferece “palestras, cursos, minicursos, congressos, eventos variados de divulgação científica, participação em projetos de pesquisa e de extensão, os quais, em conjunto, atuam para uma boa formação da/o gestor/a educacional” (Professor IES B 2).

Chama a atenção as diferentes percepções de professores de uma mesma instituição em relação à formação oferecida, como ocorrem com os professores da IES B. O Professor IES B 2 compreende que o curso oferece, além das disciplinas específicas, possibilidades que contribuem para a formação do gestor. O Professor IES B 3 declara que o curso forma em partes o professor e o gestor.

Na segunda questão específica, direcionada aos professores, foi oferecida a oportunidade para que os mesmos apontassem críticas e/ou sugestões em relação à formação do gestor educacional oferecida no curso em que atuam. Oferecer esse espaço é importante, primeiramente, porque esses professores são aqueles que atuam diretamente em disciplinas específicas para a formação do gestor e, assim, vivenciam no dia a dia os dilemas dessa formação e, como a maioria das IES participantes está em processo de reformulação de seus projetos pedagógicos, ouvir o que esses profissionais têm a dizer oportuniza mais um momento importante de reflexão para a sua própria atuação e para aqueles que estarão envolvidos no processo de reformulação dos cursos. O Quadro 17 apresenta as respostas desses professores.

Quadro 17 – Crítica e/ou sugestões dos professores sobre a formação do gestor educacional no curso em que atuam

PARTICIPANTE	RESPOSTAS
Professor IES A 1	Lutamos durante anos para acabar com as habilitações e é isso que creio ser pertinente, que tenhamos uma formação completa com condições de atuação profissional capaz de garantir dedicação exclusiva em um estabelecimento educativo.
Professor IES B 2	O maior desafio que vislumbro, hoje, no curso de Pedagogia se assemelha aos enfrentamentos que temos observado na Educação Básica... Temos, atualmente, alunas/os com habilidades e formas de pensamento alteradas pela íntima conexão com as tecnologias digitais, enquanto as escolas/universidades, de modo geral, mantêm as mesmas formas de

PARTICIPANTE	RESPOSTAS
	<p>ensinar. Em resumo: temos estudantes constituídas/os e praticantes da cibercultura, enquanto as instituições de ensino se mantêm bastante analógicas em suas práticas e concepções.</p> <p>Com isso, tanto as/os docentes, quanto as/os gestoras/es não estão sendo devidamente preparadas/os para lidar e atuar com esses sujeitos da sociedade contemporânea. Desconhecem as novas formas de pensar, de estudar, de aprender, de construir o conhecimento que estão sendo produzidas nesses tempos. Isso é bastante preocupante.</p> <p>Aliado a isso, no caso mais específico da Pedagogia, temos uma imensa desvalorização profissional. A/o pedagoga/o, de modo geral, não goza de prestígio social, por vezes até mesmo na própria universidade, o que dificulta nosso trabalho de motivar as/os alunas/os para uma consistente formação profissional.</p> <p>Por fim, temos uma conjuntura política no país em que os baixos salários e a falta de um plano de carreira digno desestimulam nossas/os alunas/os para a atuação profissional, o que tem efeitos diretos nos trabalhos desenvolvidos nas salas de aula na graduação em Pedagogia.</p>
Professor IES B 3	<p>Minhas críticas não são dirigidas ao curso da IES B, mas às Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Pedagogia e à legislação atual que, por pressão de alguns segmentos, definiu uma visão demasiadamente ampla de certificação profissional e não foi capaz de assegurar as especificidades da docência e das outras atuações do pedagogo.</p>
Professor IES C 4	<p>Conforme sugerido anteriormente, seria interessante trazer para discussão do projeto pedagógico desse curso a temática em questão.</p>

Fonte: Elaborada pela autora, a partir dos dados da pesquisa.

Percebe-se que as críticas e/ou sugestões da maioria dos professores não estão direcionadas exatamente ao curso em que atuam, mas às Diretrizes e a uma conjuntura maior que envolve as políticas públicas para a carreira docente e a diversidade cultural presentes entre os estudantes que entram na universidade.

No que se refere às Diretrizes, a crítica apresentada por um dos professores aponta para a ampliada certificação profissional delimitada no documento, o que dificulta a oferta de uma formação que contemple todas as especificidades da docência e das outras atribuições do pedagogo. Outro professor demonstrou preocupação com o modo como a universidade lida com o aluno contemporâneo, dotado de uma cibercultura, em uma universidade ainda analógica. Esse professor também assinala a desvalorização profissional, os baixos salários e a falta de um plano de carreira como desafios para o curso de Pedagogia.

Apesar das críticas de diversos pesquisadores e de alguns sujeitos que participaram desta pesquisa sobre os retrocessos na legislação em vigor para a formação do pedagogo, é importante destacar o empenho das instituições para elaborar e desenvolver um projeto pedagógico que promova uma formação de qualidade para os profissionais da Educação. Como bem ponderado por um dos participantes, as Diretrizes indicam várias possibilidades de

formação, no entanto, as instituições têm autonomia para delimitar o perfil do profissional desejado considerando aspectos como característicos regionais e a formação de seu corpo docente. A formação de um profissional crítico e reflexivo, anseio declarado por um dos professores, poderá se concretizar desde que as instituições estejam vigilantes no sentido de não deixar que o currículo privilegie somente as metodologias, conteúdos e práticas relacionadas à docência, em prejuízo do

estudo das práticas educativas escolares e não-escolares, no desenvolvimento do pensamento crítico, reflexivo fundamentado na contribuição das diferentes ciências e dos campos dos saberes que atravessam o campo da Pedagogia (AGUIAR *et al.*, 2006, p. 832).

3.4. Dos limites às possibilidades

A construção das categorias foi um trabalho árduo, pois envolveu a tomada de decisão em relação ao que valorizar e o que eliminar dos registros obtidos por meio dos instrumentos de coleta de dados. As categorias eleitas nesta análise foram construídas a partir do diálogo com os dados levantados na pesquisa documental e com os depoimentos dos participantes dessa investigação, levando-se em conta o referencial teórico que subsidia esta pesquisa, a fim de responder ao objetivo proposto para este estudo: compreender como a formação do gestor educacional está sendo incorporada pelos cursos de Pedagogia após a homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, Licenciatura, em 2006.

Assim, foram construídas duas categorias de análise e suas respectivas subcategorias que, pensadas a partir do título desta pesquisa, tiveram a intenção de elaborar explicações sobre uma dada realidade (MOROZ, 2002) que, neste caso, referiu-se à formação do gestor educacional no curso de Pedagogia.

Dessa forma, a primeira categoria, *Limites para a formação do gestor educacional*, compreendeu subcategorias elaboradas a partir dos depoimentos dos sujeitos que sinalizam para aspectos vivenciados durante o processo formativo que dificultaram as chances de se formar o gestor educacional no curso de Pedagogia. A segunda categoria, “Possibilidades para a formação do gestor educacional”, trouxe subcategorias que lançaram luz sobre as contribuições do curso para a formação profissional e as experiências vividas durante a formação que contribuiriam para a formação do gestor educacional.

3.4.1 Limites para a formação do gestor educacional

As respostas dos alunos ao questionário proposto nesta investigação revelaram aspectos importantes vivenciados durante o processo formativo que podem consistir em entraves para uma formação de qualidade e, sobretudo, para a formação do Gestor Educacional: a ênfase na docência; a amplitude de atribuições definidas pela legislação; o tempo de duração do curso e a quantidade de disciplinas específicas para a formação do gestor educacional, oferecidas pelos cursos, consistem em aspectos levantados pelos alunos que merecem discussão.

De acordo com os dados, 64% (28) dos alunos declararam que a *Docência para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental* foi a dimensão que recebeu maior ênfase no curso. E 84% (37) declararam que se sentem mais preparados para assumir funções docentes, na Educação Infantil ou nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, do que em funções/cargos de coordenação e supervisão pedagógicas.

Após a homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, Licenciatura, a formação para o Magistério na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental passou a ser exclusividade do curso de Pedagogia. No entanto, a atuação do pedagogo vai além da docência nessas duas etapas, pois esse profissional, conforme as mesmas Diretrizes, também têm como atribuições o desenvolvimento de atividades relacionadas aos processos de gestão escolar e não-escolar.

A docência, conforme as Diretrizes, não se resume ao ato de ministrar aulas, mas vai além, constituindo-se como pré-requisito para outras atividades pertencentes ao universo de formação do pedagogo. Estudiosos, como José Carlos Libâneo e Selma Garrido Pimenta, vêm discutindo essa formação e lançando duras críticas à premissa da docência como base de formação do pedagogo. Pelos argumentos apresentados por esses autores, a centralidade da formação na docência poderia acarretar, pelo menos, duas consequências negativas para a formação do pedagogo: a formação dos especialistas e gestores ficaria secundarizada e não se formaria bem o professor nem o gestor.

Libâneo (2008) entende a Pedagogia como um campo de conhecimentos que tem como objeto próprio o estudo da Educação, investigando a realidade educacional com a finalidade de apontar objetivos e procedimentos de intervenção referentes à “transmissão e assimilação de saberes e modos de ação, tendo em vista objetivos de formação humana previamente definidos em sua contextualização histórica” (LIBÂNEO, 2008, p. 33). E, por

ocupar esse lugar diferenciado, a Pedagogia não pode ser esquecida e subsumida à formação docente que, conforme Libâneo (2006; 2008), é o que vem ocorrendo nos cursos de Pedagogia.

Com a docência constituindo-se como base para a formação do pedagogo, há de se esperar que os cursos promovam a formação de um bom professor, no entanto, até essa dimensão também estaria fragilizada no curso, como demonstrado em pesquisas realizadas por Gatti e Nunes (2008), Libâneo (2010) e Pimenta (2014), que verificaram um currículo bastante inchado e fragmentado, com conteúdo disciplinar disperso, dificultando o aprofundamento dos estudos tanto da docência como da gestão.

