



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**



NAIRELE FREITAS ORTEGA

**A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO PARA ATUAR NA GESTÃO ESCOLAR:
ANÁLISE DOS CURSOS EM UNIVERSIDADES PÚBLICAS DE MATO GROSSO
DO SUL**

**DOURADOS-MS
2024**

NAIRELE FREITAS ORTEGA

**A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO PARA ATUAR NA GESTÃO ESCOLAR:
ANALISE DOS CURSOS EM UNIVERSIDADES PÚBLICAS DE MATO GROSSO
DO SUL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, como requisito para a obtenção do Título de Mestre em Educação, na área de concentração Política e Gestão da Educação, na Linha de Pesquisa Políticas e Gestão da Educação.

Orientador: Professor Dr. Fábio Perboni

Pesquisa subsidiada pela Fundação de Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) por meio de recursos pecuniários mensais à Mestranda.

**DOURADOS-MS
2024**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

O77f Ortega, Nairele Freitas

A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO PARA ATUAR NA GESTÃO ESCOLAR: ANÁLISE DOS CURSOS EM UNIVERSIDADES PÚBLICAS DE MATO GROSSO DO SUL [recurso eletrônico]

/ Nairele Freitas Ortega. -- 2024.

Arquivo em formato pdf.

Orientador: Fabio Perboni.

Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal da Grande Dourados, 2024.

Disponível no Repositório Institucional da UFGD em:

<https://portal.ufgd.edu.br/setor/biblioteca/repositorio>

1. Formação inicial do gestor. 2. Gestão escolar e educacional. 3. Curso de Pedagogia. 4. Política de Formação do Gestor Pedagógico. I. Perboni, Fabio. II. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

©Direitos reservados. Permitido a reprodução parcial desde que citada a fonte.

NAIRELE FREITAS ORTEGA

**A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO PARA ATUAR NA GESTÃO ESCOLAR:
ANALISE DOS CURSOS EM UNIVERSIDADES PÚBLICAS DE MATO GROSSO
DO SUL**

**BANCA EXAMINADORA DA DISSERTAÇÃO PARA A OBTENÇÃO DO GRAU DE
MESTRE EM EDUCAÇÃO**

Prof. Dr. Fábio Perboni
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)
Presidente da Banca e Orientadora

Profa. Dra. Regina Tereza Cestari de Oliveira
Universidade Católica Dom Bosco (UCDB)
Membro Titular Externo

Profa. Dra. Maria Alice de Miranda Aranda
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)
Membro Titular Interno

**DOURADOS-MS
2024**

Aos meus pais, Antonio e Eloir, gratidão por todo apoio, pois sempre estiveram ao meu lado me motivando e fortalecendo.
Aos meus irmãos, Lourival, Laudecir e Nailene, pela força e carinho.
Ao meu namorado, Djan, pelo amor.
À minha família, minha base.
Dedico.

AGRADECIMENTOS

A jornada até a conclusão desta dissertação foi repleta de desafios e aprendizagens e não teria sido possível sem o apoio de muitas pessoas, às quais expresso aqui minha profunda gratidão.

Primeiramente, agradeço a Deus por me conceder força, sabedoria e perseverança ao longo desta jornada. Sem Sua graça e orientação, não teria alcançado este objetivo.

Agradeço aos meus pais, que, mesmo sem terem concluído níveis mais elevados de educação, sempre valorizaram o conhecimento e me inspiraram a buscar sempre mais, incentivando-me a nunca desistir dos meus sonhos.

Ao meu orientador, professor Dr. Fabio Perboni, agradeço por sua paciência, orientação precisa e constante encorajamento. Seu conhecimento e experiência foram essenciais para a conclusão deste trabalho.

Agradeço às professoras, Dra. Maria Alice de Miranda Aranda e Dra. Regina Tereza Cestari de Oliveira, membros da banca, por aceitarem participar e compartilhar seus conhecimentos.

Agradeço ao Grupo de Estudos e Pesquisas "Estado, Política e Gestão da Educação" (GEPGE) da Faculdade de Educação da UFGD e ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais e Formação de Professores (GEPPEF/UEMS/UFGD) pela acolhida e ensinamentos.

À turma de 2022 do Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, em especial às colegas da linha de políticas e gestão da educação: Isadora, Meire Hellen, Anna Karolina, Thays e Aline, agradeço pelo apoio e companheirismo nas horas de angústia.

Agradeço aos professores do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal da Grande Dourados, que contribuíram para minha formação com suas aulas inspiradoras e desafiadoras.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), agradeço pelo suporte financeiro que viabilizou a realização desta pesquisa.

Aos participantes da pesquisa, agradeço por sua generosidade em compartilhar suas experiências e conhecimentos.

Por fim, agradeço à minha família, pai, mãe, irmãos e namorado, pelo carinho, compreensão e apoio incondicional em todos os momentos. O amor e confiança foram a base que me sustentou durante esta jornada.

A todos, gratidão!

RESUMO

ORTEGA, Nairele Freitas. **A formação do pedagogo para atuar na gestão escolar: análise dos cursos em universidades públicas de Mato Grosso do Sul.** 2024. 2010 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Faculdade de Educação, Dourados, 2024.

Esta dissertação de mestrado, inserida na Linha de Pesquisa Políticas e Gestão da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), investiga a formação inicial do gestor escolar nos cursos de Pedagogia de instituições públicas de ensino superior (IES) do estado de Mato Grosso do Sul: Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). O objetivo geral foi analisar a formação do pedagogo para atuar na gestão escolar. A pesquisa, de abordagem qualitativa, desenvolveu-se a partir de levantamento bibliográfico, documental e de campo. A formação em gestão é enfatizada como crucial para preparar pedagogos capazes de integrar diversas partes da gestão escolar. Os resultados indicam que, embora todas as instituições compartilhem um compromisso com a formação de gestores escolares, essa formação é estruturada de maneiras distintas entre os cursos das diferentes instituições. Há uma variação significativa na quantidade de disciplinas e na carga horária dedicadas à gestão escolar. Alguns cursos combinam elementos teóricos e práticos, incorporando disciplinas específicas e uma abordagem interdisciplinar. Essas diferenças refletem a diversidade de prioridades e necessidades educacionais de cada curso. Os coordenadores destacam dificuldades relacionadas às atualizações de currículos e às demandas das resoluções para a formação. Por outro lado, oportunidades para fortalecer a formação em gestão emergem através de parcerias com escolas e gestores, além de atividades de extensão e pesquisa. A adaptação às realidades locais é um aspecto comum que demonstra a importância de uma formação abrangente e contextualizada para futuros gestores escolares. Com base nessas constatações, é fundamental reconhecer a diversidade nas abordagens da formação inicial do pedagogo gestor nos cursos de Pedagogia das universidades públicas de Mato Grosso do Sul.

Palavras-chave: formação inicial do gestor; gestão escolar e educacional; curso de pedagogia; política de formação do gestor pedagógico.

ABSTRACT

This master's dissertation, inserted in the Research Line of Policies and Management in Education of the Graduate Program in Education at the Federal University of Grande Dourados (UFGD), investigates the initial training of school managers in the Pedagogy courses of public higher education institutions (IES) in the state of Mato Grosso do Sul: Federal University of Grande Dourados (UFGD), Federal University of Mato Grosso do Sul (UFMS), and State University of Mato Grosso do Sul (UEMS). The general objective was to analyze the training of pedagogues to work in school management. The research, with a qualitative approach, was developed based on bibliographic, documentary, and field surveys. Management training is emphasized as crucial for preparing pedagogues capable of integrating various aspects of school management. The results indicate that, although all institutions share a commitment to training school managers, this training is structured differently among the courses of the different institutions. There is significant variation in the number of disciplines and the workload dedicated to school management. Some courses combine theoretical and practical elements, incorporating specific disciplines and an interdisciplinary approach. These differences reflect the diversity of priorities and educational needs of each course. The coordinators highlight difficulties related to curriculum updates and the demands of the resolutions for training. On the other hand, opportunities to strengthen management training emerge through partnerships with schools and managers, as well as extension and research activities. Adaptation to local realities is a common aspect that demonstrates the importance of comprehensive and contextualized training for future school managers. Based on these findings, it is essential to recognize the diversity in approaches to the initial training of pedagogue managers in the Pedagogy courses of public universities in Mato Grosso do Sul.

Keywords: initial training of the Manager; school and educational management; Pedagogy course; policy for the training of the Pedagogical Manager.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Síntese das dissertações selecionadas a partir do levantamento bibliográfico realizado na CAPES E na BDTD.....	27
Quadro 2 – Resoluções apresentadas nos Projetos Pedagógicos dos Cursos	114
Quadro 3 – Perfil do egresso nos cursos de Pedagogia com enfoque na gestão...	118
Quadro 4 – Disciplinas de gestão no curso de Pedagogia da UFGD	120
Quadro 5 - Disciplinas de gestão nos cursos de Pedagogia da UEMS	121
Quadro 6 – Disciplinas de gestão nos cursos de Pedagogia da UFMS.....	122
Quadro 7 – Ementa da disciplina Gestão Escolar ofertada por 7 cursos de Pedagogia	126
Quadro 8 – Bibliografia Básica da disciplina Gestão Escolar de 7 cursos de Pedagogia	128
Quadro 9 – Ementa e Bibliografia Básica dos Estágio em Gestão ofertado por 6 cursos de Pedagogia.....	131
Quadro 10 – Ementa: Explorando as dimensões da gestão.....	136
Quadro 11 – Bibliografia Básica: Fundamentos para a gestão.....	139
Quadro 12 – Perfil do Coordenador 1 que atuou no processo da implementação da Resolução 2/2015 no PPC.....	143
Quadro 13 – Perfil do Coordenador 2 que atuou no processo da implementação da Resolução 2/2019 no PPC.....	144
Quadro 14 – Perfil do Coordenador 3 que atuou no processo da implementação da Resolução 2/2015 no PPC.....	145
Quadro 15 – Processo de adequação a Resolução: Desafios e debates na construção do Projeto Pedagógico para abrangência da formação em gestão	147
Quadro 16 – Falas dos sujeitos sobre debate coletivo para a formação em gestão com a implementação da Resolução	149
Quadro 17 – Uma perspectiva dos coordenadores: O impacto da formação em gestão para os acadêmicos.....	152

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A – Matriz Curricular Pedagogia UFGD - 2019	181
ANEXO B – Matriz Curricular Pedagogia UEMS Dourados - 2022.....	183
ANEXO C – Matriz Curricular Pedagogia UEMS Maracaju - 2018	186
ANEXO D – Matriz Curricular Pedagogia UEMS Campo Grande - 2020.....	188
ANEXO E - Matriz Curricular Pedagogia UEMS Paranaíba - 2022.....	190
ANEXO F – Matriz Curricular Pedagogia UFMS Campo Grande - 2022	193
ANEXO G – Matriz Curricular Pedagogia UFMS Aquidauana - 2022	195
ANEXO H – Matriz Curricular Pedagogia UFMS Corumbá - 2019.....	197
ANEXO I – Matriz Curricular Pedagogia UFMS Ponta Porã - 2022.....	200
ANEXO J – Matriz Curricular Pedagogia UFMS Naviraí - 2022.....	202
ANEXO K – Matriz Curricular Pedagogia UFMS Três Lagoas - 2019.....	204

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	207
Apêndice B – Roteiro de entrevista	209

LISTA DE SIGLAS

ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BM - Banco Mundial

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CAFe - Comunidade Acadêmica Federada

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEUD - Centro Universitário da Grande Dourados

CNE - Conselho Nacional de Educação

CONARCFE - Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores

DCNP - Diretrizes Curriculares Nacionais de Pedagogia

EAD - Educação a Distância

ECISO - Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório

GEPGE - Grupo de Estudos e Pesquisas - Estado Políticas e Gestão da Educação

GEPPEF - Grupo de Estudos e Pesquisa Políticas Educacionais e Formação de Professores

ICBCG - Instituto de Ciências Biológicas de Campo Grande

IES - Instituição de Ensino Superior

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

MEC - Ministério da Educação

NDE - Núcleo Docente Estruturante

PPC - Projeto Pedagógico de Curso

PPP - Projeto Político Pedagógico

PROE - Pró-Reitoria de Ensino

SciELO - Scientific Electronic Library Online

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UEMS - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

UFGD - Universidade Federal da Grande Dourados

UFMS - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
1.1 Contextualização do problema	15
1.2 Caminho metodológico	24
2 FUNDAMENTOS DA GESTÃO ESCOLAR	39
2.1 Aspectos de racionalidade na formação do gestor escolar	39
2.2 Formação profissional do pedagogo para a gestão escolar	48
2.3 A gestão escolar na formação inicial: examinando mudanças e influências políticas e econômicas	61
3 CURSO DE PEDAGOGIA: PERCURSO HISTÓRICO E NORTEAMENTOS LEGAIS PARA FORMAÇÃO INICIAL NA GESTÃO	70
3.1 A formação do gestor no curso de Pedagogia	71
3.2 A formação do pedagogo gestor à luz da Resolução CNE/CP nº 1/2006 e da Resolução CNE/CP nº 2/2015	84
3.3 O lugar da gestão na formação com a Resolução CNE/CP nº 02/2019	99
4 LÓCUS DA PESQUISA: FORMAÇÃO DOS PEDAGOGOS PARA A GESTÃO NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS DE MATO GROSSO DO SUL	110
4.1 Histórico e oferta do curso de pedagogia na UFMS, UFGD e UEMS	110
4.2 Projetos pedagógicos dos cursos de Pedagogia: desvelando a formação inicial do gestor escolar	113
4.2.1 <i>Integração estratégica da gestão: disciplinas e estágios na matriz curricular</i> ...	119
4.2.2 <i>Ementas das disciplinas de gestão: descrições e abordagens pedagógicas e bibliográficas para a formação</i>	125
4.3 Formação inicial na perspectiva dos coordenadores do curso de Pedagogia: o processo de implementação das Diretrizes nº 2/2015 e nº 2/2019	142
4.3.1 <i>Olhar sobre os perfis dos coordenadores: contribuições e perspectivas educacionais a partir desses profissionais</i>	142
4.3.2 <i>Contribuições das entrevistas com coordenadores para compreensão das mudanças na formação do gestor escolar</i>	146
CONSIDERAÇÕES FINAIS	156
REFERÊNCIAS	160
ANEXOS	180
ANEXO A – MATRIZ CURRICULAR PEDAGOGIA UFGD - 2019	181
ANEXO B – MATRIZ CURRICULAR PEDAGOGIA UEMS DOURADOS - 2022	183
ANEXO C – MATRIZ CURRICULAR PEDAGOGIA UEMS MARACAJU - 2018	186
ANEXO D – MATRIZ CURRICULAR PEDAGOGIA UEMS CAMPO GRANDE - 2020	188
ANEXO E – MATRIZ CURRICULAR PEDAGOGIA UEMS PARANAÍBA - 2022	190
ANEXO F – MATRIZ CURRICULAR PEDAGOGIA UFMS CAMPO GRANDE - 2022	193
ANEXO G – MATRIZ CURRICULAR PEDAGOGIA UFMS AQUIDAUANA - 2022	195
ANEXO H – MATRIZ CURRICULAR PEDAGOGIA UFMS CORUMBÁ - 2019	197
ANEXO I – MATRIZ CURRICULAR PEDAGOGIA UFMS PONTA PORÃ - 2022	200
ANEXO J – MATRIZ CURRICULAR PEDAGOGIA UFMS NAVIRAÍ - 2022	202
ANEXO K – MATRIZ CURRICULAR PEDAGOGIA UFMS TRÊS LAGOAS - 2019	204

APÊNDICES	206
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	207
APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA	209

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação de mestrado está inserida na Linha de Pesquisa Políticas e Gestão da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Vincula-se a uma pesquisa maior denominada “BNCC como indutora das Políticas Educacionais”, desenvolvida com ênfase na pesquisa documental realizada por equipe interdisciplinar e interinstitucional, a saber, a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) e a UFGD. O objetivo é analisar os processos relativos às reformas decorrentes da regulamentação e implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), BNF - Formação Inicial e Continuada, e outros normativos nacionais e locais que regulam o funcionamento da Educação Básica, especialmente no contexto da reforma do Ensino Médio e nas reformulações dos cursos de formação de professores.

A proximidade da pesquisadora com a pesquisa iniciou-se na graduação. Durante o curso de Pedagogia, realizado entre 2018 e 2021 na UFGD, participou do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica (PIBIC). Nesse período, começou a investigação no Projeto de Pesquisa sobre Estágios Curriculares Supervisionados Obrigatórios nos cursos de licenciatura oferecidos pela UEMS e pela UFGD, vinculado ao Grupo de Estudos e Pesquisa Políticas Educacionais e Formação de Professores (GEPPEF/UEMS/UFGD). O escopo era identificar e analisar como se fundamentam e desenvolvem as práticas dos Estágios Curriculares Supervisionados Obrigatórios (ECSO).

O interesse pelo tema da formação inicial do gestor escolar no curso de Pedagogia surgiu durante a Licenciatura em Pedagogia. O processo de formação possibilitou a experiência com disciplinas em gestão e estágio em gestão educacional, momentos que permitiram refletir e vivenciar um outro setor tão importante quanto estar na sala de aula. Percebeu-se que o profissional que atua como gestor escolar tem um papel fundamental na representatividade da gestão.

Diante disso, a pesquisa focou nos cursos de Pedagogia para entender os elementos que orientam e estruturam a formação, com o objetivo de compreender os conhecimentos necessários para formar graduandos que desempenhem o papel de gestores na educação básica.

Esta pesquisa visa aprofundar o tema e apresentar resultados relevantes para a formação inicial do pedagogo para gestão, pois é no *lócus* da formação inicial que

se forma esse profissional, aproximando a preparação inicial da função de gestão de espaços de ensino, conforme descrito nas Diretrizes que norteiam tal formação.

Esta dissertação tem como questão central: *como é delineada a formação inicial em gestão nos cursos de Pedagogia ofertados pelas universidades públicas de Mato Grosso do Sul?*

Para responder a essa pergunta, o objetivo geral da pesquisa é analisar a formação do pedagogo para atuar na gestão escolar no contexto das universidades públicas do estado de Mato Grosso do Sul. Seus objetivos específicos são: contextualizar a formação inicial do gestor escolar; analisar o trajeto e fundamentos legais que permeiam a formação em gestão; e identificar a configuração da formação no Projeto Pedagógico de Curso (PPC) de cada curso e na perspectiva dos coordenadores dos cursos.

1.1 Contextualização do problema

A atenção para a formação inicial do gestor escolar nos cursos de Pedagogia das universidades públicas de Mato Grosso do Sul, sendo estas a UFGD, a UEMS e a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), se justifica pela pertinência da discussão no atual contexto, que segue fortes tendências de políticas neoliberais. Esse cenário fomenta discussões e debates sobre a formação de professores, e, especificamente no curso de Pedagogia, tem-se observado posições hostis quanto ao rumo do curso, que apresenta propostas de fragmentação (Portelinha, 2021).

O termo “gestão escolar” possui uma construção histórica, carregada de valores e significados específicos moldados dentro de um contexto político educacional. Conforme destacado por Oliveira e Vasques-Menezes (2018), diversas concepções e teorias buscam proporcionar uma definição para a *gestão escolar*. Inicialmente, esse conceito estava centrado nos aspectos administrativos da função (Santos Filho, 1998). No entanto, ao longo do tempo, em resposta às mudanças sociais e históricas respaldadas por políticas, a ênfase se deslocou para abraçar os aspectos mais pedagógicos e políticos do termo (Libâneo, 2007).

Com base nos trabalhos de Santos Filho (1998), Libâneo (2004) e Paro (2008), que preferem a utilização do termo gestão escolar quando associado à escola, com compartilhamento de ideias e participação de todos em busca do coletivo para atingir os objetivos educacionais, defende-se uma gestão escolar democrática. Esta deve se

expressar por meio da participação ativa nas decisões e ações das instituições. Nessa perspectiva, a gestão escolar é concebida como um sistema que reúne indivíduos, “considerando o caráter intencional de suas ações e as interações sociais que estabelecem entre si e com o contexto sócio-político, nas formas democráticas de tomada de decisões” (Libâneo, 2004, p. 324).

Assim, as discussões presentes nesta dissertação são elaboradas a partir da compreensão da gestão escolar como um processo democrático que necessita ser desenvolvido de forma coletiva. O tema proposto nos conduz à formação inicial do gestor no curso de Pedagogia, por entender a importância de valorizar a amplitude do conhecimento necessário para desempenhar várias funções no campo pedagógico.

A gestão escolar está ligada ao trabalho docente, e o trabalho dos gestores é afetado por mudanças na política educacional, objetivos e avaliações externas. Essas mudanças impõem demandas relacionadas a novas formas de organização e à relação dos gestores com seu trabalho (Paro, 2018). Portanto, na formação inicial, um dos desafios das instituições formadoras é definir e implementar estruturas curriculares que atendam à gestão escolar.

É preciso diferenciar duas esferas da educação: a gestão educacional e a gestão escolar. Assim, esclarecem-se os elementos de estrutura curricular que os cursos oferecem, pelas denominações que supõem uma maior ênfase ao que caracteriza cada esfera. Nesse contexto, destacamos a afirmação de Paro (2017):

A Gestão Educacional se estabelece em um âmbito macro referentes aos órgãos superiores do sistema de ensino e as políticas públicas pertinentes a educação. A Gestão Escolar situa-se em nível micro, representa o trabalho desenvolvido pela escola e que não se esgota no âmbito escolar, pois está vinculada a gestão do sistema educativo. (Paro, 2017, p. 4).

Quanto às esferas citadas, Vieira, Sofia (2007, p. 63) descreve: “é lícito afirmar que a gestão educacional se situa na esfera macro, ao passo que a gestão escolar se localiza na esfera micro”. É possível “compreender que a gestão educacional trata das definições gerais das políticas, e a gestão escolar orienta-se por meio dessas políticas para promover a aprendizagem nas escolas” (Gura, 2020, p. 22).

Abordaremos, portanto, a gestão na esfera micro, que abarca o espaço escolar. Nesse contexto, a gestão escolar é mais do que cumprir a jornada de dias letivos; é buscar caminhos possíveis para o trabalho do gestor, exigindo comprometimento,

liderança, gestão e, mais importante, ação permeada com liberdade, autonomia, responsabilidade e atitudes democráticas. À vista disso, “o gestor escolar tem um grande desafio, que é o de integrar consciente e criticamente a escola, os seus alunos e professores no universo da sociedade do conhecimento” (Godinho, 2013, p. 18).

Trata-se de compreender o papel do gestor como colaborador, capaz de reunir os desejos, aspirações e expectativas da comunidade escolar e articular, em um projeto comum, a vinculação e participação de todas as partes da escola na gestão.

O vocábulo “gestor” de uma escola vai muito além de apenas um administrar e de um coordenar é uma pessoa que articula todos os setores, um indivíduo comprometido em todos os âmbitos, que perceba as mínimas e máximas necessidades, porém não retém todo o poder, reparte com todos as responsabilidades e decisões a serem tomadas. (Freitas, A., 2014, p. 28)

Quando se permite a participação coletiva, retira-se a centralização de que a gestão é responsabilidade exclusiva do gestor. O gestor é um profissional que deve ampliar e propiciar espaço para a condução da gestão. No entanto, para que haja a democratização da gestão e autonomia da escola, é necessário que todos participem das decisões. Como afirma Freitas, A. (2014, p. 30), “a idealização de uma gestão democrática, descentralizada e autônoma parte do princípio de que todos são responsáveis pela escola, já que esta é direito de todos e é sustentada por todos”.

No entanto, o contexto dinâmico e complexo do sistema educacional apresenta um panorama em que os gestores enfrentam transformações políticas externas que moldam as estratégias adotadas, além das próprias demandas e desafios inerentes ao papel do gestor. As mudanças nas políticas educacionais, objetivos e projeções externas exercem influência sobre o trabalho dos gestores. Diante dessas mudanças e exigências, surgem novas demandas que requerem formas de organização e novas relações do gestor com seu trabalho (Paro, 2015).

Tanto as instituições de ensino básico quanto as instituições formadoras enfrentam o desafio de atender a essas demandas. Dada a crescente necessidade de conhecimentos sobre gestão, avaliação, formulação de projetos e políticas educacionais, destaca-se a importância de educadores terem domínio dessas áreas (Libâneo; Pimenta, 1999).

Conforme Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 438), “[...] a gestão é, pois, a atividade pela qual são mobilizados meios e procedimentos para atingir os objetivos

da organização, envolvendo, basicamente, os aspectos gerenciais e técnico-administrativos”. Tal definição enfatiza a natureza prática e operacional da gestão, ressaltando a função de planejar, organizar, coordenar e controlar recursos para atingir resultados.

A organização escolar refere-se aos princípios e procedimentos relacionados às atividades escolares, planejamento do trabalho escolar, uso de recursos, coordenação e avaliação do trabalho escolar, buscando atingir objetivos e agregando pessoas. Como destaca Libâneo (2004, p. 101), “a gestão é a atividade pela qual são mobilizados meios e procedimentos para se atingir os objetivos da organização, envolvendo, basicamente, os aspectos gerenciais e técnico-administrativos”.

A organização e gestão são eixos norteadores para a preparação de uma educação de qualidade¹, logo, a gestão tem um papel imprescindível nas instituições escolares, sendo responsável pela estrutura organizacional e plano de ação a ser executado na escola. Nesse sentido, Libâneo (2004) ressalta:

A organização e a gestão do trabalho escolar requerem o constante aperfeiçoamento profissional - político, científico, pedagógico de toda a equipe escolar. Dirigir uma escola implica conhecer bem seu estado real, observar e avaliar constantemente o desenvolvimento do processo de ensino, analisar com objetividade os resultados, fazer compartilhar as experiências docentes bem-sucedidas. (Libâneo, 2004, p. 145).

Nessa perspectiva, na formação inicial, é importante que disciplinas voltadas à gestão aproximem os acadêmicos do entendimento dos parâmetros que orientam o processo da gestão. Como ressaltam Santos e Prado (2018):

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. (Santos; Prado, 2018, p. 157).

¹ Pode-se inferir que a qualidade da educação é uma categoria dinâmica e complexa, sujeita a entendimentos diversos e questionáveis. Por isso, é necessário buscá-la em relação à totalidade das relações sociais, com base em uma concepção "histórico-social", portanto, crítica. Por esse caminho, é possível começar a visualizar possibilidades de um projeto de sociedade, de educação e de ser humano sustentado por uma qualidade socialmente referenciada (Aranda, 2014, p. 311).

A formação do gestor deve contemplar conhecimentos teóricos, mas também valores e princípios alinhados à educação voltada para a cidadania. Nesse sentido, a concepção da formação inicial é a de

[...] ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na socialização e construção de conhecimentos, no diálogo constante entre diferentes visões de mundo. (Dourado, 2015, p. 315).

Essa visão reconhece que a ação educativa não se limita a um simples repasse de informações, mas é um processo intencional e planejado, no qual os educadores utilizam conhecimentos e estratégias pedagógicas para promover o aprendizado dos estudantes. A formação inicial do gestor escolar nos cursos de Pedagogia desempenha um papel fundamental na preparação desses profissionais para a sua atuação na gestão escolar.

Nesse contexto, a formação inicial para a gestão é essencial para prepará-los para lidar com as demandas da profissão. Dessa forma, busca-se trazer para discussão uma perspectiva sobre a formação inicial, enfatizando sua relevância e importância na preparação do profissional para a gestão escolar, e abordando a implementação das políticas relacionadas à gestão:

Torna-se necessário compreender a relação da gestão escolar com o estabelecimento das políticas educacionais, considerando que tais políticas se estabelecem, em última instância, no cotidiano da gestão escolar. A realidade educacional configura-se e transforma-se através de formas de gestão cotidiana. É um processo em que se estabelecem usos e tradições, que se condensam numa cultura pedagógica, a qual passa a fazer parte da realidade social e dos hábitos de um determinado grupo. (Schneckenberg, 2000, p. 114).

Conforme Santos, A. (2008) aponta, a formação inicial é responsável por fornecer ao profissional o embasamento pedagógico necessário para desenvolver um pensamento reflexivo que considere tanto a teoria quanto a prática dos processos de gestão. Nesse sentido, a formação inicial é fundamental, pois prepara os gestores para lidar com os desafios do cotidiano escolar e para desenvolver as habilidades e competências necessárias para a gestão efetiva de uma escola.

No que diz respeito à formação, é necessário considerar a importância de uma abordagem fundamentada na racionalidade que envolve conhecimentos teóricos sólidos aliados a uma compreensão prática e crítica dos desafios da gestão escolar.

Assim, abordamos a formação considerando os modelos de racionalidade que permeiam esse processo. Consideramos três perspectivas que, historicamente, têm servido de fundamento: a *racionalidade técnica*, a *racionalidade prática* e a *racionalidade crítica*².

Em que pese o esforço coletivo dos educadores brasileiros de, no momento atual, reverem os pressupostos de sua produção e de sua luta, no sentido de irem além da mera lógica da racionalidade técnico-instrumental na busca de uma Educação que contribua para o processo de emancipação do homem, as tentativas até então empreendidas precisam encontrar canais de maior articulação que possibilitem criar impactos no seio das instâncias que atuam direta e indiretamente com a questão da formação dos profissionais da educação. (Anfope, 1994, p.16).

A busca é por uma educação que não apenas promova o desenvolvimento técnico, mas que contribua para a emancipação humana. No entanto, para que esses esforços tenham um impacto mais expressivo, as iniciativas precisam ser mais coordenadas e encontrar canais de articulação para alcançar mudanças significativas no sistema educacional.

