



Universidade Católica do Salvador
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais e Cidadania

JOANITA MOURA DA SILVA

**FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS(AS) e GESTÃO ESCOLAR:
ARTICULAÇÕES DESPEDAÇADAS?**

**Salvador
2019**

JOANITA MOURA DA SILVA

**FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS(AS) e GESTÃO ESCOLAR:
ARTICULAÇÕES DESPEDAÇADAS?**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais e Cidadania da Universidade Católica do Salvador como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Políticas Sociais e Cidadania.

Orientadora: Profa. Dra. Kátia Siqueira de Freitas

**Salvador
2019**

S586 Silva, Joanita Moura da

Formação de pedagogos(as) e gestão escolar: articulações despedaçadas? / Joanita Moura da Silva. __ Salvador, 2019.
347 f.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Kátia Siqueira de Freitas.

Tese (Doutorado) – Universidade Católica do Salvador. Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação. Doutorado em Políticas Sociais e Cidadania.

1. Complexidade. 2. Multirreferencialidade. 3. Teoria Etnoconstitutiva de Currículo 4. Atos de Currículo 5. Curso de Pedagogia 6. Formação inicial do Gestor educacional e escolar. I. Freitas, Kátia Siqueira de – Orientadora II. Universidade Católica do Salvador. Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação III. Título.

CDU 37.013

TERMO DE APROVAÇÃO

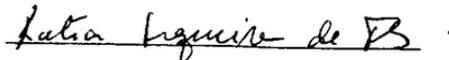
JOANITA MOURA DA SILVA

“Formação de pedagogos e gestão escolar: articulações despedaçadas”.

Tese aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de doutor em Políticas Sociais e Cidadania da Universidade Católica do Salvador.

Salvador, 17 de dezembro de 2019.

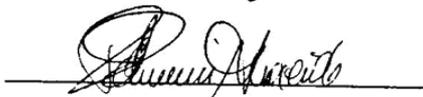
Banca Examinadora:



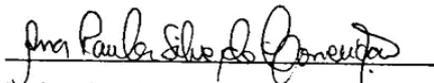
Prof.(a)s. Dr.(a)s Kátia Siqueira de Freitas - UCSAL - Orientadora



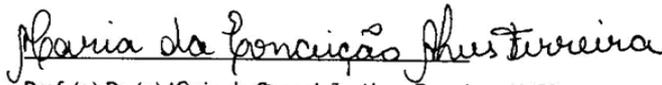
Prof.(a) Dr.(a) Inaiá Maria Moreira de Carvalho - UCSAL



Prof.(a) Dr.(a) Roberto Sidnei Alves Macedo - UFBA



Prof.(a) Dr.(a) Ana Paula Silva da Conceição - UNEB



Prof.(a) Dr.(a) Maria da Conceição Alves Ferreira - UNEB



Prof.(a) Dr.(a) Ana Maria Fernandes Pitta - UCSAL

A Dona Anália Moura (In memoriam). Uma saudade INFINITA ∞ ... A luz do seu afago incondicional nunca me abandona. Temos um definidor que nos enlaça: AMOR... puro amor “com cheiro de rosa rosinha...”, como você dizia...

À Iana. Filha amada. Sempre solidária e incentivadora em todos os meus momentos de vida acadêmica. Amor incondicional.

À pequena Alice. Minha neta que chegou recentemente ao mundo e provoca sonhos e alegrias. Felicidade...

AGRADECIMENTOS

Ao Criador que nos permitiu trilhar este caminho. Com fé e confiança “tudo posso naquele que me fortalece”.

À Profa. Kátia Siqueira de Freitas, orientadora querida! Palavras não são suficientes para expressar a gratidão pela formação recebida com sua orientação e falar do seu exemplo. A Sr.^a é um Ser Humano onde as palavras acolhimento e simplicidade encontram sentido em todas as dimensões. Obrigada! Obrigada!

Aos membros da Banca do Exame de Qualificação: Que sorte a minha! A qualificação foi um momento formativo singular. As contribuições daquele momento foram marcantes. A leitura do texto, as contribuições naquele ato de currículo foram significantes para valorar o caminho percorrido e nos encorajar na continuidade do trabalho.

Ao Professor Roberto Sidnei Macedo, gratidão infinita. Nos nossos encontros acadêmicos, sempre me senti acolhida por seu olhar e abraço caloroso e principalmente pela fortaleza do seu pensar a educação. Sua obra é fascinante. Seu rigor outro, as noções desenvolvidas em suas obras me alteram – e que bom que alteram...

À Profa. Inaiá, obrigada por sua amabilidade. Conviver com seu rigor acadêmico, que é apresentado em voz suave, é exercício para os fortes. Entretanto, há sempre um lugar encorajador na sua exigência acadêmica.

À Profa Maria Conceição, gratidão pela forma detalhada, rigorosa e incentivadora quando apresentou seu parecer no momento da qualificação.

À Profa Ana Paula, agradeço sua prontidão em contribuir com seus saberes e pela partilha do seu compromisso com a formação de professores.

Aos alunos da Universidade do Estado da Bahia, que me acolhem há 30 anos, no Campus VII, em Senhor do Bonfim. Quantas aprendizagens!!! Gratidão.

Aos colegas docentes, alunos e alunas concluintes da Licenciatura em Pedagogia dos anos de 2018/2019 e egressos do curso de Pedagogia da UNEB, que colaboraram direta e indiretamente com este trabalho.

Aos professores-gestores da Rede Municipal de Educação de Senhor do Bonfim que colaboraram com esse trabalho. Muito Obrigada!

A meu pai, Generino, minhas irmãs, Marinalva, Marli, Jaine, e Joelma Oliveira, meus irmãos Jair, Joselito e Deto. Gratidão por contribuírem com minha existência em todos os momentos. Muito obrigada pela formação familiar que compartilhamos na construção de

nossas histórias de vida. Sempre Juntos! Sempre muito próximos... Sempre envolvidos com Amor.

Aos meus sobrinhos, pelo apoio e incentivo: Viloane, Regina, Aldo Luis, André Luis, Leandro Moura, Gabriel Moraes, Jaiane Almeida, Netinho Venâncio, Daniela Figueiredo e Cristina Alves.

A Ailana Freitas e colegas do Grupo de Pesquisa Gestão e Avaliação de Políticas e Projetos Sociais (GAPPS): Saberes e trocas que vão além do ambiente acadêmico.

Aos amigos e, em especial, a Vânia Xisto, que compreendeu “os meus silêncios”. O seu apoio e incentivo – com silêncio - sempre estiveram comigo nestes quatro anos.

A Maria Glória da Paz. Gratidão pela escuta sensível.

Aos atores do Projeto Universidade Para Todos (UPT-UNEB) nas pessoas de Simone Wanderley e Regina Alves. Gratidão. Neste espaço, vivencio aprendizagens multirreferenciadas.

À Professora Raimunda Erundina, primeira professora, gratidão pela confiança quando me fazia sua monitora na educação primária.

À Profa Olga Campos de Menezes (In memoriam). Sua rigidez na educação pública secundária produziu relações aprendentes.

À Irmã Raimunda, diretora do Colégio Irmãs Sacramentinas, em Senhor do Bonfim, onde realizei a formação de Profa Primária. Educadora “brava e doce”. Obrigada, pelo bom exemplo.

À Maicy Salama (In memoriam). Gratidão pelos encontros formativos que tivemos nesta existência. Colega de magistério, aluna, colega de UNEB. Amiga inesquecível.

Aos professores da Rede Municipal de Educação de Ponto Novo, meu agradecimento. Vocês me propiciaram uma experiência de formação singular. Ali os desafios da compreensão da formação numa perspectiva construcionista produziram re-existências emancipadas. Obrigada! Nossa re-existência nos torna humanos melhores.

RESUMO

Esta tese aborda a formação currículo da Licenciatura em Pedagogia e tem como constructo de pesquisa os atos de currículo da Licenciatura em Pedagogia que articulam a formação em gestão educacional e escolar do pedagogo na sua formação inicial. De natureza qualitativa, aborda o tema na visão do paradigma da complexidade e multirreferencialidade, com referenciais advindos da compreensão do Pensamento Complexo de Morin, da Multirreferencialidade de Ardoino, da Teoria Etnoconstitutiva de Currículo de Macedo. Esta pesquisa é um estudo multicaso, realizado na Universidade do Estado da Bahia – a qual oferta o curso de Pedagogia na modalidade presencial, em quatorze departamentos distintos - formando profissionais para atuação na educação básica da capital e no interior do Estado da Bahia. Da coleta inicial de informações (análise documental dos Projetos Políticos Pedagógicos dos Cursos), evidenciou-se a operacionalização de três propostas de matrizes curriculares em 14 campi: 12 operacionalizam a matriz curricular do Campus A, 01 a matriz curricular do Campus B e 01 a matriz curricular do Campus C. A matriz curricular do Campus A - viabilizada em 12 (doze) campi distintos - foi eleita como campo empírico de aplicação dos instrumentos de coleta de informações (entrevistas e grupo focal). Os sujeitos participantes foram os docentes, coordenadores do Colegiado e do Núcleo Docente Estruturante, alunos concluintes e egressos do curso. Com relação à análise qualitativa das informações, destaque-se que foram entretecidas via diálogo com os teóricos da complexidade/multirreferencialidade. Visou-se a elaboração de um pensamento crítico-compreensivo face ao(s) modelo(s) formativo(s), elucidado na pesquisa com o campo e utilizou os referenciais da Etnopesquisa Contrastiva de Macedo. Com o campo empírico evidenciou-se que a formação para o exercício da função em gestão escolar tem diferentes abordagens teórico-práticas no contexto da UNEB. As singularidades demonstram que no contexto de um Campus há articulações entre conteúdos e habilidades de gestão que são vivenciadas em diferentes práticas, inclusive com o estágio; no cenário de outros dois campi, os atos de currículo à formação gestora apontam para um cenário de minimização de espaço temporal e lugar destinado às aprendizagens-saberes com gestão educacional e escolar. Nestes cenários, articulações são despedaçadas. Propomos a criação de dispositivos de formação, que no processo formativo inicial dos pedagogos propiciem articulações de saberes em gestão educacional e escolar com as instituições formadoras: Escola Básica e Universidade.

Palavras-chave: Complexidade. Multirreferencialidade. Teoria Etnoconstitutiva de Currículo. Atos de Currículo. Curso de Pedagogia. Formação inicial do Gestor educacional e escolar.

ABSTRACT

This thesis regards the syllabus formation of the Pedagogy Undergraduation and builds its research from the Pedagogy Undergraduation syllabus' acts that coordinate the training of the pedagogue in educational and school management in its initial steps. Qualitatively, we approach the theme in the view of the complexity paradigm and of the multi-referentiality, using Morin's Complex Thought framework, as well as Ardoino's Multi-referentiality and Macedo's Curriculum Etnoconstitutive Theory. This research is a multicase study conducted in Universidade do Estado da Bahia – it offers Pedagogy Degrees in classroom mode, in fourteen different departments – teaching professionals to act in the basic education in the capital and in the countryside of Bahia. From the initial of information collection (document analysis of Political Pedagogic Projects of the Courses), the operation of three curriculum propositions was patent in 14 campi: 12 operated Campus A's curriculum, 01 operate Campus B's curriculum and 01 Campus C's curriculum. Analyzing these curriculum propositions (all of them mentioned educational and school management), we elected Campus A's curriculum (which is implemented in 12 different campi) as empirical field for the application of the data collection instruments. The subjects who participated in the research were teachers, Collegiate coordinators, Core Structuring Teachers, senior students and alumni. As for the qualitative data analysis, it was conducted through dialogue with the scholars of complexity/multi-referentiality. We aimed for the creation of a critical-comprehensive thought regarding the education and training model(s), which was elucidated in the field research and used Macedo's Contrastive Etnoresearch framework. In the empirical field, it was shown that the training to work in school management has different theoretical-practical approaches in UNEB's context. The singularities show that, in one campus context, there are coordinations between management contents and skills that are experienced through different practices, including internships. In two other campi, the curriculum acts for the managing training point to a scenery of minimization of timespan and place destined to learning-knowledge with educational and school management. In such sceneries, coordinations are shattered. We propose the creation of training widgets that, in the process of a pedagogue's initial education provide knowledge coordination in educational and school management with the training institutions: Basic School and University.

Keywords: Complexity. Multi-referentiality. Curriculum Etnoconstitutive Theory. Curriculum Acts. Pedagogy Course. Initial training of the educational and school manager.

RÉSUMÉ

Cette thèse porte sur la formation du curriculum en pédagogie et a pour objet de construire les actes du curriculum en pédagogie qui articulent la formation en éducation et en gestion scolaire du pédagogue dans sa formation initiale. D'un point de vue qualitatif, nous abordons le thème sous l'angle du paradigme de la complexité et de la pluralité de références, en faisant référence à la compréhension de la Pensée complexe de Morin, de la Multiréférentialité d'Ardoino et de la Théorie Curriculum Ethnoconstitutive de Macedo. Cette recherche est une étude multidisciplinaire menée à la Bahia State University, qui propose le cours de pédagogie en face à face dans 14 départements différents. Elle forme des professionnels d'agir dans à l'éducation de base dans la capitale et à l'intérieur de l'état de Bahia. La collecte initiale d'informations (analyse documentaire des projets politiques pédagogiques des cours) a mis en évidence la mise en œuvre de trois propositions de matrices curriculaires sur 14 campus: 12 exploitent la matrice curriculaire du Campus A, 01 la matrice curriculaire du Campus B et 01 la matrice Programme d'études du campus C. Parmi ces propositions de programme analysées (toutes mentionnant la gestion de l'éducation et des écoles), nous avons choisi la matrice du curriculum du Campus A (cette proposition de programme est rendue possible par 12 camps différents), en tant que champ d'application empirique des instruments de collecte des informations (entretiens et groupes de discussion). Les participants sont des enseignants, des coordinateurs du Nucleus des enseignants collégial et structurant, des diplômés et des diplômés du cours. les étudiants plus âgés et les anciens. S'agissant de l'analyse qualitative des informations, il convient de noter qu'elles ont été imbriquées via un dialogue avec des théoriciens de la complexité / multi-référentialité, visant à l'élaboration d'une pensée de compréhension critique en relation avec le (s) modèle (s) de formation, élucidé (s) dans la recherche avec le domaine et utilisé les références de la recherche ethnographique contrastive de Macedo. Avec le domaine empirique a montré que la formation pour l'exercice de la fonction dans la gestion de l'école a différentes approches théoriques-pratiques dans le contexte de UNEB. Les singularités montrent que dans le contexte d'un campus, il existe des articulations entre le contenu et les compétences en gestion qui sont expérimentées dans différentes pratiques, y compris le stage; Dans le scénario de deux autres campus, les actes de formation en gestion de programme d'enseignement suggèrent un scénario de minimisation du temps et du lieu d'apprentissage des connaissances avec la direction de l'éducation et des établissements scolaires. Dans ces scénarios, les articulations sont déchirées. Nous proposons la création de dispositifs de formation qui, dans le processus de formation initial des pédagogues, fournissent une articulation des connaissances en matière de gestion de l'éducation et des écoles avec les établissements d'enseignement: école primaire et université.

Mots-clés: Complexité. Multi-référence. Théorie Ethnoconstitutive du Curriculum. Actes du curriculum. Cours de pédagogie. Formation initiale du Directeur pédagogique et scolaire

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Primeiros cursos de Pedagogia na UNEB	115
Quadro 2 – Denominações do Curso de Pedagogia da UNEB. 1999-2019.....	121
Quadro 3 – Delineamento Metodológico da Pesquisa.....	128
Quadro 4 -Oferta de componentes curriculares relacionados diretamente à Gestão Educacional e Escolar nos PPCs do Campi A B e C – UNEB.....	135
Quadro 5 – Componente Curricular Estágio em Gestão Educacional nos campi da UNEB..	168
Quadro 6 – Cronograma de atividades - Fórum de Desenvolvimento Curricular. UNEB. 2019	181
Quadro 7 – Matrícula nos cursos de Pedagogia da UNEB. Ano base 2017	197
Quadro 8 – Modos de operacionalização dos dispositivos formacionais	219

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Participação de gestores em cursos de formação em serviço. MEC/2017	12
Figura 2	A complexidade das condições do conhecimento.....	88
Figura 3	Localização de Campi da Universidade do Estado da Bahia (UNEBA)	112
Figura 4	Aprendizagens indicadas pelos egressos à Licenciatura em Pedagogia	155
Figura 5	Fórum das Licenciaturas da UNEBA.....	174
Figura 6	Cronograma de atividades- Fórum de Desenvolvimento Curricular - UNEBA.	179
Figura 7	Movimento dos dispositivos como atos curriculares.	221

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

Abruc	Associação Brasileira das Universidades Comunitárias
Abruem	Associação Brasileira dos Reitores das Universidades estaduais e Municipais
ACC	Atividades Complementares
ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
Andifes	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior no Brasil
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação do Educador
Anpae	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Cedes	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CEE	Conselho Estadual de Educação da Bahia
CESB	Centro de Ensino Superior de Barreiras
CESPA	Centro de Ensino Superior de Paulo Afonso
CFE	Conselho Federal de Educação
CIEd	Centro de Investigação em Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação/ Comissão Plena
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
COE	Coordenação de Ensino Superior
Conif	Conselho Nacional da Rede Federal de Educação Profissional, Ciência e Tecnologia
Consed	Conselho Superior de Educação
CONSEPE	Conselho Superior de Ensino Pesquisa e Extensão
CRUB	Conselho de Reitores das Universidades
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNFP	Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação de Professores
DCNP	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia
DSC	Discurso do Sujeito Coletivo
EAD	Educação à distância
EDUNEB	Editora da Universidade do Estado da Bahia
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
FACED/UFBA	Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia
FAEEBA	Faculdade de Educação do Estado da Bahia
FE/UFRJ	Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro
FEBA	Faculdade de Educação da Bahia
FES	Faculdade de Educação de Serrinha

FESPI	Federação das Escolas Superiores de Ilhéus e Itabuna
FFCL	Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Juazeiro
FFP/UERJ	Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro
FIS	Faculdades Integradas Simonsen
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
Forumdir	Fórum dos Diretores das Faculdades/Centros de Educação de Universidades Públicas
GEPPC	Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Curriculares
GESTEC	Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação
GT	Grupo de trabalho
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IUESP	Instituto Educação da Universidade de São Paulo
LDBENEN	Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacionais
LIPP	Laboratórios Laboratório Integrador de Pesquisa e Prática
MARE	Ministério de Administração Federal e da Reforma do Estado
MEC	Ministério de Educação
MERCOSUL	Mercado Comum do Sul
NADE	Núcleo de Aprofundamento de Estudos
NDE	Núcleo Docente Estruturante
NEB	Núcleo de Educação Básica
NEB	Núcleo de Estudos Básicos
NEEPS	Núcleos de Desenvolvimento de Ensino, Extensão e Pesquisa
NEI	Núcleo de Estudos Integradores e Diversificados
NUPE	Núcleo de Pesquisa e Extensão
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OEI	Organização dos Estados Ibero-americanos
OIT	Organização Internacional do Trabalho
PARFOR	Programa de Formação de Professores
Parfor	Programas Especiais
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
Pisa	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PL	Projeto de Lei
PNE	Plano Nacional de Educação
PNFCD	Programa Nacional de Formação e Certificação de Diretores Escolares
PPG	Pró-Reitoria de Pesquisa e Ensino de Pós-Graduação
PPP	Pesquisa e Prática Pedagógica
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PROEX	Pró-Reitoria de Extensão

PROGRAD	Pró-Reitoria de Graduação
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RBPAE	Revista Brasileira de Política e Administração da Educação
RCC	Rodas Com-Versacionais Curriculares
SAC	Seminário Anual de Com-versações
SEAVI	Secretaria Especial de Avaliação Institucional
SEC	Secretaria de Educação do Estado da Bahia
SECOM	Núcleo de Comunicação dos Departamentos
SESU	Secretaria de Ensino Superior
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SIP	Seminário Interdisciplinar de Pesquisa
SISU	Sistema de Seleção Unificada
SME	Secretarias Municipais de Educação
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEC	Tópicos de Educação na Contemporaneidade
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UCP	Universidade Católica de Petrópolis
UCSal	Universidade Católica de Salvador
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
Undime	União dos Dirigentes Municipais em Educação
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
1 ITINERÂNCIAS DA COMPOSIÇÃO DO CONSTRUCTO DA PESQUISA	22
1.1 POR QUE ESTUDAR A FORMAÇÃO DO GESTOR ESCOLAR?.....	26
1.2 CONTEXTUALIZAÇÃO.....	28
1.3 UM BREVE BALANÇO DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS.....	39
2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS	
2.1 COMPLEXIDADE – MULTIRREFERENCIALIDADE COMO PERSPECTIVA EPISTEMOLÓGICA	47
2.2 COMPLEXIDADE E CENÁRIOS DISTINTOS DE COMPREENSÕES DA FORMAÇÃO PARA O EXERCÍCIO DA FUNÇÃO DE DIRIGENTE ESCOLAR.....	80
3 PLANO METODOLÓGICO: A BUSCA DO CAMINHO, O CAMINHAR	85
3.1 A COLETA DE INFORMAÇÕES	89
3.2 ANÁLISE DE DISCURSO E DISCURSO DO SUJEITO COLETIVO (DSC).....	91
4. A FORMAÇÃO INICIAL DO PEDAGOGO(A) E O EXERCÍCIO DA FUNÇÃO DE GESTOR(A) EDUCACIONAL E ESCOLAR	94
4.1 BREVE RESUMO HISTÓRICO	94
4.1.2 Primeiras instituições de Educação Superior que ofertaram a Licenciatura em Pedagogia no Estado da Bahia	95
4.3 OS SABERES DIMENSIONADOS À FORMAÇÃO DO GESTOR NO CURSO DE PEDAGOGIA E A PERSPECTIVA MULTIRREFERENCIAL.....	98
5. CONTEXTO DA PESQUISA: A UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA ...	111
5.1 A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO(A) NA UNEB	115
5.2 A OFERTA DO CURSO DE PEDAGOGIA NA UNEB NOS DIAS ATUAIS.....	117
6. COMPREENSÃO DAS INFORMAÇÕES	
6.1 COMPREENSÃO TRANSLINGULAR	123
6.1.1 Campo de análise inicial: os Projetos Político-Pedagógico (PPCs) dos cursos	

de Pedagogia da UNEB	128
6.1.2 Identificações e Singularidades dos PPCs	129
6.2 COM-VERSAÇÕES COM ATORES CURRICULANTES:	135
6.3 PERCEPÇÕES DOS ALUNOS EGRESSOS	148
6.4 A FORMAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL NO PPC DO CAMPUS B	155
6.5 A GESTÃO EDUCACIONAL NO PPC DO CAMPUS C	158
6.6 ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO E GESTÃO NOS PPCs:	167
6.6.1 Estágios no Campus A	167
6.6.2 Estágios no Campus B	169
6.6.3 Estágios no Campus C	170
7. O(S) ACONTECIMENTO(S) NO CAMPO DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO DOCENTE E A PRODUÇÃO DE INFORMAÇÕES COM/NO CAMPO DA PESQUISA	172
7.1 ATOS DE CURRÍCULO CONSTITUÍDOS PELA UNEB PARA RE-PENSAR A FORMAÇÃO DAS LICENCIATURAS:	173
7.1.1 O Fórum das licenciaturas: espaço de debates em-aberto	173
7.1.2 Encontro de professores de Estágio Supervisionado	181
7.1.3 Grupo de Trabalho (GT) da Licenciatura em Pedagogia	182
7.1.4 O GT de Pedagogia do Campus A	185
7.2 BNCC DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	192
7.3 A CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO	195
8 CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS:	198
9 CONSIDERAÇÕES PROPOSITIVAS:	206
9.1 ARGUMENTOS FUNDANTES DAS PROPOSIÇÕES	208
9.2 DISPOSITIVOS FORMACIONAIS PROPOSTOS:	209
9.2.1 Núcleo de Educação Básica – NEB	209
9.2.2 Rodas Com-versacionais Curriculares (RCC)	212
9.2.3 Seminário Anual de com-versações. (SEA)	213
O QUE ESPERAMOS/ESPERANÇAMOS COM ESSES DISPOSITIVOS?	219
REFERÊNCIAS	223
APÊNDICES	240
ANEXO	284

INTRODUÇÃO

Nesta produção acadêmica, o objetivo é compreender propositivamente a Formação de Pedagogos(as) e Gestão Escolar: Articulações Despedaçadas?. Consideramos a multirreferencialidade como perspectiva epistemológica para a produção do conhecimento que ora apresentamos. Desenvolvido na Pós-Graduação *stricto sensu*, doutoramento em Políticas Sociais e Cidadania, da Universidade Católica do Salvador, é permeado pela interlocução compreensiva com nossa orientadora, banca de qualificação, documentos analisados e sujeitos participantes dessa construção.

É fruto de um trabalho investigativo em *currículo formação* de pedagogos e não sobre o currículo e a formação dos cursos de Licenciatura em Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Não apresentaremos a verdade sobre as articulações que ocorrem e não ocorrem durante o processo de formação do pedagogo para ser gestor na licenciatura de Pedagogia da UNEB, dissertamos nossa perspectiva, uma compreensão singular que, acreditamos, poderá contribuir junto com outros olhares ao fenômeno aqui estudado. Compreendemos a formação ofertada pela instituição, na perspectiva de trazer à situação analisada o olhar dos atores implicados: os que se formam e os que os formam, “a tarefa de construção do saber, é precisamente ir buscar junto daqueles que sabem, o discurso de que são portadores” (BERGER, 2009, p. 178). Partilhamos da concepção que a nossa tarefa enquanto construtora de saber(es) se pauta na compreensão do discurso dos sujeitos que vivenciam e vivenciaram o currículo formação. Assim, realizamos a articulação de olhares contrastivamente, apresentamos resultados aproximados do real. Trata-se de um “conhecimento situado”. E, neste sentido, produzimos um conhecimento aberto ao debate. (BERGER, 2009; MACEDO, 2018, SANTOS, 2004)

Esse estudo nos faz afirmar que a composição do constructo de uma pesquisa pressupõe uma base epistemológica (que seja basilar para a produção do conhecimento almejado) e, neste sentido, a compreensão dos princípios da teoria da complexidade de Morin (1998): os princípios hologramático, da organização recursiva e dialógico; o pensamento multirreferencial de Ardoino (1991), fundador da multirreferencialidade - que afirma que a realidade é complexa e a complexidade de uma realidade é heterogênea e homogênea, opaca, multidimensional - exige um entendimento multirreferencial e Macedo (2018), criador da Teoria da Etnopesquisa Contrastiva, e propõe o método contrastivo - transingularidades, como nos diz esse pensador “[...] um estudo de caso para ser rigoroso e pertinente (não separo essas duas perspectivas no campo do rigor científico) terá que realizar fecundas construções

relacionais a partir de seus contextos constitutivos, do contrário, será uma redução compreensiva e heurísticamente insustentável.” (MACEDO, 2018, p. 37). E assim, seguindo a compreensão desses pensadores que nos deram sustentação durante o processo de “compreensões de compreensões” do *pensarpensares* dos sujeitos participantes, explicitamos como se apresentou – ao nosso olhar - a(s) realidade(s) do nosso constructo.

De partida, já temos uma aprendizagem pessoal marcante: com o olhar adotado nessa pesquisa, colocamos entre parênteses as explicações sobre o que produzimos acerca da formação de gestores educacionais e escolares em nossa tese de mestrado (SILVA, 2012) que versou sobre a formação continuada de gestores escolares, via programas ofertados na modalidade presencial e on-line pelo Ministério de Educação (MEC). Naquela produção de conhecimento, inexistiu um olhar referenciado pela complexidade-multirreferencialidade-contrastiva e, assim, acreditamos que um “re-olhar” a aquele trabalho, sob essa ótica, suscitará novas provocações/alterações. A tese está assim organizada:

Na introdução, trazemos Itinerâncias de composição do constructo da pesquisa, realçando as motivações-implicações com o constructo desse trabalho. Explicitamos a problemática, os objetivos dessa tese e apresentamos um balanço das produções acadêmicas realizadas no campo da formação em gestão educacional e escolar no período de 2010 a 2019. Os achados produzidos neste período evidenciaram as dimensões das produções acadêmicas no campo da formação docente e a ausência nas investigações atuais de estudos empíricos no campo da formação de gestores no curso de pedagogia.

No Capítulo II, denominado Fundamentos Teóricos, destacamos a complexidade-multirreferencialidade como perspectiva epistemológica, apresentamos a fundamentação epistemológica e desenvolvemos uma discussão sobre a importância do pensamento complexo-multirreferencial no contexto da formação. Discutimos a categoria analítica formação do pedagogo e dialogamos com autores internacionais e nacionais acerca das noções de formação, autoria, currículo, atos de currículo, Gestão educacional.

No terceiro capítulo, denominado Plano metodológico: a busca do caminho, o caminhar, discorremos sobre a opção metodológica da pesquisa. Externamos a forma que utilizamos na construção da análise documental e na compreensão das informações obtidas com os sujeitos participantes desse estudo. Caracterizamos os procedimentos metodológicos utilizados no campo empírico, cuja condição de trabalhadora/pesquisadora com/e no campo da gestão educacional e escolar traduziram-se numa pesquisa-formação com produção de conhecimento e produção de si. Acomodações interativas e generativas do conhecimento externo e interno (me descubro produtora de ressignificações e negraticidade no processo

formativo com esse trabalho). A itinerância formativa produziu alterações: profissional e pessoalmente somos um novo sujeito, que se refaz com uma pesquisa cujos conceitos de autoria e autonomia foram vividos densamente. Autorizamos-nos ao incluir o acontecimento – reordenamento/reformulação dos cursos que ocorrem na UNEB – e os diálogos tecidos com os referenciais e com os sujeitos praticantes dos atos acontecimentais da pesquisa permitiram uma relação dialógica horizontal. O nosso “Rigor Outro”, inspirado em Macedo (2009), nos permitiu participar de reuniões palestras comungando-discordando com o(s) outro(s) da(s) forma(s) de pensar, sentir, imaginar, decidir, agir, com a formação - e não negamos constituirmo-nos com o processo de autoprodução... A formação acadêmica só faz sentido se realizada em meio a encontros significativos, tanto intelectualmente como para/na vida, ou seja, professores/pesquisadores/alunos que se autorizam e se percebem sujeitos em formação. Errantes. E por que não?

No quarto capítulo, A formação do pedagogo para o exercício da função de gestor educacional e escolar no contexto da licenciatura em pedagogia, construímos um breve histórico da criação dos cursos de pedagogia nas instituições de educação superior do Estado da Bahia, ressaltamos a política educacional nacional (normativas) de formação do pedagogo, destacando os princípios da normativa legal vigente (Parecer 02/2015) e apresentamos como os estudiosos da formação docente têm se posicionado para explicitar o(s) campo(s) da formação e atuação profissional do pedagogo.

No quinto capítulo, O contexto da pesquisa – Universidade do Estado da Bahia fazemos a identificação e contextualização da UNEB, ressaltamos a oferta do curso de Pedagogia na instituição, abordamos sobre a(s) concepção (ões) da formação do pedagogo na instituição multicampi e os princípios norteadores da aprendizagem em gestão educacional e escolar no currículo ora operacionalizado.

No sexto capítulo, denominado Compreensão das informações, apresentamos as compreensões construídas com a análise das informações obtidas nos PPCs, ressaltando as singularidades de cada PPC e os atos de currículo pertinentes ao campo das aprendizagens intencionadas à formação de gestores escolares; explicitamos as informações transmitidas pelos atores que colaboraram com este estudo.

No capítulo sete, O(s) acontecimento(s) no campo da formação de professores, elencamos os acontecimentos do cenário nacional e institucional da política educacional ocorridos durante o processo da produção de informações desse estudo. No/com o campo de análise, elencamos e comentamos sobre os dispositivos constituídos pela UNEB que objetivam o debate e reformulação dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPCs) vigentes.

Nas Considerações conclusivas, apresento uma síntese compreensiva à questão estudada, destacando que a formação para o exercício da função em gestão escolar tem diferentes abordagens teórico-práticas no contexto da UNEB. As singularidades dos PPCs demonstram que, no contexto de um Campus, há conexão entre conteúdos (teoriaprática) e promoção de ações curriculantes para lidar com esse campo (ações pedagógicas são vivenciadas com componentes curriculares diversos, incluindo o estágio); noutros dois campi, há uma maior distância entre a intencionalidade de formar o pedagogo para atuar com gestão educacional e escolar, destacando a ausência de atos de prática de formação gestora. Neste contexto, há um possível cenário de desencontro entre o espaço e o lugar de tempo destinado aos saberes com gestão educacional e escolar, neles há uma preponderância de fundamentos em educação e práticas de docência.

Por fim, no capítulo nove, Considerações Propositivas, como forma de responder colaborativamente a questão dessa tese: Como os atos de currículo do curso de Pedagogia da UNEB significam a formação em gestão escolar?, apresentamos argumentos às proposições sugeridas, e recomendamos a implantação de dispositivos formacionais, por nós elaborados, a partir da fundamentação teórica epistemológica deste estudo e das compreensões obtidas com o campo de análise.

1 ITINERÂNCIAS DA COMPOSIÇÃO DO CONSTRUCTO DA PESQUISA

A construção desse trabalho, que envolve o tema da formação em gestão escolar, deriva de vivências no campo de minha formação em Pedagogia e da atuação profissional, que remetem às instituições da educação básica e da educação superior, como estudante, docente e dirigente de organizações educativas.

Durante minha formação como pedagoga na Universidade Católica de Salvador (UCSal) (1981-1984), o currículo vigente, além da docência em matérias pedagógicas para o Magistério de 2º Grau, permitia ao licenciado optar por habilitações nas áreas de supervisão escolar, administração escolar e orientação educacional. Optei por supervisão e administração escolar. Devo confessar que a aproximação prática com o campo da gestão escolar foram irrelevantes naquela época. A intervenção e aprendizagem nos “afazeres gestores” não se concretizavam, cabia ao estudante apenas observar o dirigente escolar executar sua rotina diária. Um olhar distanciado era o permitido. Assim, processou-se naquele momento formativo, um desencantamento com este campo de profissionalidade do pedagogo. Fui estudante trabalhadora (durante a formação em pedagogia estudava em um turno e trabalhava noutro). Na época, exerci a docência em classes de educação básica fundamental em escolas particulares, na cidade de Salvador.

Até o ingresso como professora na UNEB¹, a aproximação com o tema da gestão educacional foi mediada por momentos singulares: dirigente de uma escola pública de 1º Grau na rede de ensino básico do Estado da Bahia e docente de cursos de Magistério – formação de professores para séries iniciais – em escolas particulares de Sr. do Bonfim.

As investidas na seara administrativa do ensino superior e o fazer-me professora em cursos de licenciatura têm sido vividos como processo de (des)construção ao longo dos anos na nossa jornada dentro do contexto da UNEB - Universidade multicampi. Trabalhei no interior do sertão baiano, no Campus VI - Senhor do Bonfim, aproximadamente 400 km distante da capital. Neste local, tive a oportunidade de participar de trabalhos administrativos como chefe de Departamento, coordenadora dos colegiados de matemática e pedagogia e diretora Pró-Tempore.

No exercício da docência universitária, vários foram os momentos em que, dialogando com estudantes dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia, Matemática e Ciências Biológicas nos componentes ministrados nestas licenciaturas, foram relatadas as práticas da gestão

¹ Ingressei como docente na UNEB, na Faculdade de Educação de Senhor do Bonfim em 1989, hoje Departamento de Educação - Campus VI, para ensinar a disciplina Instrumentação para o ensino da Matemática.

escolar nas instituições escolares em que se realizam o Estágio Supervisionado. Estes discentes apontavam as dificuldades em dialogar com os gestores escolares sobre questões pedagógicas diversas. Em geral, os estudantes dos cursos citados apresentaram o gestor escolar como um profissional assoberbado pelo fazer administrativo, sem tempo para o atendimento às questões didático-pedagógicas. Naquela época (e ainda hoje), as “dificuldades” de exercício da profissionalidade gestora sobressaíram-se nas falas. As questões administrativas, pedagógicas e relacionais constituem-se em desafios no fazer gestor.

São muitos os momentos, quer sejam na academia ou fora dela, que me percebi envolvida, implicada com o tema da formação de gestores. Entretanto, o olhar desafiador, que propiciou uma reflexão aprofundada acerca da formação do pedagogo neste campo, ocorreu nas teias de relações práticas, vividas por mim e pelos educadores do Sistema Municipal de Educação de Ponto Novo - BA, no período de 2000 a 2007, quando exerci o cargo de Secretária Municipal de Educação. Ali refleti, aprendi muito e desenvolvi saberes práticos que estavam diretamente ligados às questões da escola básica e da sua gestão, seus conflitos/tensões, aproximações e distanciamentos dos saberes vivenciados como formadora na Universidade.

No exercício do cargo de Secretária Municipal de Educação, os gestores escolares da rede municipal de ensino, tinham dificuldades em relação aos saberes “específicos” desse campo. Assim recorri a formações pontuais. Estabeleci, por meio da Prefeitura Municipal de Ponto Novo, parcerias com instituições de Educação Superior (UNEB e UEFS) na tentativa de delinear uma formação continuada para os servidores que viviam as “delícias e agruras” de ser gestor escolar numa rede municipal de ensino. Vale ressaltar, que as redes municipais de ensino, no tocante à gestão das escolas de sua rede, estabelecem critérios diversos para escolha dos gestores. Oscilam entre indicação política e eleição dos gestores pela comunidade escolar.

Adentrando as discussões deste campo, passei a refletir tanto a formação acadêmica inicial, que me constituiu como gestora, quanto a formação em serviço, os cursos de especialização, aperfeiçoamento e/ou formação continuada realizados, refletindo também sobre as institucionalizações legais (diretrizes e políticas de formação docente) e o exercício prático dos professores/gestores com quem convivia. Para Morin (2006), articular as várias dimensões de um conhecimento-saber-fazer é possível.

Em 2010, acalentada pelas experiências exitosas e não exitosas vivenciadas com a administração de uma rede municipal de escola básica e pelas (des)estruturas da minha “profissionalidade gestora” exercida em várias instâncias (em 2009 fui ministrante de um

curso de formação de gestores através da parceria realizada pelo MEC/ISP/UFBA), ingressei no Mestrado em Políticas Sociais e Cidadania da UCSal, onde desenvolvi uma pesquisa sobre as políticas de formação pública para gestores da educação básica. O estudo realizado teve como objeto a política de formação continuada de gestores escolares de educação básica (promovida pela União, por meio do programa PAR do FNDE/MEC). Teve como objetivo a compreensão do conhecimento assimilado durante o processo formativo, a partir da transposição e aplicação dos instrumentos práticos elaborados durante o curso (Plano de Ação) na unidade escolar dos cursistas.

Ao realizar o aprofundamento teórico para escrita da dissertação, tive contato com uma vasta produção de estudos que versavam sobre os cursos de formação de gestores em nível de especialização. No que se refere à análise da formação continuada de dirigentes escolares, existe considerável produção analítica acerca dos programas instituídos como atos de governos – por exemplo, o Programa Escola de Gestores – ofertado aos dirigentes educacionais das redes públicas de educação. Observei que havia limitada produção sobre a formação do gestor escolar na graduação.

Este fato chama a atenção, pois parece haver um consenso de que, no curso de Pedagogia e nas licenciaturas em geral, não há “espaços”, não há lugar para a construção, aprofundamento, problematização e reconstrução de conceitos, saberes-práticos e informação desta área de conhecimento nos cursos de formação docente. Grosso modo, subentende-se que a formação de gestores escolares ocorre “normalmente” no campo da pós-graduação em cursos lato e *stricto sensu*. Será? Existe a formação dos gestores da escola básica nos rincões do interior brasileiro, que contam apenas com cursos de graduação (quando contam) e que estão distantes de IES que ofertem a pós-graduação?

Acredito que os estudos sobre o campo da administração/gestão escolar, no que se refere aos conhecimentos teóricos e práticos desta área, no currículo da licenciatura em Pedagogia, carecem de aprofundamento.

Essa pesquisa configura-se para mim, como uma possibilidade de seguir estudando o universo da formação de gestores escolares, que é multifacetado, complexo e plural e, ao mesmo tempo, tão singular. Está intrinsecamente relacionado com minha itinerância formativa e com meus afazeres administrativos e professorais.

Realizar uma pesquisa envolvendo a formação de docentes, consiste em reolhar a trajetória pessoal e profissional vivida como formadora de profissionais da educação, minhas vivências e convivências com outros campos curriculares, refletindo e dialogando com campos de saberes e linguagens, nos espaços e ritos da aprendizagem do universo da

licenciatura em pedagogia, que pode gerar alterações nos modos de produzir a formação do pedagogo.

O constructo de estudo delinea-se como um estudo de aprofundamento acerca dos atos de currículo² - da formação do gestor da escola básica na licenciatura em Pedagogia da UNEB, nos campi de Juazeiro, Salvador e Senhor do Bonfim.

Com este trabalho, propomos uma ressignificação dos conhecimentos na área de gestão escolar, suas interfaces com a formação do pedagogo, refletindo o imbricamento necessário dos atos de docência com os atos gestores, faces dialógicas de uma mesma moeda, que geram o estar, a condição (ainda que por períodos temporais de mandatos de gestão) de professor/pedagogo/gestor.

Trilhamos com a fundamentação a partir da teoria da complexidade, pois pressupomos que os princípios do pensar complexo, possibilitam o pensar, fazer e sentir a gestão da escola básica a partir da natureza dinâmica e complexa que essa organização exige.

Consideramos que a formação inicial do pedagogo (profissional que poderá vir a ser gestor de processos educativos diversos) comporta embasamentos teóricos e práticos da gestão da escola básica, e esta formação inicial pode estabelecer relações dialógicas para que o licenciado perceba esta interlocução/ligação da gestão nos fazeres e sentires cotidianos da docência, bem como que não há mais espaços ou lugares para um pedagogo formado pela via dos saberes especializantes, fragmentos dispersos, (supostamente organizados) que seguem, ainda, na larva do fazer técnico, separatista, disperso.

Os atos de currículo podem propiciar novos caminhos, pela via de conhecer que intenta comunhão discordante/acordantes dos saberes do campo da docência e da gestão.

Neste veio, entendemos que se deva pensar numa formação do pedagogo, cuja preparação compreenda especificidades dentro da totalidade do processo educacional que não comporta lacunas para compreensão de processos gestores a serem preenchidas, posteriormente, na pós-graduação.

É, a nosso ver, a formação inicial que vai influenciar a prática gestora dos espaços organizacionais da escola na sua complexidade. Como nos ensina Morin (1999, p.5), “somos seres trinários, ou seja, somos triplos em um só. Somos indivíduos, membros de uma espécie biológica chamada Homo Sapiens e somos, ao mesmo tempo, seres sociais”.

² Denominamos atos de currículo todas as atividades que se organizam e se envolvem visando uma determinada formação, operacionalizadas via seleção, organização, formulação, implementação, institucionalização e avaliação de saberes, atividades, valores, competências, mediados pelo processo ensinar/aprender ou sua projeção. (MACEDO, 2007, p.38)

1.1 POR QUE ESTUDAR A FORMAÇÃO DO GESTOR ESCOLAR?

Por anos tenho visto a formação do gestor escolar sendo deixada à margem, indo pela seara das constituições biográficas individualizadas - dos que se “afinam” com as questões da administração. Como se “o tino administrativo”, “algo que está na veia” (noções do senso comum) se constituíssem com a verdade desta opção profissional. Não corroboro com este pensar. E, mediante um olhar crítico sobre a minha trajetória na formação inicial e sobre os movimentos que tenho feito nesta área (realização de cursos de formação específicos em gestão escolar) bem como a minha lida diária na Universidade como formadora de pedagogos, enfrento a possibilidade de reconstruir (em mim e em outros) o germe criativo de novas possibilidades para este campo.

Assim, assumimos que a escola básica, ao se constituir como o ponto de referência do currículo formativo do pedagogo, comporta um desenho amplo e esta formação não se consubstancia priorizando a docência. No nosso entendimento, a docência é importante e necessária para o exercício das demais funções na escola básica. Entretanto, a gestão escolar é uma área de conhecimento que, em se articulando como eixo básico de formação, comporta a preparação de sujeitos para uma atividade sistemática complexa de gerir situações organizacionais na sua complexa totalidade - que envolve atos de docência e da organização escolar na sua multidimensionalidade.

Compreendemos a gestão escolar como atividade inerente ao trabalho do pedagogo, percebendo o conhecimento nesta área como inerente ao processo deste profissional e, neste sentido, pesquisar e compreender a formação do pedagogo e suas articulações com o campo da gestão escolar implica em reformar o pensamento neste campo, que se constituirá, a nosso ver, a partir do entrelaçamento de saberes.

Trazemos assim como questão principal deste estudo: Como os atos de currículo do curso de Pedagogia da UNEB significam a formação em gestão escolar? Neste sentido, explicitaremos os atos curriculantes promotores de significação social deste campo, ou seja, os atos do currículo formação vividos no processo formativo inicial de graduandos. A escuta dos atores envolvidos no processo formativo se faz necessária e poderão emergir e/ ou se desdobrarem novas categorias.

Esperamos contribuir com o campo da formação do pedagogo gestor, gerando estratégias de formação por meio dos seguintes elementos:

- a) produção de um relato experiencial-dialógico com o campo do conhecimento em gestão escolar, por acreditarmos que essa é uma produção conjunta de “realidades de seres com o mundo”, atores/autores em formação num determinado contexto – “[...] o conhecimento não pode ser o reflexo do mundo, é um diálogo em devir entre nós e o universo” (MORIN, 1998, p. 223);
- b) explicitação de saberes mencionados como necessários pelos sujeitos implicados com a tessitura da formação do pedagogo gestor, mediante a concepção de que o caminho formativo se dá como “espiral aberta” e que há múltiplas relações, mediações alimentadas e retroalimentadas nos componentes curriculares nas suas generalidades e especificidades que oportunizam a formação do pedagogo gestor;
- c) elaboração de proposições imbricadas no contexto do ensino, da pesquisa e curricularização da extensão (meta 12 do PNE) estratégias 12.7 e/ou 12.8, (oferta de estágio); da Lei 13.005 de 25/06/2014 (Plano Nacional de Educação), intentando a alteração dos processos instituídos e das condições de construção destes saberes pela via do complexo funcional que se operacionaliza na Universidade: ensino, pesquisa e extensão.

Esse estudo evoca também a busca de uma compreensão analítica (que não se concentra na avaliação da formação institucionalizada de mais um perfil profissiográfico), mas situa-se na compreensão da responsabilidade social da universidade, enquanto formadora de sujeitos que viabilizarão a concretude de direitos sociais, do direito à educação, mediante uma formação recebida e exercício de uma profissionalidade que propicia a democratização da educação e essa perpassa a gestão da educação básica. Isso levanta o debate da construção da democracia escolar, do cotidiano das políticas públicas educacionais institucionalizadas, seus atos decisórios que afetam atores/autores diversos que vivenciam o cotidiano escolar em seus processos práticos. O modelo de análise envolve, portanto, a compreensão dos atos de currículo como ato político, e não somente ato burocrático.

De forma breve, podemos salientar que os objetivos deste trabalho apresentam um quadro compreensivo dos atos de currículo vividos na Licenciatura de Pedagogia da UNEB – voltados ao processo de construção dos saberes em gestão escolar.

Assim, este estudo se organizou dentro de três planos: o plano epistemológico, por meio da revisão/inclusão de noções subsunçoras concernentes a este estudo; um plano contextual nacional/institucional, enfatizando a política nacional de formação do pedagogo

gestor e o acolhimento da formação do pedagogo gestor pela Universidade do Estado da Bahia UNEB e um plano perceptivo/subjetivo, abordando a compreensão/explicação (MORIN, 2012, p.164) dos participantes do estudo e suas implicações para a construção da profissionalidade gestora.

Para Morin (2012), explicação e compreensão trilham ou devem trilhar dialogicamente. Estão ligadas à medida que dados da esfera do objetivo e a compreensão destes movem-se na esfera do subjetivo. “Enquanto compreender significa captar os significados existenciais de uma situação ou de um fenômeno, ‘explicar’ é situar um objeto ou acontecimento em relação à sua origem ou modo de produção, partes ou elementos constitutivos, constituição, utilidade, finalidade” (MORIN, 2012, p.164). Há, assim, uma dialógica cognitiva associativa de dois tipos de inteligibilidade contidos um no outro para percepção de um fenômeno.

1.2 CONTEXTUALIZAÇÃO

À primeira vista, o céu estrelado impressiona por sua desordem: um amontoado de estrelas, dispersas ao acaso. Mas, ao olhar mais atento, aparece a ordem cósmica, imperturbável – cada noite, aparentemente desde sempre e para sempre, o mesmo céu estrelado, cada estrela no seu lugar, cada planeta realizando seu ciclo impecável. Mas vem um terceiro olhar: vem pela injeção de nova e formidável desordem nessa ordem; vemos um universo em expansão, em dispersão, as estrelas nascem explodem, morrem. Esse terceiro olhar exige que concebamos conjuntamente a ordem e a desordem; é necessária a binocularidade mental, uma vez que vemos um universo que se organiza desintegrando-se. (MORIN, 1998, p.195)

As políticas públicas de educação brasileira convivem com currículos e formatos diversos de formação inicial e continuada do professor e do gestor escolar, por um lado como resposta à demanda da qualificação das instituições escolares e, por outro, pela necessidade de profissionalização para atender ao formato da administração pública gerencial instituída pela reforma administrativa do Estado brasileiro, ocorrida em meados dos anos noventa, pelo governo de Fernando Henrique Cardoso. O Ministério de Administração Federal e da Reforma do Estado (MARE) foi criado para promover a adaptação do país à economia internacional que passava a ter como diretriz o capital financeiro.

A redefinição do papel do Estado Nacional, promovida na década de 1990 por meio da Reforma Administrativa, permitiu a incorporação do setor privado na oferta de bens e serviços públicos.

Nogueira (2005) ressalta que o Brasil nos anos 1990 era um país à procura de sua “identidade e de um projeto nacional”. Havia no período uma cultura democrática

participacionista e emergiu assim a partir das reformas um Estado “menor e mais barato” por meio de terceirização, privatização e parcerias público-privadas.

A reforma administrativa criada por Bresser Pereira produziu alterações nas formas de trabalho, no serviço público e remeteu ao sistema escolar novas condutas. Assume-se uma concepção de administração gerencial e a descentralização das ações permitirá a entrada de novas instituições que serão amparadas legalmente pelo regime de colaboração previsto na Constituição Brasileira de 1988 e Legislação Educacional. Neste contexto, a sociedade civil e o Estado são vistos como partícipes de um processo de democratização da escola pública. Ocorreram reformas no sistema de educação, bem como as reformas da previdência social, trabalhista, saúde e etc.

A partir desta década, no Brasil e nos países da América Latina, que são assistidos por organismos internacionais que operacionalizam indicativos das políticas educacionais, exigiram-se novos conhecimentos e práticas dos sujeitos que atuam em organizações educativas.

A reforma administrativa trouxe várias implicações para o exercício da função de dirigente escolar. Esta reforma, em certa medida, fortaleceu as estratégias de descentralização e de autonomia que eram um desejo dos entes federados – Estados e Municípios – que viam na centralização administrativa da União um empecilho para concretização de anseios participativos dos atores da comunidade local.

Entretanto, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 (BRASIL, 1996), a responsabilidade de vivenciar uma postura dialógica na organização escolar é imputada ao gestor escolar, mediante normativas por vezes não destacadas no processo formativo inicial dos cursos de licenciatura, que apontam para uma concepção de gestão escolar democrática participativa. Novas ações são solicitadas à administração escolar a partir das reformas educacionais que implantaram configurações gerenciais nos sistemas escolares brasileiros. Novos membros e organizações colegiadas passam a fazer parte da gestão escolar.

Novaes (2012) e Amorim (2015) destacam que a gestão educacional tornou-se campo estratégico de configuração e viabilidade de políticas públicas educacionais voltadas à melhoria da educação pública. Neste sentido, os países latino americanos, mediante orientações advindas dos organismos internacionais (UNESCO, Banco Mundial, entre outros), creditam a este campo de trabalho dos profissionais em educação responsabilidades quanto ao sucesso das escolas públicas.

Segundo Freitas (2009, p. 174),

As políticas públicas evoluem, e com elas evoluem os paradigmas gerenciais. Buscam-se soluções para o gerenciamento e a qualidade educacional mediante a parceria com os que fazem a educação acontecer no cotidiano da escola. Todavia, a parceria iniciada e todas as discussões sobre os novos paradigmas gestores não podem escamotear a possibilidade da simples adoção pela escola dos novos padrões gerenciais da organização.

Na atualidade, os preceitos legais que norteiam a oferta de cursos nas Licenciaturas e que afetam a formação dos envolvidos com a gestão escolar, através de legislações específicas – (Leis, Resoluções, Diretrizes Nacionais e Pareceres), propiciam alterações nos desenhos da formação dos profissionais que trabalham com educação básica, (provenientes das licenciaturas) e, particularmente, promovem alterações diretas nos currículos dos cursos de pedagogia.

As diretrizes formativas voltadas aos cursos de pedagogia apontam a formação para o exercício profissional da docência como prioridade. Os saberes e conhecimentos relacionados às “antigas” habilitações em administração, supervisão e orientação educacional (vigentes no período de 1971/1996) são tratados como componentes curriculares que estão no interior e da Licenciatura em Pedagogia.

Quanto à falta de oferta de habilitações no curso de Pedagogia, André (2004), ao realizar um balanço sobre a temática da formação docente nas teses e dissertações defendidas no Brasil no período de 1990 a 1998, destacou que

[...] Constata-se ainda que a quantidade de trabalhos sobre as habilitações da Pedagogia é muito pequeno. Juntando-se a isso o número limitado de pesquisas sobre o professor e o aluno da pedagogia, o resultado final é um quadro muito pobre e um conhecimento muito parcial desse nível de formação. (ANDRÉ, 2004, p.83)

Desde 1996, creditam-se à Pós-graduação (Lato Sensu e Stricto Sensu) as concepções e formatos da formação no campo da Gestão educacional e escolar. Isso é preocupante pois, quando há impossibilidade de realização desta formação por motivos vários – localização territorial, oferta privada, poucas vagas nas instituições públicas – os indivíduos e/ou sistemas de educação interessados no aprofundamento neste campo recorrem ao aperfeiçoamento, treinamento, formações em serviço, pensados como capazes de atender às demandas formativas e que estas formações esporádicas (seminários, jornadas pedagógicas, encontros presenciais de curta-duração) podem vir a promover - pela via desses formatos - a qualificação da gestão da escola, que é vista como fundamental à qualificação da escola básica brasileira.

Morin (2011), ao colocar-se a favor de um pensamento agregador, é contrário ao fechamento dos saberes disciplinarizados, fechados, e se coloca contrário ao saber especializado - “a redução do conhecimento de um conjunto ao conhecimento de uma das suas partes” - por entender que esse parcelamento do saber, que é necessário, produz mazelas e que ao encastelar-se, produz consequências “no mundo das relações humanas” (MORIN, 2011, p. 85).

No campo normativo, a LDBEN 9394/96 instituiu novos formatos administrativos dentro da escola básica. As escolas realizam a composição dos colegiados escolares que visam ampliar a noção de direção escolar. A equipe gestora da escola contemporânea passa a confrontar-se com questionamentos que ultrapassam a sua função de garantir o ensino e a aprendizagem. Assim, a LDBEN 9394/96, ao apresentar a concepção de escola como um conjunto complexo, ampliou o rol de saberes necessários aos profissionais da educação que ambicionam e almejam tornarem-se gestores escolares³.

As questões presentes nesta legislação, tais como os princípios de descentralização e da autonomia escolar, impõem conhecimentos que ultrapassam os conhecimentos pedagógicos da sala de aula. Novas competências são exigidas dos indivíduos que ocupam a função de dirigentes das organizações escolares. Ao gestor escolar é solicitada uma nova performance: acompanhamento de várias ações, tais como a implantação de políticas de participação e responsabilidade social, bem como o gerenciamento de recursos financeiros, das relações interpessoais, dentre outras.

Essas problematizações vividas na organização escolar, que a realidade social e a LDBEN 9394/96 demonstraram, configuram a necessidade de ultrapassar os referenciais recebidos na formação inicial, que estavam voltados especificamente à docência, (contava-se com a habilitação para aprendizagem de conhecimentos específicos, campo da administração escolar). Isto trouxe implicações aos currículos formativos dos profissionais da gestão educacional e escolar.

Para atender às novas exigências, conhecimentos pautados em técnicas, ferramentas e estratégias da administração empresarial são vivenciados como saberes prioritários para atender ao modelo gerencial, e circulam em contextos formativos diversos, inclusive mediante a formação online.

Ocorre, assim, a indicação, a prescrição de um currículo pós-formação inicial, que se acredita possuir aderência às necessidades formativas dos profissionais envolvidos com a

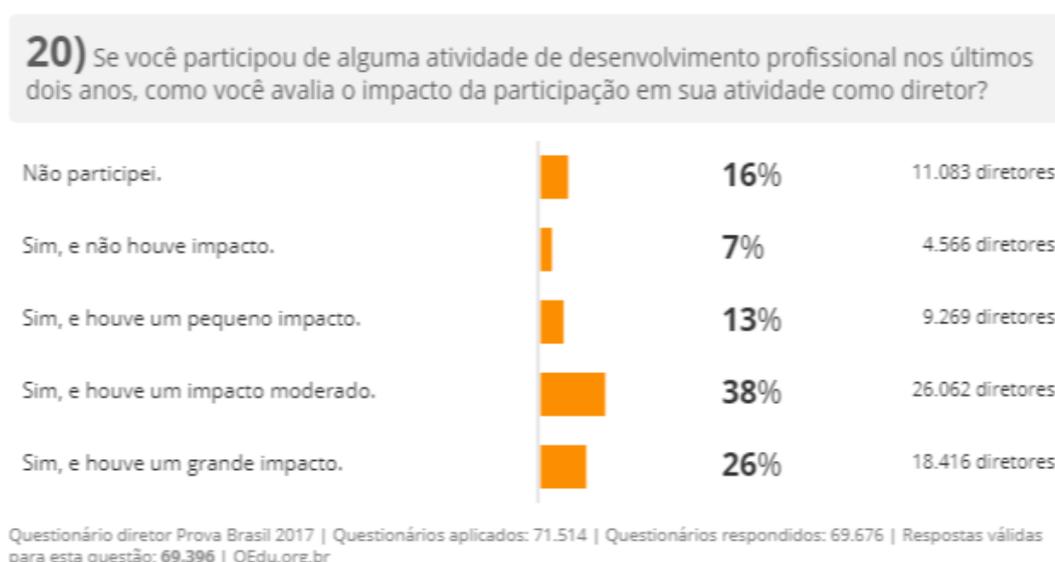
³ A denominação diretor, dirigente e gestor escolar referem-se ao exercício da mesma função, no quadro da organização escolar

administração educacional, visando à qualificação da escola pública, mediante a implantação de programas diversos.

Para Lück (2000), a especialização, pós-formação inicial, tem se mostrado pouco eficiente, por não propiciar uma integração entre teoria e prática. Neste sentido, passados dezoito anos desta afirmação, o quadro atual não parece alentador quanto ao sucesso das proposições efetivadas de formação continuada. Verifica-se, por exemplo, que avaliações do Sistema de Educação Básica apresentam indicadores desalentadores.

A Prova Brasil⁴, uma das modalidades de avaliação realizada pelo MEC com estudantes da Educação Básica, inclui um questionário direcionado aos gestores das escolas públicas, tornando público o perfil do profissional que atua nesta área e que se posiciona sobre diversas questões.

Figura 1 – Participação de gestores em cursos de formação em serviço. MEC/2017



Fonte: Portal QEdu.org.br

Em 2017, os gestores escolares atuantes nas escolas públicas de educação básica – que participaram da Prova Brasil, quando perguntados sobre o impacto das atividades de desenvolvimento profissional realizadas nos últimos dois anos, mostraram que 84% do universo pesquisado participaram de algum tipo de formação continuada. As respostas dadas, entretanto, apontam que o grau de impacto da formação em serviço, na atividade cotidiana do gestor produziu, para menos de 50% dos pesquisados, um impacto moderado. Ou seja, não se verifica uma efetividade plena. 26% apontam que houve um grande impacto.

⁴ A Prova Brasil implantada em 2005 faz parte dos procedimentos de avaliação educacional externa que são realizados em larga escala e utilizados pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) - Portaria Ministerial nº. 931, de 21 de março de 2005.

Hessel e Fazenda (2011, p.3) confirmam que há problemas na formação em administração escolar, seja a formação inicial ou pós-graduação promovida pelas instituições, bem como a oferta de formação continuada, considerando que há “[...] os baixos retornos em termos de transformação da realidade escolar indicam que os modelos adotados são ineficientes ou limitados”

Assim, os estudos demonstram que no contexto atual os sujeitos que exercem a gestão escolar, ainda que estejam “se formando em serviço” por meio de conhecimentos e competências específicas, sinalizam que a formação nesse campo exige atenção. Entende-se, a partir disso, que os processos formativos envolvem “atos de currículo” que objetivem não somente a capacidade de apreensão de informações, mas sobretudo envolvem a compreensão da responsabilidade social da escola na sua totalidade, ou seja, um pensar complexo.

Para Morin (2011b, p. 82), há duas formas de compreensão: a compreensão intelectual ou objetiva e a compreensão humana intersubjetiva. A compreensão intelectual é regida pela inteligibilidade e pela explicação necessária à construção “objetiva das coisas anônimas ou materiais”. Entretanto não é suficiente para a compreensão humana, que exige a intersubjetividade, onde o pensar o humano inclui “conhecimento de sujeito a sujeito”.

Como lembra Morin (2011),

A especialização abstrai, extrai um objeto de seu contexto e de seu conjunto, rejeita os laços e a intercomunicação do objeto com o seu meio, insere-o no compartimento da disciplina, cujas fronteiras quebram arbitrariamente a sistemicidade (a relação de uma parte com o todo) e a multidimensionalidade dos fenômenos, e conduz à abstração matemática, a qual opera uma cisão com o concreto, privilegiando tudo aquilo que é calculável e formalizável. (MORIN, 2011, p.46)

Paro (1986, 1995), apoiado no referencial marxiano, tem desenvolvido importantes estudos na área de administração escolar ao longo dos anos. Antes mesmo da promulgação da Constituinte de 1988 e da LDBEN de 1996, já se manifestava quanto aos conteúdos formativos, bem como às condições objetivas do trabalho do gestor escolar, e que estes aspectos deveriam compor a formação dos professores postulantes ao exercício da função de gestor escolar.

[...] por um lado, ele deve deter uma competência técnica e um conhecimento dos princípios e métodos necessários a uma moderna e adequada administração dos recursos da escola, mas, por outro, sua falta de autonomia em relação aos escalões superiores e a precariedade das condições concretas em que se desenvolvem as atividades no interior da escola tornam uma quimera a utilização dos belos métodos e técnicas adquiridos (pelo menos supostamente) em sua formação de administrador escolar. (PARO, 1986, p.2)

Paro (2016) assinala que proposições formativas centradas em dimensões administrativas e ou pedagógicas são necessárias à formação de dirigentes escolares. Entretanto, destaca a necessidade de mudança do pensar sobre a estrutura e administração da organização escolar, que deve primar pelos fins que o projeto educacional objetiva alcançar, afirmando que cursos de formação em serviço são pertinentes, mas as condições estruturais devem ser consideradas e os saberes produzidos devem contribuir para a constituição de sujeitos históricos, autores que se formam pelo conhecimento e pela informação mediada pela apropriação da cultura que contém dimensões diversas.

Nesta seara de pensamento, acredita-se que os princípios determinantes, as dimensões e consequências do contrato social moderno - que atendem às exigências do sistema capitalista neoliberal, no que tange às relações econômicas, e que atingiram, no seu desenho evolutivo, as relações sociais, as relações de trabalho, as relações políticas do Estado como instituição promotora da cidadania - precisam ser questionadas e revistas nos processos formativos dos profissionais da educação.

Neste sentido, partilhamos da visão de Vitor Paro (2016) e entendemos que o processo formativo – que se entende como constituinte para o exercício da profissionalidade do pedagogo gestor – apoia-se na compreensão da função social da escola. Não se restringe a um perfil profissional onde se adquire via especialização, tão somente, competências e habilidades administrativas e/ou gerenciais que justificam as demandas elencadas pelo mercado de trabalho.

É importante salientar que os projetos de formação não devem estar apartados das intencionalidades de desenvolvimento econômico, social e educacional de um povo. Entretanto, é fundamental que não se apoie apenas em ajustamentos à realidade imediata, haja vista que os efeitos de uma ação são calculáveis em curto prazo, entretanto, são imprevisíveis em longo prazo.

Martins (2014) assinala que os processos de formação, inicial e contínuo comungam com diversas modalidades de formação e que estas devem ancorar preocupações que estão além do saber e do saber fazer⁵. Para este autor, as questões do saber ser têm relevância.

Freitas et al. (2012) elencam vários itens que, se contemplados no currículo dos cursos de formação de docentes, oferecerão subsídios que podem contribuir para o desempenho do trabalho dos dirigentes escolares. Assinalam, entretanto, que devem ser ofertados cursos de formação continuada e/ ou aperfeiçoamento que

⁵ A compreensão destes saberes na perspectiva de Martins (2014), não corresponde ao formato de saberes estanques tão difundidas nos anos oitenta: saber, saber fazer, saber ser.

[...] pode ser uma fonte de renovação dos conhecimentos, do desenvolvimento de habilidades e competências demandadas pelo próprio desenvolvimento da sociedade, dos referenciais teóricos, das políticas educacionais e da constante construção de novos conhecimentos científicos e tecnológicos. (FREITAS et al., 2012, p.107)

Salientamos que estes estudiosos sugerem que os cursos de aperfeiçoamento sejam acompanhados e avaliados (prática não comum na oferta de cursos realizados pelo MEC/FNDE) no intuito de construir indicadores que demonstrem a sua importância para o exercício profissional. (FREITAS et al., 2012, p.112).

Vieira e Vidal (2014) também destacam que há problemas no exercício da gestão escolar, o que permite a adoção por parte do Poder Público de “soluções pontuais, transitórias e até mesmo marcadas pelo imprevisto”, sendo processos de formação incapazes de responder aos desafios impostos à escola dos dias atuais.

Novaes e Carneiro (2012) assinalam também a influência de subjetividade dos atores envolvidos nos processos formativos e sua relação com o labor profissional.

Estevão (2006) afirma que os programas de formação continuada precisam ser compreendidos fora da lógica da incompletude da formação inicial e serem percebidos como direito e não como “uma obrigação ao serviço de desígnios individualistas de gestão das carreiras e dos imperativos do próprio Ministério de Educação, que lhes diz quais são as suas necessidades de formação e que tipo de formação devem cursar”. (ESTEVÃO, 2006, p. 232).

Barbosa et al. (2006) acenam quanto à constituição de processos formativos que produzam um sujeito autorizado, implicado com o seu fazer.

Nós, profissionais da educação, temos à frente duas lutas: de um lado, a resignificação de nossa condição de ‘sujeito’ negado e desautorizado, para a condição de autorizado perante si próprio e, como consequência, a instituição de procedimentos autorizantes para nossos parceiros de jornada; e de outro, a luta de ação afirmativa no espaço social, indo além da condição de pedinte e de espera da autorização do outro, de um pai perverso e castrador, como tem se caracterizado o Estado e suas instituições, para atuarmos nas filigranas de nosso cotidiano, em direção à criação de um lugar para nós enquanto ‘sujeitos’. (BARBOSA et al. 2006, p.110).

Morin (2011), por seu lado, tem destacado a necessidade da reforma de pensamento, que é uma tarefa histórica, e atribui aos educadores um papel fundamental na sua concretude. Para este pensador da complexidade, a nomenclatura de experts e especialistas altera a compreensão dos problemas, esfacelando-os. É preciso problematizar o modo de pensar “tecnoespecializado que hoje se impõe”.

Trago assim, como problemática de investigação, a compreensão dos atos formacionais iniciais do curso de Licenciatura em Pedagogia, voltados ao campo da gestão educacional, na perspectiva de compreender, via complexidade/multirreferencialidade, como o pedagogo gestor pode implicar-se, construir-se e autorizar-se para agir com/na gestão escolar, a partir dos atos do currículo vividos no processo formativo inicial. Ou seja, em que medida o projeto do curso de Pedagogia, nas suas proposições formativas, constrói ações formadoras que contemplam o complexus da gestão educacional via atos de currículo? Estão ainda balizados em saberes lineares, disciplinarizados, fortalecendo o paradigma da gestão técnica gerencial? Quais são os “atos de currículo” escritos/descritos à construção de uma profissionalidade gestora dos estudantes de pedagogia que, em tese, serão os futuros gestores da escola de educação básica brasileira?

Ao indagar acerca dos conhecimentos em gestão educacional no currículo da licenciatura em pedagogia e o significado destes para a atividade dos concluintes em suas realidades de estágio e ou/trabalho em escolas públicas, onde exercitam atos de docência e/ou gestão de escolar, trazemos para debate a complexa construção de uma e/ou várias ocupações profissionais, dentro de um currículo formativo (que possui peculiaridades), sendo que há uma relação complexa que envolve os atos vividos na formação e o exercício profissional do futuro licenciado em pedagogia.

A universidade, enquanto lócus de formação dos profissionais de educação, não pode se omitir frente a este desafio, à medida que estudantes de pedagogia são potencialmente os futuros gestores de espaços educativos que se diferenciam, inclusive, quanto ao público alvo que atendem.

Segundo Amorim (2017, p. 83), a importância do curso de pedagogia na formação dos gestores pode ser verificada com base no Censo Escolar de Educação Básica de 2013 e 2015. Os dados coletados informam que 41% dos atuais gestores da escola básica tem formação em Pedagogia. O autor também destacou que a modalidade formativa da graduação cursada pela maioria dos gestores (81%) é presencial.

A posição que assumimos é a de que a escola pública necessita do pedagogo/gestor, que compreenda o fazer organizacional na sua complexidade, pois há uma necessidade de compreensão do conceito de gestão, suas funções, finalidades e modos de trabalho nesta área de conhecimento, que não podem separar-se e “aguardar” que o pedagogo/docente se interesse e vivencie posteriormente o momento formativo de “especialista” na área.