A ênfase do curso, verificada no depoimento dos alunos, foi para a docência. E, como nesta pesquisa, o objeto de estudo foi a formação para a Gestão Educacional, não há dados suficientes para inferir a percepção dos alunos sobre a qualidade da formação para a docência. Em alguns depoimentos verificaram-se alguns apontamentos, como a falta de articulação entre teoria e prática, citado por alunos de quatro das cinco instituições participantes, e a necessidade de mais disciplinas voltadas para a alfabetização e letramento, sugestão apresentada por oito alunos da IES C; um da IES A e um da IES F.

Com relação aos depoimentos dos coordenadores dos cursos de Pedagogia sobre a docência como base para a formação do pedagogo e um possível enrijecimento da formação, verificou-se que apenas um dos quatro coordenadores declarou que “o pedagogo não se resume ao processo de docência” (Coordenador IES A). Os outros três coordenadores vêem possibilidades de formação do gestor a partir da docência, apontando para outros entraves para essa formação, como: a amplitude de atribuições delimitadas pela legislação que torna inviável sua realização num curso de quatro anos, por isso, o que acaba por se operacionalizar, na maioria dos cursos pelo Brasil, é a formação do professor e não do pedagogo; a formação atual não limita as possibilidades, pelo contrário, amplia e o que limita seria o projeto pedagógico, ou seja, a ênfase que a proposta privilegiaria.

Assim, a docência não seria uma limitação, pois é imprescindível que o pedagogo que irá atuar no ambiente escolar também seja capaz de um ato docente, no entanto, sua formação deve superar esse ato, caso contrário, ficará engessado em conteúdos e metodologias e carente da teoria pedagógica (PINTO, 2011).

A amplitude de atribuições definidas pela legislação para a formação do pedagogo também foi um aspecto frequentemente comentado pelos alunos. A sobrecarga de atribuições previstas para o pedagogo, nas Diretrizes, provocou um verdadeiro inchaço nos currículos.

O Artigo 4º das Diretrizes atribui ao curso de Pedagogia a formação de cinco modalidades do Magistério: professor para Educação Infantil; professor para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental; professor nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal; professor na Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos; exercício de atividades que compreendem a participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino. Além disso, o Artigo 5º elenca dezesseis atribuições que os egressos do curso de Pedagogia devem desenvolver durante sua formação. Essas atribuições mesclam o desenvolvimento de aprendizagens que possibilitem ao egresso atuar, prioritariamente, como docente na Educação Infantil e Ensino Fundamental (Anos Iniciais) e, como possibilidade, na Gestão Educacional em espaços escolares e não-escolares e na produção e divulgação do conhecimento científico.

Devido ao excesso de modalidades e atribuições definidas para o perfil do egresso, os alunos identificaram *o tempo de duração do curso insuficiente* para abarcar tamanha diversidade na formação proporcionada por currículos com elevado número de disciplinas, algumas com pouca carga horária, o que dificulta o aprofundamento do conhecimento, como apontado pelos alunos.

As disciplinas específicas oferecidas no curso em relação à Gestão Educacional *foram consideradas insuficientes para a maioria dos alunos (73%)*. Os alunos queixaram-se do modo de distribuição das disciplinas em que algumas são oferecidas somente no início do curso (IES B) ou no final (IES C); da falta de tempo para refletir sobre as atividades práticas do gestor (IES C); de textos distantes da realidade, e muitas dúvidas a respeito das atribuições do gestor (IES F).

Na análise dos projetos pedagógicos verificou-se que o número e o modo de distribuição de disciplinas comprometidas com a gestão variam em cada projeto pedagógico. A instituição com maior carga horária oferece 480 horas e a com menor 120 horas. No entanto, ao analisar as ementas das disciplinas, verificou-se que essa carga horária tende a diminuir, como, por exemplo, na IES A, uma vez que, em seu projeto, se definem oito disciplinas comprometidas com a Gestão Educacional, mas, pela análise das ementas, três disciplinas seriam excluídas dessa lista por tratarem de aspectos do trabalho pedagógico desenvolvidos pelo professor.

Outra observação foi referente às disciplinas que trazem, em seu nome, a palavra *gestão* e que tendem a serem oferecidas no final do curso, como: Gestão e Organização dos Sistemas Escolares, da IES A, oferecida no 7º semestre; Gestão e Planejamento da Educação, da IES C, oferecida no 8º; Gestão Educacional I e II, da IES D, oferecidas no 7º e 8º,

respectivamente; e Organização e Gestão da Educação Básica da IES F, oferecida no 7º. Com relação às outras duas instituições, a IES B não apresenta disciplinas que carregam o nome *gestão*, mas três disciplinas, *Política e Administração dos Sistemas Educacionais* (2º semestre); *Organização da Educação Infantil e Organização do Ensino Fundamental* (5º semestre), que tratam das teorias da administração, gestão e organização dos segmentos da Educação Infantil e Ensino Fundamental. A IES E também não traz essa nomenclatura e oferece três disciplinas, uma em cada ano de curso, *Princípios e Organização do Trabalho do Pedagogo 1, 2 e 3*, que discute a atuação do pedagogo no espaço escolar e não-escolar, a organização da escola e fundamentos da administração escolar.

Franco (2014), que analisou matrizes curriculares de 130 cursos de Pedagogia de instituições públicas e privadas distribuídas nas cinco regiões do país, também identificou essa tendência de oferecimento de poucas disciplinas específicas de Gestão e em períodos finais do curso. Para este autor, a concentração de disciplinas específicas nos últimos semestres do curso

reforça a concepção de que a gestão escolar é um campo de atuação concebido como fechamento da formação [...] ou mais complexo do que a docência e em decorrência disso devem ser apresentados no final do curso (FRANCO, 2014, p. 227).

A mesma tendência também foi apontada por Miranda (2012, p. 3) que, em pesquisa, que tinha como objetivo “verificar se os cursos de Pedagogia da região do Grande ABC Paulista estão atendendo às exigências impostas pela Resolução CNE/CP nº. 01/2006 no que se refere à formação do gestor Educacional” apurou que, em quatorze cursos de instituições públicas e privadas dessa região, predomina uma baixa oferta de disciplinas para a gestão.

Os coordenadores e professores também expressaram suas percepções a respeito da formação do gestor educacional. Para esses participantes, essa formação dependerá de como será elaborado e executado o currículo do curso. Se os cursos focalizarem as dimensões curriculares e pedagógicas da formação do professor, a dimensão da Gestão Educacional poderá ficar diluída no currículo. As práticas oferecidas aos discentes e o estágio curricular também foram aspectos mencionados pelos participantes como importantes para essa formação. Outro aspecto que também chamou a atenção, no depoimento de um dos coordenadores, referiu-se ao descompasso entre a formação inicial e a demanda das escolas:

Ainda precisamos avançar muito. Por vezes, vemos um descompasso em relação ao que se entende por gestor educacional no âmbito das escolas e o que os cursos se propõem a formar. Entretanto, acredito que há sim uma preocupação em oferecer uma base para que o futuro pedagogo tenha as condições mínimas de desenvolver

um trabalho no âmbito da gestão escolar (e não-escolar também) (Coordenador IES F).

Aproveitando novamente das análises de Franco (2014), as impressões apontadas por esse pesquisador a respeito da articulação da formação inicial dos pedagogos que irão atuar em atividades relacionadas à gestão escolar com as necessidades da escola da Educação Básica, a partir do depoimento dos profissionais que exercem atividades de gestão¹⁴, evidenciaram que conhecimentos dados como importantes para a atuação na Gestão Educacional, na visão desses sujeitos, são tratados de maneira superficial na formação inicial. Tais conhecimentos referem-se às

diferentes alternativas metodológicas para o ensino; práticas efetivas de formação continuada na escola; lidar com os diferentes conflitos existentes na escola; alternativas de trabalho interdisciplinar e com o currículo escolar; a gestão de recursos da escola; experiências sobre o uso da tecnologia e o tratamento das situações de inclusão na escola; as diferentes situações e formas de registros na escola (FRANCO, 2014, p. 253).

Em trabalho realizado por Augusto (2011) e discutido no Capítulo 1 desta pesquisa, no tópico que apresentou um panorama da produção acadêmica sobre a formação do gestor educacional, a pesquisadora constatou, por meio da fala dos participantes de sua pesquisa¹⁵, que a formação inicial no curso de Pedagogia proporcionou discussões sobre questões do campo da gestão, mas não conseguiu articular esse conhecimento com a dinâmica da escola, principalmente, a aspectos financeiros e administrativos.

É imprescindível que o curso de formação inicial se articule com as demandas das escolas, mas também seja vigilante no sentido de que não ocorra uma pseudoformação que, conforme explicação de Rodrigues (2012), é o que vem ocorrendo em muitos cursos de Pedagogia, nos quais os sujeitos apenas se apropriam dos conhecimentos para resolver os problemas referentes ao seu campo de atuação, sem uma reflexão mais aprofundada da causa desses problemas (RODRIGUES, 2012).

3.4.2 Possibilidades para a formação do gestor educacional

¹⁴ Participaram dessa pesquisa 42 gestores: supervisores, coordenadores e diretores de escolas públicas do Estado de São Paulo.

¹⁵ Participaram dessa pesquisa cinco gestores de escolas municipais de Recife egressos do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco.

A segunda categoria, *Possibilidades para a formação do Gestor Educacional*, lançou luzes sobre as contribuições do curso para a formação profissional e as experiências vividas durante a formação que contribuíram para a formação do gestor educacional.