É fundamental, então, considerar a implementação de políticas no campo da formação educacional. Segundo Bauer (2011, p. 184), a política de formação é composta por diversos elementos, como leis, regulamentos e documentos elaborados. Esses elementos não são isolados, mas interagem de maneira conjunta para formar uma política consolidada. É importante compreender como essas políticas podem ser

² Na racionalidade técnica, "a prática educacional é baseada na aplicação do conhecimento científico, e questões educacionais são tratadas como problemas 'técnicos' que podem ser resolvidos objetivamente por meio de procedimentos racionais da ciência" (Diniz-Pereira, 2014, p. 35). A racionalidade prática, segundo Carr e Kemmis (1986 *apud* Diniz-Pereira, 2014), concebe a educação como um processo complexo que se adapta às circunstâncias. "Somente pode ser 'controlada' por meio de decisões sábias feitas pelos profissionais, ou seja, por meio de sua deliberação sobre a prática. Nessa visão, a realidade educacional é muito fluida e reflexiva para permitir uma sistematização técnica" (Diniz-Pereira, 2014, p. 37). Na racionalidade crítica, "a educação é historicamente localizada – ela acontece contra um pano de fundo sócio-histórico e projeta uma visão do tipo de futuro que esperamos construir –, uma atividade social – com consequências sociais, não apenas uma questão de desenvolvimento individual –, intrinsecamente política – afetando as escolhas de vida daqueles envolvidos no processo – e finalmente, problemática" (Diniz-Pereira, 2014, p. 39).

articuladas de forma a potencializar os esforços coletivos dos educadores, buscando impactar as instâncias envolvidas na formação dos profissionais da educação.

A política pública resulta da atividade política, na qual são tomadas decisões e feitas escolhas de possíveis alternativas adequadas aos fins e meios pretendidos e disponíveis. De acordo com Rua (2009, p. 19), “as políticas públicas (*policy*) são uma das resultantes da atividade política”. Já para Secchi (2010, p. 1), “políticas públicas tratam do conteúdo concreto e do conteúdo simbólico de decisões políticas, e do processo de construção e atuação dessas decisões”.

Diante dessa condição prévia, a conjuntura indica que os pressupostos influenciam tanto na formulação quanto na implementação de ações necessárias para uma formação adequada e articulada às demandas educacionais do Brasil. As políticas públicas são moldadas por relações complexas entre os diferentes atores, instituições e níveis de governo. A compreensão dessa dinâmica é importante para entender a efetividade e a legitimidade das políticas implementadas.

As políticas públicas (*policies*) ocorrem em um ambiente tenso e de alta densidade política (*politics*), marcado por relações de poder, extremamente problemáticas, entre atores do Estado e da sociedade, entre agências intersetoriais, entre os poderes do Estado, entre o nível nacional e níveis subnacionais, entre comunidade política e burocracia. (Rua, 2009, p. 36, grifos do autor).

Nesse sentido, a política pública segue uma sequência de fases no processo dinâmico da política, que pode “associar o modelo sistêmico com o modelo do ciclo de política (*policy cycle*), que aborda as políticas públicas mediante a sua divisão em etapas sequenciais” (Rua, 2009, p. 36). O desenvolvimento de políticas públicas é dividido em várias etapas, constituindo um processo dinâmico que oferece oportunidades de aprendizado e conscientização para os envolvidos na formulação de políticas e na determinação de sua implementação (Secchi, 2010).

O ciclo de políticas públicas é um esquema de visualização e interpretação que organiza a vida de uma política pública em fases sequenciais e interdependentes. Trata-se de um modelo de formulação e análise de políticas que facilita a melhor formulação e implementação de políticas públicas, não apenas para desenvolvê-las e implementá-las, mas também para entender e aprender mais sobre o problema (Secchi, 2010).

A implementação da política é uma das fases do ciclo e representa a concretização da resolução dos problemas definidos em fases anteriores (Raeder, 2014, p. 133). Considerando O'Toole Jr. (2003 *apud* Secchi, 2010),

[...] a fase de implementação sucede à tomada de decisão e antecede os primeiros esforços avaliativos. É nesse arco temporal que são produzidos os resultados concretos da política pública. A fase de implementação é aquela em que regras, rotinas e processos sociais são convertidos de intenções em ações. (O'toole Jr., 2003 *apud* Secchi, 2010, p. 44).

Secchi (2010, p. 46) destaca que a fase de implementação tende a ser gerenciado, e é nesse ponto que “funções administrativas, como liderança e coordenação de ações, são postas à prova”. Quanto aos elementos que são instrumentos de implementação da política pública, o autor destaca regulamentação, legalização, impostos, subsídios, prestação de serviços públicos, transferências de renda, campanhas e concursos (Secchi, 2010).

A partir de Sabatier (1986), Secchi (2010) menciona dois modelos de implementação de políticas públicas: *top-down* e *bottom-up*.

Modelo *top-down* (de cima para baixo): caracterizado pela separação clara entre o momento de tomada de decisão e o de implementação, em fases consecutivas. Esse modelo é baseado na distinção wilsoniana entre "Política e Administração" (Wilson, 1887), no qual os tomadores de decisão (políticos) são separados dos implementadores (administração). Modelo *bottom-up*: caracterizado pela maior liberdade de burocratas e redes de atores em auto organizar e modelar a implementação de políticas públicas. (Secchi, 2010, p. 46-47).

No modelo *top-down*, a definição das políticas e a responsabilidade pela implementação são delegadas aos implementadores, que geralmente são burocratas e funcionários públicos. Eles são encarregados de executar as ações necessárias para implementar as políticas de acordo com as diretrizes estabelecidas pelos tomadores de decisão políticos.

Já no modelo *bottom-up*, a implementação das políticas públicas concede maior autonomia aos burocratas e atores locais, permitindo que organizem e moldem a implementação de acordo com as necessidades e características locais.

Os burocratas podem ser designados politicamente ou ser concursados. Existe também uma faixa intermediária de cargos públicos ocupados por pessoas indicadas

por políticos eleitos para servir em funções de chefia, direção e assessoramento na administração pública (Secchi, 2010).

Nessa perspectiva, os implementadores da política teriam maior liberdade durante o processo de implementação, permitindo-lhes tomar decisões e adaptar ações de acordo com as circunstâncias específicas e com a capacidade de resposta necessária para lidar com desafios e mudanças.

É na fase de implementação que a burocracia tem seu maior papel, transformando valores e orientações políticas em atividades executadas pela administração pública. E também nessa fase de implementação das políticas públicas que o corpo burocrático consegue beneficiar-se de sua posição privilegiada (assimetria informativa, domínio da execução) para interpretar os objetivos da política pública a favor de seus interesses, de sua comunidade profissional ou do seu estrato social. (Secchi, 2010, p. 84).

É no momento das organizações internas que as instituições desenrolam a política e a adaptam para efetivar nos espaços de formação, porquanto

[...] as instituições formadoras, como é o caso das universidades e demais espaços, se caracterizam como ambientes de microimplementação de políticas ao passo em que decidem sobre o movimento de aceitação total, parcial ou não aceitação das normativas advindas de instâncias superiores. (Jesus, 2019, p. 86).

As instituições têm certa autonomia para aplicar as políticas recebidas, podendo tomar decisões sobre como implementá-las, quais procedimentos adotar e quais ajustes fazer para adequá-las à sua realidade interna. No entanto, é importante destacar que as instituições estão sujeitas a limitações impostas por instâncias superiores e precisam encontrar um equilíbrio entre a autonomia para ajustar as políticas e a necessidade de cumprir certos requisitos e diretrizes estabelecidas.

Considerando a relevância atribuída pela Resolução CNE/CP nº 02/2015 (Brasil, 2015) à gestão escolar na formação de pedagogos e outros licenciandos, é crucial incorporar componentes curriculares sobre a temática nos Projetos Pedagógicos dos Cursos. Isso implica abordar de maneira significativa os conceitos relacionados à gestão escolar e às funções do gestor, promovendo, assim, a construção de ambientes educacionais mais democráticos.

Destaca-se também a Resolução CNE/CP nº 02/2019 (Brasil, 2019), que revogou a diretriz anterior antes mesmo desta produzir resultados. Tal resolução apresenta orientações diferentes dos princípios utilizados pela normativa anterior, com foco nas competências e na formação de professores, um projeto mais prescritivo e centrado na reprodução da BNCC. Enfatiza uma abordagem de ensino tecnicista, ao colocar as competências como a base central da formação.

Nesse sentido, Rosa (2023, p. 68) destaca: “A concepção de Educação por competências, materializadas no documento da BNCC, torna-se justificativa para o surgimento de um processo de reformulação das diretrizes curriculares para a formação de professores nos cursos de Pedagogia e licenciaturas.”

Ao ponderar a pertinência da formação inicial do pedagogo para a gestão, é pertinente que as discussões acerca do sistema educacional abranjam não apenas as políticas, mas também os processos de formação para a gestão. Esses processos são de suma importância, pois ampliam a compreensão sobre os aspectos que englobam a formação para a gestão escolar.

1.2 Caminho metodológico

Nesta pesquisa, exploramos a formação em Pedagogia para a gestão escolar. Para embasar e aprofundar nossa análise, seguimos procedimentos metodológicos específicos, buscando uma aproximação com o tema. Realizamos um levantamento bibliográfico, que ajudou na definição do problema, na delimitação do objeto de estudo e na formulação da questão de pesquisa.

De maneira geral, a metodologia abrangeu os procedimentos empregados para atingir os objetivos da pesquisa, delineando o percurso a ser seguido. Nesse processo, detalhamos as ferramentas utilizadas, os tipos de pesquisa e os meios de coleta, tanto para a coleta de dados quanto para as análises subsequentes.

Na investigação, adotamos uma abordagem qualitativa, que, conforme Lüdke e André (1986), baseia-se no contato direto e sistemático do pesquisador com a situação a ser investigada para explicar uma realidade. A premissa dessa atitude investigativa é construir uma metodologia que proporcione uma aproximação contínua entre o pesquisador e o objeto de pesquisa; ela “[...] supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra através do trabalho intensivo de campo” (Lüdke; André, 1986, p. 11).

O percurso metodológico adotou procedimentos de pesquisa bibliográfica, documental e de campo, incluindo entrevistas semiestruturadas. Inicialmente, realizamos a pesquisa bibliográfica, referente a temas pertinentes à investigação, visando proporcionar contato direto com obras e trabalhos científicos que tratam do tema em estudo. Sabendo que “o mais importante para quem faz opção pela pesquisa bibliográfica é ter a certeza de que as fontes a serem pesquisadas já são reconhecidamente do domínio científico” (Oliveira, M., 2007, p. 69).

A pesquisa bibliográfica é um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados com o tema. O estudo da literatura pertinente pode ajudar a planificação do trabalho, evitar duplicações e certos erros, e representa uma fonte indispensável de informações podendo até orientar as indagações. (Marconi; Lakatos, 1990, p. 25).

A investigação bibliográfica refere-se ao nosso conhecimento sobre a literatura existente sobre um determinado tema ou área de estudo. Gatti (2012, p. 28) destaca que, além do domínio metodológico, é importante ter “domínio de um repertório bibliográfico mais amplo, que permita a criatividade construtiva do pesquisador, seja na fundamentação do seu problema, seja na atribuição de significados aos dados”.

Ter esse domínio é fundamental para a nossa pesquisa, pois nos permite embasar teoricamente o trabalho e contextualizá-lo em relação a estudos prévios. Isso nos ajuda a identificar lacunas e elaborar uma pergunta relevante. Também nos auxilia na interpretação e análise de dados coletados de forma mais sólida, ampliando o repertório de ideias e conceitos teóricos.

Para Minayo (2015, p. 16), “Os conhecimentos que foram construídos cientificamente sobre determinado assunto, por outros estudiosos que o abordaram antes de nós e lançam luz sobre nossa pesquisa, são chamados teoria”. Corroborando, Fonseca (2002, p. 31) escreve: “a pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto”.

Para o levantamento bibliográfico, selecionamos as bases de dados do Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), acessando o seu catálogo de teses e dissertações, e a Biblioteca Digital de

Teses e Dissertações (BDTD) pela Comunidade Acadêmica Federada (CAFe). Esse serviço de gestão de identidade reúne instituições de ensino e pesquisa brasileiras, permitindo-nos acessar, com uma conta única, os serviços de nossa própria instituição e os oferecidos por outras organizações participantes da federação, onde estivermos.

Justificamos a escolha por essas bases de dados devido à expressividade de pesquisas de diversas áreas que podem ser encontradas por meio do uso na combinação de descritores na busca. Levantamos os trabalhos nas plataformas entre os meses de dezembro de 2022 e fevereiro de 2023.

Além da utilização do recurso temporal, 2015 a 2023, utilizamos o termo booleano *and* entre as combinações de descritores. O recorte temporal de 2015 a 2023 tem como marco as Diretrizes de formação definidas pela Resolução nº 2/2015 (Brasil, 2015). Ao escolher o recorte temporal, identificamos mudanças, avanços e desafios ocorridos durante esse período, quando ocorreram a implementação e mudanças de diretrizes na formação, refletindo alinhamento com políticas e práticas educacionais que influenciam a formação, especialmente no estudo aqui proposto da formação inicial do gestor no curso de Pedagogia. Os descritores utilizados em ambas as plataformas de pesquisa foram: “gestão escolar na formação inicial” e “diretrizes para Pedagogia”, combinados pelo operador booleano *and*.

Perante o exposto quanto às estratégias de busca, identificamos inicialmente 46 trabalhos na base de dados CAPES e 59 trabalhos na BDTD. Lemos e analisamos todos os títulos juntamente com seus respectivos resumos. Elencamos, então, estudos que discutem a implementação das Diretrizes para instituições formadoras no processo de reformulação curricular do curso de Pedagogia. A seleção desses trabalhos se justifica pelo subsídio de informações sobre estudos do processo de implementação das Diretrizes que regulamentam a formação inicial em Pedagogia e tratam da formação para gestão escolar. Como critério de exclusão, consideramos os trabalhos que não contemplavam o tema proposto neste estudo, como, por exemplo, aqueles que abordavam a formação continuada do gestor, formação de gestor de outros cursos de licenciatura e os que discutiam o trabalho e atuação do gestor.

Após a leitura dos títulos e resumos, deixamos para análise final 6 trabalhos, sendo 6 dissertações de mestrado, que tratam de elementos da formação inicial na Pedagogia para gestão e Diretrizes que orientam a formação no curso de Pedagogia, aproximando-se, assim, do objeto de investigação desta dissertação.

No Quadro 1, dispomos os trabalhos selecionados.

Quadro 1 – Síntese das dissertações selecionadas a partir do levantamento bibliográfico realizado na CAPES e na BDTD

ANO/ LOCAL/ INSTITUIÇÃO	AUTOR	TÍTULO
2015/ Cuiabá/ UFMT	SILVA, Silvana de Alencar.	A reforma curricular dos cursos de pedagogia em mato grosso a partir das diretrizes curriculares nacionais (DCNP) de 2006.
2017/ João Pessoa/ UFPB	BEZERRA, Adriana Mamede de Carvalho.	A formação de professores no Brasil: um estudo das diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos professores (2002-2015).
2017/ Franca/ UNESP	CHIARELO, Sheila Mara de Melo Rodrigues	O diálogo entre teoria e prática no cenário das políticas públicas de formação inicial de professores à docência de pedagogia: os casos USP, UNESP E UNICAMP.
2017/ São Paulo/ USP	MICHELETTI, Elisângela Lisboa	O curso de Pedagogia: permanências e novas tensões.
2020/ São Paulo/ UNINOVE/ BDTD	SOARES, Marinês Mendes.	A formação do gestor escolar: um retrato a partir das diretrizes e matriz curricular de cursos de pedagogia.
2020/ Irati-PR/ UNICENTRO	GURA, Vanderléia.	Formação inicial de professores com ênfase na gestão da educação: uma análise nos cursos de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual do Centro-Oeste – Campi Guarapuava e Irati.

Fonte: Elaborado a partir dos trabalhos coletados nas plataformas BDTD e CAPES (2022)

Silva (2015), em sua dissertação “A reforma curricular dos cursos de Pedagogia em Mato Grosso a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNP) de 2006”, analisa a reforma curricular dos cursos de Pedagogia em Mato Grosso com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais de Pedagogia (DCNP) de 2006 (Brasil, 2006). Seu objetivo foi compreender o processo de tradução das DCNP nos cursos de Pedagogia do estado, sobretudo em relação aos sentidos e significados atribuídos à Pedagogia.

A tradução das DCNP pelos cursos de Pedagogia em Mato Grosso é entendida como um processo de negociação, marcado por dissensos e acordos provisórios entre o perfil profissional, a concepção de currículo e o significado de Pedagogia. Os dissensos evidenciam a instabilidade de sentidos e destacam a natureza híbrida dos PPCs, influenciados por demandas contraditórias entre a formação do pedagogo para o magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, e para a gestão empresarial.

Além disso, os modelos de formação de professores dos cursos investigados baseiam-se na epistemologia da prática tradicional e crítica. Os cursos com perspectiva crítica promovem a construção da gestão democrática na escola e fora dela. A tradução das DCNP pelos cursos de Pedagogia envolveu os agentes do contexto prático e sofreu influência de outras legislações, especialmente da Resolução CNE/CP nº 01/2002 (Brasil, 2002a), que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica.

A dissertação de Bezerra (2017), intitulada “A formação de professores no Brasil: um estudo das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos professores (2002-2015)”, consiste em um estudo que investiga as políticas de formação inicial e continuada de professores na Educação Básica brasileira. O trabalho aborda as políticas de formação reguladas pelas Resoluções CNE/CP nº01/2002 (Brasil, 2002a) e 002/2002 (Brasil, 2002b), que estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, assim como as Resoluções CNE/CP nº 001/2006 (Brasil, 2006) e CNE/CP nº 002/2015 (Brasil, 2015), que tratam das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, e da definição de novas diretrizes para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da Educação Básica.

A pesquisa realizada por Bezerra (2007) baseia-se na revisão bibliográfica e análise de documentos, adotando uma abordagem qualitativa. O estudo destaca a Base Comum Nacional como princípio orientador da formação, discutindo a formação inicial e continuada do professor. A autora ressalta os avanços na normatização da formação de professores, analisando o perfil dos profissionais com base na concepção de docência, incluindo o processo de ensino e aprendizagem, bem como a organização e gestão da Educação Básica (Bezerra, 2017).

Em sua dissertação, “O diálogo entre teoria e prática no cenário das políticas públicas de formação inicial de professores à docência de Pedagogia: os casos USP, UNESP e UNICAMP”, Chiarello (2017) objetiva compreender as políticas públicas educacionais relacionadas à formação inicial de professores em Pedagogia, examinando como essas políticas foram desenvolvidas a partir da LDB (Brasil, 1996) e de determinações legais, incluindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia de 2006, conforme Deliberações 111/2012 e 126/2014, do Conselho Estadual de Educação (CEE), e Resolução 2/2015 do Conselho Nacional de Educação (CNE). Com base nesses quatro documentos, a análise revela que as três

universidades estão em conformidade com as exigências legais estabelecidas pelo CNE e CEE, apresentando compatibilidade entre teoria e prática nos currículos dos cursos de licenciatura em Pedagogia.

Michelete (2017), em “O curso de Pedagogia: permanências e novas tensões”, discute a formação e atuação dos pedagogos no Brasil, especialmente no contexto da implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia. O objetivo da autora é identificar as mudanças evidenciadas na formação inicial e na percepção dos pedagogos em relação às contribuições dessa formação para sua atuação profissional, impulsionadas, em parte, pelas diretrizes referidas, como o Parecer CNE/CP nº 3/2006 (Brasil, 2006a) e a Resolução CNE/CP nº 1/2006 (Brasil, 2006b). Os resultados revelam mudanças expressivas na composição curricular do curso de Pedagogia, influenciadas sobretudo pelas demandas do trabalho docente.

Essas mudanças conferiram ao currículo do curso uma base mais voltada para a prática docente, atendendo às necessidades materiais impostas pelo contexto histórico e social. Concluiu-se que essas mudanças alteraram diretamente a natureza e a organização do curso de Pedagogia, rompendo com a dualidade entre bacharel e licenciatura que existia antes. Como consequência dessa mudança na natureza do curso, também ocorreu uma redução no tempo de formação, originada em um currículo mais enxuto. Além disso, identificou-se uma mudança na percepção dos pedagogos em relação às contribuições da formação inicial para sua atuação profissional, com um foco maior nas atividades docentes no contexto escolar.

Soares (2020), em “A formação do gestor escolar: um retrato a partir das diretrizes e matriz curricular de cursos de pedagogia”, investiga como estava ocorrendo a formação do gestor escolar nos cursos de Pedagogia, ofertados por algumas universidades públicas e privadas da capital do Estado de São Paulo. A pesquisa evidencia que o curso de Pedagogia não garante a formação acadêmica completa para o exercício da função do gestor escolar, o que pode ser justificado pelas recomendações explicitadas nas diretrizes educacionais. Isso mostra que há muito a ser investigado e discutido no que diz respeito à formação do gestor escolar.

Por sua vez, Gura (2020), em sua pesquisa de mestrado “Formação inicial de professores com ênfase na gestão da educação: uma análise nos cursos de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual do Centro-Oeste – Campi Guarapuava e Irati”, analisa a proposta e atuação dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia nos campi da referida Instituição (2006/2019). A autora conclui que há uma

lacuna referente às pesquisas que tratam da formação inicial do pedagogo gestor. Com relação às políticas de formação inicial de professores, houve discussões, apresentando modificações de grande relevância no campo. Em relação às Matrizes Curriculares dos campi de Guarapuava e Irati, elas indicam seguir as normatizações de nível macro, mas cada um dos campi especifica algum tipo de fragilidade.

Os trabalhos citados apresentam formação inicial na gestão escolar, e existem proximidades entre os objetos de pesquisa, relacionando-se quanto às políticas que regulamentam a formação.

Nesse sentido, investigar essa temática contribui para enriquecer os estudos sobre a formação inicial em gestão, acrescentando à pesquisa com outros cursos e analisando as discussões que ocorreram nos espaços no período da implementação das Diretrizes. Assim, será possível identificar aspectos que podem ser fortalecidos e aperfeiçoados, visando uma formação mais completa e adequada às demandas contemporâneas da gestão escolar.

A partir do exposto, considera-se que a temática em estudo é de suma importância, pois contribui com as discussões que vêm sendo travadas na formação inicial do pedagogo em processo de reformulação decorrente da Resolução CNE/CP nº 02/2019 (Brasil, 2019), que podemos inferir como um retrocesso ao já conquistado para a formação de professores com a Resolução nº 2/2015 (Brasil, 2015). Para o curso de Pedagogia, o desmonte é nítido quanto à depreciação da gestão, criando uma ruptura na formação em Pedagogia.

A discussão sobre a temática deve ser ampliada, porquanto o assunto é relevante para a compreensão do que está sendo propiciado na formação com as Diretrizes de 2015 (Brasil, 2015), como os cursos foram delineados em meio às discussões para atender à formação na gestão escolar, e o que já está regulamentado com as Diretrizes de 2019 (Brasil, 2019). É necessário identificar quais expectativas podem ser levantadas das duas Diretrizes e quais entendimentos e prevalências têm se mantido nos cursos de Pedagogia.

Esta dissertação investiga a formação inicial do gestor escolar nos cursos de Pedagogia, sendo realizada nas universidades públicas de Mato Grosso do Sul: UFGD, fundada em 2005, UFMS, fundada em 1979, e UEMS, fundada em 1993.

São três instituições públicas no estado de Mato Grosso do Sul que oferecem cursos de Pedagogia. Realizamos uma breve busca no e-MEC, sistema eletrônico de tramitação de processos de regulação da Educação Superior do MEC, e, atentando

ao Índice Geral de Cursos (IGC)³ de 2019, constatamos que a UFMS e a UFGD têm conceito 4, enquanto a UEMS tem conceito 3.

Nessa perspectiva, é profícuo verificar a formação inicial do gestor escolar nessas universidades. Os resultados indicam que as instituições estão atentas à qualidade do que oferecem. A partir dos conceitos, mostram-se satisfatórias, o que demanda das instituições planejamento, estratégias e apoio de especialistas para as devidas fundamentações. Com alinhamento às organizações e modelos de funcionamento, é possível alcançar resultados e obter conceitos acima de 3.

Para abordar o tema, considera-se a aprovação das DCNP de 2006, que representaram um marco na história do curso ao passar a ter diretrizes curriculares, gerando grandes expectativas quanto às orientações na elaboração dos currículos das instituições de ensino superior. O resultado surgiu após uma série de debates sobre as visões divergentes formadas pelos educadores. As DCNP acabam por expressar correlações de poder e itens opostos à reformulação do curso de Pedagogia (Evangelista, 2006; Libâneo, 2006; Triches, 2006; Vieira, 2007).

Face ao exposto, no decorrer da aprovação das Diretrizes de 2006 e com a ampliação na formação dos pedagogos, a política passou a ser recontextualizada para projetar novos modelos de formação. Em 2015, instituíram-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada (Brasil, 2015), sendo implantadas pelas instituições de formação em seus cursos. Foi um momento importante para os cursos de Pedagogia, com a Resolução buscando qualificar a formação inicial e continuada dos pedagogos, fortalecer sua identidade profissional e contribuir para a melhoria da Educação Básica. Diante disso, é profícuo acompanhar esse período que foi e está sendo movido pelo processo de implementação pelas instituições.

Do período de implantação da Resolução nº 2/2015 (Brasil, 2015) até o momento atual, ocorreram proposições de mudanças e alterações na formação, resultando em outras DCN para a Formação de Professores (Brasil, 2019). Nesse

³ O resultado do IGC é apresentado por notas de 1 a 5, e uma média menor que 3 é considerada insatisfatória. Caso a IES obtenha notas 1 ou 2, a instituição não poderá abrir novos cursos ou ampliar o número de vagas para aqueles que já são oferecidos. A instituição que obtém nota 3 atende minimamente aos requisitos exigidos pelo MEC, estando dentro da média. Já as instituições com nota 4 estão acima da média, entregando mais do que o mínimo exigido pelo MEC.

sentido, abordar os processos que ocorreram para a formação nesse período corrobora com o que está efervescendo nas instituições de formação no curso de Pedagogia, especialmente no delinear da formação para gestão.

Diante da complexidade do espaço para atuação na gestão e das demandas educacionais contemporâneas que afetam diretamente a formação e atuação dos profissionais, discutir as demandas das Resoluções pode fortalecer rupturas ou fortalecer resistências ante as demandas educacionais.

A coleta de dados abrangeu a utilização de documentos como fonte de informações relevantes para o estudo. A abordagem documental permitiu construir o estudo a partir de documentos já existentes. Existem diferentes tipos de documentos que podem ser utilizados em uma pesquisa, e cada tipo pode oferecer perspectivas, dados e informações específicas relevantes para a pesquisa em questão. Nesse sentido, Fonseca (2002) esclarece:

A pesquisa documental recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, etc. (Fonseca, 2002, p. 32).

A abordagem da pesquisa documental neste trabalho baseia-se na compreensão de que as Resoluções nº 1/2006, CNE/CP nº 1/2015 e CNE/CP nº 1/2019 são diretrizes norteadoras da formação no curso de Pedagogia. Essas resoluções são relevantes porque regulamentam e normatizam a formação inicial, permitindo observar o que determinam para a formação em gestão. Para compreender o que foi implantado nos cursos para a gestão escolar, analisamos os PPCs dos cursos. Nesse sentido, corroboram as afirmações de Lüdke e André (1986, p. 40): "a escolha dos documentos não é aleatória. Há geralmente alguns propósitos, ideias ou hipóteses guiando a sua seleção".

Os cursos de Pedagogia a serem investigados nas três universidades totalizam 11 cursos. Para obtenção de dados, utilizamos os PPCs desses cursos, onde verificamos aspectos estruturais na matriz dos cursos, como disciplinas e carga horária, referentes à gestão escolar. Quanto às ementas dos cursos, levamos em consideração aspectos que se cruzam com a gestão escolar e a bibliografia, para identificar quais subsídios o curso oferece para a formação em gestão escolar. Ao

utilizar esses documentos, percebemos sua relevância como fontes de dados que oferecem informações fundamentais para a pesquisa em questão.

Convém destacar, com base em Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009), que o uso de documentos em pesquisa deve ser valorizado porque eles oferecem uma ampla gama de informações que podem enriquecer o entendimento do objeto de estudo. “Pesquisa documental é um procedimento metodológico decisivo em ciências humanas e sociais porque a maior parte das fontes escritas – ou não – são quase sempre a base do trabalho de investigação” (Sá-Silva; Almeida; Guindani, 2009, p. 13). Diante disso, compreendemos ser fundamental a análise na pesquisa com documentos, pois permite contribuir com a discussão, expondo saberes importantes para a pesquisa fundada em documentos com dados.

No entanto, é necessário fazer uma verificação atenta e ter uma pergunta de pesquisa bem definida, pois isso orientará inicialmente a busca pelo material a ser analisado. Dessa maneira, Cellard (2008) complementa:

Assim, a escolha de pistas documentais apresentadas no leque que é oferecido ao pesquisador, deve ser feita à luz do questionamento inicial. Porém, as descobertas e as surpresas que o aguardam às vezes obrigam-no a modificar ou a enriquecer o referido questionamento. (Cellard, 2008, p. 303).

Portanto, o documento por si só não expressa a total dimensão de seu conteúdo. Para a extração de dados na Análise Documental, “é necessário que o pesquisador assuma uma posição ativa na pesquisa e na produção do conhecimento” (Alves *et al.*, 2021, p. 56). À medida que o pesquisador se aprofunda na compreensão do que está sendo estudado, novas perspectivas e conexões podem surgir, exigindo categorias adicionais ou a revisão das existentes.

