



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE - FURG
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**A GESTÃO EDUCACIONAL NAS LICENCIATURAS PRESENCIAIS DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE - FURG/CAMPUS CARREIROS**

Fabiane Laranjo Crizel

Suzane da Rocha Vieira Gonçalves

Renata Cristina Lopes Andrade

FABIANE LARANJO CRIZEL

**A GESTÃO EDUCACIONAL NAS LICENCIATURAS PRESENCIAIS DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE - FURG/CAMPUS CARREIROS**

Dissertação de mestrado exigida como requisito parcial para obtenção de título de Mestre em Educação junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU), da Universidade Federal do Rio Grande (FURG).

Linha de Pesquisa: Política Educacional e Currículo

Orientadora: Prof.^a Dra. Suzane da Rocha Vieira Gonçalves

Coorientadora: Prof.^a Dra. Renata Cristina Lopes Andrade

RIO GRANDE

2021

Ficha Catalográfica

C936g Crizel, Fabiane Laranjo.

A gestão educacional nas licenciaturas presenciais da
Universidade Federal do Rio Grande - FURG/Campus Carreiros /
Fabiane Laranjo Crizel. – 2021.
163 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande –
FURG, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rio Grande/RS,
2021.

Orientadora: Dra. Suzane da Rocha Vieira Gonçalves.

Coorientador: Dra. Renata Cristina Lopes Andrade.

1. Gestão Educacional 2. Diretrizes Curriculares Nacionais de
Formação de Professores (2015) 3. Currículo 4. Políticas
Educativas 5. Resolução CNE/CP n. 2/2015 I. Gonçalves, Suzane
da Rocha Vieira II. Andrade, Renata Cristina Lopes III. Título.

CDU 378

Catálogo na Fonte: Bibliotecário José Paulo dos Santos CRB 10/2344

FABIANE LARANJO CRIZEL

**A GESTÃO EDUCACIONAL NAS LICENCIATURAS PRESENCIAIS DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE-FURG/CAMPUS CARREIROS**

Dissertação de mestrado exigida como requisito parcial para obtenção de título de Mestre em Educação junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU), da Universidade Federal do Rio Grande (FURG).

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Suzane da Rocha Vieira Gonçalves
Universidade Federal do Rio Grande – FURG (Orientadora)

Profª Drª Renata Cristina Lopes Andrade
Universidade Federal do Rio Grande – FURG (Coorientadora)

Profª Drª Maria Renata Alonso Mota
Universidade Federal do Rio Grande – FURG

Profª Drª Márcia de Souza Hobold
Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC

Dedico este trabalho:

A Deus;

A minha família;

A todos os profissionais da educação;

A todos com quem aprendi e sigo aprendendo a ser docente.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus que me proporcionou esta experiência de conhecer novos horizontes, onde pude encontrar pessoas que partilham das mesmas angústias e resistências que eu. Tive, ainda, o privilégio de descobrir outros olhares e percepções sobre os processos educativos que me deram a oportunidade de me refazer enquanto ser humano e professora de profissão.

Gratidão:

a minha família por me apoiar e entender as minhas ausências e renúncias durante este período de dedicação e estudo. Principalmente, ao meu esposo Amarildo, a minha querida e amada filha Mariana e ao meu filho Davi, que com sua tenra idade participou deste processo.

aos meus pais Delcio e Jurema que se mostraram incansáveis no apoio aos meus estudos, mostrando-se sempre orgulhosos.

a minha querida orientadora professora Suzane da Rocha Vieira Gonçalves que com sua sabedoria e conhecimento me auxiliou nesta pesquisa, pois sem ela, certamente, não teria conseguido chegar até aqui.

a minha querida coorientadora professora Renata Cristina Lopes Andrade por sua presença, parceria, sabedoria, carinho e zelo para comigo e com esta investigação.

à banca, que com toda sua paciência e dedicação contribuiu muito para com esta pesquisa, partilhando a orientação dos caminhos percorridos até aqui.

a minha prima Alexandra, pelo incentivo, por acreditar nos meus sonhos, pela compreensão do processo, por ser prestativa e apoiadora em tudo.

a todos os meus queridos colegas de mestrado, principalmente: Marisa Musa, Marcos França e Isis Carvalho, por dividirmos os saberes e anseios.

à querida colega de mestrado Eliane Costa Brião (in memoriam) por toda a parceria, paciência e carinho para comigo nesta jornada.

a todas as pessoas que transitaram na minha vida durante este período de metamorfose, o qual vivenciei no mestrado, e que de alguma maneira contribuíram para que este sonho se concretizasse.

“A tarefa não é tanto ver aquilo que ninguém viu,
mas pensar o que ninguém ainda pensou
sobre aquilo que todo mundo vê.”
(Arthur Schopenhauer)

RESUMO

Esta investigação em nível de mestrado está vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEDU), da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), na linha de pesquisa Políticas Educacionais e Currículo. Tem como problema de pesquisa: qual o lugar da Gestão Educacional no currículo dos cursos de licenciatura presencial da Universidade Federal do Rio Grande-FURG/Campus Carreiros? Em caráter geral, temos como objetivo identificar se a Gestão Educacional está presente na matriz curricular dos cursos, a partir da proposição das Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação de Professores (DCNs) de 2015, aprovadas em julho de 2015, pelo Conselho Nacional de Educação/CNE e definidas por meio da Resolução CNE/CP n. 2/2015. Concomitantemente, como objetivos específicos buscaremos compreender como se deu o processo de discussão e de implementação dessas diretrizes nas licenciaturas presenciais da FURG e verificar a percepção dos entrevistados sobre as DCNs de 2015. Intentamos, também, estabelecer reflexões que permitam compreender as implicações da incorporação ou da não incorporação da Gestão Educacional na formação inicial de professores, com base em autores como: Libâneo, Lück e Paro. Ao longo das análises, buscamos identificar os atores e os cenários políticos, econômico e social que permearam a elaboração das DCNs de 2015, bem como constatar os avanços trazidos por estas diretrizes e os retrocessos advindos com a chegada das DCNs de 2019. Para o desenvolvimento do estudo, adotamos a abordagem metodológica qualitativa, por meio de pesquisa documental (leis, pareceres, resoluções, DCNs, ementas das disciplinas, QSLs dos cursos) e de realização de entrevistas com coordenadores(as) de curso e com diretores(as) da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), aplicando como procedimento técnico a Análise Documental e utilizando como metodologia a Análise de Conteúdo, de Bardin. O Corpus da investigação sustenta-se em documentos institucionais (leis, decretos, textos oficiais e as entrevistas). Ao longo das análises, percebemos a importância da garantia de boas políticas públicas educacionais, já que existe uma correlação de forças políticas e culturais na disputa pela concepção do currículo, bem como dos documentos. Para nos auxiliar neste entendimento, buscamos aporte teórico em autores como: Sacristán, Bernstein, Silva, Schmidt, Apple, Arroyo, Saviani, entre outros. As DCNs/2015, cujos fundamentos propõem uma formação crítica e plena de professores, produziram um cenário que visava à implementação de um currículo sólido e integral, com foco em formar sujeitos não para atender a demandas de mercado, com um viés reducionista à educação, mas almejando contribuir para uma sociedade mais justa, o que perpassa pelo entendimento adequado do que é Gestão Educacional, através do viés democrático. Os resultados dessa pesquisa demonstram que há um movimento em prol da afirmação e da relevância da Gestão Educacional na formação de professores no âmbito da FURG e existe empenho da universidade em discutir e adequar-se às determinações das DCNs de 2015. Todavia, é necessário que esse debate seja mantido e ampliado, pois, ainda, está em processo de construção.

Palavras-chaves: Gestão Educacional; Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação de Professores (2015); Currículo; Políticas Educacionais; Resolução CNE/CP n. 2/2015.

ABSTRACT

This master's-level investigation is linked to the Graduate Program in Education (PPGEDU), at the Federal University of Rio Grande (FURG), in the line of research on Educational Policies and Curriculum. Its research problem is: what is the place of Educational Management in the curriculum of on-site teaching courses at the Federal University of Rio Grande-FURG/Campus Carreiros? In general, we aim to identify whether Educational Management is present in the curriculum of courses, based on the proposal of the 2015 National Curriculum Guidelines for Teacher Training (DCNs), approved in July 2015 by the National Council of Education/ CNE and defined through Resolution CNE/CP n. 2/2015. At the same time, as specific objectives, we will seek to understand how the process of discussion and implementation of these guidelines took place in FURG's on-site licensure courses and to verify the interviewees' perception of the 2015 DCNs. the non-incorporation of Educational Management in the initial training of teachers, based on authors such as: Libâneo, Lück and Paro. Throughout the analyses, we sought to identify the actors and political, economic and social scenarios that permeated the preparation of the 2015 DCNs, as well as verifying the advances brought by these guidelines and the setbacks arising from the arrival of the 2019 DCNs. For development of the study, we adopted a qualitative methodological approach, through documental research (laws, opinions, resolutions, DCNs, discipline menus, course QSLs) and interviews with course coordinators and directors of the Dean of Undergraduate Studies (PROGRAD), applying as a technical procedure Document Analysis and using Bardin's Content Analysis as a methodology. The Corpus of the investigation is based on institutional documents (laws, decrees, official texts and interviews). Throughout the analyses, we realized the importance of guaranteeing good educational public policies, since there is a correlation of political and cultural forces in the dispute for the conception of the curriculum, as well as the documents. To help us in this understanding, we sought theoretical support from authors such as: Sacristán, Bernstein, Silva, Schmidt, Apple, Arroyo, Saviani, among others. The DCNs/2015, whose foundations propose a critical and full training of teachers, produced a scenario aimed at implementing a solid and comprehensive curriculum, with a focus on training subjects not to meet market demands, with a reductionist bias to education, but aiming to contribute to a fairer society, which permeates the proper understanding of what Educational Management is, through a democratic bias. The results of this research demonstrate that there is a movement towards the affirmation and relevance of Educational Management in the training of teachers within the FURG and there is a commitment by the university to discuss and adapt to the determinations of the 2015 DCNs. this debate is maintained and expanded, as it is still under construction.

Keywords: Educational Management; National Curriculum Guidelines for Teacher Training (2015); Resume; Educational Policies; CNE/CP Resolution nº. 2/2015.

LISTA DE SIGLAS

ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

ANPAE - Associação Nacional de Política e Administração da Educação

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BDTD - Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

BNCFP - Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEPAL - Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe

CF - Constituição Federal

CME - Conselho Municipal de Educação

CNE - Conselho Nacional de Educação

CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

COMGRAD - Comissão de Graduação

CP - Conselho Pleno

DCNSFP - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica

DCNs - Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação de Professores

DIADG - Diretoria de Avaliação e Desenvolvimento da Graduação

DIPED - Diretoria Pedagógica

DOU - Diário Oficial da União

ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino

FORUMDIR - Fórum dos Diretores das Universidades das Faculdades de Educação das Universidades Públicas Brasileiras

GT - Grupo de Trabalho

IE - Instituto de Educação

IES – Instituições de Educação Superior

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

FMI - Fundo Monetário Internacional

FURG - Universidade Federal do Rio Grande

GETED - Grupo de Pesquisa em Educação, Trabalho e Docência

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

MP - Medida Provisória

NDE - Núcleo Docente Estruturante

NUFOP - Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre a Formação de Professores

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OIT - Organização Internacional do Trabalho

PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional

PNE - Plano Nacional de Educação

PPC - Projeto Pedagógico do Curso

PPGEDU - Programa de Pós-Graduação em Educação

PPI - Projeto Pedagógico Institucional

PPP - Projeto Político Pedagógico

PREAL - Programa de Promoção das Reformas Educacionais na América Latina e Caribe

PROGRAD - Pró-Reitoria de Graduação

QSL - Quadro de Sequência Lógica

SESU - Secretaria de Educação Superior

SIB - Sistema de Bibliotecas

SME - Sistema Municipal de Educação

UEFS - Universidade Estadual de Feira de Santana

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Cursos de licenciatura presencial da FURG/Campus Carreiros	22
Quadro 2 - Código e ano que assumiu o cargo - ano base 2019	26
Quadro 3 - Quadro matricial da categoria: Discussão das DCNs de 2015	28
Quadro 4 - Quadro matricial da categoria: Avaliação pessoal dos coordenadores de curso ou diretores da PROGRAD sobre as DCNs de 2015	36
Quadro 5 - Quadro matricial da categoria: Presença ou ausência da Gestão Educacional no currículo do curso	40
Quadro 6 - Pesquisa ANPED	47
Quadro 7 - Pesquisa ENDIPE	50
Quadro 8 - Pesquisa ANPAE	52
Quadro 9 - Formação de Docentes para a Educação Básica	58
Quadro 10 - Cursos que abordam a Gestão Educacional em seu currículo, segundo os entrevistados	123

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	20
1.1 Categorização dos Dados	28
1.2 Levantamento de pesquisas correlatas	45
1.2.1 Pesquisa no portal da ANPED	46
1.2.2 Pesquisa no site do ENDIPE	49
1.2.3 Pesquisa no site da ANPAE	51
2 UMA BREVE DISCUSSÃO SOBRE A TRAJETÓRIA DA FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL	57
2.1 Legislação da formação de professores	57
2.2 Modelos de formação docente no Brasil	60
2.3 As Políticas Públicas Educacionais	64
2.4 O Currículo como objeto de disputa	69
3 A GESTÃO EDUCACIONAL POR MEIO DO VIÉS DEMOCRÁTICO	77
3.1 A Gestão Democrática do ensino	77
3.2 O processo de redemocratização no Brasil após o Regime Militar	79
3.3 A Gestão Educacional no Brasil após 1990	82
3.4 As diferentes concepções de gestão e o papel de cada um na escola	85
4 DO AVANÇO AO RETROCESSO: das DCNs de 2015 às DCNs de 2019	92
4.1 Compreendendo o caminho das Diretrizes Curriculares Nacionais de 2015	93
4.2 Mudanças no cenário político do Brasil e nas políticas públicas educacionais a partir de 2016	101
4.3 A apressada aprovação das novas DCNSFP e os retrocessos das DCNs de 2019	103
4.4 Críticas à Resolução CNE/CP Nº 2/2019	111
5 AS DCNS DE 2015 E A GESTÃO EDUCACIONAL NAS LICENCIATURAS PRESENCIAIS DA FURG/CAMPUS CARREIROS	116
5.1 O processo de discussão e implementação das DCNs de 2015 nas licenciaturas presenciais da FURG/Campus Carreiros	117
5.2 Percepções dos entrevistados sobre as DCNs de 2015	120

5.3 A Gestão Educacional nas licenciaturas presenciais da FURG/Campus Carreiros	123
5.4 Implicações da incorporação ou não da Gestão Educacional no currículo da formação de professores	132
REFLEXÕES FINAIS	138
REFERÊNCIAS	146
APÊNDICES	161

INTRODUÇÃO

Neste trabalho apresentamos o estudo realizado, em nível de mestrado, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) da FURG (Universidade Federal do Rio Grande) e à linha de pesquisa Política Educacional e Currículo. Nele, buscamos responder a seguinte questão: **qual o lugar da Gestão Educacional no currículo dos cursos de licenciatura presencial da Universidade Federal do Rio Grande-FURG/Campus Carreiros?**

O interesse pela temática surgiu das inquietações resultantes de minha caminhada, já realizada há mais de quinze anos, em minha profissão como professora, primeiramente em sala de aula e, há quatro anos, atuando como participante da gestão pedagógica de uma escola da rede pública municipal do Rio Grande/SMEd, na função de orientadora educacional.

Ademais, o fato de eu estar vinculada ao Grupo de Pesquisa em Educação, Trabalho e Docência (GETED/FURG) acabou, através das discussões suscitadas, por aumentar esse desejo de estudar a questão da Gestão Educacional de forma mais específica. Nossas discussões perpassavam por várias temáticas, entre elas: educação, políticas públicas, currículo, entre outras.

Destacamos que nosso grupo realizou, no ano de 2019, o evento “Encontro Textos e Contextos da Docência”, o qual foi para mim um grande impulsionador, já que agregou conhecimentos sobre o tema da Gestão Educacional, ao propor discussões que envolviam as tendências teóricas e práticas constituidoras da docência contemporânea, abordando a formação de professores e o trabalho docente na confluência de estudos e pesquisas acadêmicas e práticas pedagógicas da Educação Básica.

A iniciativa do Encontro Textos e Contextos da Docência, constitui-se, ainda, como uma estratégia de reiterar o compromisso da universidade pública não apenas com a produção e a socialização de conhecimentos, mas sobretudo, com a qualificação do ensino da rede básica de educação. As discussões nele abordadas tiveram como objetivo problematizar os principais desafios da docência no atual contexto. Enfatizando políticas educacionais como a Base Nacional Comum Curricular, práticas pedagógicas, o ensinar e o aprender, a formação de professores e professoras, propondo a discussão de pressupostos teóricos importantes no

campo e aposta no profícuo diálogo entre as produções acadêmicas e as experiências das instituições de Educação Básica.

Feitas as considerações acima, enfatizamos que para responder ao problema de pesquisa, já mencionado, propusemos como perguntas: Como os cursos de licenciatura da FURG discutiram as Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação de Professores (DCNs) de 2015? Quais cursos conseguiram implementá-la? Qual a percepção dos coordenadores sobre as DCNs de 2015? Os cursos possuem a disciplina ou a discussão sobre a Gestão Educacional? Quais as implicações da presença ou da ausência da Gestão Educacional no currículo das licenciaturas?

A presente pesquisa tem como objetivo geral investigar se os cursos incorporaram a Gestão Educacional nos currículos dos cursos presenciais de licenciatura da FURG - Rio Grande/Campus Carreiros, a partir das DCNs de 2015. O recorte temporal que estabelecemos foi de 2015, ano em que foram instituídas estas DCNs, até o ano de 2019 - data limite para que as licenciaturas fizessem as devidas adequações.

Considerando o objetivo geral desta pesquisa, como objetivos específicos, definimos:

- compreender como se deu o processo de discussão e de implementação das DCNs de 2015 nas licenciaturas presenciais da FURG;
- verificar a percepção dos entrevistados sobre as DCNs de 2015;
- refletir sobre as implicações da incorporação ou da não incorporação da Gestão Educacional na formação inicial de professores.

Objetiva-se que os resultados deste estudo contribuam nas discussões a respeito da Gestão Educacional e revelem a importância de sua implementação no currículo das licenciaturas, proporcionando um material que reflete as vozes dos sujeitos entrevistados, os quais vivenciam as mudanças enquanto pertencentes a esta universidade pública.

A FURG tem mais de 50 anos de história e, desde a sua fundação, pode-se destacar o seu compromisso com uma formação técnica e cidadã, voltada para as questões de sustentabilidade ambiental e de desenvolvimento humano, cultural, científico e tecnológico.

Na ocasião da coleta de dados desta pesquisa (2019) a universidade tinha 63 cursos, sendo 17 cursos de licenciatura, distribuídos nas modalidades presencial e à distância. Mediante sua estrutura multicampi, a FURG estende sua atuação para as

idades de Santo Antônio da Patrulha, São Lourenço do Sul e Santa Vitória do Palmar, consolidando-se como um importante dinamizador social do extremo sul do Rio Grande do Sul e do Brasil.

Foi necessário fazermos um recorte, dada a grande quantidade de cursos, a fim de que pudéssemos alcançar os objetivos estabelecidos nesse trabalho. Então, essa investigação tratará somente das licenciaturas presenciais da FURG/Campus Carreiros, a saber de treze (13) cursos (tendo por base o ano de 2019).

Inicialmente, nesta pesquisa, faríamos 15 entrevistas. Todavia, foi preciso realizarmos somente 12 – sendo 10 delas com coordenadores(as) de curso e 2 com diretores(as) da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), já que o currículo dos quatro cursos de Letras é integrado, ou seja, qualquer processo ou alteração curricular tramita em paralelo e a entrevista do(a) coordenador (a) das Letras Estrangeiras que é, também, coordenador (a) do Núcleo Docente Estruturante (NDE) desses quatro cursos, foi suficiente para representar todos eles.

O trabalho emerge a partir das DCNs, aprovadas em julho de 2015, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e definidas por meio da Resolução CNE/CP (Conselho Pleno) - n. 2/2015 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. Embora várias mudanças tenham sido propostas pelas diretrizes em estudo, o nosso interesse de investigação está na Gestão Educacional .

Essas diretrizes de 2015, desde seu processo de elaboração, conversaram com a comunidade universitária e com as entidades educacionais procurando agregar vários elementos como formação continuada, valorização profissional e as diferentes temáticas que envolvem a formação de professores como: os fundamentos, a inclusão, as questões indígenas, étnico-raciais, entre outras. Ampliavam a carga-horária da formação de professores, dando conta de uma série de antigas reivindicações dos especialistas em educação, entre elas: a de que houvesse uma equiparação, em termos de carga- horária, da Pedagogia com as demais licenciaturas. Ainda, é necessário destacarmos a importante questão – foco de nossa pesquisa - da formação em Gestão Educacional, com vistas a preparar professores para contribuir com os objetivos da escola na relação com os estudantes.

Todavia, após a qualificação da presente pesquisa de mestrado, as DCNs de 2015 foram revogadas, por meio da Resolução CNE/CP n. 2/2019. Tal revogação demonstra que todo esse processo de avanços e conquistas está ameaçado, inclusive a ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação) em seu manifesto de 1º de março de 2020 afirmou que o CNE e o MEC (Ministério da Educação) desconsideraram o fato de que em todo o país as instituições de ensino superior finalizavam processos de institucionalização da Resolução CNE/CP n. 2/2015 e a revogaram, de forma impositiva, sem avaliar sua implementação, ferindo a autonomia universitária e negando-se ao diálogo com as entidades científicas da área educacional.

Logo, apesar da revogação, e justamente por causa dessa mudança, é de extrema relevância e validade o relato, bem como o registro do processo, analisando, compreendendo e problematizando-o, ou seja, desde a proposição das DCNs de 2015 até a sua substituição, a fim de verificar se houve ou não a incorporação da Gestão Educacional por parte dos cursos de licenciatura presencial da FURG/Campus Carreiros, como havia sido estabelecido. Logo, as DCNs de 2015 corriam risco, pois em algumas universidades a implementação foi freada, muitos gestores aguardavam mudanças nas diretrizes. A temática é demasiadamente urgente e temos a expectativa de que esta pesquisa irá mostrar um movimento necessário, de resistência, no âmbito dos cursos de licenciatura da FURG.

Feitas as considerações acima (a fim de melhor situar o leitor) e após a introdução do trabalho, depois de destacarmos os objetivos, a problemática e o contexto da pesquisa - evidenciamos que o presente estudo será composto por cinco capítulos.

No primeiro capítulo, intitulado **Procedimentos Metodológicos da Pesquisa**, apresentamos os pressupostos metodológicos que embasam e orientam esse trabalho de pesquisa, bem como os processos de produção de dados (documentos e entrevistas) e passamos (de acordo com os objetivos da pesquisa) a analisá-los. Tais dados se materializaram em 3 categorias-tema: Discussão das DCNs de 2015; Avaliação pessoal dos coordenadores(as) de curso ou diretores(as) da PROGRAD sobre as DCNs de 2015; Presença ou ausência da Gestão Educacional no currículo do curso. E, ainda, realizamos o levantamento de pesquisas correlatas no portal da ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), no site

do ENDIPE (Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino) e da ANPAE (Associação Nacional de Política e Administração da Educação).

No capítulo **Uma breve discussão sobre a trajetória da Formação Docente no Brasil**, apresentamos a legislação da formação de professores, os modelos de formação docente no Brasil, as Políticas Públicas Educacionais e, evidenciamos o Currículo em disputa, com base nos estudos de autores especializados nestas questões.

No terceiro conceituamos **A Gestão Educacional por meio do viés democrático**, expondo os princípios teóricos da pesquisa, trazendo autores que fundamentam a temática, como Libâneo, Lück e Paro. Ainda, abordamos a redemocratização pós Regime Militar, a Gestão Educacional no Brasil depois de 1990 e as diferentes concepções de gestão.

No quarto capítulo, **DO AVANÇO AO RETROCESSO: das DCNs de 2015 às DCNs de 2019**, mostramos os avanços contidos nas DCNs de 2015, buscando compreender o longo caminho trilhado até sua aprovação, bem como demonstramos as mudanças no cenário político do Brasil e nas políticas públicas educacionais a partir de 2016. Por fim, evidenciamos os retrocessos trazidos pela apressada aprovação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (DCNSFP) de 2019 tecendo algumas críticas à Resolução CNE/CP Nº 2/2019.

No quinto e último capítulo: **As DCNs de 2015 e a Gestão Educacional nas licenciaturas presenciais da FURG/Campus Carreiros**, apresentamos qual é o lugar da Gestão na universidade, fazendo uma discussão acerca dessa questão, calcadas no que afirmam os especialistas nesta área.

Nas considerações finais, mostramos os resultados deste trabalho, salientando a extensão de sua contribuição e os méritos alcançados e, ainda, refletimos sobre quais são as implicações da presença ou da ausência da Gestão Educacional na Formação Inicial de Professores.

1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

No presente capítulo, apresentamos os pressupostos metodológicos que sustentam e orientam este trabalho, explanamos como se deu o processo de produção de dados, bem como demonstramos como foi realizado o levantamento de pesquisas correlatas, com base nas discussões centradas na Gestão e nas informações que se sobressaíram em algumas investigações.

A pesquisa é de abordagem qualitativa. Bogdan e Biklen (1994, p. 49) destacam que:

A abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objecto de estudo.

A pesquisa qualitativa pode se apresentar de várias formas, considerando os objetivos que se deseja atingir, ainda buscará a compreensão da complexidade dos fenômenos no seu desenvolvimento natural. Devido a isso, as informações oriundas de estudos qualitativos apresentam profundidade, eis o que buscamos em nossa investigação. Assim, procuramos respaldo e aprofundamento de informações a partir de leitura de textos e artigos que fundamentam a temática das DCNs, Políticas de Formação de Professores, Currículo, Políticas Públicas Educacionais, bem como sobre o foco desta investigação: a Gestão Educacional, com base nos estudos de autores especializados nessas questões.

A investigação consistiu na pesquisa documental, fundamentada nas concepções de Lüdke e André (1986) e Cellard (2008). Para tanto, coletamos documentos que orientam especificamente o funcionamento das licenciaturas, como: DCNs, leis, pareceres, resoluções, QSLs (Quadro de Sequência Lógica) dos cursos e ementas das disciplinas.

Com respaldo em Cellard (2008, p. 295), ressaltamos a importância dos registros escritos: “[...] Por possibilitar realizar alguns tipos de reconstrução, o documento escrito constitui, portanto, uma fonte preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais”. Porém, o autor destaca os desafios e limites da pesquisa documental:

O pesquisador que trabalha com documentos deve superar vários

obstáculos e desconfiar de inúmeras armadilhas, antes de estar em condições de fazer uma análise [...] em seu material. Em primeiro lugar, ele deve localizar os textos pertinentes e avaliar sua credibilidade, assim como sua representatividade. [...] Por outro lado, o pesquisador deve compreender adequadamente o sentido da mensagem e contentar-se com o que tiver à mão: fragmentos eventualmente, passagens difíceis de interpretar e repletas de termos e conceitos que lhes são estranhos e foram redigidos por um desconhecido [...]. (CELLARD, 2008, p. 296).

Conforme exposto acima, apesar dos obstáculos, a partir dos documentos é possível retomarmos e contextualizarmos os acontecimentos. Para Cellard (2008), o pesquisador deve ter um olhar desconfiado para com estes registros, uma vez que necessitamos avaliar a legitimidade do que está colocado. Como em toda e qualquer outra fonte de investigação, é fundamental termos clareza de que existe limitações na maneira de como a informação está expressa.

Cellard (2008) acrescenta que é preciso, também, compreendermos o contexto histórico e político que deram origem a esses documentos e afirma que:

O exame do contexto social global, no qual foi produzido o documento e no qual mergulhava seu autor e a quem ele foi destinado, é primordial, em todas as etapas de uma análise documental, seja qual tenha sido a época em que o texto em questão foi escrito. [...] Pela análise do contexto, o pesquisador se coloca em excelentes condições até para compreender as particularidades da forma, da organização, e, sobretudo, para evitar interpretar o conteúdo do documento em função de valores modernos. (CELLARD, 2008, p. 300).

Seguindo as orientações da análise documental, chegamos ao contexto social global em que os documentos oficiais foram produzidos, pois nada é tecido de forma isolada e descontextualizada. Por meio da investigação documental, percebemos a relevância dessa metodologia para contribuir com o estudo de forma consistente e coesa. Portanto, “[...] a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38).

Dando prosseguimento aos rumos desta investigação e tendo em vista a sua compreensão é mister evidenciarmos que ela pretende verificar se a Gestão Educacional está presente nas licenciaturas da FURG. Fizemos uso da análise de documentos e de entrevistas como fonte para a produção dos dados e passamos (de acordo com os objetivos da pesquisa) a analisá-los. Assim, tais dados se materializaram em 3 categorias-tema: Discussão das DCNs de 2015; Avaliação

pessoal do coordenador/diretor sobre as DCNs de 2015; Presença ou ausência da Gestão Educacional no currículo do curso.

Salientamos que nosso estudo se volta somente aos cursos de licenciatura presencial, localizados na FURG/Campus Carreiros. Para obtermos a relação completa desses cursos, efetuamos consulta ao site da FURG em agosto de 2019. Ao final deste levantamento, chegamos ao demonstrado no Quadro 1:

Quadro 1 - Cursos de licenciatura presencial da FURG/Campus Carreiros (2019)

CURSOS DE LICENCIATURA PRESENCIAL DA FURG/CAMPUS CARREIROS – 2019
Artes Visuais
Ciências Biológicas
Educação Física
Física
Geografia
História
Letras Português
Letras Português/Espanhol
Letras Português/Francês
Letras Português/Inglês
Matemática
Pedagogia
Química

Fonte: elaborado pela autora, em agosto de 2019, com base no site da FURG.

São treze os cursos de licenciatura presencial da FURG/Campus Carreiros, a saber: Artes Visuais, Ciências Biológicas, Educação Física, Física, Geografia, História, Letras Português, Letras Português/Espanhol, Letras Português/Francês, Letras Português/Inglês, Matemática, Pedagogia e Química.

O grupo de sujeitos envolvidos nesta investigação, os entrevistados, são: coordenadores (as) de curso das licenciaturas, Diretoria de Avaliação e Desenvolvimento da Graduação (DIADG) e Diretoria Pedagógica (DIPED) - ambas da PROGRAD - os quais realizam seu trabalho na FURG/Campus Carreiros, estando ligados aos cursos de licenciatura da instituição.

Nosso interesse por realizar estas entrevistas foi intensificado ao nos depararmos com a afirmação de Hobold (2008) de que há poucos estudos no Brasil sobre coordenadores de cursos de licenciaturas, embora eles façam parte da formação inicial. Argumentamos que nossa escolha por entrevistar os coordenadores se deu, justamente, por eles serem responsáveis pelos processos de avaliação, revisão e implementação curricular dos cursos. Mesmo que nosso foco

seja a Gestão Educacional e não os coordenadores, por certo eles tem muito a contribuir com nossa investigação.

Ainda, entrevistamos os (as) Diretores (as) da PROGRAD, pois estão diretamente envolvidos (as) em todas as discussões sobre as Diretrizes e o currículo das licenciaturas. A DIPED promove e consolida as ações de cunho pedagógico desenvolvidas pela PROGRAD, quais sejam: realização de ações referentes a formação e qualificação pedagógica do corpo docente, orientação aos coordenadores de curso, supervisão de projetos institucionais que visem a melhoria do ensino da graduação, gerenciamento do cadastro dos programas e projetos de ensino, discussão de ações que reduzam o índice de evasão, entre outros.

Já a DIADG desenvolve ações necessárias ao planejamento, à orientação e à supervisão dos cursos de graduação, entre as quais se destacam: Promoção e execução das ações necessárias à manutenção da qualidade dos cursos de graduação; Assessoria na elaboração e implementação dos Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC) de graduação, em consonância com o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI); Emissão de pareceres sobre os processos de alteração da estrutura curricular e de criação de novos cursos de graduação; Supervisão e avaliação do processo de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais; Atualização das informações sobre os Projetos Pedagógicos de Cursos de graduação; Elaboração, em conjunto com a Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis, de instrumentos de orientação acadêmica; Acompanhamento dos registros de processos de autorização, reconhecimento e renovação dos cursos de graduação, em conjunto com a Pró-Reitoria de Planejamento e Administração/Diretoria de Avaliação Institucional; Coordenação e acompanhamento do processo de avaliação dos cursos de graduação, em conjunto com a Pró-Reitoria de Planejamento e Administração/Diretoria de Avaliação Institucional; Cadastro junto ao Sistema Acadêmico da Graduação, das informações sobre a organização curricular dos cursos; Deliberações de criação de curso e de alteração curricular: Deliberação Criação de Curso e Deliberação Alteração Curricular; Instruções Normativas de criação de curso e de alteração curricular: Instrução Normativa Criação de Curso e Instrução Normativa Alteração Curricular; Formulários de criação de curso e de alteração curricular: Formulário Criação de Curso e Formulário Alteração Curricular.

De fato, constatamos que as entrevistas que se seguiram vieram a somar com a análise dos documentos anteriores, ou seja, ambas se complementaram e acabaram por otimizar esta pesquisa.

Nessa investigação utilizamos os seguintes instrumentos na coleta de dados: documentos oficiais e entrevistas. No que tange ao tratamento das entrevistas empregamos os trabalhos de Fujisawa (2000). Optamos pela execução de entrevistas semiestruturadas, dada a compreensão de que ao possibilitar o uso de um roteiro para a realização dos questionamentos é possível delimitar um foco para a realização da entrevista, sem perder a possibilidade do novo na medida em que as perguntas podem ser ampliadas de acordo com as informações que serão fornecidas. (FUJISAWA, 2000).

As entrevistas foram agendadas individualmente (conforme a disponibilidade de cada entrevistado) e realizadas, de modo presencial, nos meses de novembro e dezembro de 2019 por meio de gravação direta (áudio) em aparelho telefônico, mediante um conjunto de perguntas, roteiro previamente elaborado com auxílio e supervisão da orientadora e coorientadora - Roteiro para a entrevista semiestruturada (Apêndices A e B) e através da assinatura do Termo de consentimento livre e esclarecido (Apêndice C). Posteriormente, as entrevistas foram transcritas, pois isso garante que as informações orais sejam convertidas para sua forma escrita.

Tendo em vista que esse material é extenso e certamente apresentará erros, equívocos, omissões e levando em consideração a obtenção de maior objetividade e clareza na leitura das entrevistas, surge a necessidade de garantirmos melhor organização e fidelidade dos dados coletados, essa tarefa é realizada por meio da edição do texto transcrito e conferido, para isso utilizamos a norma culta da Língua Portuguesa, ou seja, as entrevistas estão na linguagem formal. Conforme havia sido acordado, cada um dos entrevistados recebeu a transcrição da entrevista a fim de verificar se ela foi fiel e, após recebermos suas concessões demos continuidade à pesquisa.

Ainda, com relação às entrevistas, Queiroz (1988) afirma que:

[...] idéia a meu ver equivocada, que freqüentemente atravessa o trabalho com entrevistas, é a de que tudo que é dito pelo entrevistado tem que ser objeto de análise; de que tudo que foi dito é importante só por ter sido dito. Não é exatamente assim. Entrevistas bem realizadas, com um número adequado de informantes, produzem uma imensa “massa” de informações

que não pode nem deve ser tomada como um todo. Do conjunto do material generosamente oferecido a nós pelos nossos informantes, só nos interessa aquilo que está diretamente relacionado aos objetivos da nossa pesquisa e é isso que deverá ser objeto de leitura.

Levando em consideração os aspectos acima elencados, enfatizamos que realizamos a coleta dos dados por meio dos documentos e, também, das entrevistas. Sendo que a fim de proceder a análise dos dados resultantes das entrevistas recorreremos aos pressupostos da Análise de Conteúdo, de Bardin (2011).

Na concepção de Bardin (2011), a Análise de Conteúdo corresponde a:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 2011, p.47).

Na Análise de Conteúdo é muito importante distinguir o significado do sentido de determinados objetos do discurso. Segundo Franco (2003) “O significado de um objeto pode ser absorvido, compreendido e generalizado a partir de suas características definidoras e pelo seu corpus de significação [...]”. Todavia, o autor afirma que o sentido solicita a atribuição de um significado pessoal e objetivado, o qual se realiza na prática social e que se evidencia a partir das representações sociais, cognitivas, valorativas e emocionais, necessariamente contextualizadas.

Seguimos os passos de Bardin (2011) que declara que o emprego do método de Análise de Conteúdo postula três principais fases: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados.

A primeira fase, a pré-análise, envolveu a leitura “flutuante”, ou seja, um primeiro contato com os documentos que foram submetidos à análise, a escolha deles, a formulação das hipóteses e objetivos, a elaboração dos indicadores que orientaram a interpretação e a preparação formal do material. Iniciamos o trabalho escolhendo os documentos a serem analisados: documentos oficiais, pareceres, leis, resoluções, ementas das disciplinas e QSLs dos cursos, entrevistas, pois, no nosso caso, houve, ainda, a preparação do material através da edição das entrevistas semiestruturadas (transcritas).

Metade dos entrevistados era do sexo feminino e metade do sexo masculino, todos trabalham na FURG/Campus Carreiros em Rio Grande. Sendo que 4 dos 12 entrevistados assumiram o cargo em 2017, os demais no ano de 2019 (ano em que os dados para este trabalho foram coletados). Salientamos que a identificação dos

entrevistados é mantida no anonimato, portanto, ao expormos as falas, é usada a letra E para os Entrevistados, seguida de numeração por ordem cronológica de realização da entrevista. Além disso, no Quadro 2 consta o ano em que cada entrevistado assumiu a respectiva função.

Quadro 2 - Código e ano que assumiu o cargo - ano base 2019

CÓDIGO	ANO
E1	2019
E2	2019
E3	2019
E4	2019
E5	2019
E6	2019
E7	2017
E8	2017
E9	2019
E10	2019
E11	2017
E12	2017

Fonte: elaborado pela autora, em agosto de 2019, com base nas entrevistas em 2019.

Na segunda fase, ou fase de exploração do material, escolhemos as unidades de codificação, adotamos procedimentos de codificação [que compreende a escolha de unidades de registro – recorte; a seleção de regras de contagem – enumeração - e a escolha de categorias - classificação e agregação - rubricas ou classes que reúnem um grupo de elementos (unidades de registro) em razão de características comuns], classificação semântica (temas, no nosso caso) e categorização. Portanto, passamos a escolha de índices ou categorias, que surgiram das questões norteadoras e a organização destes em indicadores ou temas. Os temas que se repetiram com muita frequência foram recortados “do texto em unidades comparáveis de categorização para análise temática e de modalidades de codificação para o registro dos dados” (Bardin, 2011, p.100).

Com a unidade de codificação escolhida, o próximo passo foi a classificação em blocos que expressaram determinadas categorias, que confirmaram ou modificaram aquelas, presentes nas hipóteses, e referenciais teóricos inicialmente propostos. Em um movimento contínuo da teoria para os dados e vice-versa, as categorias foram se tornando cada vez mais claras e apropriadas aos propósitos do

estudo. A organização do material ou dados da pesquisa foi realizada em colunas, com vazios à esquerda e à direita, para anotar e marcar semelhanças.

Tendo sido elaboradas as categorias sínteses, passamos à construção da definição de cada categoria. A definição pode obedecer ao conceito definido no referencial teórico ou ser fundamentada nas verbalizações relativas aos temas, ambos, título e definição, devem ser registrados nos quadros matriciais. As categorias foram criadas a posteriori, isto é, após a coleta de dados. No nosso caso, o título e a definição da categoria, foram estabelecidos tomando-se por base as falas dos entrevistados, seguindo sugestão de Mendes (2007, p.46) que propõe que “o nome e a definição devem ser sempre criados com base nos conteúdos verbalizados e com um certo refinamento gramatical de forma”.

A terceira fase do processo de Análise do Conteúdo é denominada tratamento dos resultados – a inferência e interpretação. Calcadas nos resultados brutos, procuramos torná-los significativos e válidos. Esta interpretação foi além do conteúdo manifesto dos documentos, pois nos interessa o conteúdo latente, o sentido que se encontra por trás do imediatamente apreendido.

A inferência na Análise de Conteúdo é orientada por diversos polos de atenção, que são os polos de atração da comunicação. É um instrumento de indução (roteiro de entrevistas) para se investigarem as causas (variáveis inferidas) a partir dos efeitos (variáveis de inferência ou indicadores, referências), segundo Bardin (2011, p. 137). A partir da utilização das perguntas das entrevistas, foram obtidas as verbalizações que induziram as respostas sobre os indicadores ou inferências a respeito do que seriam os temas.

A seguir, passamos à interpretação de conceitos e proposições. Os conceitos dão um sentido de referência geral, produzem imagem significativa. Os conceitos derivam da cultura estudada e da linguagem dos informantes, e não de definição científica. Ao se descobrir um tema nos dados, foi preciso comparar enunciados e ações entre si, para ver se existia um conceito que os unificasse. Quando se encontraram temas diferentes, foi necessário achar semelhanças entre eles.