Não se trata de abandonar o conhecimento das partes pelo conhecimento das totalidades, nem da análise pela síntese; é preciso conjugá-las. Existem desafios da complexidade com os quais os desenvolvimentos próprios de nossa era planetária nos confrontam inelutavelmente. (MORIN, 2011b, p. 42)

Assim, ao trazermos escuta dos autores/atores que vivenciam, elaboram e reelaboram os conhecimentos na área da gestão educacional, fazemos o movimento de busca dos significados da contribuição dos saberes instituídos, oportunizando a revisão do campo da gestão escolar para a ressignificação dos saberes gestores do curso de pedagogia e da formação dos “especialistas” em educação, trazendo à discussão os problemas da disjunção/especialização fechada, da redução e disjunção do conhecimento.

O termo gestão vem do latim (gero – gestum) e significa chamar para si, executar, gerar. Considerando a origem da palavra gestão e que os termos não são neutros, a perspectiva que trazemos neste trabalho para o termo gestor escolar comunga com o pensamento de Lück (2006), bem como o de Cury (1997, p. 201), que buscaram na sua origem etimológica a sua elucidação.

Cury (1997) situa a gestão como ato abrangente: “gestão não é só o ato de administrar um bem fora-de-si, mas é algo que se traz para si, porque nele está contido” (CURY, 1997, p. 201). Nesta perspectiva, a noção de gestor escolar é mais abrangente do que os preceitos contidos no ato de detentor do comando, tão peculiar ao termo administrador escolar, otimizador de objetivos externos, ou de função executiva, apenas.

Para Lück (2006, p.53), o conceito de gestão escolar em relação ao termo administração escolar trouxe a ampliação da sua abrangência, que comporta tanto o âmbito macro (gestão de sistemas) como o âmbito micro (gestão escolar). Neste sentido, a formação do gestor deve superar o paradigma simplificador⁶ e disjuntivo que outrora vigorava - que separava a formação dos profissionais que exerciam papéis distintivos na arena educacional: professor, diretor, supervisor, administrador, orientador educacional.

Vale ressaltar que o conceito de gestor escolar simbolizado como funcionário gerente que vivencia atos de teor administrativo, gestor de processos meramente instrumentais, que visam atingir melhores resultados estatísticos, é dissonante da nossa compreensão. Para nós, a função do gestor escolar é contextual e historicamente datada e situada, o que implica numa formação onde a gestão escolar esteja visível como elemento constituinte dos fins sociais da educação.

⁶ Nomenclatura utilizada por Morin (2006, p.5) para designar o paradigma científico da modernidade.

Morin (2005) proclama que é preciso pensar em movimento, aquilo que a lógica conjuntista-identitária pensa de maneira estática.

Distinguir e fazer comunicar, em vez de isolar e de disjuntar, a reconhecer os traços singulares, originais, históricos do fenômeno em vez de ligá-los pura e simplesmente a determinações ou leis gerais, a conceber a unidade-multiplicidade de toda a entidade em vez de a heterogeneizar em categorias separadas ou de homogeneizar numa totalidade indistinta. (MORIN, 1998, p.354)

Pereira (2010) declara que “[...] sem sombra de dúvidas que há um retrocesso no curso de formação do (a) pedagogo (a), porque deve formar apenas para a educação e dos anos iniciais do ensino fundamental, ficando de fora, em tese, a formação para os espaços não formais e da gestão escolar.” (PEREIRA, 2010, p.20).

Para Novais e Louis (2009), “a percepção é um processo pelo qual a informação sensorial é obtida e tratada como representações mentais utilizadas”. Neste viés de pensamento, os autores acreditam ser possível observar as percepções, submetendo os atores a estímulos (enunciados) em que eles possam expressar as informações que se desejam obter. O que equivaleria a chegar “a uma realidade” do como é percebido e vivido um processo formativo. (NOVAES; LOUIS, 2009, p.53).

Nesse sentido, visamos à compreensão das experiências de formação de pedagogos ofertados pela UNEB, na modalidade de formação inicial presencial, no âmbito da licenciatura em Pedagogia (que contemplam ou não componentes teórico-práticos para o trabalho do gestor da escola básica) - os atos do currículo - voltados à formação do pedagogo gestor. Para tanto, buscaremos a percepção dos dirigentes desta Instituição de Ensino Superior (IES), dos coordenadores do colegiado do curso, coordenadores do Núcleo Docente Estruturante, e alunos concluintes do curso.

Propomos assim, como questão básica desse estudo: Como os atos de currículo do curso de pedagogia da UNEB articulam a gestão escolar? Explicitaremos como os atos do currículo da formação de professores promovidos pela UNEB na modalidade de formação presencial no âmbito da licenciatura em Pedagogia criam, dialogam e difundem conhecimentos que contemplam o exercício da função de gestor da escola básica e como esses atos curriculares são percebidos por seus atores.

Colocando os atos de currículo (ações práticas) de formação em gestão escolar no curso de Pedagogia da UNEB como objeto desta pesquisa, tem-se como propósito a análise compreensiva do sentido e significados propostos à formação do gestor da educação básica, a partir dos conhecimentos (in) pertinentes da Licenciatura de Pedagogia da UNEB, que (in)

tencionam a formação dos pedagogos para atuarem na gestão escolar/gestão educacional da escola básica, delineamos como objetivo geral: compreender os atos de currículo da Licenciatura em pedagogia da UNEB promotores da formação do gestor da escola de educação básica.

Em conformidade com a opção epistemológica deste estudo, destacamos que a coleta das informações com o campo empírico realizou a análise compreensiva, partilhando da compreensão da formação como prática formativa social vivida. Assim, trazemos como objetivos específicos:

- a) Identificar as normativas, pareceres, currículos, e ementas dos cursos de licenciatura em Pedagogia, modalidade presencial da UNEB cujos atos normativos, instrumentos e estratégias teórico-práticas se constituem como referenciais à formação do gestor da escola básica;
- b) Contrastar e compreender os saberes, as ações e estratégias teórico-práticos dos componentes curriculares instituídos no(s) currículo(s) da Licenciatura em Pedagogia da UNEB, que propiciam ao discente concluinte deste curso, a apropriação de referenciais para o exercício da profissionalidade gestora na escola de educação básica;
- c) Explicitar, a partir dos discursos dos dirigentes, professores/coordenadores de Curso/ Núcleos e alunos concluintes do curso de pedagogia da UNEB, os sentidos e significados atribuídos aos conhecimentos acerca da gestão da escola básica propiciados pelo curso de graduação.

1.3 UM BREVE BALANÇO DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS

A problemática deste estudo é parte das demandas globais, nacionais e locais, onde ocorre uma responsabilização dos gestores de processos educativos pela qualidade da educação ofertada aos sujeitos que vivenciam a formação em nível de educação básica.

As proposições formativas oferecidas aos futuros profissionais da educação básica - em cumprimento à legislação educacional vigente - não ofertam a habilitação em gestão escolar em nível de formação inicial nos cursos de licenciatura em pedagogia, o que acarreta a promoção de uma formação bi-etápica da profissionalidade gestora (em nível de pós-graduação e ou formação em serviço). Considerando este cenário, para que as etapas desse estudo avançassem, foi fundamental alicerçar este projeto buscando a produção,

informação/construção na área do conhecimento da formação docente, cujas objetividades e subjetividades dialogam com a formação do gestor escolar na licenciatura em pedagogia.

Na busca por atualizar e fortalecer a compreensão que se intenta neste projeto, ou seja, a articulação da formação em gestão educacional/escolar, recorreremos à análise de teses e dissertações que versam sobre o tema específico da formação do gestor na licenciatura de Pedagogia. Buscamos publicações nacionais e internacionais em páginas eletrônicas: particularmente, nos sítios eletrônicos das universidades baianas, a exemplo da UFBA, da UNEB e UCSal; em revistas voltadas ao campo da administração educacional e de currículo, a exemplo das revistas: Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAAE); Revista e-Curriculum, do Programa de Pós-Graduação em Currículo, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP); Espaço do Currículo, do Programa de Pós-Graduação em Educação, Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Curriculares (GEPPC), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e Currículo Sem Fronteira, bem como os textos publicados na página eletrônica da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED), Grupo de trabalho (GT)-12: Currículo e GT Formação Docente, frutos das reuniões anuais da instituição (tomando por base os descritores: A formação do gestor escolar no curso de pedagogia), no período de 2012 a 2017.

Existem formatos distintos que são utilizadas por pesquisadores para identificar a produção de pesquisas num campo de conhecimento. Acolhemos como perspectiva a revisão de literatura, com o objetivo de identificar a produção mais recente – em nível de teses, dissertações e artigos produzidos no período de 2010 a 2017⁷.

A busca por informações mais recentes quanto à formação do gestor é pertinente, pois propicia o conhecimento sobre os avanços nesse campo, haja vista que a gestão educacional escolar se encontra presente no cenário de discussões da política educacional.

Novaes (2014) salienta a importância de estudos nessa área arguindo que:

Não obstante reconhecer que os estudos e pesquisas vem contribuindo para expansão do campo teórico científico nos últimos quinze anos aproximadamente considero que ainda há um amplo espaço para se investir em estudos e investigação acerca da gestão da escola e de suas políticas. (NOVAES, 2014, p. 64)

Na busca por estudos que tratem da formação do gestor escolar de educação básica no curso de pedagogia, encontramos estudos que analisam o currículo de pedagogia em múltiplos

⁷ Existe estudos de levantamento do estado da arte sobre gestão escolar que englobam o período dos anos 1990 a 2009. WITTMANN; PAZETO (2001) – período de 1991 a 1997; SOUZA, A. (2006), no período de compreendido entre 1981 e 2001; CASTRO e WERLE (2004) no período de 1982 a 2000 e MARTINS; SILVA (Org.) (2011) no período de 2000 a 2008.

aspectos, detectamos a existência de um número reduzido de trabalhos que abordam diretamente a relação entre formação inicial do pedagogo e formação de gestores.

Ainda que não se refiram diretamente à formação de pedagogos para o trabalho no campo da gestão educacional, estudos recentes merecem ser registrados, pois ampliam as possibilidades de compreensão do nosso objeto de estudo:

Franco (2014), ao analisar a produção de trabalhos científicos acerca do tema gestão escolar no Banco de Teses da Capes, no período de 2004-2010, dentre outras considerações, destacou que (dos 1.349 trabalhos se aproximam do tema) “há uma incidência pouco expressiva de trabalhos que a tenham como foco, ou ainda, desvelando sua própria identidade profissional, posto como a relação da formação e suas formas de atuação” e informa que

não identificamos trabalhos que tratem da interação entre a concepção de formação do gestor escolar trazida pelos dispositivos legais, a forma pela qual tem se apresentado essa formação inicial e, principalmente, apreciando estes elementos à luz de uma determinada perspectiva de atuação em relação ao trabalho na escola. (FRANCO, 2014, p.37)

Pimenta et al (2017) realizou no período de 2012 a 2013, com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ), um estudo com instituições públicas e privadas do estado de São Paulo⁸ que ofertaram a formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental e para a educação infantil. Analisou 144 matrizes curriculares, destacando nesta investigação que há problemas que são provenientes das orientações contidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia⁹, afirmando que “a formação se mostra frágil, superficial, generalizante, fragmentada, dispersiva e sem foco”, por trazer uma amplitude de possibilidades de atuação deste profissional, permitida pelo art. 4º das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN)/2006, ficando assim, a formação comprometida.

O Artigo 4º, Parágrafo único, da Resolução CNE/CP n. 1/2006 (BRASIL, 2006, p. 2), afirma que:

Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:
I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;

⁸ A pesquisa foi denominada como “A formação de professores para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental: análise do currículo dos cursos de pedagogia de instituições públicas e privadas do Estado de São Paulo”.

⁹ Diretriz é aqui entendida, em linhas gerais, um rumo que, a partir de princípios e indicativos, demonstram as dimensões normativas que regulam um caminho para se atingir um perfil profissiográfico. Em geral, são estabelecidas após debates e consultas, onde o dissenso e o diálogo são atos presentes.

- II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não escolares;
- III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não escolares.

No tocante aos conhecimentos ofertados e relacionados à gestão educacional, nos itens relativos à gestão da escola e dos espaços não escolares, o estudo de Pimenta et al (2017) revelou que, em relação à carga horária total ofertada, o percentual corresponde respectivamente a 6,37% e 0,36 %, totalizando 6,73% de conhecimentos específicos neste campo. É preocupante que menos de 10% da carga horária total do curso estejam direcionados ao campo da gestão escolar. Com referência aos estudos no lócus da prática, elucidou-se que “conhecimentos relacionados ao estágio na gestão educacional” ocupam apenas uma carga horária de 0,37%. (PIMENTA et al, 2017, p.21). Os autores deste estudo ressaltam preocupação quanto à carga horária e números de disciplinas ofertados neste campo, chamando a atenção e inferindo que este fato pode significar lacunas na criticidade docente quanto à “organização dos sistemas de ensino e das políticas curriculares”. E nós acreditamos que estas lacunas repercutem e possibilitam que o estudante não opte por tornar-se dirigente escolar da escola básica no futuro.

Freitas e Rocha (2016) numa pesquisa interinstitucional, que versou sobre a política de educação no Mercado Comum do Sul (MERCOSUL) desenvolvida nos anos de 2011 a 2014 e realizada em duas instituições de ensino: uma brasileira e outra argentina, revelaram que a formação dos gestores em nível de especialização apresenta semelhanças nos dois países. Destacam o fato de que na Argentina “o licenciado poderá optar pela preparação para a docência ou para as funções diretivas” (FREITAS; ROCHA, 2016, p.273)

Silva e Sá (2017), renomados professores do Instituto de Educação da Universidade do Minho (pesquisadores do Centro de Investigação em Educação - CIEd, famoso centro português de investigação na área de administração escolar), destacam que a formação do diretor em Portugal “é hoje um assunto sob uma atenção particular”. A formação inicial dos professores não contempla a gestão escolar. Ela esteve orientada como formação especializada e, nos dias atuais, nem todos os profissionais se interessam por ser diretor escolar naquele país, levantando a questão da necessidade de estudos sobre a visibilidade do campo de saberes específicos da gestão educacional. Em Portugal, uma única pessoa dirige um agrupamento de escolas.

A criação dos agrupamentos, que resultou da associação (em alguns casos forçada pela administração central do ensino) de escolas com uma estrutura de gestão

comum, neste caso um único diretor para o conjunto de escolas que assim formam uma mesma unidade de gestão, veio reforçar a importância da ação exercida pelo diretor e também a necessidade de que ele tenha uma formação adequada e, por outro lado, não deixa de ser um elemento que indica a existência de processos de centralização da administração escolar, com o reforço de uma administração do diretor, sob a égide dos serviços centrais do Ministério. (SILVA, SÁ, 2017, p.67)

Silva e Sá (2017) destacam que é importante oferecer “formação de qualificação para o cargo e também a formação contínua”. Na maioria dos países europeus, a formação adicional, específica em gestão é exigida.

O estudo realizado pela Rede Eurydice (2013), intitulado: Números-Chave sobre os Professores e os Dirigentes Escolares na Europa, apresenta uma visão sobre a situação atual do exercício de gestores escolares em 32 países (Estados Membros da União Europeia, Croácia, Islândia, Lituânia, Noruega e Turquia). No tocante à formação e acesso à função de dirigentes escolares na Europa, a pesquisa realizada informa que na maioria dos países essa ocorre de forma diferenciada:

[...] em praticamente todos os países existem programas de formação específicos para líderes escolares, até mesmo em países onde essa formação não constitui um pré-requisito para aceder ao posto de trabalho. Para além disso, os diretores dos estabelecimentos de ensino têm muitas vezes o dever profissional de participar em atividades de Desenvolvimento Profissional Contínuo (DPC) ao longo da sua carreira. (Comissão Europeia/EACEA/Eurydice, Relatório 2013, p 6)

Quanto ao acesso à função de dirigente escolar, o estudo revela que uma das condições fundamentais para ser diretor no contexto das escolas europeias é “um mínimo de cinco anos de experiência docente”. Informa também que a experiência administrativa pode ser requerida em alguns países.

No Brasil existem trabalhos e pesquisas¹⁰ que abordam a questão de formações em serviço dos gestores escolares ofertadas por programas e projetos instituídos pela União (MEC/FNDE/), Universidades Federais, Universidades Estaduais, Secretarias Estaduais e ou Secretarias Municipais de Educação, discutindo questões diversas e que abordam, em linhas gerais, os impactos, as ausências formativas, as condições de ofertas dos cursos, bem como a proposta didática dos programas realizados (SILVA, 2012).

Quanto à análise direcionada à formação docente e ao currículo de pedagogia desenvolvido na UNEB, encontramos estudos de professores pesquisadores pertencentes ao

¹⁰ Ver por exemplo: Práticas de Seleção e Capacitação de Diretores Escolares (2011), Perfil dos Diretores de Escola da Rede Pública (2009), Práticas Comuns dos Diretores Eficazes (2009) realizadas pela Fundação Vitor Civita; Pesquisa Nacional sobre Gestão e Liderança Escolar (2009), realizada pelo CAEd/UFJF; Perfil dos Gestores Escolares da Rede Estadual do Espírito Santo (2011), realizada pela Sec. de Educação do Estado do Espírito Santo.

quadro da instituição. A análise destes estudos revelou que não há abordagens diretas à questão do currículo do curso e a formação do gestor escolar de educação básica.

Os estudos existentes, que discutem a licenciatura de pedagogia na UNEB, trazem contribuições importantes para nosso estudo: Pereira (2014) desenvolveu uma análise sobre a reformulação do curso de Pedagogia na UNEB, que ocorreu a partir do ano de 2008, quando as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (DCNP), efetivadas pela Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006 (BRASIL, 2006), exigiam a adequação, o redimensionamento dos currículos das Universidades que ofertavam a licenciatura.

Pereira (2014) salienta que antes de realizar uma pesquisa sobre o currículo praticado fez-se necessário “uma análise do currículo escrito” para “explicitar as contradições” e assim empreender uma compreensão dos resultantes da reformulação do curso no “currículo praticado em sala de aula”.

Em linhas gerais, o trabalho de Pereira (2014) destaca com criticidade que o “currículo escrito” da UNEB intenta resultados formativos que contemplam “uma ampla atuação do pedagogo no mercado de trabalho”, aponta uma série de problemas quanto às dimensões organizacionais, conceituais e epistemológicas do currículo instituído. Critica a falta de unidade epistemológica e aponta a presença contraditória da disciplinaridade fragmentada existente, quando se intentava a construção de uma “matriz curricular”. Também destaca que a distribuição dos componentes curriculares fragmentados favorece os postulados do projeto neoliberal também existentes noutras IES.

Percebemos que há no pensamento de Pereira (2014) uma preocupação em discutir a profissionalização instituída via currículo na universidade, como mecanismo de atendimento aos atos de governo.

Barreto Neta (2015), na sua dissertação de mestrado (Campus de Irecê), por meio de um estudo de caso, discutiu as formas de evidenciar, por meio do Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso de Pedagogia, as “ações que poderiam viabilizar mais sistematicamente a dinâmica curricular” operacionalizada na singularidade de cada departamento. Este estudo centrou-se na questão das implicações da formulação de um PPP que se ponha “à busca de um curso que adentre os espaços educativos enquanto espaços do mundo da vida, enquanto espaço de aprendizagem para a instituição e para os que dela fazem parte ou utilizam seus serviços.” (BARRETO NETA, 2015, p.67).

A autora afirma que “numa universidade multicampi, com replicação de cursos e projetos, a homogeneização mascara as singularidades dos cursos em seus diferentes contextos”. Destaca, a partir da análise feita junto aos docentes do Campus de Irecê, que “os

nós do curso” localizam-se na dificuldade em promover a “interdisciplinaridade e a articulação entre pesquisa e prática, pesquisa e estágio”. A UNEB, sendo tão diversa, produz/reproduz/pratica um currículo homogêneo?

Pereira (2017), em estudo recente, chama atenção sobre a relação entre reformulação curricular e avaliação do currículo existente. Para este pesquisador, não se deve realizar no Ensino Superior a reformulação de um currículo sem se pautar na avaliação da formação existente. Tece uma crítica contundente quanto ao fato de não se ouvir os egressos quando as instituições são “chamadas” por forças das normativas legais a reorganizar a Matriz Curricular, que será “recheada” por novos elementos. Ele também afirma que “[...] Reformular currículo não é simplesmente pegar o existente e inserir componentes ou concepções de currículo, mas é a construção recheada de contradições” (PEREIRA, 2017, p.303).

Noutras IES, a exemplo da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Universidade Estácio de Sá, no Rio de Janeiro, Universidade Estadual de Londrina (UEL), as discussões sobre a formação na licenciatura em Pedagogia e a relação com a gestão escolar também são objeto de estudo.

Augusto (2010) desenvolveu um trabalho no curso de Mestrado da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), cujo objetivo do estudo consistiu “em analisar a relação entre os saberes da formação inicial para o campo da gestão escolar construídos no Curso de Pedagogia da UFPE e os saberes da prática gestora expressos nos discursos de gestores/as escolares da Rede Municipal de Ensino de Recife”. Esta autora evidenciou, a partir dos discursos dos gestores atuantes, que

O curso de Pedagogia da UFPE tem priorizado uma formação profissional voltada para a docência de sala de aula, sobretudo, através dos estudos das metodologias da educação, mostrando-se distante das questões burocráticas e financeiras que também compreendem o fazer profissional das gestoras, apesar dos conteúdos trabalhados no âmbito da formação específica/habilitação em administração escolar. (AUGUSTO, 2010, p, 6-7)

Para esta autora, as questões do campo da gestão abordadas no curso de pedagogia “não dão conta da dinamicidade da escola”. (AUGUSTO, 2010, p, 6-7).

Lubão (2013), em estudo realizado no curso de Mestrado da Universidade Estácio de Sá, no Rio de Janeiro, a partir da perspectiva das Diretrizes Curriculares para a formação do Pedagogo datada de 2006, procurou compreender como foi delineada a articulação entre a docência e a gestão educacional no Curso de Pedagogia de quatro instituições de Ensino Superior do estado do Rio de Janeiro: A Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (FE/UFRJ) (Campus Praia Vermelha), a Faculdade de Formação de

Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ) (Campus São Gonçalo), a Universidade Católica de Petrópolis (UCP) e uma faculdade privada filantrópica: Faculdades Integradas Simonsen (FIS) (Campus Padre Miguel). A autora concluiu por meio de análise documental que os cursos das referidas instituições “apresentam uma dinâmica curricular pautada na flexibilização e na diversificação, priorizando a docência como a base da formação do pedagogo”.

Para Fernandes e Alencar (2017), que investigaram os desdobramentos da proposição curricular do Projeto Político Pedagógico da Universidade Estadual de Londrina – UEL, quanto à formação do Gestor, revela-se que “o curso de Pedagogia, principal lócus de formação do gestor, tem evidenciado um currículo com *limitações qualitativas* (conhecimento) e *quantitativas* (carga horária)” e “aqueles que pretendem atuar na área necessitarão de uma formação complementar/continuada”. (FERNANDES; ALENCAR, 2017, p.1060, grifo nosso).

Pinto (2006), na sua tese de doutorado intitulada Pedagogia e Pedagogos, tece críticas ao movimento que retirou dos cursos de Pedagogia as especialidades orientação educacional, coordenação pedagógica e direção escolar, e argumenta que “introduziu-se uma genérica gestão educacional que, no meu entendimento, incorporou somente a administração escolar”. Defende que o curso de Pedagogia deve formar o pedagogo e não o docente. Nas considerações finais do seu trabalho, acentua que o professor, para “assumir as funções da equipe diretiva da escola, deve voltar na universidade, nas faculdades de Educação, nas estruturas organizacionais dos cursos de Pedagogia”. Nesse estudo o autor assume uma posição polêmica ao defender que a “direção escolar deve estar submetida aos interesses da coordenação pedagógica, pois ela só faz sentido se estiver instituída para garantir a aprendizagem dos alunos”. O autor acredita que o administrativo deve submeter-se ao pedagógico. Pinto (2017) retoma o debate sobre a questão epistemológica da Pedagogia e propõe a criação de um curso de Bacharelado em Pedagogia, pois considera que as práticas vigentes nesse curso – a partir da implementação das DCN/2006 se voltaram somente à docência e não abarca outras práticas profissionais desenvolvidas pelo pedagogo.

A análise da produção de artigos em revistas e ou periódicos nacionais que versam diretamente sobre a temática deste estudo resultou no apêndice B e são fontes salutares para compreensão do presente estudo. “[...] quer dizer que no lugar de buscar um sistema explicativo unitário [...] as ciências humanas necessitam de explicações, ou de olhares, ou de óticas, de perspectivas plurais para dar conta um pouco melhor, ou um pouco menos mal, da complexidade dos objetos.” (ARDOINO, 1998, p. 4 Apud MARTINS, 2004, p.90).

2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS

[...] uma teoria não é o conhecimento; ela permite o conhecimento. Uma teoria não é uma chegada; é a possibilidade de uma partida. Uma teoria não é uma solução; é a possibilidade de tratar um problema. (MORIN, 1998, p.335)

O estudo da formação do pedagogo requer a compreensão do processo formativo com um olhar plural, sobretudo em relação às mediações dos indivíduos. A opção pelo referencial da complexidade deriva da percepção que trazemos de que um fato/fenômeno da investigação em ciências humanas não está, é ou se encontra num sistema fechado.

A partir do olhar da complexidade, entendemos que a formação pertence a uma arena onde os elementos do sistema interagem, intercomunicam-se. Para Morin (2005), quando num sistema, os seus diversos componentes (quer sejam da esfera econômica, política social, psicológica) agem de forma inseparável, há aí um sistema complexo, que deverá ser compreendido a partir das suas interdependências.

Estudar uma realidade compartimentalizando, separando os campos dos saberes em confinamentos gera especialização, o que, na ótica da complexidade, pode produzir esgarçamentos e olhares simplificadores, que perdem a apreensão do fenômeno nas suas ligações que são constituídas em múltiplas referências. Assim, a ideia de decomposição, de reduzir o fenômeno em várias partes, tem sido superada nas investigações em ciências humanas e sociais que se amparam numa epistemologia qualitativa.

Como nos diz Freire (2005), ninguém forma ninguém, nos formamos pela mediação que homens e mulheres realizam com o mundo como consequência de elementos que lhe foram possibilitados na aquisição de conhecimentos.

2.1 COMPLEXIDADE – MULTIRREFERENCIALIDADE COMO PERSPECTIVA EPISTEMOLÓGICA

O pensar complexo pressupõe uma ruptura com as separações das formas instituídas para compreensão de um fenômeno e “requer superar o paradigma da disjunção redução unidimensionalização para um novo pensamento que envolve distinção conjunção, que permite distinguir, sem disjungir, de associar sem identificar ou reduzir.” (MORIN, 2005).

Na visão multirreferencial, os sistemas complexos ou não lineares constituem-se de características como a auto-organização (que permite aprender com os erros, o diálogo de paradoxos).

Com esse entendimento, não consideramos pertinente compreender a formação inicial do pedagogo gestor calcada no paradigma simplificador. Não é pertinente destituí-la dos complexos formantes, que são: a) *licenciatura em pedagogia*, onde se obtém a permissão para o exercício da atividade profissional - do complexus de exercício da “futura profissionalidade”; b) *o contexto escolar*, visto que esse atualiza e intermedia as relações de compreensão e produção de conhecimentos (ordem - desordem - organização) e c) a *legislação*, que institui e assegura o exercício de uma profissão. Consideramos aqui que há incapacidade do paradigma simplificador de dar conta da organização do conhecimento. Assim, o paradigma da complexidade é necessário, por conta “da complexidade da realidade antropológica, em sua microdimensão (o ser individual) e em sua macrodimensão (o conjunto da humanidade planetária)” (MORIN, 2005, p. 13).

A abordagem complexa é acolhida por nós para referenciar este trabalho, pois consideramos que o conhecimento de uma “realidade” implica em compreendê-la inserida em seus múltiplos aspectos, concebendo-a, como nos diz Morin (2007), como imbricada em uma “teia interrelacional complexa”, que permite contextualizar e englobar.

Martins (1998) assinala que pesquisadores de diversos campos do saber utilizam a “multiplicidade de perspectivas, de possibilidades” para apreender a realidade.

Neste veio de pensamento é que a abordagem e explicitação dos fenômenos se desenvolvem e criam alternativas de compreensão, que envolvem campos de saberes diversos, pois se acredita que um campo sozinho não é capaz de uma compreensão absoluta da realidade.

Para Morin (2005), insistir num pensamento simplificador é insistir em ações mutilantes. A ruptura com o pensar positivista é desafiador e exige uma nova forma de pensamento. É necessário enfrentar a desconstrução do pensar simplificado a que fomos acostumados. “A dificuldade do pensamento complexo é que ele deve enfrentar o emaranhado (o jogo infinito) das inter-retroações, a solidariedade dos fenômenos entre eles, a bruma, a incerteza, a contradição”. (MORIN, 2005, p.14-15).

Na perspectiva de compreender a formação do pedagogo gestor, procuramos a fundamentação no seio do pensamento complexo, principalmente por ser um pensamento agregador, que aporta a dialogia, ou seja, esta abordagem contempla o entendimento de que a separação e desarticulação de componentes curriculares em campos especializantes propiciam uma profissionalidade separatista, que “desliga” os atos de docência dos atos gestores. Morin (2005) infere que será através do conhecimento pertinente, produzido pela via do pensamento complexo, que poderemos “reunir, contextualizar, globalizar informações e nossos saberes”.

Assim, a reforma de pensamento postulada por Morin (2005) e pelas abordagens compreensivas considera que apenas a explicação de um fenômeno não é satisfatória, pois compreender é mais que explicar. “A explicação, claro, é necessária à compreensão intelectual ou objetiva. Mas é insuficiente para a compreensão humana”. (MORIN, 2005, p.93). O conhecimento explicativo, que atribui ao objeto formas e quantidades, não dá a totalidade de um fenômeno.

Dominicé (2016), referenciando a importância da saída do pensar simplificador, assinala a importância da contribuição do pensamento complexo e aponta que conhecimentos de outras áreas são necessários nas questões de formação. “Não posso ser, nas questões da formação, apenas um sociólogo, apenas um psicólogo ou um acadêmico” (DOMINICÉ, 2016. p.3).

Para Ardoino (1998) que, inspirado em Morin, criou a perspectiva de abordagem multirreferencial, o fenômeno é compreendido por uma visão crítica, uma pluralidade de olhares dirigidos a uma realidade que contém várias linguagens para traduzir esta mesma realidade.

Neste veio de pensamento, o campo da formação com suas múltiplas facetas e pluralidades contextuais permite a análise dos fenômenos educativos ao oportunizar que esses sejam explicitados a partir/com diferentes ângulos, que agregam referenciais, sem reduzir-se ou esfacelar a compreensão, o que, para Ardoino (1995, p.7), traduz-se em uma “decisão epistemológica”.

Morin (2007) explicita ao longo de sua obra o conceito de complexidade. Para ele, a apreensão do complexus, tudo que é tecido junto, não se confunde com confusão, complicação, incompletude. Esclarece que a complexidade é diferente de completude, e que na complexidade “a totalidade é a não verdade”, utilizando as palavras de Adorno para afirmar que o paradigma complexo não tem a pretensão de totalidade. Morin enfatiza que:

[...] elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo e o mitológico), e há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si. Por isso, a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade. (MORIN, 2007, p. 38)

Na seara do pensamento complexo, Ardoino (1998) fala que o complexo está além da complexidade do objeto. Para este pensador, que se inspira em Morin, é profícuo que nos desapeguemos da visão do aparente e encontremos múltiplas perspectivas de olhar, o objeto.

[...] o postulado do pensamento complexo corresponde essencialmente a uma reforma, senão mesmo a uma revolução, do procedimento de conhecimento que quer de agora em diante manter juntas perspectivas tradicionalmente consideradas como antagônicas (universalidade e singularidade). (ARDOINO, 2005, p.550)

Por esta linha de argumentação, estamos optando por uma linha de concepção de pensamento que permite antagonismos e complementaridades, integrações das partes constitutivas do todo; que permite circularidades, ligando as explicações às compreensões dos fenômenos humanos que necessitam de abertura, de compreensões da objetividade com a subjetividade da comunicação dos atos e atores inseridos num processo formativo.

Ardoino apud Martins (1998) assevera que o pesquisador deve buscar “[...] sistemas de referências, grades de leituras diferentes (psicológicas, psicossociais, sociológicas) para evitar a homogeneização, o olhar redutor [...] o trabalho de análise consiste menos em tentar homogeneizá-los, ao preço de uma redução inevitável” (ARDOINO, 1995, p.8-9, apud MARTINS, 1998, p. 26).

Com este(s) olhar(es), o processo formativo do pedagogo gestor que intentamos compreender apoia-se na percepção de que o ser formante vive em permanente interação/modificação de si e de outros, devido ao caráter não simplificador das necessidades formativas que compõem um perfil profissional, o que nos leva à consideração de que se trata da construção de um agente e ator/autor que pode e deve implicar-se com seu processo de autorização no seio do exercício de uma profissionalidade.

A compreensão do caráter complexo do tecer, formar um sujeito autor leva-nos ao pensamento de Benjamin (1995). Para este pensador da teoria crítica, árdua é a tarefa de criar a condição de autoria, condição esta que exigirá a capacidade de criar estratégias (no sentido moriano) que afetam indivíduos e/ou coletivos. Benjamin (1995) afirma que a autoria é conquistada quando

Suas propostas transformam a realidade, abolem limites, resgatam a dimensão política das pessoas comuns, promovem aprendizagem libertadora. E faz tudo isso construindo espaços vitais, horizontais, plenos de interação, igualitários, desalienadores, geradores de uma nova consciência. (BENJAMIN, 1996, p.136)

A constituição de espaços de interação nos processos formativos como promotores da autoria, no nosso entendimento, comunga com o princípio da complexidade que diz que é preciso “integrar o conhecedor ao seu conhecimento” que proporciona “situar-nos com nossa consciência”, permitindo a construção de instrumentos e estratégias, num movimento de circularidade, com menos rigidez na estruturação do pensamento, menos separação do

conhecimento, menos conflitos e incompreensão. Não é tarefa das mais fáceis no âmbito das instituições formadoras.

Para Barbosa, Duarte e Câmara (2015), num processo formativo, a perspectiva de concepção do indivíduo em formação como autor amplia as possibilidades de “atuação autônoma e para percepção do mundo e de si mesmo, permitindo situar-se em uma relação a sua história constitutiva e o lugar em que se encontra”.

Para o pensamento multirreferencial, a análise de um processo formativo comporta uma leitura plural que inclui sistemas referenciais que exigem do pesquisador uma interpretação (hermenêutica)¹¹ do contexto, das condições objetivas e subjetivas em que o processo formativo ocorre, levando o pesquisador à compreensão dos processos interativos que produzem a(s) realidade(s) formacionais.

Macedo (2016) destaca que apesar do conceito de formação ser utilizado casualmente, a formação é “um acontecimento raro”. Macedo esclarece que o “acontecimento, como fenômeno, produz sentidos e, portanto, posicionalidades”.

Assim, a explicitação de um fenômeno nas ciências sociais reveste-se da compreensão de aspectos presentes na trama social e histórica na qual se insere, sendo construída na interação, na relação com o meio que o produz. Assim, o referencial de determinados fenômenos depende das lentes utilizadas e da postura epistemológica que o referenciam.

Dentre as diretivas que compõe a abordagem alçada no pensamento complexo elaborado por Morin (1998, 2005), o *princípio dialógico* é salutar para compreensão da formação que comporta saberes da gestão e da docência como saberes imbricados. Este princípio postula que há numeras inter-retroações em ação entre a ordem, a desordem e a organização. A dialógica realça ser possível que duas noções distintas convivam, sendo necessário assumir a convivência sem a exclusão de um ou de outro.

Casanova (2006) afirma que o conhecimento produzido requer compromisso do pesquisador. Ressalta que este compromisso para produzir frutos impõe a superação de pensar isolado. Enfatiza, assim, a multirreferencialidade e articulação dos saberes.

[...] um dos objetivos consistirá em articular as distintas especialidades do saber para ver o que escapa ao saber hegemônico, que seja significativo quando se quer conhecer algo, por exemplo, as raízes da injustiça social, ou construir algo, como um mundo menos injusto. (CASANOVA, 2006, p.12)

¹¹ Vale destacar que há várias correntes de inspiração hermenêutica. Há diferentes teóricos que inspiram diferentes métodos de interpretação hermenêutica: Schleiermacher, Dilthey, Weber, Mannheim, Heidegger, Gadamer, Habermas e Ricoeur. (Weller, 2010, pp.289-290)

Vasconcelos (2009, p.37), ao abordar as configurações e estratégias epistemológicas no contexto da sociedade atual, reflete acerca do compromisso social do pesquisador, alegando ser impossível configurar a construção do conhecimento baseado em paradigmas homogeneizantes.

Veiga-Neto (2007) alerta que é preciso ter alguns cuidados:

[...] é sempre necessário explicar onde se está, de onde se fala, quais instrumentos se adotam. Isso é tão mais importante na medida em que uma mesma palavra pode assumir – e, de fato, assume – sentidos bem diferentes, de paradigma, e até de teoria para teoria, dentro de um mesmo paradigma. (VEIGA-NETO, 2007, p.45)

Diante do exposto, salientamos também que, no seu prefixo, a origem latina da palavra complexidade significa o enlaçamento e sua raiz (plecetero) remete ao significado de trançar, enlaçar, unir. Em latim, o termo *complexus*, significa “que abraça”. Assim abraçamos o estudo da formação do pedagogo gestor.

Dentro do paradigma da complexidade há posicionamentos distintos para abordar e compreender as proposições da formação. Tem em comum a concepção da formação como sistema aberto, que é tecido por meio da comunicação dialógica dos componentes curriculares envolvidos numa trama formativa. As abordagens que mais se destacam provêm das noções de interdisciplinaridade, multidisciplinaridade e transdisciplinaridade.

Para Morin (2006), estes termos são dotados de polissemia e imprecisão: a interdisciplinaridade pode ser “convidada” a constituir-se como associação de disciplinas para realização de um projeto comum, onde trocas realizam-se, como pode vir a ser apenas uma junção em volta de algo, onde cada um afirma seu campo, sem propiciar a interlocução. A multidisciplinaridade pode vir a ser apenas uma associação ou convocação de especialidades para resolver determinando problema; enquanto a transdisciplinaridade constitui-se de “campos” que podem atravessar-se, desenvolvendo intermediações colaborativas para realização de uma proposição em comum (MORIN, 2006, p. 115), o que pressupõe que os saberes podem vir a ser explicitados na seara da colaboração entre distintas componentes distintos. Morin (1998) convoca a

[...] pensarmos nos conceitos, sem nunca dá-los por concluído, para quebrarmos as esferas fechadas, para restabelecemos as articulações entre o que foi separado, para tentarmos compreender a multidimensionalidade, para pensarmos na singularidade com a localidade, com a temporalidade, para nunca esquecermos as totalidades integradoras. (MORIN, 1998, p.192)

Dentre os estudos que tomam por base o referencial complexo que se destacou no Brasil no final da década de 90 e início dos anos 2000, destacamos os trabalhos de Barbosa (1998), Macedo (2000) e Fróes (1998). Estes estudos já refletiam e criticavam a formação de sujeitos perpassada por um olhar que se voltava para a produção de “resultados-mercadoria” e inspirada no pensamento de Ardoino (1998; 2002; 2003). Eles lançaram uma contribuição valiosa para os estudos da formação, sustentando por meio desta perspectiva teórica “a possibilidade de pensar a formação de sujeitos, que se alteram pela interlocução no transcurso da própria prática escolar” (BARBOSA, 2006, p.110) ou, como nos diz Macedo (2016), uma formação que produz posicionalidade.

Na abordagem multirreferencial assume-se que todo conhecimento humano é relativo, parcial e incompleto. É impossível se esgotar o conhecimento sobre o que quer que seja. A prática pedirá sempre novas articulações imprevisíveis a qualquer esquema de integração *a priori*, posto que as possibilidades de construção de novas significações são inesgotáveis. As articulações para responder a determinado problema serão feitas a depender de cada contexto ou situação e dos sujeitos aí envolvidos (BURNHAM; FAGUNDES, 2001, p.52)

Assim, a formação inicial é compreendida por nós como parte da dinâmica do contexto relacional de atores, capazes de proporcionar dinamicidades, e que envolve variadas determinantes, perspectivando possibilidades da instauração de posicionalidades individuais e coletivas do sujeito em formação.

Kuenzer (2009) salienta que, no contexto brasileiro, para compreender a formação do educador e os processos formativos nas suas especificidades e nos seus “procedimentos educativos intencionais e institucionalizados”, é preciso uma análise transdisciplinar das concepções que norteiam as escolhas do conhecimento que darão ao educador um corpus de saberes que permita a esse a interpretação e produção da ciência pedagógica nas faculdades de educação. É necessário que essas enfrentem os desafios e busquem articulações internas e externas, para redefinir suas funções e criar estratégias que “articulem ensino, pesquisa e extensão, privilegiando a transdisciplinaridade e a interinstitucionalidade”.

Neste mesmo pensar, Lima (2006) realça que uma nova transdisciplinaridade permite a comunicação de domínios científicos sem operar a redução. Segundo Lima (2006, p.54), “Na busca compulsiva pela demarcação dos vários campos de saber e a ânsia de apartar o objeto de uma ciência da outra, os cientistas não se dão conta de que, muitas vezes, o problemático está exatamente no campo nebuloso de interseção entre uma ciência e outra”.

A complexidade é contrária às concepções de formação dos profissionais em educação movidos pela racionalidade técnica, que creditam aos instrumentos técnicos utilizados no processo formativo a capacidade de “abarcam a realidade” e produzir totalidades satisfatórias,

que desconsideram a existência do complexo que compõe o real (outras realidades) como, por exemplo, a implicação dos sujeitos como construtor do conhecimento.

A noção de implicação sugere que o processo de construção de conhecimento não se efetiva sob a égide exclusiva de uma determinada racionalidade. Pelo contrário, o conhecer estabelece-se a partir da multidimensionalidade de motivações do pesquisador, de seus desejos, de suas projeções pessoais, das suas identificações, de sua trajetória pessoal etc. Neste sentido, podemos dizer que a relação entre sujeito e objeto propicia tanto o desvelamento do objeto como o desvelamento do sujeito. (MARTINS, 2000, p.64)

Assim, no intuito de compreender as relações entre os campos específicos de conhecimento que são pontuados como constitutivos da formação do pedagogo e a multidimensionalidade no processo formativo do pedagogo gestor (“saber – saber fazer e saber-ser”) no dizer de Martins (2014), compreendemos que a formação inicial ocorre numa organização - que toma o currículo como principal estratégia¹².

A noção de estratégia neste estudo se fundamenta na concepção moriniana (1998), que a compreende como diferente de um programa. Para Morin (1998, p.229), um programa não comporta alterações, desordens, eventualidades. Em contrapartida, a estratégia, como consequência de novas informações, pode modificar-se. Morin (2000) compreende a estratégia como diálogo que combate e coopera com a desordem, compreendendo-a como movente entre o pensamento racional e o entusiasmo pelas grandes finalidades.

Em situação de incerteza e de complexidade, a aposta deve substituir a evidência, e a estratégia – *determinação em vista da finalidade de uma conduta que pode se modificar segundo os acasos encontrados e as informações adquiridas* – deve substituir o programa – sequências de atos fixados a priori e não modificáveis. (MORIN, 2004, p.12, grifo nosso).

A estratégia para Morin (2000) é como uma aposta que permite envolvimento, e esses são fundamentais às ações e finalidades formativas.

Para os estudiosos da formação docente que têm a complexidade como pressuposto epistemológico, um pensamento é considerado fundamental: a realidade é multidimensional. Neste pensar, “a realidade é dinâmica, mutável e multidimensional, ao mesmo tempo contínua e descontínua, estável e instável” (MORAES; VALENTE, 2008, p. 19).

Nesta perspectiva, critica-se a predominância nos currículos das disciplinas fechadas nos seus campos de conhecimento, onde não há espaços para trocas e intermediação de

¹² A estratégia é arte de utilizar as informações que aparecem na ação, de integrá-las, de formular esquemas de ação e de estar apto para reunir o máximo de certezas para enfrentar a incerteza (Morin, 1998, p. 192)

saberes para compor sua proposição de um pensamento multidimensional. Morin (2006) salienta que é possível incorporar os princípios de um pensamento universalista, aos níveis sistêmicos, pressupondo que os princípios do pensamento complexo, no modo de operacionalizar o conhecimento, estejam presentes.

Vasconcelos (2003) acredita que é necessário despertar no sujeito o desejo de dar significação ao seu trabalho e, citando Gramsci (1984, p.58), acentua a necessidade de processos formativos voltados para um fim: “A vontade está decididamente orientada para um fim, mas é vagarosa e frequentemente necessita de um longo processo para centralizar-se orgânica e profundamente”.

Macedo (2016) argumenta que não bastam os propósitos estandardizados. Para este pensador da formação docente, não é suficiente agarrar-se aos moldes fechados instituídos para chegar a um fim, é vital que propostas curriculares situem-se como sistemas abertos ao acontecimento, ao movimento.

[...] urge, que o campo pedagógico acolha o acontecimento da formação e seus saberes, ou seja, a diferença que emana daí, do contrário repetirá as imposições epistemicidas que vem cultivando e atualizando, até porque ninguém aprende tudo e, de alguma perspectiva, nem toda aprendizagem é boa. São experiências perspectivais. (MACEDO, 2016, p.52)

A pertinência de referenciar este trabalho a partir do olhar complexo é significante para os dias atuais - é preciso trazer à tona a não homogeneidade de um fenômeno e desvelar por meio das (in)compreensões que as articulações são necessárias.

A ambição da complexidade é prestar contas das articulações despedaçadas pelos cortes entre disciplinas, entre categorias cognitivas e entre tipos de conhecimentos. Isto é, tudo se entrecruza, se entrelaça para formar a unidade da complexidade; porém a unidade do ‘complexus’ não destrói a variedade e diversidade das complexidades que o teceram. (MORIN, 1996, p. 176)

Isso posto, significa acreditar que a percepção sobre determinado formato ou dispositivo formacional implicará também nos sentidos dados a este complexus formacional. Na ótica de Vasconcelos (2003), inclui-se também a disposição de nível pessoal “[...] para se rever, buscar, fazer uma autocrítica e se comprometer com a superação dos limites encontrados” (VASCONCELOS, 2003, p.182).

Para Silva (1996, p, 148), considerando o pensamento de Laclau (1986), a subjetividade é resultado de múltiplas determinações e o indivíduo se constitui no âmbito de várias formações discursivas, o que permite “diferentes ‘posições de sujeito’”.

Os sentidos dados a determinado objeto, fenômeno ou situação pelos sujeitos que fazem parte de uma organização (pois dela fazem parte) é pertinente no estudo de um fenômeno social, pois consiste em apreender via compreensão as posicionalidades dos sujeitos que a vivenciam. Assim, trazer à tona a percepção (que envolve crenças, valores, histórias pessoais e coletivas) implicará em tentativas de desvelamento do aparente, para aprofundar o conhecimento no seu contexto situacional.

Ardoino (1988) sustenta que há outras possibilidades de análise do papel do indivíduo imerso numa dada realidade/fenômeno, ou seja, “o indivíduo em sociedade é possível ser visto a partir do tríptico agente, ator e autor”. Este pensador acredita serem as linhas de atuação tênues e “não existirem fronteiras entre essas possibilidades de ser/atuar”. Para este estudioso, o ator é provido de consciência e iniciativa para desempenhar um papel que lhe é atribuído, enquanto o tornar-se autor faz-se a partir do instituído/instituinte.

O indivíduo como agente é resultante de determinantes sociais e culturais e vive funções e ações que lhe são atribuídas, sem tomá-las como exercício consciente e reflexivo. Entretanto, o ser agente existe e é preciso considerar como constituinte do sujeito.

Para Crozier e Friedber (1977) apud Dubar (2004), a designação ator remete a um indivíduo “autônomo, capaz de cálculo e de manipulação e que não apenas se adapta, mas inventa, em função das circunstâncias e dos movimentos dos seus parceiros”. O ator não age sozinho, há necessidade de outros, o que é diferente de agir por uma necessidade individual (presente na concepção do ser puramente agente). (CROZIER; FRIEDBER, 1977, p. 38-39, apud DUBAR, 2004, p.60). Para estes autores, a constituição do indivíduo como ator inclui a concepção de um ser com capacidade de, exercendo o papel de ator, ser capaz de criar estratégias, de aproveitar oportunidades a partir das interações coletivas que realiza (DUBAR, 2004, p.38-39).

Compreendendo que basilamos este estudo com um conjunto de pensamentos pautados nos referenciais da complexidade multirreferencialidade, optamos por trazer para este estudo nocionamentos que corroboram com esta abordagem. Vale lembrar que as noções aqui apresentadas são referenciais e que essas não estão aqui entendidas como porto de certeza, mas são orientadoras de uma compreensão singularplural, sendo, no nosso entendimento, pertinentes à compreensão do processo formativo do pedagogo gestor.

Dentro deste estudo, destacamos as noções de autoria, formação, currículo, atos de currículo, Gestão educacional/ Gestão escolar.

No cenário complexo da formação, a autoria ocorre quando procedimentos e encaminhamentos são criados pelos sujeitos, de maneira interna e externa, correspondendo

aos atos por ele criados que são significantes à sua existência. Barbosa (2014, p.90) destaca que a autoria se dá nos momentos vividos das experiências e “não se trata de um pódio ou de um lugar a ser alcançado, mas de um processo, de um modo de caminhar e de se afirmar”.

Bauman (2003, p.25) alerta que quase todo empreendimento envolve muitas pessoas, cada uma das quais realiza apenas uma pequena parte da tarefa global; com efeito, é tão enorme a quantidade de pessoas envolvidas que ninguém pode pretender (ou portar) a autoria (ou a responsabilidade) do resultado final.

Na ótica de Barbosa (2014), que se inspira no pensamento de Ardoino(1998), ao buscar ser o autor de seu existir, o ser humano pode apelar à negatividade, que é “a capacidade que o ser humano possui de escapar, de estabelecer estratégias outras, diferentes daquelas que lhe são direcionadas, de trair aquilo que projetam para ele” e, utilizando as palavras de Ardoino (1998), esclarece que a ideia de negatividade está instaurada no indivíduo e há possibilidade “de poder dismantelar com suas próprias contra estratégias aquelas das quais se sente objeto”. (BARBOSA, 2014, p.90).

Assim, entendemos a formação como um processo institucional e intencional que envolve autoria singular e coletiva e demanda competências acerca da responsabilidade dos atos empreendidos.

Corroborando com as ideias de Martins (2000) e Macedo (2010), recordamos que uma experiência formativa permite aos indivíduos, conscientes ou inconscientes, levar consigo “vínculos afetivos-libidinais, políticos, éticos, profissionais, instrucionais, e culturais”, ou seja, inclui-se a possibilidade de não ser neutro, desimplicado. Há, no nosso entendimento, a compreensão de que um processo de formação profissional inclui aberturas à subjetividade individual.

Para Lima (2011), a adoção do modelo de “economismo educacional”, a partir da reforma neoliberal operacionalizada pelo Estado, induz os indivíduos a responsabilizarem-se pelo seu processo de formação ao longo da vida. A formação seria, no olhar foucaultiano, um artefato, um instrumental para constituir a governamentalidade da população, um instrumento técnico. (FOUCAULT, 1979, p.291).

Pensar a formação como campo específico tem sido almejado por pensadores diversos. Formação não é, ainda, um campo de conhecimento. Com diz Macedo (2010), não existe a formaciologia. Entretanto, há demandas voltadas à preocupação de estudos da formação que interligam e perpassam os estudos direcionados à formação pensada como futuro exercício de uma profissionalidade, como lembra a relação do saber de Charlot (1983), os atos de currículo de Macedo (2010) e a reforma do pensamento de Morin (2005).

Para Morin (2003) a reforma do pensamento é imperativa e neste sentido ressalta o papel da educação

a educação terá de facilitar a percepção e a crítica da falsa racionalidade da política, ou seja, a racionalidade abstrata e unidimensional inscrita na pseudo funcionalidade planejadora que não considera as necessidades não-quantificáveis e não identificáveis pelas pesquisas”. (MORIN, 2003, p.107-108).

Na perspectiva de Charlot (2004), os sujeitos são seres sociais que vivem e buscam viver com sentidos, e isso nos possibilita afirmar que o processo formativo deve contemplar a compreensão da multidimensionalidade presente nos seres humanos que se disponibilizam a vivenciar um processo de formação.

Sujeito é um ser humano, aberto a um mundo novo que não se reduz ao aqui e agora, portador de desejos movido por esses desejos, em relação com outros seres humanos, eles também sujeitos; um ser social, que nasce, cresce em uma família (ou em um substituto da família), que ocupa uma posição em um espaço social, que está inscrito em relações sociais); um ser singular, exemplar único da espécie humana, que tem uma história, interpreta o mundo, dá um sentido a esse mundo, à posição que ocupa nele, às suas relações com os outros, à sua própria história, à singularidade (CHARLOT, 2004, p.33).

A formação de um sujeito que associa a produção de sua existência a finalidades de transformação por meio do seu desempenho na existência humana nos leva a indagar sobre atividades criativas e críticas assimiladas nos processos formativos – explicitadas por atos de currículos direcionados a criação de uma existência histórica.

Berger e Luckman (1995) já afirmavam que

Aprender um papel não é simplesmente adquirir as rotinas que são imediatamente necessárias para o desempenho "exterior". É preciso que seja também iniciado nas várias camadas cognoscitivas, e mesmo afetivas, do corpo de conhecimento que é diretamente e indiretamente adequado a este papel. (BERGER;LUCKMAN, 1985, p.107)

Para Morin (2005), se o direcionamento dado ao termo formação induz a uma concepção de “moldagem e conformação”, esta não favorecerá a autonomia. Acredita que a reforma do pensamento pode contribuir para alterar a missão de ensinar e aprender. Assim, a definição de formação considerando o olhar multirreferencial permite também acreditar e acrescer nosso pensamento com autores que apoiam seu pensar nos referenciais da arena construcionista/emancipatória.

Freire (2005) questiona o processo de formação vivido mediante transferências acríticas de saber “quanto mais criticamente se exerce a capacidade de aprender tanto mais se

constrói e desenvolve o que venho chamando curiosidade epistemológica” que poderá levar o formando a superar o “bancarismo”. (FREIRE, 2005, p.16)

Freire (2005) destaca que a formação, ainda que “empacotada”, se dá com seres humanos que são capazes, por meio da sua capacidade de criação, de superar os processos engessados, às práticas acríticas instituídas. Ele credita ao ser humano a capacidade de alterar, transformar a realidade, recriando-a. (FREIRE, 2005, p.69)

Bauman (2009) sinaliza que nos tempos líquidos-modernos os caminhos formativos direcionam a uma perspectiva de formação instituída em momentos de necessidade imediata, de propostas de formação que são perspectivadas pelo atendimento as demandas do mercado de trabalho, da modelagem que oferta vantagem competitiva às individualidades, de formação aligeirada, pois há “ a inclinação a descarregar sobre as costas dos trabalhadores todas as suas responsabilidades”, mas, sobretudo, os efeitos negativos e, mais geralmente, a responsabilidade do “fracassado crescimento da mudança”. (BAUMAN, 2009, p.678 apud PORCHEDDU)

Nunes e Costa (2015) explicitam que é possível, na pós-modernidade, que os gestores estejam se formando na lógica da sociedade de consumidores (como outrora ocorreu com o modelo de produção fabril), pois a cada vigência de uma forma de produção econômica os sistemas educacionais adaptam-se e corroboram com a política do capital vigente, via produção de capacidades profissionalizantes, impostas aos humanos que os frequentam. As autoras realizaram uma análise sobre a concepção de gestão da revista Nova Escola Gestão Escolar.

[...] os gerentes passaram da ‘regulação normativa’ para a ‘sedução’; do monitoramento diário para as relações públicas; e do modelo panóptico de poder, indiferente, sobre regulamentado, com base na rotina, para a dominação exercida por meio de uma incerteza difusa, sem foco, da precariedade e de uma quebra de rotina incessante e aparentemente casual. (BAUMAN, 2009, p. 78 apud NUNES; COSTA, 2015, p. 2010).

Nunes e Costa (2015, p. 202), seguindo a ótica de Bauman, salientam que há uma “estratégia de atrelamento das escolas à lógica das sociedades contemporâneas regidas pelo mercado” e, segundo as autoras, este atrelamento afeta a estrutura, formas de organização e os objetivos da escola contemporânea. Estaríamos diante de princípios de uma “formação líquida” que se vitalizará ao considerar os procedimentos de flexibilidade formacionais ao longo da vida, atendendo, assim, aos novos moldes de ação profissional antenada com a forma pós-moderna de viver?

Bauman (2013), ao falar sobre educação, ressalta que a aprendizagem no ambiente líquido moderno, para ter utilidade, deve pautar em formatos que permitam ao indivíduo formar-se de forma contínua e permanente.

Estaríamos agora a viver diante de um sistema de produção que requerer dos humanos a capacidade de ter flexibilidade para adaptarem-se às situações. Como diz Santomé (1998, p.21), “a flexibilidade organizativa promovida para organizações e programas escolares” é fruto do movimento empreendido buscando a adaptação para “as necessidades detectadas pelo mercado”.

Bauman (2009) defende uma formação que conduza ao processo de autorização, pois “uma autorização autêntica requer não apenas a aquisição das capacidades que consentiriam em fazer parte do jogo criado por outros, mas também a aquisição de poderes tais que permitam influenciar os objetivos, os lugares e as regras do jogo”. Este pensador afirma ser necessário refletir sobre os processos formativos e os critérios de performatividade que exigem dos “gerentes atuais” o atendimento aos critérios do mercado de consumo. (BAUMAN, apud PORCHEDDU, 2009, p.678).

Considerando a reflexão pautada na modernidade líquida de Bauman, (2009) reforça-se a importância de um pensar crítico sobre processos de formação em gestão pública. É premente que se perceba que os atos gestores são, por vezes, estratégias que estão direcionadas a propósitos que respondem tão somente a demandas e desafios consonantes com um projeto político excludente. Assim, quem consome tem direitos assegurados.

Charlot (2001), professor francês radicado no Brasil, chama a atenção para o fato de que o conceito de formação direciona-se para a “formação profissional”, ou seja, a lógica da ocupação e emprego de um saber profissional, de práticas que irão dotar o indivíduo de capacidades, de códigos, para desempenhar uma atividade profissional direcionando o campo do saber a uma intervenção no mundo social.

Para Charlot (2001) é preciso ter cuidado com o formar, pois há “o problema da tensão entre uma lógica das práticas e uma lógica dos discursos constituídos”. Destaca que é preciso mediar estas duas lógicas: os processos formativos devem contemplar ambas. “A formação não é simples aprendizagem de práticas, ela é também acesso a uma cultura específica” (CHARLOT, 2001, p.8).

Para Charlot (2001), a formação se amplia quando há uma percepção de que os processos formativos envolvem mais que dotar um indivíduo de uma prática eficaz, de atingir um fim. Adverte que é importante construir uma identidade profissional que permita ao indivíduo relacionar-se com o mundo, posicionando-se frente ao outro e aos acontecimentos

constituintes do seu complexo profissional e pessoal. Ou seja, uma formação produtora de posicionalidades, como afirmava Macedo (2000).

Charlot (1983) faz ressalvas à educação continuada (“politicamente ambígua”), pois, segundo ele, volta-se para uma formação profissional repetitiva e que a educação permanente já foi perspectivada até mesmo pela pedagogia clássica. Segundo ele, a educação permanente persegue-se fora dos quadros escolares e deverá ser pensada em termos de educação social que, de acordo com o autor, “deve ser reflexão permanente sobre os modelos sociais de comportamento e sobre a organização social, criando assim, uma pedagogia social. (CHARLOT,1983. p. 308).

Demo (2000), comungando seu pensamento com Charlot (1983), explicita que é pertinente não confundirmos educação permanente com a valoração dada a essa pelas rotas neoliberais. Ressalta que a educação permanente deve “estar a serviço do sujeito capaz de história própria”.

Dominicé (2010), estudioso da formação, na perspectiva da abordagem biográfica (história de vida), nos interpela quanto à prioridade de conhecimento da formação na “sociedade cheia de incertezas” em que vivemos. No pensamento deste pesquisador, “as táticas individuais de formação permanecem centrais quando a questão é [o sujeito] se encontrar com as *condições* que permitem construir seu futuro” (grifo nosso). No sentido do individual comprometido, implicado com o formativo, podemos alargar o nosso pensar e refletir sobre o como e em que condições o individual se compromete com o coletivo.

Neste sentido, Dominicé (2010) responde, optando por compreender a formação a partir das “dinâmicas de processos individuais de formação”, e constrói argumentos que evocam que há dificuldades de se ouvir as pesquisas que tratam da perspectiva de olhar os processos formativos como capazes de ‘mudanças individuais’ - ele alerta que é necessário ouvir as singularidades formativas. [...] A ênfase profissional dada aos programas de formação tende a eliminar outras dimensões mais pessoais da vida adulta que vão desaparecendo progressivamente dos espaços formativos.

De acordo com Dominicé (2010), tomar a formação como objeto de conhecimento é transitar na esfera do seu duplo pertencimento teórico: individual e social. Pelo caminho do pertencimento individual, a abordagem construtivista tem sua contribuição considerada por muitos estudiosos; já na dimensão coletiva, ela será definida por demandas sociais, leis e orçamentos.

A formação tomada a partir das demandas sociais vai elencar as prioridades em dado momento, introduzindo certificações e nova profissionalidade, que permitem caminhos formativos diversos.

Em nossos dias, a emergência de um verdadeiro mercado educativo, constituído de uma multiplicidade de programas de formação continuada, endereçados a uma clientela adulta, acaba justificando que sejam progressivamente hierarquizados em cursos bem estabelecidos, validados oficialmente e respondendo a abordagens educativas cada vez mais codificadas. As leis, tais como são formuladas, fornecem o quadro institucional da formação que irá delimitar suas funções e influenciar sua significação. (DOMINICÉ, 2010, p.22)

Batista (2002) compreende a formação a partir da perspectiva da interdisciplinaridade e a situa “como processo plural e singular, social e pessoal, permanente e vivido em momentos, humanamente presidido pelos valores, crenças e saberes” e se situa junto a outros pesquisadores que propõem um olhar sobre o processo formativo que romperam com a racionalidade técnica.

Ardoino (2005) lembra que a educação tem uma função social global que visa um sujeito criativo e, ao mesmo tempo, um ser submisso devido a intenções modeladoras para os formandos nas suas inúmeras trajetórias. Credita aos formadores a possibilidade de propiciar aos formandos competências e encaminhamentos que propiciem a ultrapassagem da programática modeladora instituída.

Sem causar prejuízos para os saberes disciplinares, sempre necessários, os professores precisam, a fim de cumprir sua tarefa, dispor de curiosidades e *competências éticas, epistemológicas, políticas* cada vez mais sólidas, em função das missões que lhe são confiadas pela sociedade e devido aos desafios constituídos pelas contradições e pelos antagonismos experimentados hoje pelo universo. (ARDOINO, 2005, p.558, grifo nosso).

Macedo (2010, 2012) fala do imbricamento (no sentido da junção e não da sobreposição) existente entre formação e currículo e dos desafios atuais de se pensar uma formação que seja portadora de atos de autonomização, de criação, de inovação. Para Macedo (2010), formação é

[...] um fenômeno que se configura numa experiência profunda e ampliada do Ser humano, que aprende interativamente, de forma significativa, imerso numa cultura, numa sociedade, através das suas diversas e intencionadas mediações. (MACEDO, 2010, p.21)

Neste pensar, a formação pressupõe responsabilidades que ultrapassem o currículo prescritivo. Estudar a formação a partir do pensamento de Macedo leva-nos a compreendê-la

a partir da sintonia entre as instâncias pessoais (desejos) e sociais dos sujeitos que a vivenciam. Este pensar não corrobora com atendimento cego às prescrições impostas legalmente, por meio de normativas e pareceres governamentais e atos de governmentação. Assim, não é demais afirmar que estejamos a viver na era da globalização, sendo a formação constituinte de uma individualidade que é também fruto de uma coletividade plural e global a ser referenciada por valores que construam uma humanidade justa e refletida. Daí a formação do humano global ser relevante.

Santomé (1998, p.45), diante deste contexto social, destaca que “o mundo atual precisa de pessoas com uma formação cada vez mais polivalente”.

Morin (2005) lembra-nos da necessidade de reformar o pensamento, pois a atualidade não comporta saberes fragmentados, sendo um desafio à formação “a não pertinência, portanto de nosso modo de conhecimento e de ensino que nos leva a separar (os objetos de seu meio, as disciplinas uma das outras) e não reunir aquilo, que, faz parte de um “mesmo tecido”. (MORIN, 2005, p.14).

Neste pensar, a formação permite o entrelaçar de saberes que podem ser tecidos solidariamente e a convivência de múltiplos unos. Por conseguinte, estudar e nocionar o currículo é significativo neste trabalho, pois, a partir do nosso olhar, não é possível compreender a formação sem falar e explicitar a constituição dos fios que tecem este dispositivo da formação.

É preciso assinalar que os caminhos pensados por estes autores acerca da formação partem de rumos e formas próximas. Eles creditam ao humano em formação a possibilidade de alterar, de intervir no mundo – por meio de processos e conhecimentos que o habilitam –, a defender os interesses humanos e não o interesse dos sistemas de valoração profissional demarcada pelo sistema econômico, que transformaram os processos formativos em atendimentos a demandas provenientes do mercado de trabalho em determinado momento histórico.

No caso da formação dos educadores, saber nocionar currículo faz parte de uma das pautas importantes para se inserir de forma competente nas tensas discussões sobre as políticas e opções de formação discutidas na nossa críscica sociedade contemporânea. (MACEDO, 2007, p.17)

De acordo com Silva (2004) e Macedo (2007, 2016), o currículo assume conexões e conotações várias: é lugar, espaço, território, relação de poder, trajetória, curso, percurso, é texto, é discurso, é ato, artefato educacional, documento, é vida, e com ele se constrói a identidade profissional com saberes que requerem especificidades e generalidades que são

instituídas e vividas num contexto e temporalidades marcadas por entendimentos diversos. Para Macedo, este dispositivo é “uma construção social incessante e interessada” que permite saberes acontecimentais, por situar-se no/em/com contextos culturais, políticos e sociais diversos.

Entendendo que há significados vários que circundam o currículo desde sua origem - construção histórica - aos dias atuais, trazemos uma breve explanação, destacando que o currículo pode ser abordado fundamentado em correntes pedagógicas diversas que nortearam e norteiam os processos educacionais. Libâneo (2005, p.30) denomina-as de racional-tecnológicas, neocognitvistas, sócio críticas, holísticas e pós-modernas. Silva (2007), por sua vez, classifica as correntes pedagógicas definidoras do currículo como: teorias tradicionais, teorias críticas e teorias pós-críticas, que abrigam em seu interior várias vertentes.

As origens deste artefato institucional remetem à formação da sociedade industrial quando esse é utilizado como ferramenta para indicar e selecionar os conhecimentos que formavam os sujeitos necessários à mão de obra da sociedade burguesa que se instala. Naquele momento histórico, o currículo apresentava um leque de saberes que atenderia à lógica de contexto econômico, de desenvolvimento e organização social baseada na propriedade privada, onde a organização escolar, a qual atendia aos camponeses e imigrantes, adaptava estes e as novas gerações de acordo com seus valores e crenças, via processo de uniformização, normalização e massificação de comportamentos e atitudes.

Destarte, o currículo surgiu como instrumental capaz de definir valores, capacidades e hábitos que formariam os sujeitos que atenderiam às necessidades da mão de obra industrial por meio de racionalidades curriculares que elencavam os saberes necessários ao funcionamento do sistema capitalista. O modus operandi do currículo escolar era o controle, sistematização e racionalização das atividades tal como ocorria no modelo fabril.

A educação com base nas teorias tradicionais é centrada no professor que repassa conhecimentos, via processo de condicionamentos que conduzem ao produto desejado. A formação dos homens mediante processos escolarizados é estabelecida por meio de um percurso mecânico de aprendizagens, onde o planejamento das atividades formativas visam metas e padrões pré-definidos para atingir a escolarização das massas, que servem à base mercantil. Nesta perspectiva, o currículo oferta a todos os mesmos conhecimentos e formas de caminhar. Produz a padronização, a modelação de comportamentos, atendendo à lógica da sociedade industrial e tecnológica. A “grade” de conhecimentos é oferecida como verdade absoluta, encadeadas, obedecendo a uma sequência lógica (SILVA, 2007).

Na perspectiva das teorias críticas, a construção do conhecimento deve ofertar ao sujeito a construção da emancipação. A escola deverá desnudar o papel simplificador e reprodutor que é dado ao sujeito. Nesta abordagem, o currículo é compreendido a partir das condicionalidades impostas pelos aspectos sociais, políticos e culturais. A perspectiva de educação crítica vê na educação a possibilidade de transformação social. Em vista disso, explicita que o sujeito não é somente adaptável, mas também é construtor, transformador da realidade mediante um currículo que propicie a emancipação (Marx, Gramsci, Apple, Freire, dentre outros são nomes representativos deste pensar).

Dentro desta perspectiva, abordagens diferenciadas do currículo fazem-se presentes: do ponto de vista da escola francesa (Bourdieu e Passeron), o currículo é, por via da reprodução cultural e da linguagem dominante, reprodutor do sistema social. Já para a escola de Frankfurt (Giroux, Freire, Habermas, Adorno), o currículo pode ser utilizado para emancipação e libertação. Esses últimos veem neste artefato e na sua criticidade a possibilidade de resistência ao instituído.

As teorias críticas repercutiram mundialmente e, nas ciências da educação, várias concepções no que tange a este olhar destacaram-se no Brasil: Por exemplo, a Pedagogia Histórico-Crítica de Dermeval Saviani. Vários educadores brasileiros, ainda que por trilhas acadêmicas diferentes, filiam-se a esta tendência pedagógica (Cury, Frigotto, Libâneo, Kuenzer, Freire, Gadotti). Essa se constituía como uma tentativa de dar voz aos subalternos, os excluídos de um sistema social padronizado e totalizante. As noções constituintes e debatidas no seio desta corrente são: ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação/libertação, currículo oculto e resistência, levando a posições convergentes e divergentes quanto à elaboração de processos formativos.