Assim, “baseado naquilo que já obteve, o pesquisador volta a examinar o material no intuito de aumentar o seu conhecimento, descobrir novos ângulos e aprofundar a sua visão” (Lüdke; André, 1986, p. 43). Em suma, na análise documental é fundamental adotar uma abordagem investigativa e crítica. Na análise dos documentos, “não deve ter uma visão restrita de documento, mas, sim, um olhar investigativo” (Alves *et al.*, 2021, p. 62).

Complementamos a análise documental com outro instrumento de coleta de dados, no caso, a entrevista semiestruturada, para obter uma visão mais abrangente do problema de estudo. Para Minayo (2015, p. 64), a entrevista “tem o objetivo de

construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa, e abordagem pelo entrevistador, de temas igualmente pertinentes com vistas a este objetivo”.

No caso das entrevistas semiestruturadas, é dada atenção à formulação de questões referentes ao tema a ser investigado (Manzini, 2003). Essas entrevistas focam no tema, criando um roteiro com questões principais que podem ser complementadas por outras perguntas inerentes à situação momentânea da entrevista. Esse tipo de entrevista permite que as informações emergam mais livremente e as respostas não estejam condicionadas à padronização de alternativas (Manzini, 1990/1991).

Minayo (2015, p. 64) complementa sobre a entrevista semiestruturada, afirmando que ela “combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem perder a indagação formulada”.

Para realizar as entrevistas, planejamos e estruturamos as perguntas de modo a obter as informações desejadas. Essa combinação proporciona flexibilidade para o entrevistado discorrer sobre o tema, fornecendo informações mais detalhadas e contextualizadas (Manzini, 1990/1991; Minayo, 2015).

Em linhas gerais, estudos de natureza qualitativa requerem a condução de entrevistas dependendo dos objetivos da pesquisa, no entanto, “não existe vínculo obrigatório entre pesquisas qualitativas e a realização de entrevistas” (Duarte, 2004, p. 214). A entrevista como método de pesquisa é “utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (Bogdan; Biklen, 1994, p. 134).

É fundamental estabelecer critérios de ligação com o objeto para selecionar os participantes que integrarão o conjunto da pesquisa, uma vez que isso influencia diretamente a qualidade das informações utilizadas para realizar a análise e obter uma compreensão abrangente do problema em questão (Duarte, 2002).

Delimitar adequadamente os indivíduos a serem entrevistados é uma questão que deve ser feita de forma cuidadosa, pois constitui uma base sólida sobre a qual boa parte do trabalho será desenvolvido. As entrevistas expressam, segundo Chizzotti (1995, p. 90), “as representações subjetivas dos participantes, possibilitando intervenções do pesquisador em sua realidade ou ações transformadoras mediante questões problemáticas”.

Para explicitar como foi o processo de implementação das Diretrizes, as discussões e as expectativas destinadas à formação dos gestores escolares nos cursos de Pedagogia, entrevistamos coordenadores dos cursos de Pedagogia que atuaram na coordenação durante o processo de implementação das Diretrizes. Essas diretrizes direcionaram a estrutura dos PPCs para a formação em gestão. Portanto, entendemos como profícuo trazer as falas desses sujeitos obtidas por meio da entrevista, de forma a corroborar com a pesquisa bibliográfica e documental.

A entrevista tem abordagem semiestruturada, pois trata-se de

[...] uma técnica de coleta de dados que supõe uma conversação continuada entre informante e pesquisador e que deve ser dirigida por este de acordo com seus objetivos. Desse modo, da vida do informante só interessa aquilo que vem se inserir diretamente no domínio da pesquisa. (Queiroz, 1988 *apud* Duarte, 2002, p. 147).

Essa abordagem na entrevista pode proporcionar uma ampla gama de informações de forma mais espontânea, graças à interação entre o entrevistador e o entrevistado. Utilizando um roteiro de entrevista que não restringe as respostas a opções pré-determinadas, esse método permite uma maior liberdade nas respostas obtidas (Manzini, 1990/1991). No entanto, “não significa uma conversa despreziosa e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores, enquanto sujeitos-objeto da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada” (Neto Cruz, 2002, p. 57).

O coordenador acompanha muitos detalhes do curso, como, por exemplo, a elaboração e revisão do projeto pedagógico. Nesse sentido, é profícuo considerar as observações dos coordenadores para perceber o que permeia a formação para a gestão.

Entre maio e novembro de 2023, conduzimos três entrevistas. Os participantes concordaram em participar após contato por e-mail, no qual fornecemos detalhes sobre a pesquisa. Anexamos ao final deste trabalho o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Além disso, incluímos o roteiro de perguntas utilizado durante as entrevistas.

Um fato a ser destacado é que enviamos onze e-mails, já que há onze cursos de Pedagogia, com o objetivo de obter a participação do máximo possível de coordenadores. No entanto, recebemos três respostas.

A partir dos PPCs dos cursos, observamos a resolução que orienta a formação e encontramos PPCs com as Resoluções nº 2/2015 (Brasil, 2015) e nº 2/2019 (Brasil, 2019). Assim, um dos coordenadores entrevistados falou sobre o processo de implementação da Resolução nº 02/2015 (Brasil, 2015), que está vigente no PPC do curso de Pedagogia da UFGD, assim como o fez o coordenador do curso da UFMS, unidade de Campo Grande. Já o coordenador do curso de Pedagogia da UEMS, unidade de Dourados, falou sobre o processo de implantação da Resolução nº 02/2019 (Brasil, 2019), que está no PPC do referido curso.

Com um total de 11 cursos, o acesso aos PPCs dos cursos foi possível por meio dos sites das instituições que disponibilizam o documento do curso. Porém, para um dos cursos, não foi possível obter o PPC completo. A parte disponível é a matriz do curso, que foi acessada no site da instituição, mas a fundamentação teórica e legislação não estavam acessíveis. Solicitamos essa parte na secretaria e coordenação do curso, mas não obtivemos retorno. Conseqüentemente, destacamos que, ao longo do trabalho, aparecerão dados ora com 10, ora com 11 cursos, devido à falta de acesso ao PPC completo de um dos cursos.

Dito isso, conforme o acesso à fundamentação legal nos PPCs de 10 cursos, constatamos que 3 estão fundamentados na Resolução nº 02/2019 (Brasil, 2019) para formação, e 7 estão fundamentados na Resolução nº 02/2015 (Brasil, 2015).

Com este estudo, almejamos fornecer elementos para uma melhor visualização de como essas instituições têm construído, no curso de Pedagogia, a formação do gestor atendendo aos preceitos legais. Além disso, é viável destacar as perspectivas dos coordenadores que participaram das discussões sobre gestão na formação, contribuindo com o contexto de aprovação e processo de reformulação dos PPCs, decorrente da aprovação da Resolução nº 02/2019 (Brasil, 2019).

Para alcançar os objetivos propostos, estruturamos as informações coletadas em cinco seções, incluindo esta *Introdução* – onde apresentamos as perspectivas e mapeamentos, os objetivos, a justificativa e a relevância do estudo, a revisão do problema de pesquisa e o percurso metodológico – e as *Considerações Finais*, que constituem a primeira e a quinta seção, respectivamente.

Na segunda seção, *Fundamentos da Gestão Escolar*, abordamos os fundamentos da gestão escolar, da teoria à legislação, com o objetivo de aprofundar nossa compreensão sobre como esses elementos se entrelaçam na formação inicial

em gestão. Exploramos aspectos teóricos que embasam a prática do gestor escolar e analisamos as implicações legais presentes nas legislações educacionais.

A análise se concentrou em questões específicas, como a formação do pedagogo para a gestão, aspectos da racionalidade para essa formação e as influências e transformações políticas e econômicas nessa formação. Buscamos não apenas examinar criticamente esses fundamentos, mas também compreender como moldam a formação do gestor nos cursos de Pedagogia.

Na terceira seção, *Curso de Pedagogia: percurso histórico e norteamentos legais para formação inicial na gestão*, traçamos de um breve percurso histórico do curso de Pedagogia, apresentando um panorama dos norteamentos legais que moldaram a formação inicial em gestão. Exploramos a evolução da formação do gestor, destacando os marcos regulatórios presentes nas Resoluções nº 01/2006 (Brasil, 2006a) e nº 02/2015 (Brasil, 2015) e, posteriormente, a influência da Resolução nº 02/2019 (Brasil, 2019). Desvelamos as nuances da formação do pedagogo gestor, contextualizando o que direcionou o processo de formação.

Na quarta seção, intitulada *Lócus da pesquisa: formação dos pedagogos para a gestão nas universidades públicas de Mato Grosso do Sul*, tratamos do lócus da pesquisa, explorando os desdobramentos dados pelos cursos para a formação em gestão. Abordamos as características gerais das universidades pesquisadas e analisamos o PPC de Pedagogia de cada uma das instituições (UFGD, UFMS e UEMS). A integração da gestão, tanto nas disciplinas quanto nos estágios presentes nas matrizes curriculares, foi examinada. Adentramos nas ementas das disciplinas de gestão, explorando suas descrições pedagógicas e bibliográficas para a formação.

A pesquisa focou em identificar, nos PPCs dos cursos de Pedagogia, as disciplinas e os estágios especificamente voltados para a formação em gestão. Entendemos que outras disciplinas no currículo de Pedagogia também contribuem significativamente para a formação do pedagogo e abordam aspectos relevantes para a gestão. No entanto, nosso objetivo principal foi mapear e analisar os componentes curriculares que tratam diretamente das competências e habilidades necessárias para a gestão escolar. Dessa forma, buscamos evidenciar como a formação de Pedagogia prepara futuros gestores escolares com disciplinas e estágios na gestão que oferecem conhecimentos e práticas que completam a formação. Além disso, destacamos o processo de implementação das Diretrizes nas perspectivas dos coordenadores do

curso de Pedagogia, ressaltando os perfis desses profissionais e suas contribuições para a compreensão das mudanças na formação do gestor escolar.

2 FUNDAMENTOS DA GESTÃO ESCOLAR

O objetivo desta seção é contextualizar a formação inicial e seus desdobramentos para os futuros gestores nos cursos de Pedagogia. Buscamos uma visão abrangente dos conhecimentos essenciais que capacitam os gestores a desempenharem seus papéis nas instituições. Ao situar a formação no contexto mais amplo da educação, enfatizamos a importância significativa do papel do gestor.

Valorizamos a atuação do pedagogo na gestão escolar, destacando o papel fundamental da formação em Pedagogia para capacitar os profissionais a assumirem cargos de gestão. A formação inicial é vista como alicerce de conhecimento para uma atuação mais eficaz na gestão, reconhecendo que os cursos têm potencial para oferecer reflexões significativas sobre a gestão e o papel do gestor na instituição escolar.

2.1 Aspectos de racionalidade na formação do gestor escolar

Este tópico aborda a formação em Pedagogia, destacando a capacitação inicial dos gestores e sublinhando a importância da racionalidade na preparação dos professores. A racionalidade, nesse contexto, refere-se à capacidade dos profissionais da educação de pensar criticamente, tomar decisões fundamentadas e analisar práticas educacionais com base em conhecimentos teóricos e experiência prática. Abordar essa capacidade permite ampliar o debate sobre gestão, pois abre espaço para reflexões significativas sobre como as decisões são tomadas, como os problemas são analisados e como as práticas pedagógicas são fundamentadas. Em suma, consideramos a racionalidade um elemento-chave para aprimorar a gestão e promover discussões construtivas sobre as práticas educacionais.

Sobre a Pedagogia, “explicita-se aqui sua dupla configuração: a Pedagogia é campo de estudos e campo de formação profissional – do docente e do gestor” (Evangelista; Triches, 2017, p. 175).

Na década de 1970, ainda não havia incentivo à prática reflexiva na preparação dos professores. Segundo Freire (1991, p. 80), “[...] a formação do educador deve instrumentalizá-lo para que ele crie e recrie a sua prática através da reflexão sobre o seu cotidiano”. Esse período foi marcado por um tecnicismo, e a ausência de estímulo à reflexão implicava na falta de valorização da análise crítica e do questionamento

sobre a prática pedagógica, constituindo um contexto em que a compreensão e o aprimoramento contínuo do ensino não eram priorizados. A partir da metade dessa década, “iniciou-se, então, um movimento de oposição e de rejeição aos enfoques 'técnico' e 'funcionalista' que predominaram na formação de professores, até esse momento” (Diniz-Pereira, 2013, p. 147).

Novas perspectivas emergiram na educação, focando na formação de professores reflexivos. A capacitação do “professor-pesquisador” foi privilegiada, destacando a relevância do profissional reflexivo, aquele que “pensa-na-ação” (Diniz-Pereira, 2013, p. 148). Essa abordagem alterou a visão sobre o papel do professor e sua formação.

No estudo de Santos (2007), intitulado “Paradigmas que orientam a formação docente”, são discutidos e analisados os paradigmas que orientam a formação docente e as tendências que moldam os currículos dos cursos de Pedagogia. Para fundamentar essa discussão, a autora recorre a outros teóricos, destacando o paradigma da “educação do professor orientada pelo questionamento” de Zeichner (1983, *apud* Santos, 2007, p. 241). Nesse paradigma, a capacidade de refletir na ação é priorizada, permitindo ao professor questionar a prática pedagógica e o contexto em que está inserido. As habilidades do educador são pensadas e observadas em função do objetivo a que se dedicam.

Nesse sentido, a autora destaca que, subjacente a este paradigma, está a visão da educação como emancipação. O objetivo principal é capacitar o professor para que ele possa refletir criticamente sobre a prática pedagógica e, assim, promover transformações sociais mais amplas. A proposta dessa formação do docente surgiu a partir da década de 1980, para atender à necessidade de construir uma sociedade mais justa e menos desigual. Deve priorizar a capacidade de reflexão do futuro professor, possibilitando o questionamento da prática pedagógica e do contexto em que está inserido, superando as formas de opressão a que estão envolvidos (Santos, 2007).

Desde então, essa abordagem da formação do professor tem sido cada vez mais valorizada nos debates educacionais contemporâneos. “Hoje, busca-se valorizar o saber do professor que constitui o ensino e a aprendizagem, o conhecimento pedagógico e curricular para fins de uma prática que valoriza a criatividade, criticidade em busca da emancipação de sujeitos em processo de desenvolvimento” (Gastaldo; Haubert; Zanon, 2020, p. 4). Reconhece-se a importância da formação reflexiva e

crítica dos professores para a construção de uma educação mais democrática, inclusiva e comprometida com a transformação social.

Esse processo de reconstrução da formação muitas vezes apresenta pouca representatividade, pois “historicamente, a formação do professor centrava a força no conhecimento que deveria possuir a partir do estudo de uma área ou conteúdo” (Gastaldo; Haubert; Zanon, 2020, p. 4). Por isso, ainda se anseia por uma formação docente voltada para a prática emancipatória, e há muito a ser feito nessa área, dado que ainda prevalecem modelos de formação baseados na racionalidade técnica determinadas por orientações políticas que normatizam a formação.

A formação de professores no Brasil tem sido influenciada por diferentes paradigmas ao longo da história. Conforme destacado por Silva (2007), modelos principais moldaram essa política, cada um com implicações significativas para o sistema educacional do país. A expressão “educação bancária”, do modelo instrumentalista (Silva, 2007), denota uma abordagem em que o conhecimento é depositado nos alunos, sem estimular a construção ativa do saber. Isso levanta questionamentos sobre a autonomia dos estudantes e a capacidade de desenvolver pensamento crítico. Quanto à “racionalidade técnica” presente nesse modelo, destaca-se a ênfase na eficiência e na aplicação de técnicas específicas na prática educacional. No entanto, essa abordagem pode negligenciar aspectos essenciais da formação humana e da educação como um processo social.

O Modelo Instrumentalista é gestado sob as orientações dos organismos mundiais de fomento [...] nasce no seio do movimento da reforma do Estado e da reestruturação produtiva e faz parte de um conjunto de medidas que visam o alinhamento da sociedade aos interesses do mercado globalizado. (Silva, 2007, p. 17)

A influência externa levanta preocupações sobre a autonomia das políticas educacionais e sua capacidade de atender às necessidades específicas da sociedade brasileira. A formação de professores sob essa perspectiva pode estar mais voltada para as demandas do mercado do que para a formação integral dos estudantes e a promoção de uma cidadania crítica.

Em suma, a política de formação de professores no Brasil é moldada por esses modelos e essa abordagem pode ser analisada criticamente à luz de seus impactos na qualidade da educação e na preparação dos professores em relação às necessidades sociais e pedagógicas.

No contexto dessa análise crítica, a proposição emancipadora, segundo a Anfope (1998), é fundamentada no pressuposto da racionalidade prática, valorizando a formação do ser cognoscente e emancipatório. Essa abordagem parte do princípio de que a formação “exige e supõe sua articulação com a própria mudança estrutural da sociedade em busca de condições de vida justas, democráticas e igualitárias para as classes populares” (Anfope, 1998, p. 8). Essa proposição tem se mostrado condição necessária para a transformação social e a emancipação dos indivíduos. “Modelos foram se construindo historicamente balizados em projetos de sociedade distintos e ressignificando-se mutuamente, com aproximações e distanciamentos políticos, epistemológicos e pedagógicos” (Silva, 2007, p. 14).

Carr e Kemmis (1986 *apud* Diniz-Pereira, 2014) contribuíram para essa discussão ao colocar o conhecimento pedagógico, a formação de professores e a prática docente no contexto da prática emancipatória. Para romper as grandes limitações da profissão docente, recomendam que os professores interpretem suas teorias de ensino através da reflexão crítica sobre seus próprios conhecimentos teóricos e práticos. As propostas de ciência educacional crítica que discutem são concebidas como movimentos na produção interativa da teoria instrucional crítica. Dessa forma, a formação de professores não dualiza teoria e prática, mas as combina em uma relação mutuamente benéfica.

O modelo da racionalidade técnica acaba negando o profissionalismo do professor, reconhecendo-o como o técnico que fornece os dados para a produção científica. Nesse contexto, Carr e Kemmis (1986 *apud* Diniz-Pereira, 2014) apontam que o papel do professor é de passividade em relação à prescrição dos pesquisadores educacionais.

Professores não são vistos como profissionalmente responsáveis por fazer decisões e julgamentos em educação, mas somente pela eficiência com a qual eles implementam as decisões feitas por teóricos educacionais; somente com base em seu conhecimento científico sobre a prática educacional, esta poderia ser melhorada. (Carr; Kemmis, 1986, p. 70 *apud* Diniz-Pereira, 2014, p. 8).

É essencial reconhecer a importância do conhecimento e da experiência dos professores, bem como sua capacidade de tomar decisões com base na compreensão do contexto educacional e das necessidades dos alunos. A prática docente envolve uma combinação de teoria e experiência prática, e os professores desempenham um

papel fundamental na melhoria da educação. Assim, é vital promover um pensamento pedagógico coletivo que assuma uma abordagem crítica e reflexiva do saber e da prática pedagógica, entendendo que o conhecimento dos professores não é algo fragmentado e localizado. Segundo os autores, isso implica que:

Alguns de nossos saberes se desfizeram logo que começamos a considerá-los seriamente como guias de ação; outros resultaram modificados, aprofundados, melhorados através da análise e da verificação ativa. O saber do professor proporciona um ponto de partida para a reflexão crítica. Simplesmente, não pode dar-se por pronto ou sistematizado na teoria, nem tornar-se definitivo na prática. (Carr; Kemmis, 1988 *apud* Gastaldo; Haubert; Zanon, 2020, p. 5).

Podemos destacar, diante disso, que o conhecimento é dinâmico e está sujeito a reflexões críticas e aperfeiçoamento. Portanto, o saber do professor é ponto de partida para a reflexão e está em constante evolução, “baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reprodutor de ideias e práticas que lhe são exteriores” (Alarcão, 2007 *apud* Gasparelo; Schneckenberg, 2017, p. 1124).

As definições das políticas educacionais podem desempenhar um papel importante na estruturação do currículo, entre outros aspectos. No entanto, dependendo do modelo adotado e das políticas implementadas, pode haver diferentes ênfases na formação nos cursos.

Para a formação, Arroyo (1979, p. 46) sugere que se pautem pela formação do “educador – docente, administrador, orientador capaz de um fazer pensado, crítico, atento ao modelo de um homem a ser educado e às relações entre a escola e a sociedade”, levando a administração da educação “a recuperar seu sentido social”. Isso indica a necessidade de uma abordagem crítica na formação que vá além da racionalidade técnica e prática, buscando desenvolver a capacidade de reflexão e análise do contexto educacional e social da escola.

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de auto formação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional. (Nóvoa, 1992, p. 25).

Para Nóvoa (1992, p. 27), “a lógica da racionalidade técnica opõe-se sempre ao desenvolvimento de uma práxis reflexiva”. Diniz-Pereira (2007) identifica diferentes paradigmas de formação de professores e cita, de um lado, o modelo de racionalidade técnica e, do outro, o modelo de racionalidade prática e crítica. Esses modelos e paradigmas orientam práticas e políticas de formação de professores no Brasil e em vários outros países. Enquanto a racionalidade técnica se concentra nas habilidades e conhecimentos para ser eficiente nas tarefas profissionais, a racionalidade prática enfatiza a aplicação do conhecimento em situações da realidade vivenciada. A racionalidade crítica, por sua vez, vai além, promovendo um entendimento amplo das dimensões políticas, sociais e culturais que envolvem a educação.

Segundo o modelo da racionalidade crítica proposto por Diniz-Pereira (2014), a racionalidade técnica e prática são interpretadas de maneira objetiva e subjetiva, respectivamente. Para lidar com essa dicotomia, a racionalidade crítica adota uma lógica dialética, conforme Carr e Kemmis (1986 *apud* Diniz-Pereira, 2014, p. 39). Além disso, a racionalidade crítica considera a educação como uma atividade social historicamente localizada em um contexto sócio-histórico, com uma projeção de futuro e sociedade. Essa visão ampliada da educação extrapola os limites da individualidade escolar e afeta politicamente a vida dos sujeitos envolvidos, problematizando suas relações, meios e conteúdos (Diniz-Pereira, 2014, p. 39).

Apresentamos que Diniz-Pereira (2014) destaca a importância da racionalidade como uma habilidade para compreender e lidar em sociedade, enfatizando a relevância da racionalidade crítica e prática. A razão crítica permite aos indivíduos avaliar a validade das informações e argumentos, enquanto a razão prática possibilita a tomada de decisões e ações eficazes. Portanto, a racionalidade é uma habilidade que pode ser desenvolvida e aperfeiçoada ao longo da vida profissional.

Racionalidade técnica minimiza a compreensão da realidade, por ser uma lente de interpretação calcada apenas na objetividade positiva das relações. No entanto, as racionalidades prática e crítica são fundamentos que ampliam o debate e a interpretação do fato educacional. (Netto; Azevedo, 2018, p. 15).

No modelo da racionalidade técnica, “a prática educacional é baseada na aplicação do conhecimento científico e questões educacionais são tratadas como problemas ‘técnicos’ os quais podem ser resolvidos objetivamente por meio de

procedimentos racionais da ciência” (Diniz-Pereira, 2012, p. 19). Logo, o modelo de formação baseado na racionalidade técnica tende a levar o profissional a desconsiderar os aspectos políticos, culturais e pedagógicos que permeiam a realidade escolar, contexto permeado de complexidade e diversidade. Isso resulta em uma uniformização das práticas e em uma desvalorização das especificidades e singularidades de cada escola e dos professores, comprometendo a qualidade do processo educativo.

A racionalidade técnica, na formação inicial em gestão escolar, fortalece a aplicação de técnicas e estratégias empresariais, objetivando procedimentos racionais que seguem regras, como, por exemplo, a definição de metas, a avaliação de desempenho e o incentivo à competição entre as escolas. No entanto, a visão a ser desenvolvida é a de mostrar a realidade da prática profissional, que é fundamental ser considerada para a formação dos estudantes, pois enquanto gestores, "haja visto sua função na escola, sua especificidade, e sua luta por reconhecimento de uma identidade profissional, que não se resuma a atividades burocráticas e promova a racionalidade crítica" (Moreira; Filho, 2021, p. 10).

Na gestão escolar, é necessário levar em consideração a complexidade e a diversidade dos contextos educacionais, reconhecendo as particularidades de cada escola e de cada comunidade. Isso implica em promover uma gestão participativa, que envolve os diferentes atores da comunidade escolar e valoriza a diversidade de saberes e culturas presentes na escola. A racionalidade crítica, fortalecida na formação, proporciona uma base sólida de conhecimento e habilidades administrativas, além de uma forte capacidade de pensamento crítico e prático, tornando o profissional alguém que “reflete, questiona e constantemente examina sua prática pedagógica cotidiana, a qual, por sua vez, não está limitada ao chão da escola” (Diniz-Pereira, 2012, p. 24).

A racionalidade crítica subsidia o gestor escolar a compreender a situação da escola, identificar problemas e oportunidades, e tomar decisões estratégicas para melhorar a qualidade do ensino e atingir os objetivos da instituição. Ela também é relevante para avaliar a validade das informações e argumentos, ou seja, questionar e analisar as informações antes de qualquer decisão. Já a racionalidade prática é importante para tomar decisões e implementar soluções; nesse sentido, os “modelos práticos têm uma perspectiva mais interpretativa e os modelos críticos têm uma visão política explícita sobre o assunto” (Diniz-Pereira, 2012, p. 27).

Essas abordagens podem se complementar, pois permitem reflexão. Na racionalidade prática, o professor reflete sobre sua prática, sendo protagonista de sua formação (Netto; Azevedo, 2018, p. 15), e, de modo muito próximo, a racionalidade crítica “coloca o professor em um campo de reflexão abrangente, envolvendo aspectos políticos, sociais, ideológicos e culturais” (Netto; Azevedo, 2018, p. 15).

Ao adotar uma abordagem crítica da aprendizagem quanto às questões sociais, é possível formar profissionais que, ao longo de suas carreiras, sejam capazes de refletir e avaliar suas posturas e ações dentro de um contexto mais amplo de ensino. A ampliação desse contexto na formação inicial pode permitir que compreendam a importância de sua função social, buscando definir valores e transformar suas realidades. Vincular a reflexão na formação inicial não significa resolver todos os problemas sociais na escola, mas pode contribuir para que a instituição seja mais justa, permitindo ao professor agir de maneira mais consciente e crítica

[...] com uma clareza política maior sobre quais interesses estão sendo privilegiados por meio de suas ações cotidianas. Eles podem ser incapazes de mudar alguns aspectos da situação atual, mas ao menos estão conscientes do que está acontecendo. (Zeichner, 2008, p. 546).

Isso implica que diferentes partes interessadas, como instituições e atores envolvidos na política educacional de formação, devem estar em iniciativas conjuntas aos modelos de formação. Assim, é possível ver as articulações e perspectivas da formação inicial para o gestor que estará vigente na escola. Conforme destaca Diniz-Pereira (2014, p. 36), o autor nos dá pistas do que está reverberando na formação.

Em diferentes países do mundo, mesmo considerando algumas variações, a maioria dos currículos de formação de professores é construída de acordo com o modelo da racionalidade técnica. Instituições internacionais de fomento, tais como o Banco Mundial (BM), são as principais responsáveis pela promoção de reformas conservadoras em programas de formação de professores, especialmente em países em desenvolvimento. Certamente, o Banco Mundial tem sido um dos mais importantes veículos de divulgação da racionalidade técnica e científica em reformas educacionais e mais especificamente na formação de professores no mundo. (Pereira, 2014, p. 36).

A predominância desse modelo tem implicações significativas no sistema educacional, especialmente na formação, pois limita o papel do professor,

restringindo-o a mero transmissor do conhecimento e facilitador da aprendizagem. Além disso, reduz a autonomia do professor, desvaloriza a diversidade e perpetua as desigualdades. Para a gestão, isso pode implicar na ênfase nas habilidades técnicas e na subestimação das relações interpessoais, fundamentais para compreender as necessidades e aspirações da organização e promover a busca por soluções. Portanto, entendemos que a racionalidade crítica corrobora no sentido de que a

[...] formação crítica-reflexiva do gestor é necessária, pois cabe a ele o ofício de coordenar para educar, de possibilitar a participação, a democracia na escola, a formação continuada dos professores, a construção do Projeto Político-Pedagógico, dentre outras funções. Não ficando preso a atividades burocráticas e administrativas. O gestor precisa ter uma percepção da totalidade do processo educativo, para alcançar o objetivo da escola que é uma formação humana e cidadã. (Moreira; Filho, 2021, p. 5).

Em virtude disso, inferimos que cumprir uma função efetiva na gestão escolar, devido à abrangência de atribuições da gestão criadas a partir dos normativos, “exige maior envolvimento tanto nas questões administrativas quanto nas questões pedagógicas, visando ao bom funcionamento das escolas” (Leal; Novaes, 2018, p. 4).

Para que sejam proporcionadas aos gestores ferramentas necessárias para tomar decisões, promover mudanças significativas e contribuir para a melhoria da qualidade da educação oferecida nas escolas, é fundamental um embasamento teórico consistente aliado a uma compreensão prática dos desafios enfrentados na gestão escolar na formação inicial.

A formação pode abrir um leque de oportunidades, porém, depende do conteúdo e das formas como vai tratar a gestão nos aspectos político e pedagógico. Para Pereira e Silva (2018, p. 158), ao “tratá-las articuladas com a função social da educação e seus determinantes ético-políticos, as questões administrativas estarão subsumidas às questões pedagógicas e de formação crítico-emancipadoras”. Isso se liga ao tratado anteriormente quanto às racionalidades e à importância da formação crítica e participativa, que corresponde ao fortalecimento da gestão democrática.