Dos 44 participantes dessa investigação, 35 desenvolveram alguma atividade acadêmica além de cursar disciplinas, como Projetos de Extensão, PIBID, PET, Grupos de Pesquisa, Projetos de Iniciação Científica e Monitoria. Ao participar de atividades que vão além de cursar disciplinas, o aluno tem a oportunidade de aprofundar sua formação em determinada área de seu interesse. Assim, em um questionamento, que verificou quais foram as situações vividas durante a graduação que mais contribuíram para a formação do gestor educacional, algumas atividades que os alunos declararam ter realizado durante a graduação apareceram como contributos para a formação do gestor. Foram elas: Projetos de Extensão, Grupos de Pesquisa e PIBID. No entanto, a experiência de estágio foi a mais citada pelos alunos e, pelos seus depoimentos, ficou evidente que o estágio permite vivenciar, na prática, o que foi discutido durante a formação.

Os estágios, principalmente na área de gestão, meu Trabalho de Conclusão de Curso (área da Filosofia). As contribuições são em relação às problematizações do ambiente escolar, às relações entre os sujeitos, à desconstrução de ideias equivocadas levando a uma nova visão dos sujeitos escolares, das possibilidades de ações para melhoria do ensino (Aluno IES A 4).

As situações vividas no estágio, mais especificamente, são seis etapas, desde o Ensino Fundamental, passando pela gestão e a Educação Infantil. Você consegue conhecer um pouco como é uma escola, seu planejamento, práticas pedagógicas, tem condições de conhecer seu cotidiano. A prática do estágio é, sem dúvida, um grande passo para se tornar um pedagogo (Aluno IES C 3).

Os estágios, pois estamos aprendendo na prática como e em que atua um gestor educacional. Dessa forma, podemos aprender com os erros e com os acertos dele, relacionando assim, teoria a prática (Aluno IES D 1).

O estágio obrigatório. Na escola, ficávamos o tempo todo com os gestores. Podíamos presenciar, perguntar e até praticar, em alguns momentos, a realidade da gestão. Mas, no meu caso, houve, por parte da gestora da escola, abertura suficiente para nossa experiência ser válida, o mesmo não ocorreu com alguns colegas que não aprenderam nada sobre a área. E isso é frustrante (Aluno IES F 3).

O estágio curricular é um componente obrigatório para se tornar professor de acordo com os dispositivos legais vigentes.¹⁶ Sob a supervisão de um profissional experiente, o

¹⁶ Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1961, que estabelece as diretrizes e bases da Educação nacional; Lei nº. 11.788/2008, de 25 de setembro de 2008, que dispõe sobre o estágio de estudantes; Resolução nº. 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

graduando insere-se no seu futuro campo de trabalho para construir, por meio da observação e da prática, sua identidade profissional.

Pimenta e Lima (2008) esclarecem que a identidade do professor é construída ao longo de sua trajetória profissional no Magistério, mas é no processo de formação inicial que a base identitária do ser professor começa a tomar forma. E é na experiência do estágio que as autoras compreendem que “poderão ser tecidos os fundamentos e a base identitária da profissão docente” (PIMENTA, LIMA, 2008, p. 62) ao proporcionar, aos sujeitos, o contato com o cotidiano da escola, a vida e o trabalho do professor na sociedade.

Vários trabalhos (SANTOS, 2009; ARAÚJO, 2010; NUNES, 2010; MERCADO, 2011; MEDEIROS, 2013) realizados em torno da temática do Estágio Supervisionado na formação do pedagogo identificaram contribuições importantes desse componente curricular para essa formação. Essas pesquisas mostram que o estágio, ao propiciar o diálogo entre as experiências vivenciadas na escola e na sala de aula com as aprendizagens do meio acadêmico, possibilita o desenvolvimento de importantes conhecimentos necessários ao exercício da docência, como: aprendizagens relacionadas à organização do trabalho docente (planejamento das aulas, práticas pedagógicas); confronto da teoria com a prática; identificação ou não com a profissão; reavaliação das práticas pedagógicas para aqueles que estão em exercício.

Em um dos trabalhos apresentados no item 1.1 do Capítulo I, que apresentou um panorama da produção acadêmica sobre a formação do gestor educacional, o trabalho *Estágio Supervisionado de Gestão Escolar no curso de Pedagogia: proposta de atualização do PPP da escola pública*, de Elisângela Mercado, apresentou um relato de experiência sobre a disciplina Estágio Supervisionado em Gestão Escolar oferecida no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas, que teve como finalidade “sugerir à comunidade escolar os caminhos de atualização e reformulação do Projeto Político Pedagógico da escola” (MERCADO, 2011, p. 1). Os resultados dessa experiência, conforme a autora, contribuíram, não somente para a formação dos profissionais da escola, mas também para a formação dos futuros pedagogos, pois

a elaboração de um projeto de intervenção, que visa propor a atualização e revitalização do PPP da escola, contribui tanto na melhoria da proposta pedagógica, quanto na oportunidade das alunas-estagiárias conhecerem e participarem do funcionamento da gestão, obtendo conhecimentos necessários a formação pedagógica (MERCADO, 2011, p. 6).

Outro aspecto que também é frequentemente discutido no âmbito do Estágio Supervisionado é a problemática da relação teoria e prática que consiste em um verdadeiro desafio para os cursos de formação de professores.

Pimenta e Lima (2008, p. 33) destacam que o estágio sempre foi tomado como a parte prática dos cursos de formação, em que alunos reclamam que “na prática, a teoria é outra” e, constantemente, pedem por um curso mais prático, enquanto os professores persistem na importância da teoria na formação dos alunos. Para contestar essa afirmação e oferecer outro ponto de vista sobre a relação teoria e prática no desenvolvimento do estágio, as autoras enumeram duas perspectivas com vistas a superar essa problemática: estágio como aproximação da realidade e atividade teórica; e estágio como pesquisa e a pesquisa no estágio.

Na perspectiva do estágio como aproximação da realidade e atividade teórica, essa atividade é tomada como uma aproximação do aluno à realidade na qual atuará. Superando a burocratização do estágio, a proposta é de que ocorra uma apropriação da realidade, analisando-a e questionando-a a luz da teoria. Assim, o “estágio, ao contrário do que se propugnava, não é atividade prática, mas teórica, instrumentalizadora da práxis docente, entendida esta como atividade de transformação da realidade” (PIMENTA; LIMA, 2008, p. 45).

O estágio como pesquisa e a pesquisa no estágio consiste em tomar o processo investigativo como um método em que os graduandos desenvolvem “posturas e habilidades de pesquisador a partir das situações de estágio, elaborando projetos que lhes permitam ao mesmo tempo compreender e problematizar as situações que observam” (PIMENTA; LIMA, 2008, p. 46).

Assim, na busca pelo conhecimento, o Estágio Supervisionado ocupa um importante lugar na formação docente e, tomando como referência as proposições de Pimenta e Lima (2008), é imprescindível superar os limites da atividade burocrática, praticista e desarticulada da realidade escolar e assumir uma posição investigativa que não se realiza por si só, mas envolve todas as disciplinas do curso de formação.

O Estágio em Gestão Escolar é oferecido por todas as IES, no entanto, diferem em relação ao tempo de duração e ao modo de realização, conforme o Quadro 18:

Quadro 18 – Estágio supervisionado em Gestão Escolar oferecidos pelas IES

IES	CARGA HORÁRIA	PERÍODO	CARACTERIZAÇÃO
A	60	6º semestre	Observação e participação
B	120	8º semestre	Observação e participação
C	30	4º semestre	Observação

IES	CARGA HORÁRIA	PERÍODO	CARACTERIZAÇÃO
D	144	7º e 8º semestres	Observação e participação
E	570	3º e 4º anos	Observação e participação
F	120	8º semestre	Observação e participação

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados da pesquisa.

O estágio oferecido pela IES E tem uma proposta diferenciada. O Projeto Pedagógico prevê a oferta de dois estágios: um no 3º ano e outro no 4º ano, em que não há separação entre o estágio de docência e de gestão, como nos projetos das outras instituições. A proposta é a integração dessas duas dimensões, docência e gestão, elaborando projetos de intervenção para o ensino na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e a gestão escolar na Educação Básica, simultaneamente. A IES C possui a menor carga horária de estágio em Gestão, apenas 30 horas e, pelo exame das ementas, trata-se de um estágio de observação e não de participação (prática).

Não foi o objetivo desta pesquisa investigar os conteúdos e práticas da gestão relacionadas ao espaço não-escolar, mas, ao realizar a leitura da matriz curricular, constatou-se que esse espaço de atuação do pedagogo é tratado de maneira muito superficial em algumas disciplinas. Somente duas IES, B e C, oferecem Estágio Obrigatório de Gestão em Espaço Não-Escolar. Infere-se que, em algumas IES, esse espaço de atuação do pedagogo passa totalmente despercebido.

Outro aspecto que apareceu no depoimento de vários alunos em mais de uma questão foi o reconhecimento de que o curso se trata de uma *formação inicial*, portanto, a formação prossegue no *exercício da profissão* e na *formação continuada*.

Libâneo (2008a) explica que o desenvolvimento da profissionalidade do professor, ou seja, o aprendizado da profissão acontece em etapas: primeiro, na formação inicial e, depois, no exercício da profissão. No entanto, conforme o autor, é “no exercício do trabalho que, de fato, o professor produz sua profissionalidade” (LIBÂNEO, 2008, p. 35) colocando em prática todo o conhecimento adquirido na formação inicial, em suas experiências, desenvolvendo uma atividade que “não estará reduzida a uma atividade meramente técnica, mas também intelectual, baseada na compreensão da prática e na transformação dessa prática” (LIBÂNEO, 2008, p. 35). Assim, a formação inicial constitui a primeira etapa para se tornar um profissional, portanto, ao ser bem desenvolvida, proporcionará aos egressos a chance de articular os conhecimentos acadêmicos à profissão. No entanto, somente o exercício da profissão não é suficiente para o desempenho de um bom trabalho, a formação continuada é essencial, pois

a realidade muda e o saber que construímos sobre ela precisa ser revisto e ampliado sempre. Dessa forma, um programa de educação continuada se faz necessário para atualizarmos nossos conhecimentos, principalmente para analisarmos as mudanças que ocorrem em nossa prática, bem como para atribuímos direções esperadas a essas mudanças (CHRISTOV, 2009, p. 10).

