

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR – GESTOR: REFLEXÕES À LUZ DO ESTÁGIO CURRICULAR NOS CURSOS DE PEDAGOGIA

INALDA MARIA DOS SANTOS

Professora Associada do Centro de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas. Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco.

E-mail: inaldasantos@uol.com.br

EDNA CRISTINA DO PRADO

Professora Associada do Centro de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas. Doutora em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista

Júlio de Mesquita Filho. E-mail: wiledna@uol.com.br

RESUMO

O presente artigo apresenta um estudo de natureza qualitativa que teve como objetivo realizar uma reflexão teórica sobre a formação do professor-gestor à luz da reflexão do estágio curricular nos cursos de Pedagogia. Para tanto, tomou-se como base a análise dos documentos oficiais sobre a formação de professores no Brasil nos últimos 15 anos. Neste sentido, o texto está organizado além da introdução e considerações finais em três seções. A primeira seção apresenta uma análise crítica sobre a fundamentos da formação do professor-gestor nos cursos de Pedagogia, bem como dos dispositivos legais, tendo como referência estudiosos na área como Scheibe (2007), Libâneo (2012), Pimenta (1996), Aguiar et.al (2006), dentre outros. A segunda seção contextualiza o debate em torno do diretor ao gestor: um passeio pela história recente da administração educacional no Brasil, demonstrando a mudança conceitual e prática desse campo de atuação. E a terceira seção aborda a questão do estágio curricular em gestão educacional como início da formação do gestor no âmbito dos cursos de Pedagogia. Nas considerações finais, encontram-se as reflexões acerca dos desafios para se pensar o formato do curso e sua identidade para a formação dos futuros pedagogos.

Palavras-chave: Formação Professor-Gestor. Estágio Curricular. Curso de Pedagogia.

THE TRAINING OF THE TEACHER – MANAGER: REFLECTIONS TO THE LIGHT OF THE CURRICULAR STAGE IN THE PEDAGOGY COURSES

ABSTRACT

This article presents a qualitative study whose objective was to carry out a theoretical reflection on the formation of the teacher-manager in the light of the reflection of the curricular internship in the courses of Pedagogy. Therefore, the analysis of official documents on teacher education in Brazil in the last 15 years was taken as a basis. In this sense, the text is organized beyond the introduction and final considerations in three sections. The first section presents a critical analysis on the fundamentals of the teacher-manager formation in Pedagogy courses, as well as legal devices, with reference to scholars such as Scheibe (2007), Libâneo (2012), Pimenta (1996), Aguiar et.al (2006), among others. The second section contextualizes the debate around the director to the manager: a tour of the recent history of the educational administration in Brazil, demonstrating the conceptual and practical change of this field of action. And the third section addresses the issue of the curricular internship in educational management as the beginning of the manager's training in the scope of Pedagogy courses. In the final

considerations, there are the reflections about the challenges to think about the format of the course and its identity for the training of future educators.

Keywords: Teacher-Manager Training. Curricular Internship. Pedagogy Course.

LA FORMACIÓN DEL PROFESOR – GESTOR: REFLEXIONES A LA LUZ DE LA ETAPA CURRICULAR EN LOS CURSOS DE PEDAGOGÍA

RESUMEN

El presente artículo presenta un estudio de naturaleza cualitativa que tuvo como objetivo realizar una reflexión teórica sobre la formación del profesor-gestor a la luz de la reflexión del estadio curricular en los cursos de Pedagogía. Para ello, se tomó como base el análisis de los documentos oficiales sobre la formación de profesores en Brasil en los últimos 15 años. En este sentido, el texto está organizado más allá de la introducción y consideraciones finales en tres secciones. La primera sección presenta un análisis crítico sobre los fundamentos de la formación del profesor-gestor en los cursos de Pedagogía, así como de los dispositivos legales, teniendo como referencia estudiosos en el área como Scheibe (2007), Libneo (2012), Pimenta (1996), Aguiar et al. (2006), entre otros. La segunda sección contextualiza el debate en torno al director al gestor: un paseo por la historia reciente de la administración educativa en Brasil, demostrando el cambio conceptual y práctico de ese campo de actuación. Y la tercera sección aborda la cuestión del estadio curricular en gestión educativa como inicio de la formación del gestor en el ámbito de los cursos de Pedagogía. En las consideraciones finales, se encuentran las reflexiones acerca de los desafíos para pensar el formato del curso y su identidad para la formación de los futuros pedagogos.

Palabras clave: Formación Profesor-Gestor. Etapa Curricular. Curso de Pedagogía.

Introdução

Ainda é incipiente a produção acadêmica sobre o estágio curricular na formação das equipes gestoras das escolas de educação básica. Em uma consulta às principais bases de dados do Brasil (Biblioteca Científica Eletrônica em Linha – Scielo, Biblioteca Digital de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia – IBICT e bibliotecas digitais das universidades públicas brasileiras), tal assertiva pode ser confirmada. Embora o tema da gestão educacional tenha começado a ganhar visibilidade a partir dos anos 1980 do século XX, a discussão sobre o estágio específico na formação do gestor é incipiente. Há um predomínio de artigos, dissertações, teses e livros sobre o estágio docente. Mas como se dá a formação do novo gestor?

Muitos outros trabalhos já discutiram o tema do estágio curricular supervisionado nos cursos de formação de professores, mas a especificidade deste artigo em relação a outras pesquisas reside na focalização da temática sobre as limitações e possibilidades da formação do novo gestor educacional. Em outras palavras, seu obje-

tivo é refletir sobre a formação do professor-gestor à luz do estágio curricular supervisionado em gestão educacional nos cursos de Pedagogia, destacando que o estágio em gestão, assim como o de docência é indispensável à construção identitária do novo profissional da educação.