Noutra vertente, as teorias pós-críticas propõem novas abordagens de pensar o currículo. O entendimento do pensamento dado pelo pós-modernismo, pós-estruturalismo e pós-colonialismo filia-se ao pensamento de que estamos a viver uma nova época-histórica. Para os pós-modernistas, a abordagem do currículo existente é ainda “linear, sequencial, estático; sua epistemologia é realista e objetivista; é disciplinar e fragmentado, há separação entre o conhecimento científico e o conhecimento do cotidiano, guiado pelas grandes narrativas das ciências, tomadas como verdades” (SILVA, 2007).

No olhar dos pensadores da corrente pós-moderna (Foucault, Derrida, Lyotard, Deleuze, Chery Holmes, Guattari, Lacan), é preciso superação das verdades absolutas e o fim das metanarrativas. Destacamos que, para essa ótica de pensamento, a realidade deve ser

abordada por meio dos vários discursos existentes sobre ela. O currículo é aqui abordado como discurso, porém há críticas a esta concepção. Acusa-se que esta abordagem é eivada de concepções fragmentadas, relativistas, ambíguas, híbridas, indeterminadas e insuficientes para captar o real na sua totalidade. Nesta abordagem, a ênfase recai sobre os significados, a subjetividade e os sentidos dados pelas pessoas às experiências vivenciadas. Conceitos e categorias distintos são incorporados à compreensão do real: identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação, discurso, saber-poder, representação, cultura, multiculturalismo, gênero, raça, etnia e sexualidade passam a ser utilizados com frequência, em detrimento das categorias consagradas pelo pensamento da teoria crítica, que são ideologia, capitalismo, controle e papel das estruturas, os quais já não possuem a aderência total e perdem o lugar nos quadros analíticos da pesquisa social (SILVA, 2007, p.38).

Decorrente da diversidade de concepções no campo do currículo, podemos observar que há formas diferenciais de análises sobre a organização curricular. Grosso modo, podemos inferir que há, de um lado, análises que enfatizam o papel das estruturas econômicas e políticas na reprodução cultural e da desigualdade de classes por meio da educação e do currículo (perspectiva crítica macrossociológica). De outro lado, há as estratégias investigativas que se apoiam na experiência vivida pelos sujeitos e nos significados (perspectiva fenomenológica hermenêutica).

O currículo é, portanto, uma construção de referenciais que se organizam a partir de uma visão da condição humana em determinado contexto. O currículo é, simultaneamente, modelado por uma visão social e vivido numa singularidade, mediado por expressões de interesses e valores, sendo no dizer de Macedo (2016) necessário desobjetivar e desreificar o currículo.

Macedo (2007), ao construir seus argumentos em favor de uma política curricular que tenha como centro basilar “os compromissos sociais, portanto ético-políticos, que devem permear o currículo na sua concepção e prática”, demonstra sua preocupação com a invasão de “modismos” no campo do currículo, que se traduzem pela “lógica do descarte e da substituição de tradições”. Argumenta que os modismos não apontam garantias que assegurem, via ‘inovações’, “a formação pertinente a todos”, e esses podem trazer prejuízos ainda maiores que os da lógica disciplinar que vigorou e vigora em contextos educacionais diversos.

Assim, é preciso basilar os interesses e compreender a diversidade de proposições curriculares, particularmente no cenário de interesses das políticas de formação de professores, pois assim como no passado, o currículo, em sua essência, é documento e prática

que são estabelecidas para definir os caminhos e os modos formantes nos campos de profissionalidade, que em última instância resultam na escolha pelo tipo de cidadão que se intenta formar.

Freitas (2006), apoiando-se em Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004), ressalta que “a profissionalidade, chama atenção para saberes específicos, as competências e atitudes”. Entretanto, salienta que, ao se pesquisar qualitativamente “os significados que os atores sociais dão as suas experiências e expectativas”, os achados de pesquisa podem alterar e contribuir à formulação de políticas públicas.

Há, na política de organização curricular - voltada para o exercício de uma profissionalidade -, diversos formatos, intenções várias - uma pulverização que permite a impressão de que o currículo não é elemento articulador no contexto da configuração social. O currículo não é uma abstração, mas um reflexo de uma realidade concreta, objetivada, onde significados são construídos na esteira formativa.

Segundo Rua (1998, p. 3), a intermediação de interesses pelo Estado viabiliza-se mediante as políticas públicas que contêm indicativos e proposições, que são frutos de relações de poder, intentando resolução de conflitos, no que se refere aos bens públicos.

Nos processos de formação continuada voltados aos professores atuantes nos quadros diretivos da escola básica brasileira, intenciona-se dotá-los de conhecimentos que oportunizam referencialidades teórico-práticas nas dimensões pedagógicas e administrativas, por meio de um currículo definido pelo Estado (estadocentrismo curricular). Entretanto, este currículo padronizado encontra “resistências” em grupos de pesquisas e instituições formadoras, que têm se mobilizado e ressignificado a noção de currículo.

Apple (2001), estudioso americano do campo do currículo, reconhece nos seus estudos a instituição escolar como um território onde ocorre a reprodução cultural e econômica. Entretanto, aposta na percepção deste espaço institucional como território de resistências a forças ideológicas conservadoras. Propõe que se perceba a organização educativa escolar como um campo territorializado, de luta de muitas vozes, onde o currículo instituído possa autorizar os sujeitos que nela transitam, onde processos formativos ocorram em territórios diversos e com múltiplas possibilidades. Por campo territorializado, agrega-se o pertencimento a um cotidiano que se produz, reproduz e se transforma ou não (dado que existe um processo de aquisição de capital social que não pertence a todos) – há inseridos e não inseridos.

Assim, Apple (2001) tece considerações críticas às estratégias e mecanismos utilizados na democracia escolar, principalmente ao currículo oficial e à forma como ele é

veiculado durante o processo educativo – mantenedor do discurso dominante – e, apesar disso, enxerga a instituição escolar como espaço de exercício da vivência da democracia entre os que a frequentam, ressaltando que o uso da palavra democrática permite “um amplo leque de manobras políticas e militares”. Para ele

[...] o modo de vida democrático inclui o processo criativo de buscar formas de ampliar horizontal e verticalmente os valores da democracia. Mas esse processo não é apenas a participação numa conversa sobre qualquer coisa. Propõe-se, ao contrário, considerar de forma inteligente e reflexiva os problemas, eventos e questões que surge no decorrer da nossa vida coletiva. (APPLE, 2001, p. 30)

Giroux (2014), considerando o modelo econômico vigente e sua tendência autoritária que modela o mundo, acredita ser a instituição escolar um espaço de resistência e considera que neste espaço público os indivíduos “podem aprender a pensar criticamente, empenhar-se em diálogo proveitoso e adquirir o conhecimento e as habilidades necessárias para serem cidadãos engajados”.

Para Touraine (2007), não é papel da escola adequar o sujeito à sociedade. Segundo o autor, a escola que preparava o indivíduo para o futuro ingresso na sociedade já bateu em retirada. A sociedade sólida de outrora não existe mais. Para esse sociólogo, a educação tem como papel desenvolver a autonomia, a iniciativa e a crítica nos indivíduos.

Os pensadores Apple (2001), Giroux (2014) e Touraine (2007), ainda que estudiosos de campos distintos (currículo – cultura – movimentos sociais, respectivamente), percebem os atos normativos – as políticas de governo da educação – como partícipes do paradigma econômico vigente. Entretanto, acreditam na impossibilidade da permanência do currículo único cuja lógica se centra no contrato social capitalista – que sobrepõe fazeres individualistas à ótica da construção coletiva. Depositam esperanças nos atos concretos que se instalam a partir dos sujeitos comprometidos com a cidadania. Ou como diria Paulo Freire (1997),

[...] Sem um mínimo de esperança não podemos sequer começar o embate, mas, sem o embate, até a esperança, como necessidade ontológica, se desarvora, se desendereça e se torna desesperança que, às vezes, se alonga em trágico desespero. (FREIRE, 1997, p.5)

Assim, a partir das contribuições - de olhares multirreferenciais - a análise de um processo formativo do pedagogo gestor leva-nos a pensar os atos de currículo presentes no processo pedagógico, no seu currículo formativo, esperançando e acreditando que há possibilidades de que os atos curriculares (que se entrelaçam com um pensar coletivo) podem

propiciar a implicação, autorização dos participantes, apesar da existência dos “discursos interessados” que expressam uma visão de homem individual.

Morin (1999, p.12) lembra que “a compreensão de dados particulares exige a ativação da inteligência geral e a mobilização dos conhecimentos em conjunto”.

No campo da licenciatura em pedagogia há questionamentos quanto à forma propiciada pelo instrumental curricular que é operacionalizado. “Oficializado pelas Diretrizes de 2006 como uma licenciatura, o curso de Pedagogia não se preocupou até aqui em evidenciar e em trabalhar a especificidade da licenciatura em que se constitui” (SILVA JR. 2019, p. 06). Questionam-se as separações existentes quanto à formação dos profissionais pedagogos: formação para a docência e/ou formação dos especialistas da educação durante a graduação. Questiona-se se há possibilidades de um currículo único abranger áreas distintas: Docência, Supervisão, Coordenação e Gestão Escolar. São áreas disjuntas?

Segundo Mascarenhas e Franco (2017) há

[...] uma tendência crescente que aposta na profissionalização dos professores como um processo que adquire novos contornos ... [...] Por outro lado, as Diretrizes apresentam uma concepção de “docência instrumental” na medida em que colocam o professor como executor de tarefas, para os quais não precisa ter uma formação teórica mais consistente. (MASCARENHAS, FRANCO, 2017, p.49-50).

Atualmente, enquanto ato formalizado nas Instituições de Educação Superior, a formação dos profissionais de educação está permeada pela crítica e sujeita ao debate, à escuta e à observação dos atos curriculares, que produzem atores com capacidades e competências profissionais e cuja base formativa deverá primar pela criticidade dos futuros atos profissionais que o currículo “autoriza” os formadores e formantes realizarem, haja vista que as práticas de formação existentes não são satisfatórias.

Gatti (2013, p.64) salienta que

Quanto às formas institucionais e aos currículos relativos à formação de professores, uma verdadeira revolução nas estruturas formativas e nos currículos se faz necessária. As emendas feitas nesses cursos por normas parciais já são muitas. A fragmentação formativa é clara, as generalidades observadas nos conteúdos curriculares também, o encurtamento temporal dos cursos é constatável nas suas práticas.

A formação dos profissionais da educação pode ser tematizada a partir de vários dispositivos que fazem parte das ações formativas e das concepções dessas. Neste trabalho é importante assinalarmos a compreensão da noção de atos de currículo de Macedo (2013):

[...] os atos de currículo, dentro da sua perspectiva construcionista, se configuram através de ações situadas de atores sociais que, portando e criando sentidos e significados, portanto uma configuração ideológica na sua dinâmica responsável e responsável, inspiração bakhtiniana, se atualizam como possibilidades de alteração de toda e qualquer cena curricular. Trata-se de um conceito eminentemente processualista no campo do currículo. Sua potência política vincula-se à necessidade de que os cenários curriculares possam funcionar como ágoras curriculantes, ou seja, espaços tempos nos quais todo e qualquer ator social envolvido nas “coisas” do currículo seja ouvido como importante para a democratização de um artefato inventado socialmente e que, ao longo dos séculos vem reproduzindo situações extremamente autocráticas e, com isso, produzindo exclusões (MACEDO, 2013, p.429).

É interessante salientar e compreender esta noção. Macedo (2013) atribui possibilidades de os atores autorizarem-se como curriculantes em seus contextos formativos, consolidando suas práticas por meio do conhecimento ofertado através da mediação intercristica.

O nocionamento “atos de currículo” criado por Macedo (2000), que se constitui e institui pelas redes contextuais de seus atores, é compreendido por nós como *ações-situações dialógicas*, onde os conhecimentos deverão “mobilizar competências criadoras de autonomias emancipacionistas, fundamentadas em aportes filosóficos, epistemológicos, antropológicos, estéticos e político-pedagógicos, bem como inserções em práticas capazes de ajudar a empoderar atores sociais” (Macedo, 2013, p.428).

A noção atos currículo criada por Macedo (2000) é próxima ao pensamento de Apple (2002), que propõe entendermos os atos das políticas públicas mediante a noção de atos de reposicionamento. De acordo com Apple (2002), a noção de atos de reposicionamento nos indica que “a melhor forma de perceber o que fazem as instituições, as políticas e as práticas, é analisá-las do ponto de vista das pessoas que têm menos poder” (APPLE, 2002, p.84). Macedo (2010) diz que “os atos de currículo fundam a possibilidade de compreensão do currículo como processo de alteração incessante, implicando políticas de sentido, políticas de conhecimento, luta por significados...” (MACEDO, 2010, p. 99). Há, da nossa parte, a compreensão de que estes dois olhares comungam, enriquecendo o debate sobre a política e a prática curricular vigentes.

A compreensão de um currículo prescrito possibilita a interface com a perspectiva crítica. Entretanto, é preciso ir além, trazendo os atos de reposicionamento a partir dos atos do cotidiano, que autorizam a criação de elos com saberes que são também almejados pelos sujeitos em formação.

Como nos lembra Morin (2004b),

O mundo da política não é como do pensamento que apaga e revoga suas hipóteses, cala seus sonhos e delírios. É o universo das rupturas e dos conflitos, das tensões entre as vontades e as determinações, das apostas e dos jogos em que se joga com os povos, com a morte, com as bombas. E, no entanto, não é apenas o mundo do ruído e do furor. É o mundo do risco triplo: material, ético e dialético. Estes três riscos não estão conjugados ou paralelos, mas em relações inversas e incertas. (MORIN, 2004b, p.49)

Nesta esteira de pensamento, Morin (2004b) conclama por uma construção de sistemas de equilíbrio para impedir os delírios da política, que serão vividos pela arte política, denominada por ele como arte democrática ou “a arte de fazer com que as massas expressem o melhor de si mesmas, a arte de fazer cidadão”. Imprime-se o compromisso material, ético e dialógico de pensar-sentir-fazer a formação de profissionais de educação, mediante atos de currículo e atos de reposicionamento, articulando o que Morin, enfatiza como necessidade premente: “conduzir com mais consciência as sociedades humanas” (MORIN, 2004b, p.51). Ação e pensamento não se fundem como síntese permanente, há contradições aí implicadas, os homens progridem em devir.

Macedo (2000) assinala que um processo formativo comporta um palco de expressões e de saberes que são experienciais, frutos da produção do cotidiano vivido, que não sobrevive pura e simplesmente ao instrumental prescrito. Os conhecimentos alocados num processo formativo existem em condições espaço-temporais que são, na prática, formativas alimentadas por relações de compromisso pessoal, de grupos e de micro lugares que estão permeados por condições pessoais, temporais e materiais. Macedo (2010) nos apresenta o fazer curricular como a não possibilidade de homogeneização, e reconhece ser o campo curricular o campo do pensamento que agrega várias faces do real, onde campos de saber específicos se solidarizam com outros campos do saber – heterogeneidade solidária – que nos remete ao não descarte, ou a substituição das tradições neste campo por modismos, remetendo-nos à epistemologia de pensar juntos e promover a renovação na “intenção de forjar um outro sentido de política de formação dos profissionais da educação que exercerão uma profissionalidade crítica, implicada com si e com o outro” (MACEDO, 2010, p. 180).

Não há dúvida que se faz necessário um desenho novo no cenário formativo, sem esquecer que o currículo autorizado se constitui como *possibilidade* “enquanto movimento vivo, narrativa coletiva e interessada, tanto técnica como política” (Macedo, 1998).

Para compreendermos a constituição de aprendizagens necessárias no(s) campo(s) de exercício profissional do pedagogo, recorreremos a uma breve elucidação da noção de profissionalidade.

Gatti (2010), apoiando-se no pensamento de Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003), define que “a profissionalidade é o conjunto de características de uma profissão que enfeixam a racionalização dos conhecimentos e habilidades necessárias ao exercício profissional”, alertando que o exercício da profissionalidade docente requer um espaço de autonomia.

Para Ludke e Boing (2010), há dificuldades em definir o termo profissionalidade, pois este carrega interpretações distintas, considerando que há conceitos paralelos: profissionalismo, profissionalidade, dentre outros. Para estes pesquisadores, no campo da profissionalidade docente, outras dimensões precisam ser consideradas: a dimensão afetiva e talentos pessoais, por exemplo, são partes componentes deste exercício, que estão também alinhadas com “a construção social do trabalho do professor”.

Ela reúne os componentes de formação aos de desempenho no trabalho, sempre em confronto com um referencial coletivo vinculado ao grupo ocupacional. Ela oferece boas possibilidades de assegurar ao profissional uma autonomia que não descambe para uma injusta responsabilização pessoal, com o risco de passar por uma formação aligeirada e acabando por desembocar numa precarização do magistério. A profissionalidade, enfim, com tudo o que carrega de potência, representa um horizonte para o qual convergem sonhos, desejos, expectativas, trabalho, esforço, crenças, compromisso, como é próprio das utopias. (LUDKE, BOING, 2010, s/p)

As questões relativas à formação com vistas ao exercício de uma profissionalidade, no sentido apontado por Ludke e Boing (2010), bem como no sentido vigente destacado por Gatti (2010), salientam vertentes que impõem o repensar dos processos formativos dos pedagogos e o lugar do sujeito singular como componente da profissionalidade.

Gatti (2010 e 2013) sinaliza que a formação do professor nas licenciaturas e no curso de pedagogia encontra-se, ainda, permeada pela visão disciplinar, que propicia uma formação fragmentada em diversos campos disciplinares. A autora recomenda que sejam realizadas alterações curriculares e estruturais nas institucionais formativas. Para Gatti (2013), vivenciamos ainda o modelo formativo do século XX, sendo urgente que esse seja repensando apontando para a escola básica como eixo básico.

Tomando por referência os trabalhos de Giméno Sacristán, Claude Dubar e António Nóvoa, Roldão (2005) define profissionalidade “como aquele conjunto de atributos, socialmente construídos, que permitem distinguir uma profissão de outros muitos tipos de actividades, igualmente relevantes e valiosas”. Na esteira do pensamento destes autores, Roldão (2005) considera como caracterizadores/ descritores de profissionalidade “um conjunto não uniforme de elementos” destacando:

- o reconhecimento social da *especificidade da função* associada à actividade (por oposição à indiferenciação);

- o *saber específico* indispensável ao desenvolvimento da actividade e sua natureza;
- o *poder de decisão* sobre a acção desenvolvida e consequente responsabilização social e pública pela mesma – dito doutro modo, o **controlo** e sobre a actividade e a autonomia do seu exercício;
- e a *pertença a um corpo colectivo* que partilha, regula e defende, intra-muros desse colectivo, quer o exercício da *função* e o acesso a ela, quer a definição do *saber* necessário, quer naturalmente o seu *poder* sobre a mesma que lhe advém essencialmente do reconhecimento de um saber que o legitima. (ROLDÃO, 2005, p.109, grifo nosso).

Na atualidade, os lugares de exercício profissional do pedagogo ampliaram-se. Além das escolas, este profissional trabalha em empresas, hospitais e organizações diversas da sociedade civil. Entretanto, é importante salientar que é a função de dirigente/gestor escolar que se destaca como um fazer do professor licenciado e do pedagogo, que é capaz de gerar sucesso ou insucesso da organização educacional. O trabalho do *professor pedagogo gestor* é o espaço da profissionalidade multirreferencial. Há uma intertextualidade necessária.

Pedagogia e gestão são partes integrantes e integradoras do complexus escolar. Neste sentido, a formação inicial em pedagogia enquanto corpus, espaço e lugar de aprendizagens dos saberes vitais para o exercício da função de pedagogo gestor merece ser debatida. Roldão (2007, p. 97) menciona que há “uma estreitíssima ligação entre a natureza da função e o *tipo de conhecimento específico* que se reconhece como necessário para a exercer”.

As questões da elaboração do conhecimento necessário para atender a conformação do exercício de uma profissionalidade são então demarcadas no olhar de Roldão (2007), por dois movimentos:

[...] um, extrínseco, de natureza político-organizativa: a institucionalização da escola como organização pública e [...] outro, de natureza intrínseca, associado à necessidade de legitimar esse grupo social dos docentes pela posse de determinado saber distintivo: a afirmação de um conhecimento profissional específico. (ROLDÃO, 2007, p.96)

Dubar (2012) afirma que há “sistemas de trabalho fundados em uma continuidade, em um momento dado, entre todos aqueles que contribuem para um mesmo campo de atividade”. Assim, há exigências específicas dentro dos sistemas profissionais, sendo esses recortados internamente e, no sistema geral, sendo oriundos das relações de força existentes no interior do sistema profissional e nas alianças com decisores externos, definindo-se, assim, o(s) lugar(es) de importância da formação para o exercício de uma profissionalidade.

Morin (2004b), noutro veio de pensamento, assinala a necessidade de não separação de saberes, afirmando como é essencial tentar fazer com que as noções elaboradas por especialistas na constituição de um campo de conhecimento circulem pelos horizontes da

reflexão, ou seja, reformar o pensamento, no sentido de propiciar uma interligação de percepção do contextual e do global, pois “o reinado do pensamento parcelar tornam invisíveis os gigantescos desafios”.

É possível inferir que um campo de conhecimento para constituir uma profissionalidade dimensiona-se num lugar?

Certeau (2001) afirma que “um lugar é a ordem (seja qual for) segundo a qual se distribuem elementos nas relações de coexistência”. Para Certeau, ao ocupar um lugar, configuram-se posições. Também é pertinente assinalarmos que ao configurar um lugar – uma ordem – ou posição, a noção de que há um espaço ocupado por algo é importante. Certeau (2001) reflete sobre estas duas noções e salienta que a noção de espaço é crucial para compreendermos as significações de lugar.

Espaço é o efeito produzido pelas operações que o orientam, o circunstanciam, o temporalizam e o levam a funcionar em unidade polivalente de problemas conflituais ou de proximidades contratuais. O espaço estaria para o lugar como a palavra quando falada, isto é, quando é percebida na ambiguidade de uma efetuação, mudada em um termo depende de múltiplas convenções, colocada como o ato de um presente (ou de um tempo), e modificado pelas transformações devidas a proximidades sucessivas. Diversamente do lugar, não tem, portanto, nem a univocidade nem a estabilidade de um “próprio”. Em suma, o espaço é um lugar praticado. (CERTEAU, 2001. p. 202)

Até aqui, pudemos perceber que o pensamento multirreferencial é agregador, que contribui para o entendimento local e espacial da importância que os conhecimentos do campo da gestão inseridos na formação inicial possuem. As especificidades são necessárias para entrelaçar e constituir o saber profissional, mas não podem ser apartados, vividos em momentos estanques, como no tempo da disciplinaridade encastelada.

A cultura formativa que organiza de forma opcional e intencionada saberes, atividades e valores da formação voltada ao exercício da profissional do pedagogo no contexto brasileiro passou a ser debatida com maior ênfase a partir da década de 90, com a institucionalização de leis e diretrizes governamentais voltadas especificamente à formação dos profissionais de educação básica nas licenciaturas. Nos documentos legais, definem-se lugares e espaços.

Augé (1994) diz que: “Se um lugar pode se definir como identitário, relacional e histórico, um espaço que não pode se definir nem como identitário, nem como relacional, nem como histórico definirá um não-lugar” (Augé, 1994, p, 72). Há a difusão da cultura de um não-lugar do conhecimento acerca da profissionalidade gestora na formação inicial dos

pedagogos? Quais são as categorias através das quais os pedagogos na formação inicial pensam a gestão da escola básica? A aprendizagem em gestão está sendo reservada para um “lugar no futuro”, quando estiverem no exercício da função gestora de instituições escolares?

A partir do avanço tecnológico, as configurações e a noção de espaço, alteraram-se. Esse não corresponde mais a um lugar fixo, onde se construía uma profissão e o exercício da profissionalidade e estava centrado na especialização física-presencial. O conhecimento datado, parcelado, territorializado cede aos “não-lugares” o diálogo incessante com culturas diversas e posicionamentos distintos, onde a busca pela unidade – identidade – não é passível de homogeneização e centramento do saber.

Ressaltamos que consideramos importante a organização de saberes – e estes podem demandar lugares e saberes específicos – para uma formação em serviço e/ou continuada no transcorrer do exercício profissional. Entretanto, não comungamos com a ideia de que se possa esperar – num processo formativo – um “lugar futuro”, à construção dos conhecimentos pertinente a um lugar e espaço que podem ser propiciados na formação inicial.

Marc Augé (1994) define não-lugar como “espaços onde se coexiste ou coabita sem vivermos juntos, onde o estatuto de consumidor ou de passageiro solitário passa por uma relação contratual com a sociedade” (Augé, 1994, p.157). Esse conceito instiga-nos a pensar a relação complexa dos lugares dos saberes necessários à compreensão da formação dos profissionais da educação na sua totalidade complexa.

Neste sentido, os estudos sobre gestão escolar no currículo de pedagogia nos remetem à preocupação de se estar operacionalizando neste processo formativo uma comunhão com os ditames da profissionalização voltada ao atendimento dos interesses do capital - do mercado de trabalho -, haja vista que conviver com os processos da vida globalizada operacionaliza massivamente a existência, de espaços que funcionam como os não-lugares que “medeiam todo um conjunto de relações consigo e com os outros que só diz respeito indiretamente a seus fins: assim como os lugares antropológicos criam um social orgânico, os não-lugares criam tensão solitária” (AUGÉ, 1994, p.86).

A existência de um “não-lugar” para o processo formativo do gestor escolar dentro do processo inicial de formação do pedagogo pode corroborar com os sentidos dados à sociedade de consumo em que vivemos, induzido a construção do processo formativo dos educadores pela lógica do interesse singular da individualidade.

Santomé (1998) apresenta o pensamento de José Ortega y Gasset (1972) acerca dos especialistas. No seu olhar, é um ato de “barbárie”, pois há um estreitamento da visão, denominando-os de “sábios-ignorantes”, por serem cientistas de uma “porciúncula” do

universo. “Devemos dizer que é um sábio-ignorante, coisa extremamente grave, pois significa que se comportará em todas as questões que ignora não como um ignorante, mas com toda a petulância de quem, em sua questão especial, é um sábio” (ORTEGA y GASSET, J., 1972, p. 174 apud SANTOMÉ, 1998, p. 61).

Demo (2004), defensor de uma formação de professores que seja rigorosa e completa, argumenta que se deva construir um processo formativo com base em temáticas estratégicas, arguindo que podemos nos especializar em determinado saber disciplinar. Entretanto, “todo o texto especializado terá, a seguir, que fazer parte de um texto comum”.

Para este enfrentamento, recorreremos ao que Morin (2006) considera vital: “a convergência de diversos ensinamentos, mobilizar diversas ciências e disciplinas, para enfrentar a incerteza”. Neste sentido, ele vai propor que devemos nos preparar para a incerteza por meio de um pensar bem, o que significa, em suas palavras: “exercitar um pensamento aplicado constantemente na luta contra falsear e mentir para si mesmo” (Morin, 2006, p. 56- 61).

Ainda que a formação para gestão escolar em sua especificidade não seja objeto principal dos estudos desenvolvidos por Macedo (2002), este pesquisador, estudioso do currículo, chama à atenção quanto à necessidade de uma abordagem relacional dos componentes curriculares.

Para este educador, o processo formativo consubstancia-se numa concepção de formação docente, que é abordada a partir da complexa multirreferencialidade em que se insere a formação humana. Assim, comungamos do pensar deste autor e de autores como Apple, Freire e Morin, que percebem os atos formacionais como parte do contexto político, histórico e cultural das instituições que perspectivam a educação como ato intencional que refletirá por meio de atividades e conceitos os valores que permeiam a concepção de formação humana.

A partir destes olhares, compreendemos a formação do pedagogo gestor considerando a perspectiva da complexidade, a qual não se é possível reduzir e simplificar como ato posterior, isolado da formação inicial.

Augé (1994) salienta que vivemos a supermodernidade e alerta para os espaços criados por essa e as consequências de incorporarmos esse modelo nas instituições:

Nos não-lugares da supermodernidade, sempre há um lugar específico (na vitrine, no cartaz, à direita do aparelho, à esquerda da autoestrada) para "curiosidades" apresentadas como tais [...] Mas eles não operam nenhuma síntese, não integram nada, só autorizam, no tempo de um percurso, a coexistência de individualidades distintas, semelhantes e indiferentes umas às outras. Se os não-lugares são o espaço

da supermodernidade, esta não pode, portanto, pretender as mesmas ambições que a modernidade (AUGÉ, 1994, p.100).

Entendemos, assim, que há necessidade de debates institucionais, que questionem os dispositivos formacionais, para que estes estejam conectados aos interesses de um coletivo social que precisa compreender melhor a construção e constituição da profissionalidade.

O conhecimento profissional (do professor, do médico, entre outros) exige sem dúvida o rigoroso domínio de muito saber técnico (como fazer) e o domínio de uma componente improvisativa e criadora ante o “caso”, a “situação”, que podemos chamar de “artística”. Mas só se converte em conhecimento profissional quando, e se, sobre tais valências (técnica e criativa) se exerce o poder conceptualizador de uma análise sustentada em conhecimentos formalizados e/ou experienciais, que permite dar e identificar sentidos, rentabilizar ou ampliar potencialidades de acção diante da situação com que o profissional se confronta (ROLDÃO, 2007, p.100).

Morin (2006), ao pensar alternativas de reforma do pensamento, dizia no Congresso Internacional de Locarno (1977) que “seria o caso de se instituir, em todas as Universidades e Faculdades, um *dizimo epistemológico ou transdisciplinar* que retiraria 10% da duração dos cursos para um ensino comum, orientado para os pressupostos dos diferentes saberes e para as possibilidades de torna-los comunicantes” (MORIN, 2006, p. 84-85). Esta reforma de pensamento permitiria a saída do pensamento fracionário, recortado, promovendo a ligação do que está isolado e a religação das noções de “ser humano, a natureza, o cosmo, a realidade”, esfaceladas no conhecimento especializado, que tem suas virtudes e mazelas.

No Brasil, em decorrência de questionamentos quanto às relações entre a qualidade das escolas e o perfil do dirigente escolar, soluções pontuais têm sido adotadas pelo Ministério de Educação (MEC), promovendo formações em série, específicas à profissionalidade gestora, mediante convenio com IES em nível de pós-graduação e/ou aperfeiçoamento. (SILVA, 2012).

O tensionamento produzido pelo entendimento e discursos acerca da gestão democrática escolar – pós Constituição de 1988 – geraram até mesmo questionamento quanto ao uso do termo gestor. Hoje o termo assume ainda um carácter que merece elucidações, pois se referencia ainda nas representações do mundo técnico-administrativo empresarial, o que pode levar a uma compreensão errônea. Para nós, gestor escolar é alguém que possui saberes e que reflete sobre os componentes da organização escolar nos seus propósitos sociopolíticos, econômicos, éticos, estéticos e culturais. Os conhecimentos em gestão perspectivados como definidores de uma escola democrática devem, pelo menos em tese, promover uma

compreensão que supere o conceito de produtividade e flexibilidade profissional, tão solicitada pelo mundo do capital.

Em pesquisa realizada por Vieira e Vidal (2014) sobre o perfil de formação dos gestores escolares (dados obtidos a partir do Questionário do Diretor da Prova Brasil 2013) revelou-se que a formação em serviço aponta que “o impacto de tais iniciativas é percebido como moderado (40,5%) ou pequeno (14,4%)” (VIEIRA, VIDAL, 2014, p.126).

No olhar de Vieira e Vidal (2014), a não preparação dos dirigentes escolares no contexto atual, dentro do curso de pedagogia (que destaca a formação para a docência), promove a precarização formativa do pedagogo gestor, na medida em que

[...] a formação se dá por vias que não necessariamente se cruzam. De um lado, a formação inicial, momento e local onde privilegia-se a formação do professor; de outro, a formação continuada, onde tem lugar a formação do gestor, concebida a partir de demandas dos órgãos do sistema, em colaboração com a universidade. Com a prevalência desse modelo, a gestão escolar, como área de conhecimento que possui uma epistemologia própria se esvazia, passando a ser abordada de forma precária, abreviada e inconsequente nos cursos de formação inicial e segmentada, descontínua e incipiente nos cursos de formação continuada. (VIEIRA, VIDAL, 2014, p.128).

Neste sentido, Aguiar et al, (2006) afirmam que a Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia no Brasil – a partir de 2006 – transferiram para pós-graduação a responsabilidade de formar profissionais para o exercício da gestão escolar. Pereira (2010) afirma que a transferência da formação dos especialistas em educação para os cursos de pós-graduação contribui para a “mercantilização do processo formativo”, que é de interesse da iniciativa privada (PEREIRA, 2010, p.10).

É importante salientar que o Brasil não possui a carreira profissional de dirigente escolar. Não há dispositivos legais que tratem este exercício funcional como “profissão”. No momento, desconhecemos movimentos de comunidade de pares – representação social de dirigentes e/ou institucionais – que tenham sido empreendidos neste sentido no Brasil ou noutros países.

Em Portugal, Silva, Sá (2017) e Lima (2011) informam que há uma “carreira informal de diretor”, pois muitos profissionais da educação exercem esta função por um período de aproximadamente duas décadas – fato permitido pela legislação educacional atual daquele país. Em Portugal, assim como no Brasil, os diretores retornam à função docente, no final do seu mandato de dirigente escolar.

Para Estevão (2001),

[...] a existência de uma carreira própria de gestores (eventualmente justificável por razões da crescente complexidade de exigências sociais que mobilizam outras

competências, pelas incertezas e requisitos da própria organização democrática das escolas); pode conduzir igualmente a um processo de *desqualificação docente* pela separação da direção da execução assim como pode reforçar a solidão em vez da solidariedade profissional. (ESTEVÃO, 2001, p. 93, grifo nosso).

Assim, Estevão (2001) demonstra no seu pensar que a formação do gestor deve ser acolhida na formação da docência.

Ao intentarmos a compreensão da formação do gestor escolar a partir da licenciatura em pedagogia, lembramos também que, à medida que se autoriza legalmente a formação dos profissionais da educação em especialidades de pós- formação inicial, em tempos e espaços diferenciados, a nosso ver, contribui-se à separação das dimensões do trabalho do dirigente escolar, ou seja, a administração escolar continuará a ser pensada apenas por meio de uma dimensão – a administrativa (que privilegia componentes da racionalidade técnica) – e não empreende o olhar complexo relacional sobre a função complexa do profissional docente dentro da escola básica contemporânea.

A formação se configura por um processo complexo, portanto sistêmico, só alcançado em termos de compreensão por um conjunto de reflexões informados e relacionados que possam ultrapassar a preocupação apenas com o aprendizado pautado na capacidade de se reproduzir bem ou não conhecimentos ensinados ou não. (MACEDO, 2010, p.49)

Para as autoras Vieira e Vidal (2014), a gestão escolar comporta uma questão complexa, à medida que esta área de conhecimento possui um campo conceitual, metodologia e procedimentos específicos, que envolve escolhas, dimensionamentos, competências e atribuições. A gestão da escola envolve múltiplas dimensões e para as autoras o Poder Público ou mesmo as organizações sociais tem elencando o conjunto de saberes presentes na gestão nos cursos que promoveram e que envolve as dimensões de “gestão democrática e participativa; gestão de pessoas; gestão pedagógica; gestão administrativa; gestões da cultura escolar; gestão do cotidiano escolar (Lück, 2009, p. 7). Entretanto para as autoras, o modelo de gestão pautada em modelagens que visam atender aos sistemas nacionais de avaliação suscita debate. Os objetivos de compreensão e trabalho com gestão democrática podem se desvirtuar e atender a um viés que “se situam na contramão de uma cultura democrática nas escolas”. (VIEIRA E VIDAL, 2014, p.36)

2.2 COMPLEXIDADE E CENÁRIOS DISTINTOS DE COMPREENSÕES DA FORMAÇÃO PARA O EXERCÍCIO DA FUNÇÃO DE DIRIGENTE ESCOLAR

É fato que nas escolas de educação básica brasileira o exercício da gestão escolar nem sempre é realizado por pedagogos ou especialistas neste campo. É permitida a ocupação do cargo de diretor/gestor escolar aos licenciados e aos bacharéis que possuem formação para o exercício docente. Nesta seara, transitam licenciados em pedagogia ou que possuem formação em licenciaturas várias.

Não há, no contexto brasileiro, uma Lei Nacional que traga a exigência da certificação ou curso de pós-graduação para o exercício desta função que, na maioria das vezes, é tratada como cargo provisório. É comum que seja exercida por pedagogos que passaram por uma formação geral, o que os habilita a serem professores e a atuar em diferentes funções nos órgãos de administração educacional e escolar.

Noutros países, a investidura na função de dirigente escolar transita por exigências diversas. Em Portugal, por exemplo, um dos critérios para candidatar-se ao cargo de diretor escolar é a formação específica em Administração Escolar. Entretanto, pelo fato de não existirem candidatos com formação especializada, permite-se que profissionais sem a especialidade e com experiência em gestão se habilitem.

No Canadá, cada província cria suas regras de seleção, podendo exigir a especialização ou mestrado e cursos de capacitação. Na Inglaterra, os candidatos passam por teste e entrevistas, além de ser obrigatória a sua participação em programa de formação específica. Países como Espanha, França e Finlândia exigem a experiência na docência.

Na Espanha, um dos critérios para assunção ao cargo de gestor escolar é a experiência como docente por um período de cinco anos, sendo também exigida aos postulantes à função a apresentação de uma proposta de gestão à escola. Na França, a experiência exigida como professor é de dois anos.

A Finlândia, além da docência, exige a especialização na área, sendo a formação especializada ofertada pelo órgão local promotor da educação. Nos Estados Unidos, a certificação é exigida e os dirigentes passam por avaliações promovidas pelo Conselho de Educação local.

Percebe-se nos exemplos citados que cada nação elenca os requisitos profissionais para o exercício de dirigente das escolas partindo de perfis e critérios que são delineados a partir do que órgãos nacionais postulam como formação necessária ao bom desempenho do profissional que pleiteia o seu exercício.

No Brasil, a caracterização quanto ao perfil profissional e formação para o exercício da direção escolar indica diferentes debates.

Compreensões que acreditam ser a docência um fator de exigência para o cargo de dirigente encontram respaldo desde Anísio Teixeira (1961), que arguia que a preparação em administração escolar é caminho para o sucesso pedagógico. Para Lück (2010), esta exigência evidencia possibilidades e limitações.

Teixeira (1961) criticava a falta de formação neste campo:

Não me consta que os administradores se preparem no Brasil. Parece que não há administração no Brasil no sentido real de algo que se possa aprender e, muito menos, em educação, onde, ao que parece, nunca houve busca de administradores para as escolas. Qualquer pessoa pode dirigir as escolas. Qualquer pessoa pode administrar o ensino. (TEIXEIRA, 1961, p.44)

Anísio Teixeira (1964) quando assumiu a direção do Departamento de Educação do Distrito Federal foi defensor ardoroso da formação em nível superior e propôs a criação da Universidade do Distrito Federal (1935) composta pelo Instituto de Artes, Escolas de Educação, Filosofia, Ciências, Economia e Direito. No tocante à formação dos quadros de pessoal que vivenciariam a função de administradores escolares, para este educador, os saberes desse campo se constituiriam quando o professor estivesse exercendo a docência. Segundo ele, “ao longo do seu ministério, poderá especializar-se em supervisor, ou professor de professores, em conselheiro ou orientador, ou guia dos alunos, ou em administrador escolar” (TEIXEIRA, 1964, p.5).

Anísio (1961) acreditava que a necessidade de termos as especialidades no campo da administração escolar deviam-se ao fato de não termos, naquela época, professores bem formados para atender à complexidade de demandas da escola da modernidade, sendo necessário “saberes especializados”. Ao administrador escolar cabia o papel de coordenador de equipes, um mediador-inovador, que tinha responsabilidades, mas não era o único responsável pela organização escolar e sim a equipe que ele coordenaria. Segundo o educador, o exercício da função docente em sala de aula propicia um olhar da “obra completa da educação”. (TEIXEIRA, 1961, p.48).

Para Lück (2010), os movimentos na área da gestão escolar apontam a tendência mundial para a qualificação/profissionalização via formação continuada, considerando que as exigências técnicas serão atendidas por meio de certificação em serviço.

A gestão escolar como processo de humanização e promotora do exercício da democracia convive com confrontos que podem vir a produzir consensos cujos efeitos serão

vividos no nível da organização da sala de aula e/ ou no projeto de vida pessoal e coletivo dos indivíduos que nela convivem.

A gestão escolar da atualidade saiu da zona de distanciamento de informações do que ocorre no intra-muro da escola. A sociedade do século 21 obriga gestores, pais e estudantes a conviverem com informações educacionais dos seus contextos locais e globais e neste sentido, a sociedade cobra compromissos e responsabilidade dos que atuam nos contextos educativos. Vivemos na sociedade da informação e direta e indiretamente somos cobrados por índices avaliadores e designadores de desempenhos de ensino e aprendizagens realizadas, como o Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa).

A Gestão educacional é entendida como área de conhecimento, que tem por especificidade a compreensão da organização escolar nas suas várias dimensões, e deverá contribuir para a compreensão dos processos e produtos advindos das interações realizadas no espaço educacional.

A exigência de formação docente para atuar na administração escolar não é consenso entre estudiosos deste campo, havendo pensamentos divergentes.

Paro (2009) salienta a necessidade de uma formação “fundamentada no pedagógico e nas potencialidades da educação como prática democrática” (PARO, 2009, p.456- 459). Já Libâneo, Oliveira e Toschi (2007) acreditam que não é necessário ser docente para exercer as funções de coordenador pedagógico ou gestor escolar.

A formação que guiava a profissionalidade dos gestores escolares limitou-se, durante um bom tempo, à obediência e cumprimento de preceitos legais. Vale salientar que as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacionais (LDBEN: Lei 4024/1961/ Lei 5692/71/ Lei 9394/96) não apresentam exigências com especificidades para a função de dirigente/administrador/gestor escolar. Entretanto, as demandas sociais e as reivindicações das entidades representativas da categoria fizeram com que este campo percorresse um longo caminho até os dias atuais.

No contexto brasileiro, a formação continuada dos indivíduos que estarão habilitados para exercer a gestão escola traduz-se, grosso modo, como uma proposta/ programa de estudos de curta-duração que propicia o conhecimento de instrumentos da organização administrativa e pedagógica da escola.

Velhos e novos direitos, problemas e perspectivas apresentam-se aos gestores das escolas do século XXI: fracasso escolar, repetência, políticas e programas diversificados via descentralização de recursos, incompreensão e insuficiência de competências formativas para

trabalhar nos âmbitos políticos, pedagógicos, administrativos, sociológicos, psicológicos presentes no dia a dia escolar. Um campo vasto, que inclui uma multidimensionalidade de saberes que serão consolidados, significados na arena da cotidianidade escolar.

Dentre os saberes exigidos, imputa-se a este profissional, devido à sua posição estratégica, a capacidade de gerir processos democráticos e participativos na organização escolar.

Conforme Nóvoa (2004), a gestão escolar enquanto campo da formação, não deve alicerçar-se apenas nas dimensões técnicas e tecnológicas. Ele destaca que o processo formativo precisa ser compreendido sob novo olhar e que se deve dar atenção para “as pessoas dos formandos e dos formadores”.

Macedo (2007, p. 18), por sua vez destaca

[...] estamos ainda vivendo num ethos e num habitus sociopedagógico que dá preferência ao modelo, à coisa e ao sistema pré-montado, em detrimento das pessoas, suas demandas formativas, referenciais culturais e históricas; em detrimento dos contextos e seus interesses indexalizados ao complexo mundo do trabalho e da produção; e em detrimento por consequência, do debate de sentidos que deve ser formulado no coletivo social.

Silva (2007) corrobora com esta preocupação dos sentidos e do efeito da formação na singularidade do sujeito. “É importante ver o currículo não apenas como sendo constituído de “fazer coisas” (aquilo que fazemos) mas também vê-lo com “fazendo coisas às pessoas” - os efeitos – o que ele nos faz”. (SILVA, 1996, p.164)

A este respeito, Lima (2007), referindo-se à gestão das escolas portuguesas, demonstra preocupação, quanto à natureza das práticas dos dirigentes e questiona os procedimentos formalísticos.

O problema crucial não reside na quantidade de decisões e micro decisões, ou sequer no carácter colegial e formalmente democrático de muitos processos deliberativos que ocorre nas escolas. Reside, sim, *na natureza* e no alcance dessas deliberações e na indispensável distinção entre decidir orientações políticas e regras ou decidir apenas sobre procedimentos gerenciais para a sua execução em conformidade, mesmo assim fortemente condicionada por um extensíssimo corpus de regras e procedimentos impostos aos atores periféricos. (LIMA, 2007, p.53)

As interlocuções realizadas durante o processo de formação produzem várias possibilidades de atuação de um profissional. A significação das aprendizagens vividas por um pedagogo produz vários discursos. Elas autorizam certos grupos e ao mesmo tempo cerceiam outros. Neste veio, é importante, pensar a lógica processual formativa adquirida e os sentidos dados às ações a serem empreendidas por esse ator no contexto de sua

profissionalidade. Isso nos remete à compreensão da ação formativa vivida no seio da Universidade como ato que intenta a reconstrução do ser responsável, que comporta a consciência da responsabilidade social.

Responsabilidade é uma palavra que vem do latim *respondere*, que significa “responder, prometer em troca”. Situa-se no âmbito dos conceitos complexos, pois nele estão inseridos elementos advindos da psicologia, da ética, da justiça e do ser individual e coletivo na consecução de seus atos no mundo.

Desta forma, compreendemos que os futuros pedagogos gestores escolares são pessoas que respondem por atos seus e de outros no âmbito de uma organização escolar. A responsabilidade não é algo inato e, no campo do exercício profissional, por vezes, demanda aprendizagens. Ou seja, o saber construído à gestão escolar não será “mediato e utilitário”, é construção que promoverá uma ação profissional reflexiva, responsiva, criativa e solidária.

Segundo Jonas apud Normando (2012), há dois tipos de responsabilidade que se destacam na contemporaneidade: a responsabilidade circunstancial (contratual) e a responsabilidade global (natural). O autor refere-se à primeira como responsabilidade “artificial” e à segunda como “responsabilidade natural”. Este autor destaca que, quando somos investidos numa situação de relação de homem-público e poder, somos investidos de responsabilidades que extrapolam o circunstancial. “[...] o homem público, no pleno sentido da palavra, ao longo da duração do seu mandato ou poder, assume a responsabilidade pela totalidade da vida da comunidade, por aquilo que costumamos chamar de bem público” (JONAS. H. 2006, p. 180, apud Normando, 2012, p.12).

Neste sentido, nos aproximamos dos argumentos de Morin (2001) que, na sua posição contrária ao saber especializado, recorda que face ao desenvolvimento de uma civilização individualista ocorre o degra damento da responsabilidade e da solidariedade pessoal que existia na comunidade.

Torna-se muito difícil conceber a responsabilidade em um universo hiperespecializado e hiperburocratizado. Por quê? Porque, em uma administração compartimentada, cada qual sente-se responsável apenas pelo setor sob sua jurisdição, tendendo a perder de vista o conjunto e mesmo a função social e solidária (MORIN, 2001, p.35).

3 PLANO METODOLÓGICO: A BUSCA DO CAMINHO, O CAMINHAR

[...] uma teoria só realiza seu papel cognitivo, só ganha vida com o pleno emprego da atividade mental do sujeito. É essa intervenção do sujeito que dá ao termo método seu papel indispensável. (MORIN, 1998, p.335)

Ao procurar o guia epistemológico, é fundamental a atitude de aprofundamento, tendo em vista que estamos sujeitos ao “artificialismo epistemológico” que, segundo Bunge (1985. P. 10), pode incorrer em “probabilismo exagerado”. As experiências, opiniões e suspeições sobre algo não nos autorizam a explicar cientificamente determinado fato ou fenômeno.

Neste sentido, ao definir o campo teórico-metodológico, o referencial de uma pesquisa tem o papel de descortinar as incoerências ou lacunas em sistemas previamente estabelecidos.

Morin (1998, p. 335) salienta que para além do rigor, o pensador do complexo há que se exigir na produção do conhecimento. Ou seja, o método precisa de “estratégia, iniciativa, invenção, arte” que, na perspectiva da simplificação, pode levar a três situações: a degradação tecnicista, a degradação doutrinária, e a pop-degradação.

Para não incorrer no erro do discurso também simplificador de se afirmar que se tudo é complexo e todas as formas de método são válidas, é preciso guiar-se por formas de agir complexas, que têm por princípio a articulação e menos a manipulação e persuasão.

Morin considera que o olhar simplificador - “que torna cego o nosso conhecimento e, de modo singular, o conhecimento das fontes de nosso conhecimento” (Morin, 2012, p.61) - necessita ceder lugar a um pensar complexo. Exige-se um pensamento complexo devido à visão fragmentária do paradigma simplificador que não é suscetível de organizar o conhecimento na sua amplitude e abrangência “da complexidade da realidade antropológica, em sua micro dimensão - o ser individual - e em sua macro dimensão - o conjunto da humanidade planetária” (MORIN, 2005, p. 13).

González Rey (2005) salienta que o positivismo ainda tem espaço na pesquisa científica das ciências sociais, uma vez que a reflexão teórica tem sido ignorada e que os instrumentos e técnicas por vezes se convertem “em princípios absolutos de legitimidade para a informação produzida por eles”. Esta afirmativa coloca-nos em estado de cuidado com as escolhas que devemos fazer em relação a dispositivos que favoreçam o modo que estaremos refletindo sobre os achados teóricos e empíricos em determinado campo.

A investigação em Ciências Sociais, ao utilizar a pesquisa qualitativa busca não somente a descrição ou interpretação de um fenômeno representa a possibilidade de

construção de novos conhecimentos que compreendam a realidade nas suas dimensões objetivas e subjetivas.

Macedo (2009, p.91) discorre sobre a importância da teoria na pesquisa qualitativa que, da sua perspectiva, é vista como possibilidades de interpretação, ou “uma inspiração aberta à retomadas” e prevê que “[...] neste encontro, tensionado pelos saberes já sistematizados e dados vivos da realidade, nasce um conhecimento que se quer sempre enriquecido pelo ato reflexivo de questionar, de manter-se curioso”.

Minayo (1994) menciona que: “pesquisa é a atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade [...] vincula pensamento e ação”. (MINAYO, 1994, p.17) e considera que há entre os sujeitos e a realidade processos de interação e comunicação, tornando possível a relação e o contato direto do pesquisador com os sujeitos envolvidos.

Segundo González-Rey (2005), a pessoa que participa da pesquisa não se expressará por causa da pressão de uma exigência instrumental externa a ela, mas por causa de uma necessidade pessoal que se desenvolverá, crescentemente, no espaço de pesquisa, por meio dos diferentes sistemas de relação constituídos neste processo. Consideramos, assim, que apresentar os atos de um currículo vivido e os sentidos dados a estes se constitui como componente compreensivo das teias de significação dada ao processo formativo do pedagogo gestor.

Bratus, apud González-Rey (2005, p.21) explica:

A formação do sentido é um sistema dinâmico integral que reflete a interação de um conjunto de motivos dentro de um sistema motivador, em que se expressa determinada relação com o mundo que tem um sentido pessoal para o sujeito.

A partir destes olhares, percebemos que uma abordagem qualitativa comporta heterogeneidade, que não é explicada nem pelo pensar ingênuo, e nem se inicia e terminará numa abordagem única. Não há interpretação única para um todo complexo.

A elucidação compreensiva de um fenômeno envolve um espírito científico que se move por finalidades que não decorrem de satisfações imediatas, mas visam também o prazer de conhecer. Assim, é fulcral romper com explicações simplificadoras sobre o fenômeno que buscamos compreender.

A ruptura é a oportunidade que o cientista tem de abster-se de opiniões pré-formadas, da simples constatação das evidências, indo além do aparente, buscando as relações sociais e

ou “zonas de sentido”¹³ presentes no campo de pesquisa, rompendo com “a consciência tranquila e passiva”, que acomete aos pesquisadores. (González Rey, 2005).

Bourdieu (2007), ao falar sobre a ruptura, diz que “a invenção nunca se reduz a uma simples leitura do real”. Já o fato novo (a invenção) pressupõe sempre uma ruptura e esta quebra com as relações familiares, isto é, com as relações já estabelecidas, possibilitando com isso o surgimento de um novo sistema de relações.

Neste processo de construção da produção científica, a atitude de dialogia, de superação do antagonismo entre narrativas, do estabelecer se como pensador materialista ou espiritualista (sentidos) revela-se necessária. Entretanto, como diz Morin (2012, p. 82), “ambos são necessários, mas insuficientes isoladamente”. O pesquisador deve produzir “novas edificações” para dar conta do existente e revelar o novo, propiciando relevância acadêmica e social à sua produção do conhecimento, criando assim avanços sobre o campo de estudo em que se debruça.

É importante estar alerta quanto a dois excessos que podem gerar obstáculos à produção do conhecimento: a proximidade e a distância exacerbadas em relação ao fenômeno pesquisado.

No processo de definição, ou melhor, escolha de uma abordagem metodológica, é preciso “acolher, juntar as miçangas” que, a depender do pesquisador, da natureza da pesquisa, das condições e contextualizações do fenômeno pesquisado, envolverá o olhar plural, que permita a escuta dos envolvidos.

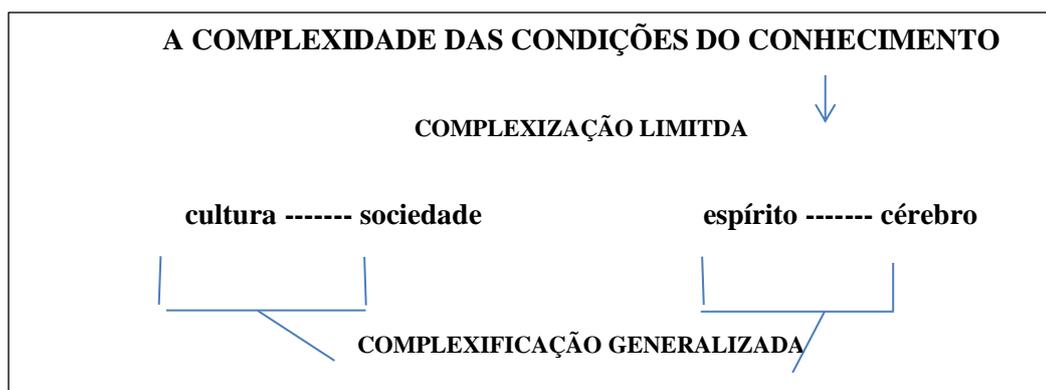
[...] o homem - tanto individual como coletivo - não é indiferente às produções de saber que lhe concernem e reagirá diante delas, interferirá constantemente com os dispositivos de análise e de investigação que lhe serão aplicados, perturbando seu funcionamento (BATISTA, 2000, p. 63)

Se considerarmos que a visão determinista da realidade social, que era fragmentada no positivismo, deva ser superada, acatamos que na pesquisa qualitativa as novas modelagens dos processos narrativos envolvem uma escolha procedimental que comunga com uma epistemologia que produza ideias e desenvolva modelos compreensíveis em relação a questão estudada. “Como no mito de Hermes, o esforço deve se dar na direção de se fazer ciência relacional, conectada, caminhante, humanizada e humanizante, sedenta de insights socialmente pertinentes” (MACEDO, 2000, p.33).

¹³ Zona de sentido é definida por González-Rey (2005) como “espaços de inteligibilidade que se produzem na pesquisa científica e não esgotam a questão que significam, sendo que pelo contrário, abrem a possibilidade de seguir aprofundando um campo de construção teórica”.

Exige-se do pesquisador uma consciência crítica, que recuse a compreensão do fato/fenômeno a ser pesquisado dissociado da análise histórica, social e cultural. É imperativo escolher um corpo teórico-metodológico que permita as contribuições da história, da sociologia, da antropologia, da psicologia, da cultura, entre outros, que darão sentido à interpretação do real, ou seja, formar relações, redes com sentido. No pensar de Morin (2012), considerar a tríade: espírito¹⁴/cérebro/cultura é necessário na busca pelo conhecimento.

Figura 2 – A complexidade das condições do conhecimento



Fonte: Morin, Edgar. O método 3. (2012. p.85)

No campo da pesquisa educacional - bem como em outros campos do saber - novas abordagens epistemológicas e analíticas surgem e estas derivam das transformações sociais em que estamos inseridos. É mister que o pesquisador evite modismos e assegure-se da opção escolhida para evitar dificuldades durante o desenvolvimento do trabalho de/em campo.

Assim, a escolha da abordagem metodológica exige que o pesquisador esteja alerta.

Como lembra Coulon (1995),

Se adotamos deliberadamente uma perspectiva de análise que privilegia o nível micro do fenômeno considerado, não devemos perder de vista que o problema estudado é um fenômeno complexo no qual entram em jogo, como já tem sido mostrado alhures por outros pesquisadores, um grande número de parâmetros habitualmente situados no nível macro. (COULON, 1995, p.53)

Ou seja, por tratar-se de um trabalho de caráter singular, situacional, da experiência vivida, em contexto específico, consideramos que os achados no campo empírico comungam com estratégias interpretativas da hermenêutica.

¹⁴ “O espírito, aqui, não significa nem emancipação de um corpo, nem um sopro vindo do alto. É a esfera das atividades cerebrais onde os processos computantes tomam forma cogitante, ou seja, de pensamento, linguagem, sentido, valor, sendo atualizados ou virtualizados fenômenos de consciência”. (Morin, 2012, p. 92)

Para Paul Ricoeur (2018, p. 109) “o texto enquanto todo e enquanto totalidade singular pode comparar-se a um objecto que é possível ver a partir de vários lados, mas nunca todos os lados ao mesmo tempo”, isso nos remete a sua compreensão hermenêutica que afirma a convivência da explicação e compreensão, sem dicotomizá-los. Esta abordagem permite explorar as potencialidades destes dois polos, evitando apresentá-los como a expressão de uma dicotomia não superável entre o que seria do âmbito das ciências naturais (explicação) e o que seria conveniente as ciências do espírito (compreensão). A interpretação parte do vivido, do sentido que há na prática social.

A hermenêutica desenvolve-se de acordo com uma linha dupla: ela tenta desvendar o duplo sentido, o sentido oculto, numa perspectiva de desmitologização, de redução das ilusões e por outro lado, ela participa de uma re colocação do sentido verificado, da restauração de um sentido comunicado. (DOSSE, 2005, p.400)

Investigar os atos do instituído no acontecimento-formativo do pedagogo gestor e que se manifestam nos sentidos dados pelos atores da formação vivida requer [...] a análise dos processos aplicados nas ações, que permitiriam por em evidência os modos de proceder pelos quais os atores interpretam constantemente a realidade social, inventam a vida em permanente bricolagem. (COULON, 1995, p. 32.)

Podemos dizer que a hermenêutica é a metodologia da interpretação, ou seja, dirige-se a compreender formas e conteúdos da comunicação humana em toda a sua complexidade e simplicidade. [...] coloca-se a missão essencial de compreender sentidos, ou seja, o conteúdo típico humano que imprime a qualquer contexto histórico, no qual não existem apenas fatos dados, acontecimentos externos, mas também significação, sentido, valores. (DEMO, 1995, p.249). Macedo (2016) salienta que a compreensão exige a explicitação em conjunto, combinações e relações, sendo necessário o “entrelaçamento de elementos no espaço e no tempo” a partir de “um conjunto de condições e possibilidades”.

3.1 A COLETA DE INFORMAÇÕES

Realizar esse estudo em 14 campi – departamentos da UNEB – que ofertam a Licenciatura em Pedagogia, considerando, principalmente a distância geográfica entre os mesmos, não se configura como possibilidade nesse projeto. Selecionamos para essa investigação, que se desenha como estudo multicaso contrastivo, a análise de três PPC dos campi que ofertam a Licenciatura de Pedagogia (denominado de Campus A, Campus B e Campus C). Os Projetos Pedagógicos da Licenciatura em Pedagogia (PPC) se apresentam

diferentes proposições e componentes curriculares em relação à gestão escolar; ofertem ou não componentes curriculares com créditos de práticas de estágio em gestão educacional.

Nos casos em estudo, serão utilizados para análise documental os seguintes referenciais:

- a) Contexto Nacional: análise das normativas nacionais da política de formação dos profissionais de educação que contemplam a formação de gestores escolares: LDBEN – PNE – e Resoluções do Conselho Nacional de Educação a partir de 2005;
- b) Contexto institucional: Resoluções do Conselho Superior de Ensino Pesquisa e Extensão (CONSEPE) e instruções da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) que orientem os cursos quanto a formação do pedagogo;
- c) Contexto situacional da problemática estudada: PPC, programas, ementas dos componentes curriculares e ações de extensão e/ou pesquisa voltadas ao campo da gestão da escola básica. Neste contexto serão consultados documentos existentes, bem como a realização de entrevistas com: Coordenadores de Colegiado, Coordenadores do Núcleo Docente (NDE) e Coordenador do Núcleo de Pesquisa e Extensão (NUPE) para conhecimento de debates e ações que contemplam o campo formativo na gestão escolar;

Os sujeitos participantes deste estudo multicaso serão os coordenadores mencionados, bem como de professores do Curso, ministrantes de componentes de Gestão Educacional e Escolar, estudantes concluintes e egressos do curso por meio das técnicas metodológicas: entrevista e grupo focal.

Segundo Morin (2007, p.64), a entrevista científica é mais que a busca por informação. Ele distingue dois tipos: a extensiva, realizada por meio de questionários e a intensiva, que pretende aprofundar o conteúdo da comunicação. Ele destaca que a primeira dá importância à resposta e não só a pessoa. Ressalta que é preciso, para os que optam pela entrevista intensiva, o cuidado com a interpretabilidade. Considera, ainda, que os dois tipos podem ser combinados a depender dos objetivos pretendidos pelo pesquisador.

Morin (2007) distingue e nomeia as várias formas de realizar a entrevista: entrevista clínica do tipo terapêutico, entrevista em profundidade, entrevista centrada, entrevista de respostas livres, entrevista de perguntas abertas, entrevista sobre respostas pré-formadas e entrevista de perguntas fechadas.

Considerado que buscamos ouvir os sujeitos acerca dos processos formativos que vivenciam e/ou vivenciaram, optamos por realizar entrevistas de perguntas abertas por

considerá-las como implicação democrática – dá a palavra ao homem interrogado, em vez de fechá-las em questões pré-formuladas. Somos cientes de que

[...] a questão aberta, a resposta espontânea (sobretudo na análise profunda) traz à fabulação um sentimento autêntico, uma riqueza significativa: mas, desta vez, o maior risco de erro se situa ao lado do *entrevistador* na sua aptidão em decifrar a mensagem do entrevistado; na possibilidade de estabelecer uma comparação; em transformar os dados científicos em documentos humanos. (MORIN, 2007, p.66-67, grifo nosso).

Cardano (2017, p.223) ao discorrer sobre a técnica de grupo focal apresenta-a como “uma técnica da pesquisa qualitativa concebida para gerar uma discussão focalizada” sobre um tema que foi proposto pelo pesquisador aos participantes da pesquisa.

Segundo Abramovay e Castro (2006), o grupo focal é uma técnica de entrevista que possui uma sequência e está organizado por um roteiro que evidencia determinado tema, buscando, a partir da relação entre o entrevistador e entrevistados, o “desvendamento: falas públicas”. No face a face, há possibilidade de que a pluralidade de percepções de um mesmo grupo sejam externalizadas, construindo possibilidades à transcendência de um relato individual a um registro do pensar coletivo com suas diferentes abordagens sobre um objeto de estudo que “passam da biografia individual a uma negociação coletiva da memória”.

Das vantagens salientadas à aplicação da técnica de entrevista-grupo focal, está o fato de que essa permite a apreensão de um volume de dados significativos, pois há a exposição da opinião e conhecimentos de um grupo (6 a 12 pessoas) em pouco tempo e “constitui uma fonte importante de informação para compreender as atitudes, as crenças, o saber cultural e as percepções de uma comunidade, em relação a um ou vários aspectos do problema que se investigue” (ABRAMOVAY, CASTRO, 2006, slide 10).

3.2 ANÁLISE DE DISCURSO E DISCURSO DO SUJEITO COLETIVO (DSC)

A análise de discurso, segundo Orlandi (2001), tem suas origens creditadas a duas escolas: a de tradição francesa, sendo M. Pêcheux seu representante, e outra norte-americana. A escola norte-americana desenvolveu-se a partir da análise dos discursos orais, pragmáticos. Já M. Pêcheux fixou-se na análise discursiva da escrita, cujos adeptos eram de diferentes grupos de esquerda (ORLANDI, 2001.p. 8).

No Brasil, Orlandi (2001) referencia seus trabalhos em M. Pêcheux e concebe uma apreensão particular de empreender a análise do discurso para além da linguística.

Estabeleço a noção de texto relacionando-a a discurso para não cair no engano do “puro linguístico”, relaciono a noção de sujeito com o que vou chamar função-autor e distingo particularidades na noção de situação (condições de produção) que assim

ganham outros sentidos, são re-significados ganhando especificidade face à análise de discurso em cuja filiação situamos M. Pêcheux. (ORLANDI, 2001 p.10)

Orlandi (2001) compreende que o discurso é o lugar em que se pode verificar a “relação entre língua e ideologia, tomada esta não como ocultação, mas funcionamento estruturado pelo modo de existência da relação língua-sujeito-história (sociedade)”.

nem o discurso é visto como uma liberdade em ato, totalmente sem condicionantes linguísticos ou determinações históricas, nem a língua como totalmente fechada em si mesma, sem falhas ou equívocos (ORLANDI, 2001.p. 22).

Bardin (1977, p.214) diz que a Análise do Discurso (AD) criada por M. Pêcheux (Analyse automatique du discours, Dunod, 1969) “ultrapassa, no entanto, o plano estritamente linguístico ao considerar o sujeito produtor do discurso como estando situado num *espaço social*”. E, citando Pêcheux, esclarece a proposta geral da AD:

os fenómenos linguísticos de dimensão superior à da frase podem ser efectivamente concebidos como um funcionamento... Este funcionamento não é integralmente linguístico... que só pode ser definido em referência ao mecanismo de colocação dos protagonistas e do objecto do discurso, mecanismo este a que chamámos "condições de produção" do discurso.

Bardin (1977, p, 215) sinaliza que a AD permite descobrir “as conexões que possam existir entre o exterior e o discurso, entre as relações de força e as relações de sentido, entre condições de produção e processos de produção”.

Assim, a interação entre métodos oferece vantagens ao empregar fontes variadas de evidências, pontos de convergência na investigação. Em sintonia com o pensamento complexo multirreferencial, acreditamos que a técnica do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC)¹⁵ será uma técnica possível para analisar compreensivamente as informações no contexto de realização de uma pesquisa empírica no campo educacional.

Em Orlandi (2001), a Análise do Discurso referencia-se num contexto de apreensão do discurso na sua individualidade. Já no DSC, a construção ocorre por meio da junção de discursos - com sentidos entre si -, visando à apreensão da totalidade a partir de discursos de uma categoria.

O DSC é uma técnica de apreensão de concepções criada por Lefèvre e Lefèvre (2003), a qual permite a apreensão de um conjunto de ideias que, partilhados no coletivo, formam um pensamento que é a motriz do coletivo. “O sujeito coletivo é uma técnica que se

¹⁵ Técnica de pesquisa criada pelos professores da USP: Fernando Lefèvre e Ana Maria Cavalcanti Lefèvre (2003).

propõem o resgate do pensamento coletivo, investiga o que um grupo de pessoas pensa sobre um determinado tema. (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2003, p.9).

Segundo os autores dessa técnica, o seu uso permite que os pesquisadores elucidem as cadeias argumentativas que afetam membros de uma coletividade.

Quando se quer conhecer o pensamento de uma comunidade sobre um dado tema, é preciso realizar, antes de mais nada, uma pesquisa qualitativa, já que, para serem acessados, os pensamentos, na qualidade de expressão da subjetividade humana, precisam passar previamente, pela consciência humana. [...]tais pesquisas têm justamente como objetivo a geração ou reconstrução de qualidades, como é o caso do pensamento coletivo (LEFÈVRE e LEFÈVRE, 2003, p. 9).

Nesta direção, a técnica do DSC permite a operacionalidade de estudos no campo educacional, estudos esses que intentam identificar a intensidade e amplitude de um pensamento, identificando as diferentes opiniões numa coletividade sobre um tema pesquisado. Essa técnica busca a diversidade dos discursos que, após coleta serão organizados, descritos e analisados os sentidos dos depoimentos emitidos pelos diferentes participantes. Aqui recorreremos ao pensar de Macedo (2016), que, ao abordar quais dispositivos são possíveis para à compreensão do acontecimento, reforça que é preciso suspendermos os “nossos pré-conceitos, irmos as coisas mesmas”.

Um Discurso do Sujeito Coletivo é a reunião, num só discurso, das expressões chave de diferentes depoimentos que manifestam sentido semelhante, e que são reunidas numa mesma noção/ideia central.

Diferente nesta técnica é a construção de um ou vários discursos representativos da coletividade – “fala social”. A intenção foi reconstruir o pensamento vivo do grupo, o conjunto nuclear dos discursos, isto é, a dinâmica da realidade em sua complexidade.

Em sintonia com as proposições da complexidade, acreditamos que a técnica do DSC agrega um diferencial consistente e inovador na medida em que as falas na sua “complexidade” produzem a essência do pensar coletivo.

Nesta perspectiva, a composição de técnicas (entrevistas, grupo focal e construção de DSC) produziram compreensões que são pertinentes ao coletivo das vozes ouvidas. A medida que a análise documental, os nomenclamentos e posicionamentos traduzidos pelos estudantes concluintes, bem como a voz dos pedagogos atuantes – que apresentaram suas posicionalidades propiciaram à elaboração de proposições/estratégias de ações formativas a serem desenvolvidas no interior da graduação. Construímos “uma voz coletiva”.