Essa formação poderá ser realizada

por instituições governamentais, no âmbito dos entes federados, União, Estados e municípios, quer por instituições de ensino superior de caráter público ou privado, quer por ONGs, sindicatos, ou ainda pelas próprias escolas (GATTI; BARRETTO, 2009, p. 199).

A concepção de formação continuada ao longo dos anos, segundo Gatti e Barretto (2009), deslocou-se de uma concepção compensatória e de atualização para uma concepção de desenvolvimento profissional na qual os conhecimentos trazidos pelos profissionais na formação inicial e no exercício da profissão são levados em consideração para responder os desafios que se apresentam nas diferentes fases de sua vida profissional: “o início da carreira, o processo de desenvolvimento e os tempos mais avançados em que o professor consolida sua experiência profissional” (GATTI; BARRETTO, 2009, p. 201).

Os alunos, ao saírem do curso de formação com a percepção de que a formação continuada é essencial para o aprendizado de sua profissão, mostram que, por mais problemática que seja a formação inicial do gestor no curso de Pedagogia, uma base ainda está sendo oferecida e precisará ser ampliada e revista em função das demandas que surgem no dia a dia.

Os alunos reconhecem as atribuições do gestor, apesar das críticas à ênfase dos cursos na docência e poucas disciplinas oferecidas na dimensão da gestão. Como apresentado no Capítulo 3, no tópico 3.2.2, *Processo de formação*, as respostas dos alunos ao questionamento sobre quais são as atribuições do gestor no ambiente escolar foram agrupadas em três categorias. A primeira, *Gestão democrática e participativa*, agrupa conceitos referentes a esse modelo de gestão, como trabalho em equipe, permitir que os demais membros da escola participem da gestão. A segunda, *Atividades administrativo-burocráticas e pedagógicas*, reúne ações para viabilização do trabalho pedagógico; e a terceira, *Habilidades*, congrega características que os alunos julgaram necessárias para que o pedagogo possa desenvolver o seu trabalho.

O conceito de gestão democrática foi citado por quase todos os alunos, e somente na IES B nenhum dos alunos referiu-se a esse conceito, mas a ações que o pedagogo deverá desenvolver. Os alunos demonstraram conhecer quais são as *atividades administrativo-*

burocráticas e pedagógicas a serem desenvolvidas no ambiente escolar, mas, com relação às *habilidades*, somente os alunos das IES C, D e F apresentaram exemplos. Também chamou a atenção que a *avaliação das atividades didático-pedagógicas* desenvolvidas no processo de ensino e aprendizagem na escola só foi citada por alunos da IES F.

Mesmo que de uma maneira rudimentar, os alunos têm a percepção das funções do gestor educacional no espaço escolar e as concepções que devem embasar o seu trabalho. Possuem clareza de que uma gestão democrática e participativa é essencial para o desenvolvimento do trabalho pedagógico; reconhecem que, além de atividades burocráticas, seu trabalho envolve, principalmente, atividades pedagógicas que demandam algumas habilidades, como autonomia, articulação, flexibilidade, respeito à diversidade, diálogo e dinamismo.

É imprescindível que a formação inicial desses profissionais tenha, como alicerce, os princípios de “emancipação humana e autonomização educativa” (PAZETO, WITTMANN, 2001, p. 143), formação política e ética que subsidiam o desenvolvimento de um trabalho com consciência crítica dos problemas que surgem no ambiente de trabalho e “ter clareza de que a rotina administrativa é um meio para atingir seus fins educacionais que se manifestam no trabalho pedagógico” (PINTO, 2011, p. 137).

É recorrente, nos depoimentos dos alunos, que o curso de Pedagogia é muito teórico e com discussões utópicas, mas será que essa teoria e utopia não seriam necessárias à Educação? Oferecer um curso que apenas instrumentalize os profissionais a dar aulas, a desenvolver boas metodologias e práticas em sala de aula não estará contribuindo para a qualidade¹⁷ do ensino e aprendizagem, mas apenas para a transmissão de conhecimentos.

Como tratamos de um curso que carrega o nome Pedagogia este deveria ser, como defendem Libâneo (2008) e Pimenta (2011), um curso que promova o estudo da teoria e da prática da Educação. Assim, estudar a teoria que ajudará a compreender o objeto da Pedagogia, a Educação, é imprescindível. O questionamento que se deve realizar é como essa teoria vem sendo abordada e, que, por vezes, se apresenta sem aprofundamento, apressada, oferecida em migalhas e sem conexão com a realidade escolar devido, principalmente, à

¹⁷ Definir o que é qualidade da Educação é algo difícil. Pode estar relacionada ao desempenho dos alunos e um dos meios para verificar esse desempenho são as avaliações internas e externas à escola. Mas só isso bastaria, a verificação dos conhecimentos? Para não estender a discussão, tomo como conceito de qualidade em Educação a reflexão de Gadotti (2013) em que uma educação de qualidade é aquela que melhora a vida das pessoas, portanto, é um conceito dinâmico que deve se adaptar às realidades do tempo presente. E, atualmente, uma educação de qualidade é aquela em que se desenvolve um conhecimento que permite conhecer o mundo e transformá-lo.

diversidade de enfoques formativos que as Diretrizes estabelecem promovendo um verdadeiro inchaço nos currículos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados apresentados e analisados contribuíram para responder ao objetivo proposto por esta investigação e para fornecer elementos para a elaboração de um panorama de como algumas instituições do Estado de Minas Gerais têm construído seus currículos a fim de promover a formação do gestor educacional, atendendo aos preceitos legais definidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, Licenciatura, de 2006.

Os projetos pedagógicos mostraram a intenção de se formar um profissional que, a partir da docência, seja capaz de atuar nos processos de gestão, construção e difusão do conhecimento científico, no entanto, o espaço reservado para a discussão sobre a Gestão Educacional apresenta-se diferente em cada instituição, levando-se em consideração a distribuição e a carga horária de disciplinas específicas para essa formação oferecidas no curso e as discussões que procuram ser enfatizadas nessas disciplinas. Dada a diversidade de enfoques formativos previstos na legislação e a autonomia para que as instituições estabeleçam um perfil de formação, sem desprezar a docência como base para a formação do pedagogo articulada à formação de gestores e pesquisadores, cada projeto procurou oferecer um curso que atendesse não só à legalidade, mas também às demandas locais e da própria instituição.

Os coordenadores e professores que participaram do desenvolvimento do Projeto Pedagógico e os alunos formados por esses projetos também contribuíram para elucidar o objeto desta pesquisa, apresentando depoimentos que, ao apresentarem limitações e contribuições do curso de Pedagogia, podem se tornar referenciais para possíveis reformulações nos próprios cursos e nas demais instituições que formam o pedagogo. Inclusive três das seis instituições estão em processo de reformulação de seus projetos, o que demonstra a preocupação delas em manter uma sintonia com as demandas da sociedade.

Contudo, é importante reconhecer que as Diretrizes de 2006, além das críticas recebidas por diversos pesquisadores e por alguns dos sujeitos desta investigação, também tiveram um significativo avanço no sentido de superar definitivamente a dicotomia entre o bacharel e o licenciado, o especialista e o professor, o pensar e o executar, o que demandou das instituições um processo de ressignificação de seus currículos. No entanto, uma nova regulamentação para a formação de profissionais da Educação poderá, dependendo do ponto de vista, descaracterizar por completo a Pedagogia como um campo de conhecimentos sobre o seu objeto específico, a Educação, ou fortalecer a Pedagogia nesse mesmo sentido.

Em 1º de julho de 2015, o Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação publicou a Resolução nº. 2, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior e para a Formação Continuada, que definem princípios, fundamentos e procedimentos a serem seguidos pelas instituições de ensino que ofertam esses cursos.

Conforme o Artigo 2, as Diretrizes de 2015 se aplicam

à formação de professores para o exercício da docência na Educação Infantil, no Ensino Fundamental, no Ensino Médio e nas respectivas modalidades de educação (Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação à Distância e Educação Escolar Quilombola) nas diferentes áreas do conhecimento e com integração entre elas, podendo abranger um campo específico e/ou interdisciplinar (BRASIL, 2015, p. 3).

As novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior e para a Formação Continuada de 2015 (DCNs de 2015) tornam sem efeito as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, de 2002, e promovem mudanças significativas na formação dos profissionais destinados às atividades do Magistério.

Entre as mudanças, destacam-se: a ênfase na articulação entre teoria e prática na formação de professores; o reconhecimento das instituições de Educação Básica como espaços imprescindíveis para a formação dos profissionais do Magistério, bem como a articulação entre a formação oferecida na instituição de educação superior e o sistema da Educação Básica; ênfase na necessidade de articulação entre o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o Projeto Pedagógico do Curso (PPC); a valorização da pesquisa e da extensão como princípios pedagógicos na construção do conhecimento durante a formação; a maior integração entre a formação inicial e continuada; o incentivo à valorização dos profissionais do Magistério por meio da definição de planos de carreira e salário e melhores condições de trabalho; a definição do número de anos de duração do curso que deve ser, no mínimo, de 4 anos ou 8 semestres; o aumento da carga horária prática do curso com definição de 400 horas de prática como componente curricular e estágio curricular obrigatório de 400 horas; currículos devem oferecer formação para que todos os profissionais do Magistério estejam aptos a atuar na gestão educacional e escolar; entre outras (BRASIL, 2015).