O artigo está organizado, além da introdução e considerações finais, em três seções. Na primeira apresenta uma análise crítica sobre os fundamentos da formação do professor-gestor nos cursos de Pedagogia. A segunda contextualiza o debate em torno do diretor ao gestor: um passeio pela história recente da administração educacional no Brasil e a terceira seção aborda a questão do estágio curricular em gestão educacional como início da formação do professor-gestor no âmbito dos cursos de Pedagogia.

A formação do professor-gestor nos cursos de Pedagogia

Repensar o Curso de Pedagogia e seu papel social na formação dos futuros professores/pedagogos, constitui o cerne de discussão que se pretende desenvolver nesta seção. Neste sentido, adentrar nas questões de fundo como currículo e o perfil formativo do Curso é fundamental quando falamos em formação de professores.

O perfil formativo do Curso de Pedagogia perpassa o embate entre licenciatura x bacharelado, que vem à tona quando se fala da identidade do curso. A identidade passa pela compreensão das atribuições do pedagogo/professor, daquilo que se espera que seja capaz de exercer. Neste sentido, assumimos aqui a identidade do pedagogo como a

[...] docência como base, tanto da formação quanto da identidade dos profissionais da educação, insere-se na sua compreensão como ato educativo intencional voltado para o trabalho pedagógico escolar ou não-escolar. A prática docente, portanto, é assumida como eixo central da profissionalização no campo educacional, mobilizadora da teoria pedagógica. (SCHEIBE, 2007, p.59)

Discorrendo sobre o conceito de identidade profissional, Pimenta (1996) o constrói aproximando-o da prática e vivência da profissão do professor. Como se vê abaixo:

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se,

também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus valores, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim, como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos (p. 76)

Uma discussão interessante suscitada por Pimenta (1996), já chamava atenção nos cursos de formação de professores, no que diz respeito a sua formação inicial, a problemática dos saberes da docência (saberes da experiência, os saberes científicos e os saberes pedagógicos) que envolve a construção da prática pedagógica dos professores. A autora alerta ainda que os saberes da docência têm sido trabalhados de forma desarticulada e fragmentada nos cursos de formação de professores.

Pensar no currículo é outro grande desafio no formato do Curso de Pedagogia. Porém, partimos do entendimento de que a educação é um processo amplo e complexo, por isso a formação do futuro pedagogo encontra limites; pois, é impossível desenhar um currículo que contemple todas as dimensões do processo educativo. Daí que, cada currículo reflete a(s) demanda(s) em vigor. Mesmo tendo conhecimento de que este é sempre inconcluso e imperfeito.

Nessa direção Silva Júnior (2012), chama atenção para uma questão importante quando se fala de formação de professores, trata da *formação centrada na escola*¹, uma vez que é nela que o trabalho pedagógico acontece. Nesse sentido, adverte que:

Organizar um projeto de formação para a educação básica não pode se restringir, assim, a definir quais conhecimentos devem ser ensinados nesse momento obrigatório da vida escolar. Formar professores para a educação básica significa, antes de tudo, tomar a própria educação básica como objeto preferencial de estudo. Ao fazê-lo, temos que considerar os valores que explicitem o sentido da vida humana, ou seja, os direitos de inserção nos bens sociais e culturais (p.96)

Em uma pesquisa realizada por Cruz (2011), sobre o “*Curso de Pedagogia no Brasil: história e formação com pedagogos primordiais*” a autora traçou a trajetória histórica do Curso, destacando a partir de dados da pesquisa, depoimentos de 17 sujeitos entrevistados sobre sua percepção sobre o curso e sua formação. Trata-se de uma das referências interessantes que aborda a temática, posto que busca o diálogo entre teoria e prática no processo formativo no contexto do Curso de Pedagogia, sem deixar de

¹ Lembra que o movimento da formação centrada na escola é uma tradição em Portugal.

mencionar as limitações e dificuldades contidas no curso ao longo da sua história. Neste cenário, a autora sintetiza que o

Curso de Pedagogia, ao formar o professor, não pode abster-se de formar o pedagogo. E formar o pedagogo requer considerar essencialmente a dimensão teórico-prática da educação. De acordo com a investigação realizada, a teorização sobre a educação e a formação humana constitui a força principal do Curso de Pedagogia no Brasil, em seus tempos iniciais. A análise das mutações observadas no curso ao longo da sua trajetória aponta que a teoria perdeu força, sem que outra dimensão se fortalecesse. Se o conhecimento da pedagogia se estrutura em torno da prática educativa, buscando afirmar-se como teorização dessa prática, a teoria e a prática da educação representam o seu eixo nuclear, a ser assumida na formação dos pedagogos. Nem só teoria, nem só prática, mas teoria e prática da educação (p. 205-206)

A problemática sobre o campo de atuação do Pedagogo é profunda e complexa. Uma perspectiva de análise da *identidade epistemológica do pedagogo* é apresentada por Libâneo (2012) quando argumenta que:

[...] a pedagogia é uma reflexão sistemática sobre as práticas educativas e para a ação educativa, teoria e prática da educação, tendo como objeto de estudo a prática educativa, ou melhor, as práticas educativas. O uso da expressão “práticas educativas” ao invés de “educação” traduz melhor a dimensão eminentemente prática da educação. Ela facilita entender, por exemplo, que a educação não se refere apenas às práticas escolares, mas a um imenso conjunto de outras práticas na família, no trabalho, na rua, na fábrica, nos meios de comunicação, na política, na escola (p.12)

No entanto, há posições divergentes em que vê a atuação do pedagogo centrado na docência, o que implica sua atuação vinculada ao trabalho pedagógico que ocorre no âmbito da educação escolar. E é nessa direção que tanto a ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação) quanto às definições das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia vem orientando para a formação e organização curricular.

Nessa direção, a docência contida como eixo central da formação que é apresentada na “DCN-Pedagogia não é entendida no sentido restrito do *ato de ministrar aulas*. O sentido da docência é ampliado, uma vez que se articula à ideia de *trabalho pedagógico*, a ser desenvolvido em espaços escolares e não-escolares” (AGUIAR, et al. 2006).