Diante disso, podemos considerar mecanismos “que podem dissuadir as pressões das políticas tecnicistas e burocráticas, forjando e fortalecendo espaços colegiados de reflexão crítica a partir do compromisso ético-político dos docentes, estudantes, pais e comunidades locais” (Pereira e Silva, 2018, p. 158).

gestão escolar burocrática está centrada na ideia de que há uma forma/técnica ideal (eficiente) de se realizar os seus objetivos (eficaz), em uma aparente mescla entre uma racionalidade econômica e técnica, ao mesmo tempo. Assim, tomando a burocracia como referência para a organização e gestão escolar, tem-se que entender que o conceito de gestão se articula com os poderes de mando e com a hierarquia, com o domínio dos saberes e técnicas que lhe seriam próprios mediata e imediatamente e com a definição, mais uma vez hierárquica, de regras. (Souza, 2012, p.164).

Podemos reconhecer que as políticas têm impactado a formação em Pedagogia com uma abordagem voltada para a formação técnica, padronização, avaliação de resultados e alinhamento com as demandas do mercado de trabalho, desconsiderando a formação humana, social e cultural. Destarte, entendemos que os delineamentos ocorridos por meio de políticas e de influências de instituições privadas visam desconstruir o que já foi alcançado para a formação e gestão.

Uma formação em gestão bem articulada e fortalecida, considerando, por exemplo, a gestão escolar dentro do contexto social, e que liga características sociais, culturais, econômicas e políticas, é vista como um empecilho ao sistema educacional de base capitalista. Embora as práticas e decisões sejam influenciadas por fatores externos, como as políticas públicas de educação, uma abordagem sensível e contextualizada por parte dos gestores escolares, favorecida por uma formação abrangente, beneficiará outras pessoas no círculo da gestão, promovendo valores democráticos, participação cidadã e consciência social. Isso prepara os indivíduos para se engajarem na sociedade de forma crítica e responsável.

2.2 Formação profissional do pedagogo para a gestão escolar

Esta seção aborda a preparação dos pedagogos para assumir cargos de gestão em instituições educacionais, destacando a necessidade de habilidades específicas para o desempenho dessas funções. Exploramos a formação dos pedagogos com foco na gestão escolar, levando em consideração as particularidades do ambiente educativo e as influências das demandas sociais, políticas e culturais no contexto educacional. Enfatizamos a importância de uma formação em Pedagogia fundamentada em uma concepção educacional que promova a participação ativa de todos os envolvidos no processo educativo.

Reforçamos, ainda, a necessidade de que a formação inclua conhecimentos específicos relacionados à gestão escolar, sendo que “é relevante compreender a Gestão Escolar como uma importante ferramenta para a eficácia no funcionamento de uma instituição de ensino. Por isso, é um tema relevante que deve ser abordado na formação inicial de professores por meio da proposição de currículos” (Carraro; Pierozan, 2021, p. 12).

Consideramos o pedagogo como figura fundamental na gestão escolar, pois ele pode articular a prática pedagógica com a gestão da instituição e ter uma visão ampla e integrada da escola, considerando tanto os aspectos pedagógicos quanto os de organização escolar. Destarte, a atuação do pedagogo pode garantir a mediação entre os diferentes segmentos da comunidade escolar, assegurando a participação e o envolvimento de todos na construção de uma gestão democrática e participativa.

Para a Anfope e entidades apoiadoras, o pedagogo é um profissional que atua na educação escolar e não-escolar, é uma formação abrangente e com uma nova compreensão de docência - base formativa do licenciado em Pedagogia. Um profissional concebido como aquele que trabalha diretamente com a formação humana, produção de conhecimentos e organização do trabalho pedagógico escolar e não-escolar e na educação básica. A docência é base e identidade, bem como a produção de conhecimento articulados à gestão. (Portelinha; Borssoi; Sbardelotto, 2021, p. 98).

O papel do gestor escolar é crucial para a promoção de uma gestão democrática e participativa, com o objetivo de proporcionar aos alunos aprendizagens significativas e ensino de qualidade. Para tanto, é necessário a ele aprimorar os processos diários da instituição, melhorando a organização, desburocratizando o trabalho e qualificando os processos pedagógicos. Sua atuação abrange a organização geral da escola, liderando a instituição e estabelecendo relações interpessoais fundamentais para o seu desenvolvimento, sempre ciente da função social da escola. Para isso, o “gestor precisa ter consciência da amplitude do seu trabalho para que esta compreensão seja atualizada em suas ações e atinja a todos os sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem” (Freitas, A., 2014, p. 25).

Diante dos desafios contemporâneos, é imprescindível que o gestor esteja preparado para lidar com as demandas da escola. Como a liderança da organização recai especialmente sobre o gestor escolar, é essencial que ele compreenda plenamente seu papel dentro da instituição e enfrente os desafios que surgirem.

Nesse contexto, podemos destacar a figura do pedagogo. Para Libâneo (2010, p. 33), o “pedagogo é o profissional que atua em várias instâncias da prática educativa, direta ou indiretamente ligadas à organização e aos processos de transmissão e assimilação de saberes e modos de ação, tendo em vista objetivos de formação humana”.

As Diretrizes de 2006 para a Pedagogia definem a docência como a base da formação do pedagogo, mas também ampliam as possibilidades de atuação em outras áreas que requerem conhecimentos pedagógicos. Essas diretrizes expandiram a formação para incluir a gestão, preparando os pedagogos para a gestão escolar desde a formação inicial. Os pedagogos tornam-se essenciais nas escolas porque adquirem um conjunto de conhecimentos específicos durante sua formação. “O pedagogo responde pela mediação, organização, integração e articulação do trabalho pedagógico” (Taques *et al.*, 2009, p. 7). Esses conhecimentos contribuem significativamente para a gestão escolar, evidenciando a relação próxima entre a gestão e o papel do pedagogo. Sobre o papel do pedagogo, Carbello (2012) destaca:

o papel do pedagogo é fundamental na organização de um trabalho pedagógico coerente. No entanto, as ações pedagógicas são desenvolvidas em diferentes setores que compõem a organização escolar, fato este que torna o processo coletivo e não individual. O entendimento, de senso comum, que um profissional é o grande responsável pela transformação da escola é um terrível engodo. O pedagogo exerce um papel central com articulador do processo educativo, mas, sozinho não tem poder para estimular a participação da comunidade na gestão da escola. Esse é um desafio político e social, engendrado em bases complexas da organização da sociedade, extrapolando as ações pelas quais o pedagogo responde. (Carbello, 2012, p. 11).

Segundo Libâneo (2004), quem está à frente da gestão escolar precisa, além de acompanhar o processo de ensino e tomar decisões, encontrar as medidas mais adequadas para determinadas situações e direcionar a ação para encontrar soluções em meio a possíveis adversidades. Portanto, podemos mencionar o importante papel do pedagogo em direcionar e mediar o trabalho de gestão na instituição de ensino.

Consequentemente, é possível ressaltar a importância do pedagogo que alinha seus saberes específicos com os objetivos sociais e políticos que permeiam as relações sociais e intervém na gestão democrática das escolas. Nesse sentido, a partir da perspectiva apresentada, é necessária uma formação no curso de Pedagogia “que favoreça a compreensão da complexidade da escola e de sua organização; que

propicie a investigação no campo educacional e, particularmente, da gestão da educação em diferentes níveis e contextos” (Aguiar *et al.*, 2006, p. 14). Destarte,

[...] a atuação do profissional da educação na área de gestão requer determinadas habilidades que precisam estar presentes no programa de formação. Assim, o curso de Pedagogia precisaria contemplar as políticas educacionais, a construção história e sociocultural da escola e os parâmetros que orientam o processo de gestão educacional. (Silva; Alencar, 2015, p. 131).

Silva e Alencar (2015) enfatizam a relação entre as habilidades do profissional da educação e a gestão, sublinhando a importância fundamental de habilidades específicas no contexto da gestão. A menção ao curso de Pedagogia ressalta a relevância dessa formação, indicando que, nesse contexto, as habilidades necessárias abrangem não apenas o conhecimento pedagógico, mas também uma compreensão das políticas educacionais, a contextualização histórica e sociocultural da escola, bem como a compreensão dos parâmetros que guiam a gestão.

A citação destaca a integralidade do profissional, cuja atuação na gestão exige uma formação que incorpore elementos que permeiam as políticas educacionais e o contexto histórico e sociocultural das instituições de ensino. Evidencia a importância de uma formação abrangente e específica, particularmente no curso de Pedagogia, para capacitar os profissionais a desempenhar seu papel na gestão escolar.

Por conseguinte, podemos citar também a organização, conforme descrita por Libâneo (2004). A concepção de organização abrange uma unidade social na qual as pessoas interagem e operam por meio de estruturas e processos organizativos específicos para atingir os objetivos da instituição. Nos processos de gestão, a organização assume um sistema que promove a aproximação entre as pessoas, destacando, nas escolas, a importância da interação para a promoção da formação humana. Dessa maneira, torna-se evidente que a formação deve abordar aspectos relacionados à gestão como um todo.

Para que o gestor escolar possa fomentar o trabalho coletivo, envolvendo todos os atores da escola e tendo preocupação voltada para a sala de aula, “a gestão se faz em interação com o outro. Por isso mesmo, o trabalho de qualquer gestor ou gestora implica sempre em conversar e dialogar muito. Do contrário, as melhores ideias também se inviabilizam” (Vieira; Sofia, 2007, p. 59). Ao mesmo tempo, o gestor escolar deve ser um incentivador para os professores, para que desempenhem um bom

trabalho com os alunos, promovendo também a motivação dos estudantes, de modo que compreendam o valor de sua aprendizagem.

Fica evidente a importância do gestor escolar para a instituição, tanto no aspecto administrativo e pedagógico quanto para as pessoas envolvidas nesse contexto. Portanto, é fundamental que o gestor esteja preparado para atuar, possuindo amplo conhecimento e adotando uma “gestão democrático-participativa” (Libâneo, 2004, p. 102).

Organizacional, é uma modalidade de gestão que, por meio da distribuição de responsabilidades, da cooperação, do diálogo, do compartilhamento de atitudes e modos de agir, favorece a convivência, possibilita encerrar as mudanças necessárias, rompe com as práticas individualistas e leva a produzir melhores resultados de aprendizagem dos alunos. (Libâneo, 2004, p. 103).

O gestor escolar possui papel primário na busca por soluções para os desafios educacionais, tornando a escola mais aberta e inovadora. Conforme ressaltado por Freitas, A. (2014, p. 25), “para que haja sucesso no processo educativo pedagógico, o gestor deve tentar desempenhar bem o seu papel de administrador, de mediador, de condutor do processo escolar, articulando assim uma construção coletiva”.

Contudo, para assegurar uma integração mais efetiva entre gestão e docência, é imperativo reconhecer a docência como base fundamental tanto para a formação quanto para a identidade dos profissionais da educação. A prática docente não se limita apenas ao contexto escolar, mas abrange uma compreensão mais ampla, como um ato educativo intencional, direcionado para o trabalho pedagógico em diferentes esferas. Como destacado por Scheibe (2007),

[...] [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).

Ao articular gestão e docência, é essencial reconhecer a prática docente como um elemento importante que permeia todas as dimensões da escola. O gestor, ao integrar esses elementos, não apenas administra processos, mas também compreende a importância da prática pedagógica na tomada de decisões e na

elaboração de estratégias educacionais inovadoras. Essa abordagem contribui para uma gestão mais eficiente, fundamentada na valorização da docência como pilar central na construção coletiva de uma educação de qualidade.

Pires e Bastos (2007) argumentam que o alinhamento da formação acadêmica dos pedagogos com o desempenho esperado nos processos de gestão escolar pode melhorar a qualidade do ensino de forma conjunta e individual, além da reprodução técnica de conhecimentos específicos historicamente detalhados. A formação no curso deve subsidiar a composição desse conhecimento, pois não basta saber que é possível trabalhar fora da sala de aula; é necessário entender como o profissional atua na gestão. "O/a pedagogo(a) atua fora da sala de aula, mas para isso exige-se que ele/ela se reporte ao conhecimento pedagógico para mediá-lo na prática educativa" (Ferreira; Clark; Ribeiro, 2020, p. 14).

O processo de tomada de decisão é realizado coletivamente, permitindo que os membros do grupo discutam e deliberem em conjunto. Assim, os gestores escolares exercem o princípio da autonomia, o que exige maior articulação com a comunidade educativa, pais, entidades e organizações paralelas à escola. "A gestão escolar é um processo que se dá a partir de uma construção feita coletivamente e que demanda uma postura flexível, sensível e dinâmica do gestor" (Flores, 2018, p. 20).

Na gestão, é preciso mobilizar meios e procedimentos para atingir os objetivos organizacionais, envolvendo aspectos administrativos, técnicos e de participação ativa. Souza e Ribeiro (2017, p. 108-109) indicam que

[...] o gestor não se articula apenas com as questões financeiras, administrativas e burocráticas. Este personagem além de se identificar dessa forma, é visto pelos demais profissionais da educação como aquele responsável também pelas dimensões pedagógicas de relações humanas. (Souza; Ribeiro, 2017, p. 108-109).

Considerando a importância destacada pelas autoras, a gestão eficaz exige uma abordagem holística que incorpore não apenas habilidades administrativas, mas também uma compreensão profunda das dinâmicas pedagógicas e da promoção das relações interpessoais. O gestor, nessa perspectiva, assume um papel fundamental na integração de diferentes elementos, equilibrando a eficiência organizacional com a promoção de um ambiente escolar que favoreça o progresso humano e pedagógico. Essa abordagem ampliada da gestão escolar reforça a necessidade de ir além do

administrativo, abraçando a complexidade e a riqueza das interações educacionais.

A participação está inclusa nos princípios da gestão democrática, envolvendo todos os professores e toda a comunidade escolar para garantir a qualidade para todos os alunos. O processo de gestão deve coordenar a dinâmica do sistema educacional, especialmente nas escolas. É importante articular diretrizes e políticas públicas de educação com ações para implementá-las, além dos projetos pedagógicos das escolas.

Paro (2022, p. 210) propõe uma gestão baseada na cooperação mútua entre as pessoas, defendendo a necessidade de um trabalhador na escola que busque o coletivo, sem os limites da gestão capitalista. Assim, com o fruto do trabalho e colaboração de todos os envolvidos no processo escolar, é possível alcançar os verdadeiros objetivos educacionais.

Vasconcellos (2009) propõe uma orientação de gestão responsável por integrar e articular as diversas partes, internas e externas da escola. Segundo o autor, cabe ao diretor realizar as atividades gerenciais para que o projeto da escola funcione sem problemas. Um grande perigo é que o diretor esteja obcecado com a tarefa de "fazer a escola funcionar", ignorando o senso mais profundo de gestão escolar. Entende-se que esta não é uma função administrativa meramente burocrática, mas uma tarefa de coesão, coordenação e intencionalidade que, embora envolva aspectos administrativos, é essencialmente a articulação do diretor com a gestão pedagógica da escola. Portanto, o diretor da unidade escolar não pode ater-se apenas às questões administrativas. "Como dirigente, cabe-lhe ter uma visão de conjunto e uma atuação que apreenda a escola em seus aspectos pedagógicos, administrativos, financeiros e culturais" (Libâneo, 2005, p. 332).

A formação do gestor escolar deve ser pautada por um conhecimento sólido no campo da gestão, pois, ao exercer a atividade, deve estar alinhada com as intenções educativas da escola. Nessa perspectiva, pensar a gestão escolar é refletir sobre as condições materiais em que se desenvolve a ação educativa, sendo a gestão escolar um intermediário necessário. Por essa razão, só faz sentido considerar a atividade administrativa quando sua finalidade é compreendida e adequada à comunidade educativa. Se a administração é geralmente entendida como "a utilização racional de recursos para a realização de fins determinados" (Paro, 2022, p. 23), pode-se afirmar que "os objetivos é que condicionam a administração" (Paro, 2007, p. 554).

Há diferentes formas de organização das escolas, concepção do trabalho e

envolvimento da comunidade. Para compreender e atuar tanto no âmbito de ensino e pedagógico quanto na gestão, torna-se fundamental, na formação inicial, adquirir conhecimentos específicos sobre organização e gestão escolar. À vista disso, a formação inicial é um aspecto crucial para garantir a qualidade e a adequação da formação dos profissionais que atuarão na área. A Anfope (1996) sugere que

[...] é a formação inicial que vai habilitar o ingresso na profissão e deverá garantir um preparo específico, com um corpo de conhecimentos que permita ao profissional a condução do trabalho pedagógico e que, portanto, este profissional seja preparado para o domínio desse trabalho e para estabelecer relações que satisfaçam às necessidades para as quais ele foi formado. (Anfope, 1996, p. 25).

A Anfope (1996) enfatiza que a formação inicial é essencial para habilitar os profissionais a ingressar na profissão com uma base sólida para sua prática profissional. Para tanto, devem adquirir conhecimentos específicos ao trabalho, o que sugere a necessidade de um currículo que abranja áreas relevantes para a atuação. Dessa forma, a formação deve preparar os profissionais para dominar o trabalho pedagógico e lidar com as situações cotidianas em coletivo. Isso destaca a importância das habilidades interpessoais e da capacidade de se relacionar com os alunos, colegas e demais partes envolvidas no contexto escolar. Em resumo, a associação enfatiza a formação inicial como um alicerce essencial para o preparo diante das demandas da profissão.

Nesse sentido, é importante uma formação acadêmica voltada para o comprometimento profissional com a educação, especialmente para os gestores escolares. Liderar um grupo de alunos, orientar e dialogar vai além: significa compromisso em direcionar toda a comunidade escolar (pais, alunos, professores, funcionários) e as questões burocráticas e demandas que envolvem a instituição.

Paro (2018) afirma que a função diretiva envolve lidar com questões políticas e exercer um papel de liderança, sendo o mais alto nível de poder dentro de uma instituição de ensino. O papel do gestor é fundamental na organização escolar. Cabe esclarecer que o poder de liderança não é uma ação centralizada, como diz o autor, mas o gestor é o responsável perante a escola no nível administrativo e burocrático, com a última assinatura, mesmo no processo de construção coletiva e horizontal. Para o autor, esse tipo de desconhecimento perpassa até mesmo pela falta de proximidade entre a formação e as escolas. Às vezes, quando se trata de gestão escolar, isso ainda

acontece “impregnada de chavões (da direita e da esquerda) que impedem a reflexão isenta sobre democratização da gestão escolar” (Paro, 2018, p. 118).

Paro (2022) argumenta que os conceitos democráticos são apropriados para a gestão escolar porque os objetivos das escolas diferem dos das corporações capitalistas, que buscam o retorno do investimento e obtêm ganhos ou lucros. Ao mesmo tempo, a escola espera que os alunos desenvolvam todo o seu potencial, o que é do interesse de toda a população. “No caso da gestão escolar, a sua especificidade deriva assim: a) dos objetivos que a escola procura alcançar; b) da natureza dos processos envolvidos nessa procura” (Paro, 2022, p. 199).

Um gestor preparado visualizará a gestão não apenas como uma resposta às questões administrativas, mas como um processo de mobilização no contexto organizacional escolar de forma integrada e articulada. “Como dirigente, cabe-lhe ter uma visão de conjunto e uma atuação que apreenda a escola em seus aspectos pedagógicos, administrativos, financeiros e culturais” (Libâneo, 2005, p. 332).

O caminho é a descentralização, isto é, o compartilhamento de responsabilidades. No entanto, o que se tem visto é a centralização das atividades educativas e da tomada de decisões pelo gestor, o que causa danos à gestão, pois o acúmulo de responsabilidades e ações afeta a qualidade da gestão. Conforme afirma Paro (2022, p. 170), “na prática, entretanto, o que se dá é a mera rotinização e burocratização das atividades no interior da escola, e que nada contribui para a busca de maior eficiência na realização de seu fim educativo”.

O autor indica que, na prática, a gestão escolar muitas vezes se limita a uma rotina burocrática que pouco contribui para a melhoria da qualidade do ensino (Paro, 2022). Em outras palavras, a escola acaba sendo gerida de forma mecânica e pouco criativa, com ênfase em procedimentos administrativos e documentais, em detrimento da reflexão sobre os objetivos e metas educativas.

A rotinização e burocratização podem levar a um distanciamento entre a gestão e a comunidade escolar, além de dificultar a tomada de decisões mais eficientes e inovadoras. Também podem criar obstáculos para a implementação de projetos e iniciativas que visem uma melhor organização no ensino. Nesse sentido, é preciso repensar a forma como a gestão escolar é conduzida, buscando um modelo mais participativo, criativo e eficiente, que promova uma cultura de inovação e reflexão constante sobre os objetivos e metas educacionais, em vez de se limitar a uma rotina burocrática e mecânica.

Considerando esse cenário, destacamos a relevância da capacitação para a gestão, sendo a formação inicial o ponto de partida para a qualificação nessa função. É imperativo que essa formação forneça elementos que transcendam a burocracia convencional, promovendo um exercício de gestão democrático no ambiente escolar. Essa abordagem visa a prevenir a ascensão de gestores despreparados, resguardando, assim, a integridade das práticas de gestão. “É desejável que os candidatos à eleição ao cargo de gestor tenham formação profissional específica e competência técnica, incluindo liderança, capacidade de gestão e conhecimento de questões pedagógico-didáticas” (Libâneo, 2005, p. 332).

A formação inicial em gestão escolar é uma parte importante no curso de Pedagogia. Deste modo, evidencia-se, segundo Aranda, Lima e Teixeira (2017), a importância da formação pedagógica na gestão escolar, visto as funções do trabalho exercido pelos gestores.

A gestão escolar é uma ação, em primeiro lugar, de caráter pedagógico, por isso deve ser planejada, executada e avaliada constantemente por um coletivo denominado gestores do processo (o diretor, o coordenador pedagógico, o professor, os pais ou outro responsável pelo aluno, dentre outros), é o ser e o fazer da escola cujo maior objetivo é que todos os alunos aprendam. (Aranda; Lima; Teixeira, 2017, p. 21).

A gestão pedagógica é fundamental para uma gestão escolar eficaz, pois permite que os gestores entendam as necessidades da escola e sejam capazes de tomar decisões pedagógicas. Ao incluir a formação inicial, prepara os gestores para colaborar e trabalhar com professores e suas metodologias, com os alunos, e para avaliar e melhorar a qualidade do ensino. Nesse sentido, “o papel do diretor é, predominantemente, gestor e administrativo, mas sempre com enfoque pedagógico, uma vez que se refere a uma instituição e a um projeto educativos que existe em prol da educação” (Taques *et al.*, 2009, p. 6).

É importante incluir a compreensão das políticas educacionais e regulamentos na formação inicial do gestor no curso de Pedagogia, pois as políticas e regulamentos estabelecem as diretrizes e os objetivos da educação, bem como os direitos e deveres dos gestores e educadores. Também é fundamental o conhecimento do contexto histórico e dos princípios educacionais da instituição.

Ao conhecer o contexto histórico da instituição, o gestor tem uma compreensão mais aprofundada sobre a sua trajetória, suas conquistas e desafios, bem como sobre as experiências educacionais que foram realizadas no passado. Isso pode ajudar a identificar os pontos fortes e fracos da escola, orientando ações futuras com base no conhecimento adquirido na formação inicial. “O gestor escolar deve ter, como um dos pilares de sua qualificação, o conhecimento do contexto histórico e dos princípios educacionais da instituição em que atua” (Rocha; Carnieletto, 2007, p. 79).

Percebe-se uma grande necessidade das escolas em trabalhar coletivamente, o que leva à necessidade de a escola propor formas de participação de seus envolvidos. Logo, a formação inicial em gestão escolar, que inclui a compreensão da importância do trabalho colaborativo e da participação da comunidade na gestão escolar, é fundamental para garantir que futuramente os frutos da formação proporcionem às escolas experiências significativas com trabalho colaborativo entre gestores, professores, pais e outros membros da comunidade.

Todavia, Vieira e Sofia (2007, p. 60) afirmam que a gestão “requer humildade e aceitação. Administrar a escassez, gerir conflitos, tomar decisões em situações complexas. E nada disso aparece nos manuais. A formação de ‘gestores reflexivos’ requer a preparação para atuar nessas zonas de sombra da impopularidade”.

Quando há a compreensão da importância da gestão participativa, onde se trabalha de forma colaborativa com professores e outros membros da comunidade, é propício o estabelecimento de metas e objetivos para a escola, bem como a implementação e avaliação das ações necessárias para alcançá-los a partir de decisões tomadas em conjunto.

Nesse sentido, destacamos que o gestor escolar tem por atribuição conduzir os movimentos que acontecem na instituição de ensino. “A melhor forma de gestão é aquela que cria um sistema de práticas interativas e colaborativas para troca de ideias e experiências, para chegar a ideias e ações comuns” (Libâneo, 2015, p. 18). Isso implica a participação de todos os membros da escola na gestão, como forma de aprendizagem.

Cabe a nós, como profissionais, articular o trabalho em equipe, atribuindo tarefas e colaborando com os envolvidos no processo, compreendendo que por detrás do estilo e das práticas de organização e gestão está uma cultura organizacional. Ou seja, há uma dimensão cultural que caracteriza cada escola, para além das prescrições administrativas e das rotinas burocráticas (Libâneo, 2004, p. 108).

Segundo Lima, L. (2001), a participação é utilizada para eliminar conflitos e garantir ganhos reais de eficiência, mesmo diante de posturas autoritárias nas negociações políticas e na gestão de conflitos que não focam nos interesses existentes. “Participação significa, assim, integração e colaboração, e não representação e intervenção política, com vencedores e vencidos, numa luta democrática entre distintos projetos e interesses” (Lima, L., 2001, p. 133).

A colaboração e a participação da comunidade são fundamentais para garantir que as escolas tenham ambientes de aprendizado seguros e eficazes para todos os estudantes. Assim, a formação inicial em gestão escolar no curso de Pedagogia é crucial para preparar os gestores, conscientizando-os a trabalhar de forma colaborativa e incluir a comunidade nas decisões importantes sobre a gestão escolar.

A participação democrática é um elemento crucial para garantir uma gestão escolar ativa, que tem como objetivo primordial a formação de cidadãos críticos, reflexivos e engajados na comunidade escolar. Precisamos “promover mudanças nos controles de regulação, nas estruturas organizacionais e nas práticas de gestão para fortalecer a dimensão local da escola” (Teodoro, 2001, p. 209). Portanto, se o intuito é formar profissionais que reflitam sobre os propósitos da função. Ora,

Os cursos de formação (inicial, mas também contínua) têm de ser organizados em função deste propósito, colocando de lado processos e práticas de formação dominados, em grande parte, por modelos tradicionais, escolarizados e baseados numa racionalidade técnica. (Flores, 2003, p. 154-155).

A introdução da gestão democrática na formação inicial contribui para a formação de profissionais mais críticos, conscientes, participativos e incentivadores da participação. Esse processo oferece suporte que prepara os futuros gestores para lidar com as complexidades e desafios do mundo contemporâneo nas escolas.

A gestão democrática e participativa, em teoria, apresenta-se como uma ação propositiva. No entanto, o desafio emerge quando essa teoria não se traduz efetivamente na prática. Na realidade, a gestão frequentemente se encontra permeada pelo senso comum e ancorada em estruturas hierárquicas, resultando na falta de participação efetiva por parte de professores e alunos.

É importante destacar que a gestão citada anteriormente não é favorável ao modelo que se instala na educação. A “gestão escolar, na maioria das escolas

públicas, ainda se baseia no modelo de administração clássica, estática e burocrática, não condizente com as necessidades de um mundo em constantes e rápidas transformações” (Santos, 2013, p. 35). Nessa perspectiva, asseveramos que

[...] diversas práticas de gestão democrática tornaram-se ideologicamente incompatíveis e foram afastadas em vários países por força da adoção do princípio da empresarialização e privatização – como observou Stephen Ball (2007, p. 113), um “instrumento de política”, um meio de reforma e de modernização do setor público. (Lima, L., 2018, p. 18).

Evidencia-se, nesse cenário, a necessidade de uma formação inicial sólida para garantir a qualidade do profissional da gestão escolar. Um gestor preparado e capacitado compreende que suas responsabilidades incluem a mobilização, motivação e coordenação de atividades; reconhece que sua tarefa “pressupõe a de um competente líder que não descuida da organização do trabalho pedagógico com vistas à condução de uma escola de boa qualidade” (Lima, E., 2011, p. 52).

A liderança de uma escola envolve a implementação integrada e articulada dos elementos do processo organizacional, como planejamento, organização e avaliação. Nesse sentido, a “liderança com a motivação, habilidade e a capacidade de orientar alguém, com objetivos específicos” deve ser orientada para o desenvolvimento humano (Godinho, 2013, p. 19-20).

O pedagogo pode desempenhar um papel social fundamental na gestão escolar. Conforme esse entendimento, nos reportamos a Vieira (2007, p. 63), que afirma que a gestão escolar “orienta-se para assegurar aquilo que é próprio de sua finalidade – promover o ensino e a aprendizagem, viabilizando a educação como um direito de todos.” Isso está em consonância com as determinações da Constituição Federal (Brasil, 1988) e com a LDB (Brasil, 1996). Portanto, ao cumprir os princípios constitucionais, a gestão desempenha um papel social importante. É crucial também salientar que na gestão é “preciso ir da prática à teoria e desta àquela, tendo como norte a função social da educação e da escola” (ibid).