As Diretrizes de 2015 afetarão todos os cursos de formação de profissionais do Magistério (formação inicial e continuada) que terão dois anos, a contar da data de sua

publicação, para adequar seus currículos à nova proposta de formação. Dentre as várias mudanças propostas por esse dispositivo, uma em especial poderá provocar vários questionamentos, principalmente, entre aqueles que discutem a identidade do curso de Pedagogia. Tal mudança refere-se ao fato de que os cursos que formam os profissionais do Magistério deverão garantir, além da formação para a docência, a formação para o campo da “gestão educacional e escolar na Educação Básica, bem como formação pedagógica para o exercício da gestão e coordenação pedagógica e atividades afins” (BRASIL, 2015, p. 28).

Ainda são poucos os trabalhos¹⁸ no meio acadêmico que discutem as novas Diretrizes, mas certamente muitas críticas serão colocadas sobre esse dispositivo, principalmente pelo impacto que causará à Pedagogia. Alguns trechos das Diretrizes de 2006 do curso de Pedagogia em relação à dimensão da Gestão Educacional são reproduzidos nas DCNs de 2015, comprovando e ratificando que o curso de Pedagogia perdeu a sua especificidade de formar profissionais para a Gestão Educacional ao nível da formação inicial, já que, desde a LDB de 1996, essa formação também poderia se realizar na pós-graduação. Assim, todos os cursos de formação inicial para a docência na Educação Básica deverão formar esses profissionais, como prevê o inciso III do Artigo 7º:

Art. 7º O(A) egresso(a) da formação inicial e continuada deverá possuir um repertório de informações e habilidades composto pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, resultado do projeto pedagógico e do percurso formativo vivenciado cuja consolidação virá do seu exercício profissional, fundamentado em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética, de modo a lhe permitir:

I – O conhecimento da instituição educativa como organização complexa na função de promover a educação para e na cidadania;

II – A pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional e específica;

III – A atuação profissional no ensino, na gestão de processos educativos e na organização e gestão de instituições de educação básica (BRASIL, 2015, p. 7).

Dessa forma, as instituições devem garantir em seus currículos, além dos conteúdos, fundamentos e metodologias específicos da respectiva área de conhecimento, conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da Educação (Artigo 13, § 2). O parágrafo único do Artigo 10 também enfatiza essa especificidade, que deverá fazer parte do perfil de todos os profissionais que exercem atividades do Magistério:

¹⁸ Ver: Brzezinski (2015), Dourado (2015) e Gomes (2015).

Parágrafo único. As atividades do Magistério também compreendem a atuação e participação na organização e gestão de sistemas de Educação Básica e suas instituições de ensino, englobando:

I – planejamento, desenvolvimento, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos, do ensino, das dinâmicas pedagógicas e experiências educativas;

II – produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico das áreas específicas e do campo educacional (BRASIL, 2015, p. 09).

Há uma tentativa no dispositivo de dar ao curso de Pedagogia certa especificidade ao definir que o seu “objeto de ensino” deve predominar entre os conhecimentos oferecidos. No Artigo 13, que prevê a organização da estrutura curricular dos cursos, o parágrafo 5º vem com a seguinte redação:

Nas licenciaturas, curso de Pedagogia, em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental a serem desenvolvidas em projetos de cursos articulados, deverão preponderar os tempos dedicados à constituição de conhecimento sobre os objetos de ensino, e nas demais licenciaturas o tempo dedicado às dimensões pedagógicas não será inferior à quinta parte da carga horária total (BRASIL, 2015, p. 9).

O objeto da Pedagogia, segundo Libâneo (2008), Pimenta (2011) e Saviani (2012), é a Educação. A Pedagogia constitui-se, dessa forma, num campo de conhecimentos que tem como objeto próprio o estudo da Educação, investigando a realidade educacional com a finalidade de apontar para objetivos e procedimentos de intervenção referentes à “transmissão e assimilação de saberes e modos de ação, tendo em vista objetivos de formação humana previamente definidos em sua contextualização histórica” (LIBÂNEO, 2008, p. 33). A Pedagogia constitui-se numa “teoria e prática da Educação [...] ciência da e para a Educação” (FRANCO; LIBÂNEO; PIMENTA, 2007, p. 66) constituída de três dimensões: a dimensão epistemológica (definição de seu objeto); a dimensão prática (conjugação de saberes necessários a ação) e a dimensão disciplinar (conjunto organizado de saberes que formam os conteúdos dos estudos pedagógicos) (FRANCO; LIBÂNEO; PIMENTA, 2007).

Como observado pela análise dos dados, o tempo dedicado à Gestão Educacional nos Cursos de Pedagogia das instituições participantes e, em diversos trabalhos apresentados ao longo desta investigação, ainda é insuficiente para discutir e aprofundar o conhecimento na área da gestão. Mas, como expresso nas DCNs de 2015, a Gestão Educacional é um aspecto que deve fazer parte da formação de todos os docentes, independentemente do curso de licenciatura que frequentam. Cabe, então, à Pedagogia dedicar-se ao seu objeto de estudo e à articulação das dimensões que a constituem “de forma a sustentar um diálogo com a realidade educacional, para potencializar a superação do campo tensional que tem produzido

indesejadas rupturas entre as necessidades e as possibilidades da educação brasileira” (FRANCO; LIBÂNEO; PIMENTA, 2007, p. 95).

As DCNs de 2015 dão abertura para que os cursos possam estender o período de formação já que definiram um mínimo de oito semestres ou quatro anos de duração dos cursos e um significativo aumento da parte prática do curso, incluindo o estágio supervisionado. Seria uma chance para os cursos de Pedagogia promoverem caminhos formativos mais extensos e que tenham possibilidades de aprofundamento no seu objeto de estudo que diretamente está ligado aos processos de Gestão Educacional no espaço escolar e também do não-escolar, espaço que vem sendo pouco desenvolvido nos cursos de Pedagogia.

Muitos são os trabalhos desenvolvidos por diversos pesquisadores (ALBUQUERQUE, 2012; ALMEIDA, SOUZA, PLACCO, 2011; CRUZ, 2011; FRANCO, 2008; FRANCO, 2014; PINTO, 2011; LIBÂNEO, 2008a; PIMENTA, 2011; LIMONTA, 2009; RODRIGUES, 2012; SAVIANI, 2012) que mostram a importância do pedagogo no espaço escolar atuando em atividades pedagógicas fora da sala de aula. Portanto, uma formação de qualidade é necessária. Ao resgatar os resultados que foram encontrados nesta pesquisa, alguns apontamentos e sugestões podem ser realizados: a necessidade de pensar o espaço e a concepção do estágio no currículo de Pedagogia, já que é nesse espaço que os alunos compreendem e desenvolvem os primeiros ensaios de uma Gestão Educacional; superar a organização exclusivamente disciplinar que dilata o currículo e, muitas vezes, não promove a integração das diferentes dimensões formativas previstas na legislação; pensar na viabilidade, ou não, de um percurso formativo mais extenso em que seja possível o aprofundamento do objeto da Pedagogia; e cuidar da articulação da formação inicial com a realidade das escolas de Educação Básica que serão os espaços em que a maioria dos egressos irá atuar.

Dada a limitação desta investigação, alguns aspectos surgiram ao longo desse percurso, que não foram contemplados e podem se constituir em temas de investigações futuras, como: o lugar que a Gestão Educacional, no espaço não-escolar, ocupa nos currículos de Pedagogia; como se desenvolve a formação continuada dos egressos formados pelos cursos de Pedagogia pós-2006 e quais suas principais demandas de formação; e, diante das críticas a respeito desse novo caminho proposto para a formação do pedagogo, a docência como base para essa formação, é interessante questionar se haveria o risco de se iniciar um processo de extinção da formação de gestores (diretores e coordenadores/supervisores pedagógicos) no curso de Pedagogia, deixando essa responsabilidade para a pós-graduação.

Ao final desse trabalho, a reflexão pessoal que esta pesquisadora realiza é de que muito foi aprendido e ainda há muito a se aprender. Muitas das inquietações dos alunos dos

cursos de Pedagogia também são dessa pesquisadora, que está em processo de formação e em busca de uma identidade profissional. Ao debruçar sobre os dados da pesquisa foi possível recordar todo o processo de formação vivenciado, as dúvidas, queixas, as dificuldades, principalmente, em relação às práticas a serem desenvolvidas no campo de estágio, local em que, muitas vezes, o estagiário é recebido com olhar de desconfiança e, em outros, como membro da equipe escolar. Espera-se, também, que esta investigação tenha contribuído para as discussões que vêm sendo realizadas a respeito da formação do pedagogo após as Diretrizes de 2006 e, agora, em que novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior e para a Formação Continuada foram homologadas e poderão lançar novos questionamentos a respeito de que curso de Pedagogia a sociedade necessita.

Por fim, em que pese certa ambiguidade apresentada pelas Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia em relação ao perfil do profissional a ser formado, podemos considerá-la como uma resposta aos desafios enfrentados por este curso, desde sua criação. Respostas que os cursos das IES mineiras procuraram dar ao construir um currículo que, mesmo permeado por algumas lacunas, ainda oferece uma formação capaz de suscitar, nos formandos, conceitos essenciais para sua futura atuação profissional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARTIGOS

AGUIAR, Márcia Ângela da Silva; BRZEZINSKI Iria; FREITAS, Helena Costa L.; SILVA, Marcelo Soares Pereira da; PINO, Ivany Rodrigues. Diretrizes curriculares do curso de pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 96, p. 819-842, 2006.

ALBUQUERQUE, Helena Machado de Paula. *Gestor escolar: a formação em questão*. PUC/SP. 2010. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/43.pdf>. (Acesso em: 03/10/2011.)

ALBUQUERQUE, Helena Machado de Paula; HASS, Célia Maria; ARAÚJO, Regina Magna Bonifácio de. Formação de professores da educação básica no Brasil - Curso de Pedagogia – Licenciatura, em instituições da Região Sudeste. *Acta Scientiarum Education*. Maringá, v. 35, n. 1, p. 105-115, 2013.