Do Diretor ao Gestor: um passeio pela história recente da administração educacional no Brasil

Antes de falarmos sobre o estágio em gestão educacional, faz-se necessária uma reflexão sobre questões importantes que permeiam a administração de um sistema escolar, de uma rede e de uma instituição de ensino, mais precisamente, da escola de educação básica. Entre estas questões estão: a compreensão do impacto das políticas públicas educacionais no contexto escolar, a compreensão do conceito de descentralização e de democracia, uma vez que a gestão escolar, na maior parte das escolas, é tida como “descentralizada” e “democrática”.

Mesmo diante dos limites do presente artigo, cujo objetivo é a análise da formação do professor-gestor escolar a partir do estágio em gestão nos cursos de Pedagogia voltados para atuação na educação básica, é importante mostrar que a tendência à descentralização das políticas federais de educação já estava presente antes mesmo da reforma educacional da década de noventa, para tanto, torna-se imprescindível uma breve contextualização histórica.

A descentralização do sistema não é uma característica recente, ela já estava presente na pauta das discussões educacionais desde as primeiras décadas do século XIX, como bem ilustra o Ato Adicional à Constituição Federal de 1834 que determina a transferência dos encargos da educação básica para as províncias (mais tarde estados), as quais, para custeá-los, criaram novos impostos (MONLEVADE, 1997).

Com o advento do Capitalismo Industrial, muitas mudanças ocorreram, não só no modo de produção, mas na sociedade como um todo. Na área educacional houve a criação e expansão do sistema universitário, ampliação do ensino público de nível básico, surgimento da educação infantil e de jovens e adultos, ampliação da rede particular, entre outras mudanças. Em termos de financiamento, as escolas públicas continuavam sendo mantidas pelas verbas provenientes de impostos, não só estaduais, mas também federais e municipais, sem, entretanto, uma clara definição de responsabilidades entre as instâncias e sem um controle sobre a aplicação efetiva das verbas.

Pouca alteração nesse quadro pôde ser sentida até o final da década 80, quando um novo sistema de relações internacionais, criado a partir da crise econômica, ocorrida nos anos 70, começa a consolidar-se. É a chamada globalização, que aliada às regras do neoliberalismo, estabelece uma nova configuração mundial, na qual o mercado torna-se novo eixo organizador da sociedade em detrimento do estado nacional, que perde sua

força interventora frente à globalização financeira, à internacionalização das atividades econômicas e à liberação da economia mundial. Nesse modelo, o econômico sobrepõe-se ao político passando a ser encarado como a instância norteadora da sociedade.

Tais alterações atingiram diretamente os países endividados que se viam cada vez mais vinculados aos “programas de ajuste” e às mudanças estruturais impostas pelas organizações multilaterais, o que acontecia através da renegociação de suas dívidas, de novos empréstimos e de financiamento de projetos. Os programas de ajuste neoliberais influenciaram as políticas públicas locais fazendo-as apoiarem-se em um triplo objetivo: focalização, descentralização e privatização, termos aqui entendidos, respectivamente, como: substituição do acesso universal (direitos sociais, bens públicos, etc.) por acesso seletivo – as chamadas políticas compensatórias, como os programas de auxílio à pobreza ou os programas de alfabetização de adultos; nova forma de regulamentação de competências que redistribuiu responsabilidades, mas que, especificamente no caso educacional brasileiro, apresenta uma dupla lógica: descentralização dos mecanismos de financiamento e gestão do sistema e centralização das decisões pedagógicas, através da elaboração de políticas, normatização e avaliação e, transferência dos bens e responsabilidades estatais (saúde, educação, assistência social, etc.) ao setor privado. (GENTILI, 1995; PRADO, 2012)

O processo de reestruturação global do Estado e os novos ditames da economia de mercado provocaram impactos nas diferentes esferas sociais e, como não poderia deixar de ser, determinaram importantes reformas na esfera educacional.

As pressões dos organismos multilaterais intensificam-se no início dos anos 90, mais especificamente a partir de 1995, durante o primeiro mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso, quando o discurso neoliberal passa a fazer parte do cenário educacional, reorganizado em função dos critérios de mercado. Segundo Krawczyk (2008, p. 16):

As recomendações internacionais orientavam a reconfiguração da relação entre o Estado e a sociedade por meio da implementação de políticas de descentralização na gestão da educação e de incorporação da lógica da gestão privada na gestão pública [...] a organização da gestão do sistema educacional e da escola foram dimensões privilegiadas nas reformas do setor na América latina durante a década de 1990.

A partir da legislação, várias políticas públicas e ações para a implantação da gestão democrática nas escolas públicas foram criadas nos âmbitos federal, estadual e

municipal. Entre tais elas, podemos citar o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), que previa a atuação direta dos conselhos escolares e conselhos municipais de educação, o estímulo à eleição direta das equipes gestoras, à construção dos projetos políticos pedagógicos e regimentos escolares.

Na década de 1990 foram várias as estratégias visando, segundo o discurso oficial, concretizar a autonomia escolar demandada pelos movimentos de educadores. Dentre estas estratégias, destacam-se a transferência de recursos diretamente às escolas (mediante a apresentação de um projeto), a normatização da gestão colegiada da escola e o fortalecimento do papel do diretor. (KRAWCZYK, 2008 p. 61)

Antes desse período, reflexo de uma política castradora e centralizadora, influenciada fortemente por preceitos militares, o sujeito que ocupava o cargo considerado mais elevado na escola era conhecido como “diretor escolar”, como “chefe” e, em muitos lugares, como o “dono da escola”. As ações deste diretor eram fortemente influenciadas pelas práticas administrativas desenvolvidas no setor empresarial. Acreditava-se que o que dava certo na empresa capitalista, também seria viável na escola pública e a transposição de projetos, dinâmicas e pressupostos deu-se em vários lugares de forma acrítica. A burocracia, a estrutura verticalizada, o excesso de formalismo, a centralização do poder nas mãos do diretor e a crença na neutralidade da administração empresarial foram características marcantes do período considerado como a fase clássica da administração escolar. Entretanto, em nome dos ideais de democracia e de descentralização, o vocábulo “diretor” (não necessariamente as práticas) é substituído não só na legislação, mas também na produção acadêmica que se sucede no período, por “gestor”, aquele que administra as tensões, que se envolve em todas as áreas da escola, que aproxima as questões burocrático-administrativas das pedagógicas e de pessoas, que delega poderes e tarefas; enfim, aquele que enxerga as especificidades da administração escolar para além da administração empresarial e que é (ou deveria ser) “democrático”.