Ressaltamos que a proposição é um enunciado geral baseado nos dados. Enquanto os conceitos podem ou não se ajustar, as proposições são verdadeiras ou erradas, mesmo que o pesquisador possa ou não ter condições de demonstrá-lo. O certo é que as proposições derivam do estudo cuidadoso dos dados. Após o término

de cada quadro foram realizadas as proposições, um pequeno texto com base nos dados encontrados.

Durante a interpretação dos dados, foi preciso voltar atentamente aos marcos teóricos, pertinentes à investigação, pois eles deram o embasamento e as perspectivas significativas para o estudo. A relação entre os dados obtidos e a fundamentação teórica, é que deu sentido à interpretação. As interpretações a que levam as inferências foram sempre no sentido de buscar o que se escondia sob a aparente realidade, o que significava verdadeiramente o discurso enunciado. Optamos por essa metodologia de pesquisa (produção das informações e da definição da análise dos dados) em função de crermos que seria a mais adequada para o objeto investigado e porque entendemos que, nesse formato, os objetivos traçados para a realização da investigação serão de fato contemplados.

A seguir, apresentaremos as categorias criadas a partir da realização das entrevistas.

1.1 Categorização dos Dados

Conforme já mencionado, foram elaborados os quadros seguintes, com base nas falas dos entrevistados, que demonstram as categorias criadas e alguns de seus indicadores.

Quadro 3: Quadro matricial da categoria “Discussão das DCNs de 2015”.

CATEGORIA-TEMA: DISCUSSÃO DAS DCNS DE 2015	
Definição: O processo de discussão das DCNs de 2015 na FURG/Campus Carreiros foi longo, realizado por meio de muitos esforços, se deu em vários espaços onde eram sanadas as dúvidas, foi mediado por diversos responsáveis e teve muitos pontos de debate, visando a adequação dos cursos.	
Categoria: Responsáveis pela discussão	Verbalizações
Subcategorias: Coordenador anterior/atual	●E1: Na verdade, eu entrei esse ano para a coordenação do curso, em julho. Todas essas discussões prioritariamente estavam sob a responsabilidade do coordenador anterior. ●E2: Acho que vale dizer, aqui, que não fui eu a coordenadora que acompanhou esse processo, lá em dois mil e quatorze, dois mil e quinze, eu não estava na coordenação, mas outra coordenadora. Eu assumi este ano.

	●E3: Eu fui coordenador adjunto em dois mil e dezessete e dois mil e dezoito, da licenciatura. Dois mil e dezenove eu já sou o coordenador. Dois mil e vinte também vai se manter eu como coordenador. ●E4: Em 2019 eu assumi a coordenação do curso. O grupo aqui sempre foi muito atento às resoluções e nós temos figuras bem conhecidas na área das licenciaturas que, também, participaram muito das políticas de elaboração, especialmente no governo passado. ●E5: Eu assumi agora em 2019 a coordenação. Eu entrei na coordenação, como coordenadora adjunta, foi há dois anos (2017). Eu peguei o processo no meio do caminho... ●E6: Eu lembro (a minha gestão começou agora no início desse ano de 2019) de acompanhar as discussões pelo coordenador - que hoje é o coordenador adjunto - na época, durante duas gestões seguidas. ●E7: Eu estou na coordenação desde 2017... Então, eu sei que foram as coisas que foram incluídas após a decisão das diretrizes. ●E8: Assumi a coordenação em dois mil e dezessete. Em dois mil e dezenove estou como coordenador "Pro tempore". Estamos, além das nossas questões específicas, agora olhando para essas diretrizes... ●E9: Eu assumi a coordenação do curso faz dez dias. Nós estamos sempre tentando nos adequar as alterações, vigências, que vem para nós. É, agora esta questão que já teve, de dois mil e quinze, já foi discutida. ●E10: Bom, primeiro eu vou justificar que eu assumi há exatos três meses a coordenação. Então, até chegar aqui esse ano eu estava completamente por fora das diretrizes porque não estava trabalhando mais com formação de professores, mas com outros cursos e aí o nosso foco muda, enfim. E nós estávamos lendo, começando a ler as diretrizes de dois mil e quinze. E quando eu assumi as nossas discussões não estavam indo adiante. ●E11: ... com os coordenadores dos cursos de licenciatura para fazer a discussão da diretriz. Assumi o cargo em 2017. ●E12: Eu entrei para esta função em 2017. A ideia era unir os coordenadores dos cursos de licenciatura e começar a discutir as mudanças necessárias.
PROGRAD	●E6: Hoje estamos num período de pausa, pela própria orientação da PROGRAD, inclusive. ●E8: ... a Pró-Reitoria solicitou que sustássemos o processo para fazer uma discussão... Acabou ficando suspenso, esperando quais serão as diretrizes da Pró-Reitoria de Graduação. ●E10: Só que em seguida que eu entrei na coordenação eu comecei a ler as diretrizes de dois mil e quinze e a PROGRAD nos chama... ●E11: ... quando nós assumimos aqui na PROGRAD, ainda não tínhamos os cursos fazendo essa discussão e nós começamos a fazer a discussão (muito

	mais pela diretora pedagógica). ●E12: ... aqui na PROGRAD, a discussão começou acho que no segundo semestre de dois mil e quinze, nós tivemos a vinda do professor Dourado, muito numa articulação do Instituto de Educação com a Faculdade de Educação de Pelotas. E o professor Dourado veio fazer uma fala sobre as diretrizes e elucidar algumas questões que nós tínhamos dúvida como era o fato de a universidade passar a ter um Projeto Institucional de Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica. No retorno desse evento, a Pró-Reitoria de Graduação que estava à frente desse debate, chamou a Pró-Reitoria de Extensão (pois a discussão envolvia a formação continuada) e estabeleceu a criação de uma comissão que passou a discutir como seria a implementação dessas diretrizes na FURG. Mas, ainda, com relação às DCNs de 2015, a diretora de Avaliação e Desenvolvimento da Graduação e eu fomos discutir as principais alterações que eram necessárias, a partir do nosso olhar tentando subsidiar essa discussão, que nem eu te disse.
Categoria: Espaços de discussão	Verbalizações
Subcategorias: NDE	●E1: Eu participava do NDE que é um espaço importante, para as coordenações, de discussão e construção. ●E2: Especialmente o NDE trabalhou, ele é bastante atuante, fazendo reuniões mais frequentes. ●E3: ... e essas coisas são levadas para um grupo chamado NDE, que é uma espécie de colegiado do curso. ●E4: Na avaliação dos NDEs (nós temos um NDE muito atuante, com reuniões mensais). ●E5: ... nas discussões do NDE. ●E6: Eu lembro de acompanhar as discussões pelo NDE. ●E7: Vários professores que fazem parte do NDE... ●E8: Então, o NDE tem trabalhado... ●E10: Esse ano mudou, duas vezes o NDE, porque veio a nova coordenação. Ano passado tinha um NDE, em dois mil e dezoito, aí este ano entrou uma nova coordenação, um novo NDE que começou a ler, a se inteirar dessas questões, aí entrei eu como coordenação e um outro NDE se constitui. ●E11: ... encontros, as reuniões com o NDE que nós temos buscado comparecer... ●E12: Dos cursos seriam quatro que, ainda, estão em estudo no NDE.
Fórum das Licenciaturas	●E6: ... falavam do Fórum das Licenciaturas... ●E12: Nós elaboramos, em final de dois mil e dezoito, no Fórum das Licenciaturas...

PANGEA	●E3: ... um grupo específico das licenciaturas que se chama PANGEA. Lá nós conseguimos tirar umas dúvidas de procedimentos, de períodos, do que deveria ser inserido como obrigatório, o que não deveria... ●E4: Ademais, nós temos participado, também, de reuniões mensais no grupo do PANGEA, da FURG, que foi reavivado. O PANGEA é um grupo que vem reunindo as licenciaturas da FURG, discutindo todas as temáticas relativas às licenciaturas em si. Então, lá também já foi discutido. Se não me engano, o ano passado foi tema de discussão o ano todo, onde também nós tiramos alguns documentos que ainda não se tornaram oficiais, mas orientações para as licenciaturas para atender as normativas de dois mil e quinze. ●E6: ... trazia muitas discussões o PANGEA... ●E11: Reativou-se um grupo de professores, um espaço de discussão que é o PANGEA. E retomou-se esse grupo para fazer a discussão da diretriz. ●E12: Eu propus, dentro da Pró-Reitoria, de nós retomarmos um grupo que se chama PANGEA que surgiu lá em dois mil e dois quando da primeira legislação de mudanças nas diretrizes. Nas reuniões do PANGEA, que acontecem mensalmente, o grupo se estabeleceu, se consolidou até hoje...
Grupos de estudo/trabalho	●E3: Participamos dos Grupos de Estudo, incentivados pelo COMGRAD. ●E12: O grupo foi dividido em grupos de trabalho. Tinha a representação de todas as Pró-Reitorias, representação das licenciaturas e durante o ano de dois mil e dezesseis, esse grupo trabalhou.
Categoria: Pontos de discussão	Verbalizações
Subcategorias: Núcleo Comum	●E4: Essa nova resolução de dois mil e quinze... ela traz toda preocupação das disciplinas de área comum. ●E6: Discussões de um Núcleo Comum das licenciaturas... ●E8: Está se discutindo, na universidade como será a base comum das disciplinas das licenciaturas. ●E11: Se retomou a questão das disciplinas de Núcleo Comum. Foi sobre a diretriz, foi sobre o Núcleo Comum das licenciaturas porque existe na universidade esse consenso de que todos os cursos de licenciatura deveriam ter, no mínimo, um Núcleo Comum igual para todos para ter uma linha de formação de professores. ●E12: ... no intuito de subsidiar, porque nós tínhamos uma discussão muito forte aqui que era a discussão do Núcleo Comum das disciplinas da licenciatura que envolviam disciplinas de Fundamentos da Educação que são tradicionalmente disciplinas, em sua maioria, do Instituto de Educação. E existia, sim, a maioria dos cursos. E tinha uma orientação desde dois mil e onze, para que elas fossem atendidas, mas não era uma obrigatoriedade, vamos dizer assim. Não existia uma resolução para isso, mas existia um acordo de cavalheiros e a maioria dos

	curso estavam obedecendo essa premissa. Então, o que eu fiz? Como é que nós começamos essa discussão? Discutindo, justamente, aquilo que nos unificava que era o Núcleo Comum. As disciplinas que eram do Núcleo Comum foram chamadas e nós fomos fazendo essa discussão das mudanças.
Estágio	●E1: Tem quatrocentas horas de Estágio... Nós estamos fazendo, incluindo, a questão do espaço não formal como um campo de Estágio também... eu acho que, nas DCNs, o mais importante é a questão do Estágio, que eu me lembre agora. ●E3: ... no Estágio dentro da sala de aula (porque é complicado para o aluno que trabalha, das oito ao meio-dia e da uma e meia às sete, eu conseguir inserir ele, às vezes em um sábado de manhã, mas tem gente que trabalha sábado, também). ●E4: A questão dos Estágios, muito forte. ●E12: Para teres uma ideia, esse ano, ainda, estamos discutindo as questões do Estágio.
Extensão	●E1: ... inclusive com a questão da Extensão, da curricularização da Extensão... ●E3: ... Então, já como essas diretrizes de dois mil e quinze trouxeram essa questão ... da Extensão também, nós tentamos dessa forma fazer com que isso fosse colocado dentro do curso novo. ●E5: a parte da Extensão, como lidar com esses alunos lá na escola.
Carga horária	●E1: ... tem uma carga horária grande demais. ●E7: Na Resolução do Pleno do Conselho Nacional de Educação, nossa principal discussão estava relacionada com essa questão de adequar a carga horária porque a nossa ainda estava baixa, estava sessenta horas abaixo das três mil e duzentas horas permitidas. E11: ... tentou com que os professores entendessem a divisão da carga horária, que olhassem para as suas disciplinas.
Práticas Pedagógicas	●E1: ... também, tem toda a questão das Práticas Pedagógicas, de como essas práticas estão distribuídas pelo currículo e como que está sendo feito. Tudo isto está sendo discutido para otimizar estas questões. ●E2: Tem Práticas, bem considerável, tem um investimento na prática escolar, na inserção na escola... ●E3: Já outra questão, que veio forte nessas diretrizes de dois mil e quinze, foi o aumento da participação do aluno na escola, o que para nós, de certa forma, é um problema porque o nosso curso é exclusivamente noturno, visando aquele aluno trabalhador. Então, para nós é uma dificuldade a Prática. ●E4: Eu já peguei a nova lei, onde você já tinha componente de Práticas Pedagógicas... ●E11: e, principalmente, a questão da discussão das disciplinas de Prática como componente curricular.

	●E12: Então, é isso. Agora na outra semana, por exemplo, nós fomos discutir num curso o que era Práticas Pedagógicas porque, ainda, tinha dúvidas, muitos cursos se equivocaram. Agora por último, a discussão era essa, acho que um dos nós, da resolução era: a Prática como componente curricular, que estava sendo entendida como qualquer prática e não Práticas Pedagógicas, especificamente no âmbito da escola, num fazer que seja considerado um fazer de ensinar e aprender, não necessariamente no espaço escolar, um pouco isso.
Categoria: Exigência da discussão	Verbalizações
Subcategoria: Reforma curricular	●E1: ..., mas agora nós estamos, justamente, num processo de reforma curricular para fazer os ajustes com as novas diretrizes... Nós estamos fazendo essas questões, justamente agora, para podermos nos adequarmos a todas estas mudanças e, também, melhorarmos o curso que já, com o tempo, vai se defasando. Desde dois mil e quinze, já estamos em dois mil e dezenove para dois mil e vinte, tem algumas mudanças curriculares, para serem feitas, mas em relação às DCNs o curso cumpre a regulamentação, vamos dizer assim. ●E2: No momento que estas diretrizes foram aprovadas, foi no momento que houve uma reformulação curricular bastante grande no curso. Nós entendemos que ela atende ao que as diretrizes de dois mil e quinze estavam colocando. ●E3: ... que faz com que nós mexamos no PPC do curso, através das reformulações curriculares e fazem com que o curso, no quadro vigente, esteja de acordo com essas diretrizes que são estabelecidas lá.... ●E4: Foi em dois mil e quinze mesmo que nós fizemos a última reforma de curso e com validade já em dois mil e dezesseis, que já contemplava essa resolução. Nós fechamos esse ano uma nova reforma de curso... ●E5: O curso sofreu uma reformulação. Agora, esse ano, nós estamos com um novo currículo. ●E6: ...com certeza, elas foram levadas em consideração, em termos de adequação, do nosso currículo. Então, hoje nós temos um processo finalizado, com relação a reformulação curricular do curso. ●E7: Então, eu sei que foram as coisas que foram incluídas após a decisão das diretrizes. ●E8: Em realidade, o curso já numa questão mais ampla da sua própria reformulação. ●E9: Os professores estão sempre atentos a essas reformulações. Nós estamos sempre tentando nos adequar as alterações, vigências, que vem para nós. O nosso curso passou por recente reforma curricular. Então, ele já está atualizado, nós passamos por uma reforma curricular depois de dois mil e quinze. ●E10: Nós conseguimos fazer umas três reuniões porque nós estamos

	implantando, nós deveríamos já ter implantado um novo curso, um novo PPP ou um novo PPC ... O que eu sei é que há três anos se discute um novo curso e nunca chega no papel. E nós começamos a discutir inicialmente, assim, o histórico dos cursos. ●E11: ... e ajudar nessa questão da reformulação. ●E12: ... essa discussão das mudanças. Eu posso te dizer assim, dos cursos de licenciatura, agora eu não lembro de cabeça o quantitativo, mas a maioria dos nossos cursos já implementaram as mudanças ou estão em processo de implementação.
--	---

Fonte: elaborado pela autora, baseado nas entrevistas realizadas.

Esta categoria indica que o processo de discussão das DCNs de 2015 foi longo, realizado por meio de muitos esforços, com distintos responsáveis, em vários espaços, teve diversos pontos de discussão e trouxe como exigência a reforma curricular.

Foram responsáveis por esse debate, no âmbito da FURG: Diretor (a) de Avaliação e Desenvolvimento da Graduação - DIADG/PROGRAD (Pró-Reitoria de Graduação), Diretor (a) Pedagógico (a) - DIPED/PROGRAD, ex-coordenadores de curso e coordenadores atuais. Sendo que a PROGRAD se destaca, na fala de diversos dos entrevistados, por ter sido a principal responsável por esse movimento de discussões, as quais se deram em vários espaços como: o Fórum das Licenciaturas, Grupos de Estudo, incentivados pelo COMGRAD (Comitê de Graduação Ampliado) e de um grupo específico das licenciaturas que se chama PANGEA (Grupo Gestor das Políticas de Formação de Professores dos cursos de Licenciatura).

O grupo PANGEA merece destaque já que apareceu na quase totalidade das falas dos entrevistados, como sendo um importante e fecundo espaço de discussão das DCNs de 2015. O mencionado grupo surgiu em dois mil e dois, quando da primeira legislação de mudanças nas diretrizes e, atualmente foi reativado, promovendo reuniões que acontecem mensalmente e que geram orientações para as licenciaturas.

Ainda, principalmente, o NDE merece enfoque, pois figurou em 11 das 12 falas dos entrevistados, apresentando-se, assim, como um locus profícuo e essencial de debate das DCNs.

Destacamos que 4 dos entrevistados ocupam o cargo desde 2017 e 8 assumiram a função em 2019, mas relatam que a discussão já havia sido iniciada pela gestão anterior. Um dado interessante é o fato de que todos entrevistados mencionam a reforma curricular em suas falas. Embora as DCNs de 2015 se apresentassem como um grande desafio ao trazerem a questão da reforma como exigência curricular, permitiam um oxigenar de um currículo esvaziado e compartimentalizado, próximo do mínimo, incapaz de produzir uma formação plena. Tais reflexões nos permitem compreender, a partir das lentes da proposta curricular definida pelas DCNs de 2015, que surgiram mudanças na forma, no conteúdo e na finalidade da Formação Inicial de Professores, trazendo como exigência a reforma curricular dos cursos de licenciatura presencial da FURG/Campus Carreiros.

Ainda, surgiram como pontos de discussão: o Núcleo Comum, Estágio, Extensão, Carga horária e as Práticas Pedagógicas, pois preocupava aos coordenadores de curso, principalmente, o como inserir novas disciplinas, pois isso resultaria em ampliar a carga-horária ou ter de fazer ajustes e reduções em outras disciplinas. É importante salientarmos a importância da discussão, bem como da implementação das disciplinas de Núcleo Comum, a fim de que todos os cursos de licenciatura tenham uma mesma linha de formação de professores, mas não “engessando” seu currículo.

Evidenciamos que ao afirmarem que se deve ter um núcleo comum de disciplinas para os cursos de licenciatura, as DCNs de 2015 garantem uma formação mais linear entre os cursos, como já ocorria nos cursos de Pedagogia, conforme o Documento Final do XIII Encontro Nacional, ANFOPE (2006): “Na trajetória dos cursos de Pedagogia nos últimos 10 anos, a formação de professores passou a constituir o núcleo comum obrigatório do curso [...]”. Vemos, que os cursos de Pedagogia, no Brasil, já demonstravam uma preocupação e um cuidado em ofertar uma formação inicial de professores plena e integral, ao proporcionar um núcleo comum a todos os cursos, figurando como um modelo para as demais licenciaturas, hoje em dia, em nosso país.

Por fim, como exigência da discussão, surge a Reforma Curricular em si, como sendo algo necessário e que proporciona as mudanças no PPC dos cursos, visando a adequação às diretrizes estabelecidas.

A partir de agora, serão expostas as falas dos entrevistados que expressam a avaliação de cada um a respeito da temática das DCNs de 2015.

Quadro 4: Quadro matricial da categoria “Avaliação pessoal dos coordenadores(as) de curso ou diretores(as) da PROGRAD sobre as DCNs de 2015”.

CATEGORIA-TEMA: AVALIAÇÃO PESSOAL DO COORDENADOR/DIRETOR SOBRE AS DCNS DE 2015		
Definição: A opinião dos entrevistados demonstra que metade deles explicitaram um posicionamento favorável às DCNs de 2015. Já o restante, alegou possuir uma visão ambivalente a seu respeito ou não expuseram com clareza sua opinião sobre o assunto. Todavia, nota-se que não houve rejeição das diretrizes por nenhum dos entrevistados.		
Categorias	Verbalizações	Nº
Favorável	●E2: Eu acho que nós temos, a partir delas, um curso em que as estudantes conseguem ter uma experiência muito mais concreta, que valoriza a inserção na escola, a prática. Nós temos a inclusão de disciplinas que são importantes: Gestão, a questão das Relações Étnico-Raciais e, algumas outras, que estão previstas e que foram interessantes sim, para a construção desse novo currículo do curso. Algumas coisas, talvez, precisam ser amadurecidas, mas acho que nós temos, na própria relação com a Educação Básica, um avanço que aconteceu a partir destas diretrizes. ●E4: Eu acho muito positiva, na verdade. Ainda há muita discussão sobre. É que quando nós falamos em licenciaturas e nós viemos em diretrizes, é currículo que estamos discutindo e, dificilmente, você encontra o currículo perfeito. O currículo é uma coisa que está em constantemente evolução. É muito difícil você dizer esta formação, essa orientação é melhor, sem colocar na prática. Mas, o que vem é uma constante evolução, uma preocupação muito grande com a inserção na escola desde o início. O forte destas diretrizes é que focam muito essa questão da interação com a escola, é muito bom. Você nota, gradativamente, que a presença destes componentes curriculares molda a maneira deles, confronta com a realidade, nem sempre positivamente. Várias vezes nós temos que resolver as divergências que acontecem com o choque, especialmente de áreas, mas é interessante ver que, muitas vezes, é a primeira vez que eles pensam sobre o assunto. Eu, particularmente, gosto muito. Tenho uma opinião positiva até dois mil e quinze, pelo menos. ●E5: ... parece que trata vários aspectos que antes não se dava muita importância, mas que agora parecem que são formas que nós temos de conseguirmos fazermos com que o nosso aluno, da licenciatura, saia da universidade mais preparado para vários tipos de situações, desde transformar um futuro professor, não só dentro da área da licenciatura, fora o apto a ser licenciado, mas com um pouco de pensamento crítico em termos de pesquisa... Nós vimos como boa essa parte da pesquisa que, também, trata, permeia muito a área da pesquisa junto com a área da licenciatura. ●E10: Então, assim, do pouco que eu sei, são adequadas. ●E11: Essa discussão tem sido feita mais pela diretora pedagógica, mas	6

	pelo que eu posso acompanhar, o entendimento é de que essa dois, de dois mil e quinze, ela dá conta das atividades, das necessidades para as licenciaturas. ●E12: Bom, eu sou do campo da educação. Inicialmente, nós tínhamos vários questionamentos em relação às diretrizes. Houve um bom tensionamento de dois mil e quinze, para cá. No entanto, a conjuntura política mudou tanto que nós nos vimos, num espaço muito breve, fazendo a defesa da resolução. Então, nós aqui, toda a nossa instrução, a orientação é para que atendam a resolução. Nós defendemos a manutenção e a implementação.	
Ambivalente	●E1: Eu acho que elas são importantes. Apesar de que, por outro lado, sempre tem aquela discussão: quanto que isto é de interesse realmente da formação ou o quanto isso é quase que uma mão de obra para escola? É um debate que volta e meia retoma. Mas, eu acho que é tentar, justamente para dar um perfil mais prático para o curso e mais de experiência, da vivência da sala de aula, não só como docente, mas de observação, não só na regência, especificamente, inclusive a própria Gestão. ●E3: Eu penso assim, que com estas de dois mil e quinze, o que aconteceu foi que com a questão de ter algumas disciplinas de caráter técnico, que passaram a ser optativas, nós perdemos um pouco, mas de certa forma se ganhou também mais tempo para se estabelecer essa inserção na escola, do ponto de vista da escola básica, o benefício que ela trouxe, com essas sugestões, foi que nós conseguimos ligar mais ela com a questão da BNCC que é a Base Nacional Comum Curricular, isso é um benefício. Mas, uma coisa que eu acho que elas não ajudaram é nessa questão de uma perda da parte técnica do conhecimento específico. ●E7: Eu tenho uma posição meio dúbia, eu vou ter uma posição meio ambivalente, que é o seguinte: eu não gostei de ter uma diretriz que amarre um curso de licenciatura ao bacharelado equivalente. Eu acho que os cursos podem seguir juntos, mas eles não devem ser amarrados por diretriz. Eu achei que se deu pouca importância para a formação do professor, propriamente dito. E tu acabas voltando para uma postura tecnicista, que dá a entender, por exemplo, que as diretrizes de dois mil e quinze reforçavam uma formação três mais um ou três mais dois, que foi lá do tempo das licenciaturas curtas e licenciatura plenas. Dava a entender isso. Claro que aqui na FURG nós não fazemos isso, mas eu sentia. Ao mesmo tempo que eu gosto dessa proximidade com a área científica, específica, eu acho que ela não devia estar expressa no documento. Isso me deixava com receio.	3
Não-clara	●E6: Do ponto de vista, da nossa gestão, em termos de discussão curricular interna do curso, de certa forma, foi positiva porque nós temos uma	3

	referência, um norte para a composição do nosso curso, mas eu não teria como te dizer porque nós não passamos por um processo de avaliação específico, de estudo aprofundado das diretrizes em si. Eu não fiz um estudo muito aprofundado com relação às diretrizes, eu tenho opiniões mais amplas de acordo com o andamento do currículo do curso. ●E8: Eu vou falar de forma mais ampla, a minha leitura da questão da licenciatura. Eu creio - é uma crença pessoal - que deveríamos ter - como existe para hospitais para a medicina - escolas base para a formação dos futuros docentes. Muitas vezes temos uma carga de disciplinas em sala de aula tanto para licenciatura como para o bacharelado, nós vamos ter disciplinas específicas, como Didática, Filosofia da Educação, Psicologia da Educação entre outras. Além disso, temos disciplina de orientação que, no nosso caso, é Estágio Supervisionado I e II e as Práticas Pedagógicas. Então, eu creio que, para a formação dos nossos professores, deveríamos ter uma inserção desde cedo no ambiente escolar. O ideal seria que a universidade tivesse uma escola modelo em que os nossos acadêmicos pudessem já estar sendo formados, desde o início, dentro da sala de aula, não apenas na sala de aula na condição de alunos, mas como “estagiários-docentes”. Isso aí traria um ganho muito grande. Então, creio que deveríamos ter um olhar mais amplo, na verdade, um olhar geral da universidade, claro, em toda a sua estrutura, voltado para uma formação ampla, já dentro de uma prática docente. ●E9: Eu acho que sempre agrega alguma coisa, mas teria que saber especificamente porque uma legislação assim, às vezes, tem coisas que são positivas e outras coisas não são tanto. Então, às vezes, é difícil, assim, dar uma opinião generalista. Acho que é bom nós avaliarmos cada questão específica dessas diretrizes. Agora, com certeza, se elas foram feitas pensando na melhoria do professor, acredito que, na maior parte, elas sejam positivas.	
	TOTAL	12

Fonte: elaborado pela autora, com base nas entrevistas realizadas.

Essa categoria-tema indica que, segundo o expressado pelos entrevistados que se mostraram favoráveis às DCNs de 2015, tais diretrizes são positivas e trazem avanços como: os estudantes terem experiências mais concretas, a interação com o ambiente escolar, a valorização da inserção na escola desde o início, a prática, o Estágio, a própria relação com a Educação Básica, bem como a inclusão de disciplinas que foram importantes para a construção dos novos currículos dos cursos. Outra questão relevante é o núcleo base comum, que reforça uma visão

para além do específico, permitindo visualizar que a presença destes componentes curriculares forja os licenciandos, preparando-os para a realidade.

Ainda, os entrevistados, alegaram que as DCNs de 2015 tratam de aspectos que antes não se dava muita importância, mas que agora são formas de propiciar que o aluno saia da universidade mais preparado para vários tipos de situações, fora o apto a ser licenciado, mas com pensamento crítico em termos de pesquisa, de fazer Extensão. Para estes entrevistados, as DCNs de 2015 são adequadas, dão conta das atividades e das necessidades para as licenciaturas e devem ser implementadas.

De acordo com os entrevistados que tiveram uma posição ambivalente sobre às DCNs de 2015, nelas há aspectos positivos e negativos. Surgiram questões apontadas como problemas: a carga horária de Estágio ser grande demais e a discussão sobre se isso seria interesse realmente pela formação ou uma mão de obra gratuita para a escola. Ainda, algumas disciplinas de caráter técnico passaram a ser optativas, gerando perda da parte deste conhecimento específico. Um dos coordenadores de curso demonstrou descontentamento a respeito do atrelamento entre um curso de licenciatura ao bacharelado equivalente, pois acha que tal proximidade com a área científica, específica, não devia estar expressa no documento, trazendo-lhe receio.

Já como pontos positivos trazidos pelas DCNs de 2015 os entrevistados com opinião ambivalente destacaram: o perfil mais prático para o curso e de mais experiência, da vivência da sala de aula, não só como docente, mas de observação, não só na regência, especificamente, mas, inclusive da própria Gestão e a proximidade com a área científica específica. Também, foi elogiado o modo como o Estágio faz este diálogo com a escola, pois de certa forma ganhou-se mais tempo para se estabelecer essa inserção no ambiente escolar. Para a escola básica, segundo um dos entrevistados, o benefício mencionado seria que se conseguiu uma melhor ligação com a questão da BNCC.

Com relação aos entrevistados que não se posicionaram com clareza a respeito das DCNs de 2015, notamos, predominantemente, que embora não tenham objeções específicas contra elas, o que lhes faltou foi um maior aprofundamento sobre esta temática.

Por fim, enfatizamos que não houve entrevistados que se declarassem desfavoráveis às DCNs de 2015.

O quadro a seguir, irá demonstrar, segundo a fala dos entrevistados, se a Gestão Educacional está presente ou não no currículo das licenciaturas presenciais da FURG/Campus Rio Grande.

Quadro 5: Quadro matricial da categoria “Presença ou ausência da Gestão Educacional no currículo do curso”.

CATEGORIA-TEMA: PRESENÇA OU AUSÊNCIA DA GESTÃO EDUCACIONAL NO CURRÍCULO DO CURSO	
Definição: Após a aprovação das DCNs de 2015 teve início a discussão destas diretrizes e o começo do processo de adaptação às mudanças propostas. Todavia, tendo em vista a necessária inclusão da Gestão Educacional nos currículos das licenciaturas procuramos constatar, por meio do exposto pelos entrevistados, se ela está presente ou ausente nos 13 cursos de licenciatura presencial da FURG/Campus Carreiros.	
Categorias	Respostas dos entrevistados
Presente	●E1: Tem a questão das Políticas Públicas que nós sempre tratamos, tanto nas disciplinas que vêm do Instituto de Educação como a própria professora responsável pelo Estágio Um, ela aborda bastante essa questão das Políticas Públicas da Educação. Isso está totalmente relacionado com a Gestão. E, no Estágio Um, também, tem essa questão da observação da escola como um todo, não só da sala de aula, mas da escola como um todo, a questão da Gestão entra um pouco por aí. Então, de modo transversal, mas pontual. Não é o foco, mas o tema é tratado. Na disciplina de Estágio Um – obrigatória, a unidade acadêmica responsável somos nós...- a professora ao abordar as Políticas Públicas, acaba por trabalhar algumas questões da Gestão. Não lembro, pode ser que tenha alguma outra disciplina - sou coordenadora de dois cursos..., mas os Elementos Filosóficos e Sociológicos da Educação, não sei se tratam ou trazem esta questão à tona, mas aqui eu sei disso porque o trabalho da professora, nós sempre conversamos sobre essa questão. ●E2: Nós temos uma disciplina que é no quarto semestre do curso, com estudantes de segundo ano, de quatro horas-aula semanais. É justamente Gestão Educacional o nome da disciplina, aborda as questões inerentes a esses processos dentro dos ambientes escolares. Obrigatória. A Unidade Acadêmica é o IE (Instituto de Educação), que é o responsável por esta disciplina, semestral. Mas acho que neste diálogo com Políticas Públicas, com Didática, com Organização do Trabalho Pedagógico nós conseguimos dar conta de uma instrumentalização, de uma preparação desse pedagogo, professor, gestor na escola, para pensar, se posicionar. ●E3: Isso. Então, de modo transversal. Em todas elas nós tentamos fazer. E nas disciplinas também de Docência vão ter essas discussões voltadas para a parte da Gestão, a unidade acadêmica responsável somos nós aqui... têm como base, na sua ementa, a questão da discussão também dessa parte da Gestão... são

disciplinas do início do curso, do primeiro, segundo e terceiro semestre, já para ir fazendo com que eles criem uma certa vivência e conseguindo saber como é que funcionam as coisas na escola. Por exemplo, vou te dar uma específica: Políticas Públicas, é uma disciplina do Instituto de Educação e, de certa forma, isso aí vai estar vinculado. Outro exemplo, disciplina de Filosofia que, também, é do Instituto de Educação. Então, nessa daí nós, também, com certeza, vamos ter alguma coisa voltada para essas abordagens. Todas que eu te falei, são obrigatórias.

●**E4:** Isso. Uma destas... que, se não me engano, é Educação Química V, o tema dela é Gestão Escolar. É uma disciplina de três créditos semanais, de quarenta e cinco horas, é obrigatória e a unidade acadêmica responsável é aqui, a nosso mesmo... do nosso curso, da nossa área de educação. Eles passam o semestre todo trabalhando com as leituras sobre Gestão e, também, com a observação em escola e a prática na escola com o tema Gestão Escolar. E, no final da disciplina, semestral, eles fazem toda a questão avaliativa em cima disso. Então, a prática de Gestão já está incluída numa dessas ementas, mas não com o nome Gestão Escolar.

●**E5:** Nós não temos uma disciplina com esse nome, temos na ementa a parte da Gestão, na disciplina de ... que são os Estágios no qual o aluno vai observar as aulas, conhecer o ambiente escolar e que as professoras os levam na escola, fazem várias visitas. Não é uma disciplina específica, mas ela é obrigatória para o aluno. Ele vai ter um momento, o conhecimento sobre a Gestão, mas não é só focado à Gestão, tem vários processos dentro do Estágio. Esta disciplina é em colegiado com o IE. Temos uma disciplina que, na realidade, é interdisciplinar e acontece nos três primeiros anos do curso, que são os Seminários Integradores. Dentro destes Seminários Integradores, nós trazemos os professores da escola, diretores da escola, para fazer uma conversa com os alunos, para eles também verem um pouquinho de como é a realidade, a prática. Não só estudar a teoria, mas como é a prática, através de conversas, debates e essa interação do profissional que já está lá fora com o futuro professor que está aqui dentro.

●**E6:** Isso, através das disciplinas. Confirmando a questão da abordagem das temáticas por dentro das disciplinas já específicas, não criando mais uma disciplina obrigatória no curso, o que seria inviável para nós, mas agregando uma disciplina que é ofertada pelo instituto, como disciplina optativa. Então, trabalhando com o incentivo aos alunos buscarem essa disciplina de maneira optativa, que trata do assunto especificamente, mas, também, abordando por dentro de outras disciplinas como temáticas comuns, entre disciplinas específicas do curso. Nós temos o IE com disciplinas de Educação Inclusiva, Organização e Gestão Educacional, Gêneros e Sexualidades nos espaços educativos, entre outras. Com o nome, especificamente, abordando a questão da Gestão, nós

temos, do Instituto de Educação, a disciplina que é Organização e Gestão Educacional Um e Dois, como optativas, já previstas para sétimo e oitavo semestres. Isso projetando um processo de reformulação. E de modo transversal, teria que ver as ementas das disciplinas, mas eu poderia te citar as ... que, de certa forma, abordam, não teriam um conteúdo de forma central, mas passariam por essa discussão. A questão dos próprios Estágios, hoje nós temos uma série de disciplinas no currículo vigente. São quatro disciplinas de Pré-Estágios que visam a preparação e a inserção dos alunos nos diferentes espaços de atuação do professor... Eles passam, em cada uma dessas disciplinas, de maneira progressiva, às diversas instâncias de funcionamento dos diferentes locais de prática. Há uma delas, por exemplo, que trabalha com a ênfase no funcionamento institucional, se eu não me engano é o que hoje nós denominamos de Pré-Estágio Dois, é ver, basicamente, como é que funciona no nível da organização, da gestão dos espaços. Tem o Pré- Estágio Um que visa observar e acompanhar a atuação, em si, do professor em diferentes espaços. E, logo após, a disciplina de Pré-Estágio Dois que busca acompanhar o funcionamento institucional, de organização e administração destes diferentes espaços, seria uma esfera, também, que a questão, a discussão da Gestão estaria presente, para além do decorrer do restante dos Pré-Estágios e disciplinas de Estágio. Temos, hoje, duas disciplinas de Políticas Públicas, também, que tem caráter obrigatório, no caso. Então, eu estou falando de caráter obrigatório hoje, nem de optativas. Políticas Públicas da Educação nós temos Um e Dois, com uma carga horária, também, bem extensa, se eu não me engano, de oito créditos, entre as duas, quatro créditos cada uma, mas são disciplinas que eu poderia te citar, rapidamente, que abordam.

●E7: Sim. Nós já oferecemos a disciplina, Gestão Educacional, em caráter optativo pelo Instituto de Educação. Claro que o fato de ela ser em caráter optativo ... não significa que ela não é ofertada sempre porque ela é obrigatória em algumas licenciaturas, ou seja, nós temos oferta para os alunos interessados.

●E9: Nós temos um rol de disciplinas ou até em outros cursos que eu acredito que eles consigam ter esse conteúdo. Com esse título, específico, de Gestão Educacional nós não temos na nossa grade, mas acredito que eles conversem um pouco sobre este assunto, mas esta disciplina específica nós não temos na grade. Mas, de modo transversal, eu acho que como existe uma quantidade de disciplinas, eu até tenho aqui a grade, como Elementos Filosóficos da Educação, Psicologia da Educação, Educação de Jovens e Adultos, Didática, quatro Estágios obrigatórios, disciplina de Estudos Regionais que nós acabamos usando bastante para o conhecimento da licenciatura, Políticas Públicas da Educação, o responsável é o Instituto de Educação. Acredito que dentro dessas Políticas Públicas alguma coisa com fundo de Gestão pode ser inserida dentro

	deste programa... Libras...
Ausente	•E8: Não. Em realidade, o nosso curso, até agora, não trabalhou com a lógica da Gestão Educacional, até porque essa discussão foi trazida para nós, recentemente, em uma das discussões da PROGRAD, da Pró-Reitoria de Graduação, em que os próprios coordenadores estão debatendo como é que nós vamos trabalhar com essa questão da Gestão. Mas, por enquanto, pelo que eu saiba não, nem de modo transversal. A questão da Gestão não é uma preocupação, até hoje, nas nossas disciplinas. É que, na verdade, nós temos a questão das disciplinas específicas, do quadro geral oferecido pelo Instituto de Educação. Nós temos algumas disciplinas ... voltadas para a preparação, mas a Gestão, em si, nunca foi. E, nunca nos foi cobrada. E a Gestão, realmente, nós ... nunca nos preocupamos com a Gestão. Essa foi uma preocupação que nós começamos a ter quando surgiu em discussão. É, realmente, nós não preparamos. Podemos vir, mas nós precisamos de uma orientação, até porque vai ter, digamos que o quadro comum, vamos ter uma diretriz geral, para os cursos de licenciatura. Enquanto ela não vier, nós não temos nem como agir. Até porque querendo ou não, os nossos acadêmicos vão enfrentar estas questões de sala de aula. O que acaba acontecendo é que a Gestão, ela é aprendida na marra, como eu aqui. Então, por exemplo, simplesmente quando eu assumi a coordenação me deram acesso ao sistema e eu tive que, por conta própria, ir aprendendo. Teria sido menos traumático, se eu tivesse alguma base em Gestão. Mas devemos ver, também, como é que é essa disciplina de Gestão. Essa disciplina tem que ser muito bem pensada porque nós vamos ter estruturas distintas. Nós temos uma gestão em âmbito estadual, nós temos uma gestão em âmbito municipal, cada instituição privada tem a sua própria organização de gestão e, que muitas vezes, os docentes não vão ter gestão em instituições privadas, quase sempre vão ser profissionais da área da Pedagogia, Psicopedagogia. Já vi até administradores em escola, em questões de Gestão Escolar ou pelo menos profissionais com uma especialização para isso, vai ter uma especialização Lato Sensu. Então, teria que ver como vamos estruturar essa disciplina de gestão. Nós vamos preparar os nossos acadêmicos para uma Gestão mais ampla, para compreender num âmbito global e como adaptar às diversas instituições. Então, é que precisa ser dialogado junto à Pró-Reitoria de Graduação e, também, do Instituto de Educação. Mas, ressalto: eu acho extremamente importante a questão da Gestão. São discussões que estão sendo tomadas. E eu, mesmo sendo o coordenador, eu não tenho controle sobre o curso, eu sou um entre doze docentes. Então, eu sou apenas, digamos, o gestor pedagógico do curso ..., mas eu não tenho o poder, até porque tem o órgão colegiado para isso, que define, que é o Núcleo Docente Estruturante. E essa discussão, ainda, está suspensa porque estamos esperando, quando vir a

	definição tal disciplina deverá ser criada e inserida em nosso QSL (Quadro de Sequência Lógica). E10: Não. Essa é uma discussão que nós tivemos na comissão interna de avaliação, na semana passada. E nós vamos fazer um seminário, também, de avaliação, semana que vem. Nós caímos na universidade e nós temos que fazer Gestão, agora estou fazendo parte da Gestão. Não aparece nem como disciplina específica, nem de modo transversal, dentro de nenhuma outra disciplina, mas, se tivesse seria pelo Instituto de Educação. Então, eu acho que uma disciplina de Gestão, obrigatória, tem que ser, e eu acho que o Instituto de Educação seria o melhor instituto para isso. É a minha opinião, não é do meu NDE porque nós, ainda, não discutimos isso. Eu acho que a Gestão, talvez, os gestores da unidade, não sei, nunca tenham se atentado a isso, também, porque a burocracia nos enrola, de um jeito. Acho que, talvez, a falta de ter uma disciplina de Gestão foi a falta de alguém pensar. E, talvez, até o próprio Instituto de Educação poderia pensar nisso, também, porque nós temos um terço do curso que é a parte da educação, que é do Instituto da Educação. Mas, porque eu não sei. Mas, eu vejo como muito importante.
--	---

Fonte: elaborado pela autora, com base nas entrevistas realizadas.