ALBUQUERQUE, Helena Machado de Paula. *O curso de graduação em Pedagogia e a formação do gestor escolar*. 2012. Disponível em: http://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/HelenaMachadoAlbuquerque_res_int_GT8.pdf. (Acesso em: 03/05/2014.)

ALMEIDA, Laurinda Ramalho; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. *O coordenador pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições*. Fundação Vitor Civita, 2011.

ANFOPE – ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO. Documento para subsidiar discussão na audiência pública regional: análise da versão preliminar da proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em curso de nível superior. Recife, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/Recife.pdf>. (Acesso em: 03/04/2015.)

BRAUNA, Rita de Cássia Alcântara. A construção de identidades profissionais de estudantes de Pedagogia. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 30, 2007, Caxambu. *Anais...* Rio de Janeiro: ANPED, 2007, p. 1-7.

BRZEZINSKI, Iria. Formação de professores para a Educação Básica e o curso de Pedagogia: a tensão entre o instituinte e o instituído. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*. Porto Alegre, v. 23, n. 2, p. 229-251, mai./ago. 2007.

BRZEZINSKI, Iria. *Gestão e gestor da Educação nas teses e dissertações no período de 2003-2006*. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/49.pdf>. (Acesso em: 03/05/2014.)

BRZEZINSKI, Iria. Pedagogo: delineando identidade(s). *Revista UFG*, ano 3, n. 10, p. 120-132, jul. 2011.

BRZEZINSKI, Iria. *Diretrizes para a formação docente: desafios e perspectivas*. 2015. Disponível em: http://200.19.73.116/sidpd2015.com.br/wp-content/uploads/2015/11/Painel_5_Iria_Brzezinski.pdf. (Acesso em: 10/12/2015.)

CASTRO, Magali. A formação de professores e gestores para os anos iniciais da Educação Básica: das origens às diretrizes curriculares nacionais. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*. v. 23, n. 2, p. 199-227, mai./ago. 2007.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação Básica como direito. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 134, ago. 2008.

DEMO, Pedro. Pesquisa qualitativa. Busca de equilíbrio entre forma e conteúdo. *Rev. latino-am. Enfermagem*, Ribeirão Preto, v. 6, n. 2, p. 89-104, abril 1998.

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do Magistério da Educação Básica: concepções e desafios. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr./jun. 2015.

ENS, Romilda Teodora; ROMANOWSKI, Joana Paulin. As pesquisas denominadas do tipo Estado da Arte em Educação. *Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006.

FERNANDES, Maria Helena Lino; ARAÚJO, Regina Magna Bonifácio de; NUNES, Célia Maria Fernandes. *Relatório de pesquisa: o significado de ser pedagogo para os alunos do novo curso de Pedagogia-Licenciatura*. Universidade Federal de Ouro Preto, 2013.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. *Educação & Sociedade*, Campinas, ano XXVIII, n. 79, ago./2002.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia no Brasil: a gestão da Educação como germen da formação. *Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 27, n. 97, p. 1341-1358, set./dez. 2006.

FRANCO, Maria Amélia Santoro; LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Elementos para a formulação de diretrizes curriculares para cursos de Pedagogia. *Cadernos de Pesquisa*, v. 37, n. 130, p. 63-97, jan./abr. 2007.

FRANCO, Maria Amélia Santoro Franco. Coordenação pedagógica: uma práxis em busca de sua identidade. *Revista Múltiplas Leituras*, v. 1, n. 1, p. 117-131, jan./jun. 2008.

GADOTTI, Moacir. *Qualidade na Educação: uma nova abordagem* 2013. Disponível em: <http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf>. (Acesso em: 10/12/2015.)

GATTI, Bernadete A.; NUNES, Marina M. R. (orgs.). *Formação de professores para o Ensino Fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, DPE, 2008.

GOMES, Delarim Martins. *Diretrizes curriculares nacionais para formação de professores da Educação Básica: inicial e continuada*. 2015. Disponível em: <http://www.ufmt.br/proeg/arquivos/b4f5fa8fa7c56481fe520e10f9bb856c.pdf>. (Acesso em: 10/12/2015.)

GUTIERRES, Juliana Diniz *et al.* Perfil dos alunos do curso de pedagogia da FURG. In: ANPED SUL – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 9, 2012, Caxias do Sul. *Anais...* Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul, 2012, p. 1-5.

LIBÂNEO, José Carlos. Diretrizes Curriculares da Pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 27, n. 96, p. 843-876, out. 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. O ensino da Didática, das metodologias específicas e dos conteúdos específicos do ensino fundamental nos currículos dos cursos de Pedagogia. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 91, n. 229, p. 562-583, set./dez. 2010.

MARTINS, Heloisa Helena T. de Souza. Metodologia qualitativa de pesquisa. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 289-300, maio/ago. 2004.

OLIVEIRA, D.; ROSAR, M. F. F. (orgs.) *Política e Gestão da Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. *Revista Faculdade Educação*, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 72-89, jul/dez. 1996.

PIMENTA, Selma Garrido. A formação de professores para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental: análise do currículo dos cursos de Pedagogia de instituições públicas e privadas do Estado de São Paulo. In: ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 17, 2014. *Anais...* Fortaleza: 2014, p. 1-18.

PINTO, Umberto de Andrade. O curso de Pedagogia no Brasil: do bacharelado à Licenciatura - da licenciatura ao bacharelado. In: ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, 16, 2012, Campinas. *Anais...* Campinas: UNICAMP, 2012, p. 347-359.

RODRIGUES, Marli de Fátima; KUENZER, Acácia Zeneida. As diretrizes curriculares para o curso de pedagogia: uma expressão da epistemologia da prática. *Olhar de professor*, Ponta Grossa, v. 10, n. 1, p. 35-62, 2007.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. Conhecimentos pedagógicos nos cursos de licenciatura. In: ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, 15, 2012, Campinas. *Anais...* Campinas: Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, 2012, p. 15-26.

SCHEIBE, Leda. Diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia: Trajetória longa e inconclusiva. *Cadernos de Pesquisa*, v. 37, n. 130, p. 43-62, jan./abr., 2007.

SCHEIBE, Leda; AGUIAR, Maria Ângela. Formação de profissionais da Educação no Brasil: o curso de Pedagogia em questão. *Educação & Sociedade*, ano XX, n. 68, dez. 1999.

TEDESCO, Juan Carlos; FANFANI, Emilio Tenti. Novos docentes e novos alunos. In: *Ofício de professor na América Latina e Caribe*. Brasília: Fundação Víctor Civita/UNESCO, 2004, p. 67-80.

DISSERTAÇÕES E TESES

ARAÚJO, Geiza Torres Gonçalves de. Estágio Supervisionado: Espaço e Tempo de Formação do Pedagogo para a atuação profissional. Dissertação de Mestrado. 2010. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2010.

CRUZ, Giseli Barreto da. *O curso de Pedagogia no Brasil na visão de pedagogos primordiais*. 2008. 302 f. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

FRANCO, Alexandre de Paula. *A formação dos gestores escolares nos cursos de Pedagogia*. 2014. 300 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

LIMONTA, Sandra Valéria. *Currículo e formação de professores: um estudo e proposta curricular do curso de pedagogia da Universidade Estadual de Goiás*. 2009. 332 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação.

MEDEIROS, Denise Rosa. *O estágio supervisionado de Pedagogia: treinamento entre teoria e Prática*. 2013. 177 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Vale dos Sinos, São Leopoldo, 2013.

NUNES, Cláudio Pinto. *As Ciências da Educação e a prática pedagógica: sentidos atribuídos por estudantes de Pedagogia*. 2010. 189 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Rio Grande do Norte, 2010.

RODRIGUES, Verônica Machado de Oliveira Fernandes Manha. *A gestão escolar nos cursos de Pedagogia da cidade de São Paulo: um estudo em três instituições privadas*. 2012. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política e Sociedade) – Programa de Pós-graduação em Educação: História, Política e Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

SANTOS, Edlauva Oliveira dos. *A contribuição do estágio na construção dos conhecimentos necessários ao exercício da docência no curso de Pedagogia*. 2009. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, Amazonas, 2009.

ESTADO DO CONHECIMENTO

ALBUQUERQUE, Helena Machado de Paula. Formação do gestor escolar no curso de Pedagogia: da possibilidade à concretização. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 23, 2007, Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre: Associação Nacional de Política e Administração da Educação, 2007, p. 1-13.

AUGUSTO, Isabelle Pereira de Freitas. Formação de gestores escolares no curso de Pedagogia: a relação entre saberes e práticas. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 25, 2011, São Paulo. *Anais...* São Paulo: Associação Nacional de Política e Administração da Educação, 2011, p. 1-13.

CALIXTO, Eulália Araujo; MAIA, Graziela Ambão Abdain. A trajetória do conhecimento a respeito da formação do administrador escolar. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 24, 2009, Vitória. *Anais...* Vitória: Associação Nacional de Política e Administração da Educação, 2009, p. 1-16.

CAVAZZANI, Virgínia S. F. Gestão escolar: trajetórias de formação. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 25, 2011, São Paulo. *Anais...* São Paulo: Associação Nacional de Política e Administração da Educação, 2011, p. 1-13.

CROCE, Marta Lúcia. O ensino com pesquisa na formação do pedagogo: uma metodologia para a prática da gestão educacional. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 23, 2007, Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre: Associação Nacional de Política e Administração da Educação, 2007, p. 1-18.

JANOARIO, Ricardo de Souza; CANEN, Ana; OLIVEIRA E SILVA, Rita de Cássia de. Formação do docente/gestor multicultural: possibilidades e limites. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 31, 2008, Caxambu. *Anais...* Caxambu: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 2008, p. 1-16.