Ingenuidade seria acreditar que só pela substituição de um termo, saturado por uma carga semântica negativa ao longo de anos de práticas autoritárias, a tão sonhada gestão democrática das escolas públicas seria alcançada. Como já dizia Silva Junior (2012) muito mais que alterações terminológicas, a administração da escola pública para ser verdadeiramente democrática precisa de sérias e profundas alterações políticas, pois caso contrário, a gestão democrática torna-se mais “... *um discurso em que o apelo a*

uma ideologia democrática, libertária e descentralizadora encobre, nas novas condições políticas, a continuidade e até o aprofundamento de políticas oriundas dos regimes ditos autoritários” (COGGIOLA, 2008 apud KRAWCZYK, 2008 p.2)

Mais de vinte após a promulgação da nossa Carta Magna, considerada por muitos, a Constituição Cidadã, ainda é preciso avançar do plano do discurso, da legislação (Constituição Federal, LDB, Diretrizes Curriculares, pareceres, resoluções), dos programas de governo e projetos para a efetivação de políticas públicas que atinjam verdadeiramente ao que se chama no meio educacional de “o chão da escola”.

Segundo Krawczyk (2008 p. 20), as produções acadêmicas brasileiras sobre as reformas educacionais da década de noventa identificaram que,

na maioria dos municípios, as políticas de descentralização não geraram espaços coletivos de decisão, concretizando-se como mera desconcentração das atribuições de suas secretarias de Educação para instâncias intermediárias e para as unidades escolares, sem romper com a centralidade do Executivo na tomada de decisões político-educativas e de controle dos recursos materiais. A falta de concretização de práticas coletivas em órgãos colegiados para a formulação de políticas e ações educacionais foi interpretada pelos pesquisadores como decorrente da insuficiência de vontade política e/ou da ausência de organização social, o que inviabilizou a criação de espaços plurais facilitadores de uma maior participação dos atores envolvidos.

Neste contexto, a formação do novo professor-gestor ganha um papel central e, dentro dele, a função do estágio curricular supervisionado. Isto porque, cursos de formação de professores-gestores devem propiciar momentos de reflexão e de contato com práticas de escolas que visem à construção educativa “de” e “para” processos participativos e democráticos.

Torna-se indispensável a (re)construção de um tipo de gestão escolar contra-hegemônico e participativo tais como foram os exemplos bem sucedidos da Escola Cidadã, da Escola Plural e da Escola Candango, entre tantos outros desenvolvidos pós-período de redemocratização do país.

A gestão participativa é diferente da gestão da participação, embora seja muito comum serem tratadas como sinônimas. A primeira relaciona-se à presença dos diversos sujeitos envolvidos no processo educativo (representantes das secretarias de educação, equipe gestora, professores, funcionários, estudantes, pais e responsáveis, comunidade, etc.) de forma ativa nas escolas. A segunda, diretamente relacionada à anterior, corresponde à forma como a equipe gestora organizará a participação de todos estes

sujeitos a fim de que a escola não perca a sua essência e se transforme em uma arena de disputa de interesses, por vezes assimetricamente diversos. Embora diferentes na forma, ambos guardam em comum, entre outros aspectos, o fato de constituírem-se processos difíceis e demorados, uma vez que exigem muita maturidade e respeito dos envolvidos. Não se transforma, em nível local, de um dia para o outro, por meio de determinações legais (muitas vezes “de cima para baixo”) uma administração escolar autoritária em uma gestão verdadeiramente democrática e participativa. Faz-se necessário muito trabalho, diálogo, muita discussão e vontade. Só há gestão democrática quando a maioria dos sujeitos a desejam. Gestão democrática não é algo imposto ou dado, é uma conquista, é fruto do desejo de uma escola mais humana, mais justa e plural. Sendo assim, a gestão participativa não é um processo fácil, ao contrário, marca-se por um passado antidemocrático e pelos desafios diários. E, uma vez conquistada, exige persistência e cuidado frequente a fim de que o oprimido, ao assumir o poder, não se transforme em opressor, como já dizia Freire (1987), em *Pedagogia do Oprimido*.

Ao longo da história recente do Brasil, pode-se afirmar que existem mais exemplos de práticas esporádicas e pontuais de participação na gestão das escolas do que propriamente dita uma gestão democrática tal qual o descrito na legislação educacional. Em outras palavras, a educação brasileira tem se caracterizado pelo aumento dos processos de democratização da gestão, o que merece, sem sombra de dúvida, um grande destaque, mas se mantém ainda distante de um número elevado de sistemas e unidades escolares democráticos.

Compreender a verdadeira essência da gestão educacional democrática pressupõe o entendimento mais amplo dos limites e alcance da educação. Antes de se pensar nos mecanismos de participação dos diversos segmentos na gestão da unidade escolar ou no contexto mais amplo, enquanto sistema de ensino; torna-se premente pensar nos objetivos da educação que se pretende oferecer ou construir, como muitos preferem. Sem a clareza de aonde se quer chegar, para quê, de que forma e outras tantas questões que permeiam o dia-a-dia educacional não tem sentido se falar em gestão, muito menos em gestão democrática: gestão do quê? Para quê? Para quem?