4. A FORMAÇÃO INICIAL DO PEDAGOGO PARA O EXERCÍCIO DA FUNÇÃO DE GESTOR EDUCACIONAL E ESCOLAR

As discussões sobre o perfil profissiográfico do estudante de graduação da licenciatura em Pedagogia ao longo dos anos tem sido um cenário de posições ora antagônicas, ora consensuais. As questões que integram a elaboração desse perfil perpassam a concepção do curso, a integração/articulação de campos de saberes elencados como conhecimentos necessário à de atuação do pedagogo e demandam referências e reflexões sobre conceitos que perpassam o entendimento sobre processos gestores da instituição escolar.

4.1 BREVE RESUMO HISTÓRICO

É a partir do final da década de 1930 que ocorrem as primeiras iniciativas governamentais voltadas ao atendimento da formação de pessoal em administração escolar. O Instituto Educação da Universidade de São Paulo (IUESP), criado em 1933 e extinto em 1938, foi a primeira Instituição de Ensino Superior a oferecer formação para administrador escolar.

O IUESP oferecia formação para o ‘técnico em educação’ em Cursos de Administradores Escolares cujo objetivo era o preparo de diretores escolares, para egressos de sistemas de ensino e técnicos para o sistema de ensino entre eles o inspetor. (EVANGELISTA e TRICHES, 2009, p.178).

Em 1939, por meio do Decreto Lei nº 01 de 04 de abril de 1939, foi criado o curso de Pedagogia a ser oferecido pela Faculdade Nacional de Filosofia, após a extinção em 1938 do IEUSP. Foi instituído um currículo básico neste curso cuja regulamentação propunha a formação do Bacharel/técnico em educação com duração de três anos e, se o graduando cursasse mais um ano de estudos, tornar-se-ia licenciado, podendo ministrar aulas nas escolas normais. Neste curso, o referencial curricular abordava conhecimentos de caráter técnico e se sobrepunha ao referencial pedagógico. (EVANGELISTA; TRICHES, 2009, p.178).

Vale ressaltar que neste período – Governo Vargas - o Brasil começaria a vivenciar o processo de modernidade, por meio da urbanização e industrialização, o país estava deixando de ser agroexportador para lançar-se como país industrializado. O desenvolvimento econômico industrial alcançou algumas regiões do país. É neste cenário que a escola ganharia lugar de destaque nas discussões dos setores econômico-desenvolvimentistas e de setores que a consideravam como “meio de promoção e ascensão social” (ANDREOTTI, 2010, p. 106).

Em 1932 várias iniciativas foram relevantes para a Educação Nacional. Dentre eles é possível destacar o movimento da Escola Nova, que tinha inspiração Deweyana e que provocaram via Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova mudanças no contexto educacional do país. No que se refere à administração escolar, o Manifesto propunha que o Estado brasileiro efetivasse “medidas objectivas com que o tratamento científico dos problemas de administração escolar nos ajude a descobrir, a luz dos fins estabelecidos, os processos mais eficazes para realização da obra educacional”, ou seja, a relação entre formação dos profissionais, gestão da escola e atendimento aos fins educacionais é ressaltada há décadas (GIRALDELLI, 1995, p.55 apud ANDREOTTI, 2010, p.114).

A partir da Lei nº 5.540/68 - Lei da Reforma Universitária - a regulamentação do curso de Pedagogia apareceria com o indicativo de preparação de professores e especialistas. O Art. 30 desta Lei destacou a separação entre formação para a docência e formação de especialistas, sendo possível aos estudantes optarem por ambas as formações. Neste momento no Ensino Superior não havia preocupação com a formação para docência de ensino fundamental, que se realizava nas Escolas de Magistério no nível de formação colegial. A Universidade e a licenciatura em pedagogia promoviam a formação do pedagogo para trabalhar como docente nos cursos de magistério, na modalidade de 2º Grau (hoje Ensino Médio) e formavam os professores que atuariam no ensino de 1º Grau.

É o Parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) nº 252/69, de autoria de Valnir Chagas, que vai estabelecer que o currículo formativo do Curso de Pedagogia deverá conter uma parte comum e outra diversificada (o que permitiu às instituições que ofertavam o curso ofertar currículos diferenciais com disciplinas diversas), bem como a oferta de habilitações em Magistério das Disciplinas Pedagógicas do Segundo Grau, Orientação Educacional, Administração Escolar e Supervisão Escolar.

4.1.2 PRIMEIRAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR QUE OFERTARAM A LICENCIATURA EM PEDAGOGIA NO ESTADO DA BAHIA

A Universidade Católica do Salvador (UCSal), segundo dados levantados pela Coordenação de Ensino Superior (COE,1990), foi a pioneira na oferta da graduação em Pedagogia, sendo ofertada pela primeira vez no ano de 1956, seguida pela UFBA, cuja primeira turma ingressou no ano de 1969.

O curso de Pedagogia na UFBA na sua origem ofertou um currículo onde as habilitações para Professor de Ensino Normal, Supervisão Escolar e Orientação Educacional

faziam-se presentes. A habilitação em Administração Escolar, bem como a habilitação para outros campos de atuação do pedagogo não eram ofertadas pela UFBA. (RIBEIRO e CUNHA, 2012)

A Universidade Federal da Bahia (UFBA) atualmente, oferta o curso de Pedagogia na Faculdade de Educação (FACED) que foi criada em 1968, e à época absorveu tanto o Departamento de Pedagogia da Faculdade de Filosofia, onde o curso se alocava, bem como a formação pedagógica oferecida para as Licenciaturas. (COE,1990)

De acordo com a Coordenação de Ensino Superior (COE) da Secretaria de Educação do Estado da Bahia, (SEC/BA), a partir da década de 1990 o Ensino Superior expandiu-se no interior e na capital de forma assistemática (COE, 1990). À época, o Estado contava com 19 instituições públicas e privadas que ofertavam essa modalidade de ensino.

O curso de Pedagogia era ofertado em 07 instituições, sendo 01 instituição federal: Universidade Federal da Bahia - UFBA (1969) e 03 instituições estaduais: Universidade do Estado da Bahia - UNEB (1984) Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS (1986) e Federação das Escolas Superiores de Ilhéus e Itabuna - FESPI (1960). Junto às Universidades públicas outras 03 instituições particulares também ofertaram o curso: A Faculdade de Educação da Bahia - FEBA (1977), localizada em Salvador; a Faculdade de Educação Montenegro em Ibicaraí (1990) e a Universidade Católica do Salvador – UCSAL em Salvador (1956).

É a Lei 9394/96, inspirada na Constituição democrática de 1988, que vai produzir alterações significativas nos processos formacionais do profissional da pedagogia. É o texto que institui a obrigatoriedade de formação do docente em nível superior para trabalhar com as classes de ensino fundamental. Em certa medida, obriga as IES a constituírem novas bases curriculares para a formação dos profissionais da educação básica. No final da década de 1990 e na década seguinte, vários debates e documentos indicam posicionamentos, diretrizes e princípios gerais quanto à oferta das licenciaturas diversas.

Assim o curso de Pedagogia foi sendo reformulado a partir de Diretrizes instituídas: Lei 9394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; Resolução CNE/CP nº. 01/1999 - Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica; Decreto 3554/2000 - Definiu nova redação ao § 2º do Art. 3º do Decreto nº 3.276, de 06 de dezembro de 1999, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica; Parecer CNE/CP nº 09/2001, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena; Parecer CNE/CP 027/2001 - Dispôs nova redação ao Item

3.6, Alínea c, do Parecer CNE/CP 9/2001; Parecer CNE/CP nº. 028/2001 que determinou uma nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, quanto à 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 nº 01/2002, que, encetou alterações na grade curricular dos cursos de formação de professores de educação básica e propôs a articulação entre a teoria e a prática, ampliando a carga horária do estágio supervisionado; Parecer CNE/CP Nº: 5/2005- Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia; Resolução CNE, nº 1, de 15 de maio de 2006 - Instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia; Parecer CNE/CP Nº 3/2006 que alterou o artigo 14 da proposta das Diretrizes, assegurando a formação dos profissionais da educação nos termos do artigo 64 da LDBEN9394/96, acrescentando dois parágrafos: 1) a formação profissional prevista poderá ser realizada em cursos de pós-graduação, especialmente estruturados para este fim e abertos a todos os licenciados e 2) os cursos poderão ser complementarmente disciplinados pelos sistemas de ensino e reexaminou o Parecer CNE/CP nº: 5/2005. A normativa vigente quanto a formação dos licenciados é o Parecer CNE/CP 02/2015 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.

As reformulações legais para a formação do pedagogo provocaram e provocam discussões e consultas internas junto ao corpo discente e docente em muitas IES, culminando por vezes em redimensionamentos do currículo existente e/ou proposição consensuada. Podemos ilustrar a experiência vivenciada pela UFBA que, no ano de 1999, após amplo debate interno, afirmou na sua proposta curricular o perfil do pedagogo pretendido:

[...] é um profissional capaz de desempenhar funções de docência, administração, gerência, supervisão, orientação educacional, orientação profissional, coordenação pedagógica, assessoramento, consultoria, pesquisa, inspeção, planejamento, avaliação em sistemas educacionais, redes escolares, unidades escolares públicas e privadas, empresas, programas, projetos e quaisquer outras instituições ou situações onde se realizem atividades de ensino-aprendizagem. (SÁ, 2004, p.106-107)

A UFBA bem como outras instituições baianas de educação superior que ofertam a licenciatura em Pedagogia promoveram alterações em seus currículos, acompanhando as orientações da política de formação docente que envolve essa licenciatura. No caso da UFBA, a proposta curricular mais recente data de 2009 e a UNEB data de 2012.

Ou seja, a produção acadêmica a respeito das normativas e práticas acerca da formação do pedagogo é um campo amplo. Passa pela análise de proposições legais – instrumentos normativos, bem como por análises que concebem a Pedagogia a partir de diferentes enfoques teóricos, práticos, epistemológicos e “tem se constituído em campo de disputas e concepções, dinâmicas, políticas, currículos” (DOURADO, 2015, p. 304).

4.3 OS SABERES DIMENSIONADOS À FORMAÇÃO DO GESTOR NO CURSO DE PEDAGOGIA E A PERSPECTIVA DO PENSAMENTO COMPLEXO

O(s) debate(s) acerca do(s) conhecimento(s) prioritário à formação dos pedagogos é permeado por percepções distintas. Há estudiosos que defendem os saberes sobre a docência como prioritário à formação inicial e, noutra vertente, há a defesa da formação do pedagogo, para ser pedagogo, e não o exercício da docência, defendendo a pedagogia como campo de especificidade.

Muito se debate acerca da identidade do pedagogo. Libâneo e Pimenta (1999), por exemplo, compreendem a formação do pedagogo como espaço de afirmação da pedagogia e não como modalidade da licenciatura, acreditam que os documentos legais instituídos destituíam o status da Pedagogia como ciência da educação. Questionavam se as proposições não estariam “reduzindo” o Ser pedagogo para o Ser professor, considerando que as matrizes curriculares propostas amparam-se numa formação generalista.

As diretrizes curriculares para o curso de pedagogia pós LDBEN de 1996 foram constituindo-se como fruto de debates e embates a partir dos anos 2000. Ocorreram diversas discussões entre as IES, associações representativas de docentes (ANFOPE, por exemplo) e a Secretaria de Ensino Superior (SESU) do MEC, trazendo à discussão e fomentando novas possibilidades de formação do pedagogo, ampliando as habilitações dentro do curso de Pedagogia. Segundo Brzezinski (2001), naquela época havia uma frequência maior de oferta de cursos que habilitavam os graduandos para exercer a pedagogia junto às modalidades de Ensino Especial, Pré-Escolar, Educação de Jovens e Adultos e Alfabetização.

É no Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) - por meio da Comissão Plena (CP) que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais (Parecer CNE/CP Nº 05/2005) para o curso de graduação em Pedagogia - e por meio da Resolução do CNE/CP Nº 1/2006 que a figura dos especialistas em educação será enfatizada como grau formativo a ser obtido tanto em nível de graduação (na formação inicial do curso de Pedagogia) como em nível de pós-graduação, como especialização *latu sensu*.

É pertinente salientar que esta diretriz propiciou um currículo generalista, que intenta o atendimento a diferentes campos de atuação do pedagogo: “preveu a formação de professores, gestores e coordenadores escolares em um único currículo”. (MASCARENHAS, FRANCO, 2017, p.45).

Críticas diversas são tecidas às Diretrizes legais estabelecidas. Shiroma (2011) por exemplo, destaca que as políticas de formação de professores, que são realçadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), atendem às orientações de organismos internacionais, tais como a “Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), da Organização Internacional do Trabalho (OIT), da Organização dos Estados Ibero-americanos (OEI) e do Banco Mundial”, sendo estes orientadores partidários de indicativos de metas que nem sempre os países conseguem corresponder às proposições elencadas para determinado período.

Lima (2011) salienta que a influência dos organismos internacionais “no domínio da educação” também ocorre junto aos países que fazem parte da União Europeia, destacando que, no contexto europeu, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) intenta produzir por meio de instrumentos alternativos (os organismos internacionais não produzem normativas legais e sim orientações) a “integração e harmonização” - por meio de políticas estruturadas globalmente - o pensamento acerca do desenvolvimento educacional nos países membros. Vários posicionamentos, consensuais e dissonantes, vieram à tona.

Shiroma (2011) posiciona-se sobre a extinção das habilitações (administração, supervisão e orientação educacional) e a disseminação dos conteúdos sobre gestão escolar em tópicos ao longo do curso de pedagogia. Afirma que “parece um contrassenso atribuir tantas funções adicionais ao professor, em especial tarefas administrativas, de planejamento e gestão, e esperar com isso melhorar o desempenho dos alunos”.

Evangelista e Triches (2008) destacam que o conjunto de diretrizes legais para a formação de professores “ampliou o leque de funções docentes atribuindo grande ênfase às atividades de gestão”.

Rodrigues e Kuenzer (2007), ao refletirem sobre a concepção de formação contidas no Parecer 05/2005, acentuam que a “visão pragmatista e tecnicista” foram enfatizadas em demasia, privilegiando o conhecimento e o fazer prático em detrimento da teoria. As autoras denominam este parecer de epistemologia da prática: “as referências dominantes são os modos de fazer, aplicar, planejar, implementar, avaliar, realizar, com o que se reforça a dimensão instrumental que determina as relações com o conhecimento” (RODRIGUES, KUENZER, 2007, p. 53).

Ressaltamos que, à época, a inclusão de componentes de prática pedagógica foi decorrente das críticas que eram feitas e da predominância de conhecimentos teóricos em detrimento dos saberes práticos que eram exigidos ao exercício docente. O estudante passaria a aprender com a prática desde o início do curso. Para as autoras citadas, é relevante que um processo formativo possa mediar as relações entre teoria e prática e não somente que se estabeleça a primazia de um princípio em detrimento do outro.

Libâneo (2007) tece críticas a este parecer e arguiu que o “curso de Pedagogia adquire uma excessiva ampliação de funções, pois forma em um só curso e por igual, o professor, o gestor e o pesquisador. E não apenas para as escolas, mas para instituições não-escolares” (LIBÂNEO, 2007, p.8).

Franco, Libâneo e Pimenta são pesquisadores que antes mesmo das Diretrizes estabelecidas pelo CNE em 2006 já afirmavam a Pedagogia como uma área com saber próprio e defendem que a formação do pedagogo não deveria ser em curso de licenciatura, pois em sendo uma licenciatura não produz avanços “na produção de conhecimentos na área educacional” (MASCARENHAS, FRANCO, 2017, p.46).

Acreditamos que a base de um curso de Pedagogia não pode ser a docência. Como já afirmamos todo trabalho docente é trabalho pedagógico, mas nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente. A docência é uma modalidade de atividade pedagógica, de modo que a formação pedagógica é o suporte, a base, da docência, não o inverso. Ou seja, a abrangência da Pedagogia é maior que a da docência. Um professor é um pedagogo, mas nem todo pedagogo precisa ser professor. Isso de modo algum leva a secundarizar à docência, pois não estamos falando de prioridades de campos científicos ou de atividade profissional, estamos falando de uma epistemologia do conhecimento pedagógico. (FRANCO; LIBÂNEO; PIMENTA, 2007, p. 84)

Considerado que a licenciatura em pedagogia tem passado ao longo das últimas três décadas por debates e configurações que apontam para o atendimento das demandas sociais em relação à universalização da educação básica – caracterizando um enfoque maior para a docência – e por outro, para atendimento da ampliação de demandas de conhecimentos específicos que são abordados neste curso (educação de jovens e adultos, educação do campo, educação infantil, educador em espaços não formais, dentre outros), bem como para atendimento às demandas regionais, permanecem ainda pontos de inquietude quanto aos “espaços-lugares” que os saberes voltados aos profissionais considerados como especialistas que atuam na educação básica (gestores, coordenadores pedagógicos, por exemplo) ocuparam, ocupam ou ocuparão na licenciatura em pedagogia.

Ainda que, entre estudiosos no Brasil, seja ponto pacífico que os saberes dos especialistas perpassam o saber constituinte da docência e que a formação para a docência é prioridade à sobrevivência e qualidade da escola de educação básica, necessita-se que o pedagogo docente seja capaz de articular estes saberes (ALVES, 2017, p.6).

Há muito, Morin (1999, p.21) criticava as percepções da inteligência parcelar que, segundo ele, torna-nos incapazes de pensar globalmente. Morin destacou princípios que podem guiar a integração de saberes geradores de uma concepção de mundo que une simplicidade e complexidade, aquilo que une e distingue, “apto a unir, contratualizar, globalizar, mas ao mesmo tempo a reconhecer o singular, o individual e o concreto”. Assim, Morin (1999) nos instiga a pensar e produzir estratégias em relação à organização do conhecimento, uma reforma das mentes dos formadores, da instituição formadora e dos formantes.

O pensamento moriniano chama nossa atenção quanto ao triplo presente na relação formativa: conhecimento – formador – instituição e indaga: “Quem educará os educadores? É necessário que eles se auto eduquem, e se eduquem prestando atenção às gigantes necessidades do século, as quais são encarnadas também pelos estudantes”. Morin acrescenta que caberá a Universidade providenciar a reforma do pensamento dos formadores.

No atual cenário, a universidade brasileira tem sido obrigada a pensar a formação dos profissionais da educação. Vários estudiosos têm se posicionado para explicitar dialogicamente o campo da formação do pedagogo, o currículo e a gestão da escola básica: Apple (2006), Alves (2017), Amorim (2017), Franco (2008, 2014), Freitas (2000, 2012), Saviani (2007, 2012), Libâneo (2006,2017), Luck (2006, 2011), Macedo (2002, 2008), (Paro (1986, 2016), Pimenta (2007,2017), Saviani (2007, 2012), dentre outros.

A resolução do CNE N° 03/2006 foi substituído por uma recente normativa. As licenciaturas no momento atual estão alicerçadas com base no Parecer CNE/CP 02/2015, que foi aprovado pelo Conselho pleno do CNE no dia 9 de junho de 2015, sendo homologado pelo MEC em 24 de junho de 2015. Este marco legal é fruto de uma discussão empreendida ao longo de mais de dez anos por entidades e movimentos diversos que promoveram encontros e seminários para debater a formação dos profissionais do magistério da educação básica.

Para Dourado (2015), desde a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2014/2024, se tornou imperativo que o Sistema de Ensino Superior contasse, para a formação inicial e continuada dos profissionais de educação, com novos determinantes, que deverão atender principalmente as metas 12, 15, 16, 17 e 18 do PNE -2014/2024 e suas estratégias.

Destaca-se que o PNE (2014-2024), ao referir-se ao cumprimento da gestão democrática em todas as escolas de educação básica brasileira, sinaliza “condições, sanções e programas para o cumprimento ou não das metas estabelecidas durante a década”:

Meta 19: assegurar condições, no prazo de dois anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto.

Estratégias:

19.1. priorizar o repasse de transferências voluntárias da União na área da educação para os entes federados que tenham aprovado legislação específica que regulamente a matéria na área de sua abrangência, respeitando-se a legislação nacional, e que considere, conjuntamente, para a nomeação dos diretores e diretoras de escola, critérios técnicos de mérito e desempenho, bem como a participação da comunidade escolar;

19.8. desenvolver programas de formação de diretores e gestores escolares, bem como aplicar prova nacional específica, a fim de subsidiar a definição de critérios objetivos para o provimento dos cargos, cujos resultados possam ser utilizados por adesão. (BRASIL, PNE, 2014, p.83-84)

A reflexão sobre as condicionalidades previstas nas metas nos dizem que os profissionais da educação, comprometidos e atuantes no contexto da gestão, precisam de conhecimentos pertinentes, práticos, para não serem “culpabilizados” pelo fracasso das unidades escolares que se encontrem sobre sua direção, haja vista que “critérios técnicos de mérito e desempenho” aparecem como condicionalidades para sua atuação neste campo profissional.

É relevante destacar que o Parecer CNE/CP 02/2015 foi construído a partir de ampla discussão com diferentes interlocutores, especialistas e membros de instituições diversas.

Dourado (2015) e Aguiar (2017) afirmam que ocorreu uma participação ampla da sociedade, representada por diversas instituições. Destacam-se a participação do MEC, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Associação Nacional pela Formação do Educador (ANFOPE), Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae), Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação (Anped), Conselho Superior de Educação (Consed), União dos Dirigentes Municipais em Educação (Undime), Fórum dos Diretores das Faculdades/Centros de Educação de Universidades Públicas (Forumdir), Conselho de Reitores das Universidades (CRUB), Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior no Brasil (Andifes), Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes), Conselho Nacional da Rede Federal de Educação Profissional, Ciência e Tecnologia (Conif), Associação Brasileira das Universidades Comunitárias (Abruc),

Associação Brasileira dos Reitores das Universidades estaduais e Municipais (Abruem), dentre outras.

As diretrizes formativas estabelecidas no Parecer CNE/CP 02/2015 têm por base os princípios da Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, e o PNE 2014-2020 salientam que o processo formativo deve contemplar, dentre outros princípios, maior articulação entre as IES e as instituições promotoras da educação básica.

No tocante a articulação com as instituições promotoras da educação básica há, a nosso ver, implicações aos currículos das instituições formadoras de cursos de licenciatura e de pedagogos. As IES necessitarão, nos seus processos internos de redimensionamento dos cursos existentes ou na implantação de novas proposições, olhar para a questão da formação dos pedagogos gestores da educação básica dentro do contexto de atendimento às normativas legais e da complexidade do contexto educacional regional, da territorialidade onde o curso já existe ou será implantado. Salientamos que este pensamento se deve, dentre outros motivos, ao fato de que muitas IES públicas e privadas estão localizadas no interior do país e são a única referência formativa nestes locais, e se essas não promoverem estudos de pós-graduação na área da gestão escolar nos seus espaços, a formação inicial será o único referencial de profissionalidade gestora voltadas aos espaços educacionais.

Neste sentido, merece destaque o considerando apresentado na diretriz vigente que enfatiza: [...] a realidade concreta dos sujeitos que dão vida ao currículo e às instituições de educação básica, sua organização e gestão, os projetos de formação devem ser *contextualizados no espaço e no tempo*. O pensamento de um currículo único para uma nação rica em diversidade é, no mínimo, um dissenso (Parecer do CNE/CP nº 2, 2015, grifo nosso).

Em linhas gerais, tomando como referência a Resolução do CNE nº 2, de 1º de julho de 2015 e o Parecer do CNE/CP nº 2, 2015, o currículo para o Curso de Pedagogia deverá construir uma formação inicial mediante a configuração de atos curriculantes inter, multi e transdisciplinares, destacando as habilidades e informações à ação educativa que deverá envolver “[...] conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos” (BRASIL, 2015, p. 2). Esta normativa legal ressalta como princípios organizadores: o “[...] exercício integrado e indissociável da docência na educação básica, incluindo o ensino e a gestão educacional, e dos processos educativos escolares e não escolares” (BRASIL, 2015, p. 11), destacando a complexidade e multirreferencialidade dos diversos campos do conhecimento, elencados três núcleos de formação: a) núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e

interdisciplinares; b) núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional; c) núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular.

Alves (2017) acredita que há possibilidade de criar novos caminhos para a formação docente a partir destas diretrizes, pois a mesma intenta a integração das licenciaturas diversas, bem como dos cursos de pós-graduação.

Um desses elementos, dessas Diretrizes, que considero poderoso para buscarmos novos caminhos está no modo como integra a formação de docentes, pois pensa em conjunto todas as licenciaturas, bem como a graduação e a pós-graduação. No primeiro caso, pode permitir a criação de componentes curriculares comuns como, por exemplo, planejamento pedagógico (curricular e didático) que se dê em torno de como ‘fazerpensar’ juntos discentes das diversas licenciaturas, propostas curriculares para anos ou ciclos de ensino. Outro exemplo, ainda, seria termos um componente que permitisse, em conjunto, ações ‘dentrofora’ das escolas como: idas a museus, parques, exposições; organização de colóquios, seminários, cineclubes; criação de material didático articulado on-line ou para ensino presencial; estudos do meio; escrita de livros sobre temática comum e que interessasse às diversas disciplinas; e tudo aquilo que nossa capacidade docente e discente permitisse criar em conjunto, fugindo da solidão da formação em cursos extremamente isolados como temos no presente. (ALVES, 2017, p.15)

Neste pensar, as articulações, a teoria e a prática serão possíveis, dentro do contexto da gestão e da docência, pois os componentes de organização das matrizes curriculares estabeleceriam o “[...] planejamento; investigações sobre processos educativos, organizacionais e de gestão na área educacional” (BRASIL, 2015, p. 9-10).

Dada a conjuntura política brasileira do momento atual, parafraseando Alves (2017, p.15): “Resistir é necessário; viver exige muito mais: exige criação!”, e ainda que não seja a intenção desta pesquisa realizar um estudo analítico contrastivo da Resolução do CNE nº 2, de 1º de julho de 2015 e do Parecer do CNE/CP nº 2, 2015, grosso modo, é possível observar que os eixos do pensamento presentes na reforma de pensamento elucidados por Morin são possibilidades criativas e podem vir a serem elementos balizadores das reformulações dos cursos existentes, trazendo às matrizes curriculares o entendimento do que ele denominou de operadores dialógico, recursivo e hologramático.

Nos eixos de formação propostos, o operador dialógico poderá promover interlocuções entre a razão e a emoção, o sensível e o inteligível, ciência e arte; operando na recursividade, a causa produz um efeito que, por sua vez produz uma causa - operador recursivo -; e o operador hologramático, pois há situações na formação que não se consegue separar a parte do todo. Ou seja, estes três operadores podem fazer-se basilares: Juntar o que estava separado (os fundamentos da pedagogia no núcleo de formação geral), fazer circular o efeito sobre a

causa (núcleo de aprofundamento e diversidades) e a ideia de totalidade (núcleo de estudos integradores), não dissociando as partes do todo.

Assim, percebemos possibilidades de uma concepção da formação ampliada do pedagogo gestor e que poderá ser alicerçada no tripé ensino, pesquisa e extensão. Estes três aspectos podem vir a serem configurados de maneira implicada à docência, voltando-se para um percurso formativo, onde os “saberes voltados aos especialistas”, e não apenas a centralidade dos “aprenderes-fazer-saberes da docência” na sua especificidade, podem vir a ter espaço/lugar nas intencionalidades do perfil profissiográfico gestadas a partir das diretrizes em vigor.

Ou seja, na esteira do pensamento de Morin (2006), Macedo (2016) e Alves (2017) acreditamos ser possível construir alternativas que propiciem a saída do pensamento simplificante e dualista (docência x especialização). Seguindo esta linha, “o paradigma da simplificação não permite pensar a unidade, a unitas multiplex, só permite ver unidades abstratas ou diversidades também abstratas, porque não coordenadas” (MORIN, 1996, p.31). Vislumbra-se um pensar a formação via interligações, (articulação dos diversos campo/saberes) que subsidiarão o agir do pedagogo gestor no cotidiano escolar.

Neste sentido, acreditamos que “o problema não está em que cada um perca a sua competência. Está em que a desenvolva o suficiente para a articular com outras competências que, ligadas em cadeia, formariam o anel completo e dinâmico, o anel do conhecimento do conhecimento” (MORIN, 1996, p.33). Ou seja, fala-se aqui uma formação agregadora, onde as ações dos núcleos propostos possibilitem a formação e o agir profissional, compondo um movimento único à formação do pedagogo gestor.

Saviani (2012) tecendo uma crítica aos amplos objetivos propostos pelo Parecer CNE/CP Nº 05/2005, que apresenta restrições e extensões a formação do pedagogo, propõe que se tome a escola como eixo central da formação e se centre no seu pleno funcionamento, ressaltando que não se deve destacar uma, ou outra modalidade de atuação, mas ao trazer a escola como objeto de que se ocupam os pedagogos, seria possível a articulação com os objetivos proposto naquela Resolução: formação para o exercício da docência na Educação Infantil nos anos iniciais do ensino fundamental, nos cursos de Ensino médio na modalidade normal, em cursos de educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, e em outras áreas nas quais sejam previstas conhecimentos pedagógicos.

Noutros termos, enxergamos possibilidade de que o currículo de formação do pedagogo articule o uno e o múltiplo pela compreensão do proposto por Morin: união de

processos de simplificação (seleção, hierarquização) com outros contraprocessos (a comunicação e articulação do que foi distinguido, separado. (MORIN, 2006)

No movimento que envolve a política educacional da atualidade há uma preocupação com a formação do pedagogo, é preciso atentar-se, para movimentos que ocorrem dentro e fora da Universidade. Está em tramitação na Câmara dos Deputados do projeto de Lei PL-06847/2017, que dispõe sobre a regulamentação da profissão de Pedagogo, destacando-se como atribuição do profissional pedagogo neste Projeto de Lei, “- gerir o trabalho pedagógico e a prática educativa em espaços escolares e não escolares;”. Pelo presente texto, só os portadores de diploma em Pedagogia podem exercer a prática em questão. Segundo a relatora do Projeto, deputada Flávia Moraes (2017), “o objetivo da proposição é estabelecer critérios para o âmbito de atuação desses profissionais relativamente à sua formação e suas atribuições”. Discussões neste sentido podem vir a se acalorar, haja vista que há no debate brasileiro posições distintas quanto à regulamentação e o campo de atuação do pedagogo, o que exige aos interessados neste campo o acompanhamento do debate.

As entidades nacionais do campo da Educação – ANFOPE, ANPAE, ANPED, CEDES e FORUMDIR, vem a público se manifestar contra o PL nº 6.847/2017 que regulamenta o exercício da profissão de Pedagogo e denunciar que a aprovação desta lei ao invés do reconhecimento e inclusão de milhares de profissionais qualificados no mercado de trabalho se constituirá, na realidade, em uma grave ameaça ao exercício profissional de professores e pedagogos, gerando desemprego e exclusão. (Manifesto Público, agosto/2017).

Atentamos também para as políticas públicas que estão sendo propostas no referencial, a exemplo da Política Nacional de Formação de Professores – lançado pelo MEC em outubro de 2017 –, que sinalizam quanto à elaboração de uma Base Nacional de Formação Docente.

O documento supracitado apresenta a Formação de Gestores como parte da política de Formação Continuada, via Plataforma de Formação Continuada, onde ocorrerá “oferta de cursos e percursos formativos, permitindo certificações, *formações autônomas e gestão do próprio desenvolvimento profissional*” (BRASIL, Política Nacional de Formação de Professores. out. 2017, grifo nosso).

Em relação à formação inicial do pedagogo, o referencial citado propõe programas que podem vir a alterar as proposições curriculares existentes. Um exemplo é o Programa de Residência Universitária, que propõe uma oferta de bolsas para que alunos a partir do 5º semestre possam obter formação prática ao longo da graduação. Recentemente foi lançado (em 1º de março de 2018) o Edital CAPES nº 06/2018. Nele, há as instruções e

condicionalidades para que as instituições possam participar do Programa de Residência Pedagógica.

Para os pesquisadores, estudantes e profissionais que atuam ou têm interesse sobre as questões de formação e do exercício profissional dos educadores (licenciados, pedagogos, professores e especialistas), assinalamos que é preciso estar atento e acompanhar as proposições e debates das políticas públicas propostas no atual cenário brasileiro. É exercício diário, pois há no cenário atual uma proliferação de programas pontuais que são direcionados à educação e que afetam as instituições, os formadores e estudantes universitários, bem como as instituições e componentes da educação básica.

Assim, a história da constituição da formação do pedagogo, as questões de fundo norteadoras da política educacional, os diferentes aspectos e dimensões constituintes dos saberes necessários elencados nos documentos legais instituídos, bem como as atualizações e preocupações com o currículo do curso de pedagogia, face aos resultados do sistema de avaliações nacionais da educação brasileira levaram-nos a destacar e tencionar a ideia de lugar e não-lugar da constituição dos saberes em gestão escolar na licenciatura de Pedagogia da UNEB.

Roldão (2005) destaca a universidade como o lugar que promove a profissionalidade, a assunção do trabalho do profissional da educação, o espaço universitário é pensado como “lugar onde é possibilitada e desenvolvida a construção de inteligibilidade do mundo por parte de quem ensina de modo a tornar quem aprende capaz de transformar a informação em conhecimento seu; no lugar onde afinal a *cultura* se constrói” (ROLDÃO, 2005, p.124).

Para Morin (2006), a Universidade, enquanto instituição que responde aos desafios do desenvolvimento das ciências - ainda que haja pressões para adequá-la às instâncias e demandas econômicas -, possui autonomia para cumprir esta missão, sendo a mesma capaz de produzir movimentos de conservação, regeneração e geração de saberes.

A Universidade deve, ao mesmo tempo, adaptar-se às necessidades da sociedade contemporânea e realizar sua missão transecular de conservação, transmissão e enriquecimento de um patrimônio cultural, sem o que não passaríamos de máquinas de produção e de consumo. (MORIN, 2006, p. 82)

Para Morin (2006), é papel da Universidade a promoção do ensino e a articulação das culturas, sendo necessária a união multidisciplinar. Morin (2006) destaca a ideia de que é essencial para uma organização multidisciplinar a existência de um “núcleo organizador sistêmico”. Partindo da ótica, do pensar da visão sistêmica, é necessário que a formação

inicial do pedagogo discuta nos seus atos curriculares os atos de docência implicados com atos gestores e vice-versa, sendo, portanto, caminhantes em junção.

A Universidade enquanto espaço de formação, ao tomar por base os constructos do pensamento complexo que postula que “aquele que produz coisas, produz ao mesmo tempo a si próprio; o produtor é o seu próprio produto”, implica numa construção dialógica, comprometida com alterações do que está posto simplificadamente aos sujeitos, propiciando, a partir dos saberes, a crítica às condições vividas no cenário educativo da escola básica.

As implicações deste pensamento moriniano remetem-nos também a pensar o espaço formativo da profissão docente como lócus de respeito às interações, onde o formar-se acontece por meio de alterações do duplo – dos formantes (todo) e do formando (parte).

As relações estabelecidas preconizadas por este modo de pensamento suscitam que a interação promove a renovação, a não cristalização de saberes, o não encastelamento do saber disciplinar que são necessários. Entretanto, esses requerem abertura, movimento – “a parte está no todo e esta está nela”.

No cenário do pensamento moriniano, não há busca por certezas estabelecidas no ato formacional. Os atos formacionais - que comportam formas disciplinares - enlaçam-se com/por meio de e tecem-se por via da ordem-desordem-organização, percursos que permitem alterações advindas dos atos que modificam o complexus – o todo e a partes.

Nesta proposição, a abertura aos saberes oxigena, regenera o conjunto instituído e institui saberes contextualizados no real que é (re)pensado coletivamente. As adaptabilidades são questionadas, preenchidas por múltiplos saberes e gerativos de atos instituídos pela via da ação estratégica de todos os atores curriculares e permitem um agir profissional coletivo, que o olhar fechado das vias especializantes por vezes não permite.

Assim, a compreensão de um processo formante – a engrenagem movente do nascedouro constitutivo de um saber profissional na sua totalidade complexa –, não se reduz à complicação gerada pelo lugar de um e lugar de outro saber. A construção de saberes exige o olhar complexo, aqui compreendido como possibilidade geradora de criatividade, adaptabilidade e capacidade de conviver com os contrários pela via de uma concepção do fazer conhecimento espiralado, “os produtos e os efeitos são produtores e causadores daquilo que os produz”. Este princípio é definido por Morin (2006) como princípio da recursão organizacional.

Um processo recursivo é um processo onde os produtos e os efeitos são ao mesmo tempo causas e produtores do que os produz. Temo os exemplos do indivíduo, da espécie e de reprodução. Nós indivíduos, somos os produtores de um processo de reprodução que é anterior a nós. Mas uma vez que somos produtos, nos tornamos os produtores do processo que vai continuar. [...] a ideia recursiva é, pois, uma ideia em

ruptura com a ideia linear de causa/efeito, de produto/produtor, de estrutura/superestrutura, já que tudo o que é produzido volta-se sobre o que o produz num ciclo ele mesmo autoconstitutivo, auto-organizador e autoprodutor. (MORIN, 2006, p.74).

Na seara da constituição das políticas educacionais que define os lugares onde concepções, propostas e estratégias formativas acerca da gestão da escola básica serão definidoras da realidade educacional de uma nação, faz-se também necessário atentar-se para o idealizado, o projetado que não se concretiza no chão da escola básica. Exemplo disso é a não concretude de políticas de formação continuada no cenário das territorialidades municipais de pequeno porte no Estado brasileiro, o que incorre em não cumprimento ao que prevê a legislação vigente no cenário formativo.

Os postulados da Resolução CNE 02/2015 apresentam indicativos quanto à não “especialização” dos saberes das áreas correlatas e distintas da gestão educacional e da gestão escolar. O Art. 8º preconiza que o licenciado deverá ser capaz de:

- 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;

Aqui, é importante ressaltar que estes destaques dados à formação do licenciando para a gestão escolar, situados como parte integrante da formação inicial, são resultantes dos diálogos travados ao longo desta última década, que compreendem ser a função gestora inerente ao processo de aprendizagem da docência.

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. (DOURADO, 2015, p.308)

Ou seja, os requisitos formativos reiteram os princípios da LDBEN 9394/96 (parágrafo único do Art. 67: “A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistérios nos termos das normas de cada sistema de ensino”) e do Plano Nacional de Educação (2014-2024), afirmando a formação deste profissional de educação no curso de Pedagogia, indo de encontro à posição aos estudiosos, a exemplo de

Libâneo, Oliveira e Toschi (2007), que fazem distinção entre a atividade administrativa e a atividade pedagógica, como se o exercício da profissionalidade em gestão fosse diferenciado da função de docência, requerendo uma formação específica.

No Brasil, difundiu-se a ideia de que a direção e a coordenação pedagógica são formas diferenciadas de uma única função, a docente. Defendemos a posição de que tanto o diretor da escola quanto o coordenador pedagógico, desempenham, cada um, funções específicas, que requerem formação profissional também específica, distinta daquela proporcionada na formação inicial de professores. (LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2007, p.374)

Na atualidade, estados, municípios e Distrito Federal têm suas legislações próprias para definir as formas de ocupação desta função, que pode ser mediante concurso, seleção institucional, processos conjugados de qualificação e eleição, ou indicação por critérios políticos que lhe sejam convenientes.

Compartilhamos com a preocupação de Amorim (2017, p.90-91), que se diz perplexo, ao constatar, a partir dos dados do Censo Escolar 2013, que do universo de 54 mil dirigentes escolares entrevistados, 22% ainda são escolhidos mediante indicação política para “[...] exercer uma função que, muitas vezes, eles não têm o menor preparo institucional [...]”.

Neste sentido, há a necessidade de reformar o pensamento de executores da política educacional das escolas de educação básica brasileira.

5. CONTEXTO DA PESQUISA: A UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

Segundo dados apresentados a partir da base de dados do ano de 2017, levantados pela Secretaria Especial de Avaliação Institucional (SEAVI), a UNEB, com sua estrutura multicampi, está presente nos 27 Territórios de Identidade do Estado da Bahia. A UNEB possui 29 departamentos, instalados em 24 campi – situados em centros regionais, onde são ofertados regularmente cursos de graduação e pós-graduação lato e stricto sensu, bem como desenvolve projetos de pesquisa e extensão em diversas áreas.

A IES é vinculada à Secretaria da Educação do Estado da Bahia. A Pós-graduação Stricto Sensu oferta 17 cursos sendo: um (01) doutorado (28 vagas), dez (10) mestrados acadêmicos (189 vagas) e seis (06) mestrados profissionais (215vagas), totalizando 1.293 alunos matriculados na pós-graduação. (ANUÁRIO UNEB EM DADOS, 2017, p.24)

A Universidade possui cursos de Pós-graduação Stricto Sensu nas áreas de Biodiversidade Vegetal, Crítica Cultural, Ecologia Humana e Gestão Socioambiental, Educação, Cultura, Territórios Semiáridos, Educação de Jovens e Adultos, Educação e Contemporaneidade, Estudos de Linguagens, Educação e Diversidade, Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação, História Regional e Local, Horticultura irrigada, Letras e Química Aplicada. Para implantação no ano de 2018, foram aprovados pela CAPES novos cursos de mestrado profissional: em Intervenção Educativa e Social e o mestrado acadêmico em Ciências Farmacêuticas. Para os diretores de Departamentos localizados no interior do Estado, a implantação de cursos Stricto Sensu nesses campi, propiciam avanços e promovem nas cidades sede destes cursos o desenvolvimento regional e tornam-se referências no tocante à educação.

No decorrer de sua trajetória, a UNEB alcançou uma dimensão multi-contextual no estado da Bahia, quer seja por meio da sua presença como instituição de ensino nos diversos centros regionais do estado baiano, quer seja pela sua produção acadêmica na pesquisa e nos projetos institucionais da extensão universitária, ofertada nos diversos campi. A graduação conta com a oferta de 188 (cento e oitenta e oito) cursos, que estão distribuídos em: a) modalidade de oferta continua: 130 cursos (sendo 73 cursos de licenciatura e 56 bacharelados e 01 tecnológico); b) Ensino a Distância: - 12 cursos (11 licenciaturas e 01 bacharelado) e c) no formato de Programa Especiais, mediante parceria com a Capes, que oferta 46 cursos (45 licenciaturas e o1 bacharelado). (ANUÁRIO UNEB EM DADOS, 2017, p.23)

Figura 3 – Localização de Campi da Universidade do Estado da Bahia (UNEB)



Fonte: Anuário UNEB em Dados: 2017 - Base 2016.

Os cursos de Graduação de oferta contínua presencial conta com cursos de licenciatura (oferta anualmente 2.777 vagas) e bacharelado (1.749 vagas) nas áreas de Ciências Exatas, Humanas, Naturais, Saúde e Sociais, nas modalidades presencial e Educação à distância

(EAD). Ofertou, no ano de 2016, 4.526 vagas preenchidas por Concurso Vestibular, realizado pela própria Instituição, e pelo Sistema de Seleção Unificada (SISU). O universo total de alunos matriculados na graduação no ano de 2016 foi de 26.566 alunos, assim distribuídos: 21.224 na modalidade de oferta contínua; 3.906 na modalidade EAD e 1436 alunos em Programas Especiais (Parfor e UAB).

No ano de 2017 o número de alunos matriculados na graduação presencial é de 23.564. Do universo de 6.338 discentes matriculados na UNEB, no ano de 2016, na área de conhecimento em Ciências Humanas, (que, segundo classificação do CNPQ, são os cursos de Pedagogia, Psicologia, História, Geografia, Arquivologia, Ciências Sociais e Filosofia), 3.780 alunos estão cursando a Licenciatura em Pedagogia, ou seja, nesta área, o curso de Pedagogia abrange (59,65%) da oferta. O corpo docente conta com um quadro de 2.397 professores e 1.525 servidores técnicos distribuídos em vários departamentos (ANUÁRIO, UNEB em Dados, 2018).

Nos seus 36 anos (a UNEB foi criada pela Lei Delegada nº 66, de 12 de junho de 1983), a instituição tem vivenciado um processo de consolidação do seu espaço como Instituição de Educação Superior e busca estabelecer-se com relevância e responsabilidade social, haja vista que há um comprometimento com a formação humana na capital e no interior do território baiano, voltado, particularmente, à implantação de cursos de licenciatura que provocam mudanças no perfil de formação dos professores das redes de educação básica nos diversos rincões do estado da Bahia.

A Universidade do Estado da Bahia possui autonomia didático-científica que lhe permite, conforme Art. 2º, do seu Regimento Geral inciso 1º:

- I - instituir, organizar, redimensionar, desativar e extinguir cursos de graduação/habilitações ou de pós-graduação, para atender ao desenvolvimento social, econômico e cultural da Bahia e do Brasil;
- II - elaborar Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI); Projeto Pedagógico Institucional (PPI); Projeto Pedagógico de Curso (PPC); e Currículo como documentos nos quais a UNEB explicita seu posicionamento a respeito de sociedade, de educação, de ser humano e assegura o cumprimento de suas políticas e ações, de forma articulada, bem como modificá-los, observadas as normas pertinentes;

As itinerâncias vividas para cumprimento destes postulados envolvem encontros, discussões, formação de fóruns, embates e debates que, em face de logística de organização dos eventos - devido a sua abrangência territorial - têm demandando, por vezes, um complexus operacional que pode inviabilizar a construção coletiva, pautada na interação e interlocução dos atores envolvidos.

Ainda que não seja objeto deste estudo, é pertinente situar a “preocupação” da instituição em atender aos princípios delineados nas Diretrizes Curriculares Nacionais no que diz respeito à formação dos educadores, no tocante à oferta de cursos de Pós-Graduação: O Programa de Educação e Contemporaneidade (PPGEDuC), criado em 2001, oferta Mestrado e Doutorado (Acadêmicos) e possui uma linha de pesquisa específica de Gestão.

A instituição implantou, em 2010, o seu primeiro curso *Stricto Sensu* voltado à especificidade da Gestão Escolar: O Mestrado Profissional Gestão e Tecnologia Aplicada à Educação (PPGGESTEC), que foi aprovado pela Resolução CONSU/UNEB nº 772/2010. Este curso tem como objetivo produzir conhecimentos, “a capacitação e o aperfeiçoamento de profissionais na área da gestão educacional e processos tecnológicos, bem como o desenvolvimento da pesquisa aplicada e a inovação tecnológica no campo da educação¹⁶”. Iniciou suas atividades em 2011 e, segundo o Regimento do Programa (art. 44), os trabalhos de conclusão do Curso podem apresentar-se sobre diversos formatos.

A análise dos títulos dos trabalhos de conclusão de cursos das turmas ingressantes no PPGGESTEC nos anos de 2011, 2013, 2014 e 2015 indica que as produções se referem às problemáticas de gestão no Ensino Superior e Educação Básica, ressaltando-se nos trabalhos apresentados no programa a complexidade e amplitude do campo profissional da gestão educacional. Permite-se que questões emergentes sejam dialogadas. Pela abrangência dos temas pesquisados, temos a percepção de que há um equilíbrio entre questões de natureza técnica e questões de natureza sociocultural quanto à gestão nos sistemas educativos pesquisados neste curso.

O Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA) Mestrado Profissional, implantado em 2013, tem contribuído com pesquisas na área de processos de gestores dos espaços educativos que ofertam a Educação de Jovens e Adultos e na realização de seminário internacional inserindo-se no contexto das discussões internacionais.

No que diz respeito à promoção de cursos de aperfeiçoamento ou especialização *Latu Sensu*, alguns Campi promovem esta formação - na maioria das vezes por meio de oferta não gratuita – e cabe aos participantes o pagamento de mensalidades. Esta oferta, por exemplo, no ano de 2013, foi efetivada nos campi de Irecê (Especialização em Gestão de Organizações educacionais), Barreiras (Planejamento e Gestão Educacional) e Bom Jesus da Lapa (Especialização em Gestão e Políticas Públicas para a Educação).

¹⁶ www.uneb.br/gestec Acesso em 10 de jul. 2017

5.1 A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO NA UNEB

A UNEB tem ofertado sistematicamente o curso de Pedagogia na capital e no interior baiano em campi que foram criados ao longo dos anos e nos Departamentos que ampliaram a oferta de cursos de licenciatura.

Quadro 1 – Primeiros cursos de Pedagogia da UNEB

Unidade e Campi	Atos legais	Habilitação inicial	Componentes curriculares que abordam a gestão e/ou administração escolar.	Turno de oferta
Faculdade de Filosofia Ciências e letras de Juazeiro - FFCL Lei Estadual 1.802 de 25/10/1962	Parecer CFE 265 de 01/10/84 Dec. Pres. 92.928/86	Educação de adultos	- Est. e Func. do ens. de 1º Grau - Est. e Func. do ens. de 2º Grau - Adm. e Plan. em Ed. de Adultos	Noturno
		Magistério para as disciplinas especializadas do ensino de 1º e 2º Graus	- Est. e Func. do ens. de 1º Grau I - Est. e Func. do ens. de 2º Grau II	Noturno
Centro de Ensino Superior de Paulo Afonso- CESP Dec. Est. 31.829 de 26.06.85	Par. CFE de 04/02/87 Port. Min. 94. 379/87	Magistério das matérias pedagógicas do 2º Grau	- Est. e Func. do ens. de 1º Grau I - Est. e Func. do ens. de 2º Grau II - Planejamento Educacional	Noturno
Centro de Ensino Superior de Barreiras – CESB Dec. 31.830 de 26.06.85	Par. CFE 066 de 09/02/87 Port. Min. 94. 322/87	Magistério das matérias pedagógicas do 2º Grau	- Est. e Func. do ens. de 1º Grau I - Est. e Func. do ens. de 2º Grau II - Planejamento educacional	Vespertino
Faculdade de Educação de Serrinha – FES De. Est. 32.307 de 08/10/85	Parecer CFE 120 de 05/03/87 Port. Min. 94.323/87	Magistério das matérias pedagógicas do 2º Grau	- Est. e Func. do ens. de 1º Grau I - Est. e Func. do ens. de 2º Grau II - Planejamento Educacional	Vesp.
Faculdade de Educação do Estado da Bahia- FAEBA Dec. Est. 92.927. 16/07/1986	Parecer CFE 186 de 15/02/89. Port. Min 238 De 24/04/89	Pré-Escolar	Não há oferta de componentes relacionados à habilitação em Gestão Escolar.	Vesp.
		Primeiras Séries do 1º Grau	Não há oferta de componentes relacionados à habilitação em Gestão Escolar.	Matutino

Fonte: Elaborado pela autora, a partir do Manual de Informações Ensino Superior do Estado da Bahia. 1990. COE. SEC. BA, 2019

Os campi que seguiram a implantação da licenciatura foram: Senhor do Bonfim, Teixeira de Freitas, Guanambi, Valença, Irecê, Itaberaba e Bom Jesus da Lapa, Alagoinhas e Seabra. Os campi de Alagoinhas e Seabra são os Departamentos que têm ofertas mais recentes de turmas nesta Licenciatura e neles, os cursos ocorrem em Regime de Cooperação Interdepartamental¹⁷, tendo a primeira oferta ocorrido no ano de 2016. Totalizam-se assim, 14 departamentos que ofertam a licenciatura de Pedagogia na modalidade presencial. Outros campi oferecem este curso por meio do convênio com o Programa de Formação de Professores (PARFOR)¹⁸.

A elaboração dos Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC) da UNEB observam as orientações advindas das políticas Nacionais para o Ensino Superior. Entretanto, as demandas regionais são observadas pelos elaboradores das proposições de novos cursos, o que envolve embates, negociações e consensos.

Atentos às recomendações da publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação de Professores (DCNFP), Resoluções do Conselho Nacional de Educação CP nº 01 e 02/2002 (BRASIL, 2002), os currículos de pedagogia da UNEB, desde 2002, têm passado por processos de reformulação. É a Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) que assume o papel de orientar e coordenar o processo de reordenação do referido curso, (re)construindo o Projeto Político Pedagógico do Curso (PPC). Assim, constituem-se comissões de professores que a partir de debates buscam articular os discursos micro (referenciais de cada departamento) ao discurso macro, recomendado pelas legislações pertinentes.

Como parte da política de acompanhamento dos cursos de graduação e “como elemento diferenciador e fomentador da qualidade dos cursos de graduação”, em setembro de 2015, o Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE) da UNEB, por meio da Res. nº 1.818/2015, instituiu o Núcleo Docente Estruturante (NDE) para os cursos de Graduação – presencial, de oferta contínua. O NDE se situa no âmbito do colegiado de curso, se constitui de professores do curso e tem como atribuições, dentre outras, segundo o Artigo 2º da Resolução: “I – Implementar, desenvolver e propor o redimensionamento, caso necessário, do PPC, podendo atuar, quando possível e necessário, na concepção das novas propostas de cursos;” (D.O.E. de 15-10-2015, p.20). Para articulação dos trabalhos

¹⁷ Alagoinhas, em cooperação com o Departamento de Serrinha e Seabra, com o Departamento de Bom Jesus da Lapa.

¹⁸ Programa emergencial instituído a partir de 2009, em regime de colaboração com a Capes, estados, municípios e as IES, que fomenta a formação de professores em exercício nas redes públicas de educação básica.

desenvolvidos por cada NDE, a PROGRAD tem na sua estrutura administrativa um grupo de trabalho que articula ações conjuntas e presta assessoria aos mesmos.

Ainda que percalços existam, devido a sua abrangência territorial, (a oferta do curso ocorre em localidades diferentes), realizam-se esforços para o diálogo interdepartamental e assim, a PROGRAD, pela constituição do GT de Pedagogia, mediado por docentes articuladores, realiza a adequação dos seus cursos.

A análise dos PPC foi utilizada para explicitar o discurso escrito que intentava a articulação dos atos de formação do pedagogo instituídos via Licenciatura de Pedagogia na UNEB, buscando as relações que se pautavam na intencionalidade de construção de saberes articulados (saberes pedagógicos, administrativos, democráticos, éticos, estéticos e culturais) presentes nas dimensões teórico-prática dos componentes curriculares relacionados à gestão educacional e da escola de educação básica da contemporaneidade.

5.2 A OFERTA DO CURSO DE PEDAGOGIA NA UNEB NOS DIAS ATUAIS

No ano de 2019, a Universidade do Estado da Bahia ofertou, via Vestibular, a Licenciatura em Pedagogia – na modalidade presencial – em 14 campi, localizados em municípios distintos: Salvador, Juazeiro, Senhor do Bonfim, Paulo Afonso, Barreiras, Teixeira de Freitas, Serrinha, Guanambi, Itaberaba, Valença, Irecê, Bom Jesus da Lapa, Alagoinhas e Seabra.

Nos departamentos mencionados, são operacionalizadas três proposições curriculares (PPC) e estas apresentam distinções várias e particularmente em relação à área de saberes teóricos práticos que produzem o conhecimento em Gestão educacional e escolar, as três matrizes apresentam abordagens distintas na oferta dos componentes curriculares:

- a) 12 campi optaram por uma matriz curricular unificada (Senhor do Bonfim, Paulo Afonso, Barreiras, Teixeira de Freitas, Serrinha, Guanambi, Itaberaba, Valença, Irecê, Bom Jesus da Lapa, Alagoinhas e Seabra);
- b) O Campus III em Juazeiro;
- c) Campus I em Salvador.

Percebemos a diversidade de enfoques teórico-práticos quanto ao pretendido para este campo no curso de pedagogia da instituição.

Aligeiramente, salta aos olhos a existência, nas matrizes curriculares, de um número entre três a seis componentes curriculares direcionados diretamente à gestão, que podem ser ou não suficientes para que licenciados tornem-se gestores de unidades escolares, de processos educativos e/ou de sistemas educacionais. Serão professores, gestores de sala de aula, participarão da gestão como membros do colegiado escolar.

Assim, a perspectiva de um currículo para um conjunto territorial tão amplo como os multicampi da UNEB - aguça a nossa preocupação quanto às “essencialidades” dos conhecimentos perspectivados, para a participação do estudante como possível titular a um cargo de gestor ou coadjuvante dos múltiplos formatos de exercício de gestor de políticas e instâncias educacionais da escola básica na territorialidade baiana.

Neste sentido, é preciso pensar, inquietar-se com a distribuição do saberes no currículo, a existência ou não de um conhecimento poderoso¹⁹, com vistas ao alcance de determinado perfil profissiográfico, que é composto de movimentos que se relacionam com o projeto de sociedade global e local dos que elaboram não apenas as normativas, mas também dos que, via a não estaticidade dos saberes, darão movimento ao corpus de conhecimentos fundantes de um profissionalismo²⁰ almejado.

Algumas questões da formação em Pedagogia são (ainda que passados os anos desde a promulgação da LDBEN e o que preconiza o Art. 62) um desafio às proposições curriculares, face às especificidades quanto à profissionalização deste sujeito. A formação para a docência e/ou formação de especialistas, dentro de uma mesma proposição, ainda é um terreno escorregadio. Atribuir à licenciatura em pedagogia apenas a formação de professores, é uma questão não suscitada e assim o curso elenca possibilidades de atuação noutras arenas educativas. A Resolução CNE/CP 2/2015, Capítulo V, Art. 13, salienta que

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 educacional, e dos processos educativos escolares e não escolares, da produção e difusão do conhecimento científico, tecnológico e educacional, estruturam-se por meio da garantia de base comum nacional das orientações curriculares (BRASIL, 2015, p. 11).

¹⁹ A categoria conhecimento poderoso foi criada por Young (2011). Este não reconhece o valor do saber da experiência, há uma valorização da teoria “desenvolvimento intelectual é um processo baseado em conceitos, e não em conteúdos ou habilidades”.

²⁰ Entendemos neste trabalho profissionalismo como noção diferente de performatividade. Para Ball (2005) “performatividade é uma luta pela visibilidade”.

A formação com ênfase para a docência é visível na distribuição de componentes curriculares, entretanto, o discurso legal propicia uma formação generalista - na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 (LDBEN), na Resolução do Conselho Nacional de Educação nº1, de maio de 2006, no Parecer CNE/CP nº 9, de junho de 2009, no Parecer do CNE/CP nº 2, 2015 e na Resolução do Conselho Nacional de Educação, nº 2, de 1º de julho de 2015.

Aqui vale rememorar o pensamento de Arroyo (1996), que defende a formação de um profissional de educação capaz de realizar sínteses, “não em recortes do saber”.

o profissional de sínteses de educação básica, antes de entender-se como um técnico eficiente, ou como um fiel servidor de parâmetros curriculares e conteúdos deve pensar-se e preparar-se para ser responsável por saber fazer escolhas pedagógicas. Tem de ser formado como educador que fundamenta sua prática em uma opção por VALORES e ideias que o guiem e o ajudem a clarear situações, projetos, intervenções. (ARROYO, 1996, p.66)

A Resolução mais recente - CNE/CP 2/2015²¹, no Capítulo V, ao enfatizar como se deve realizar a organização curricular para a formação do profissional pedagogo e salientar que estes devem se estruturar por “meio da garantia de base comum nacional” (BRASIL, 2015, p. 11), ressalta também que o curso deverá atender a demandas contemporâneas:

§ 2º Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.

Assim, a formação do pedagogo, neste discurso legal, prevê o diálogo complexo multirreferencial/inter/transdisciplinar nos três núcleos propostos: núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares; núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional e no núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular.

Espera-se que o pedagogo em formação possa dialogar com questões acerca de:

²¹A Resolução nº 02, de 1º de julho de 2015, estabelece 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), atualizando as resoluções anteriores. Nesta, estão definidos e elencados os princípios formativos, essenciais à formação profissional dos graduandos.

[...] planejamento; investigações sobre processos educativos, organizacionais e de gestão na área educacional; [...] procedimentos e processos de ensino e aprendizagem; [...] conhecimento multidimensional e interdisciplinar sobre o ser humano e práticas educativas; [...] trabalho didático sobre conteúdos pertinentes às etapas e modalidades de educação básica. (BRASIL, 2015, p. 9-10)

Identificamos assim, intencionalidades legais de formar um *pedagogo* que, no contexto formativo curricular (via ementas, conteúdos, ações curriculares), compreenda os diferentes saberes das diversas áreas de conhecimentos presentes na Pedagogia - que compreenda o *complexus* educacional nas diversas modalidades da educação básica, indicando, também uma concepção de gestão. O Parecer (CNE/CP Nº. 2/2015) indica que:

§ 4º Os profissionais do magistério da educação básica compreendem aqueles que exercem atividades de docência e demais atividades pedagógicas, incluindo a gestão educacional dos sistemas de ensino e das unidades escolares de educação básica, nas diversas etapas e modalidades de educação (CNE, Resolução 2/2015, p.43).

Em vista disso, inferimos que a formação do pedagogo envolve a negociação, recontextualização e a ressignificação de complexos referenciais – no sentido da complexidade moriniana –, com vistas à profissionalização deste sujeito que ocupa amplos espaços de práticas profissionais (docência, gestão, coordenação, atuação em espaços não-formais).

Como lembra Ball (2012), “Apesar das ambições da reforma, a natureza de propósito, o compromisso e a definição de papéis varia e tem sempre variado entre os indivíduos e é situacionalmente dependente. Configurações diferentes oferecem possibilidades e limites diferentes” (BALL, 2012, p.40). O marco legal referenciado indica uma formação pautada em preceitos da performatividade oriundos dos ideários das reformas educacionais, que se pautam nos ideários da individuação.

Vale ressaltar que, neste trabalho, não visualizamos comparativos como por em discussão a performatividade do curso de pedagogia na instituição universitária, haja vista que a performatividade “opera dentro de um arcabouço de julgamento no qual se encontra a definição de aperfeiçoamento e efetividade, determinados e indicativo de medidas de qualidade e produtividade” que pode culminar num [...] “aprendiz superficial, flexível, solitário, responsivo e responsável (coletivamente representado como capital humano), desprovido de ‘socialidade’, a derradeira mercantilização do social” (Ball, 2009, p. 487-496). Visamos a compreensão dos atos formadores na perspectiva de sua explicitação.

Ball (2005) e Apple (2003) alertam que a distribuição dos saberes numa política de formação é um campo que aponta para cenários de resistência e conflito, onde significados de profissionalidade estarão desenhados e constituem-se na (im)possibilidade de futuro de uma profecia realizada. Ou como diria Sá (2010, p.44), “[...] e eu, de cá, desconfio da pretensa função do currículo de assegurar percursos únicos de formação, com vistas ao alcance de um perfil modelar”. E nós também...

No nosso entendimento, a formação do pedagogo, operacionaliza-se como um ciclo contínuo que não se esgota nas intenções objetivas dos documentos oficiais, mas, configura-se e reconfigura-se continuamente e cotidianamente nos múltiplos contextos das relações instituídas n transcorrer do curso.

A UNEB, passadas mais de três décadas da implantação do primeiro curso de Pedagogia, já realizou alterações significativas ou buscou novas proposições de perfil profissional pretendido a partir das Diretrizes Curriculares provenientes do Ministério de Educação (MEC) e do Conselho Nacional de Educação.

Visando o atendimento aos instrumentos legais (Parecer CNE/CP n.º. 9, de 8 maio de 2001, Resolução CNE/CP n.º. 1, de 18 de fevereiro de 2002, Parecer CNE/CP n.º. 28, de 2 de outubro de 2001 e Resolução CNE/CP n.º. 2, de 19 de fevereiro de 2002, no ano de 2003), a UNEB promoveu o redimensionamento dos cursos de Pedagogia por ela ofertados, o que permitiu que os Departamentos revissem as matrizes curriculares e configurasse novos perfis para os licenciados do Curso. Uma grande maioria dos departamentos optou pela oferta do curso com a nomenclatura **Pedagogia: Docência e Gestão dos Processos educativos**.

No ano de 2005, o Conselho Nacional de Educação estabeleceu novas Diretrizes Curriculares Nacionais: Parecer CNE/CP n.º. 5, de 13/12/2005 (DOU de 15/5/2006), Parecer n.º. 3, de 21/3/2006 (DOU de 11/4/2006) e a Resolução CNE/CP n.1, de 15/5/2006 (DOU de 16/5/2005). Visando o cumprimento destas legislações, a Pró-Reitoria de Graduação promoveu a Estruturação dos Cursos de Pedagogia da UNEB, passando o Curso a ser denominado Licenciatura em Pedagogia, tendo enfoques e diferentes abordagens quanto aos núcleos de aprofundamentos de estudos em: Educação Infantil; Séries Iniciais do Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos, Gestão Escolar Educacional, Educação e Comunicação.

Em linhas gerais, ao longo dos anos, a Licenciatura em Pedagogia na UNEB tem apresentado as seguintes denominações:

Quadro 2 – Denominações do Curso de Pedagogia da UNEB. 1999-2019.

Período de vigência	Nomenclatura/ Habilitação
---------------------	---------------------------

1999 - 2003	Pedagogia– Habilitação em Educação Infantil e Magistério do Ensino Fundamental nas Séries Iniciais
2004 - 2007	Pedagogia – Habilitação em Docência e Gestão de Processos Educativos
2008 - 2019	Licenciatura Plena em Pedagogia

Fonte: Elaborado pela autora, 2019

De 2017 a 2019, não houve ampliação ou redução de campi que ofertam a Licenciatura. Atualmente (2019), a Licenciatura em Pedagogia – na modalidade Presencial, que, permanece ofertando, via Vestibular, o curso em 14 campi da Universidade do Estado da Bahia, localizados em municípios distintos: Salvador, Juazeiro, Senhor do Bonfim, Paulo Afonso, Barreiras, Teixeira de Freitas, Serrinha, Guanambi, Itaberaba, Valença, Irecê, Bom Jesus da Lapa, Alagoinhas e Seabra

Neste cenário atual de oferta do curso, permanece a presença de três Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) com proposições diferenciais.

A(s) forma(s) de organização curricular vigente(s) a pouco mais de uma década nos cursos de Pedagogia da UNEB destaca a singularidade de cada Campus/Departamento ao ofertar o curso, e são as singularidades existentes dentro da complexidade de cada Departamento que podem revelar o pensado e o vivido no âmbito da formação do pedagogo gestor da escola básica, nos diversos municípios baianos em que se localizam os campi da UNEB.

Considerando que já se passaram mais de dez anos da instituição dos currículos em vigor, verificamos que a reorganização curricular formalizada e mais recente realizou-se no Campus I – Salvador, no Departamento de Educação que, por meio da RESOLUÇÃO Nº 1407/2012 do CONSEPE, aprovou e autorizou a implantação da reorganização curricular do Curso de Pedagogia – Licenciatura. Este mesmo curso promoveu a relocação de componentes curriculares em proposta à PROGRAD no segundo semestre de 2013, sendo finalizada no segundo semestre de 2014 e é hoje válida para os cursos de Pedagogia Plena em Salvador e Lauro de Freitas.

Na intenção de promover o cumprimento das normativas do CNE de 2015, voltadas a criação, ao acompanhamento e avaliação dos cursos de nível superior, a UNEB, por meio do CONSEPE da UNEB instituiu sob o nº 1.818/2015, de 02 de setembro de 2015, o NDE para os Cursos de Graduação – presencial, de oferta continua no âmbito da UNEB. O inciso 1º do Art. 1 desta Resolução afirma que:

§ 1º. O NDE de um curso de graduação é uma instância vocacionada a contribuir na permanente potencialização da qualidade acadêmica do mesmo e se constitui de um grupo de docentes atuantes no processo de concepção, consolidação, acompanhamento e avaliação do Projeto Pedagógico do Curso (PPC). (UNEB. CONSEPE, 2015)

É neste contexto que realizamos a compreensão das informações.

6. COMPREENSÃO DAS INFORMAÇÕES

Produzir compreensões significou fertilizar o campo de estudos desse trabalho por meio de diferentes modos de dialogia. Não significou para nós, criar uma verdade. Produzimos – sem escamotear o rigor científico - um pensamento compreensivo, que não pretende ser uma verdade única ou derradeira. Essas podem e estão abertas à novas compreensões. Perguntamos, ouvimos os sujeitos que colaboraram com este estudo a partir dos contextos vividos nas suas bacias semânticas.

6.1 COMPREENSÃO TRANSLINGULAR²²

Esse capítulo apresenta a compreensão das informações no que concerne aos discursos sobre a formação em gestão escolar: articulações contidas em componentes curriculares, tomando como campo analítico as informações obtidas com os sujeitos participantes deste trabalho e informações dos PPC, que são ofertados em três campi distintos da UNEB. Analisamos as matrizes e ementas de componentes curriculares que apresentam consignações ao campo da gestão educacional e escolar.

A delimitação espaço-temporal da coleta de informações nos documentos escritos está consubstanciada no exame e compreensão dos PPCs do Campus A, Campus B e Campus C, elaborados nos anos de 2008, 2010 e 2012, respectivamente. A inserção no campo empírico, na perspectiva de produção de informações, teve início no primeiro semestre de 2017, realizando observações e participações em fóruns e encontros que discutiam a Licenciatura em Pedagogia na UNEB.

Aportamos como referencial teórico para a compreensão das informações, as seguintes obras de Macedo: *Atos de Currículo Formação em Ato* (2011); *Atos de Currículo e Autonomia Pedagógica* (2013), e *Pesquisa Contrastiva e Estudos Multicasos: Da crítica à Razão comparativa ao método contrastivo em Ciências Sociais e Educação* (2018).

Essa pesquisa qualitativa, pela natureza do constructo, dos objetivos *in-tensionados*, de nossas relações de implicação com a gestão da escola básica, se vincula ao “próprio compromisso heurístico, acionalista e constitutivo da pesquisa” (Macedo, 2018). Assim, circunscreve-se na perspectiva da compreensão de compreensões. Vale ressaltar que essa

²² A compreensão Transingular é transcultural, porta o entendimento de que culturas vivem em contato dentro delas e entre elas, produzindo suas diferenças e identificações. (Macedo, 2018, p.21)

opção se realiza por estarmos vinculadas histórica e existencialmente com o constructo deste trabalho.

Assumimos assim, a perspectiva de que nossos vínculos histórico-existenciais nos permitiram organizar as informações obtidas no campo de pesquisa, argumentando nossa posição, ou seja, nos colocamos e nos arriscamos frente às ressonâncias que o campo pode nos trazer. Sou docente da instituição onde realizo este estudo, e movimentos implicados estão presentes na dinâmica dessa produção que é relacional e busca a compreensão sobre a formação pretendida para o pedagogo no contexto da UNEB, universidade multicampi que, por sua constituição geográfica, produz desdobramentos que se revelam no processo de formação de licenciados, via seus atos de currículo.