Para tanto, o pedagogo deve estabelecer conexões entre os fundamentos teóricos e sua aplicação prática na escola, utilizando os conhecimentos adquiridos na formação inicial para embasar decisões e intervenções pedagógicas, atendendo às demandas da realidade escolar e alinhando a função social na gestão. De acordo com

Pereira e Silva (2018, p. 141), “a gestão escolar faz parte da totalidade social e não se pode tratá-la de modo isolado”.

2.3 A gestão escolar na formação inicial: examinando mudanças e influências políticas e econômicas

O objetivo desta seção é examinar a integração da gestão escolar na formação inicial dos pedagogos, explorando os aspectos teóricos e legais, e discutindo as mudanças, interferências políticas e econômicas que moldam essa formação. Conforme sinaliza Drabach (2009, p. 259), “identifica-se a necessidade de reconstituir a trajetória que culmina na configuração atual da gestão escolar, a fim de identificar o percurso deste campo e compreender as bases em que este se assenta.” Para tanto, nos reportaremos mais à formação em gestão diante das alterações processadas no sistema educacional, tornando-se assim “necessário o esforço de compreender os pressupostos que as orientam” (Drabach, 2009, p. 259).

As mudanças curriculares nos cursos de formação de professores que têm ocorrido nas últimas décadas no Brasil fazem parte de um processo mais amplo de reforma educacional, que tem suas raízes no movimento neoliberal que ganhou força na América Latina a partir dos anos 1990. As reformas tiveram como objetivo a expansão da educação básica, mas também implicaram mudanças significativas na formação de professores, que

[...] numa nova visão em busca da racionalidade técnica, a reforma dos anos de 1990 impôs uma condição de superveniência à lógica de formação para o mercado e suas relações produtivas, cujo incentivo à inovação, aos contratos de gestão e ao desempenho vinculado à remuneração docente se sustentam na retórica de uma qualidade requerida à educação, que falida e desorganizada no discurso, se constituía incapaz de tornar o Estado brasileiro em um passageiro do desenvolvimento econômico. (Pereira; Silva, 2018, p. 139).

Durante os oito anos do governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), as políticas sociais foram subordinadas à política econômica, o que influenciou fortemente as mudanças na formação de professores. “As políticas responsáveis pelas reformas no âmbito da educação foram mobilizadas no sentido de adaptar a esses requerimentos os sistemas de ensino, as escolas, os currículos e também os processos de formação dos profissionais da educação” (Durli, 2007, p. 49). Quando

foi promulgada a Lei nº 9.394 (Brasil, 1996), essas novas diretrizes para a formação de professores foram produzidas dentro deste contexto reformador, exigindo a reorganização dos princípios direcionadores tanto do ensino superior quanto do sistema de ensino básico (Oliveira; Duarte, 2005).

O estreito vínculo entre a formação de professores, a educação básica e a questão social, da qual a escola é um importante espaço, torna o cenário da formação de professores bastante complexo. Essa complexidade surge devido ao embate entre diferentes concepções de formação e educação, o que tornou necessário ao longo do tempo e nos dias atuais debates mais aprofundados sobre as políticas educacionais que estão sendo implementadas e sobre os impactos que elas têm na formação de professores e na educação como um todo. Assim, a gestão, a partir desse cenário, determina que

[...] constituir “pessoas neoliberais” (Ball, 2014), que são alienadas do debate democrático e participativo presente nas discussões em torno da gestão da educação, especialmente, emanadas dos movimentos sociais de base e inseridos nos preceitos normativos da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases de 1996. (Pereira; Silva, 2018, p. 139).

Nesse contexto, destaca-se que a implementação da gestão escolar nos currículos de formação de professores foi um processo gradativo e variável, ocorrendo em diferentes momentos e de formas distintas em cada instituição de ensino superior. Em geral, a inclusão da gestão escolar nos currículos de formação de professores se deu a partir de políticas públicas e orientações normativas do MEC, que estabeleceram diretrizes curriculares para os cursos de licenciatura e Pedagogia.

Em 1961, a Lei nº 4.024, a primeira LDB, definiu a formação do magistério para o ensino primário e médio:

Art. 52. O ensino normal tem por fim a formação de professores, orientadores, supervisores e administradores escolares destinados ao ensino primário, e o desenvolvimento dos conhecimentos técnicos relativos à educação da infância. (Brasil, 1961).

A formação de gestores a partir 1961 não era tratada com especificidade, baseando-se na competência no ensino normal e, posteriormente, no ensino superior. Ambas as recomendações consideravam a formação de gestores, bem como outras

especificidades da profissão docente, com alterações de funções, mas sem mudanças práticas significativas. Para a gestão escolar nesse período, segundo Ghanem (2000, p. 111), “mesmo no início dos anos 60, quando floresciam os movimentos de educação popular, no campo dos sistemas escolares, as propostas de gestão escolar eram muito alheias a uma perspectiva democratizadora e participativa.”

No campo da educação, prevaleceu o tecnicismo e a crença na organização que introduziu a divisão do trabalho na escola, estabelecendo “uma nova teoria educacional: a pedagogia tecnicista” (Saviani, 2003, p. 11). Este modelo formativo perdurou até 1968, quando foi feita a reforma universitária promulgada pela Lei nº 5.540/68, que reformou a estrutura do ensino superior, sendo, por isso, chamada de Lei da Reforma Universitária.

Já a Lei nº 5.692/1971 (Brasil, 1971) unificou os ensinos primário e ginásial, junção posteriormente denominada de ensino fundamental, obrigatórios por oito anos. E apresentou a seguinte deliberação sobre a formação dos professores e especialistas quanto à formação dos dirigentes da escola: “Art. 33 A formação de administradores, planejadores, orientadores, inspetores, supervisores e demais especialistas de educação será feita em curso superior de graduação, com duração plena ou curta, ou de pós-graduação” (Brasil, 1971).

Segundo Alcântara, Borges e Filipak (2018, p. 4), citando Hora (2002), “o termo ‘gestão escolar’ fortaleceu-se, sobretudo na década de 1970.” Foi uma reação à concepção predominante de administração escolar da época, que aplicava princípios de administração empresarial à realidade da escola sem levar em consideração suas particularidades. Assim, a gestão escolar surgiu como uma abordagem que reconhecia elementos próprios da escola, como suas características específicas e contexto social.

Dessa forma, a ideia de “gestão escolar” defenderia uma prática, por parte dos atores da escola: “mais” política e “menos” técnica dos seus afazeres; o que exigiria então reflexão específica sobre as suas questões particulares e impediria que o setor educacional importasse práticas mecanicamente de serviços da área empresarial. (Alcântara; Borges; Filipak, 2018, p. 4).

A década de 1980 foi marcada pelo movimento "Diretas Já", que defendia o direito a eleições livres. No período constitucional, o princípio da gestão democrática foi implementado, e na educação, o que se via era a “disputa entre interesses do setor

público e privado em relação aos recursos destinados à educação” (Minto, 2012, p. 181). Também nesse período, a terminologia mudou de administração para gestão, e o termo gestão começou a ganhar espaço no campo da educação após a inclusão da “gestão democrática das escolas públicas” na Constituição Federal (Brasil, 1988). Atualmente, nas DCNP de 2006, a gestão democrática também se expressa como parte da estrutura curricular da Pedagogia, tornando-se um dos eixos a ser contemplado nos estudos da formação do pedagogo.

A gestão democrática como princípio norteador do trabalho ressignifica a organização dos sistemas escolares, que devem se basear em objetivos educacionais claros, representar os interesses e necessidades da comunidade e levar em conta as especificidades do processo pedagógico. A marca de uma perspectiva de gestão democrática é, antes de tudo, um processo de diálogo pautado na participação efetiva de todos os setores da comunidade escolar nas decisões escolares (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012).

Na década de 1990, o neoliberalismo entrou em cena, causando regressões educacionais que se refletiram, conforme destacam alguns autores, na LDB de 1996 (Brasil, 1996). Segundo Minto (2012, p. 193), tal legislação trouxe pouca novidade no que diz respeito ao gestor escolar, pois vinculou a “[...] formação dos profissionais ao curso de Pedagogia, prolongou a discutível associação com as atuais habilitações, herança do tecnicismo educacional”. Sobre isso, Drabach (2009) destaca que,

posteriormente, pela LDB de 1996, pode-se notar nos escritos atuais sobre gestão escolar que o vocábulo administração continua sendo usado, porém, na maioria das vezes, com sentido diferenciado daquele historicamente utilizado, passando a agregar a dimensão político-pedagógica. (Drabach, 2009, p. 275).

A partir dessa legislação, houve mudanças na imagem do gestor, tornando necessárias novas habilidades para uma atuação eficaz. A gestão administrativa centrada exclusivamente no próprio gestor tornou-se obsoleta, exigindo uma mudança de pensamento e ações para evitar o fracasso. Costa (2017, p. 22) destaca que “o gestor é um ator fundamental para o desenvolvimento, crescimento e aprimoramento da instituição escolar, uma vez que sua atuação numa gestão democrática é a de um agente mediador, condutor de meios para beneficiar os fins propostos”.

Em uma instituição escolar, existem muitas pessoas, diferentes departamentos

e diversas funções. Os diferentes grupos subdivididos, incluindo professores, alunos, equipe gestora, refeitório, limpeza, secretárias, pais e responsáveis, todos com funções distintas. Cabe aos gestores atuar como mediadores e unificadores nessas ligações, garantindo que todos compreendam que o objetivo do trabalho conjunto é a organização do espaço escolar.

Gestores que promovem a participação na comunidade escolar e a partilha de responsabilidades legitimam a estrutura do sistema educativo e das escolas. Dessa maneira, “trata-se de cuidar para que a educação escolar se realize, na forma e no conteúdo, de acordo com seus interesses, o que exige a participação dos próprios usuários da escola pública nas decisões que aí se tomam” (Paro, 2016, p. 95). Isso também demonstra a necessidade de ampliar o entendimento de que a governança democrática envolve o “controle democrático do Estado” (Paro, 2016, p. 95).

Para que todos compreendam e pratiquem esse princípio, o gestor deve articular pedagogicamente e engajar-se ativamente com todos. Descentralizar a gestão, quebrar as relações hierárquicas existentes na tomada de decisões escolares e facilitar a participação de todos são algumas das principais tarefas e responsabilidades dos gestores. Nesse sentido,

[...] se queremos uma escola transformadora, temos que transformar a escola que temos aí. E a transformação dessa escola passa necessariamente por sua apropriação por parte das camadas trabalhadoras. É nesse sentido que precisam ser transformados os sistemas de autoridade e a distribuição do próprio trabalho no interior da escola. (Paro, 2001, p. 10).

Quanto aos aspectos referentes à seleção de profissionais para o cargo, a LDBEN de 1996 previa que o ingresso seria “por meio de concurso público de provas e títulos (sem definir os seus critérios) e o pré-requisito da experiência docente para o exercício”. Vale lembrar que tais constatações são utilizadas apenas por alguns setores públicos de educação, enquanto no setor privado a escolha dos diretores pode seguir diversos critérios de interesse da instituição.

Paro (2003, p. 121), ao considerar a eleição de diretores, apresenta diversos depoimentos de integrantes de escolas de várias partes do país, sendo uma de suas conclusões que “a eleição é a forma de escolha de dirigentes escolares mais compatível com a luta por uma escola básica de qualidade e acessível ao maior número de pessoas”. Essa abordagem encontra eco nas ideias de Dourado (2007),

que argumenta a favor do sistema de eleição de diretores como forma de preenchimento dos cargos de direção escolar. Essa ideia começou a ser difundida no Brasil a partir da década de 1980, fomentando o debate sobre a gestão escolar.

No Brasil, no processo de luta pelo retorno à democracia, na década de 1980, o tema gestão democrática integrava a pauta dos educadores que reivindicavam, entre outros, mecanismos de participação - eleição de dirigentes escolares, instituição de conselhos escolares, elaboração de regimento e de projeto pedagógico de forma coletiva, exclusividade do financiamento da escola pública pelo poder público. (Oliveira, R., 2019, p. 220).

No entanto, o uso de eleições como forma de nomeação começou a declinar durante os anos 2000, com o retorno de concursos públicos, processos de seleção e nomeações técnicas e políticas em todas as regiões do Brasil.

Infelizmente, predomina ainda no sistema escolar público brasileiro a nomeação arbitrária de diretores pelo governador ou prefeito, geralmente para atender conveniências e interesses político-partidários, colocando o diretor como representante desses interesses, inibindo seu papel de coordenador e articulador da equipe docente. (Libâneo, 2004, p.113).

Essa interferência pode levar à descontinuidade de políticas educacionais, dificultando a implantação de projetos consistentes. Por isso, é importante investir na capacidade de argumentação para enfrentar essas situações e na capacitação dos novos gestores na formação inicial, reduzindo a influência de interesses políticos.

Vale mencionar a questão da indicação política para se tornar gestor na gestão escolar. Conforme destaca Freitas, K. (2000, p. 49), "a grande maioria dos que compõem o escalão superior dos sistemas de ensino discursa sobre a autonomia da escola. Na prática, eles resistem e cerceiam a autonomia escolar. Eles negam o potencial dos gestores escolares, mesmo quando estes são indicados por aqueles."

Quando o cargo é preenchido por indicação política, frequentemente não são consideradas as habilidades necessárias para exercer a função de gestor. Em muitos casos, o objetivo principal é facilitar a comunicação entre a escola e o sistema político, transformando o cargo em uma recomendação política.

De acordo com Paro (1992), o processo de escolha do diretor escolar é visto como democrático para o candidato, pois este pode escolher a escola onde deseja

atuar, mas é antidemocrático em relação à vontade da comunidade escolar, que não tem escolha quanto ao diretor. Isso pode levar à negligência de práticas democráticas de gestão, embora não deva ser considerado uma regra geral (Gadotti; Romão, 2001).

Eleições livres e diretas podem ser consideradas a opção mais assertiva para o ambiente escolar, pois há um contato direto entre o profissional que almeja o cargo e a comunidade escolar, permitindo um diálogo permanente sobre as necessidades da escola. No entanto, essa proposta ainda não garante candidatos com a experiência necessária para assumir a gestão escolar. “É fato que a escolha dos gestores escolares por meio da comunidade representa um instrumento de gestão participativa” (Aranda; Perboni; Rodrigues, 2018, p. 431).

Constata-se, assim, que é essencial que os gestores escolares sejam escolhidos pela própria comunidade escolar. Isso ajuda a garantir que os interesses dos alunos, pais, professores e demais membros da comunidade sejam representados e atendidos de maneira adequada. Quando os diretores são indicados por um órgão local, seu principal objetivo é atender aos interesses desse órgão, que nem sempre estão alinhados com os da comunidade escolar.

Embora possam existir outras alternativas, a eleição livre e direta dos diretores escolares é a melhor opção disponível no momento, pois é uma forma democrática de garantir a participação da comunidade escolar no processo de escolha do gestor. No entanto, “a escolha democrática não garante uma gestão participativa” pois a “organização escolar democrática requer a implementação de uma série de mecanismos que levem as pessoas a participarem de fato”, mas é importante considerar que “oportuniza a aproximação da comunidade à escola por meio da participação” (Aranda; Perboni; Rodrigues, 2018, p. 431).

Nesse contexto, é possível destacar que os gestores escolares precisam ter uma formação sólida e abrangente, com conhecimentos coerentes e relevantes para a gestão escolar. Portanto, é crucial que as instituições de ensino ofereçam programas de formação e capacitação que contribuam para o desempenho eficaz dos gestores em suas funções administrativas e pedagógicas.

Desde a promulgação da LDB de 1996 (Brasil, 1996), novas leis têm orientado a formação de professores e gestores escolares. Embora o artigo 14 dessa legislação estabeleça a gestão democrática, isso não é suficiente para garantir o envolvimento efetivo da comunidade nos conselhos escolares e na formulação dos Projetos Políticos Pedagógicos. Para isso, é necessário conferir maior autonomia e poder de

decisão, indo além das disposições legais.

A inserção da gestão escolar na formação inicial de professores, especialmente no curso de Pedagogia, evoluiu gradualmente nas últimas décadas. A década de 1980, marcada pelo processo de redemocratização e pela promulgação da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), que reconheceu a educação como um direito de todos e um dever do Estado, desencadeou um aprofundamento do debate sobre a qualidade educacional. Esse período impulsionou a necessidade de formação de gestores mais capacitados e engajados, solidificando a importância de integrar a gestão escolar na preparação inicial dos professores.

A democratização do país e a Constituição de 1988 (Brasil, 1988), conhecida como Constituição Cidadã, "forneceram o arcabouço institucional necessário às mudanças na educação brasileira" (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2002, p. 50). Nesse período, "a ideia de democratização da gestão escolar nos moldes propostos na atualidade é um fenômeno mais recente, que acompanha o processo de redemocratização do país na década de 1980" (Perboni; Di Giorgi, 2012, p. 757).

Desde então, políticas públicas têm sido implementadas para a formação de gestores e professores nos cursos de formação inicial e continuada na rede pública de ensino, incluindo a formação em gestão escolar. No entanto, a inserção da gestão escolar no curso de Pedagogia ainda é um desafio em muitas instituições de ensino superior, especialmente em cursos mais antigos que não atualizaram suas matrizes curriculares para incluir essa temática.

A gestão escolar tem sido um tema cada vez mais presente nas diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores, mas a implementação efetiva dessas orientações depende também de iniciativas locais das instituições de ensino. Há uma preocupação crescente com a gestão democrática nas escolas, promovendo a participação da comunidade escolar na tomada de decisões e garantindo que o gestor escolar seja responsável pela articulação e atividades pedagógicas da escola.

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I-participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II-participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (Brasil, 1996).

Em suma, as mudanças na formação do gestor escolar no Brasil foram marcadas por diversas tendências e transformações. Entre elas, destacam-se a formação técnica, a formação em Pedagogia, a especialização em administração escolar, a formação em pós-graduação, a gestão democrática e a utilização de tecnologias na gestão escolar. Nos últimos anos, tem-se observado uma maior ênfase na preparação dos gestores escolares para atuarem em um contexto de constantes mudanças e inovações tecnológicas. É crucial que a formação inicial na universidade seja o “universo da teoria, do rigor dos conceitos e dos métodos historicamente produzidos, da liberdade, da criação, da produção do novo, da ética [...]” (Coêlho, 1996, p. 36 *apud* Brzezinski, 2008, p. 1142).

As demandas atuais apontam para a necessidade de uma formação que contemple tanto a gestão administrativa quanto a pedagógica, além de competências para atuar em um cenário de inovações tecnológicas e de considerar aspectos sociais, econômicos e culturais nas escolas. De forma coerente, a administração escolar deve ser vista como uma mediação para alcançar uma determinada finalidade. Como bem enfatiza Vitor Paro, “o pedagógico é o que dá a razão de ser ao administrativo; caso contrário, este se reduz a mera burocratização, fazendo-se fim em si mesmo e negando os fins educativos a que deve servir” (Paro, 2018, p. 25).

Essa abordagem amplia a discussão sobre a importância da formação integrada em gestão e Pedagogia, e prepara o terreno para a exploração do percurso histórico e dos aspectos legais relacionados à formação inicial em gestão no curso de Pedagogia.

3 CURSO DE PEDAGOGIA: PERCURSO HISTÓRICO E NORTEAMENTOS LEGAIS PARA FORMAÇÃO INICIAL NA GESTÃO

O objetivo desta seção foi apresentar um panorama do curso de Pedagogia, abordando os acontecimentos históricos relacionados à gestão na formação inicial e atuação do gestor, além de refletir sobre a formação do gestor frente às exigências da sociedade, mediante as legislações, discussões e os posicionamentos de entidades nacionais e internacionais relacionadas à formação.

Discutimos a formação do gestor no contexto do curso de Pedagogia, examinando os aspectos que delinearão o perfil do pedagogo gestor e como a formação para essa função tem sido estruturada ao longo do tempo. Para isso, as seções se concentraram no percurso histórico do curso de Pedagogia. Além disso, abordamos os principais direcionamentos legais que orientaram a inclusão de conteúdos voltados para a gestão na formação dos pedagogos para a gestão escolar.

Detalhamos os aspectos específicos da formação do pedagogo gestor, utilizando como base as diretrizes estabelecidas pela Resolução CNE/CP nº 1/2006 (Brasil, 2006) e pela Resolução CNE/CP nº 2/2015 (Brasil, 2015), destacando os pontos essenciais dos desdobramentos da formação durante o curso.

Por fim, examinamos o papel e a importância da gestão na formação inicial do pedagogo, com enfoque nas diretrizes estabelecidas pela Resolução nº 02/2019 (Brasil, 2019). Exploramos as atualizações e ajustes promovidos por essa resolução, oferecendo uma visão sobre o posicionamento quanto à gestão para o currículo do curso de Pedagogia.

A análise da construção da formação permite a compreensão da complexidade e das nuances impostas à Pedagogia diante das demandas e interferências políticas na educação. Esta discussão, extrapolando o período temporal proposto, possui relevância devido às inúmeras fragilidades identificadas por autores na área da educação, especialmente relacionadas à formação inicial em gestão. Essas fragilidades, amplamente discutidas, tiveram raízes em questões persistentes ao longo de décadas, exercendo influência significativa nas políticas educacionais contemporâneas.

3.1 A formação do gestor no curso de Pedagogia

Objetivamos, nesta seção, contextualizar a formação do gestor no curso de Pedagogia, destacando a importância de compreender a história do curso para entender as mudanças atuais provocadas pelas reformas educacionais.

É fundamental resgatar a história do curso de Pedagogia no âmbito da formação inicial, dado que as mudanças provocadas pelas reformas educacionais, amparadas pelas Diretrizes Curriculares que normatizam a formação de professores em todo o país, são cada vez mais intensas.

Antes da implantação do curso de Pedagogia, a criação da Escola Normal durante o período regencial, em 1835, no Rio de Janeiro, deu início à formação do magistério primário, a antiga escola primária. Inicialmente, a formação do educador foi marcada pela cisão entre bacharelado e licenciatura. Os bacharéis possuíam qualificação técnica, enquanto os licenciandos trabalhavam em escolas normais e secundárias. No entanto, o curso de Pedagogia propriamente dito foi implantado em 1939 na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade do Brasil.

Durante as décadas de 1940 e 1950 e parte da década de 1960, não houve grandes mudanças no currículo de Pedagogia, e a formação na profissão ficou sujeita à compreensão exclusiva das instâncias superiores de educação quanto à formação de técnicos e professores. “Na década de 60, com a tentativa de especificar mais a formação, o pedagogo passou a ser um especialista em educação e a formação de professores acontecia somente nas escolas normais” (Wiebusch; Dalla Corte, 2014, p. 214). No final dos anos 1960 e início de 1970, entrou em cena o modelo de ensino técnico, e os professores começaram a ser formados para trabalhar nesse modelo. Em 1968, com a Lei de Reforma Universitária nº 5.540, de 28 de novembro de 1968 (Brasil, 1968), surgiu a especialização no currículo pedagógico.

O Art. 30 dessa Lei (Brasil, 1968) apontava:

Art. 30. A formação de professores para o ensino de segundo grau, de disciplinas gerais ou técnicas, bem como o preparo de especialistas destinadas ao trabalho de planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação no âmbito de escolas e sistemas escolares, far-se-á em nível superior. (Brasil, 1968).

Portanto, a instrução, supervisão, fiscalização e gestão escolar, bem como a formação de professores, continuaram como parte do currículo.

As faculdades de pedagogia, por sua vez, ampliaram o escopo da formação, congregando um conjunto maior de atividades na área educacional, sobretudo no campo da gestão, e procuraram se estabelecer principalmente como produtoras de reflexão e pesquisa. Isso produziu, sem dúvida, uma identidade mais clara desse campo acadêmico – o que tem seu efeito positivo –, mas distanciou a universidade da realidade escolar, sobretudo no que se refere ao fornecimento e ao acompanhamento dos quadros docentes. (Abrucio, 2016, p. 12).

Nesse período, os saberes ensinados na educação infantil e no ensino fundamental continuaram distanciados do currículo de Pedagogia. O Parecer CFE nº 252/1969 estabeleceu a reorganização das diretrizes para o curso de Pedagogia, definindo os mínimos de conteúdo e duração para essa formação, abolindo a distinção entre licenciatura e bacharelado, determinando a duração do curso de 4 anos e introduzindo habilitações em supervisão, orientação, inspeção educativa e administração. “O curso passou a ter o pedagógico a serviço da docência, conferindo apenas o atributo de licenciado, extinguindo o de bacharel” (Mandú, 2013, p. 40), assim como outras especialidades importantes ao mercado de trabalho, cumprindo o conteúdo da lei que tratava da reforma universitária. De acordo com Saviani (2008, p. 47): “[...] a reforma do ensino superior decorrente da Lei nº 5.540/68 e do Decreto-Lei nº 4.064, de 11 de fevereiro de 1969, eliminou o regime seriado, introduzindo a matrícula por disciplina”.

O Parecer 252/69 que pretendia resolver os principais problemas Curso de Pedagogia, atendendo as demandas de estudantes, solucionando a falta de identidade do curso, rompendo com a dualidade bacharéis e licenciados, superando as falhas em sua estrutura curricular com uma base comum e componentes ligados às habilitações, acabou tornando inviável a formação de um especialista em Educação, devido à fragmentação de sua proposta curricular, que era justificada pelas exigências do mercado. (Rosa, 2023, p. 66).

Muitas vezes, as reformas e mudanças nos sistemas educacionais têm consequências que podem criar novos problemas, como quando tratam das demandas de mercado com objetivos educacionais. É importante equilibrar as exigências do mercado e avaliar as reformas propostas com políticas educacionais que podem afetar a identidade dos cursos e a formação dos estudantes.

No início dos anos 1970, o curso de Pedagogia voltou a ser discutido em

diversos debates, especialmente quanto ao funcionamento do currículo com vistas à reforma do ensino de primeiro e segundo grau. A Lei nº 5.692 (Brasil, 1971) objetivou promover a reforma do sistema educacional brasileiro, buscando a modernização e o aperfeiçoamento dos currículos escolares à realidade do país na época.

Conforme Mandú (2013, p. 42), a reforma de 1971 “[...] colocou de vez o curso de Pedagogia como responsável por formar professores para as séries iniciais de escolarização”, consolidando assim o papel desse curso na preparação de profissionais da educação. Esse movimento foi ainda mais fortalecido pelo “Parecer Conselho Federal de Educação (CFE) nº 22/73, que traça normas gerais para todos os cursos de licenciatura, incluindo Pedagogia, com base na LDB”. A partir disso, foi consolidado o curso de Pedagogia como responsável pela formação de professores para as séries iniciais, fortalecendo seu papel na educação.

No final dos anos 1970, com o movimento em torno da redemocratização, houve uma mobilização para que os cursos de Pedagogia incluíssem a docência como parte de sua identidade profissional, na tentativa de superar a fragmentação do currículo. Já na década de 1980, o Brasil passou por um período de retomada das lutas sociais e políticas em prol da democratização do Estado e da política (Cury, 1997, p. 200).

No meio acadêmico surgiram discussões que questionavam o conceito de educação voltada para o mercado, com uma formação tecnicista, instrumental e fragmentada (Brzezinski, 1996; Scheibe, 2007). Com o fim da Ditadura e o estabelecimento da democracia, houve abertura para novas ideias e perspectivas na educação e na política. As mudanças nesta última influenciaram a formação, marcando a educação e refletindo em transformações políticas e sociais.

A década de 1980, marcada por transformações no contexto sócio-político brasileiro, caracterizada pelo fim da ditadura militar e pelo processo de redemocratização do País, demarca alterações na concepção de formação docente no curso de Pedagogia e, conseqüentemente, no ensino da Política Educacional. (Rosa, 2023, p. 66).

Assim, em 1988, com a promulgação da Constituição Federal, a gestão democrática do ensino público foi definida como um princípio, incluindo a gestão democrática nas escolas públicas. Houve também um crescimento nas pesquisas voltadas para a participação e a democratização efetiva da educação, principalmente

por meio de novas abordagens para métodos de organização escolar. Conforme destaca Camargo (1997, p. 100), “[...] nenhuma Constituição Federal anterior fazia menção a este princípio”. Isso não significa que, ao longo da história brasileira, os movimentos sociais deixaram de defender a democratização da educação.

Além dos marcos legislativos, destacamos também a formação de entidades como Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores (Conarcfe), que deu origem, em 1994, à Anfope (Sokolowski, 2013, p. 87). Esse movimento tratava da formação de professores, defendendo a formação de educadores, incluindo pedagogos, de forma que contemplasse:

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

A Anfope promoveu estudos e discussões que resultaram em pareceres do CNE sobre as Diretrizes do Curso de Pedagogia, instituídas em 2006. A luta e defesa da Anfope, junto a outras entidades acadêmicas, tiveram sucesso na elaboração das referidas DCN-Pedagogia, em parceria com o CNE (Brzezinski, 2012, p. 2).

De acordo com Libâneo (2010, p. 11), “a identificação do curso de Pedagogia com a formação de professores [...] foi gestada em razão das circunstâncias históricas peculiares da história da educação deste país”. Apesar dessa particularidade do curso de Pedagogia em formar professores, entendemos que “há um campo de atuação do pedagogo que ultrapassa a docência” (Libâneo, 2010, p. 19).

A década de 1980 também foi marcada por uma forte crítica às construções teóricas que comparavam as escolas a empresas e à adoção de administração geral no desenvolvimento teórico da gestão escolar (Paro, 2022). O autor destaca, entre outras coisas, a especificidade da administração escolar como um dos pressupostos de sua contribuição para o processo de transformação social, argumentando que a

[...] atividade administrativa não se dá no vazio, mas em condições históricas determinadas para atender a necessidades e interesses de pessoas e grupos. Da mesma forma, a educação escolar não se faz separada dos interesses e forças sociais presentes numa determinada situação histórica. (Paro, 2022, p. 18).