A democracia não é um valor universal, um conceito neutro; ao contrário, a palavra democracia é polissêmica e, justamente por apresentar várias acepções, seu uso,

associado à ideia de participação, ganhou centralidade no cenário político desde o final do século

XX, tanto na voz daqueles que se autodenominam os representantes da esquerda ou os da direita, os dominantes ou os dominados. Desta forma, este texto pauta-se na definição de Bobbio (2000 p. 387), por enfatizar sua contrariedade a toda forma de autoritarismo:

[...] A definição de democracia como poder em público não exclui naturalmente que ela possa e deva ser caracterizada também de outras maneiras. Mas essa definição capta muito bem um aspecto pelo qual a democracia representa uma antítese de todas as formas autocráticas de poder.

Nos dias atuais, tem sido cada vez mais apropriado pensar em níveis de democracia; logo, em níveis de gestão democrática da escola pública. Como nos mostra Machado (2008) especificamente sobre a realidade brasileira:

Em nosso país predomina uma democracia de baixíssima intensidade, com longos períodos de ditadura militar e regimes de exceção, sobre uma base colonial de quase quatro séculos de escravidão, na qual está enraizada uma cultura racista, excludente e autoritária que permeia toda a sociedade. Neste sentido, a empreitada utópica se faz mais difícil, contudo, não menos importante e fundamental. (MACHADO, 2008 apud HYPOLITO, 2008 p. 69)

A ideia de gestão democrática não deve estar dissociada dos princípios de inclusão social (em sua acepção mais profunda, para além do mero acesso), da permanência, do sucesso escolar, da elevação da escolaridade, formação continuada de gestores, professores e funcionários em serviço, do fortalecimento dos conselhos escolares, do projeto político pedagógico, do regimento escolar, do currículo multicultural, dos projetos interdisciplinares, da avaliação da aprendizagem e institucional, do orçamento participativo, do incentivo à participação dos sujeitos em encontros pedagógicos e científicos, do estreitamento dos vínculos escola, universidade, ONG's e entidades de classe, enfim, da educação de boa qualidade, ou de qualidade socialmente referenciada, como muitos preferem.

Os sujeitos envolvidos não podem ser usados, não podem ter seus direitos usurpados. Falar em gestão democrática significa falar em aprender a participar, a aprender que se pode e que se deve questionar, duvidar, denunciar, colaborar. Os cidadãos envolvidos na comunidade de uma escola precisam ser partícipes na plena acepção do vocábulo. A verdadeira gestão democrática pressupõe uma participação

cidadã, entendida, nas palavras de McCowan (2008, p. 47) como aquela que “[...] está centrada na participação das pessoas nas discussões e deliberações das políticas que as afetam diretamente.”

Uma escola democraticamente gestora pressupõe a delegação de tarefas e a divisão do poder ou dito de outra forma, da descentralização da tomada de decisões. O uso da expressão equipe gestora ou equipe diretiva não deve ser visto apenas como mais umas das inúmeras mudanças de nomenclatura que permeiam a educação nacional sem uma real alteração das práticas que representam, processo a que muitos educadores aproximam do ditado popular: “mudam-se os nomes, mas os problemas permanecem os mesmos”.

É muito comum restringir a gestão democrática à eleição de diretores. Embora importante etapa da democratização das ações educativas, a escolha da equipe gestora por si só não garante, e não tem garantido, em diversas redes espalhadas pelo Brasil, práticas democráticas de gestão. Isto porque, em muitos lugares a “gestão democrática” não passa de mais um clichê, de um discurso vazio que apenas tem servido para esconder práticas históricas de clientelismo, apadrinhamento, compra de votos e autoritarismo. Como diz Bethell (2000 apud MCCOWAN, 2008 p. 45), “[...] o Brasil é uma democracia de eleitores e não ainda uma democracia de cidadãos”.

Não basta chamar os pais e os demais segmentos da comunidade escolar para “elegerem” o diretor e/ou referendarem decisões previamente tomadas, quer sejam em reuniões do conselho escolar, outras instâncias colegiadas ou fóruns. A este aspecto Mendes (2008 p. 108) chama de

[...] uma participação do tipo “faz-de-conta”, isto é, há o envolvimento de um número significativo de pessoas em um processo sobre o qual elas não têm qualquer poder de influência e decisão. Ou seja, é criada uma estrutura que propicia a participação (passiva), entretanto, esta serve apenas para legitimar escolhas previamente definidas.

Gestão democrática da escola pública parte também da (re)significação da categoria “escola pública”, enquanto escola “do” povo e não simplesmente “para” o povo. Muitos não percebem a diferença que subjaz às preposições, mas tal diferença é fundamental.

A partir da compreensão de que a escola pública pertence a todos e sentindo-se responsável por ela, os sujeitos poderão agir de modo a exercer um controle sobre o tipo de ação que lá é realizada, para que prevaleçam as

vontades coletivas em detrimento dos interesses individualistas. Assim, poderão ser criadas as condições para que desde cedo o cidadão aprenda sobre seu direito de decidir acerca dos rumos daquilo que lhe pertence, o público. (MENDES, 2008 p. 112)

A escola do povo deve ser idealizada e administrada com a sua participação ativa, ao contrário da escola para o povo (o tipo mais comum) que corresponde àquela em que o povo não se faz sujeito, apenas se mostra com beneficiário da “bondade” de alguns governantes e diretores.

É diante deste complexo e amplo cenário que o estágio curricular nos cursos de formação de professores precisa ser (re)significado. Assim como o professor precisa ter contato com a sala de aula, o futuro professor-gestor precisa conhecer a dinâmica das equipes gestoras, precisa conhecer a prática, o dia-a-dia do ser gestor; além de bons cursos de formação de professores é preciso que tenhamos bons cursos de formação de gestores.