Buscamos a superação da perspectiva comparativa, pois cremos que apresentar comparações levanta mais problemas do que sucinta elucidação ao fenômeno em estudo. Salientaremos as singularidades, apresentando-as de forma relacional e, assim, criamos movimentos de *com-versações* com os documentos institucionais e as relações instituídas destes com os atos de currículos que são desenvolvidos nos campi.

No percurso deste trabalho, desconstruções se fizeram presentes. Fomos reconstruindo os modos de investigar que tinham sido pensados. Durante a caminhada com o campo empírico, fomos tomadas por uma fala do Prof. Macedo (2018): “o campo é que vai dizer” e, de forma contundente, afirmava cotidianamente, que as informações não nos serão “dadas” prontamente, serão construídas e reconstruídas. Nada é dado. Objetividade e subjetividade se entrelaçam. Compreender não é explicar. E assim, o trabalho com o campo pretendido demandou esforço. O curso de Pedagogia da UNEB, bem como outros cursos de Licenciatura ofertados pela instituição, impelidos pela necessidade de cumprir as Normativas Nacionais vigentes, discutem, no coletivo, a sua missão primordial: formar professores. Neste sentido, percebo que devemos caminhar produzindo as compreensões que brotam do acontecimento denominado Reformulação/Reordenamento das Licenciaturas e Bacharelados na UNEB, e também dos dispositivos criados pela Instituição Universitária neste momento, para realizar a construção de uma nova proposta de formação dos graduandos.

Ressaltamos, também, que durante a pesquisa no campo empírico, o cenário educacional existente no país sofria alterações. Neste âmbito, podemos afirmar que as novas diretrizes e programas federais, que visam à formação de licenciandos, afetaram os processos formativos existentes, como por exemplo, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID); a criação do Programa Residência Pedagógica do MEC, instituído no mês de agosto de 2018; a curricularização da extensão (que mesmo estando na pauta de discussões da instituição

aqui pesquisada, não está claramente definido o modus em que será operacionalizada); a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o encaminhamento de novas Diretrizes à formação de professores, criando a Base Nacional Comum Curricular para Formação de Professores, ainda em discussão. Esta realidade nos levou a caminhar na seara de compreender não somente o que já estava posto no PPC; também incorporamos as movimentações produzidas no âmbito da UNEB, realizando a observação participante nos dispositivos que foram criados (Fóruns, Palestras e Grupos de Trabalho) para discutir e propor alterações nos currículos das licenciaturas e bacharelados.

Para Morin (1999), devemos contextualizar o acontecimento, pois as coisas não acontecem separadamente e, assim, “[...] interrogar a realidade, ouvir as vozes do silêncio que falam da cultura institucional” (Macedo, 2014, p.91). A observação e a participação nos acontecimentos nos oportunizaram a criação das compreensões e não interpretações explicativas do constructo desse trabalho. Como afirma Macedo (2016, p. 109), “[...] o acontecimento resiste a qualquer tipo de análise. Isso não nos proíbe de tentar apreendê-lo compreensivamente”.

Partimos da abordagem complexa multirreferencial como pressuposto epistemológico, trabalhamos no campo empírico na perspectiva do método contrastivo: buscamos compreensão das informações - não coletamos dados – nos concentramos na escuta e nas ações dos atores curriculantes do estudo, dando importância aos sentidos que envolviam o contexto das ações. As informações verbais foram alcançadas por meio dos dispositivos: observação, grupo focal e entrevista semiestruturada com os seguintes sujeitos: discentes concluintes, egressos do curso de pedagogia (que exercem a função de gestores de educação básica), professores e coordenadores de colegiado e NDE do curso de licenciatura em pedagogia em três Campi da UNEB.

Assim, a opção pelo método contrastivo²³ se fortaleceu em nós, pois nesse veio podemos

[...] ultrapassar, mas também aproximar os limites dos contextos pesquisados, nos quais os sistemas culturais guardam seus significados, para, com isso, podermos estabelecer e compreender diferenças, afinidades e aproximações com os nossos próprios contextos originais. (MACEDO, 2018, p.77).

Nessa seara, se tornou importante e optamos por incluir também as informações verbais de sujeitos participantes das discussões em palestras, videoconferências e reuniões que discutiam o currículo/formação de professores na UNEB.

²³ Com o método contrastivo buscamos contrastar a política de sentido da gestão educacional nos PPCs em relação aos sentidos dessa experiência em três campi distintos.

Em síntese, a compreensão das informações, neste estudo multicaso, que tem como objetivo compreender os atos de currículo que são promotores da formação do gestor da escola de educação básica na Licenciatura em Pedagogia da UNEB nos Campus A Campus B e Campus C, iniciou com a compreensão das informações dos documentos PPC de três cursos de Pedagogia da UNEB. Esses documentos são escritos à luz de referenciais da legislação Educacional Nacional e indicam os possíveis campos de atuação dos profissionais de educação.

A partir da concepção que a formação dos professores que atuarão na gestão das escolas de educação básica ocorre na formação inicial (graduação), realizamos uma análise compreensiva dos modelos formativos propostos nos PPCs dos Campi citados. Em seguida, fomos contrastando os documentos e informações dos atores envolvidos nos atos de *currículos/formação*: docentes, discentes, coordenadores do curso de pedagogia, coordenadores de NDE e egressos atuantes na gestão da Escola Básica na microrregião do Campus A e dirigentes institucionais. No campo empírico, realizamos com-versações com 02 professores do componente curricular gestão educacional; 01 coordenador do Colegiado de Curso; 01 Coordenador do NDE; 03 dirigentes institucionais, 03 docentes de componentes relacionados à gestão, 10 egressos do curso e realizamos um grupo focal com 12 estudantes concluintes da licenciatura em Pedagogia. A escolha do Campus A e dos participantes ocorreu de forma intencional. O Campus A oferta a licenciatura em pedagogia, sendo assim o espaço apropriado para obtermos as informações relativas à pergunta deste estudo: Como os atos de currículo do curso de Licenciatura em Pedagogia da UNEB significam a formação em gestão escolar?²⁴ É um o lócus onde encontramos sujeitos envolvidos com o *currículo/formação* do pedagogo. Quanto aos egressos, eles foram selecionados a partir de uma listagem de dirigentes de escola básica da rede municipal de ensino da cidade onde se localiza o campo empírico - lista conseguida junto à Secretaria Municipal de Educação (Macedo, 2018, p.80). Visitamos as escolas e, ao nos certificarmos que o dirigente era egresso do curso de pedagogia, convidamo-lo a participar da pesquisa e apresentamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Nesta oportunidade já agendávamos a entrevista para um segundo momento. Alguns se prontificaram à realização da mesma, naquela primeira abordagem. Outros não. Assim, durante o período de outubro de 2018 a junho de 2019,

²⁴ Escolhemos esse Campus para realização do estudo empírico por ser a proposta curricular direcionada a 12 campi distintos.

realizamos a produção dessas informações com o campo empírico. O grupo focal com concluintes e a entrevista com os egressos tinham início com a exposição livre dos participantes a partir da seguinte fala: Como é/foi a sua experiência de aprender/ensinar sobre Gestão Educacional e Escolar na licenciatura de Pedagogia. Assim, as considerações analíticas deste trabalho foram baseadas, na análise dos PPC, nas entrevistas, grupo focal e informações verbais dos participantes.

Informações também foram obtidas mediante a observação e participação em seminários, palestras, encontros de NDE do Campus A e do GT de Pedagogia da UNEB.

Quadro 3 – Delineamento Metodológico da Pesquisa

Tema	A formação do Gestor Escolar na Licenciatura em Pedagogia da UNEB
Constructo do Estudo	Os atos de currículo ²⁵ da Licenciatura em Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), nos campi A, B e C que articulam a formação em gestão escolar e educacional do pedagogo na sua formação inicial.
Natureza da pesquisa	Acadêmica.
Abordagem	Qualitativa
Quanto aos procedimentos	Pesquisa bibliográfica, documental, descritiva.
Procedimentos técnicos metodológicos	- Estudo de caso múltiplo; - Análise documental
Instrumentos da pesquisa	- Fontes escritas: leis educacionais, Resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE), Conselho Estadual de Educação da Bahia (CEE), Projeto Político Pedagógico da Licenciatura em Pedagogia da UNEB Campus A, B e C. - Hemerográficas- jornais, dissertações e teses. - Eletrônica: home page e site oficiais. - Entrevistas semiestruturadas - Observação participante - Grupo focal
Sujeitos da pesquisa	Coordenadores de Colegiado, Coordenadores de NDE, professores do curso de pedagogia, uma amostra de alunos concluintes dos anos de 2018/2 e alunos egressos do curso da universidade pesquisada.
Análise dos dados	- Análise documental, transcrição e análise das informações coletadas mediante: grupo focal, observação participante, entrevistas, análises dos documentos – PPCs e ementas. - Análise de dados qualitativos; - Nuvem de palavras: recurso gráfico elaborado com nvivoPro ²⁶

Fonte: Elaborado pela autora baseado em Amorim, 2019

²⁵ Denominamos atos de currículo todas as atividades que se organizam e se envolvem visando uma determinada formação, operacionalizadas via seleção, organização, formulação, implementação, institucionalização e avaliação de saberes, atividades, valores, competências, mediados pelo processo ensinar/aprender ou sua projeção. (MACEDO, 2007, p.38)

²⁶ Software de pesquisa qualitativa. Reúne dados de texto, áudio, vídeos, imagens, planilhas e informações online.

6.1.1 Campo de análise inicial: os Projetos Político-Pedagógicos (PPCs) dos cursos de Pedagogia da UNEB

A formação do pedagogo pela UNEB abriga um conjunto diferenciado de intenções descritas nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPC) e visam o exercício profissional do pedagogo na escola básica, bem como noutros campos de trabalho. Os PPCs são elaborados pelos Departamentos que ofertam a licenciatura.

Considerando o seu formato de multicampia, a UNEB comporta currículos distintos no curso de Pedagogia - sem perder de vista as normativas nacionais e estaduais – assim, permite aos colegiados de cursos, na escrita dos PPCs, o atendimento ao contexto histórico, as culturas regionais, tentando a conexão entre Universidade e as demandas do contexto social em que o Campus se insere.

A partir de 2008, a oferta da formação na Licenciatura em Pedagogia na UNEB buscou atender a base normativa da Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006²⁷. A formação pretendida apresenta uma perspectiva de formação generalista - sob o ponto de vista de que foram extintas as habilitações dos especialistas em: Administração Escolar, Supervisão Escolar e Orientação Educacional - trazendo ao curso a concepção de que se formam pedagogos capazes de várias frentes de atuação: docência, pesquisa, gestão e atuação em espaços não formais de educação, por exemplo, hospitais, empresas e ONGs.

É pertinente salientar que o currículo é prática que envolve a atribuição de sentidos e significação, que por sua vez envolve relações de poder que vão constituir complexos que abrigam discursos e práticas variados.

A análise documental dos PPCs da Licenciatura em Pedagogia da UNEB revelou que a escrita destes se organiza a partir de uma matriz de referência que apresenta: justificativa, histórico do curso, missão, objetivos, princípios norteadores, organização, distribuição de componentes curriculares (organizados por meio de núcleos ou eixos formadores), carga horária e ementa dos componentes curriculares. Buscamos, neste desenho curricular, compreender as suas proposições gerais à formação de gestores educacionais e as ações formativas teóricas e práticas que são oferecidas via componentes curriculares e/ou estágios curriculares obrigatórios.

Nas posturas dos PPCs analisados neste estudo, as demarcações de campos de saber em formato de habilitação em áreas específicas (gestão, orientação, coordenação e supervisão

²⁷ Esta Resolução instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia. A época a UNEB adequou seus currículos e os PPCs permanecem com esse referencial.

escolar) não constam como intencionalidades explícitas. A perspectiva epistemológica evidenciada na escrita dos PPCs é a construção do conhecimento pautada no pensamento complexo. Apresenta a multidisciplinaridade como elemento prioritário. No veio dos objetivos elencados, enfatiza-se que os saberes se entrelaçam a partir da relação entre os núcleos propostos. Destacam-se também as aprendizagens teórico-práticas que certificarão o pedagogo nos fazeres práticos da docência: a regência de classes das modalidades de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental I. As proposições de atuação profissional como gestor educacional, pesquisador e a atuação em espaços não formais tem formatos distintos em cada PPC.

Macedo (2001, p.17) salienta que “a problemática da formação começa já na concepção curricular que para nós já se configura num dos âmbitos dos atos de currículo, portanto, uma ação, que visa à formação”. Partindo desse pensar, buscamos, na escrita do documento norteador dos cursos – os PPCs- compreender a singularidade, os destaques dados na escrita do currículo aos conhecimentos eleitos na perspectiva de promover a formação do gestor escolar via curso de Pedagogia da UNEB.

6.1.2 Identificações e Singularidades dos PPCs

O quadro de organização temporal e carga horária da Licenciatura em Pedagogia da UNEB, instituída nos diversos campi, cumprem as normativas da Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, que estabeleceu no seu art. 7º “carga horária mínima de 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico”²⁸ distribuídos semestralmente ao longo de 04 anos.

Neste sentido, não observamos uma abordagem diferencial das “realidades diversas” da instituição multicampi, onde coexistem, por exemplo, a oferta de cursos diurno e noturno. Apesar de serem públicos distintos, não há nos PPCs propostas diferenciais contextualizando essa situação, razão pela qual acreditamos que é um debate que precisa ser enfrentado. O público de um curso diurno é distinto de um curso noturno.

Na ótica do planejado enquanto oferta de componentes curriculares teórico- práticos, percebemos que os PPCs intentam construir uma abordagem relacional da pedagogia como campo capaz de instituir “a formação para outro mundo, mais pontual e amplamente

²⁸ Ressalte-se que a UNEB até a presente data (22/09/2019) não regulamentou alterações curriculares para atendimento ao Parecer CNE 02/2015.

compreendido” (Macedo, 2011, p. 21), onde o pedagogo em formação pode, por sua escolha e ação educativa, tornar-se indivíduo promotor de mudanças por meio da aprendizagem como processo contínuo, cujas experiências curriculares práticas estão presentes no decorrer da formação.

Em linhas gerais, os PPCs apoiam-se na perspectiva de formação humanista e vislumbram que os profissionais pedagogos serão docentes capazes de vivenciar uma escola democrática. A concepção norteadora do curso evidencia a oferta de conhecimentos que propiciarão a compreensão da pedagogia e da educação básica, a partir da relação entre ensino e pesquisa. Os processos formativos que envolvam a extensão no transcorrer do curso configuram-se como possibilidades da carga horária prática de alguns componentes curriculares, principalmente pelo componente curricular Tópicos de Educação na Contemporaneidade – TEC.

Na escrita dos PPCs percebemos que cada Campus salienta universos de saberes distintos: o Campus A se direciona prioritariamente à atuação profissional na docência das modalidades de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental I; o Campus B destaca a importância do processo formativo permitir ao pedagogo trabalhar como educador social; o Campus C oferta aos estudantes a possibilidade de encaminhar-se para aprofundamento na docência do Ensino Fundamental, Educação Infantil e Gestão Educacional. Assim, as áreas de atuação profissional do licenciado em Pedagogia (docência, gestão educacional e escolar, produção e difusão de conhecimentos) são contempladas heterogeneamente nas proposições dos cursos.

Não há a formação de especialistas por meio de habilitações nos três PPCs analisados: Os saberes possibilitam ao pedagogo o exercício profissional noutros espaços que não só a escola (PPC Campus B); uma ‘formação holística – técnica política e humana’. (PPC Campus A, p. 38); uma “formação integral, de excelência, possibilitando a competência no planejamento participativo, profissional e as habilidades necessárias para a docência (...) na gestão do trabalho pedagógico da escola e dos sistemas educacionais”. (PPC, Campus C, p. 30). Em linhas gerais, os PPCs analisados pretendem, sustentados em suas diferenças, tornar o pedagogo apto para compreender e exercer funções diversas como: docente de magistério na Educação Infantil, docente dos anos iniciais do ensino fundamental, gestor escolar, pesquisador, professor da Educação de Jovens e Adultos e pedagogo apto a atuar em espaços não formais.

. A leitura dos projetos de cursos mencionados demonstrou que há na escrita documental uma proposta de formação que se propõe alterar o modelo de simplificação e caminha para objetivos cuja “responsabilização formativa seja de todos os seus atores e autores” (MACEDO, 2011, p.30). As finalidades propostas nos PPCs da Licenciatura em Pedagogia da UNEB visam a desconstrução da concepção simplificante de currículo como meio de chegar a um fim pré-estabelecido

Afirmamos essa compreensão a partir do contraste estabelecido nas proposições dos objetivos dos cursos: O PPC do Campus A (2008 p, 43) destaca a construção da “postura de investigador”, com formação capaz de tornar o pedagogo apto à realização de mediações quer seja como docente ou atuante noutros processos educativos.

[...] em consonância com as Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia na direção do novo currículo é que o (a) pedagogo (a) possua uma sólida formação, de caráter generalista, que possibilite **aprofundar conhecimentos no campo da educação, para além do magistério**, tornando-o apto para fazer a mediação entre as teorias educacionais e as questões ligadas à formulação de políticas públicas na área, à gestão e a coordenação do trabalho educacional nas escolas e à atuação em espaços não escolares onde ocorram processos educativos, *dispondo também de saberes que o levem a uma postura de investigador*. (PPC do Campus A, 2008, p.43) Grifo nosso.

O PPC do Campus B enfatiza que o pedagogo pode aprender com o cotidiano, é fonte formativa

[...] são nas redes cotidianas de saberes e fazeres que se constituem os processos de formação das subjetividades em seus múltiplos espaços-tempos, tanto no potencial que essas incluem, como na **articulação entre as circunstâncias das situações e possibilidades de ação**. (PPC do Campus B, 2011, p.156) Grifo nosso.

O Campus C aponta que é um curso de pedagogia capaz de

[...] formar um intelectual crítico comprometido com a educação inclusiva e com a diversidade cultural para atuar no terceiro milênio, **numa concepção de educação permanente, de contínuo aperfeiçoamento teórico-prático** (PPC do Campus C, 2012, p.30) Grifo nosso.

De nossa perspectiva, essas singularidades são marcas da não simplificação pretendida e comungam, por meio da diversidade de compreensões curriculantes, com possibilidades de formar pedagogos para o conhecimento pertinente, como nos diz Morin (2010, p. 290) “ele é pertinente se sabe situar-se em seu contexto e, além dele, no conjunto ao qual está articulado”.

Nesse sentido, a **concepção e os objetivos** dos cursos analisados salientam a Licenciatura em Pedagogia como o espaço de formação de docentes para atuação no

complexo da Educação Básica e destacam a pesquisa e a prática pedagógica como caminhos de articulação e aperfeiçoamento de conhecimentos, propiciando também conhecimentos noutras modalidades de ensino que o pedagogo pode vir a atuar. O que os distingue e os enlaça é justamente a possibilidade de ousar caminhos singulares, via componentes curriculares que permitem a produção de conhecimentos em campos de trabalho distintos.

Entendemos que os atos de currículo em cada Campus podem estabelecer diferenças criativas e *re-ligação* de saberes nos campos da docência, da gestão educacional e de produção de saberes. Distintos itinerários são intencionados nos PPCs.

É urgente que os dispositivos de formação criem condições para que o conhecimento seja percebido como uma construção social, portanto técnica política e moral. Somos nós, homens, mulheres, social, cultural e historicamente constituídos que fabricamos os conhecimentos científicos, entre outros... (MACEDO, 2011, p.27)

Ainda que não estejamos realizando uma análise pautada no ciclo de políticas baseadas em Stephen Ball (1994), ressaltamos a necessidade de interlocução entre a elaboração da proposta de uma política pública e a sua implementação, posto que *re-contextualizações* são necessárias nos atos políticos dos participantes de uma política educacional. Ball (1994) salienta que existem “ajustamentos secundários” e estes são desenvolvidos pelos professores e demais atores envolvidos com a política” e assim o pesquisador precisa estar atento.

Como afirma Macedo (2011, p. 32), participar de um ato que elege conhecimentos pertinentes em detrimento de outros é um “ato de extrema responsabilidade sociopedagógica, com enormes consequências socioeducacionais e políticas para uma sociedade, para grupos e classes sociais” e “[...] todo sujeito é potencialmente, não somente ator, mas autor.” (MACEDO, 2004, p.55).

A formação é inseparável do currículo in-tencionado, visto que o currículo é dispositivo construído e assentado por embates, por concepções, princípios e práticas que se vinculam à compreensão do homem e da sociedade dos seus elaboradores e estes, embebidos de intenções várias, elegem saberes que comporão o ser humanitário dos sujeitos que se habilitam nos cursos.

A análise da escrita dos PPCs mencionados nos remete a uma intencionalidade comum: a docência. Essa é fulcral. Neste sentido, há um vasto elenco de componentes curriculares que sinalizam com metodologias específicas de trabalho do pedagogo em salas de aulas da educação básica. Percebemos que há o acatamento ao discurso das DCNs de 2006,

em detrimento das proposições que defendiam ser a Pedagogia muito mais que o fazer docente, como sustentava Libâneo (2006), por exemplo.

Nos textos dos PPCs analisados não há menções dos debates e conflitos quanto ao cumprimento das determinações legais por parte dos Campi que ofertam o curso de Pedagogia.

Os textos do contexto de produção do texto político e os discursos do contexto de influência são submetidos à recriação e interpretação, modificando sentidos e significados. Essas recriações e novas interpretações são decorrentes, basicamente, de duas dimensões: comunidades disciplinares e especificidades institucionais. (LOPES, MACEDO, 2011, p. 247).

Em síntese, podemos afirmar que a escrita de cada PPC abriga elementos comuns, de observância às Diretrizes Nacionais e Estaduais (instituídas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE e Conselho Estadual de Educação da Bahia (CEE)). Entretanto, as diferentes realidades, que envolvem a educação na territorialidade baiana, não estão destacadas no percurso formativo. Vale aqui, ressaltarmos que a UNEB oferta o curso de Pedagogia, via operacionalização de 03 (três) PPCs diferentes: uma mesma matriz curricular para 12 (doze Campi), e 02 (duas) matrizes curriculares em dois campi distintos. Nesse sentido, é sempre bom lembramos a fala de Macedo (2011, p.31), que chama a atenção quanto à compreensão equivocada de que fazer currículo é realizar “um desenho muitas vezes decalcado”.

Na abordagem multireferencial assume-se que todo conhecimento humano é relativo, parcial e incompleto. É impossível se esgotar o conhecimento sobre o que quer que seja. A prática pedirá sempre novas articulações imprevisíveis a qualquer esquema de integração a priori, posto que as possibilidades de construção de novas significações são inesgotáveis. (BURNHAM e FAGUNDES, 2001, p. 52).

A compreensão das informações dos Projetos Político Pedagógicos dos cursos de Licenciatura em Pedagogia, ofertados na UNEB nos Campi A, B e C, a partir de 2008, mostrou que as três proposições formativas atendem a DCN/2006 (Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006). Todos os três PPCs analisados incluem a gestão educacional como componente da formação do pedagogo. Assinalaremos que as propostas apresentam singularidades quanto à oferta desses conhecimentos. Há diferenças que salientam o lugar dessa área na formação inicial do pedagogo.

A produção de informações quanto à oferta de **componentes teóricos** que apresentam e dimensionam a aprendizagem de saberes em gestão educacional nos PPCs dos cursos de Pedagogia analisados resulta no quadro a seguir, e compreendemo-los como possibilidade de

dialogia desses, pois apresentam elementos do campo de conhecimento em gestão educacional.

Quadro 4 – Oferta de componentes curriculares relacionados diretamente à Gestão educacional e Escolar nos PPCs do Campi A B e C – UNEB

Campus A	Campus B	Campus C
1. Gestão Educacional 60h (4º sem.)	1. Gestão Educacional 60h (3º sem.)	1. Org. Ed. e Escolar I – 60h (2º sem.)
2. Políticas Educacionais 60h (3º sem.)	2. Políticas Públicas e Educação 60h (2º sem.)	2. Org. Ed. e Escolar II – 60h (3º sem.)
3. Avaliação em educação 60h (4º sem.)	3. Organização do Trabalho Pedagógico 60h (7º sem.)	3. Pesquisa e Prática Pedagógica III – 60h (4º sem.)
4. Coordenação Pedagógica 45h (8º sem.)	4. Projetos Educacionais 60h (6º sem.)	4. Gestão Escolar e Educacional -60h – (5º sem.)
	5. Gestão em educação de Jovens e Adultos 60h (8º sem.)	5. Gestão de Projetos Educacionais e do Trabalho Pedagógico - 60h (6º sem.)
		6. Planejamento da Educação e da Escola – 60h (6º sem.)
		Seminários Temáticos (7º e 8º sem.):
		7. Política Educacional – 30h
		8. Relações Humanas na Organização Escolar – 30h
		9. Gestão e Organização do Trabalho Escolar em Creches e Pré-Escolas - 30h
		10. Gestão de Sistemas e de Projetos Educacionais - 30h
		11. Gestão nas Organizações Não-formais – 30h
Total horas: 225h	Total: 240h	Total: 360h + 150h seminários temáticos

Fonte: Elaborado pela autora a partir das matrizes curriculares dos cursos, 2019

O quadro 4 evidencia as possibilidades de aprendizagens direcionadas ao conhecimento em gestão educacional, escolar e não escolar contempladas nas três proposições. São apresentados nas matrizes curriculares disciplinas/componentes curriculares que abrigam diferenças quanto ao conteúdo e carga horária. No discurso escrito há resíduos da presença do paradigma simplificante pela via da separação, fragmentação e distanciamento de componentes curriculares na oferta semestral.

Considerando principalmente a análise das ementas e o quantitativo de carga horária percebemos que os componentes em gestão são operacionalizados em semestres distintos e podem produzir uma compreensão de que a gestão escolar é campo isolado, e não se constitui

como elemento articulado e articulador do exercício da docência. Os Campi A e B são os que apresentam esse formato de forma a não destacar a gestão escolar.

6.2 COM-VERSAÇÕES COM ATORES CURRICULANTES

No PPC do Campus A, encontramos um elenco de princípios norteadores (flexibilização, diversificação, interdisciplinaridade, transversalidade, contextualização, aprendizagem significativa), bem como a afirmação de que “o pedagogo, enquanto profissional que lida com a diversidade e a diferença, deve contemplar novas possibilidades de reflexão e ação educativa”. Essa afirmativa, aliada aos princípios que direcionam este PPC, leva-nos a pensar que um currículo consubstanciado nessas bases propiciará ao licenciado em pedagogia a capacidade de dialogar com as problemáticas da contemporaneidade, na qual destacamos a qualificação da escola pública pela via do trabalho da equipe dirigente. É mister contrastar como isso se realizará. Se há ou não a oferta de componentes curriculares que propiciarão ao pedagogo via contextualizações próprias ou apropriadas (incluídas aqui as ações de pesquisa e extensão, no tripé proposto que pressupõe a articulação entre a docência, gestão e pesquisa).

Aparentemente a amplitude e significância da gestão educacional e escolar não foram enfatizadas na escrita documental desse PPC. As articulações dos conhecimentos em gestão educacional e escolar no texto do PPC do Campus A apresentam-se como *possibilidade*, um vir a ser. Essa concretização pode ser estabelecida de diversas maneiras, por exemplo, como um projeto de pesquisa ou extensão criado por professores que se interessem pelo aprofundamento neste campo.

A explicitação de componentes curriculares que produzam *saberes/fazer* em gestão educacional e escolar e que podem articular os conhecimentos (na perspectiva de romper com o raciocínio que o gestor se especializará nesse campo, tão somente na pós-graduação), não está presente na escrita do PPC.

A análise desse PPC destaca dois componentes curriculares específicos: Gestão Educacional e Coordenação Pedagógica.

Na pesquisa de campo, buscamos ouvir os docentes e alunos concluintes no ano de 2018 do Campus A. O grupo focal realizado com os discentes sinalizou que iniciativas pontuais se realizam nos dois componentes curriculares:

[...] Durante as aulas de Gestão Educacional e Coordenação Pedagógica vários temas em relação ao papel do Coordenador e Gestor Pedagógico, foram abordados. Realizamos leituras e reflexões sobre alguns assuntos, não havendo nenhum outro

momento de curso onde a temática sobre gestão escolar fosse amplamente debatida. (Discente A, Campus A, 2018).

A fala do aluno concluinte A ressaltou que não houve especificidades e nem associações de componentes curriculares do trabalho do pedagogo à frente da gestão. Percebemos no diálogo estabelecido com os discentes do Campus A que houve *alguns momentos* (grifo nosso) de discussão sobre as finalidades do trabalho da gestão da escola básica, entretanto não se configurou como saberes que “ligavam-se” ao campo da docência.

As falas demonstraram que a escrita do documento sinaliza uma outra perspectiva, ao afirmar que possibilitará “a perfeita inserção nos processos educativos, contribuindo para a contínua qualificação dos Sistemas de Educação, em seus diversos segmentos, numa dimensão transformadora” (PPC, Campus A, p.38).

O componente Gestão Educacional é ofertado no 4º semestre. Na opinião dos estudantes, apresenta uma ementa abrangente, e na concepção desses não será suficiente pois cursaram “sem terem vivências de estágio, atividades práticas no cotidiano escolar”.

A configuração da aprendizagem em Gestão Educacional neste PPC, como possibilidade de inserção e transformação dos Sistemas de Educação da Escola Básica, a partir da reflexão apresentada pelos discentes concluintes é uma ação educativa do discurso escrito. O grupo focal pontuou que apenas um componente é direcionado à “teoria” da gestão, mas tem pouca carga horária (60h).

A análise da concepção e objetivos para esse campo e as especificidades contidas no documento escrito - PPC do Campus A - destacou que várias capacidades seriam propiciadas a partir da concepção do [...] processo de Gestão Educacional como uma práxis pedagógica administrativa, em termos de sistemas e unidades gestoras” que propiciaria ao pedagogo atuar:

- Na coordenação e supervisão de projetos pedagógicos em instituições educativas;
- No gerenciamento de recursos financeiros de projetos educacionais;
- Como coordenador (a) pedagógico (a) em unidades escolares de ensino;
- Na gestão e administração escolar;
- Na administração de recursos humanos em unidades de ensino, empresas, entidades;
- Na elaboração, coordenação e gestão de projetos pedagógicos voltados para a formação de pessoal nas empresas, ONGs, entidades representativas e de classe como associações, sindicatos e órgãos públicos.
- Dirigindo situações de ensino em empresas, ONGs, entidades representativas e de classe como associações, sindicatos, órgãos públicos.
- Atuar na orientação e organização de políticas públicas para diversas áreas da educação.
- Atuar em projetos educacionais na área da diversidade cultural, trabalhando com grupos e comunidades quilombolas, indígenas, ciganos, assentados, etc. no resgate, defesa e propagação das diversas culturas, na formação de professores para atuarem com estas comunidades e com a diversidade cultural.
- Atuar em assessoria pedagógica e consultoria de educação em diferentes espaços onde ocorram processos educativos. (PPC Campus A, 2008, p.11).

Essa série de possibilidades de atuação elencada na escrita do PPC da Licenciatura em Pedagogia do Campus A nos remeteu a busca de outros componentes curriculares que propiciassem esses saberes. A matriz curricular apresenta apenas três componentes com possibilidades de atendimento ao que está colocado: Políticas Educacionais (60h), Avaliação Educacional (60h) e Coordenação Pedagógica (45h). Na nossa perspectiva, esses componentes, ministrados somente com carga horária teórica, sem prática e sem estágios específicos, não corroboram para a compreensão de Gestão Educacional.

Luck (2011, p.25), afirma que “[...] a gestão educacional corresponde à área de atuação responsável por estabelecer o direcionamento e a mobilização capaz de sustentar e dinamizar o *modo de ser e de fazer* ((grifo nosso) dos sistemas de ensino e das escolas, para realizar ações conjuntas, associadas e articuladas”. Analogamente, esse pensar corresponde ao princípio hologramático definido por Morin (2011) “o todo está na parte que está no todo”. Ou seja, as relações de entrelaçamento do “ser e fazer” na escola básica comportam uma formação que associam o trabalho de Gestão Educacional como globalidade e totalidade de conhecimentos interconectados.

A partir das abordagens realizadas com alunos participantes do grupo focal do Campus A, há distinções quanto aos conhecimentos ofertados na componente gestão educacional. O elenco de saberes propostos pelo docente formador do componente curricular Gestão não propiciou a apreensão dos processos e dimensões do trabalho de gestão de uma escola. Segundo os participantes, as temáticas presentes e que eles presenciaram quando realizaram os estágios de Educação Infantil e Séries Iniciais da Educação Fundamental estava “distante” do que a academia propiciou. As falas destacaram que o componente curricular Gestão Educacional “ofertou poucas possibilidades de vivenciar o cotidiano da gestão da Escola Básica” que os levasse há “um processo dialógico cada vez mais interativo com as realidades vividas...” (MACEDO, 2017, p.132).

A ementa do componente Gestão Educacional (60h) do Campus A propõe:

Conceitos de gestão educacional e gestão escolar. A gestão educacional e escolar no contexto sócio histórico e legal. Organismos colegiados e gestão participativa. Princípios e métodos de gestão: cultura organizacional, gestão de pessoas, poder, política e ética nas organizações. As dimensões financeira, administrativa e pedagógica da gestão.

Entrevistamos dois professores que já ministraram o componente em tela. O docente B entrevistado argumenta que a ementa impôs limites:

Pelo que eu já trabalhei, eu acho que a ementa é muito ampla, a gente precisa situar melhor a questão da gestão, pois se está trabalhando em sentido amplo sem focar na

gestão escolar, principalmente pelas mudanças que a gestão vem passando ultimamente. Como trabalhar na verdade, como gerir a própria escola, claro que considerando também, a gestão educacional como todo por causa da legislação, mas a base tem que ser a escola. (Docente B, Campus A, 2018)

O docente A, argumenta:

É preciso criar no âmbito do colegiado um grupo permanente de estudos. É preciso “demarcar nesse espaço e levar para esse espaço coletivo a afirmação da gestão como eixo definidor da formação do pedagogo. [...] Os alunos precisam saber desde o primeiro semestre que um dos eixos formativos dele é a gestão”. (Docente A, Campus A, 2018)

A fala do docente A evidencia que ainda que não exista um lugar instituído – de destaque no colegiado do curso, é preciso evidenciar a Gestão no currículo e que há possibilidades de realizá-la, inclusive por que assim estaria propiciando ao aluno clareza do seu campo de atuação.

Aqui percebemos que há dissonâncias entre o lugar instituído no propósito formativo escrito no documento do PPC e o que se pratica. Ousamos inferir que temos problemas de compreensão e de articulação de propostas dos formadores. Percebemos que o PPC do curso por si só – enquanto documento – não institui um lugar para ações articuladoras nem mesmo internamente, o que dificulta a articulação com saberes práticos a serem desenvolvidos nos sistemas educacionais e nas escolas.

Ainda que percebamos que há discursos e práticas distintas - uma que destaca a prioridade do campo formativo em gestão educacional, no curso, outra sinaliza as dificuldades da ementa, “pois a ementa é ampla”. É possível afirmar que o desenvolvimento de aprendizagens implicadas com a gestão educacional é realizado no currículo de pedagogia do Campus A.

Vejamos por exemplo, dois formatos distintos de atos de currículo que envolvem a compreensão acerca do trabalho com gestão educacional.

Vivemos muitos momentos de atividades de experiência e trouxe muitos casos do território de situações vivenciadas no território para DEBATE. Eu lembro que na última vez que eu trabalhei com essa disciplina, foi justamente naquele período que os municípios estavam discutindo seus planos municipais de educação, foi justamente em 2015. A gente constituiu alunos para participar dos fóruns, dos fóruns permanentes dos Municípios, para a elaboração dos projetos, dos planos municipais. Como é que a gestão estava aparecendo nos planos. Tem lugar? Tem clareza? Como é que tá aparecendo nos eixos temáticos, nas metas que aparecem. E foi um momento extremamente positivo de compreensão que a gestão pedagógica ela não se dá sem uma relação direta com área orçamentaria, financeira e o PME é esse lugar. Dessa construção, desse coletivo. [...]A gente teve discussões sobre três municípios salvo engano. Teve situações reais trazidas à luz das vivências para discussão no âmbito da disciplina. Agora é claro, isso aí tem que ter implicação. Essas discussões que são trazidas em que medidas elas fomentam, por exemplo, a produção do artigo no final do semestre? Aí vai exigir outras coisas. (Docente A, Campus A, 2018)

O docente A deixa claro que a conexão entre o mundo da academia e a escola básica é compromisso do formador. Não há impeditivos para propiciar a compreensão da gestão escolar pautada no que ocorre com os contextos em que se insere o curso. Percebemos a compreensão de gestão educacional como ato de currículo que vive os acontecimentos educacionais do seu entorno, como mobilizador de aprendizagens gestoras.

Outro docente do Componente Gestão Educacional propôs e realizou um curso de extensão que envolveu Gestores e Coordenadores Pedagógicos em exercício nas redes municipais de educação da microrregião:

Eu particularmente fiz apenas um projeto de extensão, que eu trabalhei com os gestores da rede municipal, é, mas... Tive muita dificuldade, porque, quando a gente começou exatamente a discutir qual é o papel de uma gestão mesmo, sentimos que houve certa resistência por parte da Secretaria de Educação municipal, por que a gente mexeu exatamente na questão da autonomia da escola, e quando a gente começou a mexer nisso aí, sentimos que houve por parte da equipe da secretária, da equipe que administra, que trabalha com os gestores, houve certa resistência, então a gente não conseguiu avançar muito. A gente conseguiu levantar pontos importantes, inclusive a questão do trabalho coletivo, do colegiado, mas houve certa resistência nesse sentido. Inclusive nós oferecemos a outras prefeituras da microrregião, porque a gente queria fazer um trabalho integrado: Gestão e Coordenação Pedagógica, né. Agora num primeiro momento trabalhar só com a coordenação, depois com a gestão e depois juntar as duas pra discutir esse trabalho coletivo, mas houve resistência pra isso. (Docente B. Campus A, 2018.)

Essas falas realçaram que há uma consciência das possibilidades formativas em gestão, dentro do curso de Pedagogia. Há relação com saberes teórico-práticos, que são vividos pelos atores sociais envolvidos no contexto microrregional e para promover formações e alterações desejadas, revelando que existe possibilidade de construção de currículo transdutivo²⁹. Macedo (2013, p. 116), chama a atenção de que os atos de currículos não pertencem à seara da individualidade, mas de “experencialidades instituídas por indivíduos que atuam e se constituem interativamente, e que instituem culturas e são inspirados por elas.”

O argumento pontuado por Burnham e Fagundes (2001, p.52) ecoa em nosso pensar “[...] As articulações para responder a determinado problema serão feitas a depender de cada contexto ou situação e dos sujeitos aí envolvidos.” Neste sentido, percebemos que o cenário formativo de compreensão, de articulações da gestão com os referenciais éticos e políticos que o currículo pode propiciar, podem ser “ensaiados” e vividos, ainda que se apresentem “distanciados”, sem uma definição concreta da operacionalização das articulações possíveis,

²⁹ O conceito de transdução se apoia numa perspectiva da imanência, que significa a evolução de um acontecimento a partir de si mesmo, a transdução resultaria da colisão de acontecimentos que se movimentam, fazendo surgir outro acontecimento. (Macedo, 2016, p.79)

de um dito modelo concreto de aprendizagens gestoras, elas permeiam e se conectam a referências várias.

A formação em gestão, a partir da análise deste PPC e das informações obtidas com formadores e alunos concluintes, revelou que no contexto da apreensão de saberes no curso em pauta, não transcorrem, sistematicamente, vivências experienciais que envolvam os processos gestores no espaço de práticas pedagógicas com escolas de educação básica e, assim, não ocorre a construção, trocas e/ou transdução de saberes com o lugar da relação teoriaprática que é a Escola Básica. Constata-se que a construção dos conhecimentos em gestão realiza-se à luz da compreensão do que está posto na ementa pelo docente ministrante, levando-o à seleção de estratégias de aprendizagens que julgar pertinente.

A autonomia e autorização docente para produzir transformações no âmbito do documento e do que é vivido, ainda que seja permeada por autorizações legais, podem definir novos pontos de vista, ampliar ações e criar novas tessituras aos saberes. Entendemos, como necessário, que se processe rupturas, pois “[...] o currículo tem sido predominantemente pensado como um artefato vocacionado para prescrição e para restrição, e assim tem se naturalizado entre nós, apesar das “belas ideias” curriculares” (MACEDO, 2013, p.15).

Assim sendo, o campo empírico desse estudo, já revela inicialmente uma primeira ruptura: Se julgávamos que a articulação era interna – entre componentes – pois buscávamos as possibilidades da articulação de componentes curriculares diversos com o campo da gestão escolar e sua materialidade nos contextos da prática pedagógica, já nos deparamos com a necessidade de articulação desse campo de saber externamente, com cotidianos educativos, nas suas diversas instâncias (sistemas municipais de educação, por exemplo) e não somente a escola.

A análise das ementas desse PPC aponta, como já dissemos anteriormente, que os “saberes” propostos noutros componentes pontuam questões que se referem às aprendizagens elencadas como possíveis para atuação do pedagogo nos Sistemas Educacionais. Destacamos os componentes Políticas Educacionais (60h), Avaliação Educacional (60h) e Coordenação Pedagógica (45h). Os saberes elencados nas ementas desses componentes podem articular o conhecimento em gestão, entrelaçando o saber (conhecimento), o saber-fazer (prática), que poderão prever e promover momentos de dialogicidade e aplicabilidade.

Políticas Educacionais 60h - Estudo e reflexão dos fundamentos legais da Educação Básica, da Política Educacional e suas implicações nas práticas educativas. O papel do Estado e dos sistemas de ensino nas Políticas educacionais no contexto contemporâneo. Análise dos documentos legais de referência: Constituições Federal e Estadual, LDBEN's, fontes de financiamento orientações curriculares.

Nesse componente, percebemos que é possível articular e compreender o papel do Gestor frente às políticas educacionais da contemporaneidade. E nessa perspectiva, há instrumentos diversos no campo da pesquisa e de extensão que podem propiciar saberes práticos.

Avaliação Educacional 60h - Concepções de avaliação educacional, institucional e da aprendizagem escolar. Bases legais e aspectos pedagógicos: tipologias, princípios, instrumentos e critérios avaliativos. Novos paradigmas e práticas correntes da avaliação nos contextos escolares.

A avaliação da Educação Básica tem veiculado que o Gestor é responsável pela qualificação da Escola. Os estudantes no contexto desse componente podem pesquisar, por exemplo, como os gestores se sentem diante dos instrumentos de avaliação em larga escala existentes.

Coordenação Pedagógica 45h - Problematiza a coordenação pedagógica no contexto educacional contemporâneo. Discute o perfil profissiográfico e a agenda/funções do coordenador pedagógico. Apresenta princípios e métodos de assistência ao estudante, família e comunidade, e, assessoria técnico-pedagógica ao corpo docente e grupo gestor. Estuda documentos legais pertinentes e elabora estratégias de formação continuada.

Esse componente traz um novo espaço de atuação do pedagogo. Ou seja, aqui se exige a compreensão do que vem a ser o trabalho colegiado. E propõe uma aprendizagem que se entrelaça com conhecimentos das dimensões do contexto gestor.

Compreender esse processo formativo ampliado e as articulações sobre gestão que não estão visíveis no documento institucional que insere como guia – o PPC do curso – realça, a partir das falas dos curriculantes participantes desse estudo, que é possível que, sob determinado ponto de vista, algumas aprendizagens foram tidas como desnecessárias... (Macedo, 2011), eu diria que a desconexão dos profissionais formadores produz lacunas diversas e no caso da Gestão isso promove o seu não-lugar no curso em análise.

Ao entrevistarmos um docente que ministra componente curricular Gestão Educacional e os discentes do curso que cursaram a disciplina Gestão Educacional, eles assim se manifestaram quanto aos saberes veiculados no componente curricular Gestão Educacional:

Bem, de uma forma geral, ficou claro pros alunos que toda gestão tem uma orientação legal, isso é fundamental, né, principalmente num momento em que as leis não são muito consideradas, principalmente no campo da educação, mas ficou

claro pra eles que é importante que a gente esteja sabendo das inovações legais, das mudanças legais. É isso. E também por que essas mudanças vêm ocorrendo, e aí passamos um pouco pela política educacional ao longo dos anos que geraram essas mudanças dentro da questão da gestão (Docente B, Campus A, 2018).

Foi limitado as questões legais as quais um gestor educacional deve estar atento, para garantir o bom andamento das atividades na escola, assim como para não responder legalmente por possíveis infrações penais. Praticamente todas as aulas foram trabalhadas voltadas para a LDBEN. Apenas experiências da professora e alguns artigos complementaram as aulas. (Discente C do Campus A, 2018)

As falas dos discentes se encaminham às aprendizagens desejadas:

[...] seria muito relevante um pouco de vivência prática junto à escola Coordenação e Secretaria de Educação, a prática, a rotina do gestor e do coordenador na instituição escolar, elaboração de projetos voltados para ação do coordenador e gestor pedagógico, a vivência na escola – família – comunidade, implica o contato direto com pessoas de várias culturas, profissões e realidade social. (Discente E do Campus A, 2018).

O estágio na Educação Fundamental me fez perceber que é seria bom oferecer estágio junto a Coordenação, aos diretores, para que possamos aprender a lidar com algumas situações, aprender de fato o que é gestão educacional, como lidar com planejamento pedagógico. (Discente F do Campus A, 2018).

Essas falas destacam que os conteúdos vistos no componente Gestão Educacional não comungam com as necessidades formativas elencadas pelos discentes, pois eles evidenciam as lacunas existentes e o conteúdo desejado. Os alunos pontuam que uma relação teórico-prático no campo da gestão propiciaria uma formação “mais completa”. Assim, evidenciamos que há lacunas no cumprimento do artigo 64º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996,

Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

A fala do docente A realça o pensamento dos alunos ouvidos:

Se a gente tem clareza de que há um perfil demandado para a profissão, que muitos dos egressos hoje estão atuando em gestão Educacional, que a chegada nesses espaços demonstra uma fragilidade na formação, então é fundamental que a gente pense a gestão no âmbito, claro de uma forma interdisciplinar a partir de todo o processo formativo e pensar de que forma isso desemboca no estágio. Mas, eu penso que nós precisamos ter clareza nesse momento de revisão curricular, de algumas lacunas nesse processo formativo. Como é que a gente deixa a gestão escolar, a Educacional escolar tão SUBALTERNIZADA dentro do elenco dos Tópicos Especiais de Educação (TEC). (Docente A, Campus A, 2018)

Macedo (2007), ao abordar a formação por competências no viés da “superação das antinomias”, ressalta que um currículo que propicia o desenvolvimento por formação de

competências promotoras de “saberes em uso está sujeito às ressignificações a partir do mundo não acadêmico da vida humana”. Nesse sentido o clamor por um currículo prático - sugerido pelos alunos - superaria a apreensão de competências reduzidas a objetivos legais e, nesta acepção, a promoção de articulações de saberes por via da pedagogia ativa e construcionista é pertinente.

Os formatos dados ao componente curricular gestão educacional, a partir da fala do docente F, que ministrou o componente curricular a partir de 2015, propicia uma reflexão sobre as práticas de intercâmbio, conexões com outros sujeitos e campos de conhecimento:

Acho que ainda estamos muito distantes de fazer um trabalho integrado, eu acho até... Falo aqui especificamente do Campus A, que a gente precisa de maior proximidade, de ir no diálogo com a escola básica, em todos os aspectos, não apenas na questão da gestão, a gente precisa sentar e discutir juntos, trabalharmos juntos e isso não têm acontecido. Então eu não consigo imaginar o curso de pedagogia, sua construção seu projeto, desvinculado da Educação Básica. A pedagogia é o espaço, é a formação para: dar lastro a esse outro espaço de Formação que é a educação básica. (Docente E, Campus A.)

A compreensão das informações deste PPC nos trouxe inquietações: Será que o aprofundamento em saberes da Gestão da Escola Básica precisa ser detalhado nas ementas curriculares? Aqueles que debateram e construíram o PPC do Campus A fizeram a “desopção” por detalhar esses saberes e julgou que os formadores seriam capazes de fazer as articulações pertinentes? Como nos fala Morin (2002, p. 124) “A disjunção e a simplificação triunfam, mas esse triunfo é o seu próprio coveiro.”

Notamos que as falas dos discentes concluintes do curso de Pedagogia no Campus A apontam a inexistência de atos de currículos reveladores do campo da gestão. Para eles não se estabeleceu uma relação compreensiva com o trabalho que o futuro pedagogo gestor poderá desenvolver na escola ou noutros ambientes em que se fizerem necessário competências gestoras.

Numa alusão a conhecimentos específicos de gestão e os atos de currículo vivenciados, os alunos concluintes afirmaram que os saberes são apresentados de forma “[...] superficial, insuficiente, vagos, sem experiências práticas”. Salientam que “pouco sabemos como se administra uma escola. E os diretores das escolas onde realizamos o Estágio, não se comprometem conosco, apenas o regente da classe” (Discente I).

É notório que a formação prevista neste currículo, alicerça-se na concepção do pedagogo generalista e sua elaboração não propõe as habilitações, entretanto a concepção do curso intentava possibilidades de trajetória em que saberes fossem produzidos a partir de multirreferencialidades significativas no fazer docente. Ou seja, o curso não alcança essa

concepção, e a prática existente, não propicia uma compreensão ampliada do trabalho do pedagogo.

Neste sentido ousamos construir um Discurso do Sujeito Coletivo³⁰ que resultaria na compreensão da formação em gestão educacional no Campus A, uma fala coletiva que apontou que

O curso de Pedagogia não prepara os discentes para a área de gestão, pois os componentes curriculares ofertados são muito vagos, não há uma preparação adequada, há um déficit, no que se diz respeito a ir a campo e conhecer na prática a atuação do gestor escolar, a carga horária da grade curricular foi bastante incipiente. São necessárias experiências práticas e teóricas que deem suporte ao atuante pedagogo. (DSC dos discentes concluintes do Campus A, 2018).

A compreensão do discurso sobre os saberes em gestão, adquiridos via componentes curriculares, alerta sobre a composição curricular, demonstrando que a proposição existente não produz saberes práticos em gestão educacional e eles não se sentem preparados para ser um gestor escolar, no entendimento dos graduandos.

Os alunos concluintes destacam lacunas, sentem falta das especificidades do campo. O diálogo com eles sobre esse campo ressalta que não se especificam e nem se articulam multidimensionalmente os saberes necessários à gestão escolar, e que os saberes que eles julgam que não existiram foram resultados da estrutura curricular oferecida. Os saberes provenientes doutros componentes não incluem ou dão significação à temática da gestão e acreditam que a existência de um componente curricular prático, vinculado à gestão da escola pode imprimir forma e sentido às ações pedagógicas extra sala de aula.

Quando contrastamos a fala dos alunos ouvidos à ementa e com a posição de um docente, vimos que as falas não propõem uma articulação com o todo do curso e está alicerçado na definição de aprendizagens gestoras advindas do conhecimento dos dizeres do marco legal vigente – A LDBEN – (ressalte-se que a centralidade de aprendizagens pautadas no marco legal não é destituída), o que nos permite inferir que os discentes falam de possibilidades de conhecimento prático permeado por uma crítica que comporta saberes voltados para “itinerância-errância e inventividade” (Macedo, 2017, p. 134). Os mesmos salientam que os conhecimentos em gestão poderão ser ofertados:

Através de palestras, semanas pedagógicas e até por meio de estágio de observação, estagio monitorado, situações que levem os alunos a adquirir experiências e contato

³⁰ A técnica do DSC propõe que cada depoimento de uma pesquisa com questões abertas seja analisado, selecionando os trechos essenciais e nomeando de forma resumida o ou os sentidos presentes nos trechos selecionados. Feito isso, os depoimentos que apresentam sentidos semelhantes são reunidos.

com esse elo tão importante dentro da escola, debates palestras com gestores, coordenadores, vice-diretores escolares a respeito do seu papel, as problemáticas enfrentadas no cotidiano escolar e como enfrentá-las, visitas de campo, fórum, congressos e nossas horas de ACC e TEC sejam vinculadas a temas que fossem contempladas a gestão escolar (DSC dos discentes concluintes Campus A, 2018).

Em consonância com os objetivos específicos dessa pesquisa que busca compreender os saberes, as ações e estratégias teórico-práticos dos componentes curriculares instituídos no(s) currículo(s) da Licenciatura em Pedagogia da UNEB, que propiciam ao discente deste curso, a apropriação de referenciais para o exercício da função de gestor na escola de educação básica, verificamos que no âmbito do Campus A há consensos quando comunicam/denunciam que o campo da gestão educacional é pouco valorado, considerando os atos de currículo que não destacam a sua importância.

Quando perguntamos às duas categorias sobre a oportunidade de refletir com alunos e ou colegas professores sobre os conhecimentos do campo da gestão escolar no processo formativo do curso de pedagogia, as falas enfatizam percepções semelhantes, denunciando a ausência de debates e articulação de saberes em gestão, por meio de ações e projetos de pesquisa ou extensão:

Não nunca tivemos a oportunidade de fazer isso, né. Inclusive nesse momento com a discussão do redimensionamento do curso é que foi levantada pela primeira vez essa questão. Gestão educacional somente ou Gestão Educacional e Escolar. O que deve ser priorizado na verdade. Mas uma discussão objetiva sobre isso, nunca foi feita em nenhum momento. (Docente B do Campus A)

Não tenho conhecimento desses projetos, não tivemos essas ações, atividades. A única experiência curricular vivenciada durante o curso que foi relevante para o conhecimento de gestão escolar foi a parte de observação dos estágios, pois nessa atividade foi possível observar um pouco o funcionamento da escola. (DSC dos discentes concluintes, Campus A, 2018)

Quanto à importância dos conhecimentos em gestão educacional e escolar, muitos significados são atribuídos a este campo pelos discentes.

É importante para que nós educadores possamos conhecer a realidade do ambiente escolar de uma forma geral. Conhecer o funcionamento escolar em todas as suas instâncias, não somente a sala de aula, pois como futuros pedagogos, temos que conhecer os papéis de cada agente que constitui a gestão educacional, no que diz respeito a ação pedagógica do gestor e coordenador em termos éticos, políticos e estéticos. É a oportunidade de refletir conhecimentos e futuramente praticá-los, pois a função do diretor nas escolas, quase sempre é dos pedagogos, abrindo assim, mais um leque de oportunidade de atuação profissional, pois os estudos em gestão é de grande valia para todos e principalmente para os que querem seguir essa modalidade e entender o verdadeiro papel da gestão escolar, direitos e deveres. (DSC dos discentes concluintes do Campus A, 2018)

Esse discurso coletivo suscita questionamentos quanto ao fato de um componente curricular não produzir conexões dentro do contexto do curso e também com o cotidiano profissional. Será que a não exigência de pré-requisitos, de sequência de aprendizagens que existia em currículos anteriores, propiciou as desarticulações? Não defendemos o retorno desse *modus operandi*. Acreditamos que os referenciais utilizados, os conceitos trabalhados e que foram destacados nas falas dos alunos e docentes ouvidos neste trabalho, explicitam a não interseção dos campos de aprendizagem, não produziu um caminho relacional entre o fazer docente, que é intrínseco à compreensão do exercício da gestão. Em nenhum momento os alunos verbalizam que este aprender gestor não deveria estar presente na sua formação de docente, as ligações entre um e o outro campo não emergem nas reflexões levantadas pelos sujeitos informantes. Se afirmamos que a gestão só poderá ser exercida por um docente, como esse docente – sem compreensões do processo gestor – poderá construir uma gestão democrática e participativa?

Tudo leva a crer que a mudança de perspectiva, da necessidade de exploração desse campo de saber esteja solicitada internamente pelos alunos, sem que a sua exposição, a sua saída da opacidade tenha sido vislumbrada e trazida à tona no decorrer do curso. Há uma crítica ao currículo existente.

A percepção da necessidade dos conhecimentos em gestão escolar é percebida também por um docente participante desse estudo. Ao ser perguntado sobre o sentido de ofertar conhecimentos em gestão educacional e escolar no curso de pedagogia assim respondeu:

Eu acho que as duas coisas são fundamentais à formação de qualquer professor. O pedagogo aqui tem como a base a docência, e a gente aqui especificamente estão focando na docência da educação infantil e séries iniciais. É importante que o professor saiba administrar uma escola, porque o que a gente tem visto, o que a história aqui tá mostrando, o dia a dia tá nos mostrando é que a maioria dos nossos alunos acaba de uma forma ou de outra sendo gestores, quer seja trabalhando na Secretaria de Educação em nível macro, quer seja dirigindo as escolas. É importante que esse pessoal saia daqui pelo menos sabendo qual é o papel do gestor e a importância de uma gestão democrática, participativa, para que a escola consiga exercer efetivamente seu papel. (Docente A, Campus A, 2019)

Para confirmar a afirmação do docente, verificamos junto à Secretaria Municipal de Educação da cidade sede do Campus A que, do total de 46 gestores das escolas pertencentes ao Sistema Municipal de Educação, no ano de 2018, 90% dos diretores escolares, são ex-alunos do Curso de Pedagogia.

De maneira sucinta podemos destacar, a partir da fala dos estudantes, dois aspectos considerados por eles como significativos: a existência de uma formação superficial na área

de gestão e a necessidade de práticas em gestão, visto que o conhecimento se deu pela via teórica, levando a não contextualização prática dos conhecimentos vividos no processo formativo o que leva ao sentimento de não preparação para inserção nesta arena de trabalho do pedagogo.

O trabalho no grupo focal com os alunos concluintes propiciou elucidações quanto aos conteúdos e a distribuição dos componentes curriculares ao longo do curso. Perguntados sobre as articulações do Estágio Supervisionado em Educação Infantil e na Educação Fundamental I com outros componentes, os mesmos fizeram correlações com componentes curriculares das metodologias específicas (alfabetização ciências, história, matemática e geografia) e não salientaram as questões abordadas em Gestão Educacional, Políticas Educacionais e Avaliação Educacional, vistas nos semestres anteriores. O fato de estarem vivenciado o componente curricular Coordenação Pedagógica, neste último semestre do curso, o que ocorre após os estágios, propicia dificuldades de compreensão e participação nas diversas instâncias da escola básica quando realizam os estágios.

Assim, percebemos que a proposta do Campus A aponta para uma formação generalista que destaca a docência e não a integra explicitamente à gestão escolar. O foco não está nos vários espaços de atuação do pedagogo. Assim, a formação ampliada para atender o universo de profissionais que atuam na escola básica, como propõe o artigo 64 da LDBEN de 1996 não se faz presente na prática do PPC do Campus A. A formação generalista vivida pelos licenciandos vai impor, no futuro, a necessidade de que os egressos busquem uma formação de “especialistas” em gestão escolar. Esta falta de articulação, considerando as falas dos discentes, gera desejos de saberes específicos, sugerindo, por essa via de pensamento, a ampliação de conhecimentos nesse campo:

É fundamental que o pedagogo conheça as organizações escolares, saber entender o verdadeiro papel da gestão escolar, os direitos e deveres do gestor. (Discente G)

É indispensável que o pedagogo conheça a área de gestão e dialogue com as diferentes demandas de atuação na administração os direitos e a organização do ambiente escolar. Seria muito útil para atuação profissional e seleção em concursos. (Discente H)

Compreendem que é pertinente a formação de docentes no curso de pedagogia, entretanto acreditam que a compreensão contextual da escola básica, necessita de maior visibilidade no transcorrer do curso para que essa compreensão resulte na inserção articulada das diversas áreas de atuação desse profissional. Articular saberes de docência com saberes

em gestão escolar levará o licenciando a compreender a escola básica no seu conjunto. Isso poderá ocorrer não somente pela via teórica, mas também pela pesquisa.

No Campus A, identificamos que a organização curricular destaca a pesquisa em quatro componentes curriculares denominados: Pesquisa e Prática Pedagógica I, II, III e IV, entretanto, nestes componentes não há grupos de estudos ou de pesquisa direcionados às dimensões da gestão da escola básica. Isso se deve à ausência de eixos norteadores desses componentes curriculares, o que permite uma pulverização de interesses por parte dos professores e licenciandos. Não há linhas de pesquisas ou extensão definidas que possam levar o aluno ao aprofundamento de questões da escola básica; o aluno faz opções de “pesquisa” em campos diversos, variando sua opção nos semestres seguintes. Ao mesmo tempo em que essa liberdade é salutar é também uma problemática.

É possível inferir que é preocupante a estruturação deste componente. Os licenciandos destacam em suas falas que o curso “pesquisa muito e oferta pouca experiência prática nas escolas”. Destacam que não há tempo para revelações e inferências no cenário pesquisado.

Assim, componentes que poderiam ser elos articuladores entre formação e campos de trabalho não se fazem presentes ao longo da trajetória do licenciando, o que contribui para o sentimento de que ele será um gestor que aprenderá na prática, desqualificando assim a formação inicial recebida nos componentes curriculares, evidenciando que a articulação de saberes não ocorreu, restando o discurso que se intencionou no perfil profissional do PPC do curso.

6.3 PERCEPÇÕES DOS ALUNOS EGRESSOS

A partir dos discursos dos egressos do curso de pedagogia da UNEB esta seção tem por objetivo compreender as relações dos saberes constitutivos da formação inicial e sua relação com o campo de atuação do pedagogo gestor, destacando como o conhecimento em gestão educacional adquirido na formação inicial promoveu articulações e mobilizações para atendimento das demandas da prática da gestão das escolas de educação básica municipais, no contexto do Campus A. Foram entrevistados 10 gestores escolares que estão exercendo a função de gestores no biênio 2018/2019.

Os pedagogos gestores entrevistados realizaram o curso de Pedagogia no Campus A, nos anos de 1998, 2000, 2002, 2005, 2008, 2009 e 2010. O grupo pesquisado tem atuação em gestão da escola básica há mais de cinco anos. Três deles estão na gestão escolar há mais de 10 anos. Nenhum deles - quando estudante - realizou estágio em gestão escolar, o que

confirma que este campo de conhecimento não promoveu uma formação prática de trabalho com a área. A maioria não recordava de componentes curriculares e de atividades direcionadas. Salientaram que:

- No meu curso não tinha, mas acho importante que os pedagogos estudem para saber o funcionamento de todo o sistema. (G1)
- Não tinha. Eu tive que fazer especialização. E quando fiz meu olhar se abriu. Só que o que ocorreu foi que eu voltei com um novo olhar e os professores não. (G2)
- Não tinha. E só agora percebo que isso faz falta agora que trabalho na equipe gestora (G3)
- Não estudei Gestão. (G4)
- Não me recordo, infelizmente. (G5)
- Não me lembro de ter estudado gestão durante o curso. (G6)
- Não me lembro de ter estudado e eu não vejo a especialização de pedagogia como o curso que vai trazer o sucesso na gestão da educação. (G7)
- Lembro que nos momentos de observação do estágio de professor nos proporcionaram algumas atividades com gestão. (G8)
- Não me lembro de ter estudado gestão durante o curso. (G9)
- Os momentos de observação nos proporcionaram práticas nas atividades de gestão. Teve um seminário com foco na Administração Escolar. (G10)

O gestor (G7), em sua fala, aponta que a gestão escolar é exercida por sujeitos vindos de outros campos além da pedagogia, uma constatação - fruto da sua convivência de trabalho, destacou que o campo da gestão escolar pode ser exercido por outros licenciados. Para o mesmo, a gestão da escola básica não requer a pedagogia, e para isso ela argumentou que

[...] Independe de área né, é que às vezes a pessoa é pedagoga, mas não tem um *olhar pedagógico* não tem o cuidado e já vi profissionais de outras áreas com mais cuidado. Tem que saber cuidar. Ter aquela sensibilidade. Nossa clientela é muito carente de afeto, do cuidado, do corpo a corpo. Vai muito da pessoa, do posicionamento do profissional que esteja gerindo a escola. (G7)

Este depoimento se destacou dos demais. Percebemos que este profissional adota uma concepção de trabalho que compreende o seu fazer, a partir de um ponto de vista ampliado: Ele recusa o fazer especializante de determinada área. É como se ele estivesse conclamando por uma reforma de pensamento das instituições formadoras. Um pensamento intuitivo, via saberes da experiência que aqui se apresenta reformulado.

Interrogo sobre quais componentes curriculares poderiam promover nas licenciaturas uma compreensão do fazer gestão que a egressa/gestora chamou de *olhar pedagógico*. Seria ensinar nas licenciaturas o que Barbier chama de escuta sensível? Certamente, vários componentes curriculares podem contribuir com o combate à indiferença a outrem, sendo esse, um saber que possivelmente está presente em componentes curriculares da formação dos licenciados sem que se tenha uma objetividade explicitada para o campo da gestão escolar. No município ao qual pertence o grupo de gestores entrevistados, a gestão das escolas municipais

se realiza por eleição de diretores e pode ser exercida por professores de qualquer licenciatura, ainda que o edital de concurso de gestores saliente a preferência por pedagogo. Talvez por isso o Gestor G7 na convivência com seus colegas (gestores) apresenta esse saber como primordial ao exercício da Gestão escolar.

Buscando ampliar a compreensão dos atos de currículo do curso de pedagogia do Campus A, que foram promotores da formação dos pedagogos que atuam na gestão da escola de educação básica, perguntamos aos participantes deste estudo sobre os componentes curriculares/ações pedagógicas que eles poderiam citar como contribuintes da sua atuação na gestão da escola. Sete sujeitos responderam que não lembravam. Três citaram as seguintes atividades: Visita de observação dos estágios, Seminários Temáticos em Políticas Públicas e o estudo sobre o Projeto Político Pedagógico.

Diante da escassez de lembranças quanto às ações/componentes curriculares direcionadas à aprendizagem em Gestão, instigo-os para que busquem recordações de professores, de conteúdos e de atividades extracurriculares, que mesmo que tenham sido trabalhados noutros componentes não específicos de gestão, propiciaram a compreensão da gestão da escola básica. Três disseram não recordar e sete deles assim se pronunciaram:

Infelizmente só após Faculdade é que fui abrindo a cabeça, o conhecimento. Nos cursos que tenho feito é que tem a teoria e a prática. No curso de Pedagogia não. **Só as formações pós o curso é que me deram essa formação.** A Faculdade por si só não está dando conta. Digo isso pela minha formação e pela realidade dos estagiários – que vem da Universidade que temos recebido aqui na escola. A formação não está dando conta. (G1)

Essa fala corrobora com o pensar de estudiosos da formação docente. Gatti e outros, (2019, p.17) por exemplo, destacam que discutir os cenários contemporâneos podem produzir “[...] uma visão mais clara sobre os processos envolvidos com a socialização, a sociabilidade, a educação e perspectivas de futuro humano-social”. É exatamente isso que o Gestor G1, na sua fala, está pontuando. A necessidade de tomarmos consciência das limitações e lacunas produzidas na formação inicial, incitando a Academia a pensar sobre possibilidades de alargamento dos conhecimentos produzidos nos cursos de licenciaturas.

O gestor G2 se pronuncia afirmando o quanto a inserção na prática contribuiu com seu processo formativo: “Lembro-me de ter feito *uma atividade de campo*. Uma viagem onde a Prof.^a nos levou a conhecer uma instituição e lá eu pude viver a experiência prática de conhecimento. Uma aula de campo”.

Nesta fala, ponderamos o sentido de prática que G2 aponta. Há resíduos de concepção de uma lógica determinista que temos tentado romper quando abordamos a relação

teoriaprática³¹, a partir do olhar da complexidade. Também pudemos perceber a polaridade construída historicamente. A “Teoria e a Prática” são realçadas como polos separados, que se separam ou se juntam em determinado momento formativo. Hora é um, hora é outro. A formação docente, pautada na teoria da complexidade, assume *teoriaprática* como inter-relação. A possibilidade de distinção de saberes (teoria e prática), se ocorrer, dentro de uma proposta formativa, - permeada pelo pensamento complexo - não é exultante, demarcadora de um e outro saber, pois não são facetas estanques ou definidoras isoladamente no período em que se encontre um aprendiz. E por situarem-se como elemento de processos de aprendizagem em construção – atos curriculares – teoria-prática são movimentos inter-relacionados. Ocorrem na horizontalidade.

Como nos ensina Morin (1996),

A ambição da complexidade é prestar contas das articulações despedaçadas pelos cortes entre disciplinas, entre categorias cognitivas e entre tipos de conhecimentos. Isto é, tudo se entrecruza, se entrelaça para formar a unidade da complexidade; porém a unidade do ‘complexus’ não destrói a variedade e diversidade das complexidades que o teceram (MORIN, 1996, p. 176).

O Gestor G3 salienta que na sua formação não houve ações voltadas à Gestão. Não se recorda e enfatiza que o aluno estagiário do curso de Pedagogia que hoje ele recebe na escola em que é gestor para realizar o estágio de docência, convive “um pouco” com a gestão:

Durante o meu curso não. Mas agora eu percebo que os estudantes de pedagogia que chegam para estagiar aqui na escola – nas classes de educação infantil e fundamental - eu percebo que eles fazem observações que contemplam a parte administrativa e pedagógica. De observar como é que trabalha a equipe gestora, como o professor trabalha com a coordenação, de ter um contato maior com o coordenador pedagógico. Mas ainda é pouco. (G3)

Essa declaração nos remete ao pensamento dos estudantes concluintes durante a realização do grupo focal. Os mesmos destacaram que, no início do estágio, no período de observação do contexto escolar em que realizaram o estágio de docência é que tiveram “algum contato” com a equipe de dirigentes das escolas: diretor, vice-diretor, coordenador e secretário escolar.

Os demais gestores participantes assim se pronunciaram sobre o currículo da licenciatura em pedagogia que cursaram:

³¹ A supressão do hífen é uma forma de destacar o sentido de indissociabilidade. Autores como Ferrazo (1999) Nilda Alves (1999) e Roberto S. Macedo (2006) utilizam esse formato.