A educação escolar não é realizada de forma separada das forças sociais presentes em um determinado momento histórico. As instituições refletem as ideias, valores e interesses da sociedade em que estão inseridas. As políticas educacionais, os currículos, os métodos de ensino e as práticas são influenciados pelas necessidades e expectativas da sociedade em relação à formação dos indivíduos e à preparação para a vida em comunidade. Em diferentes épocas e contextos, a educação pode ter como objetivo formar cidadãos conscientes, preparar trabalhadores qualificados ou promover valores específicos de uma determinada ideologia. Portanto, tanto a atividade administrativa quanto a educação escolar são moldadas pelas condições históricas, necessidades e interesses das pessoas e grupos envolvidos. Compreender esses contextos é fundamental para uma abordagem crítica e contextualizada da gestão e da educação.

Conforme Paro (2022), esse período foi marcado por mudanças na teoria e prática da gestão escolar. Houve uma forte crítica e uma busca por novos modelos que se aproximassem da administração empresarial, mas que também levassem em conta as particularidades do contexto escolar. Por isso, foi importante o surgimento do conceito de gestão escolar, com “caráter de essência política e de preocupação com o pedagógico que dão base ao conceito de gestão escolar, como forma de diferenciar-se da visão técnica que historicamente permeou o conceito de administração escolar” (Drabach, 2009, p. 274).

Essa mudança e aprimoramento na gestão das escolas favorece proposições que visam a transformação social por meio da educação. Ao mesmo tempo em que se busca uma administração mais eficiente, reconhece-se a especificidade da gestão escolar como uma atividade que não pode ser tratada apenas como um negócio burocrático, mas que tem como finalidade a formação integral dos estudantes e a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Os movimentos e processos ocorridos entre os anos de 1960 e 1980 foram marcados por mudanças significativas na política e pela busca por demandas sociais em geral. Conforme destaca Rosa (2023):

É preciso considerar o contexto sociopolítico característico da época e sua forte influência nas determinações para a construção do curso de Pedagogia nas décadas de 1960, que segue até meados da década de 1980. As mudanças radicais promovidas pela ditadura militar e que se seguiram por 21 anos, acarretaram mudanças drásticas na sociedade e concomitantemente no campo educacional. (Rosa, 2023, p. 63).

Nesse sentido, destacamos as ponderações de Arantes e Gebran (2014) sobre o fato de que os anos 1980 e início dos anos 1990 foram marcados por discussões sobre a formação de pedagogos e a estruturação do curso a partir das disposições legais, como o Parecer nº 252/1969, que perduraram até a aprovação da Lei nº 9.394 (Brasil, 1996). Conforme destaca Abrucio (2016):

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, bem como legislações posteriores, fortaleceram, por sua vez, o papel dos cursos de pedagogia e das licenciaturas, apostando na suposição de que o aumento do grau de escolaridade traria automaticamente mais qualidade ao corpo docente da Educação Básica. (Abrucio, 2016, p. 13).

Esse foi um período que exigiu um profundo debate sobre o currículo de Pedagogia, em grande parte devido à indefinição dos percursos formativos e aos inúmeros dilemas criados pelas condições de conflito e ambiguidade conceitual que até então marcavam o curso e a formação em Pedagogia.

Com a aprovação da LDB de 1996 (Brasil, 1996), novos fatores influenciaram profundamente o sistema educacional brasileiro, especialmente os cursos de formação de professores que atuam na educação básica. Tal legislação foi promulgada em um contexto social neoliberal que teve um grande impacto na configuração da educação no país.

Segundo Gentili e Silva (1996), o neoliberalismo já vinha emplacando uma nova perspectiva sobre a qualidade da educação, relacionando-a com os princípios mercadológicos de produtividade e rentabilidade. Para isso, foram feitas reformas no sistema educacional, considerando estratégias que resultaram na “realização de uma profunda reforma administrativa do sistema escolar orientada pela necessidade de introduzir mecanismos que regulem a eficiência, a produtividade, a eficácia, em suma: a qualidade dos serviços educacionais” (Gentili; Silva, 1996, p. 06). Isso levou à

implementação da lógica da livre concorrência na educação, em que, na análise de Camargo (1997), a qualidade da educação relaciona-se a dois posicionamentos:

De um lado, ela remete aos fins da educação, com todo grau de generalidade expresso nos diferentes artigos propostos sobre este tema por inúmeras entidades, parlamentares e personalidades participantes do processo Constituinte. De outro lado, remete à ideia de produtividade, eficácia e eficiência do investimento público no setor educacional estatal, e seu planejamento para alcançar tais ideais expressos em lei. (Camargo, 1997, p. 126).

O sistema educacional passou a se adequar à nova ordem política e econômica internacional. Esses ajustes organizacionais e pedagógicos foram apoiados por organizações internacionais, que facilitaram eventos globais e produziram documentação com assistência técnica. Assim, a década de 1990 marcou o avanço do neoliberalismo no Brasil e no mundo, trazendo mudanças profundas no campo da educação e, conseqüentemente, no processo de formação de professores. A educação, de maneira geral, passou a responder às novas demandas do mundo do trabalho, solicitadas por organizações financeiras internacionais. A reforma educacional decorreu da mudança na produção de mercado.

Sobre esse período, Saviani (2004) escreveu:

O período atual, inaugurado com o lema “Brasil Novo”, na posse de Collor de Mello em março de 1990, assumiu claramente a prioridade da inserção do país no quadro do mercado globalizado comandado pelo capital financeiro ao qual se subordinam as políticas, de modo geral, e, especificamente, a política educacional. (Saviani, 2004, p. 120).

Essas reformas adequaram o sistema educacional às regras da política econômica da nova ordem mundial, substituindo a formação humana básica por habilidades individuais comercializáveis. A educação passou a ser vista como um aspecto central para o crescimento econômico, e a gestão, com a perspectiva de administração empresarial, adotou a racionalização dos custos como ponto inicial, o que afeta o processo educativo em sua essência. Conseqüentemente, como destacam Ferreira e Silva (2018):

A educação é reduzida ao valor econômico, equiparando o capital e o trabalho como se ambos fossem igualmente meros fatores de

produção. Outro problema é que os investimentos em educação passam a ser determinados pelos critérios do investimento capitalista. Assim, a educação é reduzida a fator econômico e a escola, sua função social, é subordinada aos interesses do capital. (Ferreira; Silva, 2018, p. 143).

Essa conjuntura agravou a desvalorização salarial dos docentes, a precariedade das condições estruturais das escolas, a falta de apoio da sociedade e a desvalorização social do profissional docente (Paro, 2022; Gentili; Silva, 1996). A transferência dos princípios empresariais para o campo da educação acabou por converter a educação em um produto oferecido como mercadoria. Houve uma crescente comercialização da educação com a oferta de cursos de formação pagos, treinamentos e programas educacionais voltados para o mercado de trabalho.

da década de 1990 para cá, houve um enorme crescimento da provisão educacional pública. E a formação dos professores, num contexto de grande expansão, vem ocorrendo nas instituições privadas. Atualmente, quase 80% dos alunos de pedagogia estudam em faculdades particulares. (Abrucio, 2016, p. 14).

Isso é reflexo da demanda por profissionais em um mercado altamente competitivo. No entanto, é importante destacar o que Moriconi (2013, p. 40) revela: “em geral, os cursos nas instituições privadas são baseados, prioritariamente, em apostilas com resumos de livros.” Isso demonstra a precariedade dessas graduações e nos leva a refletir que a oferta da formação inicial e a educação como um todo não devem ser vistas apenas como um produto, mas como um processo contínuo de aprendizagem e formação humana.

É fundamental que as instituições educacionais sejam capazes de balancear a oferta de cursos voltados para o mercado com uma formação mais ampla, que inclua valores humanísticos, éticos e culturais. Porém, aspectos estruturais vão se formando no sistema educacional que impactam a formação de professores. Nesse sentido, vale destacar eventos internacionais que formaram a base da política educacional e que ocasionaram impacto na formação de professores por meio dessas políticas. Estabeleceram metas e diretrizes para a educação e incentivaram os países a adotarem políticas educacionais em suas respectivas nações.

Um deles foi a “Conferência Mundial de Educação para Todos, em 1990, em Jomtien, na Tailândia” (Sokolowski, 2013, p. 89), sendo financiada pela Unesco

(Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), pelo PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento), pelo Unicef (Fundo das Nações Unidas para a Infância) e pelo Banco Mundial. Outro foi o documento da CEPAL (Comissão Econômica para América Latina e Caribe), nos anos 1990, e o terceiro foi o Relatório Delors, 1993-1996, da Unesco” (Sokolowski, 2013, p. 89),

Shiroma (2018, p. 97), analisando as propostas do Banco Mundial e da Unesco para a reforma educacional, alerta para a desintelectualização e redução de gastos com os professores, propondo a criação de uma “base global de conhecimentos fortes” e afirmando a necessidade de avaliações padronizadas para a construção de parâmetros comparativos. Isso significa que há uma preocupação em formar professores que sejam capazes de aplicar técnicas e metodologias de ensino de forma prática, mas sem se aprofundar em questões teóricas ou críticas sobre a educação e a sociedade em que estão inseridos.

Essa tendência articulada pelos organismos internacionais pode levar a uma formação limitada e descontextualizada, que não dá conta das complexidades da realidade educacional, e que para o contexto da gestão escolar

[...] desenvolvem propostas que buscam padronizar métodos e técnicas de gestão escolar sob a perspectiva racional-burocrática de razão mercantil. Essas proposições são desenvolvidas no âmbito de processos mais amplos de redefinições do papel do Estado e da ascensão do neoliberalismo num contexto de reestruturação produtiva e globalização econômica. (Pereira; Silva, 2018, p. 139).

Governos, ONGs, associações de profissionais e agências internacionais estavam envolvidos; mais de 150 governos assinaram a declaração com compromisso com a educação básica de qualidade para crianças, jovens e adultos. Um projeto de educação internacional levou os nove países com os maiores índices de analfabetismo do mundo — Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão — a concretizar ações acordadas na “Conferência Mundial de Educação para Todos” (Shiroma, Moraes; Evangelista, 2007, p. 48).

Durante essas conferências, ficou acordado o compromisso em garantir uma educação básica de qualidade para todas as crianças, jovens e adultos em seus respectivos países (Melo, 2004). Esses três eventos veem a educação como uma necessidade para o crescimento de qualquer país do mundo e isso inclui a formação de professores para atingir as metas estabelecidas.

No Brasil, a partir daí, houve um contínuo ajustamento do projeto educacional ao modelo, com o aprofundamento de estratégias a fim de viabilizar o que esse modelo considerava pertinente para o melhoramento da educação. Para tanto, as políticas implementadas no campo da educação, que dizem respeito à formação e a outras condições para a educação, destacam-se na LDB/1996 (Brasil, 1996), que objetivou a aquisição de novas competências e habilidades pelos indivíduos, no intuito de promover a uniformização da integração global da educação.

De acordo com Demo (1997), a LDB/1996 (Brasil, 1996) promoveu avanços no que diz respeito à inclusão da educação infantil como parte integrante do sistema educacional, à obrigatoriedade do Ensino Fundamental, à continuidade de padrões de qualidade, ainda que não estejam claramente definidos, à ênfase na gestão democrática, tanto pedagógica quanto administrativa, e à evolução da concepção de educação básica como um sistema de educação.

A Lei nº 9.394 (Brasil, 1996) estabeleceu uma nova LDB e definiu a “docência como a base da identidade profissional de todos os profissionais da educação” (Silva, 2003, p. 68). Quanto à formação dos docentes para atuar na Educação Básica, a legislação supracitada estabeleceu:

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

Para a formação dos "especialistas" em Administração, Supervisão, Orientação e Inspeção, prevista no antigo sistema de qualificação instituído pelo Parecer CFE nº 252/1969, passou a ser denominada na LDB (Brasil, 1996) como "profissional da educação" e continuou sob a responsabilidade dos cursos de Pedagogia e também da pós-graduação, de acordo com o artigo 64.

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. (Brasil, 1996, Art. 64).

A LDB/1996 (Brasil, 1996) determinou que a formação de docentes deveria ser oferecida em nível superior, em cursos de licenciatura, em universidades e institutos superiores de educação (Tanuri, 2000). Assim, tornou-se obrigatório que as instituições de ensino superior (universidades, centros universitários e faculdades) acrescentassem ao currículo de Pedagogia, além da formação de professores, a formação inicial de profissionais da educação voltados para atividades de gestão.

Em 4 de dezembro de 1997, iniciou-se um novo processo de reforma curricular que exigiu que as Instituições de Ensino Superior (IES) enviassem propostas de diretrizes curriculares para os cursos de graduação. Vieira e Albuquerque (2002) observaram que a LDB/1996 (Brasil, 1996) não apenas estabeleceu a gestão como um aspecto fundamental da legislação educacional, mas também conferiu às unidades de ensino uma série significativa de responsabilidades, transformando a escola em um centro de atenção dentro da política educacional.

Implementar os princípios fundamentais da educação pública contidos na LDB/1996 (Brasil, 1996) e garantir a organização de qualidade do ensino é uma tarefa árdua para os gestores escolares. Essa legislação entende que a formação desses gestores deve ocorrer na licenciatura em Pedagogia ou em programas específicos de pós-graduação, seja especialização, mestrado ou doutorado na área.

A incorporação da Gestão Democrática na Lei nº 9.394 (Brasil, 1996), especialmente nos artigos 12, 14 e 15, enfatiza a necessidade de integração escola-comunidade, participação dos professores na elaboração de projetos político-pedagógicos, envolvimento dos pais e autonomia progressiva em escolas públicas de educação básica. Portanto, a formação dos gestores escolares deve contemplar tanto os aspectos teóricos quanto os práticos da gestão escolar, capacitando-os a implementar efetivamente os princípios fundamentais da educação pública e a garantir uma organização de qualidade de ensino.

A Resolução CNE/CP nº 2/2002 (Brasil, 2002) estabeleceu as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica em cursos de licenciatura. Essa resolução define os conteúdos curriculares mínimos, bem como as competências e habilidades necessárias para os professores ao concluir sua formação, garantindo uma formação sólida e atualizada.

De acordo com Scheibe e Bazzo (2016), as DCN para a formação de professores (Brasil, 2002) representaram uma oportunidade de superar o modelo de formação então vigente no Brasil. Por décadas, os cursos de licenciatura enfatizavam

a instrução de conteúdos específicos, com apenas um ano dedicado às disciplinas pedagógicas após três anos de formação específica, no chamado modelo "3+1". As autoras destacam que as DCN trouxeram uma nova perspectiva, permitindo uma maior diversidade de modelos de cursos e atendendo a uma demanda do campo educacional (Sheibe; Bazzo, 2016).

Embora tenham sinalizado um avanço na formação de professores, as DCN (Brasil, 2002) não atenderam a todas as demandas das entidades e educadores, cedendo aos interesses das instituições privadas. Conforme Freitas, H. (2002), as DCN trouxeram uma perspectiva de formação acelerada, focada nas competências e habilidades.

As DCN (Brasil, 2002) estabeleceram a obrigatoriedade de 400 horas de prática como componente curricular. Diniz-Pereira (2016) destaca que essa inovação passou a orientar a busca por novos modelos de formação de professores, priorizando a coordenação entre teoria e prática e a inserção do futuro professor no cotidiano escolar desde o início de sua formação. Essa mudança representou um avanço na formação de professores, possibilitando vivência em sala de aula e contato com a realidade escolar, tornando a formação mais alinhada às necessidades do campo educacional.

Três anos depois, em dezembro de 2005, o CNE aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Pedagogia, pelo Parecer nº 5/2005, que foi encaminhado para aprovação em 20 de dezembro de 2006. Entre as principais mudanças trazidas pelas DCN de Pedagogia, está a inclusão da gestão como um dos eixos de formação do pedagogo.

Com a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Currículo de Pedagogia (CNE/CP nº 05/2005 e CNE/CP nº 01/2006), a concepção de docência se ampliou, deixando de estar apenas vinculada ao ato de dar aula e articulando-se com todo o trabalho docente em espaços alternativos, além da instituição escolar. As atividades pedagógicas passaram a se interligar com a gestão e a produção do conhecimento escolar, visando à superação dos métodos técnicos e práticos e buscando uma formação que contribua para a compreensão das complexidades da escola e dos elementos nela presentes.

O Parecer CNE/CP nº 05/2005 (Brasil, 2005) considera a gestão como um dos aspectos fundamentais na formação do licenciado em Pedagogia. Segundo o documento,

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

O conceito de gestão proposto nas Diretrizes não se refere à formação dita como "especialista" no ensino, mas inclui todos os processos de gestão relacionados à educação, como escola, família, finanças, organização escolar e alunos.

Nesse sentido, a gestão nas DCNP é um ponto de destaque para o trabalho do pedagogo, pois possibilita que a gestão do pedagogo nas instituições contribua para a implementação, coordenação, monitoramento e avaliação dos programas de ensino, bem como para o planejamento, acompanhamento e avaliação de projetos e programas educacionais no ambiente escolar.

Nos termos do art. 2 da Resolução nº 1 (Brasil, 2006), o CNE confirmou o exercício da docência na Educação Infantil e Fundamental, Ensino Médio, cursos normais e programas de educação profissional nas áreas de serviços e apoio escolar, entre outras. Movimentos em defesa de uma formação que revertesse a fragmentação do currículo de Pedagogia se intensificaram, e em 2006 foi aprovada a Resolução que definiu o domínio educacional da profissão em ambientes escolares e não escolares, com base no ensino em Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Assim, com a aprovação das Diretrizes, tentou-se manter alguma uniformidade a nível nacional, considerando as diferentes realidades das instituições de ensino superior, assegurando o tripé de ensino, gestão e pesquisa e a necessidade de formar professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, sem descaracterizar a produção de pesquisa e gestão voltada para planejamento, avaliação e currículo. A Pedagogia, assim, marca a história do currículo de Pedagogia (Portelinha; Borssoi; Sbardelotto, 2021). Como destacam Militão e Cruz (2021),

[...] essas Diretrizes, ainda atuais e vigentes, sistematizam a docência como identidade e princípio norteador agregada à possibilidade de construção e requerimento de conhecimentos pedagógicos em

diferentes modalidades e espaços educativos tendo a gestão e a pesquisa como elementos constituintes. (Militão; Cruz, 2021, p. 21).

Para a atuação do profissional, o curso precisa fornecer conhecimentos que subsidiem a docência nas etapas iniciais da educação básica, bem como na gestão, coordenando e participando de outras atividades dentro e fora da escola. É na formação inicial que se constituem os elementos básicos da formação em gestão. Diante disso, e da necessidade de atuação do gestor, o curso de Pedagogia potencializa a compreensão para atuar na gestão escolar.

Nessa perspectiva, somos desafiados a refletir sobre a formação inicial do gestor a partir do que está sendo implantado, articulado e proposto, e das realizações dos processos formativos que constituem e permitem essa formação necessária. Portanto, na perspectiva da formação do gestor, a partir dos pressupostos organizacionais e sua relação com a gestão escolar, destaca-se a pertinência do conhecimento sobre gestão escolar na organização dos cursos de Pedagogia, de modo a enfatizar a dimensão da gestão escolar para a formação do pedagogo.

3.2 A formação do pedagogo gestor à luz da Resolução CNE/CP nº 1/2006 e da Resolução CNE/CP nº 2/2015

No século XXI, as diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia têm sido destacadas como normas relevantes para as políticas de formação dos profissionais. Ao apresentar as principais diretrizes que orientam a formação, focando nos fundamentos e determinações para a gestão escolar, busca-se identificar os reflexos das resoluções na formação do pedagogo gestor.

Nesta seção, abordamos as DCNP, que estabelecem as diretrizes para a formação de professores de Pedagogia, asseguradas pela Resolução CNE/CP nº 1/2006 (Brasil, 2006) aprovada pelo CNE, e a Resolução CNE/CP nº 2/2015 (Brasil, 2015), que define as DCN 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. Essas diretrizes são fundamentais para entender como a formação em Pedagogia vem sendo estruturada para formar o gestor e como tem sido desenvolvida ao longo dos anos.

A aprovação das DCNP representou um marco importante para a área da Educação, em especial para a Pedagogia. O processo de elaboração e aprovação das diretrizes contou com a participação significativa de profissionais e pesquisadores da área, com o intuito de direcionar e promover uma formação sólida e atualizada para os futuros pedagogos. O tempo dedicado a esse processo foi necessário para garantir uma discussão ampla e aprofundada sobre as competências e habilidades fundamentais que devem ser desenvolvidas ao longo da formação, considerando as demandas sociais e educacionais do país. A aprovação das DCNP reflete o compromisso em elevar a qualidade da formação dos profissionais. Foi um processo que demorou tempo para ser elaborado e aprovado, conforme relatam Machado e Maia (2007).

Foi longa a gestação destas diretrizes, em grande parte, pela falta de consensos entre diferentes propostas, em algum momento, praticamente inconciliáveis. Assim, a longa busca do consenso na tentativa de superar tais divergências, alinhavando-as em uma única proposta, produziu um texto genérico que, até certo ponto pretensioso, mais desfigurou que criou a identidade do Curso de Pedagogia. (Machado; Maia, 2007, p. 295).

Após a instituição das DCNP, houve fortes críticas à formação comum para o desempenho de diversos cargos e, tratando-se da gestão, autores apontam para uma formação simplificada e inconsistente (Libâneo, 2006; Saviani, 2007). Os resultados foram insatisfatórios para alguns profissionais da educação, e o tema tornou-se alvo de questionamentos, críticas e interpretações divergentes quando se trata da formação em gestão na Pedagogia (Franco; Libâneo; Pimenta, 2007). A formação dos gestores escolares gerou discussões polêmicas, sendo considerada uma função de extrema importância no contexto complexo da escola atual, mas vista como dispersa e imprecisa nas diretrizes (Libâneo, 2006; Machado; Maia, 2007).

Após a aprovação das DCNP, várias publicações destacaram a formação inicial de gestores escolares, a ponto de não haver consenso entre essas publicações sobre o assunto, pois o texto das Diretrizes propõe um conceito bastante ampliado de docência, o que divide opiniões.

Não é possível empreender essas discussões sem antes referir a alguns elementos necessariamente constitutivos nas DCNP. Portanto, será tratado inicialmente do que está na Resolução CNE/CP nº 1/2006 (Brasil, 2006) sobre as

determinações de gestão para apreendê-la. Logo, articular os estudos de alguns autores que discutem do ponto de vista da implementação ao que determinam as diretrizes; tais colocações têm o sentido de indicar os limites e possibilidades para a gestão nos cursos de Pedagogia.

A DCNP/2006 estabelece os objetivos gerais e específicos do curso, os conteúdos mínimos a serem trabalhados, as habilidades e competências a serem desenvolvidas e as metodologias de ensino a serem utilizadas. Ela também traz orientações para a formação em gestão, destacando a responsabilidade dos profissionais pela organização e gestão das escolas, além de ressaltar a importância da formação em gestão na educação. Diante disso, depreende-se a necessidade de que os cursos de Pedagogia incluam disciplinas que abordem aspectos relacionados à administração e gestão escolar, como planejamento, organização, avaliação e gestão de recursos. A formação em gestão é crucial para que futuros pedagogos gestores possam atuar de forma mais eficaz na organização das escolas, ampliando os conhecimentos na formação inicial.

No que diz respeito à gestão escolar, as orientações das DCNP/2006 sugerem que a formação dos pedagogos deve entender a escola como uma organização que promove a educação cidadã para os alunos, estabelecendo um vínculo entre pesquisa, análise e aplicação de descobertas de interesse para a educação, sendo central também a gestão.

Art. 3º - Parágrafo único: 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. (Brasil, 2006, p. 1, grifo nosso).

O item três das DCNP/2006 destaca a importância da participação na gestão dos processos educativos, enfatizando que a gestão deve ter voz e influência nas decisões relacionadas à educação, tanto em nível de sistemas educacionais mais amplos quanto no funcionamento das instituições de ensino individuais. Isso implica contribuir para a organização e o bom funcionamento das escolas, pois “a gestão escolar, além de ser uma das funções do processo organizacional, é um dever social e pedagógico” (Godinho, 2013, p. 17).

Conforme destaca Libâneo (2006), na abordagem do art. 3º, inciso III, a gestão não é apontada como uma responsabilidade exclusiva do professor-pedagogo, ou seja, não é vista como uma área específica de atuação do pedagogo. Em vez disso, é considerada uma habilidade que se espera que o professor possua para participar e contribuir na organização e administração de sistemas e instituições educacionais.

A crítica é ao conceito de gestão presente na Resolução, à equivocada identificação entre atividade docente e atividade gestora, e entre competência do professor para participar da gestão e área de atuação profissional. Trata-se, na verdade, de conceitos distintos. O docente é aquele que ensina para que o aluno aprenda o que necessita para inserir-se de forma crítica e criadora na sociedade em que vive. O gestor é o que dispõe e coordena a utilização adequada e racional de recursos e meios, organiza situações, para a realização de fins determinados. (Libâneo, 2006, p. 852)

Complementando o ponto de vista de Libâneo (2006), Machado e Maia (2007) afirmam que a participação tem significados diferentes e deixa espaço para múltiplas interpretações, não caracterizando explicitamente a responsabilidade pela gestão, administração e implementação do processo de gestão nos processos educacionais. As autoras enfatizam ser “impróprio que o texto não distinga a gestão de sistemas da gestão de instituições de ensino, pois, em relação a ambos, as expressões recorrentes são ‘participação na gestão’ ou ‘participação no planejamento e avaliação’” (Machado; Maia, 2007, p. 297).

É preciso compreender a escola como uma organização complexa, sendo necessárias pesquisas, análises, reflexões e estudos relevantes para a área da educação. Para isso, é importante uma formação que instrua para a participação na gestão dos processos educativos e na organização e funcionamento das instituições de ensino. Esses elementos são fundamentais para promover uma educação voltada para a cidadania e contribuir para o fortalecimento de um sistema educacional eficiente e de qualidade, considerando as realidades e peculiaridades das instituições.

A Resolução CNE/CP nº 1 (Brasil, 2006), reforça a compreensão da docência e amplia a área para formação em gestão, como se constata em seu artigo 4º: [...] participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino.

Art. 4º- Parágrafo único: I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;

II - Planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares; (Brasil, 2006, p.2)

A participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, tanto no âmbito escolar quanto em experiências educacionais não-escolares, destaca a necessidade de o pedagogo se envolver em tarefas relacionadas ao setor da educação, incluindo o planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação das atividades educacionais. Nesse sentido, “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” (Franco; Libâneo; Pimenta, 2007, p. 84).

Essa participação ativa do pedagogo é fundamental para promover o bom funcionamento dos sistemas educacionais, especialmente na gestão escolar. Dessa forma, Pimenta *et al.* (2017) pontuam:

observa-se um amplo campo de atuação profissional para o licenciado em pedagogia que excede significativamente o exercício da docência, em especial, quando se propõe a preparar esse professor para a área da gestão educacional e atuação em espaços não escolares. (Pimenta *et al.*, 2017, p. 18).

A formação do gestor escolar é um dos aspectos importantes da DCNP, pois ele é um dos responsáveis por garantir a organização da educação oferecida na escola e por promover o envolvimento dos diferentes sujeitos em diferentes funções que atuam nas escolas. As DCNP estabelecem que o egresso em pedagogia, se tratando de gestão, deve estar apto a:

Art. 5º- XII - participar da gestão das instituições contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico; XIII - participar da gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não-escolares. (Brasil, 2006, p. 2).

Conforme disposto no Art. 5º, o egresso do curso de Pedagogia deve estar apto a participar da gestão das instituições educacionais, contribuindo de forma efetiva para o aprimoramento das práticas educativas. Isso implica colaborar ativamente em todas as etapas dos processos que envolvem a escola.

Há um claro reconhecimento das amplas possibilidades de formação e expressão da profissão docente e da necessidade de uma sólida formação em gestão, comprometida com princípios constitucionais. Assim, as DCNP destacam no Art. 6º, letra b, item I, um importante princípio: “aplicação de princípios da gestão democrática em espaços escolares e não-escolares” (Brasil, 2006, p. 3). A gestão democrática é destacada como um aspecto prático a ser vivenciado e deve ser abordada como um tema de estudo dentro da formação. Conforme Ferreira (2006),

[...] compreende-se, dessa forma, que a concepção de gestão democrática não só está no seio da resolução de forma explícita e implícita, por meio da participação ativa do profissional da educação, mas constitui-se em conteúdo a ser estudado nessa formação pedagógica de forma que se possibilitem ao profissional da educação as atividades específicas da gestão assim como da docência específica. (Ferreira, 2006, p. 1350).

Segundo Ferreira (2006), é pertinente que o curso de Pedagogia aborde e ensine os princípios e práticas da gestão democrática. A gestão democrática refere-se a uma abordagem participativa e inclusiva nos espaços educacionais, promovendo a participação ativa de diferentes atores, como professores, alunos, funcionários e pais. Essa abordagem incentiva a tomada de decisões compartilhadas, valoriza a diversidade de ideias e promove a participação cidadã.

Adotar a gestão democrática exige lidar com diferentes situações de diversidade nos espaços escolares. Portanto, estar no cerne da resolução, destacando a participação ativa dos profissionais da educação, constitui um conteúdo importante para a formação do pedagogo. Isso possibilita aos profissionais realizar atividades específicas de gestão, sabendo lidar com e incentivar formas democráticas de participação.