Com base na fala dos entrevistados, esta categoria-tema indica que dos 13 cursos de licenciatura presencial da FURG/Campus Rio Grande 8 deles contemplam a Gestão Educacional em seus currículos e 5 dos cursos não. É necessário destacarmos que o modo de inserção não se dá de forma homogênea, pois a disciplina de Gestão Educacional pode ser oferecida como obrigatória ou opcional. Podendo se dar de modo direto, tendo uma disciplina específica com esta nomenclatura ou podendo ser trabalhada de forma transversal, por meio de outras disciplinas que abordem esta temática.

Dos 8 cursos que afirmam abordar a Gestão Educacional, a maioria deles a contemplam de forma obrigatória, mas transversal, ou seja, por meio de outras disciplinas como: Políticas Públicas, Pré-Estágio, Estágio ou Seminários Integradores. Geralmente, a unidade acadêmica responsável é a do próprio curso ou a Gestão Educacional aparece nas disciplinas do Núcleo Comum das licenciaturas, ministradas geralmente pelo Instituto de Educação. Ainda, percebe-se que alguns cursos a oferecem como optativa, pelo IE, com a nomenclatura de Gestão Educacional mesmo ou como Organização e Gestão Educacional.

Apenas 1 dos cursos, o de Pedagogia, possui esta disciplina com a nomenclatura “Gestão Educacional”, sendo obrigatória e semestral, e abordando, ainda, esta temática por meio de outras disciplinas, como: Políticas Públicas, Didática e Organização do Trabalho Pedagógico. A Unidade Acadêmica responsável por esta disciplina é o IE.

Segundo a fala dos entrevistados, os cursos que não abordam a Gestão Educacional, nem de modo transversal, nem como disciplina optativa são 5. Sendo que 4 deles são interligados.

Evidenciamos que as informações obtidas com base no que foi enunciado pelos entrevistados (quadros matriciais 3, 4 e 5) permitiram que ao término de cada quadro fossem realizadas as proposições, um pequeno texto com base nos dados encontrados. Todavia, destacamos que o cruzamento, a interpretação e a discussão dos dados desta investigação (visando conferir se a Gestão está presente nas licenciaturas presenciais da FURG/Campus Carreiros-Rio Grande) se encontram no último capítulo deste trabalho.

A seguir, passamos a demonstrar como se deu o processo de levantamento de pesquisas correlatas.

1.2 Levantamento de pesquisas correlatas

Com o intuito de discutirmos sobre como as publicações teóricas têm abordado o tema desta dissertação, a saber: a Gestão Educacional na formação inicial de professores, iniciamos este subitem considerando que é preciso compreendermos os conhecimentos produzidos por estudiosos e especialistas sobre ela. Tal busca nos permite delinear os passos e elaborarmos uma investigação mais significativa para o campo da educação, uma vez que esse exercício possibilita avançarmos nas discussões que estão sendo feitas em outros estudos. Nessa busca, a ênfase foi dada à Gestão Educacional, no sentido de se perceber em que circunstâncias essa temática figurava nas investigações já desenvolvidas.

Primeiramente, consultamos o Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), ao digitar a palavra-chave: “Gestão Educacional” para que fossem localizados estudos sobre o tema, o site retornou com 135.998 resultados. Passamos, a buscar por dissertações

acadêmicas e os números decresceram, porém ainda eram bastante elevados, 80.703 dissertações. Salientamos que na época (ocasião da qualificação desta investigação) em que foi realizado o levantamento no portal da CAPES, não havia a possibilidade de se fazer um refinamento da pesquisa. Então, optamos por prosseguir a busca em outras fontes, não retornando a esse portal.

Posteriormente, analisamos o Sistema de Bibliotecas (SIB) da FURG/Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) procurando por palavras como: Gestão Educacional, Gestão Escolar, DCNs, Currículo, Licenciaturas, Políticas Públicas, Formação de Professores, não obtendo resultados que viessem ao encontro do interesse desta investigação.

Buscamos respaldo em importantes plataformas do campo da Educação, entidades representativas, as quais defendem historicamente a educação e a formação docente, ou seja, em associações e encontros de educação. Com isso, acessamos o site da ANPED, o site do ENDIPE e o site da ANPAE, procurando estudos relacionados com a pesquisa no período compreendido entre 2015-2019. Ao examinarmos o conteúdo desses bancos de dados verificamos diversos trabalhos que vieram ao encontro de nossos objetivos e desse modo, não tivemos a necessidade de retornarmos posteriormente ao banco da CAPES, pois percebemos ser justo e coerente mantê-los como base de nossa investigação, uma vez que se mostraram satisfatórios e potentes o bastante para nos auxiliar a alcançarmos os fins aqui desejados.

É importante evidenciarmos que para a seleção dos trabalhos, que mostraram afinidade com esta investigação, não nos detivemos aos seus títulos e, sim, os escolhemos pelo critério de concepção, ou seja, por abordarem questões em comum a esta investigação como: Gestão Democrática como política pública, o conceito de Gestão Democrática, Gestão Democrática e Plano Nacional de Educação e suas inter-relações com o processo de construção e consecução do Projeto Político-Pedagógico Escolar e, ainda, o papel do diretor na gestão, entre outros aspectos, como poderá ser visto a seguir.

1.2.1 Pesquisa no portal da ANPED

A ANPED constitui-se de uma entidade sem fins lucrativos que contempla programas de pós-graduação stricto sensu no campo educacional, docentes e discentes ligados a esses programas e outros pesquisadores da área. Ainda visa o progresso e desenvolvimento da ciência, da educação e da cultura, dentro dos princípios da participação democrática, da liberdade e da justiça social.

A entidade realiza reuniões científicas que têm por objetivo fomentar as discussões acerca dos assuntos decorrentes das pesquisas da pós-graduação. No seu portal encontra-se on-line um acervo organizado em formato de Grupo de Trabalho - GT, publicados entre os anos de 2000 a 2017, período da 23ª a 38ª Reunião Anual - tendo por base a consulta no ano de 2019.

Inclusive a Associação emitiu no dia 04 de outubro de 2017 uma moção, em que reivindicava que fosse atendida a exigência de implementação das DCNs (Resolução Nº 2, de 1º de julho de 2015) nas instituições formadoras de profissionais do magistério brasileiras, cumprindo, de forma efetiva, os prazos demarcados para as mudanças curriculares dos cursos de licenciatura, e garantindo, principalmente, a qualidade da formação tanto inicial quanto continuada requeridas por esse dispositivo legal.

Observamos os Anais de Reuniões Científicas Nacionais da ANPED e os trabalhos de todos os GTs. Realizamos um levantamento, a partir do descritor Gestão (o qual apareceu predominantemente no GT05 - Estado e Política Educacional) e foram localizados trinta e nove trabalhos. A presente pesquisa foi limitada a partir do ano de 2015, data da homologação da DCNs/2015 e o quantitativo de trabalhos foi reduzido. Após, realizamos um novo refinamento da busca, visando verificar quais, de fato, estariam em compasso com a investigação e restaram dois trabalhos com o descritor Gestão (GT05), mais especificamente da 38ª Reunião Nacional da ANPED.

As informações estão descritas no Quadro 6.

Quadro 6 - Pesquisa ANPED

DESCRIPTOR	GT	ANO	TÍTULO DO TRABALHO	AUTOR
Gestão	GT05 Estado e Política Educacional	2017	Educação e Gestão Democrática: dilemas e chances	Luzenir Poli Coutinho da Silveira; Rosilene Lagares
Gestão	GT05 Estado e Política Educacional	2017	A Gestão Democrática nos Sistemas Municipais de Educação do Estado do	Efraim Lopes Soares; Maria José Pires

			Maranhão	Barros Cardozo
--	--	--	----------	----------------

Fonte: elaborado pela autora, em 2019, com base no site da ANPED.

Partindo das informações do Quadro 6, dos trabalhos localizados no site na ANPED, que versam sobre Gestão, destacamos o intitulado: “Educação e Gestão Democrática: dilemas e chances”, de Silveira e Lagares (2017). O ensaio apresenta uma discussão que mostra a gestão democrática como objeto do campo educacional, ressalta a temática como processo que se confronta com oposições tensionantes entre o vivenciado historicamente, concepções coexistentes e a disputa rumo à construção de outra realidade.

De acordo com as autoras: “Ante o esforço dessa construção e dilemas dele oriundos, há inalterações, retrocessos e avanços”. (SILVEIRA; LAGARES, 2017, p.1). Nessa perspectiva, são analisados os elementos que confirmam ou negam a democracia. Essas abordagens são feitas apoiadas nos trabalhos de Gramsci (1978), Coutinho (1979), Saviani (1981), Bordenave (1985), Bobbio (1986), Wood (2003; 2007), Chauí (2004), Azevedo (2011), Lima (2013).

Ainda, segundo Silveira e Lagares (2017, p. 1): “A gestão democrática da educação pública como princípio constitucional (BRASIL, 1988, art. 206) resulta de lutas históricas e tem sido motivo de debate em diversos âmbitos, dados os diversos entendimentos a seu respeito”. E, também, de acordo com Silveira e Lagares (2017, p. 6): “O desafio do desenvolvimento do processo democrático, ante as mazelas advindas do capitalismo, nos coloca frente a dilemas e chances que precisam ser discutidos e confrontados”.

O texto destas autoras possui três seções, na primeira é feito o levantamento de questões do cenário atual que estimulam a pesquisa da temática, em seguida é discutida a construção da gestão democrática como fundamento constitucional e por fim são trabalhados os dilemas e oportunidades oriundos do contexto atual para se experimentar o processo democrático no sentido da transformação sociopolítica. O referido ensaio vem a agregar com esta pesquisa, pois traz as dificuldades e possibilidades que a educação e a gestão democrática oferecem, não esquecendo o conflito sempre existente para que a democracia se efetive, de fato.

Já o segundo texto: A Gestão Democrática nos Sistemas Municipais de Educação do Estado do Maranhão, de Soares e Cardozo (2017), intenciona analisar

a manifestação da gestão democrática do ensino público nos documentos legais que fundamentam os Sistemas Municipais de Educação dos municípios do Estado do Maranhão. No artigo, os autores discutem a gestão democrática da educação no Sistema Municipal de Educação (SME) à luz das leis de instituição dos SME, do Conselho Municipal de Educação (CME) e da Lei Orgânica dos Municípios de Barreirinhas, Codó e Icatu do Estado do Maranhão. Ainda, os autores destacam que existe um longo caminho a percorrer para se efetuar e ampliar a gestão democrática e suas concepções no âmbito das leis examinadas.

O estudo de Soares e Cardozo (2017) contribuiu com esta pesquisa, sobretudo ao afirmar que a gestão da educação brasileira deve ser entendida no cenário das mudanças que este campo tem recebido desde os anos 1990 até início do século XXI, sendo essas transformações reflexos de mudanças sociais, políticas, e econômicas do capital e do Estado.

Estes dois trabalhos foram escolhidos, entre os demais, pelo fato de que ambos vêm ao encontro do nosso estudo e porque abordam a questão da gestão como sendo democrática, como processo que enfrenta resistências e contestação na constituição de outra realidade. Mostrando que há estagnações, decadências e progressos nessa trajetória e demonstrando a necessidade de estarem presentes, de forma contundente, nos documentos que orientam o trabalho docente ou daqueles norteiam a formação de professores.

Por fim, tais trabalhos colaboram com esta pesquisa ao alertar que há ainda um extenso caminho a ser trilhado para que a gestão democrática e suas compreensões legais sejam estendidas, de fato, ao campo educacional. Contudo, mostraram que há empenhos e melhorias expressivas pela procura de uma maior autonomia e execução desse preceito na esfera dos aparelhos da educação.

1.2.2 Pesquisa no site do ENDIPE

O ENDIPE compreende um encontro bianual que reúne estudiosos, especialistas, representações educacionais, professores e estudantes dos mais diversificados espaços do país e do exterior visando a discussão ampla sobre práticas de ensino e didática. Buscamos nos anais do ENDIPE maior respaldo sobre

o que vem sendo abordado por autores na contemporaneidade sobre a temática desta pesquisa.

Ao consultarmos o site do ENDIPE (2015 a 2019), identificamos dois encontros: o do ano de 2016 e o de 2018. Tivemos dificuldades no ambiente virtual para acessar os anais de 2016, portanto foi possível averiguarmos somente o evento de 2018 (XIX Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino), também buscando pela palavra Gestão. Foram achados três eixos, distribuídos em três subeixos. Com o descritor Gestão, identificamos seis trabalhos, porém focaremos em apenas um deles, pois está adequado aos objetivos dessa investigação. Salientamos que suas informações estão descritas no Quadro 7.

Quadro 7 - Pesquisa ENDIPE

DESCRIPTOR	EIXO/SUBEIXO	ANO	TÍTULO DO TRABALHO	AUTOR
Gestão	Eixo 2 – Subeixo 1 As reformas políticas atuais e a profissionalidade docente	2018	Gestão Escolar como Política Pública: Revelando aspectos da/na produção científica existente	Maciela Mikaelly Carneiro de Araújo; Maísa Lis Costa Alves; Iane Cunha Oliveira; Selma Barros Daltro de Castro

Fonte: elaborado pela autora, em 2019, com base no site do ENDIPE.

Conforme as informações do Quadro 7, dos trabalhos encontrados no ENDIPE, sobre Gestão, escolhemos somente um: “Gestão Escolar como Política Pública: Revelando aspectos da/na produção científica existente”, de Araújo, Alves, Oliveira e Castro (2018).

O trabalho se constitui como resultado inicial de pesquisa vinculada ao Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre a Formação de Professores/NUFOP da Universidade Estadual de Feira de Santana/UEFS na Bahia e teve o objetivo de analisar aspectos das políticas de gestão escolar, revelados nos trabalhos publicados nas revistas da ANPED e da ANPAE, na última década. Para melhor contextualização do objeto de pesquisa foram analisados cinco artigos. Os resultados indicaram haver uma estreita relação entre políticas públicas e gestão escolar, evidenciando uma construção histórica de conceitos, influenciada por reformas educacionais e marcos legais, que orientam a organização da escola e, conseqüentemente, o modelo de gestão.

De acordo com Araújo, Alves, Oliveira e Castro (2018):

Ao longo da década de 1980, se intensificaram as lutas pela democratização da educação, que se consolidou com criação da Constituição Federal de 1988, definindo a gestão escolar como princípio legal. Na década de 1990, as discussões sobre modelos democráticos de gestão de sistemas e práticas de ensino continuaram sendo agenda de defesas e estudos no mundo acadêmico. Na mesma década, foi elaborada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Nº 9.394 de 1996, que referendou os marcos educativos propostos na Carta Magna, contudo agora com um caráter mais liberal. (ARAÚJO; ALVES; OLIVEIRA; CASTRO, 2018, p. 2).

O trabalho demonstra o contexto político-histórico da gestão escolar e afirma que no século XXI, as pesquisas sobre o tema se intensificaram e ela passa a ser vista como uma importante ação para assegurar o sucesso escolar via implementação dos princípios de participação e democracia, assumindo o papel mediador entre demandas externas, nos âmbitos sociocultural e educacional e os processos de decisão que ocorrem na escola.

Este estudo, em específico, foi escolhido com a finalidade de servir de base para nossa escrita, justamente pelo seu teor ao abordar um fator que é de suma importância nessa pesquisa a saber: a relação intrínseca entre as políticas públicas, principalmente as educacionais e a Gestão Educacional, eixo principal de nosso estudo.

O artigo contribui com a presente pesquisa, pois demonstra a dimensão e a relevância da presença da Gestão Educacional na formação inicial docente, bem como a responsabilidade que recai sobre os gestores de instituições educacionais em manter um diálogo democrático com a comunidade educacional. Demonstra, ainda, a luta pela democratização da educação, sua consolidação por meio da Constituição Federal, desde então como um princípio legal, bem como evidencia mais um avanço que foi a elaboração da LDB, estabelecendo os marcos educacionais.

1.2.3 Pesquisa no site da ANPAE

A ANPAE é uma associação civil de utilidade pública e natureza acadêmica no campo da política e da gestão da educação, que congrega estudiosos, professores e estudantes de educação superior; representantes dos sistemas de ensino; e professores e diretores de escolas e outros espaços sociais de educação e

formação cidadã. Objetiva promover a prática associativa e a formação profissional de professores e dirigentes educacionais; fomentar a cooperação e o intercâmbio entre associações e organizações nacionais e internacionais de educação e desenvolvimento humano; e incentivar a pesquisa científica e a socialização de estudos e experiências inovadoras no campo da política e da gestão da educação e seus processos de planejamento e avaliação. (ANPAE, 2019).

Ao pesquisarmos no site da ANPAE (2015 a 2019), entre as atividades que ocupam lugar prioritário encontramos o Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, efetivado a cada dois anos desde 1961, seus congressos internacionais, seminários regionais e estaduais, suas pesquisas e publicações especializadas, com destaque para a Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, periódico quadrimestral de análise e opinião e veículo de socialização de estudos e experiências em matéria de políticas públicas e gestão da educação e seus processos de planejamento e avaliação. (ANPAE, 2019).

Para esta pesquisa, em especial, direcionamos nosso olhar para o IV Seminário da ANPAE-Sul (Chapecó, SC/Unoesc, 2016), pois nele estão alguns trabalhos que se ajustam à temática desta pesquisa. Havia seis eixos, mas ao procurarmos pela palavra Gestão identificamos, ao todo, cinco trabalhos (levando em consideração somente os trabalhos completos). Sendo que, de tais trabalhos, encontramos um trabalho no eixo 1 e quatro no eixo 2. Porém, focaremos em três deles, pois ao analisá-los foram os que vieram, de fato, somar para alcançarmos os objetivos desta investigação. Salientamos que suas informações estão descritas no Quadro 8.

Quadro 8 - Pesquisa ANPAE

DESCRIPTOR	EIXO	ANO	TÍTULO DO TRABALHO	AUTOR
Gestão	Eixo 1 – Ação do estado e garantia do direito à educação	2016	A justiça e a meta 19: questões em torno do conceito de Gestão Democrática	Carmem Lúcia Albrecht da Silveira; Rosimar Serena Siqueira Esquinsani
Gestão	Eixo 2 – Gestão democrática do ensino público	2016	Gestão Democrática no Plano Nacional de Educação: inter-relações com processo de construção e consecução do Projeto Político-Pedagógico Escolar	Gabriela Barichello Mello; Marilene Gabriel Dalla Corte
Gestão	Eixo 2 –	2016	O papel do diretor na gestão político pedagógico da escola	Robledo Leonildo Zuffo;

	Gestão democrática do ensino público			Munir José Lauer
--	--------------------------------------	--	--	------------------

Fonte: elaborado pela autora, em 2019, com base no site da ANPAE-Sul.

De acordo com as informações do Quadro 8, dos trabalhos identificados no site da ANPAE, acerca da Gestão, escolhemos três. O primeiro é o intitulado “A justiça e a meta 19: questões em torno do conceito de Gestão Democrática”, de Silveira e Esquinsani (2016). Conforme as autoras, o trabalho é um debate em volta da gestão democrática do ensino a partir de um mapeamento sobre as diferentes metodologias que dão acesso ao cargo de diretor/gestor escolar e baseado em experiências de municípios sul-rio-grandenses. Problematisa a consequência direta do silêncio das legislações reguladoras e da ocorrência destas diferentes metodologias: a judicialização da questão. Adota a metodologia quali-quantitativa, baseada em questionários e em análise documental.

Conforme Silveira e Esquinsani (2016):

Partindo do pressuposto de que o debate acadêmico, social e político contribui para a construção de consensos provisórios, colabora na instituição de ações políticas, o trabalho intenta fornecer subsídios para o debate, quando mapeia diferentes metodologias adotadas para o provimento do cargo do diretor/gestor escolar, em escolas municipais sul-rio-grandenses, buscando identificar dados potencializadores voltados à discussão evidenciando a gestão democrática da educação pública. (SILVEIRA; ESQUINSANI, 2016, p. 180).

O trabalho apresenta, também, a problematização relacionada à meta 19 da Lei 13.005/2014, no que tange ao provimento do cargo do diretor/gestor escolar, evidenciando a judicialização da questão. Em que pese, a legislação específica do Rio Grande do Sul - Lei n.º 10.576, de 14 de novembro de 1995, atualizada pela Lei n.º 13.990, de 15 de maio de 2012 -, cujo conteúdo dispõe sobre a gestão democrática do ensino público, no sistema estadual de ensino, a previsão de votação direta pela comunidade escolar para indicação de diretores e vice-diretores tem força legal apenas nas escolas da rede estadual de ensino, sendo que as escolas pertencentes as redes públicas municipais ficam sujeitas às legislações locais. Desse modo, vemos que pode haver uma variedade de critérios e metodologias para o provimento do cargo de gestor, em âmbito local.

Literaturas da área de administração educacional, têm pontuado a possibilidade de quatro formas básicas de acesso ao cargo do diretor/gestor escolar,

estando entre elas: a nomeação; o concurso público; a eleição e o esquema misto (GADOTTI; ROMÃO, 2004). Em igual relação, Vieira e Medeiros (2006) referenciam a classificação, com ligeiras alterações de nomenclatura, sendo elas: indicação do executivo; eleições diretas na forma da lei; concurso e/ou seleção e, combinação de uma ou duas das formas anteriores. Por fim, o trabalho de Silveira e Esquinsani (2016) ratifica a relevância da referida lei no que se refere a necessária regulamentação da questão, evitando que o provimento ao cargo fique condicionado ao debate jurídico.

O segundo trabalho “Gestão Democrática no Plano Nacional de Educação: inter-relações com processo de construção e consecução do Projeto Político-Pedagógico Escolar”, de Mello e Corte (2016), tem por objetivo refletir acerca de elementos teóricos e legais acerca dos princípios e mecanismos de Gestão Educacional democrática em especial o projeto político-pedagógico, em relação às metas e estratégias do PNE (Plano Nacional de Educação) 2014 - 2024. A pesquisa é de abordagem qualitativa apoiada em um estudo de caso, foca em seis escolas de Santa Maria-RS e no Conselho Municipal de Educação, e sua produção está pautada em estudos bibliográficos e documentais sobre a temática. Nesse trabalho, as autoras buscaram ampliar o conhecimento sobre processos educacionais que desencadeiam a gestão democrática no contexto das redes/sistemas de ensino e suas escolas.

De acordo com Mello e Corte (2016):

Ao considerar os preceitos Constitucionais de 1988, bem como as disposições da Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n. 9.394/96 no que concerne à temática educação e seus processos de organização por meio da Gestão Educacional e escolar democrática, observa-se a [co]relação destas com os processos de construção dos Projeto Político-Pedagógico (PPP) das escolas de Educação Básica. Parte-se do pressuposto de que o PPP se constitui um mecanismo estratégico de democratização da gestão escolar. (MELLO; CORTE, 2016, p. 236).

Sendo assim, essas demarcações e relações influenciam nos vários espaços formativos educacionais, reportando para a reflexão acerca do papel e da importância que a organização da educação repercute nas relações com as políticas educacionais e respectivos processos de gestão macro e micro.

Nesse sentido, destaca-se que os processos de gestão possuem diferentes concepções, entre elas nos referimos a técnico-científica em que a direção/administração se concentra apenas centralizada em uma única pessoa, a

qual se torna responsável pela tomada de decisões e os demais integrantes são apenas executores de tarefas pré-determinadas e burocratizadas. Já a concepção socio-crítica tem em seus aspectos fundantes princípios de coletividade e participação, o que denota um fazer mais compartilhado com relação a tomada de decisões e consecução de ações no cotidiano da escola, também aproximando a escola da comunidade e não apenas da equipe diretiva. Por fim, as autoras destacaram a importância da gestão democrática em volta da cultura organizacional da escola e seus processos de gestão pedagógica, administrativa e financeira.

O terceiro trabalho intitulado: “O papel do diretor na gestão político pedagógico da escola”, de Zuffo e Lauer (2016), afirma que a discussão acerca da gestão participativa é imprescindível num contexto em que a escola ainda vivencia práticas conservadoras e autoritárias, valorizando procedimentos burocráticos administrativos, ignorando-se as ações mais progressistas, participativas e que contribuem com a transformação no cotidiano escolar. Ainda, é discutida a atuação do diretor na escola, enfatizando a gestão participativa e democrática na busca por um ensino de qualidade. De acordo com os autores, a gestão compartilhada implica em assunção de responsabilidade pelas ações planejadas e executadas.

Conforme Zuffo e Lauer (2016, p.290):

O diretor, responsável legal, judicial e pedagógico pela instituição e o líder que garante o funcionamento da escola, mas não só isso. Fazer uma escola atingir bons resultados na aprendizagem dos estudantes e oferecer uma Educação de qualidade é uma responsabilidade complexa demais para ficar na mão de apenas uma pessoa. Por muito tempo, somente o professor foi responsabilizado por isso. Porém, a sociedade foi percebendo que o profissional da sala de aula, sem a formação adequada e o apoio institucional, não é capaz de atingir sozinho os objetivos educacionais almejados. O diretor é o gestor escolar por excelência, aquele que lidera, gerencia e articula o trabalho de professores e funcionários em função de uma meta: a aprendizagem de todos os alunos. É ele quem responde legal e judicialmente pela escola e pedagogicamente por seus resultados - essa última atribuição, a mais importante, é às vezes esquecida. Por isso, a gestão da Educação exige planejamento, estabelecimento de metas, manutenção de recursos e avaliação periódica, assim podem ser tomadas decisões que venham ao encontro de uma gestão escolar política pedagógica mais participativa e democrática com a participação de toda a comunidade escolar.

Logo, constatamos que a escola tem espaço de destaque na estrutura da educação, pensando que esta responde perante a comunidade à qual faz parte. A instituição escolar deve atender pedagogicamente o aluno e o diretor é essencial nessa organização. É este o agente que deve assegurar o bom funcionamento dela,

a partir do acompanhamento, e garantir o trabalho do professor, sendo flexível diante dos desafios do contexto escolar.

Os três trabalhos citados foram selecionados, em meio a tantos outros, pois são bastante pertinentes à temática desta pesquisa, tendo a gestão democrática por base. Todavia, destes artigos escolhidos da ANPAE, o intitulado “O papel do diretor na gestão político pedagógico da escola” vem, de forma mais veemente ao encontro de questões em torno do conceito de Gestão Democrática, com foco no papel do diretor na gestão da escola, contribuindo para que tenhamos base teórica mais sólida sobre o tema investigado.

Neste capítulo foi apresentado a metodologia da pesquisa e os textos da ANPED, do ENDIPE e da ANPAE (considerando as discussões centradas na Gestão) que nos trouxeram novos e esclarecedores conhecimentos. Mediante esses trabalhos, foi possível realizarmos considerações acerca das informações que se sobressaíram em algumas pesquisas.

Desse modo, destacamos o trabalho “Gestão Escolar como Política Pública: Revelando aspectos da/na produção científica existente”, de Araújo, Alves, Oliveira e Castro (2018), cujos resultados indicam haver uma estreita relação entre políticas públicas e gestão escolar, demonstrando uma construção histórica de conceitos, influenciada por reformas educacionais e marcos legais, que orientam a organização da escola e, conseqüentemente, o modelo de gestão.

Tal pesquisa vem a somar com o que já foi exposto por nós, pois o currículo, bem como as políticas públicas não são tecidos sem debates e embates, por conta dos interesses, de lados antagônicos, fazendo com que haja avanços e retrocessos no processo histórico da educação. Acreditamos que esta pesquisa, bem como as demais que por nós foram escolhidas, explanam questões relevantes a respeito da gestão, principalmente por meio do viés democrático. Foi possível perceber que existe uma preocupação sobre como se processa a Gestão Educacional e a necessidade de explorar a temática por diversos ângulos, pois ela é complexa e faz jus a infinitas discussões. Este mapeamento, certamente, possibilitou o aprofundamento de conhecimentos sobre gestão.

No capítulo a seguir, faremos uma breve discussão sobre a trajetória da Formação Docente no Brasil.

2 UMA BREVE DISCUSSÃO SOBRE A TRAJETÓRIA DA FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL

O presente capítulo visa trazer uma sucinta discussão sobre a trajetória da formação docente no Brasil, abordando aspectos como: a legislação da formação de professores, modelos de formação docente no Brasil, as Políticas Públicas Educacionais e, ainda, o Currículo como objeto de disputa.

2.1 Legislação da formação de professores

O Conselho Nacional de Educação, durante sua trajetória, tem procurado debater sobre a formação do magistério para a Educação Básica, sendo que nos anos de 1990 essa discussão foi retomada, resultando na aprovação de várias resoluções direcionadas à formação desses profissionais.

De acordo com Dourado (2015) as políticas nacionais de educação promulgadas a partir da mencionada década foram balizadas por orientações externas, oriundas de acordos internacionais movidos pela lógica neoliberal que defende a mínima intervenção do Estado na economia, além da maior interferência nos setores públicos a partir das privatizações. Dessa forma, aconteceu uma tensão representada pelos embates dos movimentos em prol da educação diante das imposições do mercado no setor público, no sentido da construção de políticas educacionais específicas para a formação de professores.

A partir da LDB, em 1996, passou-se a ter como orientação que os cursos deveriam ter diretrizes curriculares, elaboradas pelo CNE. O processo de criação de propostas de diretrizes curriculares para a graduação, conduzido pela Secretaria de Educação Superior (Sesu), consolidou a direção da formação para três categorias de carreiras: Bacharelado Acadêmico, Bacharelado Profissionalizante e Licenciatura.

A Licenciatura ganhou terminalidade e integralidade própria em relação ao Bacharelado, constituindo-se em um projeto específico. Isso exigiu a definição de currículos próprios da Licenciatura que não se confundissem com o Bacharelado ou

com a antiga formação de professores que ficou caracterizada como modelo “3+1”¹. Ainda cabe ressaltarmos que a concepção de diretrizes superava a proposta de currículo mínimo presente no período da ditadura militar.

O Quadro 9, em ordem cronológica, mostra (de um modo sintético) a legislação a respeito das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

Quadro 9 - Formação de Docentes para a Educação Básica

FORMAÇÃO DE DOCENTES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA:
Parecer CNE/CP Nº 9, de 8 de maio de 2001
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
Parecer CNE/CP Nº 21, de 6 de agosto de 2001
Duração e carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
Parecer CNE/CP Nº 27, de 2 de outubro de 2001
Dá nova redação ao item 3.6, alínea c, do Parecer CNE/CP 9/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
Parecer CNE/CP Nº 28, de 2 de outubro de 2001
Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de fevereiro de 2002
Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
Resolução CP/CNE Nº 2, de 18 de fevereiro de 2002
Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.
Parecer CNE/CP Nº 4, de julho de 2004
Adiamento do prazo previsto no art. 15 da Resolução CNE/CP 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
Parecer CNE/CES Nº 197, de 7 de julho de 2004
Consulta, tendo em vista o art. 11 da Resolução CNE/CP 1/2002, referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
Parecer CNE/CES Nº 228, de 4 de agosto de 2004
Consulta sobre reformulação curricular dos Cursos de Graduação.
Resolução CNE/CP Nº 2, de 27 de agosto de 2004
Adia o prazo previsto no art. 15 da Resolução CNE/CP 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
Parecer CNE/CES Nº 15, de 2 de fevereiro de 2005

¹ 3+1: fórmula que ficou conhecida como um esquema no qual as disciplinas de conteúdo específico tinham duração de três anos e as disciplinas pedagógicas, justapostas às específicas, eram cursadas no último ano. (SAHEB, D.; ROHDEN, M. M., 2011, p. 2).

Solicitação de esclarecimento sobre as Resoluções CNE/CP Nºs 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, e 2/2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior.
Parecer CNE/CP Nº 4, de 13 de setembro de 2005
Aprecia a Indicação CNE/CP Nº 3/2005, referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores fixadas pela Resolução CNE/CP Nº 1/2002.
Resolução CNE/CP Nº 1, de 17 de novembro de 2005
Altera a Resolução CNE/CP Nº 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura de graduação plena.
Parecer CNE/CP Nº 5, de 4 de abril de 2006
Aprecia Indicação CNE/CP Nº 2/2002 sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para Cursos de Formação de Professores para a Educação Básica.
Parecer CNE/CP Nº 9, de 5 de dezembro de 2007
Reorganização da carga horária mínima dos cursos de Formação de Professores, em nível superior, para a Educação Básica e Educação Profissional no nível da Educação Básica.
Parecer CNE/CP Nº 8/2008, aprovado em 2 de dezembro de 2008
Diretrizes Operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores em exercício na Educação Básica Pública a ser coordenado pelo MEC em regime de colaboração com os sistemas de ensino e realizado por instituições públicas de Educação Superior.
Resolução CNE/CP Nº 1, de 11 de fevereiro de 2009
Estabelece Diretrizes Operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores em exercício na Educação Básica Pública a ser coordenado pelo MEC em regime de colaboração com os sistemas de ensino e realizado por instituições públicas de Educação Superior.
Parecer CNE/CP Nº 5/2009, aprovado em 5 de maio de 2009
Consulta sobre a licenciatura em Espanhol por complementação de estudos.
Parecer CNE/CP Nº 7/2009, aprovado em 5 de maio de 2009
Consulta da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio sobre a possibilidade de essa escola obter credenciamento para a oferta do curso de Especialização em Educação Profissional em Saúde.
Parecer CNE/CP Nº 8/2009, aprovado em 2 de junho de 2009
Consulta sobre o conceito da figura de “formados por treinamento em serviço” constante do parágrafo 4º do artigo 87 da LDB.
Parecer CNE/CP Nº 15/2009, aprovado em 4 de agosto de 2009
Consulta sobre a categoria profissional do professor de curso livre e de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, com base no Plano Nacional de Educação.
Resolução Nº2, de 1º de julho de 2015
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.
Resolução CNE Nº 1, de 02 de julho de 2019
O Conselho Nacional de Educação publicou resolução no Diário Oficial, de 2 de julho, que altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP 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. De acordo com a resolução, o Art. 22 passa a vigorar com a seguinte alteração: “Art. 22. Os cursos de formação de professores, que se encontram em funcionamento, deverão se adaptar a esta Resolução no prazo máximo de 2 (dois) anos, contados da publicação da Base Nacional Comum Curricular, instituída pela Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017, publicada no Diário Oficial da União (DOU) de 22 de dezembro de 2017.”
Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019
Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). O § 8º do art. 62 da LDB estabelece que os currículos dos cursos da formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular (BNCC-Educação Básica);

Fonte: elaborado pela autora, em agosto de 2019, com base na consulta do site da Universidade Estadual de Ponta Grossa- (UEPG).

O quadro acima foi realizado com a intenção de mostrar, de forma clara, o intenso e contínuo movimento no que se refere as DCNs de formação de professores. Isso comprova o quão preciosa é esta temática e o quanto ela é alvo de disputas por ser o instrumento que vai direcionar a formação dos cidadãos dentro de uma dada concepção.

2.2 Modelos de formação docente no Brasil

A formação de professores é uma temática que levanta várias discussões em diversos campos como: o político, educacional, acadêmico e não há consenso quanto ao modelo a ser adotado via políticas públicas educacionais. Daí a importância da discussão sobre alguns elementos essenciais como: seu conceito e modelos. Nessa perspectiva, a formação pode ser:

[...] compreendida como lugar de vida e morada do/a professor/a, em que sua existência profissional seja, permanentemente, acompanhada por processos formativos, sejam eles de início, meio ou fim da carreira. Assim, é possível e necessário admitir o grau de importância que a formação carrega para o profissional [...]. (COIMBRA, 2020, p.3).

O autor sustenta a importância que o profissional tenha a visão de que sua carreira é permeada do início ao fim pela formação e, no caso do professor, ela é moldada por dispositivos de regulação, o que em alguns cenários pode resultar numa falta de autonomia do docente para construir sua própria identidade na trajetória profissional.

Conforme Coimbra (2020), os marcos regulatórios advindos de legislações trazem claramente as concepções de formação, propostas de mudanças para ação, organização e implementação de programas institucionais voltados à formação de professores. Nesse sentido, Paulo Freire convida as Universidades e, sobretudo, os docentes das Faculdades de Educação e Cursos de Pedagogia a se engajarem na formação docente inicial, objetivando dotar esse processo de formato e características nacionais, justamente por causa da desvalorização do professor, além do histórico acolhimento de modelos e concepções estrangeiros, isso é uma forma de garantir o empoderamento da formação nacional. (COIMBRA, 2020).

Pensar o processo formativo docente reduzido a termos como treinamento, capacitação e reciclagem acaba por desconsiderar a ideia de que quem está em processo de formação é um sujeito que aprende, que ensina e que já carrega um arcabouço de saberes necessários à sua prática profissional. (COIMBRA, 2020).

A ideia de uma formação estanque provém de:

[...] um paradigma de racionalidade técnica, pois enfatizam a ideia de treinamento (ação repetitiva) de habilidades comportamentais (capacitação) e são estruturadas em função da transmissão de conteúdos ditos científicos, assumidos como suficientes para o trabalho de ensino. (COIMBRA, 2020, p. 5).

Fundamentado na perspectiva histórica, Coimbra (2020) destaca três modelos de regulamentação de formação docente no Brasil, a saber: conteudista, em transição e a de resistência. Sendo que o modelo conteudista é inaugurado com a regulamentação que fixou o padrão federal para a formação do licenciado no ano de 1939, fruto do Decreto-lei Nº 1.190/39. Esse decreto estabelecia orientação para organização e estruturação da Faculdade Nacional de Filosofia, determinava que primeiro haveria a formação do bacharel, em seguida ocorreria a formação do licenciado com a duração de um ano e abrangia as disciplinas: Didática geral, Didática especial, Psicologia educacional, Administração escolar, Fundamentos biológicos e sociológicos da educação. (BRASIL, 1939).

Conforme já mencionado, tal esquema ficou conhecido como 3+1: três anos de disciplinas específicas mais um ano de didática. Esse modelo curricular estava presente nos cursos de Filosofia, Pedagogia, História e Geografia, Letras e Ciências. Nesse modelo, destinava-se três (03) anos para o bacharelado e a partir do 4º ano, o estudante, caso desejasse, continuava os estudos em disciplinas essencialmente pedagógicas. Vemos que esse modelo colocava em segundo plano, na realidade a um plano quase inexistente, o cerne da formação docente, destinando menos tempo para esse fundamental processo.

Com advento da Lei 5540/1968, o curso de Pedagogia passa por uma reestruturação, daí são criadas as chamadas “habilitações”. A estrutura curricular é compartimentalizada em dois blocos autônomos e distintos, um que ofertava disciplinas do núcleo de fundamentos da educação e outro que abarcava o núcleo das habilitações específicas. Nessa perspectiva, tal curso passa a admitir um caráter eminentemente instrumental e volta-se predominantemente para a formação de

especialistas (supervisor escolar, orientador educacional, administrador escolar, inspetor escolar), embora a docência também fosse uma habilitação possível.

No entanto, vale destacar que o parecer CFE no 252/69 (incorporado à Resolução CFE no 2/69) que fixava os mínimos de conteúdo para o curso, toma pela primeira vez a pesquisa como disciplina (métodos e técnicas de pesquisa pedagógica), embora em caráter complementar.

Com o Parecer Nº 252/1969 vê-se as quatro habilitações do curso de Pedagogia assegurando certificação única de professor especialista a licenciados. Era notória a fragmentação do trabalho pedagógico no sentido da formação para o trabalho docente (professor) e não docente (supervisor escolar, diretor, orientador educacional e inspetor escolar).

Já o modelo de transição tem precedentes na década de 1970, momento em que foi levado ao Conselho Federal de Educação “[...] um conjunto de indicações definindo os princípios, as normas, as diretrizes e os procedimentos para nortear a formação dos profissionais da educação no país” (COIMBRA, 2020, p.8).

As mudanças nas licenciaturas precisavam ser fundamentadas em estudos sérios que contribuíssem com a reestruturação desejada. Assim, foram organizados vários seminários e encontros para alinhar uma proposta de formação de professores. Nesse período, a ANFOPE, aperfeiçoando a compreensão de docência sustentada no trabalho pedagógico, construiu sete princípios para a formação de uma base comum nacional, visando a formação de profissionais da Educação:

[...] uma sólida formação teórica e interdisciplinar; a unidade entre teoria/prática; a gestão democrática; o compromisso social; o trabalho coletivo e interdisciplinar; a incorporação da concepção de formação continuada; [...] um processo de avaliação permanente. (COIMBRA, 2020, p.10).