MARTINS, Fernando José. Gestão escolar e organização do trabalho pedagógico no curso de Pedagogia. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 23, 2007, Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre: Associação Nacional de Política e Administração da Educação, 2007, p. 1-16.

MERCADO, Elisângela. Estágio supervisionado de Gestão Escolar no curso de Pedagogia: proposta de atualização do PPP da escola pública. In: XXV SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 25, 2011, São Paulo, *Anais...* São Paulo: Associação Nacional de Política e Administração da Educação, 2011, p. 1-14.

MIRANDA, Nonato Assis de. *A formação inicial do gestor educacional na Região do Grande ABC na perspectiva da análise curricular*. 2012. Disponível em: http://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/NonatoAssisdeMiranda_res_int_GT_8.pdf. (Acesso em: 03/05/2015.)

SILVA, Marcelo Soares Pereira. Políticas e prática de formação de gestores escolares frente às Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 23, 2007, Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre: Associação Nacional de Política e Administração da Educação, 2007, p. 1-9.

SOUZA, Valdinei Costa. Qualidade dos cursos de Pedagogia: discurso e prática da base docente. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 36, 2013, Goiânia. *Anais...* Goiânia: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 2013, p. 1-16.

LEGISLAÇÃO

BRASIL. Decreto-Lei nº. 1.190, de 4 de abril de 1939. *Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia*. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacaooriginal-1-pe.html>. (Acesso em: 05/03/2014.)

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Lei nº. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. *Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L4024.htm. (Acesso em: 05/03/2014.)

BRASIL. Parecer MEC/CFE nº. 251/62. Documenta, nº. 11, jan./fev. 1963.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Lei nº. 5.540, de 28 de novembro de 1968. *Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L5540.htm (Acesso em: 05/03/2014.)

BRASIL. Parecer MEC/CFE nº. 252/69. Documenta, nº. 100, abril, 1969.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>. (Acesso em: 03/10/2011.)

BRASIL. Ministério da Educação. *Parecer do Conselho Nacional de Educação sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia Licenciatura nº. 05/2005*. Brasília, 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf. (Acesso em: 03/10/2011.)

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE nº. 1, de 15 de maio de 2006. *Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura*. *Diário Oficial da União*, Brasília, 15 de maio de 2006.

BRASIL. MEC/CNE. Resolução nº. 2, de 1º de julho de 2015. *Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/atos-normativos--sumulas-paraeceres-e-resolucoes?id=21028>. (Acesso em: 10/12/2015.)

MINAS GERAIS. SEE/MG. Resolução nº. 2686, de 3 de outubro de 2014. *Estabelece critérios e define procedimentos para inscrição e classificação de candidatos à designação para o exercício de função pública na Rede Estadual de Ensino*. Disponível em:

<https://www.educacao.mg.gov.br/component/search/?exact=designa%C3%A7%C3%A3o&area=all>. (Acesso em: 03/01/2015.)

LIVROS

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições LDA, 2011.

BRZEZINSKI, Iria. *Pedagogia, pedagogos e formação de professores*. Campinas: Papirus, 1996.

CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. Educação Continuada: função essencial do coordenador pedagógico. In: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva (orgs.). *O coordenador pedagógico e a Educação continuada*. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

CRUZ, Giseli Barreto da. *Curso de Pedagogia no Brasil: história e formação com pedagogos primordiais*. Rios de Janeiro: Wak Editora, 2011.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. *Análise de conteúdo*. 2ª edição. Brasília: Liber Livro, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Reformas educativas e retrocesso democrático no Brasil nos anos 1990. In: LINHARES, Célia. *Os professores e a reinvenção da escola*. São Paulo: Cortez, 2001.

GATTI, Bernardette Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados*. 7ª edição. São Paulo: Atlas, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* São Paulo: Cortez, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 5ª edição. Goiânia: MF Livros, 2008a.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de Oliveira; TOSCHI, Mirza Seabra. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez, 2012.

LÜCK, Heloisa. *A escola participativa: o trabalho do gestor escolar*. 8ª ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

MARTINS, Ângela Maria (org.). *Estado da Arte: gestão, autonomia escolar e órgãos colegiados 2000-2008*. Brasília: Liber Livro, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 1994.

MOROZ, Melania. *O processo de pesquisa: iniciação*. Brasília: Plano Editora, 2002.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; ROSAR, Maria F. F. *Políticas e gestão da Educação*. Belo horizonte: Autêntica, 2002.

PARO, Vítor Henrique. *Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino*. São Paulo: Ática, 2007.

PAZETO, Antonio Elizio; WITTMANN, Lauro Carlos. Gestão da escola. In: GRACINDO, Regina Vinhaes; WITTMANN, Lauro Carlos (orgs.). *Políticas e gestão da Educação*. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2001. ISSN 1676-0565

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. *Estágio e docência*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. *Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PINTO, Umberto de Andrade. *Pedagogia escolar: coordenação pedagógica e gestão educacional*. São Paulo: Cortez, 2011.

PINTO, Umberto de Andrade. O pedagogo escolar: avançando no debate a partir da experiência desenvolvida nos cursos de Complementação Pedagógica. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). *Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2011a.

SAVIANI, Demerval. *A pedagogia no Brasil: história e teoria*. Campinas: Autores Associados, 2012.

SEVERINO, Antônio. *Metodologia do trabalho científico*. 23^a ed. São Paulo: Cortez, 2007.

APÊNDICES

APÊNDICE I – CATEGORIAS DE ANÁLISE DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

I – ASPECTOS ESTRUTURAIS DO PROJETO PEDAGÓGICO

IES	ASPECTOS					
	Ano de criação	Duração mínima	Regime	C/H	Estrutura curricular	Resumo

II – ASPECTOS CONCEITUAIS DO PROJETO PEDAGÓGICO

IES	ASPECTOS	
	1 – Objetivos do curso	Resumo

IES	2 – Perfil profissional do egresso	Resumo

IES	3 – Campo/área de atuação do egresso	Resumo

IES	4 – Formação do gestor educacional	Resumo

III – ASPECTOS ESTRUTURAIS E CONCEITUAIS DA MATRIZ CURRICULAR

IES	ASPECTOS		
	Disciplinas específicas para gestão, carga horária, distribuição	Concepção de formação expressa nas disciplinas	Currículo prevê outras atividades

APÊNDICE II – QUESTIONÁRIO PARA OS ALUNOS DO CURSO DE PEDAGOGIA

PERFIL DO DISCENTE:

1 – Idade:

2 - Sexo:

1. () Masculino
2. () Feminino

3 – Com relação ao trabalho:

1. () Trabalho na área educacional. Há quanto tempo? Qual a sua função?
2. () Trabalho em outra área. Qual?
3. () Não trabalho.

2 – PROCESSO DE FORMAÇÃO:

1 – Nome da instituição que frequenta:

2 – Período/semestre: Turno:

3 – O curso de Pedagogia foi sua primeira opção para entrar na universidade?

1. () Sim.
2. () Não.

Se sua resposta foi negativa, qual foi sua primeira opção?

4 – Quais as razões que levaram você a escolher o curso de Pedagogia?

5 – Você realiza ou realizou outra atividade acadêmica além de cursar as disciplinas? Qual (is)?

1. () Monitoria
2. () Extensão
3. () Pesquisa
4. () Estágio
5. () PET (Programa de Educação Tutorial)
6. () Grupo ou Núcleo de Pesquisa
7. () PIBID/PED
8. () Outras:

6 – Durante o curso, qual formação recebeu maior ênfase? (**Marque apenas uma alternativa**)

1. () Docência para a Educação Infantil.
2. () Docência para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.
3. () Docência para a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.
4. () Gestor Educacional no Ambiente Escolar.
5. () Pesquisador.
6. () Houve equilíbrio entre a formação do docente e gestor.
7. () Houve equilíbrio entre a formação do docente, gestor e pesquisador.

8. () Outras. Especifique:

7 – Em relação ao **tempo de duração do curso**, você considera que foi suficiente para a formação do profissional pedagogo proposto pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia?

1. () Sim.

2. () Não.

Justifique sua resposta.

8 – Durante o curso ficou claro para você quais são as atribuições do pedagogo enquanto gestor educacional no espaço escolar?

1. () Sim. (**Passe para a questão 9.**)

2. () Não. (**Passe para a questão 10.**)

9 – Quais as atribuições do pedagogo, enquanto gestor educacional no espaço escolar, foram discutidas durante sua formação?

10 – Mesmo não tendo ficado claro para você as atribuições do gestor educacional e levando em consideração que você já teve algum contato com o espaço escolar, o que você considera como atribuições do pedagogo enquanto gestor educacional?

11 – Você considera que a quantidade de disciplinas oferecidas pelo curso comprometidas, especificamente, com a formação do gestor educacional e a carga horária de cada uma delas, foi satisfatória para o desenvolvimento de sua aprendizagem para atuar no campo da Gestão Educacional?

1. () Sim.

2. () Não.

Justifique sua resposta.

12 – Quais foram as disciplinas (além das específicas para a Gestão Educacional) que mais contribuíram para a formação do gestor educacional? Justifique por que essa(as) disciplina(as) o(a) prepararam para atuar como gestor educacional no espaço escolar.

13 – Quais foram as situações vividas no curso de Pedagogia (estágios, projetos, grupos de estudo, método de ensino desenvolvido pelo curso, monografia, TCC e etc.) que mais contribuíram para a formação do gestor educacional? Explique como foi essa contribuição?

14 – Considerando que é o conjunto da matriz curricular que forma o pedagogo para atuar, também, como gestor educacional, você considera que durante o curso houve integração entre as disciplinas específicas de Gestão Educacional com as demais disciplinas do currículo?

1. () Sim.

2. () Não.

Justifique sua resposta.