- Não tinha nada voltado pra gestão. Tivemos umas aulas de campo com o Professor de Antropologia. Fomos a Salvador, visitamos uma área ambiental, uma viagem para conhecer uma das primeiras salas de informática. (G5)
- O currículo que eu cursei era mais focado pra pesquisa. Então os projetos nos dava abertura de escolher alguns temas que você se identificava, mas... a gente tendia a olhar para a sala de aula e não para a gestão. (G6)
- As primeiras disciplinas história da educação, filosofia, educação inclusiva, estágios, são disciplinas necessárias para entendermos o processo da educação, dentro de suas etapas e funções. Além das graduações é necessário para os gestores fazerem cursos de pro gestão, pós-graduação em gestão e coordenação. (G7)
- Eu me lembro de alguns minicursos. Que era elaborado por nós estudantes mesmos. Por exemplo: Falar sobre o método Montessori, sobre Emília Ferreiro.
- Montavam-se salas com temáticas em que íamos aprofundando. Não era específica do curso, mas tinha. Houve, teve um minicurso sobre prestação de contas com um professor de economia. (G10)

Ao analisar o espaço da gestão nas lembranças dos entrevistados, evidenciamos a existência do não lugar³² de saberes em gestão escolar no percurso formativo vivido por eles, antes de exercerem a função de gestor. As falas elucidam que o conhecimento em gestão não obteve espaço durante o percurso formativo inicial, e só tomou corpo no exercício da profissão.

Os atos de currículo mencionados – alguns minicursos – não remetem a articulações possíveis com o fazer, compreender a complexidade da gestão da escola básica. Ou seja, consideramos que não há menções quanto à presença desse campo de saber como atividade curricular. Percebemos, também, que atividades extracurriculares não estabelecem um lugar à gestão.

Percebemos, também, que atividades extracurriculares não estabelecem um lugar à gestão. Perguntados sobre as necessidades formativas que eles julgam essenciais ao pedagogo, considerando o seu trabalho atual como gestor escolar, eles abordam que o curso deveria proporcionar conhecimentos que transitem sobre:

Saber o que é uma gestão democrática, na perspectiva de um *trabalho humanizado*. Aprender verdadeiramente que trabalhar em equipe é fundamental, bem como os projetos: PPP, merenda escolar, transporte escolar, unidade executara. É fundamental leituras de Victor Paro. (G1)

As tecnologias. Porque assim, é uma coisa muito complexa, e eu como gestora, me sinto na necessidade da busca. A escola hoje, que a gente tem não é mais atrativa para os alunos e nós não estamos sabendo como trabalhar as tecnologias com os alunos. A tecnologia é importante para ser professor e ser gestor. E é o que tem que ser trabalhado. Além das tecnologias é necessário também fazer com que o estudante da pedagogia compreenda que quando se está na posição de professor e passa a ser gestor é,... Eles acham, eles olham a gente como a pessoa é autoritária, tá tomando atitudes que vai prejudicar. É o que tem que ser feito. E o Gestor é muito maculado por conta de tomar atitudes que não agradam a todos “por querer levar a coisa a serio”. Então é preciso que o aluno que esteja se formando em Pedagogia

³² Não lugar é um conceito concebido por Marc Augé (1994) como lugares que transitamos diariamente, mas não estabelecemos vínculos. É algo que está frequentemente em nosso percurso, entretanto, não percebemos, valoramos ou ressaltamos o seu significado para os objetivos pretendidos.

compreenda a diferença. Todo professor tem que passar pela Gestão para compreender o papel do gestor e do professor. Tem que passar por um Estágio em Gestão. Porque quando eles passarem em concurso, podem querer passar por uma gestão também, eles têm que ter experiência sobre isso. (G2)

As tecnologias, pois elas estão mais do que presentes nas escolas. Se eu não tenho conhecimentos básicos em tecnologia, com certeza meu trabalho vai ser defasado. A tecnologia é de fundamental importância. Na minha época de formação, não se falava em tecnologia, era como se não existisse. Mas já existia estava começando a ter internet, mas não havia nas escolas. (G3)

Acho que precisa saber sobre LDBEN. Estatuto da criança e do adolescente (ECA), e as atuais leis que regem a educação. O Estatuto do município é muito importante, pois é elaborado pelo Conselho Municipal de Educação muito importante ter conhecimento, pois às vezes alguns colegas cometem falhas por conta de não saber da existência desses conselhos, e não sabe o que fazer diante de certas situações. Deve ter uma preparação de como lidar com crianças e adolescentes, via ECA, com a LDBEN, o que diz na LDBEN, é importante saber sobre BNCC. Para mim eles são básicos para a Gestão. Pensando na parte específica inclui conhecimentos sobre recursos, sobre PDDE, PDDE interativo, formas de gasto. E aprendizagem sobre como gerir humanamente a escola. (G4)

Sem a formação a gente vai, vai indo pela experiência se baseando na experiência de professor. Acho que aprendizagens em psicologia voltadas para o entendimento entre as pessoas. O estar, ser gestora, o outro lado da situação. Aprendizagens em relações humanas, eu acho. Pois você tem que tomar atitudes que às vezes você acaba se chocando com outras pessoas em atitudes que o outro, na posição de professor não compreende não quer aceitar. (G5)

Aprendizagens burocráticas mesmo. O saber técnico de funcionamento da escola. Toda a estrutura de preenchimento de atas, conselho escolar prestação de contas. Pois quando a gente chega na gestão toma um susto. (G6)

Tem que aprender a lidar com o outro. Lidar com as diferenças. Eu sou muito realista. Precisa aprender a trabalhar com o todo. Pois o corpo a corpo com o aluno – que tem família ausente – e as questões. É preciso conhecer as escolas municipais em todos os pontos, principalmente, infraestrutura. Conhecer a realidade dura e crua. Né! Como é trabalhada essa realidade. Como é que o gestor e o coordenador trabalham com os professores. Como é feito o planejamento real, como os conteúdos planejados são passados para o aluno e a devolutiva. (G7)

Aprender sobre os programas do FNDE (G8)

Deveria ter estágio não apenas na sala de aula, mas também para Gestão Escolar. (G9)

Sobre Conselhos Escolares. É muito difícil (G10)

Os egressos indicam pautas diversas. No elenco de aprendizagens propostas por estes à formação inicial do pedagogo, caminham no sentido de especificidades, há programas específicos do MEC/FNDE, legislação, tecnologias, mas há também indicativos de conteúdos que transitam pela compreensão humanista da gestão colegiada, relações interpessoais. Salientamos que os conteúdos sugeridos envolvem a gestão democrática, entretanto esse saber que acolhe a dimensão da participação deliberativa que envolve relações dialógicas entre professores servidores, alunos, pais e comunidade escolar não foram salientadas.

Figura 4 – Aprendizagens indicadas pelos egressos à Licenciatura em Pedagogia



Fonte: Elaborado pela autora com Nvivo Pro, a partir das informações obtidos com gestores em exercício, 2019

A partir da coleta dessas informações com os egressos (pedagogos atuantes na gestão das escolas municipais que participaram desse estudo), evidenciamos que as questões da dimensão administrativa de uma escola são consideradas elementos fundantes à formação e atuação do pedagogo gestor. Ou seja, a compreensão das informações com esse grupo explicitou que a articulação dos componentes curriculares que poderiam propiciar compreensões sobre essa dimensão não ocorreu. Os discursos dessa categoria de informantes apontam “lacunas formativas” que são, no nosso entendimento, particularidades do jogo que está posto na arena do que se julga como “aprendizagens pertinentes do trabalho de diretores”; são as questões específicas da dimensão administrativa: a burocracia documental, a aplicação de recursos, a execução correta de programas federais, dentre outro elencados na figura 3.

Compreendemos essas informações como um alerta de que os saberes propostos por esses informantes podem ser ministrados em componentes curriculares que envolvam as estratégias de estágio, oficinas, laboratórios e seminários, e esses devem propiciar

aprendizagens que reflitam criticamente sobre a relação dialógica das dimensões administrativas citadas com reflexões pedagógicas que envolvam o cotidiano do âmbito da gestão escolar e que devem ser ampliadas com estudos que propiciem, aos sujeitos, a compreensão da perspectiva crítica e criativa dos processos de gestão democrática participativa. Faz-se importante destacar que o pedagogo, na formação inicial, necessita compreender o funcionamento da escola básica – enquanto organização social – que exige saberes que ultrapassam a apreensão de fazeres técnicos do gestor. Afirmamos esse pensar, considerando que as informações obtidas com os egressos não trouxeram à tona as dimensões do trabalho político, social e cultural da gestão. Essas dimensões não são explicitadas como campos de aprendizagens que podem ser compreendidos durante a graduação; assim, considerando as informações dos egressos do curso de Pedagogia que participaram desse trabalho, não ocorreu uma formação que lhes propiciasse a compreensão dos afazeres diretos que é composto da complexidade que envolve as dimensões administrativa e pedagógica, e também as dimensões política, social e cultural apropriadas à gestão participativa da escola básica. Segundo Luck [et.al.] (2002, p.18),

Aos responsáveis pela gestão escolar, compete, portanto, promover a criação e a sustentação de um ambiente propício à participação plena no processo social escolar, dos seus profissionais, dos alunos e de seus pais, uma vez que se entende que é por essa participação que os mesmos desenvolvem consciência social crítica e sentido de cidadania.

6.4 A FORMAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL NO PPC DO CAMPUS B

A busca por componentes curriculares direcionados à gestão no PPC do Campus B nos direcionou a três disciplinas com uma carga horária de 60h cada, distribuídas em semestres distintos, apresentando as ementas a seguir:

Gestão Educacional: Conceitos de gestão. A gestão escolar no contexto sócio histórico: princípios, relacionamentos, hierarquia, poder de decisão, grau de satisfação e auto avaliação. Gestão na perspectiva financeira, administrativa e pedagógica. Visão da escola nas dimensões físicas e sociais.

Organização do Trabalho Pedagógico: Planejamento participativo: pressuposto e encaminhamento metodológico para organização do trabalho pedagógico dos serviços técnico-pedagógicos da instituição: as instâncias norteadoras da prática pedagógica, ações e órgãos colegiados nas instituições, projeto de avaliação das instituições e conselho de classe. A coordenação pedagógica e o papel do coordenador na organização desse trabalho.

Gestão em Educação de Jovens e Adultos: Estuda as concepções de gestão. Gestão em Educação de Jovens e Adultos: a configuração nos espaços educativos. A gestão e o cotidiano escolar em Educação de Jovens e Adultos. O papel dos

conselhos escolares na Educação de Jovens e Adultos e sua relação com o projeto político pedagógico.

A intencionalidade do perfil do profissional pedagogo neste curso, a compreensão das ementas e dos objetivos propostos nesse curso nos leva a inferir que o “campo de intenções” relacionadas à gestão apresenta-se de forma direcionada a uma gama de espaços que apresentam especificidades gestoras distintas: escolas – sistemas de ensinos – assessorias:

- Implementar formas de gestão democrática na escola, estando em condições de organizar e gerir, como profissional, na articulação dos sujeitos escolares entre si e destes com os movimentos sociais fora da escola;
- Atuar no planejamento, organização e gestão dos sistemas de ensino, nas esferas políticas, administrativo-financeiras e pedagógicas, com a democratização das relações sociais na instituição escolar e fora dela;
- Desempenhar funções de docência e gestão pedagógica, incluindo assessoria, consultoria, pesquisa, planejamento e avaliação na educação formal, não formal e informal e ainda, na condução de situações educativas em geral, sistemas educacionais, redes e unidades escolares públicas e privadas, empresas, programas, projetos e quaisquer outras instituições ou situações onde se desenvolvam processos educativos;

Entretanto, a distribuição de componentes curriculares não destaca o aprofundamento desse elenco de saberes. O compromisso com a formação de gestores nesse PPC cita, dentro da seara da Gestão Educacional e Escolar, apenas a prática da gestão voltada aos espaços educativos que ofertam a modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

Grosso modo, é possível dizer que há um olhar de autonomia dessa instituição, pois, autoriza-se com a sua proposição e transgride ao destacar e enfatizar os saberes em gestão na seara da Educação de Jovens e Adultos e da Comunicação. Exercita, também, sua autonomia departamental ao propor, no seu PPC, a livre escolha de campos de aprofundamento pelo licenciado. O graduando poderá aprofundar estudos a partir da sua livre escolha em três áreas: 1) Ed. Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, 2) Educação de Jovens e Adultos e 3) Educação e Comunicação³³, definida na estrutura curricular como Núcleos.

Documento elaborado pelo NDE, deste Campus afirma que,

[...] a realidade do curso com a divisão em Núcleos de aprofundamentos de estudos a serem escolhidos como opção de formação no curso entre três possibilidades, deixa a lacuna e a inconsistência, que segundo os graduandos são importantes e, passar dialogar com todas e não apenas com uma delas, daria um excelente panorama formativo/educativo/comunicativo para o profissional na contemporaneidade, entretanto, a falta de experiências e diálogo entre os núcleos fragiliza a formação. Tal aspecto gradativamente nos direcionou para a reformulação (em construção) de uma matriz única, mantendo a presença dos núcleos na perspectiva transversal, onde os discentes poderão ainda usufruir destes na

³³ No Encontro denominado II Fórum das Licenciaturas, realizado em setembro de 2018, a Coordenação do Colegiado de Pedagogia do Campus B, afirmou que essa livre escolha por um dos núcleos “não deu certo” e almejam o redimensionamento do curso sem esse formato de “opcionar por um ou outro campo”. (Informação verbal).

formação, entretanto, com novo formato - em construção. (Documento NDE, Campus B, 2018)

Ainda que esse PPC direcione a compreensão em gestão para o campo da modalidade de Educação de Jovens e Adultos - especificidade que vive à margem da preocupação das políticas educacionais - ousamos inferir que tratar a gestão educacional, em contextos específicos, requereria que conhecimentos em gestão educacional e escolar estivessem noutros componentes curriculares que transversalizassem os saberes.

Não podemos esquecer que o PPC praticado é fruto de criações e ações individuais e coletivas que podem ou não alterar processos inicialmente delimitados e que “se faz fundante prepararmos os jovens em formação e cultivarmos uma cultura que lhes possibilite adquirir conhecimentos perspectivando seus contextos, suas dimensões complexas”³⁴ (Macedo de Sá, 2018).

Neste sentido, o Núcleo Docente Estruturante³⁵ do Campus B, afirma que a Reformulação curricular do Curso de Pedagogia naquele Departamento,

[...] tem sido um processo gradativamente construído a partir do diálogo entre as comunidades internas, externas e o contexto, uma vez que, desde a implantação do currículo em vigência, as proposições teórico-metodológicas em realização têm direcionado as práticas de formação para dimensões não pensadas ou instituídas a partir da proposta. Assim, desde 2012, o colegiado do curso e departamento promoveu a instalação de uma comissão de Reformulação curricular, alterada para NDE em 2016 por conta da resolução que institui o Núcleo Docente Estruturante dos cursos no âmbito da UNEB. Este vem atuando desde então nas elaborações do que se constituirá o novo currículo para o curso, buscando ainda, atender as demandas nacionais, Diretrizes para a formação de professores aprovadas em 2015 e proposições que emergiram dos contextos e espaços formais, não-formais e informais, onde atuam os egressos, assim como espaços de práticas, pesquisa e extensão dos graduandos desde o processo de formação inicial. (Documento NDE, Campus B, 2018)

Desta forma, atos de currículo, no sentido de promover uma reflexão sobre a formação existente e o que pode vir a ser, tem se realizado através de escutas dos “discentes, docentes e realidades onde estão inseridos”, evidenciando os “aspectos que deveriam contemplar a nova proposição curricular”. (Documento NDE, Campus B, 2018)

A partir das escutas realizadas, o NDE deste campus perspectiva uma nova compreensão para o campo da gestão. Propõe que os Núcleos de Aprofundamentos sejam constituídos por quatro possibilidades, e não apenas três como é a proposta vigente. O quarto

³⁴ <https://jornalhermes.files.wordpress.com/2018/09/religando-saberes.pdf>

³⁵ O NDE (Núcleo Docente Estruturante) desempenha funções de assessoramento, consultivo e propositivo nas matérias de natureza acadêmica. É, junto ao Colegiado de curso, corresponsável por elaborar, implementar, acompanhar, consolidar e atualizar os PPPC dos cursos.

núcleo a ser criado contemplaria a Gestão e Coordenação Pedagógica. Os quatros núcleos devem ser experienciados por todos os graduandos: (1) Educação Infantil e Séries Iniciais, (2) Educação e Comunicação, (3) Educação de Jovens e Adultos e Gestão e (4) Gestão e Coordenação Pedagógica, e neles se intenciona que

as atividades do núcleo poderão se desenvolver com forte articulação com as atividades de estágio e com as atividades de Pesquisa e prática pedagógica, tendo como elemento fundamental o princípio da interdisciplinaridade. Intentam como estratégias de aprendizagem o desenvolvimento de estudos através de pesquisas, extensão, organização de colóquios, simpósios, seminários etc. (Documento do NDE, Campus B, 2018).

Ousamos dizer que o Núcleo Docente Estruturante desse Campus, ao pensar o curso existente e alçar uma construção coletiva para a “nova” formação do pedagogo, reflete sobre as articulações despedaçadas nos núcleos existentes, e assim a proposição que está sendo construída supera a visão do currículo como uma somatória de disciplinas colocadas lado a lado, ou como uma “grade curricular”³⁶ como foi durante muito tempo chamado, e que tomava a disciplina ou um campo profissional em sua especificidade como fim em si mesmo.

6.5 A GESTÃO EDUCACIONAL NO PPC DO CAMPUS C

O PPC da licenciatura em Pedagogia ofertado no Campus C, escrito em 2007 e reformulado em 2012, propõe e executa um diálogo ao campo da gestão educacional durante o caminhar do estudante na sua formação de pedagogo, a partir da distribuição dos saberes em gestão nos três núcleos propostos: 1) Núcleo de Estudos Básicos (NEB); 2) Núcleo de Aprofundamento de Estudos (NADE); 3) Núcleo de Estudos Integradores e Diversificados (NEI). Estes Núcleos ultrapassam a concepção de especialidade e apresentam as áreas de conhecimentos em educação infantil e ensino fundamental, educação de jovens e adultos e gestão educacional permeada por vivências práticas e a oferta de um número maior de carga horária e componentes curriculares direcionados ao campo gestor, incluindo estágios curriculares.

O NEB apresenta dois componentes curriculares: Organização Educacional I (60h) e Organização Educacional II (60h) que, nas suas ementas, elencam conhecimentos que propiciarão a assimilação das relações entre legislação educacional, organização dos sistemas

³⁶ Essa nomenclatura – que permitia a noção de fechamento, sem saída, foi substituída pela denominação Matriz Curricular por ser mais abrangente. É um quadro que apresenta a distribuição dos componentes curriculares com suas respectivas cargas horárias, eixo – dimensões - campo de formação, período para integralização de determinado curso.

educacionais, níveis, modalidades de ensino, órgãos educacionais, ou seja, referenciais legais vigentes à educação básica, entrelaçados com a organização e funcionamento da escola básica. (Anexo A)

O NADE elenca dentre outros conhecimentos, quatro componentes direcionados: Pesquisa e Prática Pedagógica III (60h), Gestão Escolar e Educacional (60h), Gestão de Projetos Educacionais e do Trabalho Pedagógico (60h) e Planejamento da Educação e da Escola (60h), que sinalizam atos de currículo que podem se religar, remetendo a ideia de recursividade proposta por Morin (2011).

Para Morin (2011), a recursividade consiste em permitir que, ao longo do processo, ações religuem o que está compartimentalizado. Nessa perspectiva, os envolvidos no processo pedagógico podem construir o processo formativo em gestão, ao longo do curso, via processos de articulação. Por exemplo, no componente curricular **Pesquisa e Prática Pedagógica III**, a ementa possibilita ao aluno “[...] Perspectivas de *pesquisas e de investigação* acerca dos rituais e da dinâmica pedagógica na formação do gestor e do educador de jovens e adultos”. O docente pode articular sua proposta de pesquisa e prática desse componente com os conhecimentos adquiridos no componente **Gestão Escolar e Educacional - 60h**, onde a gestão educacional e escolar é apresentada num cenário onde as instituições serão “conhecidas” no sentido da sua construção e operacionalização cotidiana, haja vista que a ementa prevê, dentre outros nocionamentos, a identificação dos elementos estruturantes do funcionamento das instituições educacionais: “[...] A gestão compartilhada e coletiva no espaço escolar. O colegiado, os conselhos escolares e a gestão pedagógica e administrativa da escola. A centralização e a descentralização das decisões gestoras”. A componente curricular **Gestão de Projetos Educacionais e do Trabalho Pedagógico – 60h** aborda as temáticas de trabalho coletivo na gestão escolar e enlaça os fios e desafios dos trabalhadores que comporão a equipe diretiva (particularmente o coordenador/supervisor pedagógico), propiciando conhecimentos que envolvem participação coletiva “[...] o trabalho coletivo na escola, cultura escolar, clima escolar e o fazer pedagógico.” O componente Curricular **Planejamento da Educação e da Escola – 60h**, apresenta a importância dos atos de planejamento como norteador das ações escolares. (Anexo A). Ou seja, a constituição de fios que se entrelaçam nas ementas citadas, perspectiva a não desarticulação de saberes no campo da gestão.

Diante das proposições do Núcleo NADE, percebemos que há possibilidades de que as articulações não sejam despedaçadas. Os componentes têm como fio condutor a amplitude de elementos presentes nos processos gestores que, ao articularem-se, elencam as demandas do

trabalho com gestão educacional, refletidas nos vários campos de atuação do gestor. Se esse fio condutor é enfatizado, o rompimento entre um e outro componente curricular torna-se quase imperceptível; há nesse PPC uma singularidade estabelecida para os conhecimentos na área de gestão, propostos de forma envolvente, ao longo do curso. Como afirma Morin (2005, p.112), “[...] as disciplinas são plenamente justificáveis, desde que preservem um campo de visão que reconheça e conceba a existência das ligações e das solidariedades.”

Entendemos que os conhecimentos em gestão nesse núcleo são propícios à articulação de saberes nesse Núcleo do Curso, pois ainda que cada componente apresente seu discurso próprio, há conceitos fundamentais que realizam comunhão. "Afim, de que serviriam todos os saberes parciais senão para formar uma configuração que responda a nossas expectativas, nossos desejos, nossas interrogações cognitivas?" (MORIN, 2012, p. 116).

No NEI, os atos curriculares propostos apresentam dimensões que se fazem presentes no campo da gestão. Apresenta conhecimentos relacionados à gestão, evidenciando perspectivas de trabalho em gestão educacional a partir de Seminários Temáticos que diversificam e aprofundam conhecimentos sobre a Política Educacional, as Relações Humanas na Organização Escolar, Gestão e Organização do Trabalho Escolar em Creches e Pré-Escolas, a Gestão de Sistemas e de Projetos Educacionais e a Gestão nas Organizações Não-Formais. (Anexo A)

Assim, a proposição de construção do conhecimento em gestão educacional e escolar, integrando diversos componentes curriculares, apresenta-se nesse PPC do Campus C como fundamentada numa compreensão de que os processos gestores ocorrem em diferentes instâncias, envolve sujeitos diversos, momentos e formas de trabalho em várias modalidades da educação básica. A complexidade do fenômeno gestão comporta, nesta proposição, a dimensão do conteúdo conceitual, a dimensão praxiológica e o sentido ontológico – o sentido de ser gestor, apresentando e construindo a formação do gestor como basilar à formação do pedagogo, atendendo ao parágrafo único do artigo 3º da Resolução do CNE/2006.

Parágrafo único. Para a formação do licenciado em Pedagogia é central:

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

A proposta do PPC do Campus C cumpre as Diretrizes Nacionais de Formação de Professores de 2006, e respalda-se em pressupostos da perspectiva multirreferencial, onde “não se pretende dissolver as especificidades epistemológicas nos processos de formação”.

(MACEDO, 2012, p.35). A operacionalização proposta para os conhecimentos em gestão apresenta-se no sentido do “círculo epistemológico” para Morin e “multirreferencialidade” para Ardoino (MACEDO, 2012, p.38). Esse contexto formativo indica que a singularidade existe pela via da pluralidade de saberes. Nesse sentido, componentes curriculares que propiciam enlances com o campo da gestão, constituem a dialogicidade necessária com os elementos constituintes do todo escolar, ou seja, a multirreferencialidade pode ser vivida na dialógica da singularidade e pluralidade - sem pretender o imperativo de um campo específico. A perspectiva de criticidade está alinhada à pluralidade dos saberes constituídos – via atos de currículo - na formação que inclui os processos gestores sem especializá-los.

Assim, ao contrastarmos o número de componentes curriculares (ncc) e a carga horária (ch) de componentes curriculares propostos à formação em gestão nos PPCs desse estudo (Campus A: ncc= 4 com 225ch; Campus B: ncc=3 com 240ch e Campus C com ncc=11 e 510ch)³⁷, podemos inferir, grosso modo, que há evidências de não valoração quantitativa do conhecimento em gestão educacional e escolar em 2 (dois) PPCs. Em contrapartida, 01(um) PPC destaca a compreensão da gestão educacional e escolar, os processos gestores e suas dimensões apresentando-os como saberes articulados. O leque de componentes curriculares é maior, o que nos leva a acreditar que esse terceiro PPC considera relevante a formação em gestão no contexto da formação do pedagogo, propondo, inclusive, a gestão educacional como componente de estágio curricular obrigatório, E este estágio, é, em nossa percepção, a constituição de uma base viva e atualizadora de conhecimentos pertinentes à formação do pedagogo, pois propicia a construção de atos de currículos que apresentem relações significativas no *complexus teoriaprática* da docência e gestão da escola básica .

No PPC do Campus C a proposta da relação *teoriaprática* ocorre ao longo do processo formativo, o que propicia a integração docência e gestão, pois há uma pluralidade de saberes que subsidiam as conexões entre saberes gestores e saberes docente.

Convém salientar que os colegiados de curso dos Departamentos na UNEB, podem realizar opções diferenciadas na construção dos caminhos formativos. Essa heterogeneidade é salientada no que tange à formação em gestão escolar nos PPC analisados. Em nossa opinião, o campo da gestão carece de interligações entre os núcleos propostos em dois PPC pois o professor participa da gestão, ainda que a participação na gestão - como professor – contenha aspectos diferentes do exercer a função de dirigente escolar.

³⁷ Ver quadro 4. p.134.

A construção de uma proposta de um *currículoformação* onde, por vezes, se propicia o “desequilíbrio” na oferta de componentes curriculares, priorizando ou a docência, ou a pesquisa, ou a gestão, é sempre algo que pressupõe explicitações das escolhas, pois poderá suscitar práticas formativas que não contemplam a articulação do conhecimento necessário às atividades que envolvem a compreensão da escola básica e suas práticas cotidianas.

Considerando o artigo 4 da Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, (Anexo J) ao afirmar que o curso de Pedagogia destina-se à formação de professor para exercer funções de magistério na escola básica, a docência é destaque, salientada nas três propostas curriculares analisadas. Entretanto, esse Parecer referido ressalta, nesse mesmo artigo, no seu Parágrafo único que “[...] As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino...”, assim o pressuposto de que a formação deve ocorrer de forma multidisciplinar, remete a uma possibilidade de compreensão teórico e prática da gestão educacional como atividade do fazer docente na educação básica.

Podemos, a partir da análise documental dos PPCs dos três campi em estudo, afirmar que a UNEB constrói perfis de pedagogos distintos: um curso fortemente voltado para a docência de educação infantil e séries iniciais, outro curso voltado para a docência, a educação de jovens e adultos e comunicação e outro voltado para a docência de educação infantil e séries iniciais e gestão.

Se considerarmos ambicioso que um curso de graduação de 4 (quatro) anos seja incapaz de promover a formação do gestor educacional, urge pensarmos que o PPC que não comunga com essa possibilidade – prevista nas legislações e nas necessidades dos contextos regionais da interioridade baiana - poderá promover cursos de Pós-Graduação pautando-se nas proposições do art. 64º da LDBEN/1966³⁸, propiciando assim, aos egressos, que desejarem, o ingresso em cursos de pós-graduação *latu-sensu*, na modalidade de especialização em gestão educacional, contemplando assim o conhecimento das dimensões do trabalho com a gestão. Essa oferta priorizaria o egresso do curso de licenciatura em pedagogia e assim o conhecimento teórico-prático dos diferentes contextos em que a gestão educacional se operacionaliza: escolas, sistemas educacionais estaduais e municipais e organizações educativas não formais comporiam a proposição extra-curriculante do curso ofertado numa instituição pública e gratuita.

³⁸ Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou *em nível de pós-graduação*, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

Na análise dos PPCs considerando o art. 6º da Resolução citada, que estrutura a formação do professor em núcleos, a gestão é um campo que pode ser constituinte do Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos, o que remete “a investigações sobre processos educativos e gestoriais, em diferentes situações institucionais: escolares, comunitárias, assistenciais, empresariais e outras”, assim inferimos que: - O Campus A poderá fazer a opção por ampliar a oferta de conhecimentos na área de gestão, no núcleo de aprofundamento e diversificação pela via do componente curricular denominado Tópicos de Educação na Contemporaneidade (TEC). Entretanto, esse componente curricular é constituído de um leque de 107 opções de estudos, aí incluídas a Gestão Escolar. Logo, não há clareza quanto à escolha desse campo e as estratégias que o docente e os licenciandos vivenciarão a aprendizagem sobre gestão de espaços educativos.

Vejamos o que diz o docente C, que já exerceu, além da função docente a função de Coordenador do Curso

É claro que na proposta do projeto pedagógico do curso existe uma carga horária, por sinal muito grande, para os Tópicos Especiais em Educação na Contemporaneidade (TEC) onde, entre o elenco de 107 tópicos, a gestão escolar também aparece, mas, *o lugar de algo não definido é qualquer lugar*, então não me lembro de ter tido ao longo desses anos, em que estou no Departamento, a gestão escolar como um momento escolhido para que a questão fosse abordada no âmbito dos TEC. (DOCENTE C, Campus A, 2019).

Se contrastamos as proposições apresentadas no PPC dos cursos percebemos a constituição não lugar, entre-lugar e lugar. O Campus A no seu PPC e na cotidianidade analisada vivenciam o não lugar; o Campus B que iniciou a oferta do seu curso de Pedagogia priorizando a habilitação na docência em educação de jovens e adultos – que permanece priorizado, produz um entre-lugar e o Campus C promove um lugar para a gestão educacional e escolar, à medida que possibilita estudos sobre gestão no Núcleo de Aprofundamento e propõe, também, dentro do NEI componentes curriculares que tratam da gestão educacional e escolar, promovendo ações de aprendizagens práticas com a oferta de estágios que se realizam na gestão da escola básica bem como noutros espaços.

Assim, as peculiaridades de cada curso, quanto à preparação para atuar com conhecimento sobre processos gestores da educação básica, a reflexão sobre demandas gestoras internas e externas do contexto escolar e as burocracias que envolvem o trabalho administrativo no espaço formal e não formal de processos educativos, são conhecimentos que, no discurso escrito dos PPCs dos campi analisados, manifestam-se via conteúdos em

componentes curriculares distintos, em modus operacionais e semestralidades distintas. Ou seja, a perspectiva de currículo único não é evidenciada.

Acreditamos que a inexistência de um currículo único é importante, pois não nega o direito à diferença, respeita a autonomia dos colegiados ao propor um PPC que acreditamos que foi elaborado pensando em garantir a formação que se julga condizente no contexto em que será operacionalizado, respeitando o debate e a diversidade cultural e microrregional existente. A existência de um currículo único poderia garantir a mobilidade estudantil, entretanto esse não poderá ser um argumento suficiente para padronizar um currículo.

Destacamos que a análise das ementas propostas para o campo da Gestão da educação, nos PPCs dos Campus A e B, não apresentam clareza quanto aos conhecimentos que referenciem o trabalho cotidiano da equipe de gestão da escola básica: - ações gerativas de compromisso de todos os atores escolares, noções de compreensão de ações administrativas-pedagógicas coletivas - que preparem o pedagogo para compreender a liderança em várias situações, bem como para compreensão e formação de órgãos colegiados: Associação de Pais e Mestres, Grêmios Estudantis, Colegiados Escolares.

Dentre muitos conhecimentos, cabe ao pedagogo contextualizar a função social da gestão de uma escola, no intuito de promoção da educação dos sujeitos no seu sentido amplo, e ainda que seja veiculada em vários componentes, como parte das compreensões que o pedagogo deverá possuir, não é fomentada no elenco de disciplinas de Gestão nos PPCs do Campus A e Campus B.

Sander (2007) defende que a formação de gestor escolar deve ser produzida a partir de uma perspectiva antropológica, cuja formação inclua qualificações denominadas por ele, como: *qualificação econômica* – “utilização de recursos econômicos e financeiros e de elementos materiais e tecnológicos para o cumprimento da missão educativa”; *qualificação pedagógica* – “coordenar a formulação de objetivos educacionais e desenhar cenários e meios pedagógicos para a sua consecução”; *qualificação política* – “define o talento para perceber e interpretar o ambiente externo e sua influência sobre as instituições educativas” e *qualificação cultural* - capacidade para elaborar soluções educacionais e administrativas e liderança para implantá-las (SANDER, 2007, p.112-113). Nessa perspectiva não encontramos ementas que salientem essas qualificações nos PPCs dos Campus A e Campus B.

Em linhas gerais, os conhecimentos apresentados pelo componente teórico Gestão Educacional, presentes nos PPCs do Campus A e do Campus B, incluem informações gerais acerca de processos gestores, entretanto o contraste entre o conhecimento teórico ofertado e as ações pedagógicas no contexto prático requerem reflexões, pois não há clareza sobre a

compreensão acerca dos atos gestores, da compreensão do que ocorre na tomada de decisão de um gestor escolar.

Os conhecimentos em Gestão Educacional propostos nas Diretrizes Curriculares Nacionais vigentes – de 2006 e 2015, intentam a formação de um pedagogo, com saberes que envolvem as competências de planejar, articular, coordenar, executar, produzir e difundir conhecimentos da gestão em múltiplos espaços e neste sentido os PPCs examinados apresentam formatos distintos e deixa evidente que não se consegue, ainda, formar o profissional da gestão escolar almejado na legislação.

Os docentes do Campus A entrevistados não concordam com a oferta mínima de conteúdos em Gestão da Educação.

“[...] Ofertar um único componente curricular específico da gestão, com apenas 60 horas, dentro de um curso com carga horária de quase quatro mil horas é um espaço extremamente incipiente para essa aprendizagem. No perfil do egresso está previsto que a formação do pedagogo, é para ser docente e gestor”. (Docente C, Campus A)

A análise das informações dos PPCs examinados a partir da epistemologia complexa (MORIN, 1992) e da Teoria Etnoconstitutiva de Currículo (MACEDO, 2011) indica que os Departamentos que ofertam a licenciatura em Pedagogia – Campi A e B - que o elaboraram em concordância com a DCN/2006 produz formações diferenciadas, e isto é salutar, pois demonstra a autonomia de cada Departamento para conceber sua proposta. Entretanto, para que os pedagogos se apropriem dos saberes constituintes da gestão da educação (ainda que os discursos escritos se assemelhem), os sentidos e a ênfase de componentes e ações curriculares no entendimento do que é o processo gestor de unidade de educação básica – lócus em que maioria dos licenciados desenvolveram seu trabalho – não tem ainda uma identidade.

Ao estruturarem seus cursos, os Campi A, B e C da UNEB ofertam e praticam atos de currículo distintos à formação do pedagogo no campo da gestão escolar, e isso é significativo da autonomia dos colegiados e departamentos. Entretanto, implica uma reflexão crítico-criativa sobre tempo e lugar(es) que assegurarão a compreensão dos processos gestores pelos ingressantes na Licenciatura de Pedagogia.

É conveniente salientar que há indicativos de estratégias³⁹ entre os graduandos e docentes do Campus A que podem envolver a produção de práticas pedagógicas que se direcionem à gestão educacional. Os discentes concluintes, em suas falas desejantes, solicitam que a “oferta de componentes” deve incluir a construção de competências gestoras

³⁹ Visitas a órgãos gestores, representação em Conselhos Municipais, participação em jornadas pedagógicas municipais.

que abrangem aspectos multirreferenciais da gestão da educação, aliás, nos PPCs analisados, a fundamentação da proposta apresenta a multirreferencialidade como princípio norteador dos cursos ora analisados. Julgamos que há uma incompreensão quanto a operacionalidade de uma proposta que possui a multirreferencialidade como epistemologia fundante.

Os discentes do Campus A sugerem que os estágios supervisionados se constituam como campos de experiência que permitirão ao estudante dialogar com as políticas, estratégias e técnicas para compreender conceitos que são próprios da gestão, apropriando-se dos mesmos a partir e com os desafios dos contextos de prática.

No que diz respeito à articulação entre componentes da formação que podem evidenciar e promover a formação em gestão escolar, considerando as singularidades das matrizes curriculares analisadas e as realidades distintas de cada campus, evidenciamos que os modelos de formação intencionados apresentam impermanências comuns e particularidades distintivas: - Não há, explicitação clara dos atos que referenciam o exercício da gestão da escola básica contemporânea, bem como explicitações de atos de currículo voltados ao exercício das práticas gestoras em consonância com as necessidades do contexto regional nas propostas do Campus A e do Campus B; não há uma intencionalidade declarada que permita a construção de uma identidade do trabalho do pedagogo como gestor. A ausência de um eixo articulador, na perspectiva de articulação da Gestão com a pesquisa e a docência, suscita que ações pedagógicas isolacionistas, não promovem o lugar da Gestão nos cursos de Pedagogia A e B.

Assim, nesses dois PPCs, o campo de saberes em gestão está fragilizado, à medida que os princípios e a prática da gestão educacional aparecem de forma pouco enfática, o que consiste num desafio aos formadores: atender e realizar uma formação polivalente do licenciado em Pedagogia, que deve se formar como um docente, pesquisador e gestor. Quanto à fragilidade aqui afirmada, sinalizamos que podem ocorrer transgressões para minimizá-las - “ali e acolá”, ou seja, é possível que existam atos de currículos, que não estão publicizados - realizados por professores “solitários” que por “sua conta e risco” propiciam o aprofundamento no campo da gestão. Pensamos ser fundamental que os caminhos formativos da licenciatura em Pedagogia construam alicerces para a formação do gestor, como tem feito no atendimento à formação para a docência da educação infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, promovendo, além das ações dos PPCs, o acesso à iniciação à docência, mediante a adesão a programas federais (PIBID e Residência Pedagógica, por exemplo. É preciso fortalecer o campo da gestão como elemento formativo que gera compreensão do

papel social da escola, bem como a relevância do gestor educacional no seu papel de agente sociopolítico e socioeducativo na escola básica.

6.6 ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO E GESTÃO NOS PPCs:

Os três PPCs examinados incluem experiências práticas no percurso formativo dos graduandos da Licenciatura em Pedagogia, que se realizam predominantemente por meio de estágios supervisionados. Neste momento, o estudante aprofunda sua formação em contextos escolares e não escolares, criando e executando projetos referenciados em conhecimentos teórico-prático que estão assegurados na matriz curricular. Os três PPCs apresentam propostas de estágios diferenciadas e têm em comum o estágio na docência do Ensino Infantil e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Quanto ao estágio em espaços não formais e informais, bem como o estágio em Gestão Educacional, a oferta se realiza por meio de estratégias e carga horária diferenciadas.

Quadro 5 – Componente Curricular Estágio em Gestão Educacional nos campi da UNEB

Campus A	Campus B	Campus C
Não realiza estágio supervisionado em Gestão Educacional e Escolar.	Não realiza estágio em Gestão Educacional e Escolar. Os Estágios Supervisionados são definidos pelas linhas de estágio: - Linha 1: Estágio em educação escolar; - Linha 2: Estágio em espaços não formal e informal; - Linha 3: docência e gestão em educação e comunicação. Menciona o uso de tecnologias nos sistemas educacionais. Nenhuma linha apresenta a Gestão Educacional e Escolar como especificidade de estágio.	Realiza até dois estágios na área de Gestão - Estágio Supervisionado II (90h) – A ementa prevê o estágio em gestão educacional em unidade escolar e não escolar como campo de estágio. - Estágio Supervisionado IV (90h) poderá ser voltado para o campo da Gestão Educacional, pois permite ao aluno aprofundar conhecimentos na área que lhe despertou maior interesse nos estágios anteriores.

Fonte: Elaborado pela autora, baseado nas informações coletadas em três PPC da Licenciatura em Pedagogia da UNEB, 2019

6.6.1 Estágios no Campus A

Como informado no Quadro 5, a formação prática para aprendizagens em gestão escolar não apresenta vinculação direta com o campo de estágio. O estágio supervisionado nesse PPC está distribuído em três etapas e se desenvolverá mediante a docência em: 1) classes de educação infantil; 2) Séries iniciais do Ensino Fundamental e 3) Estágio nos

espaços não formais (os espaços não formais são definidos pelo professor ministrante desse componente).

Os eixos estruturantes da proposta de formação do pedagogo no PPC do Campus A distribuem-se em quatro núcleos. O campo de estágio está destacado no núcleo 4, onde “Pesquisa e a Prática são elementos Constitutivos da Formação de Pedagogos (as)” (PPC do Campus A, 2008, p.48), agregando os componentes curriculares de Estágio que são assim distribuídos: Pesquisa e Estágio em espaços não Formais com 105h, 5º semestre; Pesquisa e Estágio em Educação Infantil, 150h, 6º semestre (PPC Campus A, p. 96) e Pesquisa e Estágio nos Anos Iniciais, com 150h, 7º semestre (PPC Campus A p. 98). Os relatos dos alunos concluintes e egressos dessa pesquisa evidenciam que as atividades práticas com a equipe gestora das unidades escolares onde realizam os estágios são quase inexistentes. Em geral, o contato com os sujeitos responsáveis pela direção e coordenação pedagógica ocorre quando realizam as primeiras observações na escola.

Na análise da escrita das ementas de Estágio desse PPC não encontramos referenciais diretos a práticas e saberes em gestão escolar. (PPC do Campus A, p. 94) (Anexo B).

No PPC do Campus A existe um dispositivo formativo denominado Seminário Interdisciplinar de Pesquisa (SIP) com 30h, que no final de cada semestre, apresenta as produções de pesquisa e estágios supervisionados realizados por todos os alunos matriculados nos componentes curriculares: Pesquisa e Prática Pedagógica (PPP) e Estágios Supervisionados. A particularidade deste dispositivo é a comunicação dos fazeres e saberes produzidos nos componentes que envolvem as dimensões de pesquisa e prática, pensados e realizadas ao longo do curso.

Segundo informações dos professores entrevistados no SIP, não ocorrem relatos de projetos desenvolvidos junto aos gestores em escolas, órgãos de educação e tampouco nos espaços não-formais. Em geral, a fala dos sujeitos cita realizações de minicursos em ONGs, hospitais, sindicatos, associações de bairro, associações culturais e recreativas. Entretanto, não houve menção à realização de atividades desenvolvidas junto ao corpo diretivo dessas entidades.

Dada à inexistência de um componente específico de estágio em gestão educacional no PPC do Campus A, a articulação de conhecimento *prácticoteórico* neste campo, apresenta lacunas, ou seja, existe uma omissão quanto à dimensão praxica no que se refere às competências e habilidades necessárias para gerir democraticamente os espaços escolares de educação básica. Ressalte-se que a gestão democrática da escola é considerada essencial à qualificação da escola básica brasileira.

Assim, compete a alunos e professores do Campus A realizar e promover - por livre iniciativa - aprendizagens em gestão educacional e escolar, por meio de vivências externas e/ou vivências práticas que podem ser criadas em componentes curriculares diversos: Políticas Educacionais, PPP, Gestão Educacional, Avaliação Educacional, Coordenação Pedagógica e TEC.

6.6.2 Estágios no Campus B

A análise da proposição para os Estágios Supervisionados do Campus B indica que o mesmo é distribuído em três linhas de atuação prática, que deverá envolver “atividades de pesquisa e extensão, Trabalho de Conclusão de Curso e a disciplina Pesquisa e Prática, contribuindo na coleta e análise dos dados e na proposição de ações para o trabalho com a problemática diagnosticada no campo de estágio” (PPC, Campus B, p.293).

Assim, no Campus B, o licenciando cursará o componente Estágio Supervisionado I, (comum a todos os alunos do curso) e, em seguida, faz a opção por uma linha de estágio. Esse componente curricular propõe a “Elaboração e execução de projeto de estágio, através de pesquisa exploratória, com contribuição e orientação das disciplinas deste núcleo, de forma interdisciplinar, para realização de trabalho de conhecimento da realidade da educação formal e não formal”. (PPC, Campus B, p. 229).

Neste sentido, a ideia de proporcionar uma formação geral de estágios e, em seguida, encaminhar o aluno para uma linha específica durante o percurso formativo requer uma reflexão cuidadosa, pois permite a separação de área/modalidades educativas; propondo a escolha de um conhecimento em detrimento de outro, o que acarreta, no nosso entendimento, um possível esfacelamento das intencionalidades multirreferenciais propostas nesse PPC. O formato de estágio praticado aparenta ser uma um retorno disfarçado às propostas de habilitações. É algo que nos pareceu contraditório e não apresenta aderência aos princípios epistemológicos presentes no PPC.

Os saberes subsunçores⁴⁰, que são destacados por cada linha de estágio, funcionam como indicativo da modalidade que o estudante desenvolverá a dimensão de prática pedagógica: a linha 1 referencia-se em organização do trabalho pedagógico na educação infantil e séries iniciais; a linha 2 nos espaços não formal e informal que promovem atos educativos, e a linha 3 nos processos educativos que utilizam a medição das tecnologias contemporâneas na educação. (PPC do Campus B, p. 286-300). Ressaltamos, que a escrita das

⁴⁰ Subsunçor é um conceito, ideia ou proposição mais ampla, que opera como subordinador de outros conceitos na estrutura cognitiva e como ancoradouro no processo de assimilação.

ementas não destaca conexões, construção de laços com os fazeres gestores de cada modalidade indicada pela linha que o discente realizará a prática, e isso nos faz pensar que esse PPC, na sua dimensão de prática pedagógica, não realiza as articulações possíveis, e essas são despedaçadas.

Essa percepção vem ao encontro do pensamento dos professores do NDE deste Campus, que reconhecem - via documento produzido no NDE - (Anexo D), que “a falta de experiências e diálogo entre os núcleos fragiliza a formação”. Neste sentido, a superação das especificidades, será valiosa, pois acreditamos que permitirá que as proposições desse PPC (p. 286), sejam concretizadas “ampliando as atribuições do pedagogo, conseqüentemente sua atuação, implicando assim no pensar de novos espaços de trabalho para esse profissional”.

A construção de um único campo como opção de atividade de estágio – a escolha por uma linha – remete às habilitações, e isso, é contraditório, pois a concepção formativa desse PPC avançou noutras compreensões, como a presença de compreensão das tecnologias contemporâneas no contexto escolar.

6.6.3 Estágios no Campus C

A proposta do Estágio Supervisionando no PPC do Campus C pauta-se na compreensão do exercício da profissionalidade do pedagogo no complexo escolar, em sua totalidade. Apresenta a formação teórico-prática na sua multidimensionalidade, ao afirmar que a “formação docente para a Educação Infantil, para os anos iniciais do Ensino Fundamental e para os processos gestores em nossas escolas, considerando os conhecimentos interdisciplinares que embasam a organização do trabalho pedagógico e da gestão escolar”. (PPC Campus C, 2012, p.9).

Os estágios supervisionados no PPC do Campus C, diferentemente das propostas de formação do pedagogo do Campus A e do Campus B, na sua organização curricular, explicita a formação prática em gestão educacional e escolar, e se organiza como espaço de possibilidades de compreensão dos processos gestores em modalidades de educação formal, ofertadas em espaços educativos, apresentando esses componentes num linha compreensiva bastante clara: Os estágios têm a carga horária total de 360 horas, sendo distribuídos em 4 componentes: Estágio I sugere a compreensão de elaboração de projeto de estágio para compreensão do trabalho docente e do gestor nas instituições educativas de ensino Fundamental, o Estágio II promove a convivência com a gestão em instituições escolares de modalidades de ensino distintas, o Estágio III é de docência na educação Infantil e o Estágio

IV permite ao aluno aprofundar conhecimentos na área que lhe despertou maior interesse nos estágios anteriores.

Neste PPC, percebemos que as concepções e processos de aprendizagem em gestão educacional e escolar – seus atos de currículos – se alimentam de experiências em contextos reais, compreendendo que nesta área as aprendizagens integram questões teórico-prática que são bases para o entendimento dos processos gestores dos sistemas educacionais. Ousamos dizer que esse PPC compreende a gestão educacional como atividade meio e não atividade fim.

Face à compreensão das proposições de Estágio Supervisionando (constantes nos três PPCs desse estudo), verificamos que cada campus, à sua maneira e a seu tempo, apresenta propostas diferenciadas de aprendizagens em gestão educacional – no sentido de compreensão dos sistemas educacionais que vigoram a nível nacional, estadual e municipal - e gestão escolar – no sentido de aprendizagem prática dos processos referentes à gestão da escola básica.

No que se refere à realização de estágios pelos estudantes em sistemas de ensino (órgãos gestores e instâncias deliberativas de processos e ações educacionais, tais como secretarias estaduais e municipais de educação, conselhos municipais, postos gerenciais que o pedagogo ocupa em organizações educativas como elaborador e disseminador de políticas educacionais), não encontramos menções diretas, em nenhuma proposta escrita dos três PPCs analisados.

Assim, acreditamos ser importante que essa lacuna escritural seja objeto de reflexão dos colegiados, elaboradores das propostas curriculares. Acreditamos que é necessário dar visibilidade, promover esses lugares como partícipes da formação dos pedagogos. São, na sua maioria, os egressos dos cursos de licenciatura e particularmente, os alunos da Pedagogia sem experiência prática nesses espaços, onde trabalharão... e serão responsáveis por elaboração de normativas, procedimentos administrativos, alocação de recursos, dentre outros fazeres, que atuaram nos sistemas educacionais. Ou seja, os modos de organizar o funcionamento dessas instâncias demanda aprendizagens a partir e com as práticas do seu entorno.

7. O(S) ACONTECIMENTO(S) NO CAMPO DA POLITICA DE FORMAÇÃO DOCENTE E A IMPLICAÇÃO COM A PRODUÇÃO DE INFORMAÇÕES COM/NO CAMPO DA PESQUISA

Tinha um redimensionamento no meio do caminho, no meio do caminho tinha um redimensionamento...

Tinha caminhos no meio do redimensionamento...

À medida que avançávamos na composição do nosso constructo de pesquisa, íamos sendo constituídas, também, com ele. No corpo-a-corpo com o campo empírico novas compreensões se estabeleceram, sendo refletidas a partir de provocações e significações que eram forjadas na tessitura da problemática da formação, enquanto política pública que estava no cenário de reformulações do atual governo federal. A formação do pedagogo, na UNEB, no momento atual (2019), se constitui de um cenário discursivo vivo, com movimentos que incluem a participação dos docentes formadores e gestores da administração universitária.

Em 2019, as discussões sobre a Reformulação/Reordenamento do Currículo das Licenciaturas e Bacharelados na Universidade do Estado da Bahia se intensificaram. E assim, somos instigadas a ir descrevendo, refletindo e compreendendo os momentos, movimentações e eventos internos, onde estratégias diversas (debates, fóruns, encontros presenciais e virtuais) discutem a Reformulação da Licenciatura em Pedagogia na UNEB. Vamos caminhando no campo empírico, considerando os movimentos propostos pela Instituição (em nível da multicampia) e buscamos “[...] compreender o acontecimento enquanto evento estruturante de realidades.” (MACEDO, 2016, p.91). Avançamos nas compreensões e permitimos a formação de entrelaços com os atos de currículo que se instituem no(s) pensar(es) da Reformulação/Reordenamento do Curso de Pedagogia nos campi da UNEB e, particularmente, pelos atos de currículo gerados no Departamento de Educação da UNEB em que trabalho.

Atenta aos atos curriculantes vou escrevendo minhas notas de observação/participação. E, na caminhada observante, vou verificando as repercussões produzidas com o acontecimento que ora se apresenta, vou ampliando as possibilidades de compreensão do constructo desse estudo, “a experiência direta da observação é um privilégio para o pesquisador interessado em compreender o acontecimento”. (Macedo, 2016, p. 96). Assim, nos aproximamos compreensivamente dos movimentos que eram postos no cenário da reformulação, via uma sequência de atos (pensados institucionalmente) que permitiram que brotasse pensamentos e sentimentos distintos (amor e ódio) pela metodologia adotada.

Experimentava intensamente o ir e voltar... A reflexão formativa vivida está permeada de intensidades da vivência com o(s) acontecimento(s).

Registramos as estratégias de discussão (o acontecimento e seus procedimentos) por meio de horas de gravações de áudio, que foram transcritas imediatamente, para recordar gestos, movimentos e olhares, produzindo anotações diversas na vivência com o campo.

7.1 ATOS DE CURRÍCULO CONSTITUÍDOS PELA UNEB PARA RE-PENSAR A FORMAÇÃO DAS LICENCIATURAS

Ao longo da caminhada nos deparamos com o debate interno e externo sobre a formação nas licenciaturas. Discussões sobre as políticas educacionais nacionais vigentes e a necessidade de mudanças nos currículos dos cursos ganhou relevância na instituição pesquisada. Como decorrência das demandas de cumprimento das Diretrizes Curriculares Nacionais, instituídas pelo Conselho Nacional de Educação, a partir de 2015, novas considerações e abordagens quanto à formação de licenciandos e, particularmente, referentes ao curso de Pedagogia, impulsionaram o debate culminando na criação de instrumentos que mediavam o debate interno. Neste sentido, vivenciamos o processo de implantação dos dispositivos que se seguem.

7.1.1 O Fórum das Licenciaturas: Espaço de debates em-aberto

Figura 5 – Fórum das Licenciaturas da UNEB



Fonte: www.uneb.br

As discussões sobre o redimensionamento/reformulação de cursos de Licenciatura e Bacharelados na UNEB tiveram início no final de 2015, visando atender a Resolução CNE/CP 02/2015. Passados dois anos, a UNEB criou o Fórum das Licenciaturas em maio de 2017 e com esse Fórum, objetivou “dar continuidade às discussões sobre o desenvolvimento curricular iniciadas em 2015”. Este fórum é composto por representantes da administração central e Grupos de Trabalho (GT) que representam os cursos de todas as licenciaturas e bacharelados ofertados na UNEB. Nesta ação institucional ocorreram reflexões sobre a revisão dos currículos a partir dos relatos e fala de representantes, professores, coordenadores de colegiados de todos os cursos de Licenciatura e Bacharelados da Universidade.

A proposta desse Fórum é discutir o cenário para a formação docente no atual contexto nacional (BNCC, DCNs, Reforma do Ensino Médio, e outros), a partir de discussões da realidade formativa dos cursos, visando a “articulação de uma política institucional de formação de professores” nos cursos ofertados em vários Departamentos da UNEB. O primeiro encontro foi desenvolvido a partir de mesas temáticas. As discussões buscaram compreender os aspectos do cenário educacional nacional e como esse cenário tensiona direta ou indiretamente as propostas formativas da UNEB. As perspectivas existentes no contexto unebiano e a articulação com as políticas de formação de professores foram debatidas, considerando as diferenciações existentes para formação via bacharelados e via licenciaturas. Entretanto, não se encaminhou um documento base que norteasse os trabalhos posteriores nos Departamentos.

Até junho de 2019 não ocorreram mais outros encontros presenciais no porte dessa primeira iniciativa (Fórum que aconteceu no período de 30 de maio a 1º de junho de 2017, em Salvador, envolvendo representatividades de todos os cursos de licenciatura e bacharelados ofertados pela UNEB). As questões orçamentárias da IES dificultam a realização de encontros presenciais. As discussões têm se realizado no âmbito dos grupos de trabalho (GTs) nas unidades departamentais e por meio de videoconferência.

O debate sobre as políticas educacionais que afetam as licenciaturas e bacharelados também tem se concretizado por outras vias como, por exemplo: a constituição do Comitê Gestor de Formação de Professores para Educação Básica da UNEB, também criado em 2017.

No final do ano de 2018 o MEC encaminhou uma nova orientação à formação de professores – intitulada BNCC da Formação de Professores – com orientações e diretrizes para a composição dos currículos dos cursos das instituições superiores. A PROGRAD resolveu, naquele momento, dar uma pausa nas atividades de discussão. Dentre outros motivos, justificou a interrupção dos debates internos, alegando que havia um cenário

nacional indefinido e que os posicionamentos de membros internos da instituição acreditavam não fazer mais sentido buscar novas alternativas curriculares, uma vez que diretivas governamentais já estavam sendo editadas.

Em maio de 2019 os trabalhos de discussão foram retomados e a PROGRAD promoveu uma videoconferência que envolveu os membros dos GT das licenciaturas, que são responsáveis diretos pelos processos de apresentação de propostas para reformulação/reordenamento dos cursos. Estivemos presentes nessa videoconferência e, por entre as frestas das com-versações acontecimentais, caminhamos com as escutas participativas nas discussões do Reordenamento dos cursos de Licenciaturas da UNEB.

As participações nos fóruns e encontros (presenciais e virtuais) - empreendidos institucionalmente - nos fizeram pensar também que, no campo da discussão da formação docente das licenciaturas, diversas questões são abordadas, entretanto não registramos posicionamentos que contemplem a possibilidade de inclusão de aprendizagens de compreensão do exercício profissional em gestão educacional e escolar no processo formativo dos diversos cursos de licenciatura.

Vale abrir um adendo e informar que as Instituições Estaduais de Ensino Superior não puderam participar do edital de chamada pública Nº 39/2016, que instituiu o credenciamento para oferta de formação continuada aos gestores escolares por meio do Programa Nacional de Formação e Certificação de Diretores Escolares (PNFCD)⁴¹. Essa política de formação continuada propõe a qualificação de diretores escolares e/ou candidatos à direção escolar. Conforme o artigo 2º, As ações deste Programa têm por objetivo:

- I - disseminar padrões nacionais para diretores escolares;
- II - capacitar diretores escolares em exercício e candidatos ao cargo, por meio de processos de formação continuada com base em padrões nacionais;
- III - certificar diretores escolares e candidatos ao cargo qualificados para o exercício profissional da gestão escolar com base em padrões nacionais;
- IV - colaborar para a qualificação dos processos de seleção de diretores escolares pelos sistemas públicos de ensino dos Estados, Distrito Federal e Municípios; e
- V - estimular o desenvolvimento de práticas de gestão democrática e de organização do trabalho pedagógico que contribuam para uma aprendizagem efetiva dos alunos, de modo a incidir, progressivamente, na melhoria do desempenho escolar. (BRASIL, MEC, 2015)

Acreditamos que as Licenciaturas não se atentam à compreensão do contexto de gestão escolar e educacional, ainda que esta seja uma dimensão de aprendizagem necessária, que precisa ser vista e que pode ser pensada nas licenciaturas, e não apenas pela licenciatura

⁴¹ Portaria 1.118 de 3 de dezembro de 2015. MEC

de pedagogia. Segundo estudos desenvolvidos por Gatti (2017), não há propostas de formação em gestão nas Licenciaturas em áreas específicas. Entretanto temos gestores provenientes de diversas formações. Assim sendo, essa mesma autora indaga: Por que não se constrói política de formação para gestores como proposta institucionalizada específica? (GATTI, 2017, slide 15).

Em maio de 2019, a Pró-Reitoria de Graduação retomou as discussões sobre o Reordenamento das licenciaturas e promoveu, nesse mês, um encontro presencial com representantes dos GT de trabalho dos cursos, transmitido por skipe. Retomou as questões que envolvem o Reordenamento das licenciaturas na UNEB, dentre eles a questão do prazo dado pelo Conselho Estadual de Educação para que a IES apresente os novos PPCs que devem contemplar o Parecer 02/2015, não cumprido até o momento. O prazo estipulado pelo CCE seria setembro de 2019. A posição da PRGRAD é que UNEB não tem possibilidade de cumprir esse prazo, devido à escuta que promove junto aos diversos departamentos. Enquanto instituição multicampi, a UNEB é diferente das outras Universidades Estaduais da Bahia, com tem uma estrutura organizacional complexa: está presente em 26 cidades do estado da Bahia é composta de 24 Campi, 2 campi avançados, 29 Departamentos, que oferecem 130 cursos de graduação (56 bacharelados, 01 tecnológico e 73 licenciaturas) e 17 cursos de Pós-Graduação (Stricto Sensu). Tem no seu quadro 2.397 professores, 1.525 técnicos, 23.564 alunos matriculados na graduação presencial e 1.031, matriculados na Pós-Graduação presencial. (ANUÁRIO UNEB 2018, p.3)

As decisões de Reordenamento/Reformulação dos cursos de licenciatura na UNEB afetam 12.499 alunos matriculados. Segundo a Pró-Reitoria de Graduação “o que falta é fechar esse ciclo, um ciclo bem feito, muito bem pensado, que avançou na compreensão da dimensão filosófica e epistemológica, o que falta é a escrita”. (Informação verbal, videoconferência, 2019).

A UNEB apresentou ao CEE uma reivindicação de alteração de prazo e se comprometeu em apresentar uma proposta de Reordenamento das Licenciaturas para vigorar a partir de 2020.1. Não há ainda uma devolutiva do CEE quanto ao aceite dessa proposta.

[...] A UNEB conduz Reformulação Curricular discutindo, consultando. Nós temos tradição em realizar fóruns, discutir, participar, vai e volta. Não é fechar uma proposta na Pró-Reitoria de Graduação e enviar. A PROGRAD sugere, orienta, recomenda, mas sempre há o espaço de discussão. Diante disso a UNEB requereu a prorrogação de prazo até o final do ano. (PROGRAD, 2019) Informação verbal

Considerando a estrutura organizacional unebiana, a Pró-Reitora ressaltou que é necessário que os colegiados de curso encaminhem as propostas à PROGRAD, pois o cenário das proposições educacionais a nível nacional se modifica a todo instante, além de salientar que há um caminho interno a ser percorrido: o colegiado encaminha à PROGRAD, onde é feita uma leitura cuidadosa, elaborado um Parecer e, se houver necessidade, devolve com recomendações ao Colegiado. Depois encaminha ao CONSEPE, para aprovação e posterior encaminhamento ao CEE.

Das propostas de reordenamento construídas pelos Campi, ressaltou-se uma preocupação com a oferta do curso de Pedagogia no turno noturno, que tem uma proposição diferenciada: para os alunos ingressantes neste turno se estenderia o curso por mais um semestre. A coordenadora do GT de Pedagogia, ressaltou que essa proposição está sendo amadurecida e que não há um encaminhamento definitivo para que se concretize na escrita do PPC.

A importância do turno da noite para a expansão das oportunidades de formação superior tem sido largamente reconhecida. Entretanto, é preciso também admitir as suas limitações, particularmente no que se refere às práticas escolares requeridas especificamente para a formação da docência. Isso sem contar que a infraestrutura de apoio das instituições de ensino tende a ser mais precariamente disponibilizada aos alunos desse turno, em especial nas instituições públicas em que predominam os cursos diurnos. (GATTI e outros, 2019. p.118)

Afora essa problemática, outras nuances do reordenamento foram salientadas pela gestora da PROGRAD. Por exemplo, o desafio de reordenar um currículo para licenciatura, que promova com equilíbrio as dimensões práticas, política, humana, estética e cultural. Desta forma, chamou-se a atenção para que os novos PPCs das licenciaturas da UNEB devem posicionar-se quanto aos novos processos e perspectivas de metodologias procedimentais no interior dos cursos, reforçando a urgência de optar por um modelo formativo que fortaleça a docência, pois há diferença ao se propor um currículo para a licenciatura quando “na verdade se intenciona um bacharelado”. Neste sentido, em pesquisa realizada, Gatti (2014, p. 37-38) salientou que os cursos de licenciatura, apresentam caráter bacharelesco, salientando que existe a “tendência dos cursos de licenciatura em voltarem seus programas de ensino para a formação específica, em detrimento da formação pedagógica e ética do professor”.

No referido encontro, a PROGRAD sugeriu e apresentou um cronograma de ações a serem desenvolvidas, no intuito de “fechar o ciclo” de discussões.

Figura 6 – Cronograma de atividades - Fórum de Desenvolvimento Curricular - UNEB
2019

CRONOGRAMA DOS FÓRUMS DE DESENVOLVIMENTO CURRICULAR - LICENCIATURAS 2019		
PERÍODO	AÇÃO	RESPONSÁVEIS
12/03/19	Audiência pública no CEE	CEE – participação da equipe da Prograd com convite estendido aos Colegiados das Licenciaturas.
28/03/2019	Reunião dos Articuladores com a nova gestora da PROGRAD Profa Eliene Maria da Silva.	PROGRAD
09/05/19	Videoconferência PROGRAD e Fóruns de Desenvolvimento Curricular (Cursos de Licenciatura)	PROGRAD
10/05/19 a 24/05/19	Videoconferência dos GTs por curso e eleição do Grupo de Sistematização por GT	Articuladores
Até dia 14/06/19	Envio das proposições por parte dos Coordenadores de Colegiado e NDE para o Grupo de Sistematização do texto final do PPC	Coordenadores de Colegiado e NDE
Até 12/07/19	Sistematização da minuta do PPC	Grupo de Sistematização
17/07/19	Envio da minuta do PPC para os Colegiados/NDE e Articuladores para apreciações e considerações finais.	Grupo de Sistematização
JULHO/2019	Prazo vigente para finalização do redimensionamento curricular das licenciaturas.	
16/08/19	Devolução das apreciações realizadas na etapa anterior pelos colegiados ao Grupo de Sistematização.	Colegiados
Até 30/08/19	Videoconferências para apreciação dos ajustes finais do PPC por GT.	Articuladores e Colegiados
Até 09/09/2019	Formalização do PPC pelos Colegiados e envio para a Prograd.	Colegiados
Até 13/09/2019	Emissão do parecer pela Prograd e encaminhamento para o Consepe.	Equipe PROGRAD.

Fonte: PROGRAD, UNEB, 2019

Este cronograma demonstra que escutas estão sendo realizadas e ainda há um caminho a ser trilhado pelos diversos Campi. Ressalte-se que a fala do docente articulador do GT de Pedagogia não evidenciou a preocupação com a formação em gestão educacional e escolar e também não houve, nas falas de outros coordenadores de GT de outras licenciaturas, reflexões que tornassem visíveis o campo da gestão educacional como possibilidade formativa para o trabalho dos licenciandos, ou seja pensar o campo da gestão como componente formativo nas diversas licenciaturas, continua ausente, sem lugar ou entre-lugar nas discussões. Até o momento (julho/19), a aprendizagem em Gestão Educacional não é pauta das reflexões que envolvem as dimensões da formação dos licenciados, nem mesmo nas referências à dimensão pedagógica do trabalho do pedagogo esse conhecimento é salientado como dimensão pertinente à prática pedagógica.

Neste veio, pressupomos que a compreensão do trabalho em gestão educacional e escolar (ignorada nos encontros em que participamos) não é compreendida como atividade meio do trabalho dos professores e pouco visível como atividade fim.⁴²

Paro (2002), as distingue como:

1) Atividades-meios: são aquelas que, embora referindo-se ao processo ensino-aprendizagem, não o fazem de maneira imediata, colocando-se, antes, como viabilizadoras ou precondições para a realização direta do processo pedagógico escolar que se dá predominantemente em sala de aula. Destacam-se, entre estas, as operações relativas à direção da escola, aos serviços de secretaria e às atividades complementares e de assistência ao escolar [...] 2) Atividades-fins: referem-se a tudo o que diz respeito à apropriação do saber pelos educandos. Nelas inclui-se a atividade ensino-aprendizagem propriamente dita, desenvolvida dentro e fora da sala de aula; mas não é impróprio incluírem-se também os serviços de coordenação pedagógica e de orientação educação, na medida em que estes também lidam diretamente com questões pedagógicas. (PARO, 2002, p.72-75)

Segundo Paro (2002), as duas atividades (meio e fim) colaboram para que as finalidades da escola (lócus principal da dimensão pedagógica do trabalho do licenciado) e os fins da educação comunguem e se concretizem. E, nessa perspectiva, a não compreensão e interação entre ambas pode propiciar a existência de uma gestão escolar pautada em princípios tecnicistas que nem sempre se alinham às finalidades da educação.

Assim, ao longo dos encontros presenciais e virtuais, percebemos que no reordenamento das licenciaturas da UNEB, em 2019, não se propôs, ainda, uma discussão acerca do lugar da gestão educacional e escolar como campo prioritário de aprendizagens da licenciatura (a formação para a docência é destacada constantemente). Ressaltamos aqui a possibilidade de permanência do não lugar de aprendizagens nesta área. Compreendemos, a priori, que a ausência de destaque ao campo da gestão, nesse momento particular, significa que ele está invisibilizado como campo de fundamentação teórico-prática do licenciado. O currículo é campo de disputa e, persistindo a ausência na composição da matriz curricular, a lacuna persistirá e caberá às iniciativas pessoais dos professores a não compreensão da gestão como dimensão à parte, “insumo” a ser acrescido após conclusão do curso de licenciatura.

Dando prosseguimento aos trabalhos de discussão promovidos pela PROGRAD, uma nova videoconferência foi realizada em 19 de julho de 2019, e contou com a participação dos grupos de sistematização de todos os cursos de licenciatura. Nesse encontro a PROGRAD apresentou o novo cronograma de trabalho, considerando a Resolução CNE Nº 1, de 2 de julho de 2019 (Anexo H). A mesma altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de

⁴² Termos utilizados comumente em gestão e administração de empresas

julho de 2015. (Anexo E). As IES que ofertam cursos de licenciatura passam a ter até o de 22 de dezembro de 2019 para cumprir as diretrizes previstas na Resolução CEE Nº 70/2019 de 16 de julho de 2019 (Anexo G). Assim, novas datas foram estabelecidas para que os colegiados das licenciaturas encaminhem à PROGRAD as propostas geradas no interior de cada departamento da UNEB.