Com a criação da Lei 9394/96 foram fixados aspectos que apontavam para redefinição da formação dos profissionais do magistério, com a constituição de novas universidades e Institutos Superiores de Educação, esses últimos bastante criticados, pois a formação oferecida por eles privilegiava o ensino e desconsiderava a pesquisa e extensão, passaram a ser chamados pejorativamente de “escolões”.

Bertolini (2009, p. 77), destaca que a ANFOPE apregoava “[...] a pesquisa como instrumento importante para formação dos professores. A pesquisa aparece

como um elemento destacado nos princípios estruturantes da proposta de base nacional curricular para a formação proposta pela entidade”.

Em 2002, é aprovada a Resolução Nº 1/2002 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Professores para atuação na Educação Básica. Também foi editada a Resolução Nº 2/2002 que estabeleceu duração e carga horária dos cursos que formariam os docentes. Com isso, há o rompimento do modelo conteudista iniciada em 1939. O modelo descrito é considerado de transição porque:

[...] muda o perfil da formação de professores/as no Brasil, instaura um novo modelo de formação, fundamentado em quatro ideias centrais: a necessidade de integralidade da formação, a integração entre conhecimentos específicos e conhecimentos pedagógicos, a prática como componente da formação e, por fim, o reconhecimento de uma visão mais ampla de formação, considerando também outros espaços e possibilidades formativas. (COIMBRA, 2020, p.10).

As diretrizes curriculares de 2002 receberam críticas, uma vez que parte da sua proposta representou aligeiramento da formação docente.

Em 2015 são editadas novas diretrizes para formação de professores, abarcando a formação superior inicial (licenciatura, formação pedagógica e segunda licenciatura). O modelo de formação docente denominado de resistência que perdura até hoje, transparece nos anseios de parte do grupo de professores das universidades que não queriam o retorno da formação conteudista.

Com a definição desta diretriz, notamos a confirmação do perfil de formação docente advindo da diretriz de 2002, além de garantir a ampliação da carga horária total do curso “[...] estabelece relação entre formação inicial e continuada; articula teoria e prática de forma mais clara; inclui a valorização e a profissionalização do magistério como componente de seu texto” (COIMBRA, 2020, p.12).

Não podemos considerar que o início e término de cada modelo de regulamentação de formação docente é fechado, pois a reestruturação e adoção de um novo modelo leva tempo, não ocorrendo de modo automático, espaço este em que ocorrem várias disputas no que tange a regulamentações por parte do Estado e negociações e resistência pela parte dos educadores.

2.3 As Políticas Públicas Educacionais

Políticas públicas como afirma Souza (2006, p.26) caracteriza-se como “[...] o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, ‘colocar o governo em ação’ e/ou analisar essa ação e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações”. Enquanto área do saber, as políticas públicas buscam sondar, analisar, movimentar um determinado setor governamental e, até mesmo, podem vir a mostrar alternativas que, quiçá, tragam um melhor retorno.

Na concepção de Saravia (2006, p.29), “[...] o processo de política pública não possui uma racionalidade manifesta. Não é uma ordenação tranquila na qual cada ator social conhece e desempenha o papel esperado”. Ao contrário, é um campo de fervorosas lutas, debates e embates, onde forças antagônicas, fiscalizam e cobram ações esperadas dos responsáveis por sua efetivação.

Evidentemente, as políticas públicas alcançam também a área educacional, interferindo na rotina escolar e na questão da docência, acabando por formar um professor em conformidade com seus interesses. Por isso, é indispensável refletirmos sobre políticas públicas e os seus desdobramentos na educação, pois desaguam intensamente no campo educacional com consequências fortes no ambiente escolar e prática docente, sobretudo no tocante às prescrições para o desenvolvimento do trabalho pedagógico. Essa percepção, acompanha a visão de Carvalho e Gonçalves (2017, p. 130), quando afirmam que: “É importante dizer que as políticas públicas educacionais têm gerado repercussões não só no cotidiano da escola, como também no trabalho docente e na própria identidade dos profissionais da educação”.

Com relação à formação de professores, Behrend, Cousin e Schmidt (2019, p. 85) sustentam que: “Historicamente, a formação de professores tem sido objeto de estudos no meio acadêmico, compondo um cenário de debates, investigações e de intervenção nas escolas de Educação Básica e Universidades”.

Mesmo que de longa data haja preocupação acadêmica com a qualificação docente, isso, ainda, não trouxe um retorno que seja à altura das lutas travadas pela melhoria das condições de trabalho dos docentes, sem falar do seu não-reconhecimento e não-valorização se comparado a outros profissionais.

Na perspectiva de Brzezinski (2008), dois projetos educacionais contrários são disputados na arena de poder da sociedade brasileira, tensionados pela

complexa relação entre o Estado e as forças sociais em torno do interesse coletivo instituinte no contexto da instituída burocracia governamental. A autora levanta uma crítica ao confrontar as chamadas soluções buscadas de maneira eficaz, com total neutralidade social e política, visando deter o monopólio da ciência. É preciso estarmos atentos ao contexto contemporâneo das políticas de formação de professores.

Assim, vemos o Estado, com seu poder, buscando imobilizar movimentos sociais para garantir seus projetos para o campo educacional, não assegurando espaço às vozes questionadoras quanto às políticas públicas para a educação, principalmente aquelas voltadas ao trabalho docente. Há um interesse especial pelas questões inerentes à educação, no geral, e tudo isso se reflete, inevitavelmente, alterando a prática pedagógica dos professores.

Por outro lado, entender que estamos sendo subjugados a um controle nos possibilita criar resistências, com isso a pesquisa das políticas públicas para educação poderá oferecer informações que permitam perceber a organização do sistema de ensino a qual somos submetidos desde a infância.

Ainda, sobre a formação de professores, é preciso estarmos cientes, como nos colocam Scheibe e Aguiar de que:

[...] o Conselho Nacional de Educação (em que pese a posição de conselheiros que se opunham a esse encaminhamento) deu seu aval às políticas ministeriais que, seguindo a orientação dos organismos internacionais, darão nova configuração à formação dos profissionais da educação no Brasil. Tais medidas são saudadas por muitos com euforia, sobretudo pelos 'homens de negócios da educação', que vislumbram o 'filão' que representa a oferta de cursos de licenciatura de curta duração, uma vez que 'o aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e na prática profissional' (Res. CP no 1, de 30/9/99) darão respaldo legal à oferta de cursos ministrados em tempo recorde com carga horária diminuta. Com tais medidas, o governo federal cria um nicho no mercado para o setor privado, o que já pode ser visualizado pela corrida de determinados grupos empresariais dispostos a entrar nessa seara que lhes parece promissora. (SCHEIBE; AGUIAR, 1999, p. 230).

A autora demarca que alguns conselheiros de educação foram contra as medidas de formação docente que cedem aos interesses do capital. Eis o motivo pelo qual é importante frisar esse ponto, pois se o conselho é de educação o que se esperava era que medidas que visassem o interesse do mercado não tivessem mais força do que as reais necessidades educacionais. É perceptível o poder financeiro

sobre as esferas da sociedade mundial, não sendo a educação brasileira imune a isso.

Entre os resultados desse “afrouxamento” para a abertura de instituições voltadas à formação docente está a fusão de grandes grupos educacionais privados que formam turmas superlotadas, que ficam sob a responsabilidade de um tutor e um professor mal remunerados, onde o docente fica alienado integralmente da essência do seu fazer pedagógico, uma vez que já recebe o material didático pronto, o qual precisa apenas ser repassado aos futuros trabalhadores da educação.

Nogueira (2003, p. 22) ressalta que:

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

Lamentavelmente, com relação à formação de professores, a posição do atual governo não avança nessa questão. No entanto, demonstra conservadorismo e retrocesso nas propostas, dando seguimento ao caminho que está sendo trilhado rumo aos interesses do capital.

É mister entendermos o contexto (internacional e nacional) a fim de fazermos os enfrentamentos e resistências necessários a toda forma de educação contrária aos princípios de qualidade, igualdade e democracia para todos os cidadãos e podermos contribuir de forma positiva para a mudança.

Nesse contexto, Giroux (1997, p. 29) destaca que:

[...] os professores enquanto intelectuais precisarão reconsiderar e, possivelmente, transformar a natureza fundamental das condições em que trabalham. Isto é, os professores deverão ser capazes de moldar os modos nos quais o tempo, espaço, atividade e conhecimento organizam o cotidiano nas escolas. Mais especificamente, a fim de atuarem como intelectuais, os professores devem criar a ideologia e considerações estruturais necessárias para escreverem, pesquisarem e trabalharem uns com os outros na produção de currículos e repartição do poder. Em última análise, os professores precisam desenvolver um discurso e conjunto de suposições que lhes permita atuarem mais especificamente como intelectuais transformadores.

Dialogando com Giroux, expressamos que os professores precisam exercer sua profissão agindo como especialistas do saber, sendo detentores de conhecimentos necessários que possam vir a auxiliá-los em sua jornada profissional. Também, esperamos que estes saberes sejam capazes de constituir suas

identidades docentes, dando-lhes respaldo intelectual para rebater todo e qualquer ataque que se levante contra a educação.

Ainda, é tarefa do professor como intelectual construir uma fala e uma ação conjuntas, no sentido da concretização de um currículo vivo que ajude não apenas a transformar a sua realidade, mas que consiga municiar seus alunos para que também possam lutar pelas suas concepções e ideologias.

Segundo Freitas (2018, p. 514-515):

[...] a situação do magistério evidencia, hoje, em alguns campos, a permanência de várias das condições que mobilizaram, há 30 anos, os educadores na luta pelas transformações necessárias e urgentes no quadro da educação brasileira, em especial no âmbito das políticas de formação de professores. [...]. Registre-se que, na maioria das vezes, a formação não é assumida pelos gestores públicos com apoio financeiro e liberação dos professores em exercício para os tempos do curso, observando-se também a contratação intencional, por gestores públicos, de professores sem formação como mecanismo de contenção de gastos.

As políticas estão ordenadas por documentos legais que estabelecem as orientações, princípios, objetivos e determinações para a organização de projetos e ações que venham concretizar o que fora previsto na proposição de determinada área. Logo, é fato que as políticas públicas educacionais no Brasil são imprescindíveis, pois determinam os rumos da educação no país e afetam a sociedade como um todo. Também, fica notório que, para que sejam eficazes, as mesmas têm de ser colocadas em prática, pois de nada adianta termos uma lei consistente no papel se ela não é usufruída pela nação, principalmente às que se referem à educação.

Ainda pensando junto de Freitas (2018), é importante destacarmos que:

Este quadro certamente não será alterado sem lutas. Pelo contrário. Os projetos de desmonte do Estado nacional em curso desde 2016, e o agravamento da crise econômica promovida pelo governo ilegítimo, serão acelerados no novo governo, comprometendo os investimentos nas áreas sociais especialmente na educação, cultura, ciência e tecnologia. Os cortes orçamentários e o ajuste fiscal impactam desde a Educação Básica até a pós-graduação, comprometendo o cumprimento do Plano Nacional de Educação em várias de suas metas, além da meta 20: as relativas a expansão do atendimento das crianças de 0 a 5 anos, na creche e pré-escola; a manutenção e expansão dos cursos de licenciaturas nas universidades públicas; a valorização profissional do magistério, com a formação superior dos profissionais da educação infantil, e a equiparação da remuneração do piso magistério aos valores de carreiras reconhecidamente mais valorizadas. (FREITAS, 2018, p. 516).

Desse modo, passaremos a ter outro olhar sobre como se tecem as Políticas Públicas, não crendo na neutralidade, na objetividade e na aleatoriedade em suas escolhas, mas na intencionalidade, em especial ao se tratar de Políticas Públicas Educacionais e, fundamentalmente, quando se referem à Formação de Professores. Entendemos a urgência de uma vigilância contínua a respeito dos rumos da educação no país, bem como é mister não descuidarmos da batalha, sempre travada e necessária, contra interesses contrários ao ato educativo.

Com relação às formas de resistência que temos frente ao que chamamos de “desmonte” da educação, Freitas (2018, p. 524) argumenta que:

Em primeiro lugar, nosso instrumento privilegiado de resistência contra a flexibilização da formação e a desprofissionalização do magistério pelo rebaixamento na área dos fundamentos da educação e das ciências pedagógicas é a Resolução CNE/CP Nº 02 de 2015, que estabeleceu as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais da Educação, contemplando um conjunto de formulações inovadoras, revogando as DCNS de 2002, que impunha a lógica das competências e incorporando nossa concepção de base comum nacional da formação, um conjunto de princípios orientadores da (re)formulação dos currículos e percursos formativos dos licenciandos.

A afirmação acima comprova que as DCNs de 2015, como estratégia de resistência aos ataques à educação pública de qualidade, receberam atentados antes mesmo que completassem cinco anos, pois em 2019 foram editadas novas diretrizes para a formação de professores, trazendo no seu conteúdo uma proposta baseada na eficiência, produtividade e competência.

Freitas (2018, p. 525) ressalta que:

Nós, educadores, aprendemos com a histórica resistência à ditadura - e durante todo o período que se seguiu, que a mobilização dos educadores, dos estudantes, dos profissionais da educação e do conjunto dos trabalhadores e movimentos sociais – que a política é o campo das disputas, a realidade tem suas contradições e as certezas, na política, são quase sempre provisórias. Logo, vemos que é possível e de suma importância fazer resistência contra o caos que se instalou na política brasileira desde 2016.

Para tanto, torna-se urgente conhecermos as armas que temos e mantermos postura firme, buscarmos brechas pelas quais poderemos garantir e legitimar nossas ações e resistirmos ao caos instaurado. Os profissionais da educação conseguiram, com muito esforço, sobreviver ao regime militar que lhes tirou a liberdade - da maneira mais truculenta possível - e que foi um momento de reflexão, ação e sofrimento, mas, também, de aprendizagem.

É necessário ponderarmos e termos esperança de que uma categoria que ajudou a vencer o autoritarismo institucionalizado, haverá de ter forças para também sair vitoriosa da situação em que as políticas educacionais impõem uma educação passiva, não reativa e acrítica.

Conforme Saviani (1996, p. 3):

Considerando-se que 'toda relação de hegemonia é necessariamente uma relação pedagógica', cabe entender a educação como um instrumento de luta. Luta para estabelecer uma nova relação hegemônica que permita constituir um novo bloco histórico sob a direção da classe fundamental dominada da sociedade capitalista – o proletariado. Mas o proletariado não pode se erigir em força hegemônica sem a elevação do nível cultural das massas. Destaca-se aqui a importância fundamental da educação. A forma de inserção da educação na luta hegemônica configura dois momentos simultâneos e organicamente articulados entre si: um momento negativo que consiste na crítica da concepção dominante (a ideologia burguesa); e um momento positivo que significa: trabalhar o senso comum de modo a extrair o seu núcleo válido (o bom senso) e dar-lhe expressão elaborada com vistas a formulação de uma concepção de mundo adequada aos interesses populares.

A educação é invocada a tornar-se meio de resistência, de luta, colocando-se como um novo polo de poder para equilibrar a disputa ideológica. Nesse sentido, os trabalhadores da educação comporiam um corpo, também hegemônico, a fim de contestar a visão dominante da elite econômico-financeira e com o intuito de que a educação possa construir uma concepção de desenvolvimento de mundo em que estejam contemplados os sonhos e aspirações das classes mais populares. Só assim será possível diminuir o fosso da exclusão social historicamente residente em nosso país.

2.4 O Currículo como objeto de disputa

Com relação às DCNs de 2015, muito nos interessa, principalmente, a incorporação da Gestão Educacional nos currículos das licenciaturas, no caso da presente investigação: nas licenciaturas presenciais da Universidade Federal do Rio Grande-FURG/Campus Carreiros.

Assim, vemos a relevância de conceituarmos, o Currículo e, para isso, buscamos respaldo em alguns autores, tais como Sacristán (1995), Bernstein

(1996), Silva (2003), Schmidt (2003), Apple (2005), Arroyo (2011), Saviani (1996/2008/2010/2016), entre outros.

Na perspectiva de Apple (2005, p. 8):

Planejamento, avaliação, métodos, didática, processo ensino-aprendizagem, a relação professor-aluno e, a cada nova pergunta, resultado do aprofundamento das pesquisas e dos estudos, novos campos de estudos se abriam. Assim, foi se constituindo o que se passou a ser denominado Campo do Currículo.

O autor define que os estudos do Currículo, como um campo de conhecimento, começaram a aparecer nos Estados Unidos na passagem do século XIX para o século XX e que foi somente, mais tarde, que se passou a denominar realmente de Currículo, embora antes disso já estivesse presente na escola.

Saviani (2016) ressalta que currículo, geralmente é visto como o elenco de disciplinas que constituem um curso, assuntos que compõem uma disciplina ou, ainda, como sendo o chamado programa. Notamos que este é o conceito mais comum que vem à mente das pessoas quando interpeladas sobre essa questão.

No entanto, não podemos atribuir ao currículo a visão limitada que prevaleceu até a década de 1960, como uma grade curricular, um conjunto de disciplinas. Nesse sentido, Schmidt (2003) declara que ele

É um instrumento de ação política, é uma ação coletiva que se fundamenta numa concepção de mundo – homem – educação, é uma prática político-pedagógica, portanto, ele é muito mais que um rol de disciplinas, ele é uma questão político-cultural pelo fato de trazer intenções que portam atitudes frente às relações sociais, podendo-se perceber, o quanto o tema é complexo. (SCHMIDT, 2003, p. 61).

Mesmo passados sessenta anos, não é tarefa fácil desmistificar noção tão arraigada de currículo (como sendo apenas uma grade de disciplinas) do imaginário coletivo dos professores. Para que isso ocorra, é necessário oferecer a eles estudos específicos sobre o currículo, os quais mostrem a visão dele como algo que está para além de um mero rol de disciplinas, ou seja, é ato político, pedagógico, cultural, é ação premeditada, participativa e que direciona intencionalmente comportamentos e que visa alcançar um determinado fim.

É imprescindível constatar que do ponto de vista daqueles que conhecem o assunto, por exemplo, estudiosos e pesquisadores, tem prevalecido a ideia de considerar o currículo como o conjunto de todas as atividades (inclusive o material

humano e físico a elas remetido) às quais ocorrem em um determinada instituição educacional. Em todo esse processo podemos dizer, em suma, que o currículo está para além daquilo que consideramos matéria. Nesse significativo aspecto, concordamos com Silva (2003, p.150) quando defende que:

O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja a identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade.

As discussões sobre as questões curriculares não podem se limitar às concepções sobre o ensino e a aprendizagem, mas sim em como organizar as situações de aprendizagem na instituição, levando em consideração o espaço/tempo destinado ao trabalho com o conhecimento, para que o currículo possa cumprir o papel de promover a tecitura da identidade dos cidadãos da forma mais plena possível.

Ainda, trazendo o currículo tamanha carga de poder e responsabilidade, se torna imperioso pensarmos sobre o tipo de identidade que estamos ajudando a forjar. Sabendo que essa organização curricular não é neutra e deve envolver um olhar crítico para o nosso aluno, exigindo a reflexão coletiva dos coordenadores e professores para repensá-la, bem como os nossos currículos e práticas pedagógicas. Sobre isso, Sacristán (1995, p.86-87) apregoa que:

O currículo tem que ser entendido como a cultura real que surge de uma série de processos, as decisões prévias acerca do que se vai fazer no ensino, as tarefas acadêmicas reais que são desenvolvidas, a forma como a vida interna das salas de aula e os conteúdos de ensino se vinculam com o mundo exterior, as relações grupais, o uso e o aproveitamento de materiais, as práticas de avaliação [e outros].

Devemos partir do princípio de que o currículo se refere às situações vividas pelo professor, alunos e suas relações sociais. Não pode ser separado do contexto social, é um elemento que interfere na formação do aluno, um processo diretamente relacionado a um momento histórico e às relações que a sociedade estabelece com o conhecimento. Logo, sendo decidido previamente, tem intencionalidade definida que resulta do entendimento do momento vivido, ou seja, parte do presente com vistas ao futuro.

Arroyo (2011) retrata o currículo como um campo de disputa:

Em toda disputa por conhecimentos estão em jogo disputas por projetos de sociedade. Deve-se questionar os conhecimentos tidos como necessários, inevitáveis, sagrados, confrontando-os com outras opções por outros mundos mais justos e igualitários, mais humanos, menos segregadores dos coletivos que chegam às escolas públicas, sobretudo. Também é preciso repor nos currículos o embate político no campo do conhecimento assumido não como um campo fechado, mas aberto à disputa de saberes, dos modos de pensar diferentes. (ARROYO, 2011, p. 38).

É importante lembrarmos que a formação de profissionais do magistério da Educação Básica, realmente, tem se constituído em campo de disputas de concepções, dinâmicas, políticas, currículos. O docente precisa lutar para garantir que os saberes trabalhados por ele na escola não reforcem a opressão e exclusão, mas para que insira no seu trabalho conhecimentos que ajudem os alunos a serem protagonistas por uma sociedade mais justa, democrática, em um cenário no qual a liberdade possa ser assegurada a todos.

De fato, o verdadeiro ato de educar não nos permite sermos apenas meros transmissores de conteúdos previamente elaborados, desconsiderando e ignorando o contexto social, local e humano do fazer educativo, aceitando como natural as desigualdades sociais. Neste entendimento, vem corroborar o que declara Saviani (2008, p.16):

“currículo é o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola”. Assim, o Currículo é um campo teórico-metodológico que ultrapassa a perspectiva de uma simples seleção de conteúdos.

Enxergar e entender o currículo como algo que está para além de pura bagagem conteudista, nos faz perceber que tudo aquilo que é desenvolvido no seu cerne se espraia, atingindo os alunos, em diferentes direções. Nesse sentido, reforçamos que até um simples passeio planejado para ser realizado pelo entorno da escola, por exemplo, pode ser considerado currículo, uma vez que resultará, quiçá, em uma aprendizagem ainda maior do que aquela trazida apenas através de uma aula tradicional, com exposição de conteúdos.

Entretanto, é mister esclarecermos que nem tudo é considerado currículo. Em realidade, a linha sobre o que pode ser considerado ou não como currículo é bastante tênue e, por vezes, difícil de ser delineada. Por isso, podemos afirmar que o currículo é sim seleção de conteúdos, mas não só isso, pois a maioria das ações intencionais e planejadas, realizadas no ambiente educacional fazem parte do

currículo. Daí, a necessidade urgente de o currículo ter suas raízes firmadas em um viés, de fato, democrático, pois o que ele propõe é intencional e vital à educação.

A fim de corroborar com esse entendimento sobre currículo, temos as oportunas contribuições de Silva (1996, p. 23), ao anunciar que:

O currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados. O currículo corporifica relações sociais.

É necessário reconhecermos que a palavra currículo expressa ações por meio das quais se realiza o processo formativo no tempo-espço da escola, processo este nem sempre circunscrito ao que está prescrito. Ainda, é importante vencer a ideia pura e ingênua de que o currículo é somente conteúdo, já que ele é muito mais do que isso, é poder, gera transformação, impactando a vida e a história de toda uma sociedade, forja uma geração inteira.

Há outro aspecto a considerar ao se tratar das relações entre currículo e políticas curriculares, como bem evidencia Bernstein (1996): o processo de transferência do texto curricular de um contexto para outro se manifesta como um movimento de recontextualização por meio do qual se geram procedimentos de seleção e de deslocamento de significados, ou seja, o currículo depende das variantes encontradas em cada ambiente e região, bem como perpassa pelo entendimento de cada responsável pela sua implementação e execução.

Além das reflexões e dos apontamentos postos até o momento, temos o conhecido currículo oculto que se refere

[...] a valores e comportamentos que são aprendidos pelos alunos nas escolas em sua prática diária. [...] esses elementos presentes de forma implícita na prática escolar precisam ser examinados como legítimos integrantes do projeto pedagógico praticado. O termo oculto ajuda a caracterizar o aspecto ideológico desse ensino velado já que, essas práticas, por nem sequer constarem das propostas curriculares especificadas, em geral não são suficientemente discutidas. São, por assim dizer, componentes da ideologia que vêm embutidos no plano educacional sem que sejam devidamente pensados e criticados. (GARCIA, 2010, p.12).

Verificamos um distanciamento entre o que é produzido como discurso curricular oficial e o que é incorporado pelas escolas, considerando que estas reinterpretam, reelaboram e redimensionam o que é proposto. A análise de políticas

curriculares impõe que se considere que, o que é praticado pelas escolas, não é a mera execução desta ou daquela política curricular. Portanto, até mesmo o clima organizacional de uma escola, por exemplo, expressa algo: comportamentos, valores que estão sendo transmitidos e reproduzidos e são, também, considerados currículo.

O processo de selecionar os saberes que o currículo engloba não deve se dar de maneira desconexa da realidade e do contexto, mas baseando-se na situação na qual cada grupo se encontra. Como parte do método da prática pedagógica, a problematização da realidade pelo professor é fundamental, pois a seleção dos conhecimentos que se vinculam à definição dos objetivos de ensino implica definir o que podemos denominar de prioridades.

A exposição acima, vincula-se, fortemente, por exemplo, com o momento de Pandemia mundial pelo Corona Vírus (Covid-19) em que nos encontramos nos anos de 2019-2021, uma vez que o currículo de cada instituição de ensino teve de ser revisto para que se pudesse considerar a formação docente, aprendizagem dos alunos e os conhecimentos necessários, a fim de garantir o ano letivo e, ao mesmo tempo, minimizar, ao máximo, os inevitáveis prejuízos ao próximo ano. Nesse sentido, o entendimento por parte de cada professor de seu papel e responsabilidade, direciona a escolha de determinados saberes que devem estar presentes no currículo (tendo por base a especificidade de cada lugar) e, ainda, auxilia na definição dos objetivos.

Como já nos indicava Saviani (2010, p. 32), a “organização curricular dos vários níveis e modalidades de ensino [...] deverá tomar como referência a forma de organização da sociedade atual, assegurando sua plena compreensão por parte de todos os educandos”. Caberá aos docentes, tendo em vista todo o contexto social, mediar a aprendizagem dos discentes de modo a situá-los no presente cenário.

É mister ressaltarmos a necessidade urgente de um diálogo conceitual sobre educação, no que tange ao currículo e às políticas curriculares. Esses elementos conceituais são considerados basilares para fundamentar as análises e argumentos. Entendemos que as decisões sobre currículo não se extinguem na definição de determinados conteúdos ou numa ordem anteriormente estabelecida para que sejam abordados nas instituições educacionais.

Diante dessas assertivas, o refletir sobre o currículo e as políticas curriculares é de extrema importância, além de ser uma tarefa crucial na perspectiva da

educação em nosso país em todas as suas etapas. Além disso, é necessário observarmos que 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, instituídas pela Resolução CNE/CP Nº 2/2015, não fazem parte de um ato isolado, mas são pertencentes a um processo de reformulações nos currículos dos cursos de formação de professores, cujo início se deu no processo de reforma educacional dos anos de 1990, como já mencionamos.

Logo, indo na contramão desse sistema de reformas, como acrescenta Mészáros (2008, p. 27): “É necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente.” A educação da atualidade é desafiada a atender a diversidade social presente no ambiente educacional, a fim de que os estudantes sejam realmente tratados como sujeitos de direito, tenham conhecimento e não sejam tão somente mão de obra para o mercado de trabalho.

Atento a essa situação Freitas (2014, p. 5) argumenta que:

A questão com a qual o capital passou a se defrontar foi: como liberar um pouco mais de conhecimento para as camadas populares sem abrir mão do controle ideológico da escola, sem correr o risco de eventualmente abrir espaço para as teorias pedagógicas mais progressistas, comprometidas com as transformações da escola para além da versão tecnicista e escolanovista. Como, em um quadro de escassez de mão de obra barata, incorporar cada vez mais as camadas populares na escola básica, submetendo-a à preparação para o mercado de trabalho?

Vemos que há sim um controle ideológico na escola, o qual o capital faz questão de gerenciar, a fim de manter cativa, principalmente intelectualmente, a população mais desfavorecida economicamente, fazendo com que seja garantida a continuidade de mão de obra barata, sem que essa entre em processo de escassez. Assim, o capital visa conceder apenas o mínimo de conhecimentos necessários aos menos favorecidos, a fim de quem compreendam as ordens dadas, mas que esse saber não seja muito grande, a ponto de lhes abrir os olhos para enxergarem as injustiças sociais a que são subjugados.

Expusemos neste capítulo, em linhas gerais, como são produzidas políticas educacionais, particularmente as de formação docente. Sinalizamos a sua sujeição às determinações internacionais e aos interesses neoliberais, além dos modelos de formação docente pelos vividos no Brasil. Afirmamos a importância do currículo, bem

como o poder que ele carrega, o qual deve estar a serviço do povo, com vistas a formação de um cidadão pleno. Ainda, temos declarado que a educação é um instrumento de luta e resistência frente aos ataques que ela sofre por meio dos golpes aplicados pelo capital.

No capítulo seguinte, trataremos da Gestão Educacional por meio do viés democrático.

3 A GESTÃO EDUCACIONAL POR MEIO DO VIÉS DEMOCRÁTICO

Neste capítulo, trataremos de abordar a questão da Gestão Educacional mediante o viés democrático, o processo de redemocratização no Brasil após o Regime Militar, ainda, a Gestão Educacional no Brasil após 1990, bem como as diferentes concepções de gestão e o papel de cada ocupante de um cargo na escola.

3.1 A Gestão Democrática do ensino

A Gestão Educacional é o resultado do todo do sistema educativo e de coordenação das escolas, concluindo com as políticas públicas e as diretrizes para a colocação, em prática, das políticas educacionais e projetos pedagógicos. Está presente o viés democrático, o qual nos direciona para um ambiente autônomo com soluções próprias e dentro das suas competências. A participação é a tomada conjunta de decisões dos resultados, um processo a ser realizado, abrangendo os segmentos que impactem no ensino.

Conforme o Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares:

A democratização dos sistemas de ensino e da escola implica aprendizado e vivência do exercício de participação e de tomadas de decisão. Trata-se de um processo a ser construído coletivamente, que considera a especificidade e a possibilidade histórica e cultural de cada sistema de ensino. (BRASIL, 2004, vol.5, p.25).

Tal processo é construído mediante coletivos inteligentes. Devemos observar, as suas especificidades, por meio de atitudes e decisões, que apesar de serem tecidas coletivamente, acabam por esbarrar na figura do gestor educacional, o qual possui uma concepção própria de gestão, embora sujeita à legislação.

Reportando-nos para a reflexão acerca do papel e da importância que o esquema organizacional da educação possui - nas conexões com as políticas educacionais - essas demarcações e relações influenciam nos vários espaços formativos ao proporcionar situações de vivência e experiência da gestão democrática à totalidade dos que estão atrelados a uma determinada instituição educacional.

Conforme Paro (2005, p. 17), “é neste contexto que ganha maior importância a participação da comunidade na escola, no sentido, de partilha do poder por parte daqueles que se supõe serem os mais diretamente interessados na qualidade de ensino.” Desse modo, esse compartilhamento se revela como sendo um lugar onde os cidadãos colocam suas ideias, como veem o mundo, também abordam aspectos que envolvem o social, com atenção especial ao ato educativo almejado.

O molde educativo apresentado no viés capitalista pouco contribui para a percepção das contradições e dos limites apresentados no exemplo de sociabilidade do capital como aponta Paro (1987, p. 52): “infelizmente a escola que aí está é sim reprodutora de uma certa ideologia dominante... é sim negadora dos valores dominados e mera chanceladora da injustiça social, na medida em que recoloca as pessoas nos lugares reservados pelas relações que se dão no nível da estrutura econômica”.

Paro (1987), ainda enfatiza que o rompimento com o exemplo tradicional de instituição escolar, acima mencionado, só é possível mediante a renovação da educação. De acordo com esse autor, uma das ações que possibilitam essa transformação é a ampliação do envolvimento da classe trabalhadora nas questões cotidianas que envolvem a instituição de ensino, nas decisões e na elaboração e efetivação de objetivos. O autor expõe que:

Se queremos uma escola transformadora, precisamos transformar a escola que temos aí. E a transformação dessa escola passa necessariamente por sua apropriação por parte das camadas trabalhadoras. É nesse sentido que precisam ser transformados o sistema de autoridade e a distribuição do próprio trabalho no interior da escola. (PARO, 2016, p. 15).

Participar, nesse contexto, representa uma estratégia que poderá somar para o rompimento do modelo hierárquico de escola que hoje se apresenta. Porém, para que o envolvimento seja eficaz, é imprescindível que ele esteja pautado na tomada de decisões e não somente na execução das mesmas. E nessa vertente a gestão democrática da escola deve implicar necessariamente a participação.

Conforme Lück (1997):

[...] o conceito de gestão está associado ao fortalecimento da democratização do processo pedagógico, pela participação responsável de todos nas decisões necessárias e na sua efetivação, mediante seu compromisso coletivo com resultados educacionais cada vez mais efetivos e significativos. (LÜCK, 1997, p. 1).

Para Lück não ocorre uma gestão genuína sem que se consolide o caráter democrático do fazer pedagógico. Ainda, conforme a autora, há um desejo social atual pelo processo educativo. Essa demanda seria a procura pela gestão participativa e democrática.

3.2 O processo de redemocratização no Brasil após o Regime Militar

A propagação da democracia é recente na história brasileira, o que demanda compreendermos os cenários em que ela se constituiu e sua consolidação nas diversas instituições, bem como sua assimilação enquanto cultura. Um de seus elementos é a tentativa de perceber a democracia como algo, para além da sua mais simples definição como modo governamental, no qual o poder é exercido pelo povo, simples definição pela complexidade que o termo e a própria definição exigem.

Como contribui Coutinho (2008), acrescentando que o que tem valor universal é “[...] o processo de democratização que se expressa, essencialmente, numa crescente socialização da participação política.” (p. 5-6). Nesse viés, traz presente um elemento valorativo basilar da democracia que é participação e que, resumidamente, Bordenave (1983) expressa ser a democracia “um estado de participação”, no qual um número maior de setores da população aspira em atuar.

No Brasil, com o término do Regime Militar na década de 1980 e com o movimento de redemocratização, expressado por meio das várias bandeiras de luta dos diversos seguimentos sociais, tomou fôlego o ideário democrático, que mediante as eleições diretas para governadores estaduais e municipais, apesar de tardia, “[...] devolveu ao brasileiro o direito de tomar parte nas discussões e nos rumos de interesses coletivos.” (SOUZA, 2006, p. 14).

Um tempo marcado por reivindicação de espaços e meios de participação, de manipulação da sociedade mediante a ação popular sobre o Estado, na garantia dos direitos sociais. Essa reabertura política possibilitou promover a interação de distintos setores sociais na formulação de propostas para as diversas esferas da sociedade, dentre elas a educação.

No tocante à escola pública brasileira e a sua gestão, registra-se, historicamente, a constante falta de iniciativas por parte do poder público em promover estratégias de envolvimento no ato de determinação das políticas

educacionais, ficando a cargo de especialistas e do poder executivo a definição de tais ações.

Democracia é escolha política. A bandeira ao redor da gestão democrática da escola pública, abraçada pelos setores progressistas que marcaram a época depois de 1980 tinha, de acordo com Saviani (2008, p. 404):

a “[...] preocupação com significado social e político da educação, do qual decorre a busca de uma escola pública de qualidade, aberta a toda a população e voltada, precipuamente, para as necessidades da maioria [...].

Logo, fez-se presente na Constituinte de 1988, incorporando a democratização da sociedade e da escola pública. Embora de forma vaga e imprecisa, no seu Art. 206, inciso VI, a gestão democrática tornou-se princípio orientador para o ensino público.

Como bem observa Cury (2005, p. 9) a conquista desse princípio constitucional, em:

[...]estabelecimentos oficiais dos sistemas de ensino representou, e continua representando, um passo admirável para a vida democrática de nossos estabelecimentos e para os próprios sistemas de ensino.”

Ainda, acrescenta que a gestão democrática demanda “[...] a participação cidadã dos interessados e a necessidade de prestação de contas por parte dos dirigentes e dos próprios docentes quanto aos objetivos da educação escolar.”

Na esteira da Constituição Federal (CF) de 1988, a LDB (Lei 9.394/96) reafirmou a gestão democrática e no Art. 14, definiu a quem caberia a responsabilidade e apontou, mesmo que timidamente, alguns parâmetros para ela: “I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.” (BRASIL, 1996). A responsabilidade pela normatização da gestão democrática, ficou a cargo dos sistemas de ensino, nas diversas esferas administrativas.

No caso dos municípios, segundo a Constituição Federal, passaram a ser reconhecidos como entes federados e adquiriram autonomia para criarem seus sistemas de ensino e legislar sobre eles, tendo, ainda, o compromisso de estabelecer as regras da gestão democrática do ensino público.

Desde então, os sistemas de ensino têm definido normatizações próprias, objetivando a implementação da gestão democrática. A questão é que a condição conferida legalmente à gestão da educação pública ainda revela grande descompasso com relação à realidade concreta das escolas, pois a democratização da gestão não é um fim em si mesma, mas se tornou uma das estratégias que tem por objetivo a procura da evolução na qualidade da educação.

Consoante a isso, somam-se limitações quanto à qualidade do ensino, o qual apesar do aumento significativo de matrículas ainda tem levado a sociedade a se mobilizar prioritariamente em prol do direito ao acesso. Em conformidade a isso, Souza (2010, p. 3) salienta que, mesmo com o respaldo legal, materializar essa implementação da gestão democrática tem sido um grande desafio, dadas “[...] as incertezas de uma tradição política de governo calcada no autoritarismo e na centralização das decisões”, fato característico da nossa cultura brasileira.

Ainda, com relação a essa discussão, Gracindo (2009) alerta para a situação de que muitas instituições de ensino não propiciaram a normatização necessária para implementação da gestão democrática, a qual vem sendo desenvolvida de várias formas, partindo de diferentes denominações, o que demanda o entendimento das nuances desse movimento, pois sob o aparente manto da semelhança estão alojados comportamentos, atitudes e concepções, por vezes, muito diferenciados.

O discurso da gestão democrática está impresso em propostas de governos, independentemente de sua orientação ideológica. A materialização da gestão democrática passa, certamente, pela legitimação prevista por norma posterior à constitucional, em nível de sistemas de ensino. A não aceitação dessa regulamentação representa um entrave poderoso à democratização aqui referida, ainda que sua concretização também esteja sujeita a demais situações. Sob tais considerações, a normatização dos princípios da gestão democrática, naquilo que é relativo aos sistemas de ensino, pode dar margem tanto para um alargamento da democracia, como para que se mantenha a proposição legal ou, ainda, para que se tome caminhos divergentes à democracia.

Uma lei ou uma norma só será sustentável se ela estiver aninhada na consciência e na prática dos educadores, o que traduz que o fazer democrático requer participação dos interessados no processo decisório. Para que isso se efetive, é necessária a ampliação da consciência dos docentes e a demonstração da relevância desse princípio no ato da gestão da educação.

Conforme Bordinon e Gracindo (2009, p. 148), “a gestão democrática requer mudanças de paradigmas que fundamentam a construção de uma Proposta Educacional” e isso perpassa pela (re)construção da própria definição do que seja gestão, desenvolvida de forma diferente da que hoje vivenciamos. Para isso, ela precisa estar para além dos padrões vigentes, das instâncias burocráticas, das regras, das normas e das leis.

A gestão da educação, sob uma orientação democrática, implica na participação das pessoas nos processos decisórios, visando a construção e a prática da autonomia em um contexto de relações e interdependências, no avanço a uma escola de qualidade social e precisa se efetivar como cultura. O envolvimento na gestão se expressa na confecção de meios que implicam a superação de práticas clientelistas e autoritárias que permeiam as práticas sociais nas quais as práticas educativas se incluem.

3.3 A Gestão Educacional no Brasil após 1990

As questões que se referem à Gestão Educacional no Brasil necessitam ser entendidas por meio do viés das transformações que se deram em educação no final do século anterior e no início do atual. Tais mudanças advêm das mutações econômicas, sociais e políticas.

De acordo com Neto e Castro (2011) as transformações da produção reconfiguraram as formas de organizar e administrar as empresas e os laços trabalhistas, gerando intervenções na base comum de viés estatal que fizeram emergir outros modos de gestão, trazendo novos direcionamentos para as políticas públicas e, especificamente, para as que se referem ao cunho educacional.

O ambiente escolar e a educação são influenciados pelos moldes de gestão econômica, o que os leva a ser objeto das reformas educacionais dirigidas pelos organismos internacionais das Nações Unidas (Banco Mundial; Organização Internacional do Trabalho – OIT; Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, Fundo Monetário Internacional – FMI; Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe – CEPAL e Programa de Promoção das Reformas Educacionais na América Latina e Caribe – PREAL) que

exponenciaram seus atos para o social, demonstrando suas condições através de regras, financiamentos e empréstimos (LOBO, 2014).

As leis sobre educação que foram tecidas desde os anos de 1990 em diante, começaram a ser orientadas por direcionamentos firmados em fóruns mundiais e regionais educacionais balizados pelos organismos internacionais. Sendo que a Conferência Mundial de Educação para Todos, a qual ocorreu em Jomtien – Tailândia (1990) ficou marcada como aquela que embasou os fundamentos básicos da Educação, ao reorganizar as políticas em educação.

Depois de 1990, com a reconfiguração das funções do Estado e da política da educação, foi posto para o processo gestor da escola e dos sistemas uma nova modelagem a qual se orienta por meio dos direcionamentos da gestão gerencial, visando a eficácia e a eficiência do sistema. (PERONI; OLIVEIRA; FERNANDES, 2009).