15 – No ambiente escolar, o pedagogo pode assumir cargos, como de diretor, coordenador pedagógico ou especialista da Educação Básica – Supervisão/Orientação. Na maioria das instituições escolares, para se assumir o cargo de diretor, é exigida experiência docente. Com relação ao cargo de coordenador pedagógico ou especialista em supervisão/orientação, você considera que também seria importante atuar, primeiro, como professor, adquirindo experiência docente para, depois, assumir alguns desses cargos?

1. () Sim.

2. () Não.

Justifique sua resposta.

16 – Considere que você já concluiu o curso de Pedagogia e tem algumas propostas de emprego. Para qual dessas propostas você se sente melhor preparado? (**Marque apenas uma alternativa.**)

1. () Professor para atuar na Educação Infantil.

2. () Professor para atuar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

3. () Coordenador/ Supervisor Pedagógico.

17 – Depois de formado, o que você pretende fazer? (**Marque apenas uma alternativa.**)

1. () Trabalhar. (**Passar para a questão 18.**)

2. () Continuar estudando. (**Passar para a questão 19.**)

3. () Trabalhar e continuar estudando. (**Passar para a questão 20.**)

4. () Não tenho a menor idéia. (**Passar para a questão 21**)

18 – Se a alternativa A (**trabalhar**) foi a opção marcada acima, você pretende: (**Marque apenas uma alternativa.**)

1. () Trabalhar exclusivamente na área em que se graduou.

2. () Trabalhar em qualquer área que tiver oportunidade.

19 - Se a alternativa B (**continuar estudando**) foi a opção marcada na questão 13, você pretende. (**Marque apenas uma alternativa.**)

1. () Iniciar outro curso de graduação.

2. () Fazer pós-graduação *lato sensu* (especialização). Em que área você pretende se especializar?

3. () Fazer pós-graduação *stricto sensu* (mestrado/doutorado). O que você pretende pesquisar?

20 – Se a alternativa C (**trabalhar e continuar estudando**) foi a opção marcada na questão 13, em que área pretende trabalhar e no que pretende continuar estudando?

21 – Quais eram suas expectativas de formação em relação ao curso de Pedagogia e as mesmas foram atendidas?

22 – Você possui **críticas** a respeito de algum aspecto do curso de Pedagogia que está frequentando? Especifique.

23 – Você possui **sugestões** ou **propostas** de melhoria para o curso de Pedagogia que está frequentando? Especifique.

Obrigada pela sua participação.

APÊNDICE III – QUESTIONÁRIO PARA OS COORDENADORES DO CURSO DE PEDAGOGIA

1 – IDENTIFICAÇÃO:

1.1 – Idade:

1.2 – Sexo:

() Masculino

() Feminino

2 – FORMAÇÃO PROFISSIONAL:

2.1 – Graduação:

Instituição:

2.2 – Há quanto tempo atua no Magistério superior?

2.3 – Há quanto tempo atua nesta instituição:

3 – AS DIRETRIZES PARA O CURSO DE PEDAGOGIA E A FORMAÇÃO DO GESTOR EDUCACIONAL

3.1 – Qual a sua expectativa em relação à formação do Pedagogo definida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia Licenciatura de 2006?

3.2 – Teóricos e pesquisadores que se dedicam ao estudo da formação do pedagogo têm desconfianças se é possível realizar a formação pretendida pela legislação, como, por exemplo, Jose Carlos Libâneo, que considera a base docente para a formação do pedagogo uma redução desse profissional ao exercício do Magistério, limitando-o a participar da organização e gestão de instituições de ensino. Qual a sua opinião a respeito dessa posição do autor.

3.3 – As habilitações para Administração, Supervisão, Orientação e Inspeção Escolar, que existiam no curso de Pedagogia, foram extintas pela nova legislação, no entanto, as Diretrizes não excluíram a possibilidade de atuação do pedagogo nesses campos que se inserem num campo maior que é a Gestão Educacional. Você considera que a atual proposta de formação do pedagogo, determinada pela legislação, promoverá a capacitação de profissionais para atuar na Gestão Educacional de instituições escolares?

1 () Sim.

2 () Não.

3 () Em partes.

Comente sua resposta.

3.4 – Você considera que a proposta pedagógica do curso de Pedagogia, da instituição em que atua, consegue superar a organização curricular disciplinar tradicional e promover a integração da formação do docente, gestor e pesquisador proposta pelas Diretrizes?

1 () Sim.

2 () Não.

3 () Em partes.

Comente sua resposta.

Obrigada pela sua participação.

APÊNDICE IV – QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES DO CURSO DE PEDAGOGIA

IDENTIFICAÇÃO:

1.1 – Idade: _____

1.2 – Sexo:

() Masculino

() Feminino

2 – FORMAÇÃO PROFISSIONAL:

2.1 – Qual é a sua graduação?

2.2 – Instituição em que atua:

2.3 – Há quanto tempo atua no Magistério superior?

2.4 – Há quanto tempo atua nesta instituição?

3 – AS DIRETRIZES CURRICULARES PARA O CURSO DE PEDAGOGIA E A FORMAÇÃO DO GESTOR EDUCACIONAL

3.1 – Qual a sua expectativa em relação à formação do Pedagogo definida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia Licenciatura de 2006?

3.2 – As habilitações para Administração, Supervisão, Orientação e Inspeção Escolar que existiam no curso de Pedagogia foram extintas pela nova legislação, no entanto, as Diretrizes não excluíram a possibilidade de atuação do Pedagogo nesses campos que se inserem num campo maior que é a Gestão Educacional. Você considera que a atual proposta de formação do pedagogo, determinada pela legislação, promoverá a capacitação de profissionais para atuar na Gestão Educacional de instituições escolares? Como?

1. () Sim.

2. () Não.

Comente sua resposta.

3.3 – Você considera que a proposta pedagógica do curso de Pedagogia em que atua forma profissionais para atuar na Gestão Educacional em espaços escolares?

1. () Sim.

2. () Não.

Comente sua resposta.

3.4 – Você possui **críticas e/ou sugestões** com relação ao curso de Pedagogia em que atua como docente no que diz respeito à formação do gestor educacional? Especifique.

Obrigada pela sua participação.

APÊNDICE V – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) participante,

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada *A formação do gestor educacional: limites e possibilidades após as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia – Licenciatura de 2006*, que será realizada pela mestrandia Maria Helena Lino Fernandes, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Regina Magna Bonifácio de Araújo e apresentada à banca de defesa para obtenção do título de Mestre em Educação pela Universidade Federal de Ouro Preto.

Esta pesquisa tem como objetivo compreender como a formação do gestor educacional está sendo incorporada pelos cursos de Pedagogia após a homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, Licenciatura de 2006 e utilizará como instrumentos para coleta de dados a pesquisa documental e a aplicação de questionários. O campo para a coleta de dados serão as Instituições de Ensino Superior Federais do Estado de Minas Gerais que ofereçam curso de Pedagogia na modalidade presencial. Os sujeitos que irão compor o universo dessa investigação serão os gestores, professores e alunos concluintes dos cursos de Pedagogia dessas instituições.

O desenvolvimento dessa pesquisa segue as normas previstas pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Os participantes não terão nenhum gasto e, portanto, não haverá ressarcimento de despesas, bem como nenhum ganho financeiro por participar da pesquisa. A aplicação do questionário ocorrerá em horário e local previamente combinado, ficando a nosso encargo a distribuição e coleta do questionário, quando aplicado presencialmente. Quando houver impossibilidade de aplicá-lo na forma presencial, enviaremos o instrumento para o email do participante.

Você está livre para se recusar a responder esse questionário ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma. Você não deve se sentir constrangido em nenhum momento de sua participação e tudo será feito para que você se sinta confortável. Você será acompanhado(a) pelos responsáveis pela pesquisa durante todo o tempo e poderá solicitar, antes e durante a pesquisa, esclarecimentos sobre os procedimentos metodológicos adotados. A indenização está garantida, em casos de eventuais danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extrajudicial.

Você terá seu anonimato garantido e as informações que fornecer não serão associadas ao seu nome em nenhum documento, relatório e/ou artigo que resulte desta pesquisa, sendo identificadas apenas por números ou nomes fictícios.

É de nossa total responsabilidade, como pesquisadoras responsáveis, a guarda e o sigilo dos dados coletados. No caso dos questionários impressos, esses serão guardados na sala da orientadora localizada no Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana-MG e, quando retornados por e-mail, serão armazenados no computador pessoal da mestrandia. Após cinco anos, os documentos impressos serão incinerados e os digitais apagados.

Este estudo poderá ser interrompido a qualquer momento se houver solicitação justificada da Coordenação dos cursos de Pedagogia das instituições participantes ou dos alunos, professores e gestores participantes da pesquisa. Você terá em mãos uma cópia deste termo e poderá tirar dúvidas sobre os procedimentos éticos adotados na pesquisa, a qualquer tempo, juntamente com a Prof^a. Dr^a. Regina Magna Bonifácio de Araújo, ou com a mestrandia Maria Helena Lino Fernandes, ou ainda com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Ouro Preto, no Campus Morro do Cruzeiro, Bauxita - Ouro Preto-MG ou pelo telefone (31) 3559-1368.

Os resultados da pesquisa serão divulgados por meio de artigos científicos, seminários e eventos da área da educação que discutem políticas públicas para a formação de gestores e professores. A dissertação completa estará disponível na página do Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado cujo endereço é: www.posedu.ufop.br.

CONSENTIMENTO DO PARTICIPANTE

Acredito ter sido suficientemente informado(a) a respeito da pesquisa desenvolvida pela mestrandia Maria Helena Lino Fernandes e sua orientadora a Prof^a. Dr^a. Regina Magna Bonifácio de Araújo.

Ficaram claros, para mim, quais serão os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes.

Declaro minha participação neste estudo.

Assinatura do participante: _____

Data: ___/___/___