Estágio curricular em Gestão Educacional: o início da formação do gestor

Como dito no início deste texto, há um predomínio de trabalhos e estudos sobre a formação do docente em detrimento das reflexões acerca da formação do gestor escolar. É possível justificar a referida discrepância ao fato de que a ocupação do cargo de gestor só ser possível, no caso das escolas públicas, para aqueles que já são professores. Ou, ainda, porque a atividade docente pressupõe a atividade gestora, tal como previsto no § único do Art. 4 das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, CNE/CP N° 1, de 15 de maio de 2006: “As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino”.

Parece uma explicação lógica, embora não suficiente. Há sim particularidades no campo de atuação do gestor que não são trabalhadas em muitos cursos de licenciatura e, às vezes em muitos de pedagogia. Torna-se necessário, portanto, que se garanta na matriz curricular desses cursos um espaço voltado às reflexões teóricas específicas da política, da gestão educacional e da atuação do gestor escolar, uma vez que a legislação garante tanto ao licenciado quanto ao pedagogo compor a equipe gestora das unidades escolares.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais o curso de Pedagogia tem como finalidade a formação profissional, social e cultural dos futuros docentes e gestores que, qualificados para o exercício de suas atividades pedagógicas, sejam comprometidos com a ética profissional e com a responsabilidade de propiciar atividades e situações de docência, gestão, supervisão, etc.

Entretanto, como dar conta de tantos objetivos em tão pouco tempo de formação? O que deve predominar: as reflexões teóricas ou prática cotidiana? Ou o equilíbrio entre as duas perspectivas?

Frequentes debates e estudos sobre a dicotomia existente entre os saberes teóricos e os práticos mostram que muito já foi feito ao longo dos anos no sentido de superação dessa falácia, isto porque, não existe teoria sem prática, nem tampouco prática sem teoria, uma é indispensável à outra num processo de verdadeira construção do conhecimento. “A prática pela prática e o emprego de técnicas sem a devida reflexão podem reforçar a ilusão de que há uma prática sem teoria ou de uma teoria desvinculada da prática”.(PIMENTA, 2010, p. 37)

A referida dicotomia também é apresentada por Fazenda (1991, p. 22) ao destacar a importância dos estágios curriculares para a formação docente:

Após caracterizar e problematizar a prática pedagógica desenvolvida na escola, campo de observação e de coleta de dados para análise, os alunos estagiários acabam percebendo que a teoria veiculada, esvaziada da realidade e das práticas cotidianas da sala de aula, não explica a prática e, quando não, acaba contradizendo-a. O que ocorre é a ausência de fundamentos teóricos justificando uma determinada prática, da mesma forma em que uma postura crítica sobre a prática pedagógica só pode existir quando há uma relação dialógica entre ela e a teoria. Esse momento tem exigido a construção coletiva do referencial teórico que irá auxiliar a leitura da prática, desvelando, por assim dizer, qual ou quais teorias pedagógicas estão orientando a prática do professor, que por sua vez não é neutra nem fruto de uma separação ingênua entre um determinado projeto político e uma concepção de educação.

Mesmo assim, tal situação ainda permanece presente em alguns cursos de formação docente para a educação básica brasileira. Hoje, em números mais reduzidos, ainda se ouve nas conversas informais com licenciandos ao longo dos corredores das universidades falas sobre escolas que assinam estágios curriculares supervisionados de alunos sem que esses tenham a necessidade de realizá-los, ou se realizados, horas a mais são assinadas.

A partir desta constatação, a ideia aqui defendida é a de que o trabalho interdisciplinar, sob a orientação direta dos professores do curso de Pedagogia (e/ou licenciaturas), busca alcançar, gradativamente, no estágio curricular supervisionado em gestão os objetivos desejados, pautando-se na premissa de que é fundamental ao futuro pedagogo gestor o domínio de um sólido conhecimento, não na forma de “estoque” armazenado, mas na forma de “domínio prático-conceitual”, que o torne capaz de levar alunos e interlocutores a serem agentes de sua própria formação, aproveitando ao máximo a riqueza dos espaços de conhecimento e participação propiciados por uma concepção democrática de gestão.

Sendo os conhecimentos prático-conceituais indispensáveis ao graduando, suas atividades de estágios devem ser (re) significadas, isto porque, o estágio deve ser entendido como instrumento da práxis docente e gestora.

[...] o estágio, ao contrário do que se propugnava, não é atividade prática, mas teórica, instrumentalizadora da práxis docente, entendida esta como atividade de transformação da realidade. Nesse sentido, o estágio curricular é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, esta, sim, objeto da práxis. Ou seja, é no contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade que a práxis se dá. (PIMENTA, 2010, p. 45)

Cientes de que só os saberes teóricos do campo da pedagogia não bastam para ser um bom profissional, o contato direto com a prática pedagógica em escolas e instituições completam a formação do licenciando ao trabalhar as várias faces do contexto educacional. O trabalho interdisciplinar desenvolvido entre as diversas disciplinas da matriz curricular e o Trabalho de Conclusão de Curso – TCC podem fazer com que os saberes de ordem prática também ganhem destaque, pois não basta ao pedagogo conhecer teorias, perspectivas e resultados de investigação como fins em si mesmos – ele deve ser capaz de construir, a partir da relação intrínseca existente entre prática e teoria, soluções apropriadas para os diversos aspectos da sua ação profissional, o que requer não só a capacidade de mobilização e articulação de conhecimentos teóricos, mas também a capacidade de lidar com situações concretas, saberes que devem ser desenvolvidos progressivamente durante a etapa da formação inicial e ao longo da carreira profissional.

O pedagogo não é um simples transmissor de conhecimento, ele é um profissional que tem de ser capaz de identificar os problemas que surgem em sua

atividade e construir soluções adequadas. Para tanto, necessita desenvolver capacidades e atitudes de análise crítica, de inovação e de investigação pedagógica.