É interessante deixarmos manifesto que, com respeito à Gestão Educacional, a reforma na área de educação pretendeu adequá-la às novas exigências da sociedade globalizada, assim sendo, foram alteradas as funções econômicas e político-sociais da escola brasileira, tendo por finalidade formar intelectuais urbanos de novo tipo (NEVES, 2005), ou seja, especialistas e dirigentes que, do ponto de vista técnico, pudessem aumentar a competitividade e a produtividade do capital.

Segundo Alves (2015):

Nesse momento de reforma da aparelhagem estatal, perceberam-se prejuízos para as políticas sociais no campo educacional, uma vez que essas se afastaram da concepção democrática, predominando a lógica de mercado no interior das instituições de ensino. Assim, a chamada gestão democrática deu lugar à gestão gerencial, considerando a perspectiva de que o mercado é padrão de qualidade. Esse processo de transferência do modelo de gestão gerencial para a educação evidenciou uma expressiva mudança na educação, pois essa outra lógica de gestão, tomou como imperativo os ideais da administração por objetivos em escala organizacional, pela divisão do trabalho, por meio da racionalidade instrumental e hierarquia estrutural, com vistas à qualidade total do setor educacional. (ALVES, 2015, p.4).

Percebemos que, onde impera o mercado, a presença da democracia torna-se ameaçada. A educação sofre grandes perdas, principalmente no quesito das políticas públicas que ao terem outra forma de condução, acabam por tomar rumos distantes e distintos do desejado em uma gestão democrática.

Robertson e Verger (2012) afirmam que a questão privatista se encontra instalada nos serviços públicos educacionais, indo da política da gestão da educação, passando pelo campo da pesquisa até culminar com o aprendizado em sala de aula.

Como afirmam Shiroma, Moraes e Evangelista (2002, p.10):

A ordem é reduzir o insucesso para alcançar menor desperdício de recursos humanos e materiais. Daí as inúmeras políticas ligadas ao sistema de ensino: a do livro didático, da avaliação, das reformas curriculares, da formação de professores, da universidade.

Em um modelo privatista de gestão, impera a tarefa de reduzir custos, para isso é essencial enxugar recursos humanos e materiais, caso isso ocorra será considerado um êxito. Nosso país passou a ser partícipe da agenda global estabelecida e começou a colocar conceitos como autonomia e participação-gerencial, ideias estas que perpassam os instrumentos legais do Brasil.

Diante disso, urge um novo molde de Gestão Educacional que seja apto a garantir uma educação de qualidade para todos, o qual passará a ser entendido como uma das premissas para que se efetive o desenvolver do homem, sua incorporação no mercado acirrado de trabalho e o exercer de sua cidadania (OLIVEIRA, 2000).

Distintos dispositivos legais apoiam um modelo gestionário que contempla e destaca o protagonismo da comunidade no gerenciamento das políticas educacionais, calcando-se na ideia de empoderamento, cuja lógica é a responsabilização dos atores educativos mediante a diminuição da ação estatal.

Como princípio constitucional, o processo democrático da gestão da educação pública foi resultado de embates históricos e tem sido objeto de disputas em distintos seguimentos, o que acontece devido os diferentes modos de compreender o que ela significa. Estando presente na Constituição Federal de 1988, no Art. 206, inciso VI, sendo repetida, posteriormente, em diversas legislações reguladoras, especialmente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, no seu Art. 3º, inciso VIII e no Art. 14 da mesma Lei. Logo, há mais de trinta anos a “gestão democrática” para a educação é prevista como princípio legal e aparece, recentemente, na Lei 13.005/2014, Art. 2º., inciso VI, além do Art. 9º.

Entretanto, de acordo com Vieira (2007, p. 60):

A Gestão Educacional refere-se ao âmbito dos sistemas educacionais; a gestão escolar diz respeito aos estabelecimentos de ensino; a gestão democrática, por sua vez, constitui-se num eixo transversal, podendo estar presente, ou não, em uma ou outra esfera.

Observa-se que a Gestão Educacional abarca todos as instituições educacionais. Por outro lado, a gestão escolar refere-se unicamente às escolas. Já a gestão democrática deveria perpassar as duas vertentes, sendo este um desafio a ser vencido, pois como já mencionado não é porque ela está prevista em diversas leis que, de fato, será contemplada na prática por aqueles que deveriam realizá-la.

Assim, nota-se a urgência de que a Gestão Educacional se apresente não somente no campo teórico, mas na prática, pois embora:

[...] existam na Constituição Federal mais recente e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional referências e princípios da gestão democrática e da qualidade do ensino público, essas disposições legais esbarram [...] na insuficiência em descrever e definir com maior precisão mecanismos que garantam ações administrativas educacionais efetivamente mais democráticas. (PASSADOR; SALVETTI, 2013, p. 480).

Nos parece que, mesmo a gestão sendo garantida pela lei, falta dar visibilidade a sua existência, sendo urgente, ainda, ampliar o seu conhecimento para que, posteriormente, venham a entrar em ação as engrenagens que visam garantir a real execução da gestão democrática.

3.4 As diferentes concepções de gestão e o papel de cada um na escola

Neste subcapítulo, abordaremos as diferentes concepções de gestão, pois são diversas e carregam características próprias. Ainda, demonstraremos o papel atribuído a cada integrante que ocupa um cargo na escola, já que existem diferentes funções que se complementam e fazem com que a gestão se constitua em uma realidade.

Dourado (2008) afirma que:

Situar as políticas de educação no Brasil e, no bojo dessas, as discussões sobre a gestão democrática implica resgatar os vínculos e compromissos que norteiam a presente reflexão, pois convivemos com um leque amplo de interpretações e formulações reveladoras de distintas concepções acerca da natureza política e social da gestão democrática e dos processos de racionalização e participação, indo desde posturas de participação restrita e funcional atrelada às novas formas de controle social (qualidade total) até

as perspectivas de busca de participação efetiva e, consequentemente, de participação cidadã. (DOURADO, 2008, p. 79).

Como mencionado no excerto acima, é notável que há diferentes posturas, ou seja, concepções de Gestão Educacional. Segundo Libâneo (2004), gestão diz respeito a processos que envolvem decisões de forma intencional e sistemática de se chegar a uma definição fazendo-a funcionar; são meios para alcançar o pretendido, envolvendo aspectos gerenciais e administrativos, porém o que muda entre administração e gestão diz respeito a postura dos envolvidos.

Ainda, Libâneo (2004) afirma que existem diversas concepções de gestão, entre elas: técnico-científica, a auto gestonária, interpretativa e a democrático-participativa. Estas três últimas correspondem a uma mesma concepção, a socio crítica. Para este autor existem, então, grandes diferenças entre a concepção técnico-científica e a socio crítica.

Aqui fazemos um comparativo entre duas delas: a técnico-científica na qual a direção/administração se concentra apenas em uma pessoa, que se torna responsável pela iniciativa de decisão das ações e os outros integrantes são apenas executores de tarefas pré-determinadas e burocratizadas; e a concepção socio crítica, a qual tem em seus aspectos fundantes princípios de coletividade e participação, o que denota um fazer mais compartilhado com relação a atitudes e consecução de ações no dia a dia da escola, aproximando a instituição educacional de sua comunidade e não somente da equipe diretiva.

A concepção democrático-participativa é embasada no relacionamento orgânico entre a direção e a interação dos componentes da equipe que trabalha. Acentua a urgência em buscar objetivos comuns, assumidos por todos. Defende uma forma coletiva de decisões sem, todavia, desobrigar as pessoas da responsabilidade individual, ou seja, uma vez tomada as decisões coletivamente, cada membro da equipe deve assumir sua parte no trabalho. (LIBÂNEO, 2004, p. 123). Essa concepção adota o sentido de coletividade, mas acredita que é necessária a efetiva ação da coordenação, profissionais qualificados e competentes, bem como um diagnóstico e acompanhamento das ações e decisões que envolvem esse processo no aspecto educativo.

É preciso termos em mente que as concepções de Gestão Educacional refletem posições políticas e concepções de homem e sociedade.

Aqui passamos a conceituar, especificamente, a instituição escolar. Sendo ela composta pelas seguintes funções: o diretor ou gestor que administra a escola toda (e o vice-diretor, com função e responsabilidade semelhante ao do gestor); o professor que cuida da especificidade de sua área do conhecimento; o coordenador ou supervisor que auxilia o docente a realizar a sua tarefa do modo mais satisfatório possível; o orientador educacional que cuida do processo formativo integral dos alunos, para a vida e escola e, ainda, o Conselho de Escola, o qual tem atribuições consultivas, deliberativas e fiscais em ações definidas na legislação estadual ou municipal e no Regimento Escolar. Essas questões, geralmente, envolvem aspectos pedagógicos, administrativos e financeiros.

Em vários Estados o Conselho é eleito no início do ano letivo. Sua composição tem uma certa proporcionalidade de envolvimento dos docentes, dos estudiosos em educação, dos funcionários, dos pais e alunos, observando-se, em princípio, a paridade dos integrantes da escola (50%) e usuários (50%). Em alguns lugares, o Conselho de Escola é chamado de “colegiado” e sua função primordial é tornar democrática os elos de poder. Com base nisso, vemos o valor do Conselho de Escola, sem desconsiderar que, infelizmente, em muitas escolas ele é inexistente ou ainda não funciona em sua plenitude.

Nesse sentido, concordamos com Oliveira, Moraes e Dourado (2008, p. 112) que:

[...] compete ao diretor, dentre outros, o papel de articulador e incentivador da participação e de ações colegiadas na escola. Nessa ótica, constitui-se um passo fundamental a criação de órgãos colegiados que venham possibilitar o processo de discussão com professores, funcionários, alunos e pais de alunos e a tomada de decisão em conjunto acerca das problemáticas em que a escola esteja envolvida, apontando para a solução das mesmas. Não se trata de apenas ter o conselho de escola, mas de garantir que ele realmente seja atuante, participante com vez e voz nas decisões a respeito dos rumos da escola.

Cabe ao diretor, entre outras incumbências, não apenas fazer com que as pessoas realizem o que está previsto, mas a ele é dada a tarefa de mobilizar as pessoas para que interajam nos atos colegiados da instituição com empenho, consciência e vontade.

Atualmente, a fim de atender as demandas sociais e educacionais vigentes, o trabalho do supervisor e do orientador precisa ser totalmente integrado, em conjunto com os demais profissionais da escola, principalmente com o diretor, professores e

alunos, pois suas ações, independentemente de serem pedagógicas ou administrativas, estão relacionadas ao desenvolvimento do trabalho docente, influenciando direta e indiretamente no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. Cabe a eles a função de articular todos os profissionais da educação e seu objetivo principal será vencer os desafios que se apresentam perante a aprendizagem dos educandos, visando sempre a unidade e a coletividade.

Nesta mesma direção, afirma Navarro (2004, p. 51):

Em uma unidade escolar, normalmente, o diretor assume o papel de coordenador das atividades gerais da escola e, nesse sentido, assume um conjunto de responsabilidades a serem partilhadas com os diferentes segmentos da instituição. Há alguns anos, o diretor centralizava em suas mãos a tomada de decisões e pouco partilhava com as comunidades local e escolar. A complexidade das tarefas de gestão e organização da escola, o avanço teórico-prático da educação e de sua gestão, a democratização das relações escolares e a rediscussão das formas de escolha dos diretores começam a interferir nessa lógica tradicional de gestão. Isso quer dizer que a organização e a gestão da escola passam a ser assunto dos diferentes segmentos que compõem as comunidades local e escolar. Nesse cenário, questões como avaliação educacional, planejamento escolar, calendário, projeto político-pedagógico, eleições, festas e muitas outras atividades e decisões contam com a participação cada vez maior dos pais, dos estudantes, dos professores, dos funcionários, entre outros. Essas mudanças acarretam a necessidade de se pensar o processo de organização e os mecanismos de participação na escola e, ainda, de estruturar a gestão com a participação de outros membros além do diretor. Nesse sentido, algumas escolas passam a ter uma equipe gestora, contando com coordenadores, supervisores, vice-diretor(es), professores etc., que trabalham coletivamente com o diretor, buscando soluções e alternativas para melhorar o funcionamento das escolas.

A figura do diretor vem sendo transformada ao longo dos anos, saindo de uma postura controladora e solitária, na tomada de decisões, para uma compartilhada, não apenas com os docentes, demais trabalhadores em educação, mas, também, com supervisores, orientadores, alunos, funcionários e comunidade escolar.

Literaturas da área de administração educacional, têm pontuado quatro possíveis formas básicas de acesso ao cargo do diretor/gestor escolar, são elas: a nomeação; o concurso público; a eleição e o esquema misto (GADOTTI; ROMÃO, 2004). Em igual relação, Vieira e Medeiros (2006) referenciam a classificação, com ligeiras alterações de nomenclatura, sendo elas: indicação do executivo; eleições diretas na lei; concurso e/ou seleção e, combinação de uma ou duas das formas anteriores.

A atuação político-pedagógica do gestor na escola tem uma relação direta com o modo de acesso ao cargo. O redimensionamento desse papel implica a invenção e/ou consolidação da gestão em colegiado, onde a gestão se efetive por meio de processos de articulação entre os que compõem o ambiente escolar, visando construir um processo gestorário democrático.

Conforme Lück (2009) sabe-se que ao gestor escolar, baseado na gestão democrática, cabe executar a gestão administrativa, o planejamento e o sistema organizacional trabalhista escolar, bem como monitorar os aspectos educacionais e realizar a avaliação institucional.

Lück (2008), em entrevista ao Portal do professor, esclarece sobre a função diretiva:

Dentre os fatores internos, é de significativa importância a atuação do diretor escolar, uma vez que esse profissional é o responsável pela liderança, organização, monitoramento e avaliação de tudo que acontece na escola e muitas vezes até, à revelia, ou desconsiderando o que foi determinado pela rede ou sistema de ensino a que se subordina. O mote comumente repetido de que “a escola tem a cara de seu diretor” é corroborado por pesquisas que revelam como uma escola muda seu modo de ser e de fazer, de um ano para outro, a partir da mudança de sua direção. A partir dessa condição se conclui que não bastam outras alterações na escola, se elas não passarem pela melhoria da atuação do diretor. O diretor escolar é, por assim dizer a cabeça que filtra as estimulações externas da escola e por sua liderança imprime um modo de ser e de fazer na escola. Portanto, cabe ao diretor escolar, ao assumir as responsabilidades pela gestão da escola, preparar-se para esse exercício e, durante o mesmo, estar atento às oportunidades diárias de sistematização de conhecimentos específicos desse trabalho e desenvolvimento de competências, como espaço educativo e protagonista das relações sociais travadas no cotidiano, cujo desvelamento, entretanto, não é assim tão fácil e espontâneo como poderia dar a impressão numa primeira vista. (LÜCK, 2008).

É possível percebermos o destaque para a figura do gestor educacional e a carga de responsabilidade que lhe é atribuída, já que o mesmo deve coordenar toda a parte funcional da instituição educativa. Ainda, são reconhecidas as marcas deixadas pelo dirigente, tanto que o ambiente educacional passa a tomar a forma das ações resultantes do seu jeito próprio e pessoal. Prova disto é que em cada escola, universidade ou qualquer outro espaço educativo, que venhamos a conhecer é possível sentirmos todo um clima que está para além do que podemos perceber no ambiente físico.

É fato que nenhuma instituição será igual a outra, mesmo que os seus prédios ou suas estruturas físicas sejam idênticas, pois a parte humana faz com que cada

espaço seja único e diferenciado. E, isso se deve, primeiro, à postura do gestor educacional e, em segundo lugar, dos demais que trabalham em educação.

De acordo com Saviani (1996, p. 208):

A escola é uma Instituição de natureza educativa. Ao diretor cabe, então, o papel de garantir o cumprimento da função educativa que é a razão de ser da escola. Nesse sentido, é preciso dizer que o diretor de escola é antes de tudo, um educador; antes de ser administrador ele deve ser um educador.

O diretor, responsável legal, judicial e pedagógico pela instituição garante o funcionamento escolar e busca atingir bons resultados na aprendizagem dos estudantes, oferecendo ensino de qualidade e possuindo um compromisso demasiadamente extenso para apenas uma pessoa. Por muito tempo, somente o professor foi responsabilizado por isso. Porém, a sociedade foi percebendo que o docente, sem a formação adequada e o apoio institucional, não é capaz de atingir sozinho os objetivos educacionais almejados.

Sendo um espaço especial, o ambiente escolar abarca bastante do tempo de formação das pessoas, sendo inevitável que perante as sucessivas mudanças que vivenciamos ocorra o conflito. Cabe ao diretor lidar com estas situações que aparecem no cotidiano, ou seja, saber trabalhar com o crescimento do outro, já que sem embates o mesmo não ocorre. E, sendo o gestor escolar por excelência, lidera, gerencia e articula o fazer dos funcionários e professores, visando um alvo: o desempenho escolar satisfatório dos alunos.

Ainda, o diretor responde pelos resultados pedagógicos da instituição, sendo esta a atribuição mais importante, mas que, por vezes, é esquecida. Então, o gestor não é tão somente um líder administrativo, mas deve garantir que toda criança ou adolescente tenha seu direito de aprender, com qualidade, preservado, assegurando a continuidade da aprendizagem, o que acontece quando o currículo é respeitado.

Corroboram com as afirmações já feitas, as colocações de Oliveira, Moraes e Dourado (2008, p. 71):

A função de diretor escolar no Brasil tem se constituído, historicamente, como uma função burocrática. O diretor é aquele que, em geral, responde às instâncias superiores do sistema de ensino (secretarias municipais e estaduais), dando conta do que se passa dentro da escola. É para o diretor que vem a incumbência, dentre outras, de gerenciar no interior da escola se os professores e funcionários estão executando eficientemente as determinações das secretarias.

O diretor é o gestor, mas exerce a gestão em comunhão com os outros sujeitos que também o auxiliam a gerir, pois compõem a escola. Fica explícito que o cargo existe não somente para cobrar dos demais a execução de atividades, mas para proporcionar que todos tenham suas contribuições e sugestões atendidas, acolhidas, ouvidas e respeitadas, obviamente dentro do possível.

Como já mencionado, embora exista na lei (regulamentada pela Constituição de 1988, no art. 14) nem sempre significa que a gestão escolar aconteça da forma prevista, pois não podemos deixar de lado o contexto da escola e as condições concretas que estão postas para a realização dessa ação. Destacamos que a Gestão Educacional exige planejamento, estabelecimento de metas, manutenção de recursos e avaliação periódica, podendo ser tomadas decisões que venham ao encontro de um viés político-pedagógico mais participativo e democrático, contando com todos os que formam a escola.

Lück (2009) cita, ainda, a preciosidade dos registros e documentação escolar, da gestão dos recursos físicos, materiais e equipamentos da escola, dos serviços de apoio e da gestão no quesito financeiro como condição para a qualidade da gestão pedagógica, atentando, também, para questões, como monitoramento, avaliação e planejamento.

Salientamos que para alcançarmos a qualidade na educação é preciso um investimento robusto. É mister depositar mais esforços financeiros, porém com assertividade. Ainda, é necessário garantir bons salários, para alavancar a atratividade pela profissão de professor, o que não se efetua sem gastos. Aqui, é possível fazermos uma reflexão sobre os entraves que se apresentam à profissão, tendo como início o atual espaço de atuação do gestor escolar, pois para que ela possa ser bem-sucedida exige-se investimento, tanto no campo de recursos humanos, bem como de materiais, embora se busque, também, a economia, ou seja, fazer o bom uso dos recursos.

Por fim, é oportuno atentarmos para a importância da Gestão Educacional na formação inicial de professores, alertando que ela não é função dos aparelhos de segurança pública. Tampouco, aceitamos o modelo de gestão empresarial nas instituições escolares, pois escola não é empresa e educação não é mercadoria.

A seguir, apresentamos o capítulo “Do avanço ao retrocesso: das DCNs de 2015 às DCNs de 2019”.

4 DO AVANÇO AO RETROCESSO: das DCNs de 2015 às DCNs de 2019

Este capítulo problematiza questões sobre a política voltada à formação docente no Brasil, com ênfase nas Diretrizes Curriculares Nacionais de 2015 que foi projeto de formação inicial de nível superior nos cursos de: licenciatura, formação pedagógica para graduados e de segunda licenciatura, e para a formação continuada, aprovadas em 2015 (Resolução Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação - CNE/CP Nº 2, de julho de 2015) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação em dezembro de 2019 (Resolução CNE/CP Nº 2, de dezembro de 2019).

Após a aprovação da LDB em 1996, o CNE publicou três Diretrizes para a Formação de Professores: a primeira DCNS em 2002, a segunda data de 2015 e a última em 20 de dezembro de 2019. Cabe destacarmos que, no presente capítulo, buscamos compreender e refletir sobre os pressupostos da Resolução Nº 2, de julho de 2015 e as proposições contidas na Resolução CNE/CP Nº 2/2019, que revoga as DCNs de 2015 e estabelece novas diretrizes para a formação inicial para a formação de professores.

No que tange à formação de professores, a educação sempre foi problematizada na perspectiva da política e é construída como um campo típico de relações de poder em que se vê disputas, embates, alianças. Isso se espraia no âmbito da concepção, elaboração e execução de políticas destinadas à formação docente.

Se o professor procura contribuir com o desenvolvimento do seu aluno baseado na formação que recebe, cabe atentar para a formação docente e discente. A formação é considerada um processo multifacetado por apresentar vários fatores e aspectos condicionantes, como as relações de poder, perspectivas, concepção de ser humano, de escola, de aluno e outros. Observar a que interesses está servindo a educação e saber qual posição tomar é vital para uma educação pública, democrática, gratuita, laica, crítica, plural e de qualidade.

As DCNs de 2015, quando foram aprovadas, constituíram-se como um importante avanço no contexto das políticas públicas de formação docente no Brasil. Ademais, tratou-se de uma legislação elaborada a partir do extenso debate entre as entidades acadêmicas, universidades, sindicatos e professores da Educação Básica, um documento orgânico que, pela primeira vez na legislação das licenciaturas

brasileiras, articulou a formação inicial e continuada envolvendo universidade e Educação Básica (GONÇALVES; MOTA; ANADON, 2020).

Por outro lado, percebemos que a Resolução CNE/CP N° 2/2019, que estabelece as diretrizes atuais, recebeu fortes julgamentos por parte de entidades acadêmicas e pela comunidade universitária, particularmente, pela falta de discussão do seu conteúdo e por apresentar um viés pragmático para formação docente. Segundo essas críticas, trata-se de um retrocesso em relação às conquistas vinculadas ao conjunto de mudanças empreendidas pelas diretrizes anteriores. (BAZZO; SCHEIBE, 2019).

Considerando esse cenário, muitas entidades como ANFOPE, ANPAE, ANPED e FORUMDIR (Fórum dos Diretores das Universidades das Faculdades de Educação das Universidades Públicas Brasileiras) apontam que seria importante se retornar às proposições das DCNs de 2015, já que elas possibilitaram o perceber, compreender, questionar e o repensar de nossa realidade, buscando transformá-la. Essas DCNs, além de amplamente discutidas por entidades e comunidades acadêmicas, atendiam a antigos anseios e proporcionaram as discussões sobre valorização profissional e formação continuada de professores, bem como a respeito da inserção da Gestão Educacional e, ainda, a união entre teoria e a prática, entre outros aspectos.

Tendo em vista a intenção do presente capítulo, passamos a analisar e discutir os muitos avanços percebidos na tessitura das DCNs de 2015, além de retrocessos provenientes das DCNs de 2019. Em particular, destacam-se os aspectos pedagógicos e políticos como elementos determinantes para compreensão desses episódios no campo educacional.

4.1 Compreendendo o caminho das Diretrizes Curriculares Nacionais de 2015

A instituição do PNE, decênio 2014-2024, por meio da Lei N° 13.005/2014, prevê diretrizes, metas e estratégias para a educação brasileira e inaugura “[...] uma nova fase para as políticas educacionais brasileiras”. (DOURADO, 2015, p. 301).

As DCNs de 2015 fixavam o prazo, inicialmente, até junho de 2017 para que as universidades nacionais reorganizassem os currículos das licenciaturas e construíssem sua proposta institucional para a formação docente. No

entanto, esse prazo foi prorrogado até dezembro de 2019, para adequação curricular dos cursos².

Acerca do tempo limite para que as licenciaturas se adaptassem à Resolução Nº 2, de 1º de julho 2015, de acordo com Dourado (2015, p. 316) torna-se “Importante destacar que novos desafios se colocam ao campo da formação [...] inicial e continuada como delineado nas novas DCNs [...]”. As diretrizes de 2015 definiam, que os cursos de formação docente em funcionamento, deveriam se adequar à Resolução proposta no prazo de 2 (dois) anos, mas o que observamos foi uma sequência de novos prazos para atender a essa adequação. Essa questão gerou novos desafios, abrangendo sistemas de ensino, estados, fóruns, instituições de apoio à formação docente, órgãos científico-acadêmicos e sindicais e, sobretudo, as instituições de ensino superior (IES) que ofereciam a formação, tendo por intencionalidade que se adaptassem a essa nova perspectiva de projetos mais orgânicos para formação inicial e continuada como previsto nas DCNs (2015).

Importa ressaltarmos que as DCNs (2015), às quais deveriam ser adotadas na formação inicial e continuada de professores no Brasil, nasceram depois de amplo debate e aprovação do CNE. Nessa perspectiva, para Dourado (2015, p. 306), elas definiam

[...] os princípios da formação inicial e continuada de profissionais do magistério da Educação Básica e sinalizam para maior organicidade nos projetos formativos, necessidade de maior articulação entre as instituições de educação superior e de Educação Básica [...].

Notamos que as DCNs de 2015 norteiam o desenho curricular das instituições e sistemas de ensino na perspectiva da ruptura da barreira entre Educação Básica e ensino superior, garantindo maior interação entre esses dois segmentos. Inclusive, conforme Dourado (2015), nas DCNs de 2015 há a necessária ligação entre a Educação Básica, Educação Superior e a formação de professores, partindo da concepção de docência que abrange o exercício articulado no ensino e aprendizagem e na organização e gestão da Educação Básica.

Desse modo, ganha relevância a concepção de que a Educação Básica e a Educação Superior deveriam estar imbricadas e ficava explícita a necessidade da

² Conforme as Resoluções: Resolução CNE/CP nº 1, de 9 de agosto de 2017; Resolução CNE/CP nº 3, de 3 de outubro de 2018 e Resolução CNE/CP nº 1, de 2 de julho de 2019.

construção de um projeto específico, por instituição formadora, com relação à formação inicial e continuada para os docentes que atuam na Educação Básica. Salientamos que esse projeto específico será abordado de forma mais detalhada no capítulo 5. Esses elementos são importantes nas políticas de formação, pois se a Educação Superior forma os profissionais que atuam “no chão” da Educação Básica, é evidente que ambas não podem caminhar dissociadas.

Sobre as DCNs de 2015, Carvalho e Gonçalves (2017, p. 95) destacam que: “É notório que o documento atual procurou contemplar demandas anunciadas já há bastante tempo por pesquisadores, entidades e professores para a qualificação da formação dos profissionais do Magistério”. Logo, conforme já mencionado, essas DCNs respondiam positivamente a diversos antigos anseios daqueles que estão ligados à educação, em especial, às proposições feitas pelas entidades educacionais, verificando-se, dessa forma, esperançosos rumos para valorização e reconhecimento dos docentes brasileiros.

A Resolução CNE/CP Nº 2, de 1º de julho de 2015, definiu que o egresso da formação inicial deveria possuir um arcabouço de informações e habilidades constituído pela multiplicidade de conhecimentos teóricos e práticos, o qual resulta do projeto pedagógico e da caminhada formativa experimentada, cuja consolidação adviria do seu exercício profissional, embasados

[...] em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética, de maneira a possibilitar: o conhecimento da instituição educativa; a pesquisa; atuação profissional no ensino, na gestão de processos educativos e na organização e gestão de instituições de Educação Básica. (DOURADO, 2015, p. 307).

Dessa forma, o projeto de formação deveria abarcar distintas especificidades e facetas da iniciação à docência, primando por questões qualitativas relacionadas a aspectos ligados à gestão democrática, contextualização e interdisciplinaridade, componentes fundamentais, não apenas à formação profissional, mas à humana, e que, de forma inédita, figura em uma diretriz curricular, com valorização docente, justamente ao trazer no documento a formação continuada. Destacamos que as DCNs de 2015 traziam a valorização docente como um mote de ações imbricadas, não atentando apenas para a importante questão salarial, mas indo além ao considerar relevante a promoção de uma formação plena, a qual se dá desde o início de sua carreira e prolonga-se por toda a sua duração.

A Resolução Nº 2, de 1º de julho 2015, no capítulo III, no seu artigo 8º, estabelecia que o(a) egresso(a) dos cursos de formação inicial, em nível superior, deveria estar apto a:

IX- atuar na gestão e organização das instituições de Educação Básica, planejando, executando, acompanhando e avaliando políticas, projetos e programas educacionais;

X- participar da gestão das instituições de Educação Básica, contribuindo para a elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico [...].

Eis outra grandiosa conquista das DCNs de 2015 para a formação de professores, a inclusão da Gestão Educacional. Pensamos que esse aspecto é imprescindível, pois qualquer docente pode vir a ter de assumir a função de gestor, ou seja, a ausência deste componente curricular nas licenciaturas acarretará mais prejuízos à educação, pois é disciplina curricular essencial na base formativa de qualquer licenciando.

No artigo 9º, § 2º, as DCNs de 2015 evidenciavam que a formação inicial para exercer a docência e a gestão nos quadros da Educação Básica demandava a formação superior ajustada à área de conhecimento e às etapas de atuação. Assim, a licenciatura garantiria não apenas a prática docente, mas oportunizaria conhecimentos para o licenciado exercer funções de gestão.

Conforme as DCNs de 2015, o PPI das instituições formadoras deveria estar alinhado com o Parecer CP/CNE nº 2/2015 e respectiva resolução. Portanto, para que o licenciado pudesse estar capacitado não somente para a docência, mas, também, para a Gestão Educacional, isso precisava estar garantido nos documentos da instituição. Salientamos que essa formação inicial docente permitiria o acesso às especificidades dos saberes sobre gestão, coordenação e afins.

Ainda, acerca da Gestão Educacional, no artigo 10, em seu Parágrafo único, as DCNs de 2015 estabeleciam que as atividades do magistério compreendiam, também, o atuar e o participar da organização e gestão de sistemas de Educação Básica e suas instituições de ensino, abrangendo:

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. Desse modo, percebe-se o caráter prático de inserção e participação vivencial da gestão no ambiente

educacional. Além disso, o incentivo da busca, de caráter científico, por conhecimentos específicos desse saber, visando a sua propagação.

No artigo 12, as DCNs de 2015 definiam que os cursos voltados à formação inicial, considerando a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições de ensino, seriam constituídos pelos núcleos:

- I- núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais, articulando:
 - I) pesquisa, estudo, aplicação e avaliação da legislação e produção específica sobre organização e gestão da educação nacional.
- II- núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional, incluindo os conteúdos específicos e pedagógicos, priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições, em sintonia com os sistemas de ensino, que, atendendo às demandas sociais, oportunizará, entre outras possibilidades:
 - a) investigações sobre processos educativos, organizacionais e de gestão na área educacional [...].

Dessa forma, por meio de núcleos, grupo de trabalho, avaliação, investigação, pesquisa e estudo, a formação inicial deveria buscar aprofundar os saberes, produzindo novos conhecimentos gerais, específicos e interdisciplinares sobre o processo da educação, da organização e da gestão, que atendessem às necessidades das diferentes realidades educacionais brasileiras presentes na atualidade.

As DCNs de 2015 estabeleciam que o Estado brasileiro deveria se esforçar, partindo de um conceito de federalismo cooperativo e em conformidade com a política nacional. Também, expressavam que os cursos de formação inicial para docentes da Educação Básica, em nível superior, abrangiam:

- I. Cursos de graduação de licenciatura;
- II. Cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados;
- III. Cursos de segunda licenciatura.

Nesse viés, as DCNs de 2015 definiam que:

- 1. Compete à instituição formadora definir, no seu projeto institucional de formação, as formas de desenvolvimento da formação inicial dos profissionais do magistério da Educação Básica articuladas às políticas de valorização desses profissionais e em consonância ao Parecer CP/CNE 2/2015 e respectiva resolução;
- 2. Que a formação inicial capacite o profissional do magistério da Educação Básica, para o exercício da docência e da Gestão Educacional e escolar na Educação Básica, o que vai requerer que essa formação em nível superior, adequada à área de conhecimento e às etapas e modalidades de atuação, possibilite acesso a conhecimentos específicos sobre Gestão Educacional

e escolar, bem como formação pedagógica para o exercício da gestão e coordenação pedagógica e atividades afins;
 3. Que a formação inicial de profissionais do magistério será ofertada, preferencialmente, de forma presencial, com elevado padrão acadêmico, científico e tecnológico e cultural.

As DCNs de 2015 destacavam que a formação docente capacitaria o docente para a Gestão e deveria ocorrer presencialmente, sempre que possível, sendo de alta qualidade. Ainda, segundo as DCNs de 2015,

[...] nas licenciaturas em educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, cursos de pedagogia, a serem desenvolvidos 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 [...]. (DOURADO, 2015, p.310).

Esse tempo, a que se reporta essa Diretriz, pode ser considerado adequado, pois os cursos de licenciatura, exceto o de Pedagogia, costumam destinar carga horária insuficiente para as atividades e dimensões pedagógicas.

[...] Os cursos de formação inicial de professores para a Educação Básica em nível superior, em cursos de licenciatura, organizados em áreas especializadas, por componente curricular ou por campo de conhecimento e/ou interdisciplinar, considerando-se a complexidade e multirreferencialidade dos estudos que os englobam, bem como a formação para o exercício integrado e indissociável da docência na Educação Básica, incluindo o ensino e a gestão dos processos educativos escolares e não escolares, a produção e difusão do conhecimento científico, tecnológico e educacional, estruturam-se por meio da garantia de base comum nacional das orientações curriculares, constituindo-se de, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos [...]. (DOURADO, 2015, p.310).

Essa ampliação da carga horária nas licenciaturas foi considerada mais um avanço, pois nas DCNs anteriores não constava tempo mínimo para término dos cursos, propiciando que instituições ofertassem licenciaturas com duração de dois anos e meio, o que implica em cursos de qualidade questionável, pois esse aligeiramento causaria lacunas na formação docente, não dotando esse profissional de conhecimentos mínimos para a sua futura atuação nos sistemas de ensino.

Nas DCNs de 2015 houve acréscimo de 400 horas em relação às DCNs de 2002, as quais previam que todos os cursos de licenciatura deveriam ter um mínimo de duas mil e oitocentas horas. Consideramos esse aumento de carga horária um fator positivo, já que interferiu nos cursos aligeirados (privados) de formação de professores, colocando-os em igualdade com as instituições públicas de ensino, pois

tal fator contribuiu para reduzir de forma considerável a competição acirrada pela mercantilização educacional. Destacamos que os cursos de Pedagogia no Brasil já possuíam 3.200 horas (segundo a Resolução do curso) e que a partir das DCNs de 2015 as demais licenciaturas teriam que fazer também essa adequação.

Destacamos que, com base nas DCNs de 2015,

[...] considerando a identidade do profissional do magistério da Educação Básica proposta, deverá ser garantida, ao longo do processo, efetiva e concomitante relação entre teoria e prática, ambas fornecendo elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência [...]. (DOURADO, 2015, p. 309).

As exigências de organização da matriz curricular e a disponibilização de espaços e tempos curriculares se expressariam em eixos sobre quais se articulariam dimensões a serem contempladas. Considerando a identidade do profissional do magistério da Educação Básica proposta, deveria ser garantida, ao longo do processo, efetiva e concomitante relação entre teoria e prática, ambas fornecendo elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência.

Nesse sentido, importa realçarmos o conceito de *Práxis*, o qual é concebido como a atividade humana embasada teoricamente, ou seja, a realidade fundamentada, a unidade dialética entre teoria e prática. (VASQUEZ, 1975). De acordo com Luckesi (1994, p. 170), a “[...] prática pedagógica manifestar-se-á, dessa maneira, como uma verdadeira ‘práxis’, onde prática e teoria serão dois elementos do mesmo processo [...]”.

Valendo-nos de uma analogia, buscamos conceituar a prática pedagógica comparando-a a uma moeda, cujas duas faces representam, respectivamente: a teoria e a prática, às quais não podem ser dissociadas, pois essa separação resultaria na imediata perda de seu valor. Daí a condição de indissociabilidade entre teoria e prática já que, ao serem tratadas isoladamente, perderiam seu nexos. As dimensões de reflexão, de conhecimento e de intencionalidade (atividade teórica) e as de intervenção e de transformação (atividade prática) da atividade docente oferecem o sentido da atividade teórico-prática ou *Práxis*.

Buscando compreender e refletir sobre o âmago do que representavam as DCNs de 2015, Bazzo e Scheibe (2019) afirmam que:

Em síntese, o texto, em suas dezesseis densas páginas, é um convite à reflexão teórica, filosófica, política e ética sobre o que é a docência, o que a compõe, quais são suas dimensões, como se formam os professores, que papel cabe ao Estado nesse processo, que princípios norteiam a base comum nacional para uma sólida formação para o magistério da Educação Básica, entre outras questões que cercam a temática. Nada foi esquecido. Tudo o que um dia os educadores organizados em suas entidades representativas pensaram e defenderam sobre esse assunto, de alguma forma, foi contemplado. Também não faltou, e como se fora um coroamento das considerações, a defesa forte e urgente dos profissionais da escola, deixando clara a importância de suas reivindicações por melhores condições de trabalho e de remuneração [...]. (BAZZO; SCHEIBE, 2019, p. 676).

Ressaltamos que as DCNs (2015) foram organizadas de modo a agregar diversos aspectos, há tanto tempo almejados pelos docentes. Constituído-se como avanço nas questões que envolvem a educação, sobretudo no que tange à formação de professores, levantando reflexão teórica aprofundada sobre o significado desse relevante processo conjugado à responsabilidade estatal para a qualificação docente.

É mister esclarecermos que as DCNs não se apresentaram como uma proposição de um currículo mínimo. Tampouco era necessário que os conteúdos definidos por elas aparecessem, explicitamente, na nomenclatura de alguma disciplina, pois, às vezes, podem estar presentes, de modo transversal, através de outras disciplinas dentro do currículo. Portanto, era garantida às universidades sua autonomia para gerir como estes conteúdos seriam contemplados nas suas licenciaturas, conforme suas necessidades e peculiaridades. Na explicação de Mallat (2017, p. 2):

Especialmente em 2015, com a apresentação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada em nível superior para a Educação Básica, temos a oportunidade de discutir e repensar a formação docente numa perspectiva formativa e agora também política. Sabemos que a formação de professores deve estar alinhada às novas demandas e a necessidade de aperfeiçoamento constante, uma vez que a educação não se dá somente no interior da escola, pelo contrário, é fruto das relações sociais, interpessoais, de comunicação entre grupos e do contexto histórico e social em que estamos inseridos.

Podemos afirmar que as DCNs possibilitaram pensar a formação docente inicial, não como processo que se dá de forma isolada, mas que é relacionada a fatores sociais locais, nacionais e até mesmo globais. Relembramos que o interesse pela investigação das licenciaturas é de longa data, principalmente depois das mudanças ocorridas no campo educacional nos anos de 1990 em diante.

Dessa efervescência, destacadamente na formação docente, surgiram diversas proposições, inclusive nas políticas públicas educacionais. Portanto, é perceptível que essas políticas estão presentes, diariamente, nas instituições educacionais, no fazer pedagógico dos professores, interferindo até mesmo na construção identitária dos mesmos, ou seja, acabam por direcionar, intencionalmente, que rumo tomará a educação.

4.2 Mudanças no cenário político do Brasil e nas políticas públicas educacionais a partir de 2016

Para ampliar a compreensão sobre os caminhos das DCNs de 2015 é imprescindível salientarmos que, após o quinto mês de 2016, houve uma intensa mudança no cenário político do país, quando o Brasil vivenciou um “Golpe civil, jurídico e midiático, no qual a presidenta Dilma Rousseff é afastada e assume interinamente a Presidência do País o vice-presidente Michel Temer”. (GONÇALVES, 2017, p. 134). A partir desse acontecimento, ocorreu a reconfiguração do CNE, além da entrada de novos agentes no Ministério da Educação, os quais compunham o MEC nos anos de 1990. Posteriormente, em agosto de 2016, se deu o impeachment de Rousseff, o qual foi aprovado pelo Senado.

Diante do quadro descrito, cabe salientarmos, ainda, que no dia 11 de maio de 2016, um dia antes do afastamento da presidenta Dilma Rousseff, o MEC encaminhou o retorno dos conselheiros do CNE, porém o presidente interino Michel Temer revogou a recondução desses conselheiros, um deles era o professor Luiz Fernandes Dourado, o relator das Diretrizes de 2015. Tal ato foi realizado por meio de um decreto, assinado em conjunto com o então ministro da Educação, Mendonça Filho, o qual foi publicado no dia 28 de junho de 2016, no Diário Oficial da União (DOU).