Quadro 6 – Cronograma de atividades - Fórum de Desenvolvimento Curricular. UNEB. 2019

PERÍODO	AÇÃO	RESPONSÁVEIS
12/03/19	Audiência pública no CEE	CEE – participação da equipe da Prograd com convite estendido aos Colegiados das Licenciaturas.
28/03/2019	Reunião dos Articuladores com a nova gestora da PROGRAD Profa. Eliene Maria da Silva.	PROGRAD
15/04/19	Videoconferência PROGRAD e Fóruns de Desenvolvimento Curricular (Cursos de licenciatura)	PROGRAD
16/04/19 a 26/04/19	Videoconferência dos GTs por curso e eleição do Grupo de Sistematização por GT	Articuladores
Até 19/07/19	Envio das proposições por parte dos Coordenadores de Colegiado e NDE para o Grupo de Sistematização do texto final do PPC	Coordenadores de Colegiado e NDE
19/07/19	Videoconferência - Equipe Prograd e Comissões de Sistematização.	Grupo de Sistematização e Equipe Prograd
Até 02/08/19	Sistematização da minuta do PPC	Grupo de Sistematização
09/08/19	Envio da minuta do PPC para os Colegiados/NDE e Articuladores para apreciações e considerações finais.	Grupo de Sistematização
06/09/19	Devolução das apreciações realizadas na etapa anterior pelos colegiados ao Grupo de sistematização.	Colegiados
16 a 27/09/19	Videoconferências para apreciação dos ajustes finais do PPC por GT.	Articuladores e Colegiados
Até 04/10/19	Formalização do PPC pelos Colegiados e envio à Prograd.	Colegiados
Até 18/10/2019	Emissão do parecer pela Prograd e encaminhamento para o Consepe.	Equipe PROGRAD.
22/Dez/19	Prazo vigente para finalização do redimensionamento curricular das licenciaturas.	

Fonte: PROGRAD/UNEB.2019

Na videoconferência do dia 19 de julho, a Prograd novamente ressaltou a preocupação que os grupos sistematizadores devem ter com a dimensão pedagógica no percurso formativo e, neste sentido, enfatizou que os componentes curriculares precisam ser pensados,

considerando qual a carga horária real de dimensão pedagógica que estará sendo contemplada na totalidade da licenciatura. Como orientação aos colegiados, apresentou um quadro norteador (Anexo F), baseado nos trabalhos de Barreto e Gatti (2009).

Neste encontro, salientou-se também que a ideia da administração central – PROGRAD, não é de que todos os Departamentos ofertem uma licenciatura igual, e sim, o pensamento é de que se deva pesar em convergência de cursos de mesma natureza e não de unificação. A ideia é de possa haver compartilhamento interno – diálogo entre colegiados que ofertem o mesmo curso.

Um outro debate também foi lançado aos participantes da videoconferência: Pensar as reais possibilidades de operacionalizar componentes curriculares transversais dentro de um departamento que ofereça distintas licenciaturas, ou seja, pensar em construir componentes curriculares que alunos de cursos distintos possam cursá-las.

7.1.2 Encontro de professores de Estágio Supervisionado

A realização do II Encontro de Estágio Supervisionado da UNEB, em julho de 2017, em Salvador, teve por objetivo discutir a Reformulação do Regulamento Geral de Estágio da UNEB. Esse encontro reuniu os docentes e alunos dos diversos cursos de graduação – bacharelados e licenciaturas – com representatividade de todos os departamentos e modalidades de oferta dos estágios da instituição. A Comissão Central de Estágios apresentou as sugestões encaminhadas pelos diversos cursos, o que gerou uma minuta que foi discutida, não se chegando a uma proposta definitiva no final das discussões. Sugeriu-se que os professores presentes encaminhassem as perspectivas elencadas para os NDE e GT que debatem a Reformulação/Reordenamento Curricular de cada Licenciatura. Os estágios não possuem, até o presente momento, uma nova regulamentação, vigorando ainda o Regulamento de Estágio de 2007, que é a base que subsidia os PPCs analisados neste trabalho.

Para Macedo (2007, p. 28), é fundamental tratar o currículo como processo, como atividade que inclui a relação, as mediações didáticas que envolvem os sujeitos participantes e criadores da formação. Neste sentido, consideramos o Fórum das Licenciaturas da UNEB e o Encontro de Estágio realizado pela instituição como atos de currículo.

A potência praxica do conceito de atos de currículo vinculado à formação é, ao mesmo tempo, uma maneira de resolução epistemológica para compreendermos a relação profundamente implicada entre currículo e formação, bem como um modo

de empoderar o processo de democratização do currículo, como uma experiência que pode ser singularizada e como um bem comum socialmente referenciado. (MACEDO, 2007, p. 35)

7.1.3 Grupo de Trabalho (GT) da Licenciatura em Pedagogia

A partir das deliberações do Fórum das Licenciaturas que solicitou que cada curso organizasse momentos de discussão, em seus departamentos, para um encontro posterior, a licenciatura em Pedagogia constituiu um grupo de trabalho (GT): elemento fundante do Reordenamento do PPC para o curso de Pedagogia da UNEB. O primeiro encontro presencial dos GTs de Pedagogia ocorreu nos dias 19 e 20 de outubro de 2017, em Salvador, e contou com a presença de professores, coordenadores de colegiados, representantes dos NDE do Curso de Pedagogia da UNEB e representantes da Coordenação Central do GT de Pedagogia. Nesse encontro se discutiu as proposições de cada Departamento e sua relação com as determinações contidas na Resolução CNE de nº 02 de 2015 (Anexo E), cujo atendimento não havia sido promovido pela UNEB, nos diversos cursos de Licenciatura de Pedagogia, na modalidade presencial em funcionamento.

O evento ocorreu sob a Coordenação Central desse GT e contou com a participação dos Coordenadores de Colegiado do Curso e de professores membros dos NDEs dos Campi de Serrinha, Salvador, Senhor do Bonfim, Juazeiro, Guanambi, Alagoinhas, Irecê e Itaberaba.

Inicialmente, a Coordenação Central proporcionou um ambiente de discussão das experiências vividas com o currículo vigente. Essa troca de experiências e a apresentação de novas ideias pelos diferentes Campi que ofertam o curso em pauta apresentou como elementos fomentadores das discussões, as seguintes questões: O que as matrizes diferentes têm em comum, tem de carente, em que medida converge/diferem e que componentes podem ser incluídos? Tirou-se como premissa que a Reformulação da Licenciatura em Pedagogia, não deve “prender-se” apenas ao atendimento das Diretrizes Curriculares provenientes da Resolução 02/2015 do CNE. As concepções acerca do que se compreende como eixo, ancoragem e unidades temáticas no curso foram debatidas e explicitadas.

Nas discussões, consideramos posições divergentes e convergentes entre os docentes presentes. Há diversidade de pensamentos quanto à compreensão epistemológica do curso: Formar o pedagogo para que? Formar para quem? Como Formar? Para que serve o curso de Pedagogia? Para formar professores? E quem forma os outros elementos do contexto escolar? Que paradigma norteará a Ação Pedagógica do curso? Essas questões foram debatidas e neste

momento produziu-se uma “certeza”: a unificação de matrizes não é consenso. Nesse sentido, os debates comportaram a diversidade de compreensões dos sujeitos participantes acerca dos posicionamentos levantados e enfatizou-se a necessidade de um currículo nos diversos campi que ofertam o curso, que se constitua como dinâmico e aproximativo em linhas gerais, mas não se acata um currículo que produza uma formação homogênea.

As práticas curriculares, a “realidade” existente a partir das falas dos presentes no evento revelou afastamentos, aproximações, diferenças curriculares que revelam práticas pedagógicas singulares em cada Departamento presente no encontro. As questões relacionadas às singularidades de cada campi foram apresentadas de forma dialógica, e distintas abordagens foram elucidadas a respeito do desenvolvimento de componentes práticos existentes num ou noutro departamento, como os Laboratórios Laboratório Integrador de Pesquisa e Prática (LIPP) e os Núcleos de Desenvolvimento de Ensino, Extensão e Pesquisa (NEEPS) que desenvolvem trabalhos diversificados.

Os argumentos utilizados por defensores de currículo único para todos os Departamentos são preteridos pela maioria dos atores participantes da discussão naquele momento, e foi fortalecido por falas que salientavam que “A UNEB é multicampi e multirregional, o curso pode ter pressupostos em comum, mas não se pode engessar, não há possibilidade de um currículo único ainda que se pense em atividades transversais”, em detrimento de falas que elegiam o currículo único, considerando apenas a mobilidade estudantil.

As discussões acerca das normativas e das políticas educacionais instituídas pelo Governo Federal como a Implantação do Programa Residência Pedagógica, o Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016, que dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, Base Nacional Comum de Formação Docente (BNCC Formação docente), a Curricularização da Extensão não alcançou aprofundamentos pelo coletivo presente nessa reunião. Optou-se por discutir sobre a concepção de educação norteadora do curso, eixos temáticos, núcleos específicos, a duração do curso (quatro ou cinco anos), sendo acordado que a duração em todos os campi deve ser de quatro anos.

As discussões sobre os Núcleos propostos pela Res. CNE 02/2015 (Anexo E) propiciou várias discussões sobre componentes curriculares e estágios supervisionados. Algo que encontrou aderência entre os presentes é que os estudos em/com Gestão Escolar, e não somente Gestão Educacional deverão estar presentes em todos os Campi. Entretanto, não se chegou a um consenso de quais dispositivos, formatos, estratégias serão utilizadas para o campo da Gestão, ou seja, há no grupo participante a concepção de que a Gestão Escolar é um

elemento estruturante da formação do pedagogo e que essa área deve ter um lugar definido. Ressalte-se, que a maioria dos presentes concordou com a inclusão do estágio em gestão educacional e escolar, ainda que esta concepção precise ser discutida pelos campi que não ofertam esse componente na atualidade.

As discussões sobre o estágio em gestão escolar suscitaram que o mesmo deve ser articulado e debatido com as instituições educativas que promovem processos gestores na educação básica, sendo necessárias as articulações institucionais com esses loci de trabalho, pois a realidade vivida pelo curso que promove estágio em gestão é que o discente do curso de pedagogia encontra resistências no campo prático e realiza intervenções mínimas.

Mediante o contexto político existente, deliberou-se que o momento requer proposições de resistência à conjuntura atual e o discurso de currículo único, que despontou como prioridade (a partir das questões de mobilidade discente), requer maiores debates na UNEB, considerando sua multicampia, bem como não poderá restringir ou apenas afirmar as possibilidades de aprendizagens previstas no ENADE⁴³ Pedagogia.

Neste mês (agosto de 2019) os GTs e NDEs de cada curso se organizaram e discutem internamente o Reordenamento/Reformulação dos cursos por meio de dispositivos diversos: encontros presenciais e por mecanismos virtuais tais como: skipe, WhatsApp e videoconferências, que se realizam com e sem a participação da Coordenação Central, à luz da experiência vivida nos seus contextos e dos documentos normativos em vigor: Resolução CNE/CP 02/2015, (Anexo E) a Resolução CNE/CP 1/2016 (Estabelece Diretrizes e Normas Nacionais para a Oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância), a Resolução CNE/CP 2/2016 (Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior para Funcionários da Educação Básica), a Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018 - Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024. (Anexo I), Resolução Conselho Nacional de Educação CNE nº 1, de 2 de julho de 2019 (Anexo H), bem como resolução CEE N.º 70, de 16 de julho de 2019 (Anexo G).

⁴³ O Enade é um dos processos avaliativos realizados pelo INEP e foi previsto para a operacionalização do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (do Sinaes) e está sob a orientação da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes). É utilizado “para aferir o desempenho dos estudantes em relação a conhecimentos, competências e habilidades desenvolvidas ao longo do curso”. (BRASIL. MEC/INEP, 2018).

7.1.4. O Grupo de Trabalho (GT) de Pedagogia do Campus A

O Campus A realizou os primeiros encontros de discussão de reformulação do currículo do curso de Pedagogia, no início do ano de 2017. Em entrevista com a coordenadora do NDE, a mesma apontou as dificuldades iniciais “a gente precisava saber o que iria acrescentar. Participamos de duas videoconferências, mas não deu tempo estudar a fundo, pois o Colegiado solicitou questões mais urgentes, por exemplo, contribuir com a orientação aos alunos para regularizar a vida acadêmica dos mesmos, que realizam matrícula indistintamente, matriculando-se muito à vontade”.

A análise da matriz curricular da Licenciatura em Pedagogia no Campus A, na perspectiva de reformulação/reordenamento do curso, é campo de tensionamentos. O campo de disputas se institui e os diálogos/embates buscam possibilidades de contemplar as diferentes posições que são apresentadas. As discussões iniciais se constituem da alocação, retirada ou não de componentes curriculares e, a partir de alguns encontros, se encaminharam à superação do pensamento reducionista de promover apenas alterações na matriz curricular. Afirma-se a construção de uma nova proposta, a partir de lacunas que são pontuadas pelos docentes que participavam das reuniões.

O NDE do Campus A, a partir de sua estruturação em 2017 e do cenário existente no Colegiado (houve mudanças de Coordenação, 02 professores investidos no cargo se afastaram para realização de cursos de Pós-Graduação) optou nos seus trabalhos iniciais por organizar a vida acadêmica dos discentes promovendo “reorientação de matrícula”, o que demandou tempo dos docentes que compõem o NDE, levando-os a não priorizar as questões de Reformulação do Curso.

A partir do 2º semestre de 2018, o movimento de discussão acerca da Reformulação da Licenciatura em Pedagogia no Campus A, passou a ser uma atividade de todos os professores do curso, e não somente dos membros do NDE. Elaborou-se um calendário de reuniões e, a partir de videoconferências, promovidas pela PROGRAD, os encontros de discussão passaram a ocorrer com maior frequência.

Nas primeiras reuniões, eram perceptíveis as dificuldades em definir, à luz do currículo existente, quais conhecimentos seriam “descartados” e quais eram necessários à formação do pedagogo. Discutia-se a forma como o currículo seria operacionalizado. Por eixos formadores? Por núcleos? Indagava-se se deveria ou não seguir uma proposta apresentada por outro Campus. Assim, as inquietações e argumentações sobre diversas

questões eram apresentadas durante o processo de construção e articulação de diferentes posicionamentos e saberes, para constituição do que seria a matriz curricular do curso. A fala do Docente E (após participar de videoconferência com a PROGRAD em outubro de 2018) é elucidativa das incertezas existentes:

Não cair na ilusão de ter uma forma bonita e bela que vai contemplar a todos. Ter um dia por semana garantido por semestre para que esses alunos estejam envolvidos em atividades que envolvam práticas reais em extensões reais. *Por enquanto, não interessa se a gente vai chamar isso de núcleo ou outra coisa. Importa definir o que é que vai fazer a intervenção, a extensão, o que vai inclusive fazer a pesquisa.* É preciso ter a garantia disso, tal qual um dia defendemos um componente chamado TEC e um componente que chamamos Pesquisa e Prática Pedagógica, por exemplo. (DOCENTE D, Campus A, 2018) (grifos nossos)

Do ponto de vista da construção de elementos norteadores da inserção dos discentes nos cenários de pesquisa e da extensão como prática pedagógica, há falas que buscam garantias de que o aluno realmente sairá do cenário teórico, os debates assumem por vezes, caráter dissonantes, de defender uma perspectiva em detrimento da outra: Vejamos o que diz o Professor F.

Eu vou defender até o fim que nós tenhamos garantido os 10% da Extensão, - seguindo a orientação do PNE 2014⁴⁴ devemos *garantir cinco semestres de extensão e garantir sete semestres de prática pedagógica* e aí eu acho que se a gente consensuar isso, como essas ementas serão construídas, o conteúdo de cada uma dessas práticas, qual é o conteúdo da extensão, se ele está aberto. Penso por exemplo, que a cada fim de semestre o Prof. que ministrou a disciplina deve apresentar o projeto de extensão do semestre seguinte. Ou seja, não teremos um prof. fixo. Por exemplo, não se fixa que o professor deva ser fixo, por exemplo, os projetos de extensão em Arte tem que ser fulano, entendo que: Os professores devem apresentar ao Colegiado e se for aprovado ser ofertado. Defendo que tem que ter lá: - Prática Pedagógica I, II, III, IV e V, para garantir que a oferta realmente se concretize. Temos que garantir o atendimento a Resolução 02.2015 para que passe no Conselho Nacional de Educação. [...] Vamos ter que garantir os 10% da extensão, que em tese não seria obrigatório, pois não há ainda uma Regulamentação da UNEB, se a gente quiser refazer daqui a um ano, então nesse momento não coloca a extensão”. (Docente E, Campus A, 2018)

As IES têm o prazo de três anos (até 2022) para atender a Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018, que estabeleceu as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira conforme o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014 (PNE). As IES têm o prazo de três anos (até 2022) para atender a essa Diretriz Nacional.

⁴⁴ Meta 12 do PNE. Estratégia 12. Assegurar, no mínimo, 10% (dez por cento) do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária, orientando sua ação, prioritariamente, para as áreas de grande pertinência social. Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018.

Nesse cenário de discussões acerca da extensão e da pesquisa tecem-se também críticas ao curso de Pedagogia pela não qualificação da educação Básica. Os professores se colocaram em favor de “retirar disciplinas” que não julgam pertinentes:

Eu acho, que, por exemplo, que Epistemologia, Trabalho e Educação e Avaliação não trouxeram elementos que poderiam ser trazidos, por exemplo, numa Didática II, ou por outras disciplinas que a gente não tem. Já Políticas Educacionais e no campo da Didática eu tive extrema dificuldade, pois *ao fazer concursos, não nego, tinha coisas que eu me perguntava: - Isso existe no campo da Pedagogia?* Eu acho que a gente precisa rever esses dois componentes. Não sendo possível ter Políticas II que se amplie a carga horária para 75hs (DOCENTE G, Campus A, 2018)

Ao se discutir que o curso de Pedagogia deve elencar também conhecimentos específicos, causou estranheza que o debate engendrasse pela seara de construção de perfil profissional que atenda a lógica competitiva.

Vejamos como se pronuncia o Docente G, que cursou Pedagogia nesse Campus e recentemente passou a integrar o corpo docente no Campus A: “[...] Quando a gente vai para um concurso a impressão que a gente tem é que a gente fez outro curso, e não o de Pedagogia, porque as coisas que são cobradas na prova destoam muito daquilo que a gente vê ao longo do curso”.

A Professora A corrobora com o posicionamento da Docente G e ressalta que o curso tem que ter conteúdo específico, voltado para concursos. Salienta que o componente curricular Políticas Educacionais é para ensinar Legislação e Políticas Educacionais. Essa docente propõe a separação de Políticas Públicas de Políticas Educacionais. “Nos concursos é legislação pura, o tempo todo. Basta trabalhar com Políticas Educacionais”. (DOCENTE B, Campus A, 2018)

Devo ressaltar que essa compreensão de especificidades, apontada para “passar em concursos” nos trouxe desconforto. As concepções de currículo provenientes dessas falas ressaltam o entendimento do currículo como estrutura estática, inflexível ou infalível e esse entendimento de currículo que “julgávamos” que já houvesse dado lugar a uma concepção de currículo que se constitui como processo de natureza dinâmica, onde é constante a construção/desconstrução/ reconstrução. Em nosso entendimento, o currículo está para além de construções fixas e pré-definidas, (para atender a empregabilidade, por exemplo), todavia, respiramos e buscamos o entendimento de que para construir currículo é necessário debater proposições a partir de interdiscursividade e da intertextualidade existentes. O currículo é construção processual.

Julgamos pertinente intervir e ressaltar que a concepção de currículo no Campus A não deve retornar a percepções de currículo que atende a vínculos de mercado de trabalho - acreditávamos ter superada essa visão - haja vista que o perfil formativo existente no PPC do Campus A busca superar o paradigma simplificador, ou seja, reformular/reordenar pressupõe não apenas refletir sobre o que logrou êxito imediato ou não, é coerente que pensemos o que caracteriza epistemologicamente uma proposta formativa – lócus onde se produz “conhecimento prudente para uma vida decente” (SOUZA SANTOS, 2004).

Com esse pensar e a delicadeza necessária em momento de embates, ressaltamos a importância da compreensão das Políticas Públicas como elemento que propicia, para além, a explicitação dos marcos legais e o contexto da arena em que elas são construídas.

Os debates avançaram e a diversidade de compreensões do que é ou pode vir a ser a formação do pedagogo fez emergir sentidos e significados diferentes.

Críticas à ineficiência do modelo de formação proposto ao pedagogo no Campus A são salientadas. Ressalte-se que o delineamento, a proposta do PPC não visava atender ao mercado de trabalho, a profissionalização em áreas específicas, tendo como exemplo o trabalho em coordenação pedagógica, ressaltada pela fala da docente G, que se submeteu a um concurso na área de Coordenação Pedagógica e afirmou que “quando a gente vai para um concurso a impressão que a gente tem é que a gente fez outro curso”. (DOCENTE G, CAMPUS A, 2018) (informação verbal).

Neste sentido, percebemos que há, no grupo, compreensões distintas acerca do que o currículo faz com as pessoas, sendo salientada a admissão de um currículo que sinaliza para a prescrição do conhecimento útil à empregabilidade! O currículo, nesse momento de embate, não é percebido (por alguns dos docentes presentes) como um texto em constante escrita. (MACEDO, 2010).

Há que se ter cuidado e perceber qual a concepção de currículo está enraizada e perpassará o diálogo do redimensionamento do curso. Esta observação participante foi reveladora das problemáticas que envolvem a concepção de um curso. Perspectivas diferentes existem. Há professores que argumentam em favor de um processo formativo que propicie, ao estudante de pedagogia, as capacidades de serem construtores, aprofundadores e reconstrutores de conhecimentos a partir de suas necessidades pontuais, onde, a partir dos referenciais vistos e vividos no curso sejam capazes de construir permanentemente a sua formação. Outros argumentos em favor de não permitir, aos futuros pedagogos, a autoria dos seus processos formativos, produz uma composição curricular alinhada às “trincheiras” do

mercado de trabalho. Nesse contexto de discussões, destacamos que há vozes que não se afinam com a compreensão do currículo como construção social.

Dentro do contexto do Campus A, esse momento de *re-criação* curricular - os atos de currículo - os debates apontam também na perspectiva de redimensionar a formação do pedagogo, compreendendo a prática pedagógica como um cenário possível de vivência de atos curriculares em espaços formais e não formais. Ressalte-se que até esse momento a voz dos alunos do curso não foi viabilizada.

O GT de Pedagogia no Campus A vivenciou a sua quarta reunião em novembro de 2018. Nesse encontro, as proposições levantadas na reunião anterior, que demarcavam qual a concepção de currículo deveria nortear o curso, não são retomadas. O destaque dessa reunião é a construção de análise de ementas que propiciam **a ação prática**. Componentes curriculares são revisadas e as questões de fundamentos norteadores da proposta de ações pedagógicas práticas e sua relação com a extensão passam a compor o cenário discursivo. Nessa reunião, a oferta de disciplinas é retomada e não há uma clara definição quanto à inclusão ou exclusão de componentes curriculares. Passou-se a dar atenção ao documento encaminhado pela Pró-Reitoria de Extensão que trata sobre a curricularização da extensão. Os docentes presentes buscam compreender como o currículo de Pedagogia do Campus A atenderá ao PNE - 2014/2024 - em sua meta 12, Estratégia 7, que salienta que se deva assegurar, no mínimo, 10% do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária. Discussões se encaminham para compreensão de como serão incluídas e distribuídas as 400h de atividades práticas bem como o percentual voltado a extensão.

Percebemos que as proposições da reunião anterior, onde se falou da criação de laboratórios práticos, adquirem nesse momento um entendimento diferente e passarão, possivelmente, a ser incorporadas às “possíveis práticas extensionistas”. Um dos professores presentes salienta que carga horária prática é distinta de práticas extensionistas. Após debates, acordou-se que os componentes curriculares denominados de TEC podem ser direcionados aos trabalhos extensionistas no curso. Não há, ainda, consenso em relação ao direcionamento da extensão como componente curricular. Há professores que não concordam com esse ponto de vista. Alguns docentes presentes teceram críticas a este pensamento, pois na prática pode sinalizar com a redução de ações extensionistas no curso.

Propostas foram lançadas. Uma delas sugere que os quatro componentes de TEC existentes no currículo atual, que possuem uma carga horária de 90 horas, deverão ser redistribuídos em seis novos componentes. Não foram definidas nomenclaturas, nem os

campos de abrangência. Assim, a vinculação com campos de saber, aspectos conceituais e procedimentais de “novos” componentes curriculares a serem incluídos, ou quantitativo de componentes que serão redimensionados não alcançaram uma proposição definitiva. Vale salientar que os docentes presentes discutiram a curricularização da extensão à luz do contexto e experiências vividas: As práticas extensionistas que ocorrem no currículo formativo do Campus A promoveram inserções na educação do campo, educação de adultos e idosos, e nos sistemas de educação e saúde.

Considerando o contexto do curso de Pedagogia e a presença multirregional do Campus A, certamente existirão demandas diversas por práticas extensionistas que devem ser olhadas processualmente. Desta forma, queremos crer que os atos de currículo desse momento discursivo não engessarão ou construirão escolhas definitivas.

A Resolução CNE 02/2015 pode ser, também, um norteador de escolhas de campos de práticas extensionistas. Vejamos por exemplo, o que diz o inciso 4, do art. 3º ao propor um amplo campo de atuação.

§ 4º Os profissionais do magistério da educação básica compreendem aqueles que exercem atividades de docência e demais atividades pedagógicas, incluindo a gestão educacional dos sistemas de ensino e das unidades escolares de educação básica, nas diversas etapas e modalidades de educação (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação à distância), e possuem a formação mínima exigida pela legislação federal das Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Claramente, há muito que se ponderar, antes de fechar questão. Até o momento nesse cenário de discussão da Reformulação dos cursos de Licenciatura e particularmente no curso de Pedagogia da UNEB, não se tem clareza do que significa, para o contexto educacional regional, o enfoque dessa proposição nacional para as práticas extensionistas que podem ser implantados na reformulação curricular que se anuncia. Quais campos serão privilegiados nas práticas? É uma questão não respondida institucionalmente. Ressalte-se que a percepção dos estudantes sobre a imersão no campo extensionista não foi debatida com eles.

No nosso entendimento, essas práticas podem ser decisivas para o futuro dos trabalhadores em educação, desde que articuladas aos eixos formativos do curso (docência, e gestão), ou seja, um referencial que possibilite a compreensão das situações existentes nos contextos educativos da escola básica.

Nessa seara, impõe-se também uma reflexão sobre as reais possibilidades de, numa única matriz curricular para toda a UNEB, contemplar componentes curriculares

extensionistas (é sempre bom lembrar que a licenciatura em Pedagogia é ofertada em 12 (doze) campi distintos). Isto significa que pensar componentes curriculares iguais é preocupante. É preciso compreender a extensão universitária como possibilidade de construções ora singular, ora plural, ora *singularplural*, pois atos de currículo se constituem como espaços curriculantes de socialização de experiências e de saberes diversos e estes, na sua *singularidadepluralidade*, contribuirão para a reflexão sobre o trabalho do pedagogo no seu caráter multifacetado (político-prático-social). Podem ser propositivos de mudanças nos contextos regionais em que se desenvolverão as ações extensionistas-curriculantes.

Os estudantes da licenciatura de pedagogia são sujeitos que se situam dentro de um cenário educativo que integra academia e realidade educacional, e nesse olhar, possibilidades de reflexões individuais-coletivas, os levarão a experiências diversas, e estas oportunizarão a construção e reconstrução de saberes.

É oportuno que se amplie a discussão (antes de fechar a questão) e se compreenda que esse “lugar extensionista” das atividades realizadas no curso de pedagogia (colocado agora nos determinantes legais) é um lugar já existente, que tem sido precarizado e, ainda que se apresente agora como ato de currículo instituído legalmente, não é algo novo. Não há dúvida que os vínculos diretos com a extensão como processo formativo curricular não se destacavam no cenário das licenciaturas. Não havia até 2014, com o PNE, uma compreensão de que essa prática educativa deveria estar “aportada como componente curricular”. Entretanto, ainda que essa formalidade se traduza como um ganho, é preciso compreender que não se trata de uma reaplicação técnica. Comporta compreensões de conhecimentos experienciais, e porque não os compreender como possibilidade de *re-existência*, pois “Não cabe mais pensar a formação como uma coisa *exterodeterminada*, como ação para completar, reajustar, retificar existências ou como um simples atendimento de demandas burocráticas”. (MACEDO, 2010, p.27).

Antes de instituir o componente curricular como atividade extensionista, é fundamental que se estabeleçam regimes de colaboração verdadeiros entre as instituições universitárias e as escolas básicas, bem como os diversos espaços que “abrigarão” essa via de formação do pedagogo, para evitar desconexões, desarticulações das intencionalidades construídas. Vários intervenientes: as político-estruturais dos sistemas estaduais e municipais de ensino (aqui consideradas como principais loci à realização das práticas pedagógicas e extensionistas intencionadas) bem como condições materiais, tempo, espaço são requeridos para dar sustentação aos saberes das práticas que se quer instituir.

As experiências práticas vividas requisitam a escuta reflexiva do vivido, para acolher o ato curricular na sua prática, como conhecimento pessoal e profissional.

Es por ello que, y en concordancia con la literatura disponible, reforzamos la idea que cualquier proceso de fortalecimiento de la formación docente y, en particular del área práctica, requiere de una estrecha comunicación y colaboración entre el centro universitario formador y los centros escolares receptores de practicantes de pedagogía, de manera de diseñar estrategias conjuntas de formación y de configurar significados compartidos respecto del conocimiento y saberes pedagógicos. (DÍAZ e FLORES, 2018, p. 14-15).⁴⁵

Se assim compreendidos, os atos curriculares práticos, advindos da ação extensionista como possibilidade de ressignificação da relação articuladora entre saberes, sinalizarão como relevantes no processo formativo do pedagogo.

As discussões de Reformulação da Licenciatura em Pedagogia na ambiência do Campus A foi interrompida em dezembro de 2018, em virtude do GT de Pedagogia Central ter suspenso temporariamente os trabalhos, e também em virtude do MEC ter encaminhado ao CNE uma versão preliminar da Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica, denominada BNCC da Formação de Professores.

7.2 BNCC DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Segundo dados do Censo de Educação Superior do ano de 2017, o número de estudantes matriculados no curso de Pedagogia no Brasil, em 2017, atingiu a marca de 710.855 ingressantes. Os dados apontam que do total de ingressantes em cursos de graduação em licenciatura, 9,2% optam pelo curso de Pedagogia, sendo este o curso de formação docente que ocupa o 1º lugar como opção do estudante das licenciaturas. Assim, as políticas educacionais gestadas para esse campo profissional atingem um universo amplo de jovens, e a formação destes sujeitos será componente fundamental à qualidade da educação básica ofertada no país.

Pensar estratégias para a formação desse universo de ingressantes tem gerado polêmicas, e demanda reflexões e compreensões que se alimentam por vários discursos de poder. Neste veio, a instituição universitária que oferta cursos de formação de professores

⁴⁵ Por isso, e em concordância com a literatura disponível, reforçamos a ideia de que qualquer processo de fortalecimento da formação de professores e, em particular, da área prática, requer uma estreita comunicação e colaboração entre o centro universitário de formação e os centros escolares receptores de practicantes de pedagogia, de maneira que possam conceber estratégias de formação conjunta e configurar significados compartilhados em relação ao conhecimento e saberes pedagógicos. (DÍAZ e FLORES, 2018, p. 14-15) (Tradução da autora)

deverá compreender as políticas educacionais que estão postas como ordem do dia: a BNCC e a proposta de Base Nacional Comum de Formação de Professores⁴⁶ que foi encaminhada ao Conselho Nacional de Educação.

O ministro da Educação, Rossieli Soares (2018), afirmou no site do MEC que: “A proposta de base apresentada pelo MEC pretende revisar as diretrizes dos cursos de pedagogia e das licenciaturas para colocar foco na prática da sala de aula, no conhecimento pedagógico do conteúdo e nas competências previstas na BNCC da Educação Básica” isto implica para a UNEB e para outras IES, que não realizaram, ainda, alterações em seus PPCs (para atender a Resolução CNE, 02/2015), que deverão trazer à discussão as proposições desse novo referencial governamental.

Argumentos em prol da existência de uma Base Comum de Formação de Professores (BNCC de Formação de Professores), grosso modo, advêm da crítica que se tece ao excesso de fundamentação teórica do curso, em detrimento das metodologias e técnicas de como o professor deverá ensinar para que se obtenham bons resultados de aprendizagem.

O texto da BNCC, de Formação de Professores, encaminhado pelo MEC ao Conselho Nacional de Educação (CNE), não foi ainda apreciado por aquele Conselho e até o momento (agosto de 2019) não emitiu um Parecer. O atual governo⁴⁷ (de Jair Bolsonaro) recolheu essa proposição do CNE. Assim, as discussões no âmbito das instituições formadoras de professores são movidas por incertezas do que será realmente definido. A ausência de regulamentação quanto à implantação dessa proposição governamental (política pública – programa – Resolução – Diretriz?) mobiliza e paralisa, em certa medida, os debates sobre a mesma no seio das IES e de grupos de pesquisas que têm a formação docente como área de estudo.

O Campus A debateu as relações entre as políticas educacionais que estão sendo implantadas na BNCC e a formação docente, durante os dias 21 e 22 de fevereiro de 2019. Dentre os palestrantes presentes, a educadora Celi Taffarel, professora da UFBA e membro da ANFOPE (uma das entidades que participou dos estudos que resultou na Resolução CNE Nº 02/2015), apresentou argumentos contra a atual política de formação de professores, dentre eles a perda de autonomia da Universidade, e recomendou que a UNEB implante, com a máxima urgência, o reordenamento dos cursos com base no parecer 02/2015 que tem um perfil de formação de professores, pautado numa outra compreensão epistemológica de

⁴⁶ A Base Nacional Comum de Formação de Professores foi lançada pelo MEC em 13 de dezembro de 2018.

⁴⁷ No dia 20 de fevereiro de 2019 o MEC retirou do CNE a proposta de BNCC de Formação de Professores encaminhada pelo Governo Temer.

formação docente. Teceu críticas às linhas de ação propostas na BNCC de formação do Professor, agora suspensa pelo atual governo. (Informação verbal)

Cabe aqui, uma lembrança de que essa proposta encaminhada pelo governo Temer já apresentava um claro confronto com a Diretriz de Formação 02/2015 que foi construída, por escuta das instituições formativas, durante aproximadamente dez anos. E essa retirada da análise do CNE pelo governo Bolsonaro significa que o atual governo quer verificar se essa política se “atrela” aos seus ideais.

A professora Celi Taffarel afirmou em palestra proferida no Campus A (21 fev. 2019), que é urgente a implantação das diretrizes contidas nesse documento legal, pois essa política foi construída a partir de um amplo debate e hoje, o atual governo, não quer que essa Resolução seja mais implantada.

[...] na proposta encaminhada ao CNE há uma desqualificação na formação dos trabalhadores. No capital é vital a desqualificação do trabalhador na sua formação. E disso não escapam os professores. A desqualificação vai chegar pelo enquadramento dos professores à reforma do ensino médio e a BNCC. Ali se enquadram as universidades. Todas as universidades terão que adequar o seu PPP a isso. Isso é a retirada da autonomia da universidade. A universidade perde a sua autonomia e ela está sujeita a se enquadrar na política do MEC. (TAFFAREL, 2019) informação verbal

Assim, seguimos participando dos atos curriculares que tratam da Reformulação/Reordenamento dos cursos de Licenciatura da UNEB com particular atenção/participação dos movimentos que incluíam o curso de Pedagogia.

Em 13 de fevereiro de 2019, participamos da palestra: O cenário político, social e econômico da UNEB e implicações nos cursos de graduação (Licenciaturas e Bacharelados), proferida pela Pró-Reitora de Graduação, no Campus VII, em Senhor do Bonfim, e nessa palestra a ouvimos afirmar que “as discussões de que sujeito eu quero formar, são muito mescladas e que há um cenário político econômico e social que afeta as instituições e aos sujeitos formadores. Nós não estamos num cenário confortável. Estamos num cenário preocupante”. (Informação verbal)

A Pró-Reitora de Graduação conclamou os docentes presentes a se implicarem nos processos de reordenamento curricular; na ocasião destacou que “defesas por escolhas de curso que requerem especificidades, de campos particulares de atuação, não produzirão resultados profícuos levando a que cursos venham a sucumbir no espaço universitário”. (Informação verbal)

A Pró-Reitora de Graduação destacou que compete aos docentes, nas suas proposições de reformulação dos cursos nos seus loci de trabalho, assumir posições que vão além de reformulação de ementas, destacando o processo de reflexão dos envolvidos nas licenciaturas. Questionar-se acerca do objetivo da formação que os docentes oferecem aos licenciandos/bacharéis, se este se propõe a “formar um cidadão crítico para além das competências específicas. [...] rechaçando as posturas do docente que [...] preocupa-se com as questões da sua disciplina e não se remete, ou se compromete com a formação voltada à especificidade que é formar o aluno pra ser professor de”. (Informação verbal)

Ainda ressaltou que há dificuldades em ofertar uma licenciatura que corresponda ao perfil requerido de um egresso, licenciado nas dimensões de práticas pedagógicas exigidas pela docência nas redes de educação básica, que o docente universitário da UNEB não tem conseguindo resolver devido a inexistência de uma formação em docência universitária na própria instituição:

Se eu quero um sujeito que participe, emancipado, não é qualquer aula que eu dou... Como é que eu vou fazer para que o sujeito participe. Como é que eu elaboro uma prova... Então a gente precisa também... Então nós precisamos de curso. Como é que vai ser. Se vai ser à distância, mas a gente precisa de FORMAÇÃO... Nós professores que não temos a formação, a pedagogia universitária. (Informação verbal)

Ao final de sua exposição a Pró-Reitora de Graduação destacou que a Universidade tem discutido a reorganização/reformulação dos PPCs das licenciaturas e bacharelados e precisa apresentar uma proposição que atenda às últimas diretrizes do CNE: Resolução Nº 7, /2018 e Resolução Nº 02/2015.

7.3 A CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO NA UNEB

As discussões sobre a curricularização da extensão na UNEB remontam a 2015, quando a Pró-Reitoria de Extensão (PROEX) encaminhou aos Departamentos um documento intitulado Caminhos para a Curricularização da Extensão na UNEB. Desde aquele ano, a PROEX tem buscado dialogar sobre essa temática, agora colocada como obrigatoriedade com a Resolução CNE nº 07/2018.

Em 29 de março de 2019, o Campus A promoveu a palestra *A extensão na UNEB e o cenário do Campus A*, que foi proferida pela Pró-Reitora de Extensão da UNEB. Sua fala salientou a emergência de “[...] esclarecer dúvidas e discutir sobre a proposta da curricularização da extensão nos cursos de graduação, uma das metas do Plano Nacional de

Educação (PNE) 2014-2024, que assegura que pelo menos 10% da creditação das graduações sejam cumpridos com atividades de extensão”. (Informação verbal)

Ela continua afirmando que “A extensão universitária é a força motora que articula a universidade com a comunidade externa, fazendo com que a instituição acadêmica se comprometa com a transformação social, *escutando as demandas da localidade onde ela está inserida*, desenvolvendo assim, ações efetivas junto à comunidade”.

As proposições para Curricularização da Extensão apresentadas pela Pró-Reitoria de Extensão são as seguintes:

1. PPC – **articulação de projetos a serem desenvolvidos dentro da carga horária, já prevista nos componentes curriculares** e definidos pelos colegiados e NDE.
2. **Programas e Projetos** de extensão – disponibilizados pelo NUPEs.
3. Oferta de um **componente específico** (a exemplo de Optativas) no PPC. (Grifo nosso)

Segundo a Pró-Reitora de Extensão da UNEB, permanece indefinido o(s) formato(s) de como a curricularização se efetivará. Existem os três indicativos citados anteriormente, entretanto se faz necessária a escuta dos Departamentos e, nesse intuito de escutar e acolher as demandas da comunidade acadêmica, sugeriu a criação de Comissões em cada Departamento, bem como a escuta da comunidade estudantil e sociedade local. Esses referenciais podem propiciar referências/rumos e formas de cumprimento da legislação educacional vigente.

Os 14 (quatorze) cursos de Licenciatura em Pedagogia, oferecidos em distintas regiões do estado da Bahia, têm um desafio gigante: contemplar a diversidade regional para atender às demandas de um curso que tem a 2ª maior oferta de matrícula.

Quadro 7 – Matrícula nos cursos de Pedagogia da UNEB. Ano base 2017

Campus	Localização	Nº de alunos matriculados
1. Campus I	Salvador	703
2. Campus II	Alagoinhas	66
3. Campus III	Juazeiro	353
4. Campus VII	Senhor do Bonfim	232
5. Campus VIII	Paulo Afonso	307
6. Campus IX	Barreiras	406
7. Campus X	Teixeira de Freitas	168
8. Campus XI	Serrinha	391
9. Campus XII	Guanambi	367
10. Campus XIII	Itaberaba	232
11. Campus XV	Valença	257

12. Campus XVI	Irecê	181
13. Campus XVII	Bom Jesus da Lapa	301
14. Campus XXIII	Seabra	65
Total		4029

Fonte: Anuário UNEB em Dados 2018 – Base 2017

No Colegiado de Pedagogia do Campus A, por exemplo, não há, até o momento, consenso entre os docentes: Alguns defendem que a curricularização da extensão deva ocorrer em consonância com a proposição três, apresentada pela PROEX, dada a existência do componente curricular Tópicos Especiais de Educação na Contemporaneidade – TEC, e outros docentes são contra essa proposição por considerarem que produziria a ampliação da pauperização da extensão na Universidade.

A Secretaria Especial de Avaliação Institucional da UNEB (SEAVI), afirma que o processo de curricularização da extensão nos currículos dos cursos de graduação e pós-graduação na UNEB é um desafio. A integração da extensão aos currículos implica em alterações na concepção dos “processos formativos e de produção científica na/pela academia” (Anuário UNEB em Dados 2018, Base 2017, p.81).

Em outubro de 2019 a Resolução N° 2.018/2019, (publicada no D.O.E. de 02-10-2019, pág. 30) aprovou o Regulamento das Ações de Curricularização da Extensão nos Cursos de Graduação e Pós-graduação ofertados pela UNEB. Destacamos que as proposições mencionadas pela Pró-Reitoria de Extensão consta dessa Resolução e os cursos, conforme art. 20, tem o prazo de um ano para adequação ao estabelecido.

8 CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS

Desenvolver esse estudo que aborda a *formaçãoocurrículo* do curso de Licenciatura em Pedagogia nos permitiu amearhar riquezas incomensuráveis. Iniciamos os estudos compreendendo os conceitos formação e currículo em separado. Diluímos – dentro de nós mesmos – as fronteiras que os separavam, e os articulamos. As leituras dessa jornada romperam com a forma de pensá-los em compartimentos distintos. Assim, desde o início dos estudos do doutoramento, o paradigma da complexidade como abordagem epistemológica produzia em nós mesmas, alterações formativas.

Para a construção da compreensão do nosso constructo de pesquisa - os atos de currículo da Licenciatura em Pedagogia da UNEB que articulam a formação em gestão educacional e escolar do pedagogo na sua formação inicial consideramos que “A maneira como o ser humano constrói conhecimento sempre resulta de uma forma paradigmática de pensar” (MORAES, 2019) e respeitando as diferenças e singularidades existentes nos modos de fazer pesquisa, nos aventuramos com o necessário rigor acadêmico - pela via de um Rigor Outro (Macedo, R.S, Galeffi, D.; Pimentel, A., 2009).

Procuramos, no decorrer da análise documental, explicitar os contextos de aprendizagem e experiência, propostos nas matrizes curriculares dos PPCs analisados, que mencionavam e revelavam a importância do conhecimento em gestão educacional e escolar. Nessa análise destacamos o perfil profissiográfico objetivado para o pedagogo, identificamos os componentes curriculares, suas ementas e conteúdos programáticos, que se vinculam direta e indiretamente com o constructo desse trabalho.

Nesse primeiro momento, o material selecionado foi retirado dos sites dos Departamentos da UNEB que ofertam a licenciatura em Pedagogia. O material foi impresso e realizamos a leitura contrastiva para explicitarmos os conteúdos apresentados nos PPCs que permitirão ao pedagogo o exercício da função de Gestor Educacional e Escolar, previsto nas diretrizes nacionais de formação de licenciados em Pedagogia. Nessa etapa, sublinhamos os componentes curriculares – por meio de títulos e ementas – que apresentavam relações diretas com a gestão educacional e gestão escolar. Esse primeiro critério resultou em componentes que continham menção direta à gestão na nomenclatura do componente: gestão educacional, gestão escolar, estágio em gestão. Posteriormente, realizamos a leitura das ementas de outros componentes curriculares com relações indiretas aos conhecimentos em gestão educacional e

escolar, resultando em componentes curriculares distintos nos três PPC analisados, como: Coordenação Pedagógica, Políticas Educacionais, Avaliação Educacional, dentre outras.

No momento seguinte, já no campo empírico, considerando o cenário da política educacional nacional, que apresentava discussões e novas legislações que afetavam a formação docente (BNCC – BNCC de formação docente, curricularização da extensão, implantação do Programa Residência Pedagógica), trouxemos para o contexto de nosso estudo as implicações que as “novas legislações” impunham ao contexto nacional da formação docente e ao contexto unebiano, e assim fomos refletindo os acontecimentos presentes no contexto, contrastando: as normativas, pareceres nacionais, e ações da UNEB que afetavam a Licenciatura de Pedagogia e que reverberavam nos sujeitos que vivenciam os PPCs da Licenciatura em Pedagogia, modalidade presencial da UNEB. Buscamos situar os acontecimentos presentes a questão principal deste estudo: Como os atos de currículo do curso de Licenciatura em Pedagogia da UNEB significam a formação em gestão escolar? Neste sentido, a convivência com os atores e atos curriculantes em tempo real, a observação e a escuta dos envolvidos no processo formativo do pedagogo se fizeram necessários.

No processo de compreensão das informações documentais providas dos PPCs, ponderamos as convergências, divergências, temáticas comuns, aspectos e dimensões da gestão educacional e escolar que são propostas nos três PPCs. Nesse contexto, refletimos sobre componentes curriculares e suas ementas com especificidades voltadas à gestão educacional e escolar, carga horária destes componentes e estratégias que se incorporavam aos estudos *teoricopráticos* que possibilitam a assimilação de aprendizagens em gestão.

Buscamos contrastivamente perceber – na escrita documental dos PPCs – as diferenças existentes, a organização dos componentes curriculares, conteúdos previstos nas ementas, carga horária e como os saberes desse campo estão distribuídas ao longo dos quatro anos de formação. Verificamos em que sentido os conteúdos propostos à formação em gestão se aproximavam e se distanciavam dos pressupostos políticos epistemológicos e pedagógicos da formação pretendida em cada PPC.

A análise das informações documentais obtidas na fase inicial do trabalho explicitou que em determinado PPC, (Campus A) a gestão educacional e escolar é apresentada sem destaque ou aprofundamento em componentes curriculares “não tem amplitude – lugar assegurado”, a quantidade de componentes e horas do currículo explicitamente declarados para essa área, a nosso ver, não articula a docência com a formação para a gestão. A partir dessas informações e do fato de que essa proposta curricular é viabilizada em 12 (doze) campi distintos, elegemos o Campus A como campo empírico visando os objetivos específicos que

intencionamos nesse trabalho: compreender os saberes, as ações e estratégias *teoricopráticas* dos componentes curriculares instituídos no(s) currículo(s) da Licenciatura em Pedagogia da UNEB, que propiciam, ao licenciado deste curso, a apropriação de referenciais para o exercício da função de gestor na escola de educação básica.

A partir das informações obtidas nas entrevistas com os docentes, verificamos que aprendizagens práticas nesse campo ocorrem por “intenções”, “transgressões” de formadores que têm afinidade com esse campo e que propiciam – de forma não explícita – articulação com essa área de conhecimento via atividades esporádicas, que buscam informações diversas junto aos gestores das redes de ensino na microrregião. Portanto, não há um corpus de formação curricular intencionado e presente para os *fazeres-saberes da gestão* da escola de educação básica e dos sistemas educacionais.

No Campus A realizamos a escuta de alunos concluintes e egressos do curso de pedagogia (que atuam na gestão escolar da escola básica), professores e coordenadores do Curso e do NDE. Ouvimos nesse e em outros espaços institucionais a fala dos dirigentes institucionais (Pró-Reitoria de Graduação e Pró-Reitoria de Extensão) sobre o redimensionamento das licenciaturas ofertadas na UNEB.

A coleta de informações e as reflexões neste trabalho foram entretecidas via diálogo com os teóricos da complexidade/multirreferencialidade, buscamos a elaboração de um pensamento crítico-compreensivo face ao(s) modelo(s) formativo(s), elucidado na pesquisa com o campo.

Quando analisamos o discurso dos alunos egressos que participaram desse trabalho, encontramos vozes que, ao relatarem as itinerâncias formativas vividas na graduação em Pedagogia, destacaram o afastamento do curso em relação à prática gestora, afirmando que a formação em gestão educacional não era prioridade durante a formação inicial, revelando poucas aproximações de componentes curriculares. Evidenciamos com estes sujeitos que a aproximação com as práticas de gestão escolar da educação básica não possui relevância na cultura formativa da licenciatura no Campus A.

Os professores formadores e coordenadores do curso e do NDE sublinharam que o currículo existente não dá conta dos desafios enfrentados para fazer face às diversas necessidades, mudanças e demandas do trabalho exigido ao pedagogo. O discurso dessa categoria ressaltou que a proposta de formação – o PPC – pouco favorece o trabalho individual ou coletivo do docente no campo da gestão, frisando que a proposta de formação existente requer mudanças, já que pouco favorece a formação *teoricoprática* do licenciando no campo da gestão.

As informações obtidas junto aos alunos concluintes afirmam que os contextos de prática com gestão educacional estão refutados no Campus A. A prática do *curriculoformação* que analisamos nesse campo empírico infere que os futuros pedagogos e os egressos que cursaram a Licenciatura em Pedagogia no âmbito desse Campus, vivenciaram o não-lugar do conhecimento das dimensões práticas do trabalho em/com gestão, e acreditamos que isso pode levá-los a não optar por esse campo profissional de atuação do pedagogo, bem como a uma atuação em gestão educacional e escolar com lacunas formativas que serão preenchidas se houver compromisso individual ou da instituição trabalhista em que venha atuar. Podemos inferir que há uma precariedade⁴⁸ sobre o conhecimento em Gestão no currículo desse Campus.

Acreditar que será o interesse individualista do sujeito que o fará enveredar no campo da gestão educacional, em nosso entendimento, reforça a ideia de que a livre iniciativa nesse campo é de sua responsabilidade pessoal (!!!), e esses sujeitos – diretores momentâneos, (a gestão escolar, por exemplo é exercida em mandatos, que em geral tem uma duração de dois a três anos) serão os responsáveis em buscar formação específica quando assumirem o mandato de diretores ou coordenadores pedagógicos. Se pleitearem a ocupação de cargos nos sistemas educacionais ou nas escolas (como coordenador pedagógico ou gestor). Não comungamos com essa possibilidade de livre iniciativa pós formação inicial. É preciso provocar, adubar e fortalecer os saberes deste campo durante a formação inicial para que ela seja fortalecida no caminhar profissionalizante dos licenciados.

Defendemos nosso ponto de vista em relação ao Campus A, fundamentado na compreensão singular das informações obtidas junto aos estudos da análise documental, da fala dos alunos egressos e concluintes deste Campus, pela via da inserção implicada no campo empírico, permitindo-nos encontrar aspectos relevantes quando associamos as informações documentais com as percepções dos entrevistados.

Ali, evidenciamos que a formação do pedagogo/gestor ocorre de forma ocasional. Não há destaques relevantes para dimensões dos saberes em gestão escolar. A gestão não está evidenciada, não se apresenta como um saber valorado, que propiciaria saberes pedagógicos, administrativos políticos e culturais. O conjunto de componentes curriculares que poderiam apresentar ligações com o conteúdo de gestão é pouco citado pelos concluintes e egressos (políticas educacionais, avaliação educacional e coordenação pedagógica, por exemplo).

⁴⁸ Aqui entendida como lacuna/negação de espaço e tempo para apropriação de algo significante.

Os egressos fazem, ainda, menções ao desejo de aprender sobre saberes da dimensão administrativa da gestão, que não foram vistos no curso. O que nos leva a inferir que se há ausência de compreensão das dimensões que compõem os atos gestores, dificilmente ocorrem articulações visíveis nessa seara do saber. Acreditamos que os indicativos, os desejos dos egressos e concluintes por esses saberes ocorrem devido ao fato de não terem obtido um conjunto de conhecimentos relacionais da dimensão pedagógica com a dimensão gestora, revelando assim o não lugar atribuído à gestão na proposta curricular vivenciada.

A percepção de que esse campo formativo está fragilizado no curso ofertado pelo Campus A nos faz inferir que esse PPC, nos seus atos de currículo, não conseguiu, no grupo de concluintes e egressos, operacionalizar o tripé formativo proposto no currículo: formar o docente, o pesquisador e o gestor. O aluno, por si só, nem sempre é capaz de compreender aleatoriamente relações entre os diversos componentes curriculares e a gestão educacional.

Articular os componentes curriculares aleatoriamente (ao bel prazer de cada docente formador) com as áreas de atuação profissional (docência, gestão e pesquisa) é praticar a permissividade das questões de poder de um campo de saber sobre outro e não com o outro. A articulação precisa ser explicitada nas ementas para proporcionar uma formação consistente com o postulado no perfil profissiográfico do PPC desse curso “O curso de Pedagogia forma o pedagogo, profissional preparado para o exercício da docência e para a gestão dos processos educativos escolares e não escolares na produção e difusão do conhecimento no campo educacional” (PPC Campus A, 2008, p.38). É necessário que se organize o conjunto de ementas, de forma a propiciar esse perfil multidimensional. Nesse cenário, a aprendizagem em gestão é realizada como ato de *curriculoformação* improvisada, fragmentada, revelando o desprestígio desse campo no curso, reforçando a aprendizagem para a docência, como ato que separa os demais profissionais de educação.

Percebemos que o eixo articulador da formação se vincula ao exercício da docência. Neste sentido, não ferem as diretrizes nacionais em vigor. Entretanto, ainda que percebamos e comunguemos com o pensamento de que a formação é inconclusa, permanente, e se realiza ao longo de toda a vida, as lacunas existentes nesse PPC e os atos curriculares verificados afirmam o não lugar do conhecimento em gestão. E isto não pode ser ignorado, pois ocasiona consequências diversas para o futuro pedagogo, e reverbera, inclusive, nos resultados de avaliação educacional (por exemplo, as avaliações em larga escala por que passa o sistema de educação básica, que ao ser avaliado, indiretamente, aponta as “notas obtidas” para os resultados formativos que o gestor escolar recebe, recebeu, ou seja a formação do licenciado).

Não considerar essa dimensão existente nos processos avaliativos é fingir que não compreendemos a avaliação como processo global.

Não postulamos aqui, que se reduza ou ultrapasse o espaço da docência ou da pesquisa, é necessário o reconhecimento e entendimento de que o professor, fruto de um curso de licenciatura, é também um profissional que planeja, coordena, acompanha e avalia atos de gestão, portanto, há a demanda de conhecimento e reconhecimento da vitalidade de se adquirir conhecimentos nessa área.

É preciso considerar que o pedagogo necessita da compreensão abrangente das demandas da escola básica, quer seja, no desempenho da docência, da pesquisa e da gestão, e para isso, a articulação de saberes desmistificará as falas especializantes, que salientam que desenvolver saberes em tantas áreas é delinear um perfil muito ampliado. Se não insistirmos na perspectiva da compreensão complexa, estaremos favorecendo o retorno de funções de especialistas desconectadas com a complexidade da escola, retornando aos ditames da especialização tecnicista e burocrática. Se insistirmos que o curso não dá conta de um perfil amplo, acataremos o retorno ao saber especializado, fragmentado, e teremos o retorno de administradores, supervisores desconectados da dimensão da docência e vice-versa.

Ainda que o campo de saber em gestão seja complexo, constituído de um leque de possibilidades, como gestão de sistemas educacionais, gestão de instituições educativas (formais ou não formais), gestão de programas e/ou projetos educacionais, acreditamos que ao salientarmos a existência desse lugares, serão geradas possibilidades de criação/articulações com componentes do todo formativo, que podem ser aprofundados por meio da pesquisa e da extensão.

A partir das com-versações, de falas que evocam novas compreensões acerca da aprendizagem com gestão educacional e escolar, pensamos que a aproximação com a escola básica – como espaço formativo de gestores – promoverá a criação de instrumentos e movimentos outros na formação do pedagogogestor, gerando a articulação de saberes da academia com saberes do cotidiano, indo para além do estágio como espaço de aprendizagem apenas de docência. Aqui, percebemos que este estudo nos impõe uma perspectiva propositiva, face aos achados desse campo empírico, apontando, pela via da complexidade, caminhos qualificados e compreensivos do *aprenderformar* o gestor educacional e escolar de modo que possamos contribuir com os sujeitos da academia e da escola básica.

Nessa perspectiva, nos sentimos provocadas a construir e defender novas práticas pedagógicas via dispositivos formativos que se estabeleçam com parcerias, que incluam no

campo da prática os graduandos, os professores da IES e os gestores atuantes nos sistemas estaduais e municipais de educação básica.

Assim considerando, não podemos esquecer e não é possível postular que a “flexibilização” de opção curricular do Campus III, ao permitir que o aluno fizesse a opção por campos distintos no percurso formativo trouxe problemas, pois “permitiu” ao pedagogo seu afastamento – desde a formação inicial – de campos de saberes que lhes serão “caros” no futuro, pois daquela forma, optar por docência, educação de jovens e adultos ou educomunicação, o campo da gestão sequer participou da possibilidade de estar incluída na formação mais ampla, com possibilidades de refletir e criar atos de currículo. Assim sendo, se propiciou a manutenção de separações de campos que não se separam: docência, pesquisa e gestão.

A separação de campos de atuação indica a existência de *currículos-formações* dentro de um *curriculoformação* e nega possibilidades do estudante se afirmar profissionalmente como *professorgestorpesquisador*. E assim, ao ser “escolhido” - “indicado” (pelo dirigente institucional de um órgão educacional) ou “escolhido” pelo voto da comunidade escolar como dirigente escolar, por ser um bom professor, intui-se que o mesmo terá formação adequada. Ou seja a não-articulação de saberes pode produzir a *des-aproximação* de conhecimentos necessários à compreensão do complexo escolar em totalidade.

É indispensável que o pedagogo saiba articular as diferentes dimensões que habitam a instituição escolar, para não cairmos no erro de supervalorizarmos ou responsabilizarmos pelo sucesso, um único membro ou categoria da equipe escolar.

Diante do exposto e em face dos novos conhecimentos adquiridos em relação ao constructo desse trabalho, compreendemos que a formação para o exercício da função em gestão escolar tem diferentes abordagens teórico-práticas no contexto da UNEB. Essas singularidades demonstram que no contexto de um Campus A há conexão entre conteúdos (*teoriaprática*) e que habilidades básicas para lidar com esse campo são vivenciadas com o estágio; noutros dois campi, há uma maior distância entre a intencionalidade de formar o *pedagogogestor* e a implementação de atos de prática de formação gestora, há um possível cenário de desencontro entre o espaço e o lugar de tempo destinado aos saberes com gestão educacional e escolar nos Campus A e B, neles há uma preponderância de fundamentos em educação e práticas de docência. Acreditamos que essa não prioridade, essa *des-articulação* pode ser reconfigurada na(s) proposta(s) de Reordenamento Curricular da Licenciatura do curso de Pedagogia que se encontra em fase de elaboração, se dispositivos, estratégias da formação forem pensados, produzidos e vivenciados.

A realidade apontada pelos egressos do curso no Campus A informou que há conhecimentos não apreendidos na formação inicial e esses podem ser contemplados nesse *re-pensar do currículo de formação* redimensionado. Assim, tratamos de criar e propor dispositivos de formação, que durante o processo formativo inicial dos pedagogos serão capazes de promover possíveis articulações com as instituições formadoras: escola básica – universidade – sistemas estaduais e municipais de educação, sinalizando temáticas (outras podem ser incorporadas) presentes no campo da gestão, propondo modos internos de operacionalização com os currículos (tantos outros podem ser criados).

Com os dispositivos formativos - saberes teórico-práticos gerados a partir dessa tese e que foram pensados à luz da teoria etnoconstitutiva - esperamos que eles sejam fomentadores do ensino, da pesquisa e da extensão no campo da gestão educacional e escolar, pensados como dispositivos-agentes de articulação para uma formação que se pauta numa relação viva da universidade com a escola básica, espaço coletivo criativo que pensa a realidade educacional e pode transformá-la. Ou seja, propomos uma ruptura do afastamento existente entre essas instituições. Acreditamos que a escola básica deve continuar como o local de realização de estágio curricular do curso de Pedagogia e/ou de outras licenciaturas; mas não apenas isso, propomos que as instituições: Escola Básica e Universidade, respeitando a singularidades e autonomia de cada uma, construam pautas fortalecedoras da ação educativa e que sejam ponto de encontro de sujeitos e saberes educadores em/da formação.

9 CONSIDERAÇÕES PROPOSITIVAS

A partir da compreensão das informações adquiridas com o trabalho realizado neste estudo, desenhamos contribuições à elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos da Licenciatura em Pedagogia da UNEB e de outras instituições, apresentando dispositivos tecidos por nós. Os mesmos podem ser integrados aos currículos existentes e/ou aos projetos de Reformulação/Reordenamento dos mesmos. A tessitura aqui apresentada tem inspiração na experiência vivida e no referencial A Teoria Etnoconstitutiva de Currículo Teoria-Ação e Sistema Curricular Formacional de Macedo (2016).

Afirmamos desde o início desse estudo que somos movidas pela aspiração de compreender os atos de currículo que são promotores da formação do gestor da escola de educação básica na Licenciatura em Pedagogia da UNEB, o existente na formação do gestor, e almejávamos construir caminhos outros à formação do pedagogo/gestor, na tentativa de propiciar saídas às ofertas costumeiras que se viabilizam por meio de curso de curta duração – “cursos-pacotes” – advindos da formação continuada, que atinge principalmente os egressos do curso quando, “despreparados”, se “deparam” no exercício da função de dirigente escolar.

Ball (2011, p. 93) afirma que “A teoria é um veículo para pensar “diferente”, é uma arena para “hipótese audaciosas” e para “análises provocantes”. Penso que a teoria, aliada a experiencialidades com o campo empírico, nos permite inspirações valorosas.

Assim, orientadas pelo viés etnoconstutivo de Macedo, fomos compreendendo e ampliando a nossa implicação histórico-existencial e profissional com o tema da formação de *pedagogogestor* (fui estudante e trabalhadora de redes municipais de ensino e sou professora formadora de pedagogos). E nessa teia articulante – que promove audácia, provocação e valorização – buscamos a criação de saberes que provocarão a compreensão da política, da prática e da cultura da gestão educacional e escolar.

Vale abrir um parêntese para salientar o quanto a ineliminável heterogeneidade de pensar nos é cara. Há formas distintas de pensar o currículo para a formação do gestor educacional e escolar. Existe a defesa que compreende e afirma a formação de gestores como ação que deve ocorrer pós-formação da graduação. De defesa mais fácil, acreditamos, pois chega pela via de alegações simplistas de que não é possível em quatro anos e que incluir a formação em gestão significaria ampliar tempo da graduação. A construção do constructo desse nosso trabalho nos permitiu compreender essa formação noutra viés e aqui defendemos que ela ocorrerá no transcorrer da graduação e que será atualizada e reaprendida no

transcorrer da ação profissional gestora. “[...]Diferentes perspectivas de leituras possíveis” (Ardoino, 2012, p.86 apud Macedo 2016, p.42).

Pensamos que durante a formação do pedagogo a gestão e a docência se entrelaçam em múltiplos espaços: nos referenciais teóricos, nos estudos de campo, no estágio supervisionado, nas atividades de ACC, nas semanas pedagógicas, na pesquisa, na extensão. E é nessa perspectiva que pleiteamos a valoração desse campo formativo.

Nos espaços institucionais que circularmos, ressaltaremos que a *com-versação docênciageração* na formação do pedagogo é primordial. Requer olhar esse campo de *saberfazer*es como movimentações criativas que reforma o pensamento dos estudantes, reforma o pensamento dos formadores no curso de pedagogia, dos professores, gestores e coordenadores de educação básica que atuam nas escolas e recebem os graduandos para realização de estágios. Quer sejam estágios em campos distintos de aprendizagem: docência, gestão ou em espaços formais e não formais, não estão *des-ligados*. Se ligam e *religam* saberes.

Assim, o tema da formação de gestores aparecerá na cena educacional e provocará diálogos e embates pelos estudiosos da formação de professores na academia, nos órgãos federais que fomentam formações de curta duração, nas escolas, nas secretarias estaduais e municipais de educação (quando discutirem a qualidade das escolas de suas redes e a interlocução com a formação do dirigente escolar) que no atual cenário aparece pelo viés do conceito de liderança, cujos gestores podem estar presentes na listagem de “escola eficaz” .

As reflexões aqui propostas dizem respeito a pensar a formação do pedagogo como professor/gestor/pesquisador de processos educativos, construtor de ações, de atos de currículo, que, ao serem promovidos via concurso, eleição ou pela indicação política ao posto de gestores escolares passam a compor a cena movente da realidade da educação básica brasileira, que precisa compor um currículo social e culturalmente valorado pelos que nela se inserirem. O *currículoformação* é fruto da composição das articulações do ensino, pesquisa e extensão dos envolvidos no cenário educacional.

9.1 ARGUMENTOS FUNDANTES DAS PROPOSIÇÕES

Considerando que:

A Universidade do Estado da Bahia (UNEB) não tem nas suas gerências da administração central um órgão instituído oficialmente para dialogar com as questões presentes na Escola Básica dos municípios em que os Departamentos se inserem (um órgão com esta especificidade poderia estar vinculado a PROGRAD ou Proex);

Instituir Órgão/Gerência no nosso entendimento não significa apartá-lo, significa dar voz à escola básica dentro dos muros da instituição universitária;

A UNEB possui somente uma Coordenação Central de Estágio e uma Coordenação por Departamento. Desta forma, os professores de estágio sozinhos não dão conta de participar junto às Secretarias Municipais de Educação (SME) de articulações e alterações dos projetos educacionais existentes nos sistemas municipais de educação básica, no intuito de propor, elaborar, acompanhar e avaliar ações voltadas a inovação da Educação Básica.

A UNEB não possui nas licenciaturas e, particularmente nos seus cursos de Pedagogia, um Observatório da Educação Básica, projeto ou ação nuclear que compreenda e articule as relações entre as finalidades da formação do pedagogo e as finalidades da Educação Básica, ou seja, um órgão de ensino, pesquisa ou extensão que acompanhe as interrelações entre resultados das avaliações da Educação Básica e a formação universitária, ou seja, um dispositivo que agregue a discussão dos que se interessam pela relação ampliada da Universidade com a Escola Básica;

Considerando que há culturas territoriais diferenciadas, a partir da localização de cada curso, é preciso compreender as necessidades educativas/formativas elucidadas no contexto educacional microrregional. Neste sentido, é fundamental que os estágios encontrem apoio e não se desarticulem e deixem de ser viabilizados somente no espaço da docência.

Acreditamos que é papel do curso de Pedagogia gerar atos curriculares formativos, a partir de intervenções inovadoras – experiências - *re-existência* numa prática pedagógica cristalizada cujas práticas aprendentes podem vir a ser mote a uma prática pautada na complexidade, que aguce no graduando articulações das dimensões gestão-docência, vivenciando-as como ato de currículo.

Reconocer la complejidad como fundamental en una region del saber, es entonces, a la vez, postular el caracter “molar”, holístico, de la realidad estudiada y la imposibilidad de su reduccion por cortes, por descomposicion en elementos más simples. Sin embargo, esta imposibilidad de separar o descomponer los “constituyentes” de una realidad compleja no prohíbe, de ninguna manera, el reconocimiento o la distincion efectuados por la inteligencia, en el seno de tales conjuntos, a partir de metodos apropiados. Esto supone una vision, a la vez,

“sistemática”, comprehensiva y hermeneutica de las cosas, por la cual los fenomenos de relaciones, de interdependencia, de alteracion, de recurrencia, que fundan eventualmente las propiedades cuasi holográficas, se convierten en preeminentes para la inteligibilidad. Reconocer y postular la complejidad de una realidades, al mismo tiempo, renunciar a querer encontrarla o reencontrarla despues de un tratamiento homogêneo⁴⁹ (ARDOINO, 1991, p.3)

No sentido de embasarmos as proposições, ressaltamos que dialogamos com sujeitos/atores que participam (professores e alunos concluintes) ou que já participaram (egressos) do processo formativo do curso de Pedagogia na UNEB, e enfatizamos que as nossas intenções aqui lançadas são representacionais, de um grupo e refletem “alguma realidade” (Macedo 2017, p.28) e podem numa “outra realidade” propor novas perspectivas, outros discursos, indo ao encontro ao que se propõe: permitir criações indexicais⁵⁰.

Ainda, nossa intencionalidade é criar proposições que permitem outras inovações – um rigor outro - a partir de interações vividas com o diálogo interno (intra curso) e com a comunidade da educação básica, criando as diferenças, que no nosso entendimento são salutares.

Ademais, é bom repetir que ao propormos novos dispositivos formacionais para a Licenciatura em Pedagogia da UNEB, nos permitimos pensar como um sujeito implicado que somos, que “(...) não pode se contentar em interpretar o mundo, ele é instado a se projetar e intervir” (Guattari, 1999, p.23 apud Macedo, 2016, p. 32).