A preparação do futuro professor-gestor por meio das atividades do estágio curricular supervisionado, demais disciplinas curriculares e do Trabalho de Conclusão de Curso tem uma peculiaridade muito especial, (re)significa o fato do graduando aprender a profissão no lugar similar àquele em que vai atuar. Isto porque, é inegável a necessidade de que o futuro pedagogo experencie, como estudante, durante o processo de sua formação, as atitudes, os exemplos didáticos, as capacidades e os modos de organização que poderão estar presentes em suas práticas administrativas e pedagógicas futuras. Desta forma, o estágio torna-se indispensável e

[...] deve ser vivenciado durante o curso de formação e com tempo suficiente para abordar as diferentes dimensões da atuação profissional. Deve, de acordo com o projeto pedagógico próprio, se desenvolver a partir do início da segunda metade do curso, reservando-se um período final para a docência compartilhada, sob a supervisão da escola de formação, preferencialmente na condição de assistente de professores [e de gestores] experientes. Para tanto, é preciso que exista um projeto de estágio planejado e avaliado conjuntamente pela escola de formação inicial e as escolas campos de estágio, com objetivos e tarefas claras e que as duas instituições assumam responsabilidades e se auxiliem mutuamente, o que pressupõe relações formais entre instituições de ensino e unidades dos sistemas de ensino. Esses “tempos na escola” devem ser diferentes segundo os objetivos de cada momento da formação. Sendo assim, o estágio não pode ficar sob a responsabilidade de um único professor da escola de formação, mas envolve necessariamente uma atuação coletiva dos formadores. (PARECER CNE/CP, 27/2001)

Para tanto, a ideia aqui apresentada parte do princípio de que as várias disciplinas do currículo do curso de Pedagogia não devem se desenvolver de maneira isolada, com uma didática, objetivos, estratégias de ensino e avaliação independentes. Por mais que cada disciplina guarde em si a suas especificidades, é indispensável que o colegiado considere os objetivos gerais do curso como um todo integrado, no qual as disciplinas mostram-se contextualizadas e interligadas. Todos os componentes curriculares devem se voltar para o objetivo maior de um curso superior de formação docente, ou seja, o preparo de profissionais competentes e bem qualificados para a área da educação básica quer seja na docência ou na gestão. Assim, um trabalho que vise à real integração dessas disciplinas deveria pautar-se, entre outros aspectos, em um currículo desenvolvido sob a forma de pequenos projetos a partir das reais necessidades das escolas onde o estágio é realizado.

Tais projetos, elaborados sob a orientação direta do professor responsável pelas disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado e Teoria e Prática de Ensino (e/ou outras nomenclaturas adotadas em cada instituição), colherão dados importantes que poderão ser analisados com mais profundidade durante a elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso – TCC que poderá ser formado por duas partes: uma conceitual, de caráter monográfico, em que o tema central do projeto desenvolvido ao longo do estágio curricular será trabalhado a partir de uma revisão bibliográfica e uma parte de pesquisa de campo, na qual o estudante, pautado no conhecimento adquirido nas diversas disciplinas, voltará à escola onde estagiou e analisará não só as limitações e possibilidades do projeto desenvolvido, mas outras questões que lhe causar uma curiosidade epistemológica.

Os trabalhos de conclusão de curso desenvolvidos neste formato, bem como os estágios curriculares supervisionados em gestão e as atividades de prática de ensino, muito mais que uma exigência institucional ou textos eminentemente teóricos, colocam o graduando em contato direto com o seu papel de mediador entre o conhecimento sistematizado da área e o contexto real das instituições de ensino. Esse processo de transformação do saber científico acumulado pela sociedade em saber prático-conceitual não passa apenas por mudanças de natureza epistemológica, mas se forja significativamente por novas condições de ordem sócio-cultural, que resultam na elaboração de saberes intermediários, como aproximações provisórias, necessárias e intelectualmente formadoras. Isto porque, segundo Pazeto (2000, p. 166)

A gestão de instituições educacionais é um empreendimento que desafia seus gestores, organismos públicos e privados e comunidades, com quem elas estabelecem constantes interações. Os quadros de referência e a cultura organizacional geram dinâmicas e ritmos próprios, nem sempre sintonizados com as situações e expectativas intrínsecas e extrínsecas de cada instituição. Essa diversidade de perfis e de ritmos requer dos gestores educacionais fundamentação científica e profissional, aliada à flexibilidade e atenção à realidade na qual cada instituição está inserida.

Um trabalho interdisciplinar, assim estruturado, permite a ressignificação de uma prática que ainda persiste no ensino superior em muitas instituições: extensas monografias de graduação elaboradas a partir de reproduções e, muitas vezes cópias, de ideias e postulados que, desvinculados de uma análise relacional sobre a prática, pouco ou nada contribuem para a melhoria da qualidade da educação.

Deste modo, o presente artigo busca identificar até que ponto o tripé Estágio Curricular Supervisionado, Teoria e Prática de Ensino e Trabalho de Conclusão de Curso proporciona ao licenciando a construção de saberes necessários à atuação profissional do pedagogo gestor, uma vez que a prática significativa deve ser a viga mestra de um curso de formação de professores e gestores. O argumento aqui defendido pauta-se na consolidação de projetos desenvolvidos durante o estágio curricular e sistematizados cientificamente nos temas de pesquisa desenvolvidos na monografia final do curso, os quais permitirão os graduandos adquirirem novos conhecimentos nesse campo, estimulando-os a buscarem aperfeiçoamento em cursos *lato e stricto sensu* na área. Neste sentido, o curso de Pedagogia colaboraria para a preparação de um profissional em educação voltado não apenas para as demandas operacionais do mercado, mas para fazer de sua prática pedagógica um processo contínuo de investigação, análise e crítica dos problemas educacionais.

Considerações finais

A formação docente requer um investimento ainda considerável tanto do ponto de visto do poder público quanto do próprio professor, pois a formação é um processo contínuo que envolve toda trajetória docente, desde a sua formação inicial e durante toda a carreira, mediante a formação continuada. Sem esquecer, de um plano de cargos e carreira atrativo e que proporcione condições favoráveis para a realização de um trabalho pedagógico qualitativo.