Carvalho e Gonçalves (2017) nos indicam que a ação de Temer, na ocasião, não contemplou a continuidade dos trabalhos de parte dos conselheiros que voltaram ao CNE e escolheu fazer uma indicação sem debater com entidades e instituições. Desde então, a sociedade vivencia novos rumos nas políticas públicas brasileiras, com realce para àquelas que se relacionam à educação, representando

um evidente e enorme retrocesso, já que, no campo educacional, o Ministério da Educação optou por privilegiar as instituições privadas e os anseios do empresariado, incorporando uma perspectiva neoliberal, balizando suas ações por meio de um viés meritocrático e produtivista. (CARVALHO; GONÇALVES, 2017).

Desse modo, apesar de terem sido apontadas como um avanço para a área da formação de professores, as DCNs de 2015 foram questionadas no discurso do Governo Temer depois de 2016, de início, com a premissa de que eram muito teóricas e, portanto, deveriam ser revistos aspectos que envolviam a prática. Nesse novo contexto, as DCNs de 2015 poderiam vir a ser extintas, já que havia grande pressão do empresariado – que foi conivente com o golpe – para que elas passassem por uma revisão ou para que elas fossem revogadas. (BAZZO; SCHEIBE, 2019).

Por essas razões as DCNs de 2015 corriam risco, uma vez que em algumas universidades a implementação foi freada, pois muitos gestores aguardavam mudanças nas diretrizes. O ponto de maior discussão recaiu sobre a carga horária: se por um lado as instituições privadas desejavam cursos com breve duração para ‘acelerar’ a formação, por outro, mais horas exigiam das instituições públicas a contratação de novos professores e o MEC não estava autorizando essa questão. (CARVALHO; GONÇALVES, 2017). Logo, o rumo que se esperava que a formação de professores tomasse com as diretrizes de 2015 foi frustrado.

Para melhor compreensão desse contexto, Bazzo e Scheibe (2019) sustentam que a Resolução CNE/CP Nº 02/2015, que debatida em profundidade com a comunidade educacional, entidades acadêmicas e associações – ANFOPE, ANPED, ANPAE, FORUMDIR, CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação), dentre outras –, assim como com os educadores e pesquisadores de políticas públicas de formação de professores, se apresentava como “uma importante e bem elaborada síntese das lutas históricas da área em torno ao tema”. Portanto, as reivindicações à sua pronta vigência eram justas.

No entanto, de acordo com os cenários descritos desde 2016, a implantação das DCNs/2015,

[...] começou a sofrer injustificável demora entre as instituições formadoras. No processo de troca de orientação política em todas as esferas do poder, no pós-Golpe, a referida legislação, elaborada, discutida e aprovada pelo Conselho Nacional de Educação, cujos membros mais progressistas foram, nesse novo momento, substituídos, teve sua implantação inicialmente

atravessada por tentativas oficiais de procrastinação [...] Percebendo o perigo de que a implantação da resolução sofresse algum processo de continuidade, dadas as novas orientações que passaram a hegemonizar as decisões do CNE/MEC, a comunidade educacional, por meio de suas entidades representativas (ANFOPE, ANPED, Anpae, CNTE, entre as mais significativas), reforçou seu apoio à Resolução CNE/CP Nº 02/2015 e passou a exigir sua imediata entrada em vigência. Mesmo assim, esse processo foi sofrendo novas postergações por meio do adiamento de datas em sucessivas ações do CNE. (BAZZO; SCHEIBE, 2019, p. 671).

Diante desse curso, é possível afirmarmos que para o CNE/MEC o âmago e, quiçá, a verdadeira intenção dos constantes adiamentos era a de que a Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica/BNCC (2017) fosse o código para o entendimento das vigentes políticas educacionais. (AGUIAR; DOURADO, 2019).

Observamos que a educação, as DCNs, as políticas públicas e o currículo são elementos que estão interligados ao neoliberalismo, sendo necessário discernir o ponto em que os interesses empresariais e mercadológicos passam a se sobrepor aos educacionais, com a finalidade de combatê-los. Cabendo essa responsabilidade aos professores, especialistas da educação, entidades representativas dos professores, alunos, enfim a todos os cidadãos que sonham com justiça social e equidade. Assim, é mister vigilância e prontidão para que haja manifestação e ação contra essas desigualdades.

As universidades que já haviam se adequado estavam organizando os projetos de formação conforme tal resolução. Todavia, alguns professores, ainda, estavam em movimento favorável à política de formação proposta por ela, pois houve uma grande mobilização para defendê-la e por sua aplicação. Outras, todavia, ficaram no meio desse processo, sem saber qual posicionamento tomar, entre elas algumas IES públicas.

No interior dessa lógica, é evidente que os sucessivos e constantes adiamentos das DCNs 2015 foram motivados – como previsto pelas entidades que representam os educadores – visando seguir as orientações do Governo Temer, golpista, desastroso e conservador, o qual trouxe verdadeiro retrocesso ao ignorar o esforço coletivo de docentes compromissados com a formação docente atual.

4.3 A apressada aprovação das novas DCNSFP e os retrocessos das DCNs de 2019

No final de 2019, o Conselheiro Mozart Neves Ramos³ publicou um artigo no qual alegava que com o encaminhamento da Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica ao CNE, em 2018, iniciava-se a discussão dessa proposta.

De acordo com Bazzo e Scheibe (2019), o conselheiro declara que esse documento apresentava as competências profissionais docentes, baseadas nas seguintes dimensões: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional. Antecedido de dez competências gerais docentes, as três dimensões, denominadas de competências específicas eram acompanhadas das habilidades correspondentes. O referido documento está agora junto às novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica – da Educação Infantil ao Ensino Médio, com a nomenclatura de Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica.

Ademais, as diretrizes de 2019, de acordo com Ramos (2019), teriam sido estabelecidas fundamentadas na Resolução Nº 2/2015 do CNE, a qual, segundo ele, apesar de ser um bom trabalho, precisaria ser revista e atualizada para manter uma conversa com a BNCC. Durante o ano de 2019, depois de audiências públicas com distintos personagens do segmento educacional, as DCNs de 2019 foram construídas. Destacamos que esses pequenos debates de quase nada adiantaram para dissuadir o objetivo principal da preparação prematura de uma legislação nova para a formação dos docentes da Educação Básica: acatar o “diálogo” com a BNCC da Educação Básica.

Logo, aparentou que o CNE estava inclinado a atender os conservadores, até mesmo com a ajuda, não mais tímida, de experientes subscritores da Resolução CNE/CP Nº 02/2015. Também, de acordo com Ramos (2019), em reunião de seu Conselho Pleno de novembro, o Conselho Nacional de Educação, aprovou, em total consenso, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica – da Educação Infantil ao Ensino Médio e a Base Nacional Comum-BNC-Formação (BRASIL, 2019b).

Com relação à revogação das DCNs de 2015, a ANFOPE em seu manifesto de 1º de março de 2020 destaca que o CNE e o MEC desconsideraram o fator que,

³ RAMOS, M.N. Novas diretrizes para a formação de professores. Qualidade do docente é o fator principal na educação. **Folha de São Paulo**, edição de 24 de novembro. São Paulo, 2019.

no Brasil todo, as instituições de ensino superior finalizavam processos de institucionalização da Resolução CNE/CP Nº 2/2015, e a rechaçam, de forma impositiva, sem avaliar sua implementação, ferindo a autonomia universitária e negando-se ao diálogo com as entidades científicas da área educacional.

O CNE desconsiderou as inúmeras manifestações contrárias das entidades acadêmicas e representativas de instituições, professores e estudantes, que apontavam para as inconsistências da proposta, que visava atender a interesses mercantilistas de fundações privadas que desejam a padronização aligeirada da BNCC.

Assim, as ‘novas’ Diretrizes Curriculares Nacionais e a BNC da Formação descaracterizam os cursos de licenciatura e empobrecem a qualidade da formação docente, com impactos nocivos sobre a Educação Básica, constituindo-se como mais um grave retrocesso nas políticas educacionais, pois trazem, entre outros aspectos, a retomada da aprendizagem por competências, estabelecem um atrelamento que mais denota uma submissão à BNCC e rompem com a formação continuada e valorização dos professores. Assim, apesar da revogação das DCNs de 2015 e, justamente, por causa dessa mudança torna-se relevante e válido o relato e o registro do processo, desde sua proposição até sua extinção.

Considerando a celeridade com a qual foram tecidas as DCNs de 2019, destaca-se que em novembro, desse mesmo ano, o parecer do relator Mozart Neves Ramos e a resolução sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial foram aprovados, unanimemente, no Conselho Pleno do CNE, que contou inclusive, na ocasião, com um fato “surpreendente”: a presença de secretários do MEC. A aprovação dessas diretrizes ocorreu logo em seguida, no mês de dezembro.

Por conseguinte, ao contrário das DCNs de 2015, tecidas com a contribuição de diversos segmentos da sociedade, pelos responsáveis pelo fazer educativo e por entidades que representam os docentes, as DCNs de 2019 foram concebidas de modo duvidoso e impositivo, sem a participação popular e sequer dos responsáveis pela educação. As atuais DCNs vão na contramão das DCNs de 2015, já que alguns aspectos vão de encontro à concepção educativa que as entidades defendem e de especialistas que representam os interesses dos professores. E, ainda, demonstram retrocesso ao descaracterizar a formação docente e não proporcionar educação de qualidade.

Segundo Bazzo e Scheibe (2019), é preciso combater o:

[...] retrocesso contido na recém aprovada resolução pelo CNE, que foi recentemente homologada, em 19 de dezembro último, por meio da Portaria Nº 2.167 (BRASIL, 2019c), assinada pelo ministro [substituto] da Educação, Antônio Paulo Vogel de Medeiros, que define as novas Diretrizes Curriculares para Formação Inicial de Professores da Educação Básica e Institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Precisamos combatê-la publicamente, como vimos fazendo, deixando claro que seus pressupostos descaracterizam a formação docente cuja concepção nossas entidades representativas defendem historicamente. Os fundamentos desta legislação partem de princípios que são incompatíveis com aqueles que sustentam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica, conforme a Resolução CNE/CP Nº 02/2015, principalmente no que diz respeito à articulação orgânica que esta faz entre formação e valorização dos profissionais da educação, enfatizando de forma inaugural a importância da formação continuada desses profissionais. Este último aspecto, inclusive, postergado pela nova legislação. (BAZZO; SCHEIBE, 2019, p. 682).

Nessa perspectiva, o momento vivenciado demanda que os professores mostrem seu comprometimento com uma educação democrática, articulada e de qualidade. Uma das maneiras de demonstrar essa resistência é rebatendo veementemente esse projeto que desmonta e descaracteriza a educação, desvinculando a formação inicial, continuada e a valorização dos docentes, no qual fica patente o alinhamento das DCNs de 2019 com a Base Nacional Comum Curricular, a assunção da noção de competências para a elaboração dos currículos das licenciaturas, o silenciamento com relação às discussões da formação continuada⁴ e da valorização profissional; entre outros aspectos que colocam a formação de professores em “xeque”.

Em suma, entendemos que as atuais DCNS representam um retrocesso para a formação de professores, privilegiando uma formação tecnicista, padronizada e pragmática, que pode acarretar um crescente controle do “ser” e do “fazer” docente, situação que consideramos preocupante. Inclusive, em 1º de abril de 2019, a ANPED publicou uma nota na qual mencionava que se chegou ao limite máximo do tolerável a insustentável inconstância e inexatidão dos rumos da educação, somava-se a isso o assustador corte de gastos de 24% anunciado na área.

⁴ No dia 27 de outubro de 2020 foi aprovada a Resolução CNE/CP nº1 que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). (BRASIL, 2020).

Carvalho e Gonçalves (2017) já apontavam que a realidade da implementação das DCNs (2015) se encontrava ameaçada, pois as instituições privadas e o empresariado questionavam a carga horária e tempo mínimo de quatro anos dos cursos de licenciatura. Esses grupos avessos às DCNs, atualmente são os interlocutores do Ministério da Educação, portanto as instituições públicas temiam que o próprio MEC pudesse revogar as diretrizes de 2015, o que de fato aconteceu.

Outro fator preocupante, na atual conjuntura política, é a multiplicação dos ataques direcionados à educação pelas contrarreformas em curso no Brasil, que visam favorecer a privatização e maior controle da gestão escolar e a padronização curricular, esvaziamento e aligeiramento da formação de nível médio e nível superior e, ainda, fortalecer as parcerias público-privadas.

Ao abordarem a tumultuada aprovação das DCNs para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica – da Educação Infantil ao Ensino Médio, no CNE/MEC, Bazzo e Scheibe (2019) afirmam que essa questão precisa ser compreendida por meio do entendimento das políticas educacionais de nações como o Brasil que apregoam a perpetuação dos preceitos neoliberais, que investem, também, no capitalismo incapaz de reger um país com critérios de justiça e de igualdade social.

Diante de todo esse regressivo cenário, o registro desses fatos se torna urgente por ser esse momento que vivenciamos de resistência às políticas educacionais que não visam uma educação pública, gratuita, laica e de qualidade para todos os cidadãos brasileiros, pois retrata e denuncia uma evidente prática que não tem esse viés. Desse modo, também, é necessário o combate de discursos que privilegiam o privado em detrimento do público, que enalteçam o elitismo e favoreçam o empresariado ao invés dos interesses do povo.

Nessa perspectiva, Bazzo e Scheibe (2019) sustentam que:

A BNCC, portanto, determinada pela agenda global da manutenção do capitalismo, passou a conduzir e a dominar as discussões e o debate a respeito da formação dos professores para a Educação Básica. O professor deveria ser formado para atender aos ditames dessa base curricular, que, como sabemos, teve uma tramitação sensivelmente polemizada pelos educadores nas diversas entidades, uma vez que sua aprovação acontecia para atender a um modelo de currículo padrão para todo o País, elaborado de acordo com uma visão tecnicista/instrumental, favorável às orientações dos grupos empresariais, interessados em formar um trabalhador que lhes fosse submisso, a partir, portanto, de um currículo próximo do que poderíamos chamar de mínimo e muito distante de uma base curricular que

lhe propiciasse formação capaz de desenvolver sua autonomia e criticidade. (BAZZO; SCHEIBE, 2019, p. 673).

Vemos que a formação de professores, tendo a BNCC como orientação, em nada se assemelha ao proposto para a formação docente expressa nas DCNs de 2015. Ainda, não vem ao encontro da noção de sujeito nelas contida. Tampouco contempla os fundamentos da educação no Brasil, os quais abrigam um determinado conceito de educação. São nítidos os interesses antagônicos expostos nas DCNs de 2015 e nas de 2019, pois seus princípios são incompatíveis.

Conforme Curado Silva (2020, p.104):

[...] a proposta é de padronização das ações políticas e curriculares, ou seja, formar professores para ensinar a BNCC. Fica explícita uma política de governo e a direção ideológica da formação alinhada aos princípios curriculares da base. É a forma de consolidar um currículo padronizado que permita o controle por avaliação externa da escola e do trabalho docente, conforme indicações internacionais, por exemplo, da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE).

O modelo curricular das DCNs de 2019 coloca o professor como mero tarefeiro e os alunos como receptores passivos, uma vez que nessa visão tecnicista, a qual pode-se comparar a um currículo mínimo, o docente deve seguir à risca um modelo, como se fosse uma espécie de manual.

Ao professor é dada a incumbência de preparar os discentes para realizarem testes padronizados, a fim de que sejam aprovados, pois essa ação permitirá que tenham êxito nas avaliações e, por conseguinte, o país avance nos indicadores internacionais. Em resumo, no que tange aos desdobramentos dessa situação no campo educacional atual, Corsetti (2019, p. 782) afirma que:

[...] as políticas implementadas acentuam o ódio à democracia, a privatização e o esvaziamento da educação pública, a destruição da profissão e da carreira docente e a definição de políticas de currículo, de avaliação, de financiamento, de formação dos professores alinhadas com os pressupostos políticos e ideológicos do neoliberalismo e do neoconservadorismo.

Diante do exposto, esse é um momento que exige reflexão, debate, leituras de pensadores, principalmente educacionais, com a finalidade de buscar conhecimentos que possam elucidar esse contexto e para que a sociedade civil organizada tenha respaldo e argumentos para rechaçar propostas educacionais que não estejam relacionadas a uma formação plena do ser humano.

Portanto, até julho de 2017, as proposições feitas pelas DCNs de 2015 deveriam ser incluídas nos currículos de todas as licenciaturas do Brasil. Todavia, houve sucessivos adiamentos e tinha-se dois anos, desde a aprovação da BNCC, para que isso se efetivasse, ou seja, até dezembro de 2019.

Entretanto, tais DCNs foram revogadas, justamente em dezembro de 2019, sem qualquer avaliação e apesar da contrariedade de distintas entidades educacionais e acadêmicas que pediam que se mantivessem essas DCNs e que se arquivassem os pareceres no que se refere à revisão e atualização das “Diretrizes Nacionais e Base Nacional Comum Curricular para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica” discutidas no CNE. E, ainda, tal fato ocorreu em um momento em que exigia-se a implementação urgente da Resolução CNE/CP Nº 2/2015, sem alterações, e o acompanhamento da sua materialidade perante às IES, segundo a ANFOPE (2019a).

Assim, de modo intempestivo, surgiram as indesejadas novas Diretrizes Curriculares, como era temido por muitas instituições públicas, as quais produziram a descaracterização da Formação de Professores. A Resolução CNE/CP Nº 2/2019:

[...] trata exclusivamente da formação inicial de professores, ainda que brevemente citada ao longo do texto, em apenas três incisos, a formação continuada deixa de ser um tema da presente diretriz. Conforme o CNE, a formação continuada disporá resolução específica. Tal mudança, rompe com organicidade que se buscou constituir com a Resolução CNE/CP n. 2/2015 e certamente trará prejuízos para a imprescindível articulação entre a formação inicial e continuada e entre universidade e as escolas da Educação Básica. Da mesma forma, a valorização profissional que possuía um capítulo na Resolução de 2015, fica reduzida em um inciso no texto atual. (GONÇALVES; MOTA; ANADON, 2020, p. 364).

Nesse aspecto, compreendemos que a Resolução CNE/CP Nº 2/2019 traz grande retrocesso ao excluir questões essenciais como a formação continuada e ao reduzir a valorização no campo político da formação de professores. Essa Resolução apresenta de modo descritivo como deve ser a formação inicial de docentes no país. Ao ditar como a carga horária deve ser distribuída, não apenas em termos de horas, mas de conteúdos e anos do currículo, gera padronização e engessamento dos cursos de formação de professores. Esse detalhamento limita a autonomia das universidades na organização curricular dos seus cursos. Vale salientarmos que as atividades complementares, as quais estão presentes desde 2002 como componente curricular dos cursos de licenciatura, não estão presentes nas atuais DCNs. (GONÇALVES; MOTA; ANADON, 2020).

Dessa forma, percebemos o retorno a uma prática educacional que coloca a teoria submissa à prática, uma visão pragmatista da educação, um professor que não elabora e tampouco reelabora, um tipo de tarefeiro e instrumento de aplicação, por isso a noção de competências aparece tão arraigada. Observamos que as DCNs de 2019 não priorizam os fazeres educativos reflexivos, mas pautam-se na lógica das competências. Por certo, a educação necessita de professores competentes, mas não nesse viés. Desejamos uma competência pela práxis, uma ação criadora e modificadora da realidade, uma formação humana para o humano.

Por isso, reiteramos os avanços dos princípios formativos contidos nas DCNs de 2015 e a sua necessária implementação, pois são diretrizes na contramão de uma formação mínima, presente na Resolução de 2019, com um currículo mínimo, que tenta subsidiar o pensamento dos profissionais da educação à BNCC que é padronizada, ideológica, privatista, liberal e conservadora.

Ressaltamos que a nova Resolução traz mudanças vultuosas para a formação de professores para Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental e para a Gestão Educacional. A formação desses profissionais tem sido tradicionalmente efetivada nos cursos de Pedagogia, já que possuem diretrizes curriculares próprias (Resolução CNE/CP Nº 1/2006) que determinam que não deve haver habilitações para a formação do pedagogo e, ainda, a qual tem a docência como base de sua formação. Todavia, a Resolução CNE/CP Nº 2/2019 no capítulo que aborda os Cursos de Licenciatura, não ressalta os cursos de Pedagogia e destaca o “curso de formação de professores multidisciplinares da Educação Infantil” e o “curso de formação de professores multidisciplinares dos anos iniciais do Ensino Fundamental”. Sendo que até a aprovação da presente resolução não eram utilizados esses termos para se referir à formação desses docentes.

No tocante à Gestão Educacional (gestão, supervisão e orientação), a Resolução CNE/CP Nº 2/2019 especifica um capítulo para essa formação e assegura no artigo 22 que ela deve acontecer nos cursos de Pedagogia, com aprofundamento nas áreas de gestão de 400 horas. Também, determina que para o exercício profissional das funções referentes a esses campos, a experiência docente é uma condição indispensável. Portanto, a gestão, supervisão e orientação permanecem atreladas ao curso de Pedagogia, mas agora com a observação dessa exigência.

Diante disso, o licenciando deverá decidir se deseja concluir o curso sem essa habilitação ou se quer realizá-la, prolongando o tempo de duração de seu curso. Caso opte por não a fazer durante o curso, poderá buscar essa formação, posteriormente, em cursos de pós-graduação lato sensu, como as especializações ou stricto sensu, como mestrado ou doutorado. Entretanto, muitos licenciandos necessitam terminar o curso o quanto antes para prestar um concurso ou na tentativa de assumir uma vaga de emprego, assim é possível inferirmos que a maioria deixará essa complementação para depois ou talvez nunca a faça.

Deste modo, o que antevemos é o retorno da compartimentalização, ou seja, a volta das diferentes especialidades, o que destoa completamente do conceito de pedagogia plena que defendemos, pois cremos ser o mais próximo de uma formação integral. Lembramos que foi uma conquista, a partir da LDB, em 1996, a orientação de que os cursos deveriam ter diretrizes curriculares, elaboradas pelo CNE, com a definição de currículos próprios da Licenciatura que não se confundissem com o Bacharelado ou com a antiga formação de professores que ficou caracterizada como modelo “3+1”.

Notamos, também, que a Resolução CNE/CP Nº 2/2019 destina um capítulo para abordar o Processo Avaliativo Interno e Externo, no qual é apontado, inclusive, que o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) preparará um novo instrumento de avaliação, em um prazo de dois anos, em novo formato avaliativo, para as licenciaturas. Aqui destacamos dois aspectos: o primeiro é uma Resolução do CNE que dispõe sobre o currículo dos cursos de formação de professores estabelecer ações para o INEP, o qual já é responsável pelos processos de avaliação dos cursos de graduação. O segundo aspecto diz respeito à tendência assumida nas DCNs de 2019 em padronizar o currículo visando parâmetros para avaliar, então o que está à luz da nova proposta curricular não é a qualificação da formação docente, mas a avaliação.

Por fim, percebemos nas DCNs de 2019 a desarticulação extrema entre a formação inicial, a formação continuada e a valorização do professor.

4.4 Críticas à Resolução CNE/CP Nº 2/2019

Mesmo antes da sua criação a Resolução CNE/CP Nº 2/2019 recebeu duras críticas. Nesse cenário foi publicado o artigo intitulado “O Documento ‘Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica’ (BNCFP): Dez Razões para Temer e Contestar a BNCFP” de autoria das pesquisadoras Larissa Zancan Rodrigues, Beatriz Pereira e Adriana Mohr. O texto apresenta dez (10) pontos passivos de contestação da Resolução CNE/CP Nº 2/2019 e diante da importância das questões abordadas pelas autoras retomamos alguns aspectos.

O primeiro ponto remete à atribuição tão somente aos professores pela responsabilidade no desempenho acadêmico dos alunos, o que significa oficialmente ampliar e atualizar a desvalorização sobre a classe que sempre buscou melhorias para a educação. A situação se agrava quando, na BNCFP, se afirma que:

[...] o desempenho dos alunos independe do nível socioeconômico e que este pode ser compensado pela escola, o documento reafirma concepções meritocráticas de educação e desloca para um âmbito individual a responsabilidade em relação a desafios sociais mais amplos. (RODRIGUES; PEREIRA; MOHR, 2020, p.11-12).

No documento da BNCFP consta a informação de que dispomos de poucos estudos sobre a formação docente, sugerindo que não existe referencial para esta área no Brasil. Notamos que os formuladores dessa proposta ignoram e/ou desprezam, por exemplo, os repositórios on-line das universidades. Os “construtores” do documento, em uma ação seletiva, usam a falácia da carência bibliográfica nacional como “[...] justificativa para trazer referenciais internacionais, que são usados para responsabilizar o professor pelo desempenho dos alunos”. (RODRIGUES; PEREIRA; MOHR, 2020, p. 12).

Nesse documento, aparecem expressões que foram articuladas para serem bem recebidas pelos leitores, mas que empiricamente são frágeis e se mostram em sintonia com agentes econômicos. Rodrigues, Pereira e Mohr (2020, p. 15) destacam que:

[...] termos com sentidos e significados diferentes que são usados como sinônimos, como ocorre com aprendizagem e desempenho. A noção de qualidade da educação é reduzida à qualidade de ensino, à assimilação de conteúdos, ao cumprimento de expectativa de aprendizagem [...].

Percebemos o resgate da valorização do ensino como critério e fator de qualidade para a educação, usando o desempenho para expressar o meio de

melhoria nesta área o que se distancia das conquistas alcançadas mediante as lutas históricas por uma educação mais humana e reflexiva.

Quanto à exigência da BNCFP de novas Diretrizes Curriculares voltadas aos cursos de licenciatura, Rodrigues, Pereira e Mohr (2020, p.17) ressaltam:

Embora mencione 'revisão e atualização', para nós trata-se de completa transformação das DCNs de 2015, com a organização de uma formação centrada em competências e controle através de avaliações que irão regular o ingresso, a carreira e os salários.

Notadamente, percebemos que o aparato estatal objetiva confundir os interessados na temática da formação docente, ao apregoar que a intenção seria realizar uma revisão nas diretrizes, deixando claro que haveria, de fato, uma substituição de lógica para esse processo quando é valorizado o maior controle por meio das avaliações que disciplinariam a vida do profissional do magistério.

Sobre as avaliações em larga escala quer nacionais, quer internacionais, a BNCFP na sua introdução afirma que “[...] são importantes para gerar dados decisivos para monitorar a eficácia das políticas educacionais e analisar os fatores que incidem em seus resultados”. (RODRIGUES; PEREIRA; MOHR, 2020, p.18).

Todavia, lançar mão essencialmente de fatores quantitativos e técnicos para analisar e avaliar os resultados educacionais coloca em segundo plano fatores relevantes, dada a complexidade com a qual se desenvolve a educação. Além disso, essa imposição de modelos internacionais sem ampla discussão e crítica sobre seus ajustes, inevitavelmente, causará mais danos à educação nacional.

Sobre a valorização do professor, a BNCFP deixa claro que: “[...]valorização docente está concreta e diretamente relacionada ao desempenho do professor (e de seus alunos) em testes padronizados. Além disto, porque carreira e salário passam a ser atrelados ao desempenho em provas”. (RODRIGUES; PEREIRA; MOHR, 2020, p. 22).

Percebemos que dificilmente haverá a valorização docente, pois caso o professor, por algum motivo que se quer será considerado, não logre êxito nesses testes, consequentemente terá danos irreversíveis na sua carreira e vida financeira. Essa situação é reiterada por Tardif (2010) ao afirmar que se os saberes curriculares trabalhados pelos professores junto aos alunos são produzidos por outros sujeitos e em outras instâncias, como os docentes terão o controle do que ensinam e sobre os

resultados do seu trabalho, se não participam da produção desses saberes? O resultado disso é a conhecida desvalorização social.

De acordo com Rodrigues, Pereira e Mohr (2020), no que tange a orientações e princípios, a BNCC e a BNCFP distorcem o que prevê a Constituição em pelo menos dois pontos, a saber: a finalidade da educação no Brasil e o princípio da liberdade de ensino.

Como a finalidade da educação, segundo a Constituição, é formar cidadão, onde caberá essa finalidade se os “[...] resultados de aprendizagem são identificados pelo desempenho nas avaliações em larga escala”. (RODRIGUES; PEREIRA; MOHR, 2020, p. 23).

Também é questionável se o princípio constitucional da educação nacional do desenvolvimento e valorização da liberdade e do pluralismo será mantido, pois “[...] a homogeneização e o alinhamento de conteúdos e objetivos são características marcantes da BNCFP [...]”. (RODRIGUES; PEREIRA; MOHR, 2020, p. 23).

Quanto ao desconhecimento do trabalho do professor na BNCFP, não podemos concordar com a:

[...] caracterização simplista do trabalho docente apontada pela BNCFP. Por outro lado, talvez só desconhecendo e desconsiderando a complexidade da atividade docente pode-se crer que avaliações de larga escala realmente quantificam e classificam processos de ensino-aprendizagem. (RODRIGUES; PEREIRA; MOHR, 2020, p. 24).

Constatamos que os elaboradores da BNCFP não têm propriedade teórica e prática do quanto é complexo o trabalho do professor ou agem de modo perverso ao se apressarem em propor que a avaliação de desempenho seja determinante no ensino-aprendizagem.

A intenção de considerar o estágio e a residência acadêmica como contextos de simples alinhamento dos estudantes à BNCC está em descompasso com o que é defendido “pela área de pesquisa em formação de professores, uma vez que ela objetiva implementar uma política nacional de formação de professores que caminha para a desprofissionalização docente”. (RODRIGUES; PEREIRA; MOHR, 2020, p. 25).

Rodrigues, Pereira e Mohr (2020) sustentam que a supervalorização das competências e habilidades na formação do professor presente na BNCFP, como paradigma dominante na educação nacional, é um equívoco dado às críticas que

recebe no âmbito escolar e acadêmico, pois existem outras possibilidades para organizar o currículo. As competências e habilidades presentes na Resolução CNE/CP nº 2/2019 ressaltam “[...]processos formativos fundados em modelos prescritivos e técnico-instrumentais, desconsiderando aspectos essenciais como o exercício criativo e reflexivo na docência, isso importa afirmar que a valorização do professor remete ao “saber fazer” em detrimento do “saber pensar”. (ANADON; MOTA; GONÇALVES, 2020).

Este capítulo, tendo os aspectos pedagógicos e políticos como determinantes para o entendimento da política atual de formação docente brasileira, buscou demonstrar os muitos avanços obtidos por meio da intensa discussão, aprovação e implementação das 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, definidas pela Resolução CNE/CP Nº 02/2015, até a sua revogação e posterior surgimento das DCNs de 2019, a qual pode ser considerada um evidente retrocesso.

No capítulo a seguir, abordaremos as DCNs de 2015 e a Gestão Educacional nas licenciaturas presenciais da FURG/Campus Carreiros.

5 AS DCNS DE 2015 E A GESTÃO EDUCACIONAL NAS LICENCIATURAS PRESENCIAIS DA FURG/CAMPUS CARREIROS

A universidade possuía ao todo 63 cursos de graduação (tendo por base o ano de 2019), sendo 17 deles cursos de Licenciatura (26,98% do total), estando distribuídos nas modalidades presencial e à distância, mediante sua estrutura multicampi. Foi necessário fazermos um recorte, dada a grande quantidade de cursos, a fim de que pudéssemos alcançar os objetivos estabelecidos neste trabalho. Então, esta investigação tratou somente das licenciaturas presenciais da FURG/Campus Carreiros, a saber de treze (13) cursos.

Inicialmente, seriam realizadas 15 entrevistas, 13 delas com cada coordenador de curso, mais 2 com a PROGRAD. Porém, como o currículo dos quatro cursos de Letras é integrado e qualquer processo ou alteração curricular tramita em paralelo, as 4 entrevistas que seriam feitas individualmente com os coordenadores de curso de Letras (Português, Português/Espanhol, Português/Francês e Português/Inglês) foram validadas por aquela realizada com o(a) coordenador(a) das Letras Estrangeiras que é também coordenador(a) do Núcleo Docente Estruturante desses quatro cursos. Logo, fizemos 12 entrevistas, sendo 10 com coordenadores(as) de curso e 2 com diretores(as) da Pró-Reitoria de Graduação.

A partir das discussões realizadas nesta dissertação - às quais buscaram compreender o processo que levou à aprovação das DCNs de 2015, trazemos a importância de demonstrarmos como essas diretrizes (ainda que tenham sido revogadas em 2019) chegaram à FURG e de que forma elas foram sendo interpretadas e discutidas pela PROGRAD e pelos coordenadores de curso - com vistas à compreendermos qual é o espaço ocupado pela Gestão Educacional na formação de professores, verificando de que modo ela está presente ou não nos currículos das licenciaturas é que concretizamos este estudo.

Neste capítulo vamos tratar dos frutos da pesquisa desenvolvida e que resultam nesta dissertação, tendo como base as categorias reveladas no capítulo metodológico. Na primeira sessão, vamos apresentar o processo de discussão e implementação das diretrizes nas licenciaturas presenciais da FURG/Campus Carreiros. Na sequência do texto, problematizaremos as percepções dos entrevistados sobre as DCNs de 2015. Posteriormente, iremos focar na questão da

Gestão Educacional nesses cursos. E, por fim, realizaremos reflexões sobre as implicações da incorporação ou não da Gestão no currículo de formação de professores.

5.1 O processo de discussão e implementação das DCNs de 2015 nas licenciaturas presenciais da FURG/Campus Carreiros

A Universidade Federal do Rio Grande iniciou no ano de 2015 as discussões a respeito das DCNs de 2015. Isso ficou evidenciado no relato do (a) Diretor (a) Pedagógico (a) - DIPED/PROGRAD - que mencionou que este debate se deu com a vinda do professor Luiz Fernandes Dourado, relator da Resolução CNE/CP n. 2/2015 (numa articulação do Instituto de Educação com a Faculdade de Educação de Pelotas), o qual fez uma fala sobre as diretrizes e elucidou algumas questões que geravam dúvida como: o fato de a universidade passar a ter um Projeto Institucional de Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica. No retorno desse evento, a Pró-Reitoria de Graduação, que estava à frente desse debate, chamou a Pró-Reitoria de Extensão (pois a discussão envolvia a formação continuada) e estabeleceu a criação de uma comissão que passou a discutir como seria a implementação dessas diretrizes na FURG.

Dourado (2015) destaca que as DCNs de 2015 enfatizavam a devida ligação entre a Educação Básica, superior e formação de professores partindo da concepção de docência que abrange o exercício articulado no ensino e aprendizagem e na organização e gestão da Educação Básica. As DCNs de 2015 sugeriam projetos próprios voltados à formação com destaque na articulação/coordenação entre Educação Básica e ensino superior, e propunham que essa formação seja instituída no Projeto Pedagógico Institucional e Plano de Desenvolvimento Institucional das instituições. (DOURADO, 2015). Ademais, essas diretrizes aproximavam, novamente, as necessidades mostradas na Educação Básica com a formação apresentada no ensino superior.

Essa discussão na FURG perpassou a construção da política institucional de formação de professores, conforme Gonçalves; Mota; Anadon (2020): “A proposição deste Projeto Institucional forjava uma forte articulação entre a formação inicial e continuada de professores da Educação Básica e aproximava universidades e

escolas". E, ainda, de acordo com Anadon, Mota e Gonçalves (2019), no contexto dessa trajetória e da emergência da Resolução 02/2015 urge a elaboração de um Projeto Institucional de Formação Inicial e Continuada de Professores de modo a demarcar posições políticas e pedagógicas da FURG no campo da formação de professores e professoras. A instituição de um Projeto que aponte os princípios, as concepções e que dê diretrizes para a organização, a estrutura e a execução de cursos de graduação e de aperfeiçoamento de docentes, é uma iniciativa determinante para consolidar o papel da Universidade na construção da qualidade do ensino nas regiões de abrangência e de maneira geral, no Brasil.

Foi perceptível que a PROGRAD estimulou o debate a respeito das DCNs de 2015, mostrando grande empenho, sendo atuante, promovendo distintos espaços e oportunidades de discussão e estudo, dando apoio, respaldo e solucionando dúvidas a respeito das diretrizes para que os cursos se adaptassem ao solicitado. Ainda, proporcionando a união dos coordenadores dos cursos de licenciatura para que discutissem as mudanças necessárias e fossem, também, condutores desse debate. Assim, foram responsáveis por essa discussão no âmbito da FURG: Diretor (a) de Avaliação e Desenvolvimento da Graduação - DIADG/PROGRAD (Pró-Reitoria de Graduação), Diretor (a) Pedagógico (a) - DIPED/PROGRAD, ex-coordenadores de curso e coordenadores atuais.

Conforme as diretoras da PROGRAD e coordenadores de curso, esse debate se deu em 4 espaços (Fórum das Licenciaturas, Grupos de Estudo incentivados pelo COMGRAD, PANGEA e NDE) no âmbito da instituição. Salientamos que o COMGRAD é o comitê de graduação onde estão todos os coordenadores, mas não somente os coordenadores das licenciaturas e que o PANGEA reúne, além dos coordenadores, professores que trabalham com as licenciaturas. Os Fóruns das Licenciaturas aqui mencionados se referem ao período de 2015 a 2019, época que vai desde a aprovação dessas diretrizes até sua revogação. Evidenciamos, ainda, que cada curso tem um NDE, o qual é responsável por pensar o currículo e a organização do seu curso, fazer as alterações curriculares, sendo esse núcleo formado não só pelo coordenador e vice, mas composto por pelo menos 5 docentes.

Como evidencia a fala dos entrevistados, o PANGEA foi considerado um locus importante de discussão:

“... um grupo específico das licenciaturas que se chama PANGEA. Lá nós conseguimos tirar umas dúvidas de procedimentos, de períodos, do que deveria ser inserido como obrigatório, o que não deveria...”. E3 (Quadro 3)

“Ademais, nós temos participado, também, de reuniões mensais no grupo do PANGEA, da FURG, que foi reativado. O PANGEA é um grupo que vem reunindo as licenciaturas da FURG, discutindo todas as temáticas relativas às licenciaturas em si. Então, lá também já foi discutido. Se não me engano, o ano passado foi tema de discussão o ano todo, onde também nós tiramos alguns documentos que ainda não se tornaram oficiais, mas orientações para as licenciaturas para atender as normativas de dois mil e quinze”. E4 (Quadro 3)

Evidenciamos, ainda, que o PANGEA, conforme relatado pelos entrevistados, foi um espaço reativado e que se consolidou por meio de reuniões mensais, nas quais eram tratadas várias temáticas voltadas às DCNs de 2015, buscando propor o diálogo, a discussão e sanando dúvidas sobre as diretrizes.

Além do PANGEA, outro espaço de discussão das DCNs de 2015 teve destaque na fala dos entrevistados, o NDE dos cursos:

“Eu participava do NDE que é um espaço importante, para as coordenações, de discussão e construção”. E1 (Quadro 3)

“Especialmente o NDE trabalhou, ele é bastante atuante, fazendo reuniões mais frequentes”. E2 (Quadro 3)

“... e essas coisas são levadas para um grupo chamado NDE, que é uma espécie de colegiado do curso”. E3 (Quadro 3)

“Na avaliação dos NDEs (nós temos um NDE muito atuante, com reuniões mensais)”. E4 (Quadro 3)

“Vários professores que fazem parte do NDE...”. E7 (Quadro 3)

As falas acima evidenciam o quanto é importante ofertar espaços de discussão para que os coordenadores se apropriem da proposta das diretrizes antes de implementá-las, em seu curso, sem conhecê-las em profundidade. E, ainda, nos trazem a reflexão sobre o quanto é nocivo quando os coordenadores só fazem os ajustes para cumprir uma exigência, sem pensar, sem discutir as concepções que estão postas, como a concepção de docência, concepção de estágio, concepção de prática pedagógica e o entendimento da contribuição ou não de determinadas disciplinas no âmbito dos cursos.

Deste modo, as falas das entrevistas apontam que as DCNs de 2015 foram amplamente discutidas no âmbito da FURG, ou seja, não foram impostas, tampouco negligenciadas. Reiteramos aqui o importante papel que teve e, ainda tem, o grupo PANGEA na FURG, por ser um espaço privilegiado de discussões de todas as questões referentes às licenciaturas. Reiteramos, ainda, que no caso das DCNs ele foi imprescindível.

5.2 Percepções dos entrevistados sobre as DCNs de 2015

Conforme Carvalho e Gonçalves (2018), as contribuições das DCNs de 2015 são muitas, pois tais diretrizes constituem-se numa dentre as muitas tecnologias de políticas promulgadas pelo governo do Brasil nos últimos anos, visando à melhoria da qualidade educacional pela realização de reformas curriculares e que resultam de um processo de debates no qual estiveram representados vários segmentos da comunidade educacional brasileira, ainda que representem um campo de disputas.

Conforme foi afirmado ao longo dos capítulos deste trabalho, reafirmamos os avanços presentes no documento das diretrizes de 2015: o fato de que o documento procurou contemplar demandas anunciadas já há bastante tempo por pesquisadores, entidades e professores para a qualificação da formação dos profissionais do Magistério. Entre elas, a ampliação da carga horária dos cursos de licenciatura, a proposta de articulação entre formação inicial e continuada, a concepção de prática pedagógica vinculada ao fazer docente e desde o início do processo formativo, a inclusão da gestão como um aspecto da formação de todos os licenciados e a defesa explícita do fortalecimento da identidade das licenciaturas. Ainda, a proposta de construção de um Projeto Institucional de Formação de Professores pelas Instituições de Ensino Superior representa uma importante iniciativa, pois abre caminho para propostas de formação docente mais articuladas com a Educação Básica e comprometidas com a qualidade educacional do país.