9.2 DISPOSITIVOS FORMACIONAIS PROPOSTOS:

9.2.1. Núcleo de Educação Básica – NEB

Espaço institucional dialógico, localizado no Colegiado do curso, de caráter permanente, coordenado por comissão eleita entre os pares. Nesse lócus, a Universidade e a Escola Básica promoverão convênios, programas e parcerias. Os professores do Departamento e Colegiado do curso disponibilizarão parte de sua carga horária, de acordo

⁴⁹ Reconhecer a complexidade como fundamental em uma região do conhecimento postula, ao mesmo tempo, o caráter "molar" holístico da realidade estudada e a impossibilidade de sua redução por cortes, por decomposição em elementos mais simples. Contudo, essa impossibilidade de separar ou decompor os "constituintes" de uma realidade complexa não proíbe, de forma alguma, o reconhecimento ou distinção feita pela inteligência, dentro desses conjuntos, a partir de métodos apropriados. Isto implica uma visão, ao mesmo tempo, "sistemática", abrangente e hermenêutica das coisas, em que os fenômenos de relações, interdependência, alteração, recorrência, que eventualmente estabelecem as propriedades quase holográficas, tornam-se preeminente para a inteligibilidade. Reconhecer e postular a complexidade de uma realidade é, ao mesmo tempo, desistir de querer encontrá-la ou encontrá-la novamente após um tratamento homogêneo. (Tradução da autora)

⁵⁰ Criações indexicais são atos pautados nas bacias culturais, o que permite aos membros de cada contexto propor alterações na/com ações e experiências localizadas.

com o projeto/atividade que pretendem desenvolver com graduandos junto às Escolas de educação básica e/ou outras organizações formais e informais de educação. Considerando que os Departamentos da UNEB se localizam em sedes que congregam diversos municípios em seu entorno, há possibilidade de interações com órgãos não localizados na cidade sede do Campus pela via da utilização de dispositivos on-line. Estes podem ser um veículo importante à produção de diálogos/encontros, haja vista que deslocamentos físicos, por vezes, impedem a participação e conhecimento de ações. Neste sentido, sugerimos a criação de uma página virtual, blogs – utilização de AVA - conta em rede social, - como espaço comunicacional - canal(is) online do Núcleo de Educação Básica - NEB nos Colegiados do Curso, configurados como meio de informação, interação e participação regional, realçando nestes canais as produções e experiências realizadas. A manutenção, atualização desses instrumentos seriam operacionalizadas via Núcleo de Comunicação dos Departamentos (SECOM).

A construção da formação, intencionada nesse espaço, elege como temática central a aprendizagem de processos com gestão educacional e escolar referenciada nos princípios da Gestão Democrática Participativa, que é fundamental à concepção de escola como ambiente multirreferencial. As múltiplas questões existentes na Gestão de Sistemas Municipais de Educação e escolas que ofertam Educação Infantil e Ensino Fundamental comporiam a teia de questões problematizadoras, geradora de saberes em Gestão Educacional e Escolar. Neste espaço, apresentam-se questões que, em conjunto com os componentes curriculares, promovem o debate e poderiam, no coletivo, viabilizar encaminhamentos. Por exemplo: Como compreender e operacionalizar as “novas” políticas educacionais que são instituídas mediante diretrizes governamentais que requerem operacionalidades nas instituições escolares? O NEB intermedia, viabilizando a realização de encontros de discussão, debates, aulas públicas, palestras e seminários, atingindo um número maior de pessoas, que vivenciam a política educacional em curso ou a ser implantada. Encaminhamentos para promover o funcionamento desse Núcleo:

- i. Elaboração dos princípios norteadores do funcionamento do NEB;
- ii. Composição do Núcleo;
- iii. Convite às instituições. Explicitação da proposta e dos membros que participantes (professores e alunos do Colegiado, representante de Secretaria Municipal de Educação, e diretores, coordenadores, professores, técnicos da SME);
- iv. Elaboração da proposta de calendário de encontros *com-versacionais*;
- v. Definição de temáticas a serem trabalhadas pela pesquisa e/ou extensão;

- vi. Articulação com Grupo(s) de estudo(s) para elaboração da proposta de pesquisa/extensão;
- vii. Discussão de proposta(s) de intervenção (quando houver);
- viii. Encontros de mediações críticas (diálogos reflexivos da/com aplicação dos projetos existentes).

No nosso entendimento, esse dispositivo formacional comporta sujeitos implicados e seus desejos crítico/criativos de instituir novas práticas aprendentes.

Aqui, a premissa de que a formação dos sujeitos para exercer a gestão se daria em nível de pós-graduação ou como curso de aperfeiçoamento/qualificação, (cursos que o professor realiza, na maioria das vezes quando exerce a função de gestor) pode ganhar um referencial novo e ser desmistificada a exigência da docência como requisito para os sujeitos se habilitarem como gestor. Ainda que a docência seja um fator contributivo, um recém-graduado, que tenha participado desse dispositivo, poderá “ousar” quebrar protocolos e tornar-se um bom gestor. Nesse dispositivo, o contexto de formação está articulado ao contexto de trabalho.

O ato de currículo aqui proposto demanda olhar para o processo pedagógico, administrativo, político e ético da gestão como ação prática, trabalho com o loci. Aqui, a gestão educacional é concebida como trabalho coletivo, participativo, que se almeja numa escola básica democrática e se aprende pela via dos embates e encontros. “É do encontro tenso e generativo de *etnométodos* curriculares e formativos, constituídos por uma ética do debate e do argumento entre intencionalidades curriculares e formativas, que o currículo e a formação seriam propostos e implementados”. (Macedo, 2013, p.75)

A discussão sobre a participação em órgãos deliberativos na escola básica (conceitos, organização, funcionamento), quase inexistem na formação inicial. Aqui, os participantes vivenciariam situações problematizadoras que exigem participação, pois exercitar esse saber implica em romper com a perspectiva de que basta estar presente que a participação existe. Aprender a participar de discussões e deliberações nas políticas cotidianas que afetam o cotidiano da escola básica – em todas as dimensões – é aprendizagem necessária para banir a participação passiva.

As formas de registro do trabalho, neste Núcleo, devem constituir-se internamente pela elaboração de diários de formação⁵¹, e externamente com produção de palestras, aulas públicas, encontros, mesas de debates na IES e escolas, bem como a realização de estágios, ou seja, nos locais onde os saberes gestores se constituem como relevantes. Aqui se propiciará o surgimento de singularidades, aquelas que brotam de experiências referenciadas e políticas de cunho emancipatório.

Em tempo, é mister salientar que essa intencionalidade não se centra na perspectiva do movimento da Formação pela Escola (FPE)⁵² que é, no nosso entendimento, uma formação continuada, vinculada a modelos – não intencionamos o decalque, um padrão estereotipado.

9.2.2 Rodas Com-Versacionais Curriculares (RCC)

Componente curricular que utiliza o diálogo com e entre sujeitos que abordam o contexto escolar, a realidade educacional microrregional vivida mediante a compreensão dos “retratos” das escolas básicas em que se insere o curso, gerando a escuta das potencialidades e fragilidades existentes, levando a partilha dos anseios/desejos entre os “diferentes”: escola básica e universidade, levando-os a refletir o seu papel como atores-autores-construtores de intervenções significativas.

Aqui são feitos e refeitos olhares compreensivos via políticas de sentido do ato de aprender e realizar processos gestores, inseridas nas demandas das pautas escolares da educação básica contemporâneas, por meio de Rodas com *Com-Versações*, numa perspectiva intercristica. Esse espaço dialógico pode vir a ser coordenado pelos professores dos componentes curriculares de estágio supervisionado em gestão e/ou professor de componente curricular de prática, que se articule à dimensão pedagógica do curso. No dizer de Macedo (2016, p.49), “uma aventura pensada”. Os participantes serão os graduandos que estejam matriculados a partir do 2º semestre, utilizando a carga horária de atividade prática (atendendo a Res. 02/2015) ou Atividades Complementares (ACC) instituídas pela legislação Nacional em vigor e ao PPC do curso. A instituição desse dispositivo pode ser instituída como componente curricular obrigatório ou componente optativo, com carga horária de 60h.

⁵¹ A esse respeito ver BARBOSA, Joaquim Gonçalves; HESS, Remi. O diário de pesquisa: o estudante universitário e seu processo formativo. – Brasília: Liber Livro, 2010.

⁵² “O Formação pela Escola (FPE) é um programa de formação continuada, na modalidade a distância, que tem por objetivo contribuir para o fortalecimento da atuação dos agentes e parceiros envolvidos com a execução, o monitoramento, a avaliação, a prestação de contas e o controle social dos programas e ações educacionais financiados pelo FNDE”. <https://www.fnde.gov.br/programas/formacao-pela-escola>. Acesso em 06 ago. 2019

Significa, dentre outras coisas, promover e valorizar o diálogo com as atividades práticas como referencial pedagógico-criativo no interior das instituições.

A ementa desse componente curricular deverá ser ampliada pelo coletivo, propomos discussões temáticas contemporâneas que possuem relação com a Gestão da Escola Básica e de Sistemas Educacionais, com o objetivo de proporcionar a reflexão teoricoprática, desenvolvendo as dimensões intelectual, ética (valores e atitudes) e relacional (comunicação e empatia) dos graduandos. Alicerça-se no estudo de caso formativo e do(s) acontecimento(s) do contexto educacional e escolar com temáticas que transversalizam com trabalho de membros e/ou equipes gestoras. Inclui elaboração de projetos de intervenção e relaciona-se diretamente com as proposições do NEB.

A execução dessa componente parte das narrativas do contexto educacional microrregional; os sujeitos participantes do processo formativo deliberam e realizam escolhas de situações educacionais vividas no intra e extraescolar que requerem estudos e possibilitam reflexões teórico-práticas ao futuro pedagogoprofessorgestor. Significa referenciar a temática, a partir de situações vividas no coletivo educacional, aqui denominado caso formativo. Vale ressaltar que nem tudo que ocorre no contexto prático será caso de estudo (Nono e Mizukami (2002). O que definirá se o caso de estudo é formativo será a descrição e análise da situação existente, ou seja, elencamos, examinamos e elegemos, dentre as situações educacionais, caso(s) que, analisadas sob diferentes perspectivas, contêm possibilidades de estudo e reflexões aprendentes e até realização de projetos de intervenção.

A partir da escolha sobre o(s) caso(s) a ser(em) compreendido(os) no semestre, promovem-se significações aos atos de currículo, aos saberes existentes e saberes construídos/partilhados, isto significa propiciar interfaces com a Educação Básica desenvolvida por meio de ações *teoricopráticas* de ensino, pesquisa e extensão. Acreditamos que esse modo operacional se configurará como inovador, na medida em que propicie fazeres científicos, como por exemplo, a produção de escrita de artigos científicos que disseminarão as práticas vividas.

Ressalte-se que essa proposição contempla o que a Res. 02/2015 do CNE propôs como elemento constituinte do Núcleo de **Aprofundamento e Diversificação** de Estudos das áreas de atuação profissional.

9.2.3 Seminário Anual de Com-Versações. (SEA)

Envolve a escuta de professores do curso / Comissões que tratam de educação básica / Grupos de Pesquisa / Observatórios de Educação que promovam a análise das práticas educativas e indicadores escolares, e intenta dialogar anualmente com os órgãos de educação municipal. A carga horária dos alunos inscritos neste Seminário seria computada como carga horária prática no seu histórico escolar, e/ou como componente curricular obrigatório. É um espaço dialógico, onde é imperativo comungar com as etnociências, considerando o curso de pedagogia como celeiro possível e provável de processos de diferenciação que comportam comunhão sem generalização. Aqui se fará presente um Rigor Outro, a análise plural, que se nutre da abordagem multirreferencial como experimentação caminhante, como nos lembra Ardoino (1991) “É necessário entender a análise multirreferencial como uma leitura plural, sob diferentes ângulos, dos objetos que você deseja apreender, dependendo de sistemas de referência supostamente diferentes, não redutíveis um ao outro”. Nesse âmbito, possibilidades realistas de encontro e desencontros, geração de protagonismo intervencionistas serão postas à discussão, onde decisões e re-modelagens distintas das práticas têm espaço criativo/propositivo⁵³. Neste sentido, capacidades distintas dos envolvidos serão relevantes. Formatos e *Com-versações* distintas de organização desse *entre-lugar* de discussão curricular serão construídos a partir das experiências, acontecimentos vividos. Aqui podemos pensar que essa proposição se assemelha à criação de um Fórum, onde registros e estudos são produzidos anualmente, diuturnamente, construindo, implementado e propondo práticas formativas generativas de uma pedagogia viva, pautada no caráter dialógico, na concepção de conhecimento como co-construção, bem como possibilitará o intercâmbio de experiências formativas, ocorridas noutros departamentos da UNEB, bem como noutras instituições.

Este ato de currículo se localiza como pertinente ao Núcleo de Estudos Integradores para enriquecimento curricular proposto pela Res. CNE 02/2015, e a carga horária a ser utilizada nesse dispositivo será constituída do que indica o inciso IV do artigo 12 da Resolução citada: “200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes”.

Será operacionalizado nas seguintes modalidades:

⁵³ Buscamos a superação do fato de que “as faculdades e as universidades continuam a manter a hegemonia sobre a construção e a disseminação do conhecimento, ao passo que as escolas permanecem na posição de “campos de prática” (BARAB & DUFFY, 2000), nos quais estagiários devem tentar realizar as práticas ensinadas na universidade.” (ZEICHNER, 2010, p.482-483).

- a) Seminário Anual com *Com-versações I* (60h): *Com-versações* que envolvem concepções e práticas da docência (mediações sobre saberes de profissionalidade em educação infantil e ensino fundamental no contexto regional);
- b) Seminário Anual com *Com-versações II* (60h): *Com-versações* que envolvem a gestão de sistemas educacionais, gestão de escolas de nível infantil e fundamental e de espaços não formais.

Nesse dispositivo os etnométodos serão práticas vigorantes e revigorantes. Intenta-se instituir o “compreender compreensões” levando a formação dos professores a “enfrentar o desafio complexo de sistematizar interpretações constituídas com-o-outro”. (Macedo, 2016, p. 41).

A partir das escutas e escrita sobre as práticas aprendentes das experiências vividas com os dispositivos formacionais: **Núcleo de Educação Básica – (NEB), Rodas Conversacionais Curriculares (RCC) e Seminário Anual de Com-versações. (SEA)**, acreditamos que o graduando de pedagogia explicitará sua compreensão teóricoprática dos atos de currículo, vivida em **ato curricular escritural - Uma escrita** cujas informações foram produzidas ao longo da itinerância formativa e que propiciam relações de análise e reflexão, estabelecendo considerações sobre saberes com e na gestão educacional e escolar.

Essa escrita será parte do referencial analítico para pensar com os processos - com os atos de aprender e criar práticas gestoras, com a interação da escola básica, um ato *inconcluso* onde a análise, reflexão e autorreflexão dos atos curriculantes propiciarão a compreensão do campo da gestão, ou seja, a construção de aprendizagens do pedagogo com o campo da gestão pautada na relação teoricoprática de contextos situados.

Desta forma, estamos lidando com um modo de fazer currículo cuja proposição articula conhecimento de situações reais com registros pessoais que refletiram a formação e autoformação do graduando. Essa intencionalidade operacional estará integrada à concepção e perspectiva da Teoria da Complexidade para propiciar sentido epistemológico ao trabalho desenvolvido, visando não incorrer em modelagens técnicas que devem ser copiadas, ou apenas um ritual técnico de resolver situações imediatas que se apresentem no contexto.

Não pretendemos criar modelagens ativistas e fragmentadas. O estudo de casos e a escrita do diário formativo perpassam o caminhar do acadêmico. Nesse sentido, o estudante poderá, desde o início do curso de graduação, dedicar-se a um estudo de caso formativo que

culmine na construção de um diário formativo, que será seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Esses modos internos de concretizar a dialogia com o campo da gestão, por nós intencionados, ancora-se em princípios que comungam com o paradigma da complexidade referencial que utilizamos como pressuposto teórico e que, para explicitar os resultados acolhidos no campo teórico, propiciam o fortalecimento de vínculos com a escola básica que será o eixo estruturante das aprendizagens acionalistas com e a partir de escutas contextuais que permitem a produção e inovação de saberes e práticas pedagógicas revigorantes.

Essas intencionalidades são constitutivas do currículo que intenta a formação do *pedagogogestor*, buscando revelar compreensivamente os campos de atuação do pedagogo: A escola básica e seus espaços que se constituem de desenvolvimento de ações articuladas. Quem vai produzir esses atos curriculantes? Todos. “Somos todos atores curriculantes, na medida em que nos envolvemos com as coisas do currículo”.

Macedo (2016), ao propor a Teoria Etnoconstitutiva de Currículo acredita no currículo como construção social que carrega uma política de sentido, que propicia aos praticantes, os envolvidos com as coisas de currículo, autorizar-se, ser coautor de si. Currículo como um sistema de acolhida, um sistema aberto. “Por ser eminentemente dialógico, abre-se às articulações de saberes, entendendo o quanto essa disponibilização o constitui como um currículo-devir”. (MACEDO, 2018, p.201). Isso quer dizer que os formadores e formantes são construtores um com o outro e não para o outro/ para um futuro quando já não se fizer pertinente. Aqui teríamos as mediações como constituinte do movimento curricular.

Ou seja, os dispositivos, se estabelecidos, funcionam como potencializador de mediações intercríticas. O conceito de mediações intercríticas, criado por Macedo, funcionaria como “uma disponibilidade conceitual e uma proposição político-metodológica”, cujos envolvidos seriam “intérpretes propositivos, como filósofos críticos do currículo e da formação, como cronistas de si e do mundo, responsabilizados pela qualidade do currículo”. (MACEDO, 2018, p.201-203).

Se pensarmos no ciclo de políticas educacionais proposto por Ball (2011), que afirma que elas ocorrem em três contextos: o contexto de influência (onde se pensa e discute as políticas); o contexto de produção de texto (os textos são prescritos) e o contexto de prática (onde se materializa as proposições curriculares), relacionando-os a esses dispositivos, verificamos que o contexto de prática, através de densos e variados processos de leitura da realidade educacional da educação na escola básica, permitirá aos sujeitos envolvidos compreensões e ressignificações que envolvem os outros contextos: de influência e de

produção de textos, o que minimizaria problemas existentes no cenário formativo brasileiro e que tem sido apontados por diversos pesquisadores. Nesse sentido, Gatti e Barreto (2009, p.52) salientam que é preciso pensar em novos formatos de formação de professores para

[...] conseguir articulação entre níveis de gestão e também entre intrainstituições, bem como destas com as redes de ensino, escolas e outros espaços educativos não formais; dar organicidade à matriz curricular e processo formativos; repensar currículos e suas formas de implementação, revendo estruturas das instituições formadoras e dos cursos; estudar mais a fundo os próprios processos formativos em diversas modalidades.

Atentamos para o fato de que essas proposições buscaram amparo legal no marco regulatório da Política Nacional de Formação de Professores, Decreto Nº 8.752, de 9 de maio de 2016⁵⁴, que destaca a articulação entre os sistemas de educação (federal, estadual e municipal), com instituições de educação superior e os profissionais de educação. No seu art. 2º, define dentre outros princípios que

XIII - a compreensão do espaço educativo na educação básica como espaço de aprendizagem, de convívio cooperativo, seguro, criativo e adequadamente equipado para o pleno aproveitamento das potencialidades de estudantes e profissionais da educação básica;

Nossa intenção não é apresentar uma modelagem ou fórmula pronta de diálogo a ser realizado com sujeitos e as instituições de educação básica, mas apoia-se numa perspectiva circunstancializada, visto que os etnométodos se farão presentes, aportando dimensões teóricas e práticas que comungam com proposições das políticas educacionais, por exemplo, o art. 12 do Decreto nº 8.752/2016, que salienta que novos desenhos curriculares destinados aos profissionais da educação básica serão estimulados. Ou seja, o currículo é vivo, a formação inicial no curso de pedagogia requer contextualizações transversalizadas, com e a partir das interferências dos sujeitos protagonistas do processo de ensino/aprendizagem no âmbito das diversas instâncias institucionais, marcado por debates, embates, contrastes, contradições, que são característicos de um currículo aberto, flexível e autorizante. (Macedo, 2016, p.51).

Vale ressaltar que temos em mente que as intenções aqui desejadas, que intentam o respeito pela singularidade de um processo formativo criativo, encontrarão óbices. “No caso de uma pedagogia com processos formativos só estamos no começo, um começo eivado de interdições, porque edificado predominantemente pelo habitus da valorização dos dispositivos exoterodeterminantes. Dessa perspectiva, a pedagogia tornou-se, em parte uma engenharia

⁵⁴ Esse Decreto foi encaminhada em 2018 ao CNE para elaboração de parecer e discussão com a sociedade. Em fev. de 2019 foi encaminhada pelo MEC ao CNE e recolhida pelo Governo Federal

mecanicista”. (MACEDO, 2016, p.75). É, em sentido contrário a engenharia mecanicista, que pensamos o cenário formativo de aprendizagens com o campo da gestão educacional e escolar; pensamos esse campo com mediações intercíticas que tem a escola básica como locus de aprendizagens significativas, dado o caráter relacional existente e que visa promover participação e autorias no diagnóstico, planejamento, proposição e materialização da formação aqui perspectivada, à medida que temos como mote norteador que “a aprendizagem formativa é do âmbito da experiência do sujeito que aprende mediado pelos seus entornos interatuantes”. (MACEDO, 2013, p.99)

Quadro 8 – Modos de operacionalização dos dispositivos formacionais

Dispositivos	Definição	Execução	Metodologia	Potencialidades
N E B C R C S E A Caso de Estudo Formativo	<p>- É uma situação educacional que é diagnosticada e/ ou escutada e que toma forma de documento descritivo a partir de temáticas gerais e específicas que forem apresentadas no contexto da formação do licenciado.</p> <p>- Pode ser explicitado a partir de situações escolares acontecimentos presentes no contexto da escola básica e possibilitam as relações de articulação com a docência e a gestão educacional.</p>	<p>Semestral</p> <p>Anual</p>	<p>- Momento inicial: apresentação dos casos e escolha do(s) que serão caso(s) de estudo formativo do semestre/ano</p> <p>- Definição de atos de currículo norteadores das análises individuais e/ou em pequenos grupos apresentando articulações/ reflexão sobre a ação formativa.</p> <p>- Diagnóstico, planejamento e intervenção (permite o re-pensar a partir das análises desenvolvidas. Aqui se promoverá a autoformação do pedagogo que usará os conhecimentos de outros campos de saber para suas escolhas acionais</p> <p>- Momento final - Mostra discursiva dos casos estudados.</p>	<p>Propiciar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - interações de saberes diversos: entre pares e não pares (formandos e formadores). - reflexões individuais e coletivas; - revisão de abordagens teóricas e práticas educativas; - compreensão de conceitos, proposições e princípios; - compreensões das concepções existentes e sua relação com o contexto de práticas; - articulações com diversas áreas; - vivenciar o exercício da tomada de decisões – próprias dos fazeres docente e gestores da atividade profissional do pedagogo; - delineamento de formas reflexivas de intervenções em contextos que requerem resolução de problemáticas diversas

Resultados almejados:

- Implantação do diálogo Universidade, escola de educação básica e Secretárias estaduais e municipais de educação e outros órgãos educacionais, resultando em novas parcerias como, por exemplo, na implementação de programa/planos de estágio curricular⁵⁵ ao longo do curso, ou seja os sujeitos envolvidos são responsáveis pela dialogicidade cotidiana entre instituições. - Escrita de Diário Formativo (TCC).

Fonte: Elaborado pela autora, 2019

O QUE ESPERAMOS/ESPERANÇAMOS COM ESSES DISPOSITIVOS?

Por essas vias a criação, autonomização e a responsabilização serão componentes presentes no projeto institucional do curso de pedagogia, prevendo a articulação da docência e da gestão com a escola básica, onde emergirão atos curriculantes, criadores de experiências tensionadas pelo coletivo. É pertinente destacar que os dispositivos intencionados nessas considerações propositivas comungam com a Resolução CNE/CP nº 2, de 2015, do Conselho Nacional de Educação, que estabeleceu as Diretrizes Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica – diretriz que ressalta, a integração das diferentes áreas de conhecimento e atuação do pedagogo com as instituições de educação básica. Dourado (2015) destaca

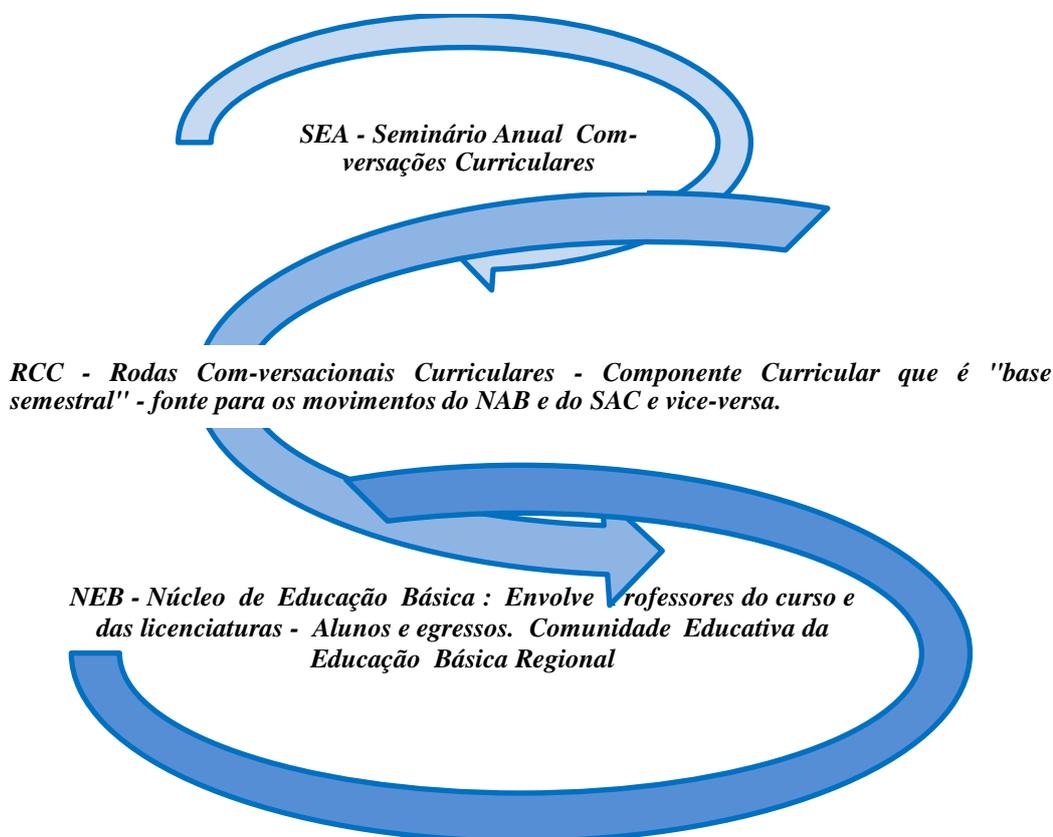
[...] as novas DCNs enfatizam a necessária organicidade no processo formativo e sua institucionalização ao entender que o projeto de formação *deve ser elaborado e desenvolvido por meio da articulação entre a instituição de educação superior e o sistema de ensino e instituições de educação básica*, envolvendo a consolidação de Fóruns Estaduais e Distrital Permanentes de Apoio à Formação Docente, em regime de cooperação e colaboração. Tais questões implicam novos horizontes à dinâmica formativa dos profissionais do magistério da educação básica, pois a garantia do direito à educação a grupos e sujeitos historicamente marginalizados *exige transformação* na forma como as instituições de educação básica e superior estruturam seus espaços e tempos, suas regras e normas, incorporam novos materiais e recursos pedagógicos. (DOURADO, 2015, p. 307).

Ou seja, os dispositivos aqui colocados podem vir a fomentar Fóruns regionais ou locais e, neste sentido, o regime de colaboração entre Instituição de Educação Superior e Educação Básica passa a ter vigor cotidiano, o que poderá resultar em mediações formativas e deliberações pertinentes com contextos regionais, permitindo que a formação do *pedagogo (professor gestor pesquisador)* contemple as dimensões da formação em *docência* (mediações sobre saberes de profissionalidade em educação infantil e ensino fundamental); *da gestão* de sistemas educacionais, gestão de escolas de nível infantil e fundamental e de espaços não

⁵⁵ Sua realização nem sempre satisfaz as instituições, há dificuldades operacionais de acompanhamento do professor de estágio, de integração de componentes curriculares com os fazeres contextuais da escola básica, o estagiário desenvolve atividades pontuais e por vezes é invisibilizado na escola e não interage com o campo da gestão. Ressalte-se que nem sempre a equipe gestora “se reconhece” como elemento de aprendizagem para o futuro pedagogo.

formais; e *produção de pesquisas e projetos extensionistas*, com e a partir de escutas que produzirão projetos possíveis.

Figura 7 – Movimento dos dispositivos como atos curriculantes.



Fonte: Elaborado pela autora, 2019

Pensamos em saberes abertos – abraços, entrelaços, horizontalidades – ciranda para os três momentos intencionados.

Essas horizontalidades estão abertas e podem ser *re-configuradas* a partir de cenários *re-contextualizantes*, traduções ou uma releitura de práticas já existentes. Não precisamos reinventar a roda para fazer com que ela, em seu movimento, percorra caminhos diferentes, geradores de autoria singularizante, à medida que “diferentes negociações de sentidos produzem traduções no/do currículo”. (Lopes, 2015, p. 460). Não há formação igual. Formar, formar-se na via aqui intentada – da Teoria Etnoconstitutiva de Currículo de Macedo (2016) – é participar de um complexo processo discursivo, recheado de leituras contextuais e será sempre diferente para cada sujeito. Não há intenções de criar dispositivo homogêneo. Não

cremos no currículo com direção e data fixadas imutáveis. Sempre haverá significações novas, renovadas por diferentes discursos em disputa. O que é próprio do currículo.

Ressaltamos, em defesa das proposições aqui criadas, que os trabalhos neles desenvolvidos buscam alcançar os objetivos desejados na formação do pedagogo: a articulação de saberes docentes com saberes gestores por meio de mediações intercíticas, via práticas conceituais criativas e inovadoras, face às problemáticas apresentadas in-curso, pautando-se na premissa de que é fundamental ao estudante *pedagogogestor* participar, desenvolver capacidades, apropriar-se e contribuir na sua própria formação pela via dos seus atos de currículo.

Como nos lembra Oliveira (2012), pesquisadora do campo do currículo,

Conceber professores e alunos como autores dos currículos, permanentemente construídos como “obra de arte”, intencionada, emocionada, prazerosa devolve aos sujeitos da escola sua dignidade de criadores, sujeitos ativos dos seus *fazeressaebresprazeres*, únicos, singulares, embora mergulhados num mundo social (e cognitivo) que os ultrapassa, mas também é por eles tecido. Assumindo a artefactualidade discursiva no campo do currículo como criação de realidade curricular por meio de discursos, enunciados e praticados pelos sujeitos das escolas, podemos, enquanto pesquisadores do campo assumir a validade de investigar não mais apenas as letras mortas, (anestesiadas) dos discursos e propostas oficiais, mas também as dinâmicas, complexas e mutantes redes no seio das quais os currículos são criados e praticados. (OLIVEIRA, 2012, p.9-10)

Os dispositivos aqui apresentados não *intencionam* ocupar o espaço de estágio. Entretanto, não deverá ser apenas o estágio ou o Programa Residência Pedagógica o instrumento central dos atos práticos do docente/gestora em formação. Entendemos que o estágio curricular deverá se revestir como momento das aprendizagens provenientes dos referenciais vividos no/com o processo formativo, frutificado num projeto de intervenção na concepção da realidade educativa que, em nosso entendimento, deve vir a ser o objeto da prática. Ou seja, o aluno produzirá atos de currículo, criará alternativas, provenientes das situações concretas discutidas ao longo dos encontros aqui projetados experientialmente em contextos de docência, de gestão das escolas ou de atuação nos órgãos dos sistemas municipais de educação, contribuindo com o contexto educacional em que se insere.

Ainda que se afirme que é impossível pensar um currículo para o curso de Pedagogia que contemple todas as dimensões do processo educativo, penso que a máxima vigente deverá ser de que todo processo formativo será sempre inconcluso e por isso, deverá promover nas instâncias de formação inicial práticas participativas articulantes com a emancipação pessoal e social.

Assim, evidenciamos que a articulação entre os campos de formação do pedagogo – docência e gestão escolar – necessita de reconhecimento e construção de consensos⁵⁶ entre os professores/elaboradores dos PPCs do curso de Pedagogia. O lócus apresentado como responsável pela formação (a universidade) e o campo de atuação profissional (escola básica) dos pedagogos não estarão separados, são instituições articuladas e articulantes, se interligam e, como são e estão como espaços da formação humana, requerem articulações.

Para além de fazer parte de alterações curriculares/reordenamento de curso para cumprir a legislação vigente, nossas proposições tem a intencionalidade de criar implicações com a formação do pedagogo via *currículoformação* que destaca a função social da licenciatura em pedagogia, compreendida como lugar instituinte de práticas de aprendizagem referenciadas glocalmente e que correspondem a necessidades formativas de contextos reais, que deverão ser compreendidas, planejadas e executadas como acontecimentos educacionais moventes.

⁵⁶ Construção de consenso a partir de processos de escuta e discussão das formações praticadas no seio dos contextos formativos em Pedagogia.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G. **Grupos Focais**. Material preparado para treinamento de equipes de pesquisa. UNESCO. Brasília. 2006.
- AGUIAR, M. A. S. Políticas de Currículo e Formação dos Profissionais da Educação Básica no Brasil: desafios para a gestão educacional. **Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 10, n. 1, p. 49-61, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/rec.v10i1.32578>. Acesso em: 29 jul. 2017.
- ALVES, N. G. **Formação de docentes e currículos para além da resistência**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 22, n. 71, p. 1-18, 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782017000400202&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 29 jul. 2018.
- AMORIM, A. Gestão escolar e Inovação Educacional: a construção de novos saberes gestores para a transformação do ambiente educacional na contemporaneidade. *In: Reunião Nacional da ANPED, 37, 2015, Florianópolis. Anais [...]* Florianópolis: UFSC, 2015, p. 1-17.
- AMORIM, A. **Inovação e gestão escolar e educacional na contemporaneidade**. São Paulo: Chiado Editora, 2017.
- AMORIM, A. **Abordagem quali quantitativa ou quantiqualitativa ou métodos combinados ou integrados ou mistos de pesquisa**. Salvador: PowerPoint, 2017. 24 slides, color.
- ANDRÉ, M. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papius, 1995.
- ANDRÉ, M. Autores ou Atores: O papel do sujeito na pesquisa. *In: LINHARES, C; FAZENDA, I.; TRINDADE, V. (org.). Os lugares dos sujeitos na pesquisa educacional*. Campo Grande: Inep Editora, UFMS Fundação Gulbenkian, 2001.
- ANDRÉ, M. A formação de professores nas pesquisas dos anos 1990. *In: MACIEL, L. S. B.; SHIGUNOV, A. (org.). Formação de professores. Passado, Presente e Futuro*. São Paulo: Cortez, 2004.
- ANDREOTTI, A. L. A administração escolar na era Vargas (1930-1945). *In: ANDREOTTI, A. L.; LOMBARDI, J.; C.; MINTO, L. W. (Org.). História da Administração escolar no Brasil: Do Diretor ao Gestor*. Campinas: Editora Alínea, 2010.
- ANFOPE. Manifestação das entidades educacionais sobre a política de formação de professores anunciada pelo MEC. *In: Seminário Nacional de Formação dos Profissionais de Educação, 11, 2017. Rio de Janeiro. Anais [...]* Rio de Janeiro: UERJ, 2017, p. 523-525.
- ANUÁRIO UNEB EM DADOS: 2018 - Base 2017**, Salvador: EDUNEB, 2018.
- ANUÁRIO UNEB EM DADOS: 2017 - Base 2016**, Salvador: EDUNEB, 2017.

APPLE, M. W. **Ideologia e Currículo**. Tradução Vinicius Figueira. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARDOINO, J. **El analisis multirreferencial**. 1988. Disponível em: http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista87_S1A1ES.pdf. Acesso em: 02 maio 2019.

ARDOINO, J. Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. *In*: BARBOSA, J. **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Paulo: UFSCAR, 1998, p. 24-41.

ARDOINO, J. A complexidade. *In*: MORIN, E. **A religação dos saberes: o desafio do século XXI**. Tradução de Flávia Nascimento. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 2005

ARROYO, M. G. Reinventar e formar o profissional da educação básica. *In*: BICUDO, M. A. V.; SILVA JUNIOR, C. A. da (Org.). **Formação do educador: dever do Estado, tarefa da universidade**. São Paulo: UNESP. 1996.

AUGÉ, M. **Não-lugares: Introdução a uma antropologia da supermodernidade**. Tradução de Maria Lúcia Pereira. Campinas: Papirus, 1994. (Coleção Travessia do século).

AUGUSTO, I. P. F. **Formação de gestores escolares no curso de Pedagogia: a relação entre saberes e práticas**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife. 2010.

BAHIA. Conselho Estadual de Educação. **Projeto de Resolução** (Minuta). Regulamenta a implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior nos Cursos de Graduação de Licenciatura mantidos pelas instituições de ensino superior integrantes do Sistema Estadual de Ensino da Bahia. 2019. Disponível em: http://www.conselhodeeducacao.ba.gov.br/arquivos/File/Projeto_de_resolucao_cee_MINUTA.pdf. Acesso em: 12 maio 2019

BALL, S. J. Reforma educacional como barbárie social: economismo e o fim da autenticidade. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 7, n. 1, p. 33-52, jan./jun. 2012. Disponível em: www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa. Acesso em 01 set. 2017.

BALL, S. J. **Education reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.

BALL, S. J. Vozes/redes políticas e um currículo neoliberal global. **Espaço do Currículo**, João Pessoa, v.3, n.1, p. 485-498, mar./set. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec/article/view/9108/4796>. Acesso em: 01 set. 2017.

BALL, S. J. Intelectuais ou técnicos? O papel indispensável da teoria nos estudos educacionais. BALL, S. J.; MAINARDES, J. (org.). **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011, p. 78-99.

BARRETO NETA, L. **Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura em Pedagogia: Um estudo de caso no DCHT/Campus XVI – Irecê**. Dissertação (Mestrado

Profissional em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação) - Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2015.

BARBIER, R. **A pesquisa-ação na instituição educativa**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

BARBOSA, J. G. (org.) **Reflexões em torno da abordagem multirreferencial**. São Carlos: EdUFSCar, 1998.

BARBOSA, J. G. De objeto a sujeito na pesquisa stricto sensu: inclusão de si e práxis formativa. *In*: GALEFFI, D.; MACEDO, R. S.; BARBOSA, J. G. **Criação e Devir em formação: mais-valia na educação**. Salvador: EDUFBA, 2014.

BARBOSA, J. G.; FORTUNA, M. L. A.; MEDEIROS, A. M. S. A gestão escolar e a formação do sujeito: três perspectivas. **RBPAE**, Brasília, v. 22, n.1, p. 109-123, jan./jun. 2006.

BARBOSA, J. G.; HESS, R. **O diário de pesquisa: o estudante universitário em processo formativo**. Brasília: Liberlivro. 2010.

BARBOSA, J. G.; DUARTE, S. L.; CÂMARA, H. C. O PIBID e a formação do professor/pesquisador: A contribuição da abordagem multirreferencial. *In*: congresso Nacional de Educação, 7, 2015, Londrina. **Anais [...]** Londrina: PUCPR, 2015.

BARRETO, R. G. Análise de discurso: conversa com Eni Orlandi. **Teias**, Rio de Janeiro, ano 7, n. 13-14, p. 1-7, jan/dez 2006.

BAUMAN, Z. **Sobre educação e juventude: Conversas com Riccardo Mazzeo**. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

BAUMAN, Z. **Arte da vida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009

BENJAMIN, W. **O autor como produtor in Magia e técnica, arte e política**. Tradução Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1996.

BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

BERGER, G. A Investigação em Educação modelos socioepistemológicos e inserção institucional. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 28, 2009, p. 175-192. Disponível em: https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC28/28_arquivo.pdf. Acesso em: 06 dez. 2018

BOBBIO, N.; MATTEUCCI, N.; PASQUINO, G. **Dicionário de Política**. Tradução Carmen V. Varriale et al. 12. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2004.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado. Secretaria da Reforma do Estado. **Cadernos MARE da Reforma do Estado**. v.1. Brasília: 1997.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 30 de setembro de 1999**. Dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação considerados os Art. 62 e 63 da Lei 9.394/96 e o Art. 9º, § 2º, alíneas "c" e "h" da Lei 4.024/61, com a redação dada pela Lei 9.131/95. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp001_99.pdf. Acesso em: 12 de mar. 2019.

BRASIL. **Decreto nº. 3276 de 6 de dezembro de 1999**. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na Educação Básica, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3276.htm. Acesso em: 12 de mar. 2019

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 9, de 8 maio de 2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em: 10 de mar. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **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. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>. Acesso em: 10 de mar. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **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. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf. Acesso em: 10 de mar. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **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. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res2_2.pdf. Acesso em: 10 de mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE-CP n. 05/2005**. Brasília: Ministério da Educação, 13 dez. 2006. Disponível em: portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf. Acesso em: 20 out. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE-CP n. 03/2006**. Brasília: Ministério da Educação, 15 maio 2006. Disponível em: portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp003_06.pdf. Acesso em 20 out. 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 20 out. 2016.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 02, 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. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 10 de mar. 2019.

BRASIL. **Resolução nº 1, de 11 de março de 2016.** Estabelece Diretrizes e Normas Nacionais para a Oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2016-pdf/35541-res-cne-ces-001-14032016-pdf/file>. Acesso em: 09 mar. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016.** Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm#art19. Acesso em 10 mar. 2019.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 13 de maio de 2016.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior para Funcionários da Educação Básica. Disponível em: https://www.lex.com.br/legis_27138171_RESOLUCAO_N_2_DE_13_DE_MAIO_DE_2016.aspx. Acesso em: 09 mar. 2019.

BRASIL. **ENADE 2017:** Resultados e Indicadores. MEC: Brasília, 2018.

BRASIL. **Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018.** Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e dá outras providências. Disponível em: http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55877808. Acesso em: 10 de mar. 2019.

BRZEZINSKI, I. O profissionalismo em construção. In.: LINHARES, C.; FAZENDA, I.; TRINDADE, V. (org.) **Os lugares dos sujeitos na pesquisa educacional**. 2. ed. Campo Grande, MS: Editora UFMS, 2001, p. 450-467.

CARDANO, M. **Manual de Pesquisa qualitativa:** a contribuição da teoria da argumentação. Tradução de Elisabeth da Rosa Conill. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

CASTRO, M. L. S.; WERLE, F. O. C. Estado do conhecimento em administração da educação: uma análise dos artigos publicados em periódicos nacionais 1982-2000. **Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v.12, n.45, p. 1045-1064, out./dez. 2004.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano:** 1. Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1998.

CHARLOT, B. **A mistificação pedagógica:** Realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação. Zahar Editores, S.A: Rio de Janeiro. 1979.

CHARLOT, B. Ensinar, formar: Lógica dos discursos constituídos e lógica das práticas. **Educação em debate**, Fortaleza, v. 22, n. 41, p. 5-11, 2001.

COMISSÃO EUROPEIA. Eurydice – Principais. **Números-Chave sobre os Professores e os Dirigentes Escolares na Europa**. Luxemburgo: Serviço de Publicações da União Europeia, 2013.

COULON, A. **Etnometodologia**. Petrópolis, RJ: Vozes. 1995.

COULON, A. **Etnometodologia e Educação**. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis: Vozes, 2005.

CURY, C. R. J. O Conselho Nacional de Educação e a Gestão Democrática. In: OLIVEIRA, D. A. (Org.). **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. p.199-206

CURY, C. R. J. Professor do futuro e reconstrução do conhecimento. In.: MACIEL, L.S.M.; SHIGUNOV NETO, A. **Formação de Professores Passado Presente e Futuro** (org.) São Paulo: Cortez, 2004. p.113-127

DALPAZ, L. H. Formação do pesquisador e multirreferencialidade. Questões emergentes. **Rev. Inter. Educ. Sup. Campinas**, São Paulo, v. 4, n. 3, p. 631-647, set./dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8652433>. Acesso em: 07 ago. 2019

DELEUZE, G. **Que és un dispositivo?** Michel Foucault, filósofo. Tradução de Wanderson Flor do Nascimento. Barcelona: Gedisa, 1990.

DEMO, Pedro. **Metodologia em ciências Sociais**. Atlas. SP.1995.

DEMO, Pedro. **Educação e Conhecimento Relação necessária, Insuficiente e Controversa**. Petrópolis, RJ : Vozes, 2000.

DEMO, Pedro. Professor do futuro e reconstrução do conhecimento. In.: MACIEL, L.S.M.; SHIGUNOV NETO, A. **Formação de Professores Passado Presente e Futuro** (org.) São Paulo: Cortez, 2004.

DOMINICÉ, P. A epistemologia da formação ou como pensar a formação. In.: MACEDO, R. S. et al. **Currículo e processos formativos: experiências, saberes e culturas**. Salvador. EDUFBA, 2012. p.19-38

DOSSE, F. O método histórico e os vestígios memoriais. In.: MORIN, E. **A religião dos saberes: O desafio do século XXI**. Tradução e notas de Flávia Nascimento. 5. ed. Rio de Janeiro. Bertrand, 2005. p.395-407

DOURADO, L.F. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica: Concepções e Desafios. **Educ. Soc., Campinas**, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr.-jun., 2015. Disponível em: [dx.doi.org/10.1590/ES0101-73302015151909](https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015151909). Acesso em 29 jul. 2017

DUBAR, C. A construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional. Tradução Fernanda Machado. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n.146, p. 351-367, maio/ago. 2012.

ESTEVIÃO, C. A. V. Gestão Educacional e formação. **Revista Gestão em Ação**, Salvador, v. 4, n. 2. p. 87-105, jul./dez.2001.

ESTEVIÃO, C. A. Organizações educativas, justiça e formação. FERREIRA, N. S. C. (org.). **Formação Continuada e Gestão da Educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FAGUNDES, N. C.; BURNHAM, T. Transdisciplinaridade, Multirreferencialidade e Currículo. **Revista da FAGED**, Salvador, n. 05, p. 39-55, 2001.

FAZENDA, I. C.A (org.) **Dicionário em construção: interdisciplinaridade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

FERNANDES, T. C.; ALENCAR, A. Y. N. Currículo e Gestão: Um estudo do curso de pedagogia para formação inicial do diretor escolar. In: MURIA, A. J.; AGUIAR, M. A. S.; MOREIRA, A. F. B. (org.). **Currículo, Formação e Trabalho Docente**. Série Anais dos XII Colóquio sobre Questões Curriculares, VIII Colóquio Luso-Brasileiro de Currículo e II Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares. Recife: ANPAE: 2017.

FOUCAULT, M. A governamentalidade. In: FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979. p. 277-293.

FRANCO, A. P. **A formação dos gestores escolares nos cursos de pedagogia**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

FRANCO, M. A. S. **Pedagogia como ciência da educação**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FRANCO, M. A. S.; LIBÂNIO, J. C.; PIMENTA, S. G. Elementos para a Formulação de Diretrizes Curriculares para Cursos de Pedagogia. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 63-97, jan. /abr. 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo. Paz e Terra. 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREITAS, K. S. Uma inter-relação: políticas públicas, gestão democrático-participativa na escola pública e formação da equipe escolar. **Em Aberto**, Brasília, DF. v. 17, n. 72, p.47-59. fev./jun. 2000.

FREITAS, K. S. Licenciatura em serviço: o olhar dos participantes. **Gestão em ação**, Salvador, v. 9. n.2, p. 227-239, maio/ago. 2006.

FREITAS, K. S.; PILLA, S. B. Gestão Democrática da Educação. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **PRADIME: Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação**. Brasília, DF: 2006, p. 15-70.

FREITAS, K. S.; SOUSA, J. V. **Progestão**: como articular a gestão pedagógica da escola com as políticas públicas da educação para melhoria do desempenho escolar?. 1. ed. Brasília: CONSED, 2009. v. 1. 144p

FREITAS, K. S. Gestão da educação: a formação em serviço como estratégia da melhoria da qualidade do desempenho escolar.. In: CUNHA, M. C. (Org.). **Gestão educacional nos municípios**. 1ed.Salvador: EDUFBA, 2009, v. 1, p. 165-195.

FREITAS, K. S.; ROCHA, A. F. Políticas de Formação de Dirigentes Escolares para o Ensino Básico no Brasil e na Argentina e Educação em Direitos Humanos. In: CUNHA, C.; SOUSA, J. V.; SILVA, M. A. (org.) **Internacionalização da Educação: Discursos, Práticas e Reflexos sobre as políticas educativas**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2016, p. 263-281.

FREITAS, K. S.; CHACON, F.; GIRLING, R. H. Políticas de educação e formação de educadores; uma relação necessária. **Revista Faeeba**, v. 21, p. 105-113, 2012.

GARCIA, R. L.; MOREIRA, A. F. B. (org.) **Currículo na contemporaneidade. Incertezas e desafios**. São Paulo: Cortez, 2003.

GATTI, B. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível em: www.cedes.unicamp.br. Acesso em: 29 jun. 2017

GATTI, B. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013.

GATTI, B. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. **Revista Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24-54, jan./abr. 2014.

GATTI, B. **Gestores em Educação**: Questões sobre Formação e implicações para Práticas. Palestra. São Paulo, 2017. Disponível em: <http://www.seminariogestaoescolar.org.br/site/2017/files/palestras/P22-Bernardete-Gatti.pdf>. Acesso em: 08 ago.2019

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília, DF: UNESCO, 2009.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília, DF: UNESCO, 2011.

GATTI, B. A. et al. **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019.

GOODSON, I. **Políticas do conhecimento Vida e trabalho docente entre saberes e instituições**. Organização e tradução de Raimundo Martins e Irene Tourinho. Goiânia, CEGRAF, 2007.

GOODSON, I. **Currículo: teoria e história**. Tradução Atilio Brunetta. Petrópolis: Vozes, 1995

GONZÁLEZ REY, F. **Pesquisa Qualitativa e Subjetividade: Os processos de construção da informação**. Tradução Marcel Aristides Ferrada silva. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

GONZÁLEZ REY, F. As categorias de sentido, sentido pessoal e sentido subjetivo: sua evolução e diferenciação na teoria histórico-cultural. **Psic. da Educação**, São Paulo, v. 24, 2007, p. 155-179.

HESSEL, A. M. G.; FAZENDA, I. C. A. Atitude interdisciplinar na formação online de gestores escolares sob enfoque da complexidade. **E-curriculum**, São Paulo. v. 7, n. 2. 2011. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/6779/4906>. Acesso em: 20 de dez. 2017.

JOSSO, Mari-Christine. **Experiências de vida e formação**. Tradução José Claudio e Julia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

KUENZER, A. Z. A formação de educadores no contexto das mudanças no mundo do trabalho: Novos desafios para as faculdades de educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 19, n. 63, p. 105-125, ago. 1998. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301998000200007&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 10 mar. 2018.

LEFÈVRE, F.; LEFÈVRE, A.M.C. **O discurso do sujeito coletivo: um novo enfoque em pesquisa qualitativa (desdobramentos)**. Caxias do Sul: EDUCS, 2003.

LEFÈVRE, F.; LEFÈVRE, A.M.C. **Depoimentos e discursos: uma proposta de análise em pesquisa social**. Brasília (DF): Liber Livro, 2005.

LEFÈVRE, F.; LEFÈVRE, A.M.C.; TEIXEIRA, J. J. V. (Org.). **O discurso do sujeito coletivo: uma nova abordagem metodológica em pesquisa qualitativa**. Caxias do Sul: EDUCS, 2000.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 7.ed. São Paulo: Cortez, 2004.

LIBÂNEO, J. C. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. Coleção docência em formação. Série saberes pedagógicos. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LIBÂNEO, J. C. Concepções e práticas de organização e gestão da escola: considerações introdutórias para um exame crítico da discussão atual no Brasil. **Revista Española de Educación Comparada**, Madrid, Espanha, n. 13, p. 1-31, 2007.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LIMA, L. C. A “escola” como categoria na pesquisa em educação. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 12, n. 2, maio/ago. 2008. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/11722>. Acesso em: 12 junho 2016.

LOPES, A. C. Por um currículo sem fundamentos. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 21, n. 45, p. 445-466, mai./ago. 2015. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193542556011>. Acesso em: 16 jul. 2018

LOPES, A. C; MACEDO, E. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LUBÃO, Z. D. **Articulação entre docência e gestão educacional na formação do pedagogo a partir das DCN/2006**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro. 2013.

LÜCK, H. **Gestão educacional: questão paradigmática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006. (Série Caderno de Gestão, v. I).

LÜCK, H. **Mapeamento de práticas de seleção e capacitação de diretores escolares**. São Paulo: Fundação Victor Civita, 2011.

LÜCK, H. et al. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

LÜCK, H. (Org.). **Gestão escolar e formação de gestores**. Em Aberto, v. 17, n.72, p. 1-195, fev./jun. 2000.

LUDKE, M.; BOING, L.A. Profissionalidade docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <http://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=345>. Acesso em: 02 jun. 2017

MACEDO, R. S. **A Etnopesquisa Crítica e Multirreferencial nas ciências Humanas e na Educação**. Salvador: EDUFBA.2000.

MACEDO, R. S. **Chrysallís, Currículo e Complexidade. A perspectiva crítico-multirreferencial e o currículo contemporâneo**. Salvador: EDUFBA. 2002.

MACEDO, R. S. **Currículo, diversidade e equidade: luzes para uma Educação intercristica**. Salvador, BA: EDUFBA, 2007.

MACEDO, R. S. **Currículo: campo, conceito e pesquisa**. Petrópolis: Vozes, 2008.

MACEDO, R. S. Outras luzes: um rigor intercristico para uma etnopesquisa política. In: MACEDO, R. S.; PIMENTEL, A.; GALEFFI, D. **Um rigor outro: sobre a questão da qualidade da pesquisa qualitativa. Educação e Ciências Humanas**. Salvador: EDUFBA, 2009, p. 75-126.

MACEDO, R. S. **Compreender e mediar a formação: o fundante da educação**. Brasília: Liber Livro, 2010.

MACEDO, R. S. **Atos de Currículo, formação em ato?** Ilhéus: Editora da Universidade de Santa Cruz, 2011.

MACEDO, R. S. **A Etnopesquisa implicada: pertencimento, criação de saberes e afirmação**. Brasília: Liber Livro, 2012.

MACEDO, R. S.; BARBOSA, J. G.; BORBA, S. **Jacques Ardoino e a educação**. Belo Horizonte: Autentica. 2012.

MACEDO, R. S. et al. **Currículo e processos formativos: experiências, saberes e culturas**. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 9-12.

MACEDO, R. S. **Atos de currículo e autonomia pedagógica**. Petrópolis: Vozes, 2013.

MACEDO, R. S. As duas faces de Janus: sobre uma pedagogia (im) provável para espíritos improgramáveis. *In.*: GALEFFI, D.; MACEDO, R. S. BARBOSA, J. G. **Criação e devir em formação: mais-vida na educação**. Salvador, EDUFBA. 2014.

MACEDO, R. S. **A teoria Etnoconstitutiva de Currículo: teoria-ação e sistema curricular Formacional**. Curitiba: CRV, 2016.

MACEDO, R. S. **A pesquisa e o acontecimento compreender situações, experiências e saberes acontecimentais**. Salvador: EDUFBA, 2016b.

MACEDO, R. S. et al. Com-versações sobre formação com Pierre Dominicé. Entrevistado: Pierre Dominicé. **Formacce UFBA**, 2016, Salvador. Disponível em: <https://formacce.ufba.br/jornal/com-versacoes-sobre-formacao-com-pierre-dominice>. Acesso em: 17 jan. 2018.

MACEDO, R. S. **Pesquisa contrastiva e estudos multicasos: da crítica à razão comparativa ao método contrastivo em ciências sociais e educação**. Salvador: EDUFBA, 2018.

MACEDO, R. S.; SÁ, S. M. M. Comparação e contraste: itinerâncias epistemológicas e metodológicas da pesquisa antropológica. *In.*: MACEDO, R. S. **Pesquisa Contrastiva e estudos multicasos: Da crítica à razão comparativa o método contrastivo em ciências sociais e educação**. Salvador: EDUFBA, 2018, p. 63-77.

MANUAL DE INFORMAÇÕES ENSINO SUPERIOR DO ESTADO DA BAHIA. Coe. Sec/Ba. Datilografado e reproduzido. Dez, 1990

MARTINS, A. M. (org.) **Estado da Arte: gestão, autonomia escolar e órgãos colegiados (2000/2008)**. Brasília: Liber Livro, 2011.

MARTINS, J. B. Multirreferencialidade e Educação. *In.*: BARBOSA, J. G (org.) **Reflexões em torno da abordagem multirreferencial**. São Carlos: EdUFSCar, 1998.

MARTINS, J. B. **Abordagem multirreferencial: Contribuições epistemológicas e metodológicas para o estudo dos fenômenos educativos**. 2000. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2000. Disponível em: www.geocities.ws/Athens/Aegean/5389/publica.htm. Acesso em 06. mar. 2017

- MARTINS, J. B. Contribuições epistemológicas da abordagem multirreferencial para a compreensão dos fenômenos educacionais. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 26, p. 85-94, ago. 2004.
- MARTINS, J. B. A formação de professores no âmbito da abordagem multirreferencial. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 467-476, set. /dez. de 2014.
- MASCARENHAS, A. D. N.; FRANCO, M. A. S. De pedagogos a professores: balanço de uma década das diretrizes curriculares dos cursos de pedagogia no Brasil. **Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)**, Itapetininga, v. 2, n.1, p. 41-55, 2017.
- MOREIRA, M. A.; MASINI, E. F. S. **Aprendizagem significativa**. A teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes, 1982.
- MORIN, E. **Introducción al pensamiento complejo**. Tradução por Marcelo Pakman. Barcelona: Gedisa, 1994.
- MORIN, E. **O problema Epistemológico da Complexidade**. 2. ed., Portugal: Publicações Europa-América, 1996.
- MORIN, E. **Ciência com Consciência**. Tradução de Maria d. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.
- MORIN, E. Da necessidade de um pensamento complexo. *In*: MARTINS, F. M.; SILVA, J. M. (org.). **Para navegar no século XXI: Tecnologias do imaginário e cibercultura**. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999.
- MORIN, E. **Saberes globais e saberes locais: o olhar transdisciplinar, participação de Marcos Terena**. Rio de Janeiro: Garamond, 2004a.
- MORIN, E. **Em busca dos fundamentos perdidos – textos sobre o marxismo**. Tradução Maria Lucia Rodrigues, Salma Tannus. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2004b.
- MORIN, E. **A Cabeça Bem Feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Tradução Eloá Jacobina. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005a.
- MORIN, E. **A religação dos saberes. O desafio do século XXI**. Tradução e notas, Flávia Nascimento. 5.ed. Rio de Janeiro. Bertrand, 2005b.
- MORIN, E. **Introdução ao Pensamento Complexo**. Tradução Eliane Lisboa. Porto Alegre: Sulina, 2006.
- MORIN, E. **A minha esquerda**. Tradução Edgar de Assis Carvalho e Mariza Perassi Bosco. Porto Alegre: Sulina, 2011.
- MORIN, E. **O Método 3. O conhecimento do conhecimento**. Tradução Juremir Machado da Silva. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2012.

MORIN, E. **O Método 4: As ideias, habitat, vida, costumes, organização**. Porto Alegre: Sulina, 1998.

MORIN, E.; MOIGNE, J. **A Inteligência da Complexidade**. 2. ed. São Paulo: Editora Fundação Peirópolis, 2000.

MORIN, E.; CIURANA, E.; MOTTA, R. D. **Educar na era planetária: O pensamento complexo como Método de aprendizagem no erro e na incerteza humana**. Tradução Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez Editora. 2003.

MURIA, A. J.; AGUIAR, M. A. S; MOREIRA, A. F. B. (org.) **Currículo, Formação e Trabalho Docente**. Série Anais dos XII Colóquio sobre Questões Curriculares, VIII Colóquio Luso-Brasileiro de Currículo e II Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares. Recife: ANPAE: 2017.

NOGUEIRA, M. A. **Um Estado para a sociedade civil. Temas éticos e políticos da gestão democrática**. São Paulo: Cortez, 2005.

NORMANDO, P. Um breve estudo sobre o conceito de responsabilidade. **Revista Intuitio**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, 2012. Disponível em: www.revistaseletronicas.pucrs.br. Acesso em 23 maio 2017.

NOVAES, I. L. **Construção do Projeto de Pesquisa sobre Políticas e Gestão Educacionais**. Salvador: EDUNEB, 2014.

NOVAES, I. L.; CARNEIRO, B. P. B. Enlaces entre subjetividade, percepção e produção de sentido na gestão escolar. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 21, n. 38, p. 95-104, jul. /dez. 2012.

NOVAES, I. L.; LOUIS, R. A elaboração de um instrumento de medida para uma pesquisa sobre a percepção dos diretores de escolas acerca da descentralização da gestão escolar. *In.*: NASCIMENTO, A. D.; HETKOWSKI, T. M. (org.) **Educação e Contemporaneidade: pesquisas científicas e tecnológicas**. Salvador: EDUFBA, 2009. Disponível em: www.repositorio.ufba.br/Educacao%20e%20contemporaneidade. Acesso em: 10 maio 2016.

NOVAES, I. L.; CARNEIRO, B. P. B. Gestão educacional descentralizada: participação e tomada de decisão. *In.*: Seminário Políticas Sociais e Cidadania (3). 2010. Universidade Católica de Salvador. BA. 2010. **Anais**. [...] Disponível em: <http://www.interativadesignba.com.br>. Acesso em: 15 set. 2016

NÓVOA, A. Prefácio. *In.*: JOSSO, M. C. (Org.). **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 11-17

NUNES, C. C. S.; COSTA, M. V. Da administração à gestão escolar: para além de uma simples questão semântica. **Notandum**, São Paulo/Porto, ano XVIII, n. 37, p. 201-212, jan./abr., 2015.

OLIVEIRA, I. B. Contribuições de Boaventura de Sousa Santos para a Reflexão Curricular: Princípios Emancipatórios e Currículos pensados e praticados. **E-curriculum**, São Paulo, v.8

n. 2, ago. 2012. Disponível: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em 16. Jan. 2019.

ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. Campinas, SP: Pontes, 2001.

PARO, V. H. **Administração escolar: introdução crítica**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1986.

PARO, V. H. A Gestão da Educação ante as Exigências de Qualidade e Produtividade da Escola Pública. In: SILVA, L. H. (org.) **A Escola Cidadã no Contexto da Globalização**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1998.

PARO, V. H. **Gestão Democrática da Escola Pública**. São Paulo: Editora Ática, 2002.

PARO, V. H. Formação de Gestores Escolares: A atualidade de José Querino Ribeiro. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30. n. 107, p. 453-467, maio/ago.2009. Disponível em: www.cedes.unicamp.br. Acesso em: 22 out. 2017.

PARO, V. H. **Crítica da estrutura da escola**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

PAZETO, A. E.; WITTMANN, L. C. Gestão da Escola. In: WITTMAN, Lauro Carlos; GRACINDO, Regina Vinhaes (coord.). **O estado da arte em política e gestão da educação no Brasil: 1991 a 1997**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001, p.257-272.

PEDROSO, C.C. A. et al. **Cursos de Pedagogia: inovações na formação de professores polivalentes**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2019

PEREIRA, A. Avaliação e Reformulação de Currículo: Relações que se (des) encontram na prática. **E-curriculum**, São Paulo, v. 15, n.2, p. 298-324, abr. /jun.2017. Disponível em: revistas.pucsp.br/index.php/curriculum. Acesso em: 07 ago. 2017.

PEREIRA, A. O curso de Pedagogia e as novas diretrizes curriculares: análise crítica de um currículo escrito. **Espaço do currículo**, v.7, n.2, p. 297-313, maio/ago. 2014. Disponível em: Acesso em 20 de jun. 2017.

PEREIRA, A. Currículo e formação do (a) pedagogo (a) frente às novas diretrizes do curso de Pedagogia: Relato de uma experiência de Reformulação Curricular. **E-curriculum**, São Paulo, v. 6, n. 2, dez. 2010. Disponível em: revistas.pucsp.br/index.php/curriculum. Acesso em: 20 jun. 2017.

PIMENTA, S. G. et al. Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. In: SILVESTRE, M. A.; PINTO, U. A. (org.) **Curso de Pedagogia: avanços e limites após as Diretrizes Curriculares Nacionais**. São Paulo: Cortez, 2017.

PINTO, U. A. **Pedagogia e Pedagogos escolares**. 2006. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado de São Paulo, São Paulo, 2006.

PORCHEDDU, A. Zygmunt Bauman: Entrevista sobre a Educação. Desafios pedagógicos e modernidade líquida. Tradução de Neide Luzia de Rezende e Marcello Bulgarelli. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 137, p. 661-684, maio/ago. 2009.

REVEL, J. **Michel Foucault: conceitos essenciais**. Tradução de Maria do Rosário Gregolin, Nilton Milanez, Carlo Piovesani. São Carlos: Clara luz, 2005.

RIBEIRO, M. I. S.; CUNHA, M. C. **Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação da UFBA**. FAGED/UFBA, 2012.

RICOEUR, P. O passado tinha um futuro. In. MORIN, E. **A religião dos saberes. O desafio do século XXI**. Tradução e notas de Flávia Nascimento. 5. ed. Rio de Janeiro. Bertrand, 2005.

RICOEUR, P. **O conflito das interpretações. Ensaios de hermenêutica**. Res. Editora. Ltda. Porto. Portugal. s/d

RICOEUR, P. **Teoria da interpretação. O discurso e o excesso de significação**. Edições 70, LDA. 2018. Lisboa. Portugal.

ROLDÃO, M. C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, jan. /abr. 2007.

RUA, M. G. Análise de Políticas Públicas: Conceitos Básicos. In: RUA, M. G.; CARVALHO, M. I. V. (org.). **O estudo da política: tópicos selecionados**. Brasília, DF: Paralelo 15, 1998.

SÁ, M. R. G. B. **Hermenêutica de um currículo: o Curso de Pedagogia da UFBA**. 2004. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre, Artmed, 2000.

SANDER, B. **Administração da Educação no Brasil: genealogia do conhecimento**. Edição Ampliada. Brasília, DF: Liber Livro, 2007.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SANTOS, B. S. Reinventar a democracia: Entre o pré-contratualismo e o pós-contratualismo. In: OLIVEIRA, F.; PAOLI, M. C. (org.) **Os Sentidos da Democracia: Políticas do discurso e hegemonia global**. Petrópolis: Vozes, 1999, p.83 – 129.

SANTOS, B. S. **Conhecimento prudente para uma vida decente**: Um discurso sobre as ciências revisitado. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, B. S. **O fim do império cognitivo: A afirmação das epistemologias do Sul**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

SAVIANI, D. Pedagogia: O Espaço da Educação na Universidade. **Caderno de Pesquisa**, v. 37, n.130, p. 99-134, jan. /abr. 2007.

SANTOS, B. S. **O papel do pedagogo como articulador do trabalho pedagógico na sociedade do capital**. Palestra proferida na UENP Cornélio Procópio, em 8 de março de 2012.

SILVA, G. R.; SÁ, V. I. M. O diretor Escolar em Portugal: formação e perfil profissional. **Espaço do Currículo**, v. 10, n. 1, p. 62-81, jan./abril de 2017. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/rec.v10i1.33555>. Acesso em: 24 jul. 2017.

SILVA, J. M. **Política Pública de Formação do Gestor Educacional: Programa PAR Formação UFBA/ISP/MEC no semiárido baiano Território Piemonte Norte do Itapicuru, Bahia. Brasil**. 2012. Dissertação (Mestrado em Políticas Sociais), Universidade Católica do Salvador, Salvador, 2012.

SILVA, J. M.; FREITAS, K. S. A formação do Gestor Escolar. In: NOVAIS, I. L.; MUTIM, A.L.B.; ARAÚJO, J. A. Q. C. (Org.). **Reflexões e perspectivas sobre política e gestão educacional**. 1. ed. Salvador: EDUNEB, 2017, v. 1, p. 33-66.

SILVA, T. T. **Identidades Terminais As transformações da política da pedagogia e na pedagogia da política**. Petrópolis. Vozes, 1996.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade; uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. – Belo Horizonte. Autêntica, 2007.

SILVA JÚNIOR, C. A. **Cursos de Pedagogia: inovações na formação de professores polivalentes**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2019.

TEIXEIRA, A. A administração pública brasileira e a educação. **Revista Brasileira de estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro: INEP, v. 25, n. 63, p. 3-23.

TEIXEIRA, A. Que é administração escolar? Discurso. In: **Relatório do I Simpósio Brasileiro de Administração Escolar de São Paulo**. São Paulo: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade da USP, 1962, p. 44-49.

TEIXEIRA, A. Natureza e função da Administração Escolar. **Cadernos de Administração escolar**, n. 1, Salvador: ANPAE. 1964.

TURRA-DÍAZ, O.; FLORES-LUEG, C. La formación práctica desde la perspectiva de los estudiantes de pedagogia. **Revista Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 103, p. 385-405, abr./jun. 2019.

UNESCO. **Educação 2030**. Declaração de Incheon e Marco de ação: Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos. Brasília, 2016.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. Regimento Geral. Salvador, 2012.

UNEB. **Projeto de Reformulação Curricular do Curso de Pedagogia. DEDC, Campus I**, 2007. Aprovado pela Resolução Nº 983/2008 do CONSEPE e Reconhecido pelo Parecer

CEE/BA nº 60/2011. Disponível em <https://portal.uneb.br/salvador/wp-content/uploads/sites/3/2017/01/PROJETO-PEDAG%C3%93GICO-11.pdf>. Acesso em 22 jan. 2017

UNEB. **Resolução Nº 1407/2012 do CONSEPE** Aprova e Autoriza a implantação da reorganização curricular do Curso de Pedagogia – Licenciatura. 2012

UNEB. **RESOLUÇÃO Nº 1069/09 do CONSEPE** Aprova as alterações curriculares do Curso de Pedagogia dos campi VII, VIII, IX, X, XI, XII, XIII, XV, XVI e XVII.

UNEB. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia. DEDC, Campus III**, 2011 Disponível em https://portal.uneb.br/juazeiro/wp-content/uploads/sites/13/2017/01/projeto_pedag%C3%B3gico.pdf . Acesso em 22 jan. 2017

UNEB. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia. CAMPUS: VII, VIII, IX, X, XI, XII, XIII, XV, XVI, XVII**. 2008. Disponível em <https://portal.uneb.br/>. Acesso em 22 jan. 2017

VIEIRA, S. L.; VIDAL, E. M. **Perfil e Formação de Gestores Escolares no Brasil**. Dialogia, São Paulo, n. 19, p. 47-66, jan. /jun. 2014.

ZEICHNER. K. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479-504, set./dez. 2010.

WELLER, W. **Aportes hermenêuticos no desenvolvimento de metodologias qualitativas**. **Rev. Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 16, p. 287-304, jul. /dez. 2010.