A gestão democrática da educação é, hoje, um valor já consagrado no Brasil e no mundo, embora ainda não totalmente compreendido e incorporado à prática social global e à prática educacional brasileira e mundial. É indubitável sua importância como um recurso de participação humana e de formação para a cidadania. É indubitável sua necessidade para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. É indubitável sua importância como fonte de humanização (Ferreira, 2006, p. 1350-1351).

A proposta de formação no curso de Pedagogia está alinhada com as

mudanças atuais no trabalho do gestor, adotando uma abordagem de gestão compartilhada, de forma que as atividades dos profissionais da escola são incluídas nos Projetos Políticos Pedagógicos. Essa preparação também é mencionada nas DCNP, incluindo as atividades de estágio, conforme indicado no artigo 8º, inciso II, que complementa a conclusão dos estudos no curso de Pedagogia.

II - Práticas de docência e gestão educacional que ensejem aos licenciandos a observação e acompanhamento, a participação no planejamento, na execução e na avaliação de aprendizagens, do ensino ou de projetos pedagógicos, tanto em escolas como em outros ambientes educativos. (Brasil, 2006, p. 4).

O gestor tem um papel importante na comunidade escolar, necessitando de habilidades para lidar com conflitos e liderar equipes. É essencial que ele seja capaz de estabelecer um ambiente propício à comunicação e colaboração eficaz, tanto com pais quanto com professores e outros profissionais da educação. Com inúmeras atribuições, o “gestor é agente essencial na construção de uma gestão democrática, participativa, atuante e envolvida, tendo foco sempre no aprendizado do aluno, é aquele que assume o papel de mediador das relações escolares” (Beber, 2013, p. 3).

Para alcançar uma gestão que assegure a consciência da função social da escola e conduza o processo de construção institucional e identitária por meio de uma gestão eficaz, o gestor escolar deve articular, incentivar e mobilizar a equipe escolar para atingir as metas traçadas pelo grupo. Suas funções devem ser desenvolvidas de forma clara e abrangente para atender à demanda e aplicar as melhores práticas na gestão da escola. A prática vivenciada na formação inicial na gestão escolar deve instruir e fornecer conhecimentos importantes para que o gestor possa exercer sua função e desempenhar bem o seu papel, sendo mediador e condutor do processo escolar, articulando uma construção coletiva.

A gestão da educação numa concepção que está no cerne da formação e vai garantir ao profissional da educação, em todos os níveis e graus, desenvolver a verdadeira cidadania, por meio de tomadas de decisão sábias e comprometidas com os princípios exarados na Constituição da República Federativa e na Carta Magna da Educação Brasileira. (Ferreira, 2006, p. 1350).

É possível observar na Resolução nº 1/2006 (Brasil, 2006) um novo desenho para o curso de Pedagogia. As DCNP destacam a formação para a gestão

educacional e para a pesquisa, assegurando, entre outros aspectos, que “confere identidade ao professor-pesquisador-gestor como profissional da educação para atuar em espaços escolares e não escolares” (Brzezinski, 2007, p. 244). No entanto, o documento traça uma nova identidade para o curso de Pedagogia e um novo perfil profissional, tendo como base o pedagogo na docência, com funções que exigem conhecimento pedagógico. Assim, o curso de Pedagogia

[...] destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviço e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (Brasil, 2006).

Segundo Bezerra (2017), o compromisso da base docente dos cursos de Pedagogia é uma demanda da escola e foi uma reivindicação da Anfope desde o início dos anos 1980. Esta compreende que a docência constitui a base da identidade profissional de cada educador. Assim, “a docência é tomada como eixo norteador da formação do professor; no entanto, suas funções excedem as atividades de ensino e aprendizagem em sala de aula” (Bezerra, 2017, p. 135).

Castro (2007) afirma que as DCNP (Brasil, 2006) contêm dispositivos que levam em consideração a formação específica para a gestão, garantindo que a preparação do pedagogo não seja prejudicada. Destarte, a proposta de formação deve capacitar o pedagogo a participar das atividades de gestão, em conformidade com as diretrizes, fortalecendo a ideia de uma abordagem voltada para a gestão.

Pelas diretrizes curriculares de Pedagogia, o curso se propõe a formar um docente que tenha condições de participar das atividades de gestão, o que consideramos positivo: afinal, a experiência docente é pré-requisito para exercício profissional das outras funções de magistério. Além disso, o curso apresenta a possibilidade de contemplar a formação específica do gestor, como um núcleo de aprofundamento. Assim, se a proposta das diretrizes for efetivada nos cursos de Pedagogia, todos os professores formados nesse curso estarão em condições de participar das atividades de gestão da escola. (Castro, 2007, p. 226).

Machado e Maia (2007) destacam como aspecto positivo o fato de a função docente ir além da sala de aula. Para elas, elementos relacionados à gestão escolar devem estar presentes em todos os cursos de licenciatura, conforme trazido pela

Resolução 2/2015. No entanto, elas observam que o texto das DCNP (Brasil, 2006) é impreciso quanto à formação específica para gestores escolares.

A concepção de docência que extrapola o espaço da sala de aula, mediante a inclusão de alguns elementos mínimos de formação para a gestão, o que corresponde à atual configuração da função docente, em grande parte, decorrente da própria LDB que, em seu artigo 13, estabelece as "incumbências" dos docentes de modo a incluir tarefas para além da sala de aula e que apontam para a organização do trabalho na escola. Este aspecto é altamente positivo, por possibilitar aos professores, em sua formação inicial, familiarizarem-se com aspectos da administração da escola e do ensino. Esses elementos mínimos deveriam fazer-se presentes em todas as demais licenciaturas. (Machado; Maia, 2007, p. 294).

Ferreira (2006, p. 1347) interpreta as DCNP como formadoras de pedagogos/gestores, afirmando que "a participação do pedagogo, conforme a Resolução CNE/CP n. 1/2006 põe em relevo, configura a formação do pedagogo como um gestor, superando, assim, as compreensões restritas e unilaterais". A autora considera fundamental e indispensável na formação do pedagogo e de todos os profissionais da educação tratar da gestão democrática, pois acredita que contribui de maneira positiva para a formação do pedagogo (Ferreira, 2006).

Os aspectos mencionados até aqui refletem as diferentes interpretações das Diretrizes na formação inicial de gestores escolares. Considerando a ampla gama de instituições que oferecem cursos de Pedagogia e tiveram que reestruturar seus programas de ensino de acordo com os documentos legais, é possível inferir que também existem dúvidas, controvérsias e imprecisões nos projetos pedagógicos para a formação do pedagogo em gestão escolar.

Nessa perspectiva, Machado e Maia (2007, p. 297) salientam que "os cursos poderão recair em dois extremos: ou um curso generalista, que tente abranger todas as possibilidades aventadas, ou um curso marcado por um excessivo regionalismo, a título de atendimento de particularidades locais."

A Resolução CNE/CP nº 1/2006 responde, em parte, aos parâmetros gerais e diretrizes curriculares decorrentes da reconfiguração do trabalho docente, da redefinição da graduação e da operacionalização das diretrizes curriculares nacionais de todos os cursos superiores. É importante destacar que as mudanças trazidas pelas DCNP foram fundamentais para repensar a formação, rompendo historicamente com o currículo mínimo, "herança do modelo tecnicista de formação de profissionais fixado

pelo Conselho Federal de Educação durante a ditadura militar" (Brzezinski, 2012, p. 5). O modelo assentado numa ideologia de alienação, reconhecida pela Pedagogia tecnicista, ainda determina a orientação de relações fragmentadas e especializadas inerentes à organização do trabalho produtivo na linha de montagem da fábrica.

Porém, as discussões em torno do curso não terminaram. Pesquisadores que não concordaram com as definições das DCNP fizeram críticas à formação nos cursos de Pedagogia decorrentes da reforma.

O primeiro contato de muitos profissionais com as diretrizes provocou sentimento de perda e de frustração em relação à luta histórica pela formação dos profissionais da educação. Muitos lamentam o fato do Curso de Pedagogia ter perdido o bacharelado e outros afirmam que a proposta atual não atende às reivindicações históricas das associações científicas e dos profissionais da área. (Castro 2007, p. 220).

As discussões e tramitações são pertinentes, pois a política educacional no Brasil é influenciada por diversos setores e instituições, resultando em frequentes mudanças nas propostas de formação. Além da Resolução CNE/CP nº 1/2006, as IES devem observar outros documentos que regulamentam a formação de professores ao elaborar seus PPCs. Esses documentos fornecem diretrizes e orientações adicionais para garantir uma formação adequada e atualizada dos professores.

Nesse contexto, destaca-se a Resolução CNE/CP nº 2/2015, que define as DCN 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 como uma das políticas de formação de professores em nível nacional (Brasil, 2015). A Resolução nº 2/2015 entende a docência como um processo pedagógico e proposital que envolve métodos, saberes específicos e valores éticos, políticos e estéticos que permeiam o ensino e a aprendizagem. O diálogo é considerado uma pré-condição para a construção de identidades socioculturais que vão além da orientação para o mundo do trabalho (Brasil, 2015).

A Resolução CNE/CP nº 2/2015 (Brasil, 2015) é resultado de um amplo processo de discussão baseado na reflexão histórica sobre a formação de professores, organizado por diversas entidades educacionais e científicas atuantes na educação, como a Anfope, a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (Anped), o Fórum de Diretores de Faculdades/Centros de Educação das

Universidades Públicas Brasileiras (Forumdir), a Associação Nacional de Administradores Educacionais (Anpae) e a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE). Em seu art. 3º, parágrafo 5º, inciso II, estabelece-se o princípio de que a Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (formadores e estudantes) deve refletir o que muitas entidades defendem como forma de diminuir desigualdades e promover uma educação justa e igualitária, além de estabelecer

[...] compromisso com projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação. (Brasil, 2015, p. 4).

Para Dourado (2015), a Resolução CNE/CP nº 2/2015 pode ser considerada inovadora e ousada ao pensar na formação de professores, pois projeta essa ação

[...] priorizando as Universidades, por meio da efetiva articulação dessas IES com os entes federados, seus sistemas e redes, instituições de educação superior e instituições de educação básica, sem descuidar da efetiva participação dos fóruns permanentes de formação e demais instâncias como conselho nacional, distrital, estaduais e municipais e respectivos fóruns. (Dourado, 2015, p. 315).

A Resolução CNE/CP nº 2/2015 (Brasil, 2015) tem como objetivo garantir que a formação inicial em nível superior seja de qualidade e atenda às necessidades do mercado de trabalho e às demandas da sociedade. Ela estabelece as competências e habilidades que os estudantes devem desenvolver ao longo de sua formação, bem como os conteúdos mínimos que devem ser abordados em cada curso.

A formação para a gestão escolar é reconhecida pela Resolução CNE/CP nº 2/2015 (Brasil, 2015), que estabelece diretrizes para a formação de professores e define, em seu artigo 7º, a gestão escolar como um dos elementos integrantes do perfil dos egressos dos cursos de licenciatura. Isso significa que, além de adquirir conhecimentos específicos sobre a área de ensino em que atuarão, os futuros professores também devem estar preparados para assumir responsabilidades e desafios relacionados à gestão escolar.

Art. 7º O(A) egresso(a) da formação inicial e continuada deverá possuir um repertório de informações e habilidades composto pela

pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, resultado do projeto pedagógico e do percurso formativo vivenciado cuja consolidação virá do seu exercício profissional, fundamentado em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética, de modo a lhe permitir [...]

III - a atuação profissional no ensino, na gestão de processos educativos e na organização e gestão de instituições de educação básica. (Brasil, 2015, p. 6-7).

A inclusão da gestão escolar como parte do perfil dos egressos destaca a importância de desenvolver competências relacionadas à administração, organização e liderança no contexto educacional. Dessa forma, a Resolução CNE/CP nº 2/2015 (Brasil, 2015) reconhece a gestão escolar como um componente essencial da formação dos professores, enfatizando a necessidade de desenvolver habilidades de gestão e fornecer uma visão ampla do funcionamento das instituições de educação. O documento sublinha a ligação indissociável entre docência e gestão escolar.

No artigo 8º, a Resolução caracteriza que o egresso dos cursos de formação inicial em nível superior deverá estar apto a:

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

X - participar da gestão das instituições de educação básica, contribuindo para a elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico. (Brasil, 2015, p. 8).

Conforme indicado nos incisos, o gestor deve ser capaz de atuar na organização da instituição e desenvolver estratégias e ações que promovam uma melhor gestão do ensino, considerando as necessidades e demandas específicas da escola e de sua comunidade. Destaca-se a importância da participação do gestor na educação básica, o que implica ter conhecimentos para liderar equipes, promover a integração entre os diversos segmentos da comunidade escolar e estabelecer metas e indicadores que orientem ações de melhoria contínua do ensino. Nesse contexto,

[...] a liderança dos gestores deve desempenhar um papel fundamental na formação de equipes de alto desempenho que levem ao cumprimento de metas, objetivos e propósitos pré-determinados dentro das diretrizes jurídico-políticas estabelecidas no sistema de

educação formal. (Riveras, 2020 *apud* Rojas; Martinez; Moyano, 2022, p. 2955).

O documento enfatiza a ligação indissociável entre docência e gestão escolar, ressaltando a importância da gestão como uma área de atuação que deve ser valorizada e integrada à prática docente. Nesse sentido, o Art. 13 informa: "[...] Os cursos de formação inicial de professores para a educação básica em nível superior [...] incluem a formação para o exercício integrado e indissociável da docência na educação básica, abrangendo o ensino e a gestão educacional" (Brasil, 2015, p. 11). Em resumo, o gestor de instituições de educação básica deve ter conhecimentos de organização escolar e participação ativa na elaboração e implementação do projeto pedagógico da instituição, garantindo a melhoria da qualidade do ensino oferecido.

A Resolução CNE/CP nº 2/2015 (Brasil, 2015) é crucial para garantir a qualidade da formação inicial em nível superior no Brasil, incluindo a formação de gestores, pois estabelece princípios, fundamentos e conteúdos mínimos a serem experienciados. Nessa perspectiva, as diretrizes definem

[...] 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).

O relator das DCN, professor Doutor Luiz Fernando Dourado, destacou em um artigo (2015) os conceitos e desafios, ressaltando que tal promulgação representou uma conquista histórica de entidades, associações e fóruns educacionais. Essa normativa promoveu princípios, normas e a importante interface entre educação superior e educação básica, um grande desafio para as Instituições de Educação Superior (IES).

Gatti (2017, p. 725) alerta que, no contexto atual, a formação de professores para os cursos de graduação em licenciatura está “[...] em choque direto com as demandas do trabalho escolar a ser realizado na educação básica, com o trabalho educacional e escolar com e para as novas gerações que sucessivamente adentram nas salas de aula.” Nessa direção, ao analisar as DCN (2015), Dourado (2015, p. 304)

destaca que elas sugerem “aportes e concepções fundamentais para a melhoria da formação inicial e continuada e suas dinâmicas formativas.”

As licenciaturas, inclusive a Pedagogia, historicamente não asseguraram que a composição da profissão docente correspondesse à prática profissional frente às complexidades dos cotidianos escolares e políticas educativas. Após a década de 1990, o *professor* foi visto como protagonista das reformas na América Latina e no Caribe, sendo configurados, segundo Evangelista e Triches (2012, p. 186), “[...] como um superprofessor – multifuncional, polivalente, flexível, protagonista, tolerante.” A formação estava alinhada “às políticas neoliberais, expressando a necessidade da formação de um novo trabalhador polivalente, flexível e adaptável às incertezas colocadas pelo sistema produtivo” (Portelinha; Borssoi; Sbardelotto, 2021, p. 96).

Historicamente, a educação no Brasil passou por diversas transformações e mudanças. A Resolução nº 1/2006 (Brasil, 2006) e a Resolução CNE/CP nº 2/2015 (Brasil, 2015) foram criadas em momentos específicos e influenciadas pelas demandas e necessidades da época. Politicamente, a educação é uma área sujeita a intervenções e mudanças de acordo com as prioridades e visões dos governos. Economicamente, a educação também é influenciada pelas condições e mudanças significativas na necessidade de atualizar e aperfeiçoar a formação de professores para atender às demandas do mercado de trabalho.

Para que o disposto nas diretrizes se materialize, as instituições de educação enfrentam o desafio de definir e implementar estruturas curriculares e tomar decisões legais para incorporar disciplinas. Isso pode gerar barreiras, exigindo uma maior compreensão dos processos e razões que levam à inclusão das disciplinas de gestão escolar em todos os cursos de graduação, conforme determinado pela Resolução CNE/CP nº 2/2015, que visa à formação de professores e gestores, afirmando a necessidade de uma formação baseada na prática (Brasil, 2015). Segundo Gatti *et al.* (2019, p. 72), esse documento “[...] evoca mudanças profundas nas instituições formadoras, nos currículos das licenciaturas e nas posturas dos formadores”.

Para a formação docente, o CNE definiu diretrizes como a do curso de Pedagogia (Resolução CNE/CP nº 1/2006), que já articulava a formação em gestão, e a da formação inicial docente para a Educação Básica (Resolução CNE/CP nº 2/2015), que ampliou esse aspecto. Ambas entrelaçam significativamente a formação inicial para a docência e a gestão escolar, reconhecendo a importância da capacitação dos profissionais da educação para exercer essas funções no ambiente escolar e

contribuir para a melhoria da qualidade do ensino.

Apesar das diretrizes de 2015 acenarem para um avanço na formação de professores, a efetivação completa e a avaliação das alterações não ocorreram, pois o processo foi interrompido por sucessivos adiamentos e pela aprovação da Resolução CNE/CP nº 2/2019 (BRASIL, 2019), que define ‘novas’ Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial, vinculada aos conteúdos e competências da BNCC.

A partir dessa aprovação acelerada, foram definidos novos percursos e prazos de implantação para os cursos nas universidades. Conforme destaca a Anfope (2020):

O CNE e o MEC desconsideraram o fato de que, em todo o país, as instituições de ensino superior finalizavam processos de institucionalização da Resolução CNE/CP 2/2015, e a revogam, de forma impositiva, sem avaliar sua implementação, ferindo a autonomia universitária e negando-se ao diálogo com as entidades científicas da área educacional. (Anfope, 2020, p. 1).

Isso revela os avanços e as disputas no campo da formação de professores, evidenciando que essa formação é repleta de debates políticos e ideológicos, presentes em discursos que geram documentos regulamentadores. As diretrizes definidas pela Resolução CNE/CP nº 2/2019 (Brasil, 2019), segundo a Anfope (2020, p. 1), “descaracterizam os cursos de licenciatura e empobrecem a qualidade da formação de professores, com impactos nocivos sobre a educação básica, constituindo-se como mais um grave retrocesso nas políticas educacionais”.

Segundo Oliveira, B. (2019), as políticas têm uma trajetória que não pode ser compreendida de forma ordenada e linear. O autor argumenta que, ao analisar políticas, incluindo a educacional, é necessário considerar as percepções de diferentes governos e os interesses dos atores que influenciam nas decisões. As trajetórias políticas são delineadas dinamicamente à medida que as políticas navegam por diferentes governos, organizações e múltiplos domínios, passando por processos sociais, políticos e econômicos com seus significados, traduções e interpretações.

Drabach (2009, p. 259) destaca que “políticas públicas materializam questões que não se constituem a partir da realidade imediata, mas são decorrentes de um processo histórico envolvendo fatores políticos, econômicos, sociais e culturais.”

As universidades passaram a discutir e adequar seus projetos pedagógicos para que a formação esteja de acordo com a Resolução CNE/CP nº 2/2019 (Brasil, 2019). Portanto, faz-se necessário abordar essa resolução na pesquisa, pois algumas instituições reformularam seus Projetos Pedagógicos dos Cursos com base nela, apesar de ampla resistência e mobilização de movimentos para sua revogação.

Quanto à formação do gestor, Portelinha, Borssoi e Sbardelotto (2021, p. 106) afirmam que a normativa em foco (Brasil, 2019) praticamente desconsidera

[...] os longos anos de experiência acumulada em práticas e pesquisas no curso de Pedagogia sobre a necessidade de articular no processo formativo docência e gestão, descolada de uma necessária valorização do magistério, não parece apontar para a superação da fragilidade, superficialidade e difusão de campos de atuação que o curso protagoniza. (Portelinha; Borssoi; Sbardelotto, 2021, p. 106)

A Resolução CNE/CP nº 2/2019 (Brasil, 2019) parece negligenciar a importância de reconhecer e valorizar a formação e a profissão docente, o que leva à persistência de fragilidades no curso de Pedagogia. Portanto, é fundamental considerar esses aspectos para fortalecer uma abordagem mais consistente, que já vinha sendo construída.

3.3 O lugar da gestão na formação com a Resolução CNE/CP nº 02/2019

Nesta seção, que trata da Resolução CNE/CP nº 2/2019 (Brasil, 2019), destacamos que as DCN de 2015 para a formação ainda não haviam sido completamente postas em prática e avaliadas quando foram revogadas por aquela Resolução (Brasil, 2019). "Sem muito debate coletivo, o CNE promulga uma nova Diretriz de formação de professores, revogando a Diretriz de 2015" (Portelinha; Borssoi; Sbardelotto, 2021, p. 104).

A normativa de 2019 define as DCN para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a BNC-Formação. Ela vincula a formação inicial dos docentes à BNCC, ou seja, a um documento de caráter normativo. No art. 1º, destaca que a formação "[...] deve ser implementada em todas as modalidades dos cursos e programas destinados à formação docente" (Brasil, 2019, p. 2), apresentando uma orientação significativamente diferente dos princípios utilizados pelas DCN de 2015.

A revogação das DCN de 2015 representa uma perda significativa para a formação crítica e emancipatória dos profissionais da educação. Tem sido duramente criticada pela Anped, que aponta que a nova resolução "se constitui em atos para o desmonte e a desqualificação da formação docente, ampliando a sua desvalorização e precarização" (Dal'bo, 2021, p. 36), e também que ela

[...] tem um caráter marcadamente autoritário, aprovadas pelo Conselho Pleno do CNE, em sessão sem publicização da pauta, e sem a participação e diálogo com as entidades acadêmicas, científicas, sindicais, fóruns estaduais e representantes das unidades escolares, Universidades e Faculdades de Educação. Diferentemente do que ocorreu no processo amplo de discussão e posicionamentos dessas entidades na elaboração do Parecer CNE/CP nº 2, de 9/06/2015, e da Resolução CNE/CP nº 2, de 1/07/2015. (Anped, 2020, s. p.)

Segundo a Anped (2020), a Resolução CNE/CP nº 2/2019 (Brasil, 2019) possui uma proposta que ignora os avanços já alcançados na formação de professores. A entidade observou que uma das discrepâncias entre as conquistas passadas e a configuração atual das normas de formação de professores está no processo de construção dessas normas. O contexto político que levou à elaboração da Resolução CNE/CP nº 2/2019 está vinculado aos valores neoliberais, que enfatizam o ganho e a competição em detrimento do bem-estar social e da igualdade de oportunidades.

Como resultado, tal normativa tem caráter conservador e pouco comprometido com a formação crítica dos docentes. A formação inicial passa a ser guiada por políticas centradas no retrocesso e na descaracterização da formação de professores. No caso da Pedagogia, anula os avanços propostos pela Resolução CNE/CP nº 2/2015 (Brasil, 2015). De acordo com Dourado (2020), esse processo elucida que

Retirar dos profissionais da educação a tarefa de pensar a relação sociedade educação conhecimento e converter sua formação ao domínio de conteúdo definidos a partir de uma base nacional comum curricular é empobrecer o papel das universidades e do sentido de uma identidade/formação comprometida com um projeto de nação socialmente mais justo e democrático. (Dourado, 2020, p. 853).

O impacto dessas mudanças nas instituições de educação é significativo, já que a concepção de formação docente está diretamente relacionada aos documentos legais que regem a educação. As universidades têm enfrentado o desafio de resistir a

essa proposta, que é coerente com uma reforma educacional global baseada em ideias neoliberais.

A perspectiva formativa proposta pela Resolução CNE/CP n. 02 de 2019, restrita a sala de aula, com empobrecimento da formação de professores e sua atuação autônoma intelectualmente, está alinhada às mudanças no mundo do trabalho. Indica uma desvalorização profissional com a perda gradativa de direitos sociais e trabalhistas conquistados há anos. (Portelinha; Borssoi; Sbardelotto, 2021, p. 106).

Isso está atrelado à BNCC, que defende um novo programa educacional, conforme afirma em seu documento que será feita a

[...] revisão da formação inicial e continuada dos professores para alinhá-las à BNCC. A ação nacional será crucial nessa iniciativa, já que se trata da esfera que responde pela regulação do ensino superior, nível no qual se prepara grande parte desses profissionais. (Brasil, 2017, p. 21).

A formação fragmentada, alinhada à BNC e ao processo de avaliação, impõe restrições às universidades, escolas, alunos e professores. Vale ressaltar que essa abordagem contribui para a valorização do sistema capitalista, pois a

[...] política neoliberal para a educação segue, de um modo geral, as mesmas diretrizes das políticas sociais em seu conjunto, como por exemplo: redução dos gastos públicos, focalização das ações governamentais, descentralização dos encargos e participação da sociedade na sua operacionalização. (Neves, 2007 *apud* Ribeiro, 2021, p. 9).

O que se percebe é que as políticas públicas educacionais são influenciadas pelas contradições sociais presentes em uma sociedade capitalista. Essas contradições refletem diretamente na estrutura do Estado e explicam sua atuação contraditória. O Estado, comprometido com as forças sociais em conflito, favorece, por meio das políticas públicas, tanto a reprodução das relações capitalistas de produção quanto os direitos sociais e políticos dos trabalhadores. Como menciona Ribeiro (2021, p. 9), há uma relação entre o Estado e o capitalismo, assim, “as políticas educacionais acabam por absorver os reflexos dessa relação, implícitos nos jogos de interesses, conflitos de classes, competitividade e contradições”. Nesse contexto, segundo Carvalho (2016, p. 83), as políticas públicas educacionais

são consideradas como resultado das contradições sociais, as quais, por sua vez, repercutem na estrutura do próprio Estado. Isto explica a atuação contraditória do Estado capitalista. Comprometido com as distintas forças sociais em confronto, ele favorece, por meio das políticas públicas, ao mesmo tempo, a reprodução das relações de produção capitalistas e a expansão dos direitos sociais e políticos dos trabalhadores. (Carvalho, 2016, p. 83).

As políticas públicas educacionais influenciadas pelas contradições sociais geram ambivalência, buscando equilibrar forças divergentes. “Como é comum acontecer nas democracias, as concepções e as políticas educacionais são objeto de disputa entre grupos com interesses diversos e com recursos de poder que influenciam as escolhas e o desenvolvimento de ações na máquina governamental” (Aguiar; Dourado, 2019, p. 33). A Resolução CNE/CP nº 2/2019 (Brasil, 2019) surge nesse contexto de ambiguidade, e para entender como ela se encaixa no quadro mais amplo das políticas públicas educacionais, é importante mencionar onde começou o processo de delineamento dessa resolução.

Desde os anos 1990, após a aprovação da Constituição de 1988 e com o início da discussão da LDB (Brasil, 1996) houve debates mais intensos sobre a necessidade de um currículo para a Educação Básica. Após longos embates, o resultado foi a BNCC (Hypolito, 2019).

Ainda que não esteja explícito no documento, a BNCC foi elaborada frente a projetos educacionais que demandam interesses de grupos econômicos e políticos. Isso inclui o fortalecimento do setor privado e a coerência com princípios da agenda global “que vai se estruturando localmente, a partir de grupos hegemônicos, nem sempre coesos, ora mais liberais, ora mais ultraliberais, ora neoconservadores e autoritários” (Hypolito, 2019, p. 199). Destarte, a “BNCC está no centro desses interesses e, a meu ver, tem servido tanto para aprofundar interesses de mercado como interesses em torno do controle sobre o conhecimento, com as investidas ideológicas conservadoras” (Hypolito, 2019, p. 199).

Nesse sentido, a prerrogativa da BNCC de se tornar um compromisso com a educação de qualidade para diferentes grupos da sociedade carece de uma base sólida para a materialização. No entanto, Macedo (2014, p. 1553) destaca:

É preciso seguir lembrando que um currículo nacional não vai melhorar a educação nem garantir desenvolvimento e melhor

distribuição de renda. O que ele tem a oferecer é apenas a tentativa de controle do imponderável da qual depende, não o sucesso da educação, mas a hegemonia do imaginário neoliberal de que ele é parte. (Macedo, 2014, p. 1553).

A BNCC representou um amplo projeto de mudanças na Educação Básica e na Educação Superior. Influencia fortemente a formação dos educadores, a produção de materiais didáticos e as estimativas de desdobramentos na educação. Essa perspectiva de mudanças na educação superior se consumou, entre outras formas, no Parecer CNE/CP nº 22/2019, afirmando que “a BNCC inaugura uma nova era da Educação Básica em nosso país” (Brasil, 2019, p. 1). A BNCC estabelece os conhecimentos, competências e habilidades essenciais que todos os alunos da Educação Básica devem desenvolver ao longo de sua formação e “influenciará a formação inicial e continuada dos educadores, a produção de materiais didáticos, as matrizes de avaliações e os exames nacionais que serão revistos à luz do texto homologado da Base” (Brasil, 2018, p. 5).

Portanto, a Resolução CNE/CP nº 2/2019 (Brasil, 2019) não é uma normativa isolada; ela vem subsidiar a formação dos docentes de todas as áreas, para que possam implementar a BNCC, e “prevê que os cursos de formação docente devem ter como referência seus princípios curriculares, impondo sua reformulação e readequação para o implemento de uma Base Nacional Comum para a formação docente” (Rosa, 2023, p. 68).