Deste modo, podemos afirmar, conforme Quadro 4, que a maioria dos entrevistados (6) concorda com Carvalho e Gonçalves (2018) ao também considerarem as DCNs de 2015 como um avanço. A seguir, trazemos alguma falas que comprovam essa informação:

“Eu acho que nós temos, a partir delas, um curso em que as estudantes conseguem ter uma experiência muito mais concreta, que valoriza a inserção na escola, a prática. Nós temos a inclusão de disciplinas que são importantes: Gestão, a questão das Relações Étnico-Raciais e, algumas outras, que estão previstas e que foram interessantes sim, para a construção desse novo currículo do curso. Algumas coisas, talvez, precisam ser amadurecidas, mas acho que nós temos, na própria relação com a Educação Básica, um avanço que aconteceu a partir destas diretrizes”. E2 (Quadro 4)

“Eu acho muito positiva, na verdade. Ainda há muita discussão sobre. É que quando nós falamos em licenciaturas e nós viemos em diretrizes, é currículo que estamos discutindo e, dificilmente, você encontra o currículo perfeito. O currículo é uma coisa que está em constantemente evolução. É muito difícil você dizer esta formação, essa orientação é melhor, sem colocar na prática.

Mas, o que vem é uma constante evolução, uma preocupação muito grande com a inserção na escola desde o início. O forte destas diretrizes é que focam muito essa questão da interação com a escola, é muito bom. Você nota, gradativamente, que a presença destes componentes curriculares molda a maneira deles, confronta com a realidade, nem sempre positivamente. Várias vezes nós temos que resolver as divergências que acontecem com o choque, especialmente de áreas, mas é interessante ver que, muitas vezes, é a primeira vez que eles pensam sobre o assunto. Eu, particularmente, gosto muito. Tenho uma opinião positiva até dois mil e quinze, pelo menos". E4 (Quadro 4)

"Bom, eu sou do campo da educação. Inicialmente, nós tínhamos vários questionamentos em relação às diretrizes. Houve um bom tensionamento de dois mil e quinze, para cá. No entanto, a conjuntura política mudou tanto que nós nos vimos, num espaço muito breve, fazendo a defesa da resolução. Então, nós aqui, toda a nossa instrução, a orientação é para que atendam a resolução. Nós defendemos a manutenção e a implementação". E12 (Quadro 4)

As falas acima reforçam os muito avanços percebidos pelos entrevistados no que tange às DCNs de 2015, entre eles: o estreitamento da relação com a Educação Básica oportunizado pelas diretrizes, a inserção de novas disciplinas que vieram a agregar para uma formação mais sólida, ainda, a questão das práticas, de experiências mais concretas que visam dar maior preparo ao inserir os futuros professores no ambiente educacional, fazendo contato com a Educação Básica. Também, nota-se o empenho da PROGRAD para que os cursos atendam a resolução e para que se mantenham as DCNs de 2015, bem como sua implementação.

Entretanto, alguns entrevistados expuseram aspectos positivos e negativos trazidos pelas DCNs, demonstrando, assim, uma posição ambivalente com relação a elas:

"Eu acho que elas são importantes. Apesar de que, por outro lado, sempre tem aquela discussão: quanto que isto é de interesse realmente da formação ou o quanto isso é quase que uma mão de obra para escola? É um debate que volta e meia retoma. Mas, eu acho que é tentar, justamente para dar um perfil mais prático para o curso e mais de experiência, da vivência da sala de aula, não só como docente, mas de observação, não só na regência, especificamente, inclusive a própria Gestão". E1 (Quadro 4)

"Eu penso assim, que com estas de dois mil e quinze, o que aconteceu foi que com a questão de ter algumas disciplinas de caráter técnico, que passaram a ser optativas, nós perdemos um pouco, mas de certa forma se ganhou também mais tempo para se estabelecer essa inserção na escola, do ponto de vista da escola básica, o benefício que ela trouxe, com essas sugestões, foi que nós conseguimos ligar mais ela com a questão da BNCC que é a Base Nacional Comum Curricular, isso é um benefício. Mas, uma coisa que eu acho que elas não ajudaram é nessa questão de uma perda da parte técnica do conhecimento específico". E3 (Quadro 4)

Deste modo, a fala do E1 reforça a relação da universidade com a Educação Básica, conforme estabeleciam as DCNs de 2015. Também, os entrevistados acima ponderaram sobre as DCNs de 2015, expressando seus receios, angústias e preocupações, os quais são bastante pertinentes, pois como coordenadores de curso possuem experiência e credibilidade para argumentar a respeito delas e, ainda, têm propriedade para destacar os pontos positivos que encontraram nelas, bem como para apontar suas percepções negativas. Ainda, é notório o antigo confronto que há na FURG entre conhecimento técnico e conhecimento pedagógico no que se refere à disputa pelo currículo dos cursos.

Já 3 dos 12 entrevistados não conseguiram se posicionar de forma clara a respeito das DCNs de 2015, registramos alguns exemplos:

“Do ponto de vista, da nossa gestão, em termos de discussão curricular interna do curso, de certa forma, foi positiva porque nós temos uma referência, um norte para a composição do nosso curso, mas eu não teria como te dizer porque nós não passamos por um processo de avaliação específico, de estudo aprofundado das diretrizes em si. Eu não fiz um estudo muito aprofundado com relação às diretrizes, eu tenho opiniões mais amplas de acordo com o andamento do currículo do curso”. E6 (Quadro 4)

“Eu acho que sempre agrega alguma coisa, mas teria que saber especificamente porque uma legislação assim, às vezes, tem coisas que são positivas e outras coisas não são tanto. Então, às vezes, é difícil, assim, dar uma opinião generalista. Acho que é bom nós avaliarmos cada questão específica dessas diretrizes. Agora, com certeza, se elas foram feitas pensando na melhoria do professor, acredito que, na maior parte, elas sejam positivas”. E9 (Quadro 4)

Destacamos que 2 dos 3 entrevistados que não conseguiram se posicionar de forma clara alegaram ter assumido a coordenação do seu curso há pouco tempo, por isso não conseguiriam tecer uma opinião mais segura a respeito das DCNs de 2015. Por outro lado, alguns gestores que também ocuparam o cargo recentemente, dizem conseguir estabelecer boas conexões, inteirando-se dos assuntos, diminuindo as lacunas, pois estão atentos às resoluções na área das licenciaturas e, também, seus professores participam quando possível, das políticas de elaboração. Tal fator aponta a importância desta função e a responsabilidade que um gestor tem de acompanhar as discussões e repassá-las ao gestor seguinte. Como demonstra a fala de um dos entrevistados:

“Em 2019 eu assumi a coordenação do curso. O grupo aqui sempre foi muito atento às resoluções e nós temos figuras bem conhecidas na área das licenciaturas que, também, participaram muito das políticas de elaboração, especialmente no governo passado”. E4 (Quadro 3)

Conforme já exposto, é muito significativo o fato de que nenhum dos entrevistados tenham se posicionado contra as DCNs de 2015, ainda que elas tragam uma grande demanda de iniciativas para a sua concretização.

5.3 A Gestão Educacional nas licenciaturas presenciais da FURG/Campus Carreiros

São treze os cursos de licenciatura presencial da FURG/Campus Carreiros: Artes Visuais, Ciências Biológicas, Educação Física, Física, Geografia, História, Letras Português, Letras Português/Espanhol, Letras Português/Francês, Letras Português/Inglês, Matemática, Pedagogia e Química.

Segundo a fala dos entrevistados, a maioria dos cursos abordaria a Gestão Educacional em seu currículo:

Quadro 10 - Cursos que abordam a Gestão Educacional em seu currículo, segundo os entrevistados

CURSOS DE LICENCIATURA PRESENCIAL DA FURG/CAMPUS CARREIROS QUE ABORDAM A GESTÃO EDUCACIONAL EM SEU CURRÍCULO – 2019
Artes Visuais
Ciências Biológicas
Educação Física
Física
Geografia
Matemática
Pedagogia
Química

Fonte: elaborado pela autora, em agosto de 2019, com base nas entrevistas.

Conforme os dados do quadro acima, dos 13 cursos de licenciatura presencial da FURG/Campus Carreiros, 8 deles abordariam a Gestão Educacional em seu currículo. Porém, ao fazermos o cruzamento das informações das entrevistas com os QSLs dos cursos e com as ementas das disciplinas vimos que o único curso que tem a disciplina de Gestão, com esta nomenclatura, e como disciplina obrigatória é o

curso de Pedagogia. Neste curso a disciplina está localizada no segundo semestre do segundo ano do curso, conforme a fala do (a) coordenador (a):

“Nós temos uma disciplina que é no quarto semestre do curso, com estudantes de segundo ano, de quatro horas-aula semanais. É justamente Gestão Educacional o nome da disciplina, aborda as questões inerentes a esses processos dentro dos ambientes escolares. Obrigatória. A Unidade Acadêmica é o IE (Instituto de Educação), que é o responsável por esta disciplina, semestral. Mas acho que neste diálogo com Políticas Públicas, com Didática, com Organização do Trabalho Pedagógico nós conseguimos dar conta de uma instrumentalização, de uma preparação desse pedagogo, professor, gestor na escola, para pensar, se posicionar”. E2 (Quadro 5)

Ao observarmos o currículo do curso de Pedagogia, constatamos que a Gestão se faz presente no referido curso, pois ao buscarmos a ementa da disciplina de Gestão Educacional temos:

“Conceitua administração e gestão no debate atual da estruturação dos sistemas educacionais. As reformas educacionais mundiais, nacionais e locais. A gestão das políticas públicas na cidade e na escola. O projeto político pedagógico e sua coordenação. Os diferentes espaços e instrumentos de participação na democratização da escola”.

Todavia, observamos que essa questão no âmbito do curso de Pedagogia fica vinculada a essa disciplina, não há estágio, não tem práticas pedagógicas dentro da Gestão Educacional.

Buscando aprofundar o entendimento sobre os cursos que realmente abordam a gestão ou não, trazemos os excertos das falas dos coordenadores que afirmam tê-la, ainda que por meio de outras disciplinas. No curso de Química, por exemplo, segundo o(a) entrevistado(a), ela também é obrigatória, mas apareceria com outra nomenclatura:

“Isso. Uma destas... que, se não me engano, é Educação Química V, o tema dela é Gestão Escolar. É uma disciplina de três créditos semanais, de quarenta e cinco horas, é obrigatória e a unidade acadêmica responsável é aqui, a nosso mesmo... do nosso curso, da nossa área de educação. Eles passam o semestre todo trabalhando com as leituras sobre Gestão e, também, com a observação em escola e a prática na escola com o tema Gestão Escolar. E, no final da disciplina, semestral, eles fazem toda a questão avaliativa em cima disso. Então, a prática de Gestão já está incluída numa dessas ementas, mas não com o nome Gestão Escolar”. E4 (Quadro 5)

Porém, ao analisarmos o QSL do curso de Química, não foi possível realizar a devida e específica relação dessa disciplina com a Gestão Educacional, pois sua ementa se apresenta como:

“Articulação da dimensão pedagógica com o conteúdo específico e as políticas de inclusão. Planejamento da sala de aula em Rodas de Formação. Atuação em situações contextualizadas com registro dessas observações e reflexões. Análise de procedimentos de observação e reflexão de práticas escolares”.

Assim, não fica claro na ementa a abordagem da Gestão Educacional no curso de Química. Ainda procuramos nas ementas das demais disciplinas do curso algo mais específico com relação à Gestão, mas não foi possível estabelecer essa conexão a não ser, de certa forma, na ementa da disciplina, a qual não foi citada na entrevista, de Políticas Públicas da Educação:

“Análise e discussão das concepções de políticas públicas da educação. A organização, a gestão democrática e a qualidade do funcionamento do sistema educacional brasileiro, bem como sua articulação com as demais políticas sociais e as implicações do estatal, do privado e do terceiro setor no campo educacional”.

É importante mencionarmos que quando figura no currículo dos cursos a disciplina de Políticas Públicas, ela é ministrada pelos docentes do I.E., ou seja, é a mesma disciplina ofertada nas diferentes licenciaturas.

Ao olharmos para o currículo do curso de Física, identificamos que a Gestão Educacional está presente como optativa, sendo a mesma disciplina oferecida para o curso de Pedagogia. Conforme fala do entrevistado:

“Sim. Nós já oferecemos a disciplina, Gestão Educacional, em caráter optativo pelo Instituto de Educação. Claro que o fato de ela ser em caráter optativo ... não significa que ela não é ofertada sempre porque ela é obrigatória em algumas licenciaturas, ou seja, nós temos oferta para os alunos interessados”. E7 (Quadro 5)

Reiteramos que ofertar a Gestão, como optativa, não é garantia de que o licenciando irá escolher cursar esta disciplina. Isso se torna ainda mais preocupante tendo em vista que ela é indispensável na formação inicial docente, uma vez que todos os professores devem receber conhecimentos, ainda que iniciais, sobre a gestão, pois como professor todos estão sujeitos a terem de assumir a direção de uma instituição educacional, necessitando saber como esse processo se realiza.

Notamos que é ofertada, como obrigatória, pelos docentes do I.E., a disciplina de Políticas Públicas, embora não tenha sido mencionada pelo entrevistado.

No curso de Artes Visuais, segundo o(a) coordenador(a) do curso, ela seria tratada de forma transversal, mas obrigatória através da disciplina de Estágio I, a qual abordaria também as Políticas Públicas:

“Tem a questão das Políticas Públicas que nós sempre tratamos, tanto nas disciplinas que vêm do Instituto de Educação como a própria professora responsável pelo Estágio Um, ela aborda bastante essa questão das Políticas Públicas da Educação. Isso está totalmente relacionado com a Gestão. E, no Estágio Um, também, tem essa questão da observação da escola como um todo, não só da sala de aula, mas da escola como um todo, a questão da Gestão entra um pouco por aí. Então, de modo transversal, mas pontual. Não é o foco, mas o tema é tratado. Na disciplina de Estágio Um – obrigatória, a unidade acadêmica responsável somos nós...- a professora ao abordar as Políticas Públicas, acaba por trabalhar algumas questões da Gestão”. E1 (Quadro 5)

Com base na fala acima, visitamos a ementa do curso de Artes Visuais na disciplina de Estágio I encontramos:

“Pesquisa, reconhecimento e problematização do contexto escolar em seus aspectos organizacionais e pedagógicos. Ambientalização e análise crítica sobre os espaços escolares externos à sala de aula, tais como: secretaria, direção, círculo de pais e mestres, grêmios estudantis, biblioteca, atividades extraclasse e comunidades adjacentes entre outros. Definição e aproximação com a escola onde será realizada a docência”.

No Estágio Supervisionado II. Tal ementa, denota um aproximar inicial do aluno com toda a escola e não um estudo profundo sobre a questão da Gestão Educacional. Notamos, ainda, que não aparece na ementa nenhuma referência às Políticas Públicas, apesar de elas terem sido mencionadas pelo(a) entrevistado(a).

No curso de Matemática a Gestão é abordada de forma transversal, através da disciplina de Políticas Públicas, sendo obrigatória, de acordo com o(a) coordenador(a) do curso:

“Então, de modo transversal. Em todas elas nós tentamos fazer. E nas disciplinas também de Docência vão ter essas discussões voltadas para a parte da Gestão, a unidade acadêmica responsável somos nós aqui... têm como base, na sua ementa, a questão da discussão também dessa parte da Gestão... são disciplinas do início do curso, do primeiro, segundo e terceiro semestre, já para ir fazendo com que eles criem uma certa vivência e conseguindo saber como é que funcionam as coisas na escola. Por exemplo, vou te dar uma específica: Políticas Públicas, é uma disciplina do Instituto de Educação e, de certa forma, isso aí vai estar vinculado. Outro exemplo, disciplina de Filosofia que, também, é do Instituto de Educação. Então, nessa daí nós, também, com certeza, vamos ter alguma coisa voltada para essas abordagens. Todas que eu te falei, são obrigatórias”. E3 (Quadro 5)

Conforme o exposto pelo coordenador, a Gestão aparece na ementa da disciplina de Políticas Públicas da Educação e ao conferirmos, no site da FURG, no QSL do curso, a encontramos, de fato, novamente ministrada pelos docentes do Instituto de Educação.

Já na disciplina de Educação Matemática e Docência I temos: “Concepção de administração e gestão no debate atual da estruturação dos sistemas educacionais. O órgão gestor do sistema e suas políticas e relações com as escolas, a comunidade e a cidade/região”.

E, na disciplina de Educação Matemática e Docência II: “A escola e sua organização: o regimento escolar e a organização administrativa, curricular e pedagógica. Elaboração, gestão e avaliação dos planos educacionais”.

Todavia na disciplina de Filosofia não há qualquer menção à Gestão Educacional, apesar de o coordenador ter citado que sim.

Segundo a fala do(a) coordenador (a) de curso das Ciências Biológicas:

“Nós não temos uma disciplina com esse nome, temos na ementa a parte da Gestão, na disciplina de ... que são os Estágios no qual o aluno vai observar as aulas, conhecer o ambiente escolar e que as professoras os levam na escola, fazem várias visitas. Não é uma disciplina específica, mas ela é obrigatória para o aluno. Ele vai ter um momento, o conhecimento sobre a Gestão, mas não é só focado à Gestão, tem vários processos dentro do Estágio. Esta disciplina é em colegiado com o IE. Temos uma disciplina que, na realidade, é interdisciplinar e acontece nos três primeiros anos do curso, que são os Seminários Integradores. Dentro destes Seminários Integradores, nós trazemos os professores da escola, diretores da escola, para fazer uma conversa com os alunos, para eles também verem um pouquinho de como é a realidade, a prática. Não só estudar a teoria, mas como é a prática, através de conversas, debates e essa interação do profissional que já está lá fora com o futuro professor que está aqui dentro”. E5 (Quadro 5)

Ao observarmos o QSL do curso de Ciências Biológicas, na disciplina de Estágio Ciências I, temos sua ementa: “Aproximação com a escola de Ensino Fundamental. Análise do Projeto político pedagógico da escola. Inserção na escola e acompanhamento das práticas docentes de professores e gestores atuantes no sistema de ensino”, o que denota mais uma aproximação inicial da escola e não uma abordagem da Gestão Educacional em si.

No entanto, nos Seminários integradores não encontramos nenhuma relação com a gestão, apesar de ter sido citada pelo(a) entrevistado(a).

Todavia, apesar de não ter sido mencionada pelo(a) entrevistado(a), encontramos, no curso de Ciências Biológicas, a disciplina de Políticas Públicas da Educação, ofertada pelo Instituto de Educação.

Já o curso de Educação Física aborda a Gestão Educacional de forma optativa através da disciplina de Gestão ofertada pelo Instituto de Educação e de forma obrigatória, mas transversal, através da disciplina de Políticas Públicas, entre outras. Segundo o coordenador(a) do curso:

“Isso, através das disciplinas. Confirmando a questão da abordagem das temáticas por dentro das disciplinas já específicas, não criando mais uma disciplina obrigatória no curso, o que seria inviável para nós, mas agregando uma disciplina que é ofertada pelo instituto, como disciplina optativa. Então, trabalhando com o incentivo aos alunos buscarem essa disciplina de maneira optativa, que trata do assunto especificamente, mas, também, abordando por dentro de outras disciplinas como temáticas comuns, entre disciplinas específicas do curso. Nós temos o IE com disciplinas de Educação Inclusiva, Organização e Gestão Educacional, Gêneros e Sexualidades nos espaços educativos, entre outras. Com o nome, especificamente, abordando a questão da Gestão, nós temos, do Instituto de Educação, a disciplina que é Organização e Gestão Educacional Um e Dois, como optativas, já previstas para sétimo e oitavo semestres. Isso projetando um processo de reformulação. E de modo transversal, teria que ver as ementas das disciplinas, mas eu poderia te citar as ... que, de certa forma, abordam, não teriam um conteúdo de forma central, mas passariam por essa discussão. A questão dos próprios Estágios, hoje nós temos uma série de disciplinas no currículo vigente. São quatro disciplinas de Pré-Estágios que visam a preparação e a inserção dos alunos nos diferentes espaços de atuação do professor... Eles passam, em cada uma dessas disciplinas, de maneira progressiva, às diversas instâncias de funcionamento dos diferentes locais de prática. Há uma delas, por exemplo, que trabalha com a ênfase no funcionamento institucional, se eu não me engano é o que hoje nós denominamos de Pré-Estágio Dois, é ver, basicamente, como é que funciona no nível da organização, da gestão dos espaços. Tem o Pré-Estágio Um que visa observar e acompanhar a atuação, em si, do professor em diferentes espaços. E, logo após, a disciplina de Pré-Estágio Dois que busca acompanhar o funcionamento institucional, de organização e administração destes diferentes espaços, seria uma esfera, também, que a questão, a discussão da Gestão estaria presente, para além do decorrer do restante dos Pré-Estágios e disciplinas de Estágio. Temos, hoje, duas disciplinas de Políticas Públicas, também, que tem caráter obrigatório, no caso. Então, eu estou falando de caráter obrigatório hoje, nem de optativas. Políticas Públicas da Educação nós temos Um e Dois, com uma carga horária, também, bem extensa, se eu não me engano, de oito créditos, entre as duas, quatro créditos cada uma, mas são disciplinas que eu poderia te citar, rapidamente, que abordam”. E6 (Quadro 5)

Visitamos o site da FURG buscando as ementas das disciplinas citadas pelo(a) coordenador(a) da Educação Física e com relação à Organização e Gestão Educacional I e II não foi possível verificá-las, pois não estavam disponíveis.

Na ementa da disciplina de Pré-Estágio I, temos: “Inserção na realidade educacional, observando e identificando os diferentes locais onde acontece a Educação Física. Já no Pré-Estágio II: “Inserção na realidade educacional, observando e analisando o funcionamento de instituições onde acontece a Educação Física”. Na disciplina de Pré-Estágio III: “Inserção nos campos de estágio, planejando, organizando e experimentando atividades inerentes ao exercício profissional”. Os 3 Pré- Estágios, portanto, são formas de aproximação da escola e não abordam especificamente as questões inerentes à Gestão Educacional.

Na disciplina de Políticas Públicas e de Educação I, temos na ementa: “Estudo da constituição das políticas públicas, através da análise dos papéis dados ao Estado e à Sociedade Civil e do chamado terceiro setor. Discussão sobre as diferentes Políticas Públicas em Educação”. E, na de Políticas Públicas e de Educação II, vemos na sua ementa: “Análise e discussão sobre as políticas públicas de educação e sua influência na organização e funcionamento do sistema educacional brasileiro, bem como sua articulação com as demais políticas sociais”. Ambas as disciplinas também não chegam a dar conta de abordar de forma significativa a Gestão Educacional.

O curso de Geografia aborda a Gestão Educacional de forma obrigatória, de modo transversal, conforme fala do(a) coordenador(a) do curso:

“Nós temos um rol de disciplinas ou até em outros cursos que eu acredito que eles consigam ter esse conteúdo. Com esse título, específico, de Gestão Educacional nós não temos na nossa grade, mas acredito que eles conversem um pouco sobre este assunto, mas esta disciplina específica nós não temos na grade. Mas, de modo transversal, eu acho que como existe uma quantidade de disciplinas, eu até tenho aqui a grade, como Elementos Filosóficos da Educação, Psicologia da Educação, Educação de Jovens e Adultos, Didática, quatro Estágios obrigatórios, disciplina de Estudos Regionais que nós acabamos usando bastante para o conhecimento da licenciatura, Políticas Públicas da Educação, o responsável é o Instituto de Educação. Acredito que dentro dessas Políticas Públicas alguma coisa com fundo de Gestão pode ser inserida dentro deste programa...Libras”. E9 (Quadro 5)

Assim, fomos conferir as ementas das disciplinas do curso de Geografia e encontramos no Estágio em Geografia I: “Contextualização, gestão, conhecimento de Projeto Político Pedagógico e análise conjunta com Professor dos livros didáticos de Geografia de uma Escola de Ensino Fundamental do Município”. E, no Estágio em Geografia II, temos: “Contextualização, gestão, conhecimento de Projeto Político Pedagógico e análise conjunta com Professor dos livros didáticos de Geografia de

uma Escola de Ensino Médio do Município”. Portanto, essas disciplinas tratam de modo não aprofundado a questão da gestão. Esse curso possui a disciplina de Políticas Públicas da Educação, como optativa, ofertada pelo Instituto de Educação.

Evidenciamos que ao buscarmos em 2019 (no site da FURG e na página dos cursos) as ementas e os QSLs dos cursos que alegaram possuir a discussão da Gestão por meio de outras disciplinas, ou seja, de modo transversal, constatamos que nem sempre a questão da Gestão Educacional se faz presente e que quando isso ocorre não é de modo aprofundado.

Avançando no entendimento desta pesquisa, segundo os dados das entrevistas, 5 cursos alegam não abordar a disciplina de Gestão Educacional de forma alguma no currículo.

A seguir, trazemos a fala do coordenador(a) do curso de História:

“Não. Em realidade, o nosso curso, até agora, não trabalhou com a lógica da Gestão Educacional, até porque essa discussão foi trazida para nós, recentemente, em uma das discussões da PROGRAD, da Pró-Reitoria de Graduação, em que os próprios coordenadores estão debatendo como é que nós vamos trabalhar com essa questão da Gestão. Mas, por enquanto, pelo que eu saiba não, nem de modo transversal. A questão da Gestão não é uma preocupação, até hoje, nas nossas disciplinas. É que, na verdade, nós temos a questão das disciplinas específicas, do quadro geral oferecido pelo Instituto de Educação. Nós temos algumas disciplinas ... voltadas para a preparação, mas a Gestão, em si, nunca foi. E, nunca nos foi cobrada. E a Gestão, realmente, nós ... nunca nos preocupamos com a Gestão. Essa foi uma preocupação que nós começamos a ter quando surgiu em discussão. É, realmente, nós não preparamos. Podemos vir, mas nós precisamos de uma orientação, até porque vai ter, digamos que o quadro comum, vamos ter uma diretriz geral, para os cursos de licenciatura. Enquanto ela não vier, nós não temos nem como agir. Até porque querendo ou não, os nossos acadêmicos vão enfrentar estas questões de sala de aula. O que acaba acontecendo é que a Gestão, ela é aprendida na marra, como eu aqui. Então, por exemplo, simplesmente quando eu assumi a coordenação me deram acesso ao sistema e eu tive que, por conta própria, ir aprendendo. Teria sido menos traumático, se eu tivesse alguma base em Gestão... Então, é que precisa ser dialogado junto à Pró-Reitoria de Graduação e, também, do Instituto de Educação. Mas, ressaltar: eu acho extremamente importante a questão da Gestão. São discussões que estão sendo tomadas. E eu, mesmo sendo o coordenador, eu não tenho controle sobre o curso, eu sou um entre doze docentes. Então, eu sou apenas, digamos, o gestor pedagógico do curso ..., mas eu não tenho o poder, até porque que tem o órgão colegiado para isso, que define, que é o Núcleo Docente Estruturante. E essa discussão ainda está suspensa porque estamos esperando, quando vir a definição tal disciplina deverá ser criada e inserida em nosso QSL (Quadro de Sequência Lógica)”. E8 (Quadro 5)

A fala acima demonstra a necessidade de o tema estar presente na formação dos licenciandos, apontando as dificuldades que sua ausência gera.

A seguir, demonstramos a fala do(a) coordenador(a) que representa os 4 cursos de Letras:

“Não. Essa é uma discussão que nós tivemos na comissão interna de avaliação, na semana passada. E nós vamos fazer um seminário, também, de avaliação, semana que vem. Nós caímos na universidade e nós temos que fazer Gestão, agora estou fazendo parte da Gestão. Não aparece nem como disciplina específica, nem de modo transversal, dentro de nenhuma outra disciplina, mas, se tivesse seria pelo Instituto de Educação. Então, eu acho que uma disciplina de Gestão, obrigatória, tem que ser, e eu acho que o Instituto de Educação seria o melhor instituto para isso. É a minha opinião, não é do meu NDE porque nós, ainda, não discutimos isso. Eu acho que a Gestão, talvez, os gestores da unidade, não sei, nunca tenham se atentado a isso, também, porque a burocracia nos enrola, de um jeito. Acho que, talvez, a falta de ter uma disciplina de Gestão foi a falta de alguém pensar. E, talvez, até o próprio Instituto de Educação poderia pensar nisso, também, porque nós temos um terço do curso que é a parte da educação, que é do Instituto da Educação. Mas, porque eu não sei. Mas eu vejo como muito importante”. E10 (Quadro 5)

A fala acima também retrata os efeitos negativos que a não-presença da gestão na formação inicial traz ao licenciados, principalmente quando, futuramente, necessitam assumir cargos de gestão.

De acordo com esses entrevistados, seus cursos não contemplam a Gestão Educacional, mas estão buscando fazer uma discussão a respeito da temática, pois entendem que ela é importante, já que sentem os efeitos de sua ausência (na formação inicial que receberam) em sua própria prática. Todavia, se considerarmos o fato de alguns cursos que alegam abordar a Gestão através das Políticas Públicas como válido, os cursos de História e das Letras também poderiam ser considerados como cursos que ofertam a gestão.

É importante ressaltarmos que, com relação à reformulação do currículo, vimos que ele não depende apenas da ação solitária do coordenador, mas que ocorre em parceria com os demais professores e com o NDE, que proporciona mudanças no PPC, visando à adequação a essas diretrizes que são estabelecidas, o que vem ao encontro da afirmação de Anadon, Mota e Gonçalves (2019) de que historicamente, a dinâmica curricular dos cursos de formação de professores exigiu reformulações que buscaram aprimorar a formação, atendendo às demandas identificadas pelo corpo docente e discente e, ainda, as orientações das diferentes legislações. Um marco para a formação de professores foi a instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica em 2002.

Nosso levantamento de informações demonstra que a discussão das DCNs de 2015 na FURG foi intensa. Entretanto, ao nos determos no foco dessa pesquisa, que é constatar se a Gestão Educacional está sendo abordada nos cursos de licenciatura presencial da FURG/Campus Carreiros, observamos que o fato de alguns cursos não estarem ofertando a disciplina de Gestão, somado a postura de outros cursos que a abordam, porém de modo transversal, demonstra que a temática necessita continuar sendo discutida, pois como bem denotam as falas de alguns entrevistados a Gestão Educacional tem sido “diluída” no currículo dos cursos. Isso é preocupante, pois a Gestão deve estar presente no currículo das licenciaturas, necessitando estar “enraizada” e não apenas “pulverizada”.

Apesar de a maioria dos coordenadores dos cursos de licenciatura presencial da FURG/Campus Carreiros alegarem que seus cursos abordam a Gestão Educacional, seria importante que as ementas especificassem o que é realmente trabalhado, pois, no momento, não explicitam com exatidão o lugar da gestão nas disciplinas. Principalmente, levando em consideração os limites desta pesquisa, já que não conseguimos ter acesso aos planos de ensino, devido a chegada da pandemia e a necessidade de dar prosseguimento a esta pesquisa, tendo em conta o tempo restante para a sua conclusão. Logo, esse debate necessita prosseguir e ser aprofundado, já que alguns cursos fazem a discussão da Gestão de forma mais “diluída”.

É urgente, portanto, que esse debate a respeito da inserção da Gestão Educacional no currículo dos cursos de formação inicial de professores, nas licenciaturas presenciais da FURG/Campus Carreiros, seja não apenas mantido, mas ampliado, pois conhecer a instituição educativa e atuar na sua gestão, bem como na dos processos educativos é indispensável para uma formação inicial de professores em sua plenitude.

5.4 Implicações da incorporação ou não da Gestão Educacional no currículo da formação de professores

Conforme Araújo, Alves, Oliveira e Castro (2018) há uma estreita relação entre políticas públicas e gestão escolar, que demonstra uma construção histórica de conceitos, influenciada por reformas educacionais e marcos legais, que orientam a

organização da escola e, conseqüentemente, o modelo de gestão. Por isso a urgência em conhecer as diferentes formas, estilos e processos gestionários para que se possa optar por aquela que vai permitir ao gestor conduzir a instituição educacional de forma mais adequada e aproximada aos ideais democráticos, mesmo tendo de lidar com as pressões, sempre presentes, das reformas conduzidas por grupos empresariais.

Soma-se a isso o já exposto nesta dissertação: “Gestão é partilha de poder”. Se esse poder se concentra somente de um lado, os seus interesses vão prevalecer e o outro lado ficará desguarnecido com relação aos seus anseios e necessidades, ou seja, quanto mais o mercado financeiro se apoderar da educação visando lucrar sobre ela e controlar a formação dos cidadãos, mais as empresas irão enriquecer e ditar as regras no mundo trabalhista e, à classe menos favorecida - sem conhecer seus direitos e sem poder lutar para defendê-los - só restará obedecer aos ditames impostos e injustos.

É preciso que as camadas trabalhadoras se apropriem do ato educativo da escola, participem e entendam o processo da gestão da educação. Daí a preocupação da LDB em garantir a participação dos profissionais da educação no PPP das escolas e da comunidade escolar e local nos conselhos escolares ou equivalentes, pois segundo Mello e Corte (2016): “Parte-se do pressuposto de que o PPP se constitui um mecanismo estratégico de democratização da gestão escolar”.

Relembramos que o conceito de gestão está ligado ao fortalecimento democrático do processo pedagógico, devendo todos participarem responsável e conscientemente nas decisões que lhe dizem respeito, através de um comprometimento coletivo, com vistas a alcançar resultados na educação que sejam cada vez melhores. Acrescentamos que tal processo advém de uma crescente socialização da participação política, já que com a ditadura havíamos perdido o direito de participar das discussões que direcionam os rumos de nossos interesses.

Assim, a Gestão Educacional se faz importante, pois preocupa-se com o aspecto político e social da educação, visando uma escola pública e de qualidade, aberta ao povo, voltada para as suas necessidades. A gestão continua sendo um aspecto admirável para a vida democrática dos sistemas educacionais, até mesmo porque presta-se conta, por parte dos dirigentes e do docentes, quanto aos objetivos da educação direcionados aos cidadãos.

É mister conhecermos o conceito de gestão, mas não só isso, e, sim, seu conceito tendo por base a democracia, uma vez que existem distintos modos de gerir, mas o que importa é que esse processo seja conduzido pelo viés democrático de direito, garantindo-se a participação de todos e não mais uma política de governo calcada no autoritarismo e na tomada de decisões de forma centralizada.

Pensando, ainda, nas implicações da ausência da gestão no currículo das licenciaturas é necessário lembrarmos que conforme Carvalho e Gonçalves (2017, p. 95) destacam: “É notório que o documento atual procurou contemplar demandas anunciadas já há bastante tempo por pesquisadores, entidades e professores para a qualificação da formação dos profissionais do Magistério”. Portanto, não efetivar a implementação das DCNs de 2015 e da Gestão Educacional nos currículos das licenciaturas é deixar cair por terra todo o esforço de diversos educadores comprometidos com o ato educativo ao longo de tantos anos para que tivéssemos uma educação sólida e plena.

Essas DCNs respondiam positivamente a diversos antigos anseios daqueles que estão ligados à educação, em especial, às proposições feitas pelas entidades educacionais, verificando-se dessa forma rumos para valorização e reconhecimento dos docentes brasileiros. Soma-se a isso o que afirmam Silveira e Lagares (2017, p. 1): “A gestão democrática da educação pública como princípio constitucional (BRASIL, 1988, art. 206) resulta de lutas históricas e tem sido motivo de debate em diversos âmbitos, dados os diversos entendimentos a seu respeito”. E, ainda, segundo Silveira e Lagares (2017, p. 6): “O desafio do desenvolvimento do processo democrático, ante as mazelas advindas do capitalismo, nos coloca frente a dilemas e chances que precisam ser discutidos e confrontados”.

Tais DCNs apontavam que os agentes do magistério na Educação Básica são os docentes e os gestores das instituições e sistemas de ensino de todas as modalidades de ensino. Além disso, apregoam que a valorização desses sujeitos perpassa pela coordenação da formação inicial, passando pela continuada, trajetória e condições salariais. (DOURADO, 2015).

Compreendemos o alcance das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de 2015, com destaque para a inclusão da Gestão Educacional no processo de formação inicial, assegurando que os licenciados pudessem pensar o processo educacional como algo pleno. Quanto à formação continuada, notamos que esta, de forma inédita, figurava em uma diretriz curricular,

além da valorização docente. Caso essas DCNs sejam postas em esquecimento, voltaremos a estagnação no que tange a ligação entre formação inicial e continuada e, ainda, à triste e recorrente desvalorização do trabalho docente.

Conforme constava nas DCNs de 2015, a concepção dos profissionais da educação não se restringia apenas a atuação em sala de aula, a resolução apresenta uma concepção de docência ampliada, na qual envolve o ato educativo dentro e fora da sala de aula, envolvendo todas as funções ligadas à educação, como a de gestor educacional, por exemplo, já que a ele cabe o gerenciamento da unidade escolar de maneira transparente e participativa, entendendo que a escola não se encontra isolada da sistemática da sociedade contemporânea, do contexto geográfico, político e sociocultural. Dessa maneira, o gestor escolar em sua atuação tem uma importante função a exercer, sua postura precisa assegurar que a escola seja um espaço democrático e participativo no contexto atual.

Dada a relevância que a Gestão Educacional possui, esperamos fortalecer o entendimento de que é urgente que essa disciplina ocupe um lugar constante e profundo nos currículos dos cursos de formação de professores, pois as consequências de não termos uma sólida formação de professores que a contemple são muitas, já que assumir uma escola ou instituição educacional sem ao menos conhecer o seu funcionamento básico é muito grave, traz prejuízos que vão desde oferecer uma educação de qualidade baixa, exercer uma má administração, um mau uso do dinheiro público, até o mais grave: não garantir o direito de educação plena, através de um ensino público, gratuito, laico e de qualidade para todos os cidadãos por meio de um viés, de fato, democrático.

Relembramos que para que se possa reivindicar aquilo que é oferecido pela Gestão Educacional é necessário que ela esteja prevista nos documentos legais que direcionam o fazer educativo, caso contrário, não há cobranças passíveis de serem efetuadas. Por isso a importância das DCNs de 2015 e a nossa preocupação com relação às DCNs de 2019, pois ao analisarmos cuidadosamente seus texto não podemos deixar de relatar que a expressão Gestão Democrática não aparece em momento algum, apesar de ela ser preconizada na Constituição Federal como importante na superação de uma visão de gestão compartimentalizada. Percebe-se uma intencionalidade de que a questão da gestão passe a ser tratada de forma rasa. Isso certamente é preocupante, uma vez que tal conceito aparecia de forma

bastante explícita e enfática nas DCNs de 2015 e, mesmo assim, não foi garantia para que a mesma fosse abordada no currículo de todas as licenciaturas.

A gestão democrática como objeto do campo educacional é um processo que se confronta com oposições tensionantes entre o vivenciado historicamente, concepções coexistentes e a disputa rumo à construção de outra realidade. De acordo com Silveira e Lagares (2017): “Ante o esforço dessa construção e dilemas dele oriundos, há inalterações, retrocessos e avanços”. Nessa perspectiva, são analisados os elementos que confirmam ou negam a democracia.

A gestão democrática passando a não figurar nos textos que direcionam a educação no país, ficará a cargo das noções e interesses daqueles que estiverem na sua condução. Caso sejam os empresários da educação, ela passará a ser conduzida sob esse viés. Deste modo, a participação popular será restrita e atrelada às novas formas de controle social. Nesse sentido, é importante pensarmos sobre o que afirmam Soares e Cardozo (2017) a respeito de que a gestão da educação brasileira deve ser entendida no cenário das mudanças que este campo tem recebido desde os anos 1990 até início do século XXI, sendo essas transformações reflexos de mudanças sociais, políticas, e econômicas do capital e do Estado.

Concordamos com a importante constatação de Brzezinski (2007) de que é evidente a ampliação do trabalho do gestor. Isso torna ainda mais desafiadora e complexa a sua formação, já que um dirigente comprometido com uma educação popular, gratuita e de qualidade terá um grande desafio para conseguir concluir seu projeto de educação democrática, tendo em vista que antes de ser um administrador ele é um educador.

Ainda, não devemos perder de vista o aspecto coletivo trazido pela Gestão Educacional em um viés democrático, pois como destacado por Zuffo e Lauer (2016): “Fazer uma escola atingir bons resultados na aprendizagem dos estudantes e oferecer uma Educação de qualidade é uma responsabilidade complexa demais para ficar na mão de apenas uma pessoa”.

Por fim, acrescentamos que alicerçar um processo gestorário calcado no desenvolvimento do cidadão, partindo de um ato formativo que propicie intervir, de fato, na sociedade atual, na qual há celeridade na informação e nos avanços tecnológicos, segundo Ogawa e Filipak (2013), implica: “formar profissionais que tenham conhecimento de sua função e clareza quanto às necessidades que são demandas à escola e são de responsabilidades do gestor junto à comunidade”. A

sociedade contemporânea tem apresentado demandas diversificadas que exigem determinados conhecimentos pedagógicos e, diante disso, não é possível dispensar a Gestão Educacional na formação inicial dos professores.

REFLEXÕES FINAIS

O trabalho emergiu a partir das DCNs, aprovadas em julho de 2015, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e definidas por meio da Resolução CNE/CP (Conselho Pleno) – nº 2/2015 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.