As questões aqui apresentadas, mais do que respostas prontas e/ou modelos a serem seguidos, buscaram suscitar novas perspectivas, posicionamentos e indagações sobre a formação do professor-gestor das escolas públicas de educação básica brasileiras. São, em essência, apenas reflexões provisórias, pois como já disse o grande escritor brasileiro Guimarães Rosa “*Eu quase não sei de nada. Mas desconfo de muita coisa*” (ROSA, 1986, p. 8), isto porque, ainda segundo ele, “*Vivendo, se aprende; mas o que se aprende, mais, é só a fazer outras maiores perguntas*” (Ibid, p. 363). Desta forma, longe de acreditar que as reflexões aqui apresentadas sejam definitivas, a motivação maior foi dividi-las com outros professores, pesquisadores, gestores escolares e interessados pela formação dos novos gestores escolares e pelo estágio na referida área.

A partir de um olhar mais atento e crítico sobre o estágio em gestão nos cursos de Pedagogia, novas discussões e posicionamentos surgirão e com eles poder-se-á crescer em conhecimento sobre esta área da educação básica tão importante para um país que busca e precisa ser democrático. Desta forma, o caráter exploratório deste artigo suscitou apenas alguns aspectos do amplo e complexo campo da gestão, mas, com uma postura propositiva, apresentou possíveis caminhos para construção de uma gestão educacional das escolas públicas pautada na participação verdadeiramente democrática, a qual passa, sem sombra de dúvidas, pela formação do professor-gestor.

O desafio que se coloca à formação do gestor escolar é o redirecionamento de algumas das ações a fim de que ela possa verdadeiramente contribuir para a efetivação de uma educação cidadã, ajudando a formar os futuros gestores das escolas de educação básica, produtores de sua identidade profissional e atores críticos de uma sociedade menos competitiva, excludente e, acima de tudo, mais democrática.

Referências

AGUIAR, Márcia Ângela da Silva; BRZEZINSKI, Iría; FREITAS, Helena Costa L.; SILVA, Marcelo Soares Pereira da & PINTO, Ivany Rodrigues (2006). Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 96 – Especial, p. 819-842. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

BOBBIO, Norberto. **Teoria geral da política**: a filosofia política e as lições dos clássicos. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

BRASIL. **Constituição Federal**. Brasília, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional N° 9394/96**. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia**. Brasília: CNE/CP 05/05.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura**, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf

BRASIL. **Parecer CNE/CP n° 27/2001**.

CRUZ, Giseli Barreto. **Curso de Pedagogia no Brasil**: História e formação com pedagogos primordiais. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

FAZENDA, Ivani. et al. **A prática de ensino e estágio supervisionado**. Campinas – SP: Papirus, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GENTILI, Pablo. *Como reconhecer um governo neoliberal? Um breve guia para educadores*. In: HERON, Luiz e AZEVEDO, José (organizadores). **Reestruturação curricular: teoria e prática no cotidiano da escola**. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 1995.

HYPÓLITO, Álvaro; LEITE, Maria Cecília; DALL'IGNA, Maria Antonieta; MARCOLLA, Valdinei. **Gestão educacional e democracia participativa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008.

KRAWCZYK, Nora. **A reforma educacional na América Latina: uma perspectiva histórico-sociológica**. São Paulo: Xamã, 2008.

KRAWCZYK, Nora, CAMPOS, Maria. M., HADDAD, Sérgio. **O Cenário Educacional Latino-americano no Limiar do Século XXI – Reformas em debate**. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

LIBÂNEO, José Carlos (2012). Identidade da Pedagoga e Identidade do Pedagogo. In: BRABO, Tania Suely Antonelli Marcelino, CORDEIRO, Ana Paula & MILANEZ, Simone Ghedini Costa (orgs.). **Formação da Pedagoga e do Pedagogo: pressupostos e perspectivas**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica.

MEC/CNE (2015). Resolução nº 2, 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. O Presidente do Conselho Nacional de Educação.

McCOWAN, Tristan. Educando cidadãos para democracia participativa: um estudo de caso das políticas educacionais de um governo municipal de Pelotas, Brasil. In: HYPÓLITO, Álvaro; LEITE, Maria Cecília; DALL'IGNA, Maria Antonieta; MARCOLLA, Valdinei. **Gestão educacional e democracia participativa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008.

MENDES, Valdelaine. A participação da comunidade escolar na definição de uma política educacional. In: HYPÓLITO, Álvaro; LEITE, Maria Cecília; DALL'IGNA, Maria Antonieta; MARCOLLA, Valdinei.

Gestão educacional e democracia participativa. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008.

MONLEVADE, João. **Educação Pública no Brasil: Contos e Descontos**. Ceilândia, DF: Idéa, 1997.

PAZETO, Antonio Elizio. “Participação: exigências para a qualificação do gestor e processo permanente de atualização.” In: **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 163-166, fev./jun. 2000.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 5ª edição. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de Professores – Saberes da docência e identidade do professor**. Faculdade de Educação da USP, São Paulo, v.22, n.2, p.72-79, jul/dez, 1996.

PRADO, Edna. **Gestão Educacional. Estágio na Licenciatura em Pedagogia**. Série Estágios. Petrópolis/Maceió, 2012.

SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da. Gestão da Educação e Organização do Trabalho na Escola: (Inter)relações com a formação do(a) pedagogo (a). In: BRABO, Tania Suely Antonelli Marcelino, CORDEIRO, Ana Paula & MILANEZ, Simone Ghedini Costa (orgs.). **Formação da Pedagoga e do Pedagogo: pressupostos e perspectivas**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

SCHEIBE, Leda. **Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia: Trajetória longa e inconclusa**. Cadernos de Pesquisa, v.37, n. 130, jan/abril, 2007.

ROSA, João Guimarães. **Grande sertão: Veredas**. 36. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.