Ao longo desta pesquisa - por meio de abordagens envolvendo políticas educacionais e as respectivas disputas que permeiam o currículo, suas formas de oferta e organização - com especial interesse no instante em que foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação de Professores de 2015, foi que buscamos entender qual é o lugar da Gestão Educacional no currículo dos cursos de licenciatura presencial da FURG/Campus Carreiros.

Por meio de uma breve discussão sobre a trajetória da Formação Docente no Brasil, apresentamos a legislação da formação de professores, os modelos de formação docente adotados no Brasil e dialogamos sobre a importância das Políticas Públicas Educacionais, como sendo aquelas que impulsionam os direcionamentos na área da educação.

Ao abordarmos o Currículo ficou evidente que ele não é neutro, mas um campo de disputas e embates ferrenhos, pois é o responsável por forjar um determinado tipo de cidadão. Assim, ao observarmos algumas das concepções de educação e de currículo trazidas por estas diretrizes, comprovamos que as DCNs de 2015 visavam uma formação mais justa e igualitária, principalmente pensando nas camadas mais desassistidas, o que inevitavelmente passa pela formação de professores (os quais são responsáveis por formar outros cidadãos) e pelo entendimento adequado do que é Gestão Educacional.

Destacamos a Gestão Educacional, fundamentando a temática por meio de autores especialistas nessa área de conhecimento tão importante para a educação, abordando-a por meio do viés democrático, o qual está presente em nossa constituição e em diversas leis que tratam da educação. Ainda, esse trabalho trouxe questões relevantes como: a redemocratização pós Regime Militar, a Gestão Educacional no Brasil depois de 1990 e as diferentes concepções de gestão.

Durante as análises, procuramos identificar os atores e os cenários: político, econômico e social que permearam a elaboração das DCNs de 2015 e, ainda,

intencionamos demonstrar a importância da garantia de boas políticas públicas educacionais, já que há uma correlação de forças políticas e culturais na disputa pela concepção do currículo, bem como dos documentos que o orientam.

Percebendo o quanto as políticas curriculares podem ser determinantes na formação dos sujeitos, essa pesquisa visou compreender se a Gestão Educacional está presente na matriz curricular dos cursos presenciais de licenciatura da FURG/Campus Carreiros, a partir das DCNs de 2015, e como se deu o seu processo de discussão e de implementação, verificando a percepção dos coordenadores sobre elas e refletindo sobre as implicações da incorporação ou da não incorporação da Gestão Educacional na formação inicial de professores.

Foi preciso observarmos os documentos das DCNs de 2015 e de 2019, a fim de identificarmos os textos e discursos envolvidos em cada etapa, pois sabemos que o currículo, bem como as políticas públicas não são tecidos sem debates e embates, por conta dos interesses, de lados antagônicos, fazendo com que haja avanços e retrocessos no processo histórico da educação.

Buscamos compreender o longo caminho trilhado até a aprovação das DCNs de 2015, as quais desde seu processo de elaboração conversaram com a comunidade universitária e com as entidades educacionais, procurando demonstrar os seus avanços ao agregar vários elementos como formação continuada, valorização profissional e as diferentes temáticas que envolvem a formação de professores como: a gestão, os fundamentos, a inclusão, as questões indígenas, étnico-raciais, entre outras. Ainda, a ampliação da carga-horária da formação de professores, dando conta de uma série de antigas reivindicações dos especialistas em educação, entre elas: a de que houvesse uma equiparação, em termos de carga-horária, da Pedagogia com as demais licenciaturas.

As DCNs de 2015, cujos fundamentos propunham uma formação crítica e plena de professores, visavam a implementação de um currículo sólido e integral, o que passa pelo entendimento adequado do que é Gestão Educacional, através do viés democrático, contemplavam antigos anseios de tantos professores que há mais de 30 anos lutam por um ideal de formação de professores e, por conseguinte, de cidadãos. Ainda, mostravam-se como potente ferramenta na garantia de um currículo construído a tantas mãos e vozes, sob um ideal de uma sociedade mais progressista.

Intentamos, também, contextualizar os momentos políticos nacionais que atravessaram a elaboração dos referidos documentos, principalmente com o impeachment da ex presidenta Dilma Rousseff (o qual consideramos um golpe civil, jurídico e parlamentar), pois houve uma reconfiguração das políticas educacionais de formação inicial docente e um processo por parte da iniciativa privada de tentar gerir a educação, os quais colaboraram veementemente para esse acontecimento, a fim de lograrem encontrar um caminho mais aberto para alcançar sua fatia no mercado que envolve o ensino. Não apenas a parte financeira é foco de interesse das empresas privadas de educação, mas a questão do domínio da condução da formação de cidadãos.

Como justificativa para a revogação das DCNs de 2015 foi alegado por Ramos (2019) que as DCNs de 2019 teriam sido estabelecidas fundamentadas na Resolução Nº 2/2015 do CNE, a qual seria um bom trabalho, mas que precisaria ser revista e atualizada para manter uma conversa com a BNCC. Ademais, ao longo deste trabalho, tecemos críticas à Resolução CNE/CP Nº 2/2019, já que não houve somente uma revisão das DCNs de 2015 e, sim, uma descaracterização completa da formação docente.

Logo, o cenário político educacional do Brasil foi redesenhado, tendo por base a BNCC. E, a partir daí, evidenciamos os retrocessos trazidos pela apressada aprovação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica de 2019. Foi notório que o CNE rejeitou as inúmeras manifestações contrárias das entidades acadêmicas e representativas de instituições, professores e estudantes, que apontavam para as inconsistências da proposta, a qual visava atender aos interesses mercantilistas de fundações privadas que anseiam pela padronização e formação aligeirada atrelada à BNCC.

Como mencionado, para melhor entender a elaboração das DCNs de 2015, bem como das DCNs de 2019, foi importante considerar os cenários sociopolíticos, econômicos e culturais, nacional e internacional, que permearam esses momentos. Assim, a pesquisa seguiu uma abordagem qualitativa, pensando os contextos que envolvem as políticas educacionais e tentando compreender os fatos que produzem e são produzidos no decorrer da história, a partir da correlação de forças nas esferas política, econômica e cultural que mediam e modificam, há décadas, o sistema educacional brasileiro. Analisamos os principais documentos legais referentes às DCNs de 2015, como pareceres, resoluções e leis, além de alguns que antecederam

a ela, como as DCNs de 2002 e alguns que se seguiram a ela em 2019, entre outros.

Utilizamos, a pesquisa digital de textos disponibilizados na internet e incluímos artigos publicados por pesquisadores e estudiosos do assunto (ANPED, ENDIPE, ANPAE). Buscamos por conceitos e concepções de Gestão Educacional, gestão democrática, currículo, políticas educacionais e curriculares que nos auxiliassem a compreender as atuais mudanças. Para tanto, nos valem, em especial, de reflexões sobre política educacional curricular. Tais leituras evidenciaram sobremaneira o quanto as políticas educacionais e o currículo, reproduzem as relações de classe e são formas de controle social.

Para tratar os dados e informações coletadas durante a pesquisa e entender que tipo de educação, currículo e sujeito a atual política educacional pretende, adotamos a análise documental e o método de Análise de Conteúdo, segundo as concepções teóricas de Bardin (2011).

Destacamos que as leituras voltadas a concepções e teorias do currículo foram relevantes e significativas para este estudo, levando-nos a compreender que discussões sobre currículo, grade curricular, políticas educacionais, formação docente e escola não podem ser dissociadas, pois a qualidade e o significado da educação estão nesta conexão.

O texto final das DCNs de 2019 demonstra muitas alterações se comparado às de 2015. Isso se deu tendo respaldado, principalmente, no impacto do momento político nacional vivenciado entre 2015 e 2017 por ocasião da troca de governo Dilma/Temer; às constantes mudanças nas pastas ministeriais, e a forte influência dos reformadores empresariais que introduziram as suas intenções mercadológicas na política educacional, o que comprova o interesse do empresariado na elaboração das DCNs de 2019.

A proposta de organização curricular trazida nas novas Diretrizes Nacionais Curriculares e a BNC da Formação descaracterizam os cursos de licenciatura e empobrecem a qualidade da formação docente, com impactos nocivos sobre a Educação Básica, constituindo-se como mais um grave retrocesso nas políticas educacionais, pois trazem, entre outros aspectos, a retomada da aprendizagem por competências, estabelecem um atrelamento que mais denota uma submissão à BNCC e rompem com a formação continuada e valorização dos professores.

Evidenciamos que ao observarmos atentamente as DCNs de 2019, não encontramos a expressão Gestão Democrática em momento algum, apesar de ela ser preconizada na Constituição Federal como importante na superação de uma visão de gestão compartimentalizada. Notamos a intencionalidade de que a questão da gestão volte a ser ignorada. Isso certamente é preocupante, uma vez que tal conceito aparecia de forma bastante explícita e enfática nas DCNs de 2015 e, mesmo assim, não foi garantia para que a mesma fosse abordada no currículo de todas as licenciaturas.

Ao definir um currículo que beira ao mínimo, demarcado pelo esvaziamento de conteúdos, redefinem-se as DCNs e o papel dos professores passou a ser de meros tarefeiros. Por conseguinte, as instituições educacionais passam a ser um lócus de formação reducionista, onde os conteúdos estão voltados a atender ao imediatismo e utilitarismo que reproduz trabalhadores para as necessidades do mercado.

É vital entendermos como se deve organizar um currículo, principalmente de formação de professores, pois os temas que o integram trazem consigo potentes discursos políticos e intencionais que os fundamentam. Essas mudanças requerem uma extensa reflexão e trazem a compreensão de que a organização curricular necessita estar para além da delimitação de conteúdos por disciplinas, já que ele precisa abarcar as questões históricas, sociais, políticas e ideológicas.

Ao analisarmos as concepções de educação, currículo e formação trazidas nas DCNs de 2019, podemos perceber que a política curricular apresentada na forma de padronização curricular trará um retrocesso para a educação, quer seja com relação aos direitos constitucionais ou aos de aprendizagem, uma vez que não considera a realidade, a diversidade e as desigualdades existentes em nossa nação.

O processo de discussão e de implementação das DCNs de 2015 nas licenciaturas presenciais da FURG foi intenso, realizado a partir de muitos esforços, por meio de distintos responsáveis e se deu em diversos espaços, ocasionando vários pontos de discussão e, ainda, trazendo a exigência da reformulação curricular. Ainda, percebemos, por meio dos dados encontrados, que falta um amadurecimento no debate, em específico, da importante questão da Gestão Educacional, uma vez que alguns cursos ainda não a incorporaram em seus currículos, apesar de a considerarem importante e, que outros, mesmo a tendo

ofertado e declarado sua relevância, necessitam aprofundá-la, já que ainda se encontra sendo abordada de modo superficial.

Aqui trazemos uma importante reflexão sobre as implicações da não incorporação da Gestão Educacional na formação inicial de professores, com base no que foi colocado pelos entrevistados que alegaram ainda não a terem inserido em seus cursos, uma vez que reconhecem sentirem na sua própria prática, como gestores, os efeitos da não preparação ao assumirem tal função, pois mencionam que, muitas das vezes, não sabem como proceder, a quem recorrer e como fazer determinado processo relativo à gestão e que ela acaba por tornar-se penosa e não atrativa. Além disso, assumem responsabilidades legais, administrativas, pedagógicas e financeiras e precisam dar conta disso de forma segura e exitosa.

É interessante que alguns dos entrevistados, mesmo mencionando que os seus cursos não proporcionam a discussão da Gestão Educacional, tenham salientado que consideram essencial a presença da Gestão Educacional na formação de seus alunos, a fim de que não passem pela mesma situação, de inaptidão, frente aos desafios posto pela Gestão. Para isso, é necessária a oferta da Gestão e uma maior discussão a respeito dela nos currículos de formação de professores, proporcionando com que os docentes tenham acesso, ainda que inicial, aos conhecimentos sobre essa temática, pois conforme demonstrado, ao longo deste trabalho, qualquer professor pode vir a assumir cargos de gestão, o que lhe exigirá esse importante e indispensável saber, já que dirigir uma instituição educacional exige preparo e uma clara concepção sobre o que é Gestão Educacional.

Reiteramos o intenso processo de mobilização para a adequação dos cursos às determinações das DCNS de 2015. Tal movimento foi conduzido, principalmente, com a iniciativa da PROGRAD, a qual reativou o grupo de estudos dos professores de licenciatura (PANGEA) e isso acabou por gerar uma série de pontos de discussões, em distintos espaços como o NDE, por exemplo. Assim, alguns cursos foram fazendo as alterações curriculares necessárias na busca de se enquadrarem nas determinações. Entretanto, através dos dados coletados, ficou evidente que a importante temática da Gestão Educacional, nos cursos de licenciatura presencial da FURG/Campus Carreiros, ainda não ocupa o devido lugar de relevância no currículo das licenciaturas, fazendo-se necessário que esse debate seja mantido e ampliado, a fim de proporcionar uma formação inicial integral de professores.

Temos a compreensão de que o cumprir das disposições postas pelas DCNs de 2015 traz exigências que, muitas das vezes, são difíceis de serem atendidas, pois demandam mudanças curriculares que perpassam diversos aspectos como aumento ou redução de carga horária de disciplinas e de professores dos cursos, bem como, em algumas situações, exigem um número maior de professores para que possam cumprir as demandas apresentadas, sendo esses obstáculos fatores que não colaboram para que a Gestão se faça presente nos cursos. No entanto, tais barreiras não são intransponíveis, devendo todos os cursos se organizarem para proporcionarem essa temática em seus currículos, não apenas visando cumprir a exigência.

Ressaltamos, ainda, que o fato de as DCNs de 2015 terem sido revogadas não é fator imobilizador no que se refere ao processo de inserção da Gestão Educacional no currículo dos cursos de licenciatura da FURG. Inclusive, todos os entrevistados destacaram a importância de se abordar a temática da gestão na formação inicial de professores, sendo fundamental, nesse processo, o papel de resistência da PROGRAD e dos coordenadores de curso para que isso se efetive. E, até mesmo porque, como as entidades educacionais já vinham apontando, as DCNs de 2015 estavam em processo de implementação e sua revogação ocorreu de forma precoce.

Reforçamos que as DCNs de 2015 manifestavam-se como uma visível conquista para a formação de professores com a inclusão da Gestão Educacional. Constatamos que esse aspecto é imprescindível, pois qualquer docente pode vir a ter de assumir a função de gestor, ou seja, a ausência deste componente curricular nas licenciaturas acarretará mais prejuízos à educação, pois é disciplina curricular essencial na base formativa de qualquer licenciando.

As falas dos entrevistados demonstram: a importância da discussão das DCNs e da Gestão Educacional; a tentativa de abordar a temática da gestão nos currículos dos cursos de licenciatura presencial da FURG/Campus Carreiros mesmo que, muitas vezes, de modo transversal ou através de disciplinas optativas; a própria discussão das DCNs de 2015 no âmbito do PANGEA, com o respaldo e incentivo da PROGRAD.

Portanto, os resultados dessa pesquisa evidenciam que há um movimento em prol da afirmação e da relevância da Gestão Educacional na formação de professores no âmbito da FURG e existe empenho da universidade em adequar-se

às determinações das DCNs de 2015. Todavia, trazemos como proposição ao coletivo de dos cursos presenciais que esse debate seja mantido e ampliado, pois ele ainda está em processo de discussão e construção.

Nessa perspectiva, esperamos que este estudo propicie reflexões que possibilitem compreender a importância da luta pelo resgate das DCNs de 2015, pois a concepção de educação, currículo e formação de sujeitos que está no âmago das DCNs de 2019 são contrárias àquelas, principalmente levando em consideração o foco desta pesquisa, a saber: a Gestão Educacional, a qual é relegada a um segundo plano, plano esse quase inexistente.

Por fim, destacamos a preciosidade e importância de uma Gestão Educacional, com vistas a preparar professores para contribuir com os objetivos da escola na relação com os estudantes, os quais devem acessar os conhecimentos produzidos socialmente por homens e mulheres e, ainda, ser preparados para o trabalho e para a cidadania.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. Â. da S; DOURADO, L. F. BNCC e formação de professores: concepções, tensões, atores e estratégias. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 33-37, jan./mai. 2019. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em 03. Jun, 2019.

ALVES, A. G. de R. A gestão da educação na política educacional do Estado de Mato Grosso do Sul: análise da proposta de “educação para o sucesso” (2007-2013). **37ª Reunião Nacional da ANPEd**, 2015, UFSC – Florianópolis.

AMARAL, M. P. do; DOMINGUES, M. V. de La R. Licenciaturas: Origem e Evolução dos Cursos de Formação de Professores na Fundação Universidade Federal do Rio Grande. In: AMARAL, Marisa Porto do; DOMINGUES, Marcelo Vinicius de La Rocha. **Núcleo PANGEA: integração e compromisso com a formação de professores**. Rio Grande: Edgraf, 2005.

ANFOPE. **A ANFOPE repudia a aprovação pelo CNE da Resolução que define as novas Diretrizes Curriculares para Formação Inicial de Professores da Educação Básica e Institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), em sessão realizada no dia 07 de novembro, sem divulgação. Em um plenário esvaziado.** [página online], 2019b. Disponível em: <http://www.ANFOPE.org.br/ANFOPE-repudia-a-aprovacao-pelo-cne-da-resolucao-quedefine-as-novas-diretrizes-curriculares-para-formacao-inicial-de-professores-da-educacao-basica-einstitui-a-base-nacional-comum-para-a-formacao-in/>. Acessado em 03/12/2019.

ANFOPE. **A ANFOPE se posiciona em defesa da Resolução 02/215 e pede arquivamento do parecer que propõe a sua alteração**, [página online], 2019a. Disponível em: <http://www.ANFOPE.org.br/ANFOPE-seposiciona-em-defesa-da-resolucao-02-215-e-pede-arquivamento-do-parecer-que-propoe-a-sua-alteracao/>. Acessado em: 03/12/2019.

ANFOPE. **Manifesto da ANFOPE em defesa da democracia**. 2020. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2020/03/1.-Manifesto-ANFOPE-emdefesa-da-educa%C3%A7%C3%A3o-e-da-democracia-01032020.pdf> Acesso em 15 de abril de 2020.

ANFOPE. **Reunião da Comissão Bicameral do Conselho Nacional de Educação sobre a Formação Inicial e Continuada de Professores**. Brasília, 2018. Disponível em: <https://www.ANFOPE.org.br/wpcontent/uploads/2018/05/ANFOPE-CNE-9abr-2018-.pdf>. Acessado em: 03/12/2019.

ANFOPE; et al. **Contra a descaracterização da Formação de Professores. Nota das entidades nacionais em defesa da Resolução 02/2015**. [página online], 2019. Acessado em: 03/12/2019.

ANFOPE. **XIII Encontro Nacional**, Documento Final, Faculdade de Educação – Unicamp, Campinas, 2006.

APPLE, M. W. **Para Além da Lógica do Mercado**: compreendendo e opondo-se ao neoliberalismo. Rio de Janeiro: Ed. DP&A, 2005.

ARAÚJO, M. M. C. de; ALVES, M. L. C.; OLIVEIRA, I. C.; CASTRO, S. B. D. de. Gestão Escolar como política pública: revelando aspectos da/na produção científica existente. **XIX ENDIPE**. Bahia, setembro, 2018.

ARROYO. M. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 374.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BAZZO, V.; SCHEIBE, L. De volta para o futuro... retrocessos na atual política de formação docente. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 27, p. 669-684, set./dez. 2019.

BEHREND, D. M.; COUSIN, C. da S.; SCHMIDT, E. B. A relação interinstitucional entre escola e universidade no contexto dos estágios curriculares supervisionados.

Laplage em Revista (Sorocaba), vol.5, n.1, jan.- abr. 2019, p.85-94. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6813192>.

BERNSTEIN, B. **A estruturação do discurso pedagógico** - classe, códigos e controle. Petrópolis: Editora Vozes, 1996.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em Educação**: fundamentos, métodos e técnicas. In: *Investigação qualitativa em educação*. Portugal: Porto Editora, 1994, p. 15-80.

BORDIGNON, G. **Gestão da educação no município**: sistema, conselho e plano. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer n. 252/1969. Estudos pedagógicos superiores. Mínimos de conteúdos e duração para o curso de graduação em pedagogia. Relator: Valnir Chagas. **Documenta**, Brasília, n. 100, p. 101-179, 1969a.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Resolução n. 2, de 11 de abril de 1969. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados na organização do Curso de Pedagogia. **Documenta**, Brasília, n. 100, p. 113-117, 1969b.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP nº 9**, de 8 de maio de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Portal MEC. Brasília, DF: MEC/CNE/CP, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf> acesso em: 20 out. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução 1/2006**, Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia Licenciatura. Maio de 2006.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 1/2002** de 18 de fevereiro de 2002a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 2/2002** de 19 de fevereiro de 2002b.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. Brasília, **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e Institui a Base Nacional Comum para Formação Inicial de Professores da Educação Básica. Brasília: **Diário Oficial da União**, 23/dez, 2019b. p.115-119.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Aprova normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília: **Diário Oficial da União**, 2013.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 07 set. 2019.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 1.190**, de 4 de Abril de 1939. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 15 de março de 2019.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Lei nº9.394/1996**. Disponível em http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf. Acesso em: 15 de jan. de 2019.

BRASIL. **Lei n. 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm Acesso em: 10 de maio de 2019.

BRASIL. **Medida Provisória n. 746**, de 22 de setembro de 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm Acesso em: 10 de maio de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 27/2001, de 02 de outubro de 2001. Dá nova redação ao item 3.6, alínea c, do Parecer CNE/CP nº 9/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 de janeiro de 2002b, Seção 1, p. 31. Disponível em: . Acesso em: 11 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 010172 de 09 de Janeiro de 2001**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso dia 09 de out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares**. Gestão da educação escolar. Brasília: UnB, CEAD, 2004 vol. 5. p. 25).

BRASIL. Parecer CNE/CES n. 197, de 7 de julho de 2004. Consulta, tendo em vista o art. 11 da Resolução CNE/CP n. 1/02, referente às DCNs para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 8 jun. 2004b.

BRASIL. **Parecer CNE/CP 21/2001**. Duração e carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: Ministério da Educação, 2001b. Disponível em: Acesso em: 06 nov. 2020.

BRASIL. Parecer CNE/CP n. 4, de 6 de julho de 2004. Adiamiento do prazo previsto no art. 15 da Resolução CNE/CP n. 1/02, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível

superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 7 jun. 2004d.

BRASIL. **Parecer n. CNE/CP 28/2001**, aprovado em 02 de outubro de 2001. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 9/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em Cursos de Nível Superior. Disponível em: . Acesso em: 06 maio 2020.

BRASIL. Plano Nacional de Educação (PNE). **Plano Nacional de Educação 2014-2024: Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014**, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86p. (Série legislação n.125).

BRASIL. **Portaria nº 2.167**, de 19 de dezembro de 2019. Homologa o Parecer CNE/CP nº 22/2019, do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, que, junto ao Projeto de Resolução a ele anexo, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica – BNC Formação. Brasília, 2019b.

BRASIL. Presidência da República. **Reforma universitária**: relatório do grupo de trabalho criado pelo decreto n. 62937/68. Brasília: Presidência da República, 1968.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2002a.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002**. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília, 2002b.

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

BRZEZINSKI, I. Políticas contemporâneas de formação de professores para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. **Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1.139-1.166, set./dez. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302008000400010> Acesso em: 10 julho de 2019.

CARVALHO, I. A. da S.; GONÇALVES, S. da R. V. Diretrizes Curriculares para a formação de professores: avanços e perspectivas para as licenciaturas. **Rev. Educ., Cult. Soc.**, Sinop/MT/Brasil, v. 8, n. 2, p. 468-480, jul./dez. 2018.

CARVALHO, I. A. da S.; GONÇALVES, S. da R. V. Os desafios da implementação das diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores no Brasil. **Rev. Eletrônica Mestr. Educ. Ambient.** E-ISSN 1517-1256, Edição especial XIX Fórum de Estudos: Leituras de Paulo Freire, p. 126-141, junho, 2017.

CELLARD, A. **A análise documental**. In: POUPART, J. et al. (Orgs.) A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008.

COIMBRA, C. L. Um modelo anacrônico para os cursos de licenciatura no Brasil: uma análise do parecer. **Formação em Movimento**, v.2, i.2, n.4, p. 621-645, jul./dez. 2020.

CORSETTI, B. **Neoconservadorismo e Políticas Educacionais no Brasil**. Educação Unisinos, n. 23, v. 4, 2019, p. 774-784.

COUTINHO, C. N. **Democracia**: um conceito em disputa. Fundação Lauro Campos. Socialismo e Liberdade: Filosofia e Questões Teóricas. 22 de dezembro de 2008. Disponível em: <http://www.socialismo.org.br/porta/filosofia/155-artigo/699-democracia-um-conceito-em-disputa>- Acesso em agosto de 2020.

CURADO SILVA, K. A. P. C. da. A (de) Formação de Professores na Base Nacional Comum Curricular. In: UCHOA, Antonio Marcos da Conceição; LIMA, Átila de Menezes; SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza (Orgs.) **Diálogos críticos, volume**

2: reformas educacionais: avanço ou precarização da educação pública? [recurso eletrônico] / Antonio Marcos da Conceição Uchoa; Átila de Menezes Lima; Ivânia Paula Freitas de Souza Sena (Orgs.) -- Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020.

CURY, C.R.J. Prefacio. In: OLIVEIRA, M.A.M. (Org.) **Gestão Educacional** : novos olhares, novas abordagens. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

DIAZ BORDENAVE, J.E. **O que é participação**. São Paulo: Brasiliense, 1983. (Col. primeiros passos; 95).

DOURADO, L.F. “**A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil**”. In: Ferreira, N.S.C. *Gestão Democrática da Educação: atuais tendências. Novos desafios*. São Paulo, Cortez, 2008.

DOURADO, L.F. 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 nº 131, p. 299-324, abr.-jun., 2015.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de Conteúdo**. Brasília: Plano Editora. 2003, 72 p.

FREITAS, H. C. L. de. 30 Anos da Constituição: Avanços e retrocessos na formação de professores. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 12, n. 24, p. 511-527, nov./dez. 2018. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/912>>. Acesso em: 23 mar. 2020.

FREITAS, L.C. **Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle pedagógico na escola**. In: *Educ. Soc.*, Campinas, v. 35, no. 129, p. 1085-1114, out.-dez. 2014.

FUJISAWA, D.S. **Utilização de jogos e brincadeiras como recurso no atendimento fisioterapêutico de crianças:** implicações na formação do

fisioterapeuta. 2000. 147f. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília.

GADOTTI, M.; ROMÃO, J.E. (Orgs.). **Autonomia da escola: princípios e propostas**. 6. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2004

GARCIA, M.M.A. Políticas educacionais contemporâneas: tecnologias, imaginários e regimes éticos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 45, p. 445-591, set./dez. 2010.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6ª ed., 3 reimpr., Editora Atlas, São Paulo, 2019.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed Editora, 1997.

GONÇALVES, S. da R. V.; MOTA, M. R. A.; ANADON, S. B. A Resolução CNE/CP n. 2/2019 e os retrocessos na formação de professores. **Formação em Movimento**, v. 2, n. 4, p. 360-379, jul./dez. 2020.

GONÇALVES, S.R.V. Interesses mercadológicos e o “novo” Ensino Médio. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 131-145, jan./jun. 2017. Disponível em http://www.cnte.org.br/images/stories/retratos_da_escola/retratos_da_escola_20_2017.pdf. Acesso em 01 de agosto de 2018.

GRACINDO, R. V. O gestor escolar e as demandas da gestão democrática: exigências, práticas, perfil e formação. Brasília: **Revista Retratos da Escola**, v. 3. n. 4. 2009.

HOBOLD, M. de S. **A constituição das formas identitárias dos professores/chefes de departamento dos cursos de licenciatura**. 2008. Tese

(Doutorado) - Programa de Pós- Graduação em Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2008.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5º Ed. Revista e Ampliada. Goiânia: Alternativa, 2004.

LOBO, L. F. N. **A precarização do trabalho docente nas escolas públicas estaduais da Bahia**. Florestan, São Carlos, v. 02, n. 01, p.237-252, nov. 2014.

LÜCK, H. **A escola tem a cara de seu diretor**. 2008. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/noticias.html?idEdicao=5&idCategoria=8>. Acesso em 03/08/2019.

LÜCK, H. A evolução da Gestão Educacional , a partir de mudança paradigmática. **Revista Gestão em Rede**, n. 3, nov 1997, pp. 13-18. Disponível em: . Acesso em: 24 de outubro de 2019.

LÜCK, H. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

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

MALLAT, J.D. Formação Inicial de Professores: a formação pedagógica e a materialização da didática nos cursos de licenciatura da Unicentro. **EDUCERE**. XIII - Congresso Nacional de Educação. 16473- 16486. ISSN 2176-1396. 2017.

MELLO, G. B.; CORTE, M. G. D. A gestão democrática no Plano Nacional de Educação: inter-relações com processo de construção e consecução do projeto político-pedagógico escolar. **4º Seminário da Associação Nacional de Política e Administração da Educação**, maio, 2016 – UPF – Chapecó/SC.

MENDES, A.M, FERREIRA, M. C., & CRUZ, R. M. (2007). O diálogo psicodinâmica, ergonomia, psicometria. In A. M. Mendes. (Ed.), **Psicodinâmica do Trabalho: teoria, método e pesquisas** (pp. 89-110). São Paulo: Casa do Psicólogo.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

NAVARRO, I.P. BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa Nacional de Fortalecimento dos conselhos escolares**. vol. 5. p. 49-51. 2004.

NETO, A. C.; CASTRO, A. M. D. A. **Gestão escolar em instituições de Ensino Médio**: entre a gestão democrática e a gerencial. Educação e Sociedade, Campinas, Vol. 32, nº. 116, p. 745-770, jul-set, 2011.

NEVES, L.M.W. A sociedade Civil como espaço estratégico de difusão da nova pedagogia da hegemonia. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia**: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.

NOGUEIRA, E. S. **Políticas de formação de professores**: a formação cindida (1995 – 2002). Tese de doutorado. Defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação na UFRJ, 2003, 198 p. (mimeo).

OGAWA, M.N.; FILIPAK, S.T. A formação do gestor escolar. **XI Congresso de Educação Educere**. 94-108. PUCPR. Novembro. Curitiba/PR. 2013.

OLIVEIRA, D. A. A gestão democrática no contexto da reforma do estado. In: **Gestão da Educação**: impasses, perspectivas e compromissos. FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. da S. (Orgs). São Paulo: Cortez, 2000. p. 91-112.

OLIVEIRA, J. F.; MORAES, K. N.; DOURADO, L. F. **O papel político-pedagógico do diretor**. São Carlos: Escola de Gestores, UFSCAR 2008.

PARO, V. H. **Administração escolar**: introdução crítica. 14 ed. São Paulo: Cortez, 2016.

PARO, V. H. **Gestão Democrática da Escola Pública**. 3.ed. São Paulo, Ática, 2005.

PARO, V.H. **A utopia da gestão escolar democrática**. Caderno de pesquisa. São Paulo (60). p. 51-3, fev., 1987.

PASSADOR, C.S.; SALVETTI, T.S. Gestão escolar democrática e estudos organizacionais críticos: convergências teóricas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 34, n. 123, p. 477-492, Jun. 2013.

PERONI, V. M. V.; OLIVEIRA, R. T. C. de; FERNANDES, M. D. E. Estado e terceiro setor: As novas regulações entre o público e o privado na gestão da Educação Básica brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 108, p. 761-778, out. 2009.

QUEIROZ, M. I. P. **Relatos orais**: do "indizível" ao "dizível". In: VON SIMSON, O. M. (org. e intr.). Experimentos com histórias de vida (Itália-Brasil). São Paulo: Vértice, Editora Revista dos Tribunais, Enciclopédia Aberta de Ciências Sociais, v.5, 1988. p. 68-80.

RAMOS, M. N. Novas diretrizes para a formação de professores. Qualidade do docente é o fator principal na educação. **Folha de São Paulo**, edição de 24 de novembro. São Paulo, 2019.

ROBERTSON, S.; VERGER, A. A origem das parcerias público-privada na governança global da educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 121, p. 1133-1156, out-dez, 2012.

RODRIGUES, L.Z.; PEREIRA, B.; MOHR, A. O Documento "Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica" (BNCFP): Dez Razões para Temer e Contestar a BNCFP. **Revista Brasileira de Pesquisa em**

Educação em Ciências, vol, 20, p. 1-39, 2020. DOI: 10.28976/1984-2686rbpec2020u139.

SACRISTÁN, J. **Currículo e diversidade cultural**: In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antônio Flávio (org.). Territórios Contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 82-113.

SAHEB, D.; ROHDEN, M. M. A formação do pedagogo e a sua atuação no contexto escolar. **X Congresso de Educação Educere**. 15951-15962. PUCPR. Novembro. Curitiba/PR. 2011.

SARAVIA, E. **Introdução à teoria da política pública**. In.: Políticas públicas; coletânea / Organizadores: Enrique Saravia e Elisabete Ferrarezi. – Brasília: ENAP, 2006. P. 21-42.

SAVIANI, D. **Ciência e educação na sociedade contemporânea**: desafios a partir da pedagogia histórico-crítica. Rev. Faz Cienc. 2010; 12(16):13-36.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 12. ed. Campinas: Autores Associados, 1996.

SAVIANI, D. O vigésimo ano da LDB. As 39 leis que a modificaram. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 19, p. 379-392, jul./dez. 2016. Disponível em: Acesso em: 20 set. 2019.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campina: Autores associados, 2008.

SCHEIBE, L. Formação de professores no Brasil: a herança histórica. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 41-53, jan./dez., 2008. Disponível em: http://www.cnte.org.br/images/stories/2012/revista_retratosdaescola_02_03_2008_formacao_professores.pdf. Acesso em: 28 de agosto de 2019.

SCHEIBE, L.; AGUIAR, M. A. Formação de profissionais da educação no Brasil: O curso de Pedagogia em questão. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 220-238, dez.1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a12v2068.pdf> . Acesso em: 20 abril, 2016. DOI 10.1590/S0101- 73301999000300012.

SCHMIDT, E. S. Currículo: uma abordagem conceitual e histórica. **Publ. UEPG Ci. Hum., Ci. Soc. Apl., Ling., Letras e Artes**, Ponta Grossa, v.11, n.1, p.59-69, jun. 2003. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/humanas/article/view/492>>. Acesso em: 20 jul. 2018.

SHIROMA, E.O. et al. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SILVA, T. T. da. **Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política**. Petrópolis: Vozes, 1996.

SILVA, T.T. da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SILVEIRA, C. L. A. da.; ESQUINSANI, R. S. S. A justiça e a meta 19: questões em torno do conceito de gestão democrática. **Seminário da Associação Nacional de política e administração da educação**, maio, 2016 – UPF - Chapecó, SC.

SILVEIRA, L. P. C. da; LAGARES, R. Educação e gestão democrática: dilemas e chances. **38ª Reunião Nacional da ANPEd**, outubro, 2017 – UFMA – São Luís/MA.

SOARES, E.L.; CARDOZO, M. J. P, B. Estado e Política Educacional. A Gestão Democrática nos Sistemas Municipais de Educação do Estado do Maranhão. **38ª Reunião Nacional da ANPEd**, outubro, 2017 – UFMA – São Luís/MA.

SOUZA, C. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Caderno Sociologias**, Porto Alegre, n. 16, p.20-45, jul./dez. 2006.

SOUZA, V.A. de. **A proposta de democratização da Educação na Rede Municipal de Uberlândia-MG (2001-2004):** Limites e possibilidades da democracia na escola pública. 2006. 175 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2006.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 11 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

VASQUEZ, A.S. **Ética.** Trad. de João Dell'Anna. 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira; 1975.

VIEIRA, S.L. Educação e gestão: extraindo significados da base legal. In: MEDEIROS, I. L. P.; LUCE, M. B. (Orgs.). **Gestão escolar democrática: concepções e vivências.** 1. ed. Porto Alegre: UFRGS, 2006. p.27-42.

VIEIRA, S.L. Políticas e gestão da Educação Básica: revisitando conceitos simples. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAE)/Associação Nacional de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 23, n. 1, p. 53-69, jan./abr. 2007.

ZUFFO, R.L.; LAUER, M. J. O papel do diretor na gestão político pedagógico da escola. **4º Seminário da Associação Nacional de Política e Administração da Educação**, maio, 2016 – UPF – Chapecó/SC.

APÊNDICE A - ROTEIRO PARA A ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM A PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO (PROGRAD) DA FURG



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE-FURG 
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO – IE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEDU

Roteiro para a entrevista semiestruturada com a Pró-reitoria de Graduação
(PROGRAD) da FURG

Título da Pesquisa: A Gestão Educacional nas licenciaturas presenciais da FURG-
Campus Rio Grande

- 1) Desde 2015 foram estabelecidas Diretrizes Nacionais Curriculares para a Formação de Professores. Como está sendo a discussão destas diretrizes na FURG?
- 2) A Pró-reitoria propôs alguma orientação para a adequação dos cursos às Diretrizes? Se sim, qual?
- 3) Qual a avaliação da Pró-reitoria com relação às Diretrizes de 2015?
- 4) Tu consideras que estas Diretrizes trarão muitas alterações nos cursos de licenciatura da FURG?
- 5) Quais os principais aspectos que os cursos de Licenciatura da FURG precisarão revisar em seus currículos para se adequarem às novas diretrizes?
- 6) Como está o processo de implementação das DCNs (2015) nas licenciaturas presenciais da FURG - Campus Rio Grande?
- 7) Tens como me informar quais os cursos já fizeram alterações curriculares?
- 8) Entre os aspectos que as diretrizes apontam que precisam ser contemplados na formação de professores está a Gestão Educacional. Este tema foi discutido entre os cursos de licenciatura? Consideras que as licenciaturas da FURG estão dando conta desta temática nos currículos? Caso sim, de que forma?

**APÊNDICE B - ROTEIRO PARA A ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM
COORDENADORES DE CURSO DAS LICENCIATURAS PRESENCIAIS DA FURG
– CAMPUS RIO GRANDE**



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE-FURG



INSTITUTO DE EDUCAÇÃO – IE

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGEDU

Roteiro para a entrevista semiestruturada com coordenadores de curso das
licenciaturas presenciais da FURG – Campus Rio Grande:

Título da Pesquisa: A Gestão Educacional nas licenciaturas presenciais da FURG -
Campus Rio Grande

- 1) Em 2015, foram aprovadas Diretrizes Curriculares para a formação de professores. Como o curso que coordenas tem discutido estas diretrizes?
- 2) Qual a tua avaliação com relação às novas Diretrizes Curriculares para a formação de professores?
- 3) O teu curso já realizou ou irá realizar alguma alteração buscando adequar-se às novas diretrizes? Qual?
- 4) Entre os aspectos que as diretrizes apontam que precisam ser contemplados na formação de professores está a Gestão Educacional. O curso que coordenas conseguirá abordar esta temática? De que forma?
- 5) Caso seja apontado que é por meio de uma disciplina, esta é obrigatória ou optativa? Que unidade acadêmica será responsável por esta disciplina?
- 6) Caso seja de modo transversal, por meio de outras disciplinas, quais delas dão conta deste tema? Que unidade acadêmica é responsável por elas? De que forma a temática aparece nestas disciplinas?
- 7) Caso o curso não tenha abordado tal temática, existe uma razão para isso? O que levou a isso? Consideras isso problemático?

APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), em uma pesquisa, com fins acadêmicos. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que será em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título do Projeto: **A Gestão Educacional nos cursos de licenciatura presencial da FURG/Campus Carreiros**

Pesquisadora Responsável: **Fabiane Laranjo Crizel**

Orientadora: **Suzane da Rocha Vieira Gonçalves**

Coorientadora: **Renata Cristina Lopes Andrade**

Telefone para contato da pesquisadora: **(53) 991626962**

JUSTIFICATIVA, OBJETIVOS E PROCEDIMENTOS:

O motivo que nos leva a estudar a questão da pesquisa: A Gestão Educacional está presente no currículo dos cursos de licenciatura presenciais do Campus Carreiros da Universidade Federal do Rio Grande-FURG? é o fato de que desde a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores (Resolução CNE/CP n. 2/2015) as IES precisaram reorganizar os currículos dos cursos de licenciatura atendendo ao disposto na resolução. Entre os aspectos apontados pelas diretrizes está a gestão, a qual precisa ser contemplada na formação de professores. Nesse sentido, a pesquisa se justifica, pois procura-se compreender como os cursos estão incorporando a temática da Gestão Educacional em seus currículos.

O procedimento de coleta de dados será a realização de entrevista semiestruturada, que será gravada e transcrita.

A participação no estudo não acarretará custos para você e não será disponível nenhuma compensação financeira adicional.

DECLARAÇÃO DO(A) PARTICIPANTE OU DO(A) RESPONSÁVEL PELO(A) PARTICIPANTE:

Eu, _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo A Gestão Educacional nos cursos de licenciatura presencial da FURG – Campus Rio Grande. Fui informado(a) pela pesquisadora Fabiane Laranjo Crizel dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada, esclareci minhas dúvidas e recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade. Autorizo () Não autorizo () a publicação de eventuais fotografias que o(a) pesquisador(a) necessitar obter de mim, de minha família, do meu recinto ou local para o uso específico em sua dissertação ou tese.

Local e data: _____/_____/_____.

Nome: _____

Assinatura do sujeito ou responsável: _____

Assinatura da pesquisadora: _____