Tal normativa ainda estabelece as competências gerais e específicas que os professores devem desenvolver durante a formação inicial. Essas competências gerais, juntamente com as competências específicas da docência e as habilidades a elas correspondentes, constituem a BNC-Formação (Brasil, 2019a, p. 15).

Conforme Freitas, H. (2020, s/p), a intenção é aprofundar “a implementação de uma política de formação de professores de caráter tecnocrático, alinhada exclusivamente às competências e conteúdos da BNCC e à lógica empresarial privatista que vem se impondo na educação básica pelos reformadores empresariais”.

O objetivo da BNC-Formação é garantir que a formação dos professores esteja alinhada com as demandas da BNCC e das novas políticas educacionais. “A primeira tarefa de responsabilidade direta da União será a revisão da formação inicial e continuada dos professores para alinhá-las à BNCC” (Brasil, 2018, p. 21). Essas mudanças na política foram alertadas pela

Professora Helena de Freitas, por meio do seu blog, que o Ministério da Educação (MEC) havia iniciado um “processo de reforma curricular dos cursos de formação de professores, com vistas a adequá-los à BNCC”. Segundo ela, esta seria uma maneira de “recuperar a proposta de currículo mínimo, ultrapassada na década de 90. (Diniz-Pereira, 2021, p. 62-63).

Enquanto a Resolução nº 1/2006, que dispõe sobre a formação de pedagogos, estabeleceu como centralidade a participação desse profissional na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de educação, conforme previsto no artigo 3º, III (Brasil, 2006), a Resolução nº 2/2015, em seu artigo 3º, § 4º, define que o docente é um profissional que exerce tanto atividades pedagógicas quanto de gestão escolar (Brasil, 2015). Isso é reforçado em diferentes trechos, como o artigo 7º, III, que indica as aptidões do licenciado egresso da formação inicial e continuada, incluindo a atuação na gestão de processos educativos e na organização e gestão de instituições de educação básica. “Na contramão dessas normativas que antecederam a BNC-Formação, as novas orientações apontam para caminhos de retrocesso” (Alves, 2022, p. 82).

No tocante à formação inicial em gestão escolar, a Resolução nº 2/2019, em seu art. 22, estabelece uma fragmentação na formação do pedagogo ao separar os estudos de gestão e planejamento escolar dos estudos de docência, gerando uma possível limitação para a integração entre essas áreas (Brasil, 2019). Essa separação não aparece em diretrizes curriculares anteriores para o curso de Pedagogia.

Art. 22. A formação para atuar em Administração, Planejamento, Inspeção, Supervisão e Orientação Educacional para a Educação Básica, nos termos do art. 64 da LDB, ou com centralidade em ambientes de aprendizagens e de coordenação e assessoramento pedagógico, pode-se dar em: I - cursos de graduação em Pedagogia com aprofundamento de estudos nas áreas de que trata o caput e que possuam uma carga horária mínima de 3.600 (três mil e seiscentas) horas; e II - cursos de especialização lato sensu ou cursos de mestrado ou doutorado, nas mesmas áreas de que trata o caput, nos termos do inciso II do art. 61 da LDB. § 1º O aprofundamento de estudos de que trata o inciso I será correspondente a 400 (quatrocentas) horas adicionais às 3.200 (três mil e duzentas) horas previstas para o curso de Pedagogia. (Brasil, 2019b, p. 11).

Assim, administração, supervisão e orientação continuam sendo parte integrante do curso de Pedagogia; porém, agora é necessária uma formação

complementar de pelo menos 400 horas. Diante dessa nova exigência, o estudante pode optar por concluir o curso sem essa habilitação ou continuar seus estudos por mais algum tempo, a fim de alcançá-la. Caso contrário, o professor poderá buscar essa formação em programas de pós-graduação, tanto em cursos de especialização (*lato sensu*) quanto em programas de mestrado ou doutorado (*stricto sensu*).

Nesta perspectiva, percebemos uma carga horária valorizada no percurso formativo com o foco de “colocar em prática o conteúdo aprendido no curso” (BRASIL, 2019b, p. 9). Essa valorização, de certa forma, dissocia a prática da teoria.

Ao estabelecer que essa formação complementar é específica para os cursos de Pedagogia, a Resolução nº 2/2019 (Brasil, 2019) exclui esse tema da formação de todos os licenciados e retira o tema da gestão democrática da formação de professores. Tendo em vista esse novo modelo voltado para a formação, o curso mais atingido, conforme cita Alves (2022, p. 85) é o de Pedagogia:

Pedagogia é o mais afetado, pois, as novas diretrizes, além de sugerirem lógicas meritocráticas e pouco democráticas no âmbito da educação, avançam em projetos de desarticulação e desmobilização, junto à descaracterização da docência integral e afetam, inclusive, os pressupostos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação em seu Art. 67, os quais entendem a docência como base da formação de todo educador, quando definem uma formação tecnicista e fragmentada. (Alves, 2022, p. 85).

Conforme a Resolução de 2019, a formação em gestão foi prevista como um aprofundamento. Nesse sentido, surge a questão da negação da construção histórica do currículo, que leva a uma compreensão de formação integrada e abrangente do ato educativo e da diversidade de perspectivas e conhecimentos presentes na gestão.

a integralidade do ato educativo e pedagógico-docente, numa perspectiva teórico-prática de busca de sua especificidade teórica no pluralismo de seus aportes (ciências da educação) e das diversas docências, que fazem parte do seu campo epistemológico, numa relação de síntese entre o uno/plural. (Aguilar; Melo, 2005, p. 122).

Isso se refere à abrangência e totalidade do processo educacional, envolvendo não apenas o ato de ensinar, mas também a dimensão pedagógica e a atuação dos professores na gestão. Outra questão identificada é que, ao tomar a formação em gestão educacional como núcleo de seu aprofundamento, abre-se espaço para um

tipo de formação que pode se assemelhar às habilitações acadêmicas conforme ocorria na década de 1970, fragmentando a concepção de trabalho docente e criando a dicotomia entre teoria e prática. Conforme apontam Tozetto e Stefanello (2021):

Um retrocesso está apontado no Capítulo VII da Resolução CNE/CP Nº 2/2019, que trata da formação para atividades pedagógicas e de gestão, quando retoma a terminologia: Administração, Inspeção, Supervisão e Orientação Educacional (BRASIL, 2019). Ao mencionar tais termos, reportamo-nos ao curso de Pedagogia das décadas de 1970 e 1980, que propunha uma formação por habilitação. (Tozetto; Stefanello, 2021, p. 165).

Tal constatação pode ser exemplificada a respeito do curso de Pedagogia que, "embora caracterizado como licenciatura, capacitava predominantemente os 'especialistas' em educação" (Scheibe, 2008, p. 48). Também é possível destacar o que já havia sido mencionado por Freitas, H. (2002) sobre políticas de formação de professores, centrando-se na análise das Diretrizes Nacionais para Formação Inicial de Professores para a Educação Básica em Nível Superior. Freitas, H. (2002) observou que essas diretrizes já destacavam:

É preciso que apuremos nosso olhar para encontrar aí as semelhanças e diferenças com os paradigmas do tecnicismo da década de 1970, que agora retorna com mais vigor e com as novas exigências postas para a formação dos trabalhadores, incluídos aí os professores, ainda que não seja adequada uma transposição mecânica da análise relativa às mudanças no mundo do trabalho produtivo para o campo da educação e da escola. (Freitas, H., 2002, p. 160).

Revogada pela Resolução nº 02/2019 (Brasil, 2019), perde-se o que já havia sido fundamentado pela Resolução nº 2/2015 (Brasil, 2015) para a formação de professores. Assim, a formação crítica e emancipatória das diretrizes de 2015 está sendo substituída pelo conservadorismo nos documentos legais da Resolução nº 2/2019. O impacto dessas proposições na organização do curso e na concepção de formação docente tem sido enorme, e o desafio das universidades tem sido resistir a essas resoluções propositivas, pois estas são coerentes com o caráter neoliberal da reforma educacional global.

A perspectiva formativa proposta pela Resolução CNE/CP n. 02 de 2019, restrita a sala de aula, com empobrecimento da formação de

professores e sua atuação autônoma intelectualmente, está alinhada às mudanças no mundo do trabalho. Indica uma desvalorização profissional com a perda gradativa de direitos sociais e trabalhistas conquistados há anos. (Portelinha; Borssoi; Sbardelotto, 2021, p. 106).

Na política de formação atual, é importante notar que o alinhamento e a padronização podem limitar a autonomia e desconsiderar a importância da reflexão crítica, da pesquisa e da extensão, que são componentes essenciais da formação docente. Por isso, os debates em torno dessas questões são fundamentais para aprimorar constantemente os processos de formação e garantir que os professores estejam preparados para enfrentar os desafios da educação em uma sociedade em constante mudança.

O alinhamento e a padronização curricular rompem com a organicidade da formação inicial e continuada; esvaziam a formação universitária por meio da desarticulação do ensino, da pesquisa e da extensão; e negam o princípio de gestão democrática instituindo uma concepção de formação docente pautada na lógica das competências de viés pragmático e tecnicista. O que é importante notar é que na formação pode ser limitada autonomia como também desconsiderar a importância da reflexão. (Nörnberg; Diniz-Pereira, 2022, p. 4).

Bazzo e Scheibe (2019, p. 681) apontam que as políticas educacionais cada vez mais “defendem a manutenção das premissas neoliberais, as quais apostam, ainda, em um capitalismo que cada vez mais revela sua impossibilidade de ordenar uma nação com padrões de igualdade social e de justiça.” Vale ressaltar que isso contribui para o sistema de valorização capitalista, pois a

[...] política neoliberal para a educação segue, de um modo geral, as mesmas diretrizes das políticas sociais em seu conjunto, como por exemplo: redução dos gastos públicos, focalização das ações governamentais, descentralização dos encargos e participação da sociedade na sua operacionalização. (Neves, 2007 *apud* Ribeiro, 2021, p. 9).

No âmbito dessa lógica relacional, podemos analisar a situação política das parcerias público-privadas para arranjos educacionais, discutindo a proposta a partir da perspectiva de novas formas de compartilhamento de ação entre Estado, comércio, capital e privatização. No espaço e no tempo contemporâneos, essas parcerias são moldadas por interesses políticos e econômicos.

Em um contexto de alinhamento entre neoliberalismo e o autoritarismo, característico do governo de Jair Messias Bolsonaro, as novas Diretrizes têm como princípio romper com os avanços promovidos pelas DCNs 2015, uma formação contínua e não fragmentada, além disso pode ser representado no processo de participação da sociedade civil na elaboração do documento. (Rosa, 2023, p. 69).

Ainda que num sistema neoliberal, as propostas democráticas de política educacional se constroem na esperança e no desejo de caminhar para a transformação social, tendo a democracia como categoria básica tanto na perspectiva social quanto na educacional. Trata-se, assim, de um cenário que precisa ser debatido e combatido por todos os profissionais da Educação, “em prol da defesa dos marcos constitucionais, visando garantir o Estado Democrático de Direito e a defesa histórica da educação básica, pública, laica, gratuita, democrática e de qualidade social para todos e todas”, conforme afirmam Aguiar e Dourado (2019, p. 37).

No entanto, o sistema é forte, pois há uma relação entre o Estado e o capitalismo, de modo que “as políticas educacionais acabam por absorver os reflexos dessa relação, implícitos nos jogos de interesses, conflitos de classes, competitividade e contradições” (Ribeiro, 2021, p. 9). Neves (2002 *apud* Ribeiro, 2021, p. 9) assinala que o “modelo de gestão (democrática) da educação brasileira, escondido por trás do véu do neoliberalismo, oculta pontos de contradição, contribuindo para a implementação de políticas de valorização ao capitalismo”, resultando no estreitamento dos espaços de construção de propostas de interesse da sociedade.

As políticas educacionais tendem a reforçar o apelo conservador. Assim, é importante que ações de resistência sejam promovidas por parte dos professores e instituições que defendem a educação. “Caberá a cada instituição rever sua organização e resistir aos desígnios das novas DCN/2019 para a formação de professores e profissionais que irão atuar na gestão, como os coordenadores pedagógicos” (Tozetto; Stefanello, 2021, p. 166).

Interpretar as políticas a partir da participação das instituições e educadores, abarcando um amplo debate e discutindo com base em estudos e pesquisas, determina movimentos contrários a imposições e discursos vazios que causam fragilidades e rupturas ainda maiores nos ambientes institucionais. Conforme destacam Rodrigues, Pereira e Mohr (2021, p. 4), “as DCN de 2015 eram

consideradas espaço de resistência dos cursos de formação por materializarem avanços que têm sido debatidos democraticamente e defendidos por educadores profissionais nas últimas décadas.” Os avanços resultaram em articulações entre as instituições, sendo uma estratégia importante para contrapor as propostas neoliberais de caráter tecnicista para a formação.

A articulação da universidade com os sistemas públicos de educação básica, em seus diferentes níveis e modalidades, propicia uma formação de professores fundamentada na realidade da escola pública, indo na contramão das propostas de reformas neoliberais que beneficiam unicamente as classes dominantes. (Soares; Lombardi, 2018, p. 10).

As propostas para a educação e formação dividem opiniões nos meios educacionais. Muitas vezes, os profissionais menos atentos não analisam o contexto e as intenções implícitas, o que acaba levando-os a apoiar as mudanças sem perceber os retrocessos e as consequências futuras. Nesse cenário, “é imprescindível que as reformas que estão sendo impostas sejam objeto de conhecimento, análise e debate da comunidade acadêmica da Educação em Ciências para urgente e candente posicionamento e ação crítica” (Rodrigues; Pereira; Mohr, 2021, p. 3).

Tal análise crítica se torna ainda mais relevante quando consideramos o contexto específico da formação dos pedagogos para a gestão nas universidades públicas de Mato Grosso do Sul, que será explorado na próxima seção.

4 LÓCUS DA PESQUISA: FORMAÇÃO DOS PEDAGOGOS PARA A GESTÃO NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS DE MATO GROSSO DO SUL

Nesta seção, abordamos o contexto da pesquisa nas seguintes instituições: UFGD, UFMS e UEMS. O objetivo é identificar a configuração da formação nos PPCs e na perspectiva dos coordenadores dos cursos. Identificamos e contextualizamos as instituições, ressaltamos a oferta do Curso de Pedagogia nos onze cursos e discutimos as concepções da formação do pedagogo, além dos princípios norteadores em gestão escolar no currículo. Ademais, apresentamos compreensões construídas a partir da análise das informações obtidas nos PPCs, destacando as matrizes dos cursos e as disciplinas relacionadas à gestão presentes nos projetos pedagógicos.

Ao analisar as ementas, enfatizamos aspectos teóricos e práticos relacionados à gestão escolar. Observamos que as ações descritas nesses documentos derivam de resoluções abordadas anteriormente neste trabalho e buscamos identificar quais orientações estão presentes nos PPCs dos cursos. Para obter mais dados, realizamos uma pesquisa de campo com os coordenadores do Curso de Pedagogia, visando compreender o processo de implementação e as perspectivas em relação à formação do gestor.

4.1 Histórico e oferta do curso de pedagogia na UFMS, UFGD e UEMS

Com base nos documentos oficiais das IES que oferecem o curso de Pedagogia no estado de Mato Grosso do Sul, foi possível acessar os PPCs da UFMS, UFGD e UEMS. Essas instituições, distribuídas em diferentes cidades, apresentam características distintas em seus PPCs, delineando abordagens específicas para a formação em Pedagogia.

As informações a seguir destacam elementos essenciais extraídos dos documentos disponibilizados nos respectivos sites das universidades, proporcionando uma compreensão mais aprofundada das nuances e diretrizes que moldam a formação pedagógica nessas IES sul-mato-grossenses. O objetivo é apresentar um panorama das especificidades dos cursos de Pedagogia nessas instituições, oferecendo uma análise detalhada das resoluções de formação adotadas por cada curso.

Para tal, exploramos as características das disciplinas oferecidas, a distribuição da carga horária, as ementas que delineiam o conteúdo programático e a bibliografia recomendada. Esses elementos críticos não apenas evidenciam a abordagem pedagógica adotada por cada universidade, mas também fornecem valiosas informações sobre as ênfases curriculares e os objetivos educacionais específicos de cada instituição. Dessa forma, essa compilação de informações visa contribuir para a compreensão da formação em Pedagogia nessas renomadas instituições.

A UFMS teve início com a criação das Faculdades de Farmácia e Odontologia, em 1962, em Campo Grande, onde começou o Ensino Superior público no sul do então Estado de Mato Grosso. Em 26 de julho de 1966, pela Lei Estadual nº 2.620, os cursos mencionados passaram a ser oferecidos pelo Instituto de Ciências Biológicas de Campo Grande (ICBCG), que reestruturou a organização anterior ao instituir novos departamentos e inaugurou o primeiro curso de Medicina (UFMS, 2022).

No ano de 1967, o Governo do Estado de Mato Grosso estabeleceu o Instituto Superior de Pedagogia em Corumbá e o Instituto de Ciências Humanas e Letras em Três Lagoas, ampliando a rede pública estadual de ensino superior. Mediante a integração dos Institutos de Campo Grande, Corumbá e Três Lagoas, a Lei Estadual nº 2.947, de 16 de setembro de 1969, deu origem à Universidade Estadual de Mato Grosso (UEMT). Em 1970, os Centros Pedagógicos de Aquidauana e Dourados foram criados e incorporados à UEMT. Com a divisão do Estado de Mato Grosso, a UEMT foi federalizada pela Lei Federal nº 6.674, de 5 de julho de 1979, passando a denominar-se Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

Atualmente, além da sede na Cidade Universitária em Campo Grande, onde é ofertado o Curso de Pedagogia, a instituição opera várias outras faculdades e mantém diversos campi distribuídos nas cidades de Aquidauana, Corumbá, Naviraí, Paranaíba, Ponta Porã e Três Lagoas. Essa expansão estratégica possibilita a descentralização da educação, abrangendo os principais polos do Estado. O Campus de Dourados foi reestruturado e deu origem à UFGD, instalada em 1º de janeiro de 2006, conforme estabelecido pela Lei nº 11.153, de 29 de julho de 2005.

Ao longo de sua trajetória, a UFMS tem se empenhado em solidificar seu compromisso social com a comunidade do Mato Grosso do Sul, contribuindo com a criação de conhecimento que responda às necessidades regionais, conforme preconizado pela LDB/1996 (Brasil, 1996). A instituição sempre ressaltou a importância de ampliar a formação profissional em consonância com o contexto social,

demográfico e político do estado. Em sintonia com essas demandas, a UFMS oferece uma diversidade de cursos de graduação e pós-graduação, abrangendo programas de especialização, mestrado e doutorado (UFMS, 2022).

A criação da UFGD resultou de um conjunto de medidas relativas à educação superior, promulgadas pelo Governo do Estado de Mato Grosso nos anos de 1969 e 1970 e posteriormente pelo governo federal em 1979, 2005 e 2006. A transformação do campus da UFMS de Dourados em UFGD ocorreu por meio da Lei nº 11.153, de 29 de julho de 2005, oficializada no Diário Oficial da União em 1º de agosto de 2005, e a implantação da UFGD aconteceu em 6 de janeiro de 2006 (UFGD, 2019).

Desde então, a UFGD tem se dedicado a expandir suas ações, abrindo novos cursos, aumentando a quantidade de vagas, aderindo a programas e fortalecendo a pós-graduação. Também tem estabelecido novas metas de crescimento tanto na graduação quanto na pós-graduação, a fim de formar pessoal qualificado e fomentar a produção de novos conhecimentos em ciência e tecnologia (UFGD, 2019).

O Curso de Licenciatura em Pedagogia está vinculado à Faculdade de Educação (FAED), uma das doze faculdades da UFGD. Foi pioneiro na área, sendo implementado em Dourados antes mesmo da criação da Instituição, quando ainda estava sob a tutela da UFMS. A implementação do curso ocorreu no então Centro Universitário da Grande Dourados (CEUD), na época um campus da UFMS, em agosto de 1979, com 40 vagas. Essa iniciativa teve como base o curso oferecido no Campus de Corumbá da UFMS, realizado na forma de extensão, condição que permaneceu até 1983 (UFGD, 2019).

A formação do pedagogo docente-gestor representa uma das iniciativas fundamentais para a consolidação da UFGD e seu papel na preparação de profissionais para a Educação Básica do Estado, especialmente na região da Grande Dourados. A relevância do curso oferecido é evidenciada por sua forte presença tanto local quanto regional. A contribuição significativa dos egressos do curso é notável, pois desempenham papéis de docência em diversas instituições educacionais, redes de educação municipal, estadual e privada. Além disso, muitos ocupam cargos em órgãos como a Secretaria e o Conselho Municipal de Educação (UFGD, 2019).

A UEMS, localizada em Dourados, foi estabelecida pela Constituição Estadual de 1979, promulgada em 13 de junho de 1979, em conformidade com o disposto no artigo 190 do referido documento legal. Os princípios que fundamentaram a sua criação continuam norteando suas atividades. Mantida após a promulgação da

Constituição Estadual de 1989, a UEMS foi concretizada sob a forma de fundação, por meio da Lei Estadual nº 1.461, de 20 de dezembro de 1993, e do Decreto Estadual nº 7.585, de 22 de dezembro de 1993 (UEMS, 2022).

No momento de sua institucionalização, a UEMS foi organizada em 15 unidades de ensino, tendo a cidade de Dourados como sede, com um total de 12 cursos. Muitos desses cursos eram ofertados em várias unidades universitárias, incluindo o curso de Pedagogia. Com a política de rotatividade dos cursos da UEMS, em 1998, o curso de Pedagogia passou a ser ofertado em Maracaju, atendendo à demanda local. Foi ofertado com a mesma configuração do projeto pedagógico da unidade universitária de Ivinhema, que deixou de ofertar o curso. Seguindo o mesmo modelo de projeto pedagógico, o curso de Pedagogia passou a ser ofertado na unidade universitária de Paranaíba a partir de 2003. No entanto, dos dez cursos de licenciatura oferecidos pela UEMS em diversas unidades, apenas três não o eram em Dourados, incluindo o curso de Pedagogia (UEMS, 2022).

Com o aumento do corpo docente na área e o gradual encerramento do Curso Normal Superior para atender à demanda de formação de professores em serviço, surgiu, em 2006, a necessidade de criar o curso de Pedagogia na unidade universitária de Dourados. A iniciativa teve como objetivo fortalecer a universidade, aproveitando o momento histórico em que a área finalmente viu a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais. A criação do curso e do projeto pedagógico resultou na formação da primeira turma em 2008. Nessa mesma linha, a instituição de Campo Grande também implantou o curso de Pedagogia em 2008, com um projeto de formação docente organizado de forma diferenciada (UEMS, 2022).

4.2 Projetos pedagógicos dos cursos de Pedagogia: desvelando a formação inicial do gestor escolar

Para esta seção, o conjunto amostral foi composto por 11 cursos de Pedagogia. O PPC foi o elemento investigado para identificar a matriz curricular e as ementas das disciplinas relacionadas à gestão. A análise dos PPCs dos cursos de Pedagogia permite compreender a formação do pedagogo para atuar na gestão escolar. Inicialmente, fizemos uma busca no portal dos cursos de Pedagogia, onde estão localizadas informações importantes, incluindo os PPCs, permitindo o início da coleta de dados.

Na primeira análise, consideramos elementos dispostos no texto do documento, como o objetivo do curso para os egressos, destacando o perfil conforme descrito no PPC e observando os aspectos relacionados à gestão escolar. Também destacamos os normativos legais sobre a formação de professores.

A fundamentação legal dos 10 projetos pedagógicos dos cursos das três universidades atende ao disposto na Resolução nº 1, CNE/CP, de 15 de maio de 2006 (Brasil, 2006) Sete cursos seguem a formação conforme a Resolução nº 2/2015 (Brasil, 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. Essa resolução está nos PPCs dos cursos de Pedagogia de Dourados (UFGD/2019), Campo Grande (UEMS/2020 e UFMS/2022), Naviraí (UFMS/2022), Ponta Porã (UFMS/2022), Três Lagoas (UFMS/2019) e Maracaju (UEMS/2018).

Três cursos seguem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e a BNC-Formação, definidas pela Resolução CNE/CP nº 2/2019 (Brasil, 2019). Os cursos são de Aquidauana (UFMS/2022), Dourados (UEMS/2022) e Paranaíba (UEMS/2022).

No Quadro 2, visualizamos como as diferentes resoluções se aplicam nos PPCs. Indicamos com “Atende” o curso que segue as diretrizes da resolução correspondente, e “Não se aplica” quando a resolução não se aplica ao curso.

Quadro 2 – Resoluções apresentadas nos Projetos Pedagógicos dos Cursos

Universidade/Curso	Resolução (2006)	Resolução (2015)	Resolução (2019)
UFGD - Pedagogia de Dourados (2019)	Atende	Atende	Não se aplica
UEMS - Pedagogia de Campo Grande (2022)	Atende	Atende	Não se aplica
UFMS - Pedagogia de Campo Grande (2022)	Atende	Atende	Não se aplica
UFMS - Pedagogia de Naviraí (2022)	Atende	Atende	Não se aplica
UFMS - Pedagogia de Ponta Porã (2022)	Atende	Atende	Não se aplica
UFMS - Pedagogia de Três Lagoas (2019)	Atende	Atende	Não se aplica
UEMS - Pedagogia de Maracaju (2018)	Atende	Atende	Não se aplica
UFMS - Pedagogia de Aquidauana (2022)	Atende	Não se aplica	Atende
UEMS - Pedagogia de Dourados (2022)	Atende	Não se aplica	Atende
UEMS - Pedagogia de Paranaíba (2022)	Atende	Não se aplica	Atende

Fonte: Dados coletados a partir de pesquisa documental tendo como fonte os Projeto Pedagógico do Cursos

O Quadro 2 apresenta uma visão geral dos 10 cursos de Pedagogia, destacando as diferenças quanto às resoluções atendidas. Alguns cursos seguem a Resolução de 2015 (Brasil, 2015), enquanto outros seguem a Resolução de 2019 (Brasil, 2019), ambos documentos que trazem diretrizes para a estruturação dos cursos de formação de professores.

O PPC de Pedagogia da UFGD baseia-se na busca pela formação do educador-gestor, e é respaldada na construção histórica do curso de Pedagogia no Brasil e, particularmente, na história desse curso. Desde a década de 1980, o currículo do curso tem sido alicerçado na formação do gestor educacional, inicialmente compreendido na figura do “especialista em educação” (administrador escolar, supervisor escolar e orientador educacional). Essa formação foi incorporada e conceituada como gestão educacional na educação básica, terminologia adotada pela Resolução CNE/CP nº 1/2006 (PPC/UFGD, 2019, p. 11-12).

O perfil almejado para o pedagogo graduado é a formação como docente da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, preparando os indivíduos para conduzir os processos de ensino-aprendizagem, bem como a gestão e administração de instituições educacionais, tanto escolares quanto não escolares. Essa abordagem parte de uma concepção de Pedagogia que enfatiza a docência para o magistério da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental. A partir dessa base educacional, é possível avançar na compreensão da gestão como uma extensão integrada da mesma formação, resultando em uma preparação mais completa e integrada para o cenário educacional (UFGD, 2019).

O projeto pedagógico do curso de Pedagogia da unidade de Campo Grande (2022) da UFMS tem por objetivo formar profissionais com sólida formação pedagógica para atuar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, bem como nas instâncias de gestão dos mesmos, além das funções do trabalho pedagógico em instituições escolares e não escolares. A formação visa preparar profissionais capazes de atuar na organização e gestão de sistemas e contextos educativos. A perspectiva de perfil do profissional da educação é oportunizar a construção de uma identidade profissional alicerçada na docência, no profissionalismo e em princípios éticos e estéticos, capazes de combater preconceitos e discriminações de qualquer tipo e apta a atender os requisitos de formação compatíveis com um projeto social que gera transformações (UFMS, 2022).

O curso de Licenciatura em Pedagogia na unidade de Aquidauana (2022) da UFMS tem como objetivo formar professores aptos para funções de magistério na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal. Além disso, o curso abrange a formação de profissionais para atuar na Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar, e em outras áreas que requerem conhecimentos pedagógicos. As atividades docentes também incluem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de educação. O profissional formado deverá ter um perfil de pesquisador crítico-reflexivo, sendo capaz de exercer funções na educação, pesquisa, organização e gestão de projetos educacionais, além da produção e difusão do conhecimento. A docência constitui a essência da formação, conferindo a capacidade de contribuir significativamente em diferentes âmbitos educacionais (UFMS, 2022).

Na unidade de Naviraí (2022) da UFMS, o curso de Licenciatura em Pedagogia tem a docência como base de sua formação e identidade profissional. Ao concluir o curso, o egresso estará apto a atuar na educação, bem como no planejamento, organização e gestão de sistemas, contribuindo para a difusão do conhecimento, tanto em ambientes escolares quanto não escolares. O curso oferece uma base teórica diversificada, interligando conhecimentos e práticas ao longo do tempo. O objetivo é formar profissionais com mentalidade crítica e cultural, capazes de facilitar as atividades do processo de ensino-aprendizagem e contribuir para a formação de cidadãos críticos, melhorando a qualidade da educação (UFMS, 2022).

O curso de Pedagogia na unidade de Ponta Porã (2022) da UFMS molda o perfil do graduado com uma formação teórica consistente, juntamente com uma diversidade de conhecimentos e práticas que se entrelaçam ao longo do curso. A docência é estabelecida como base de sua formação e identidade profissional. A meta é formar profissionais com uma sólida formação cultural e capacidade crítica, capacitados para contribuir significativamente no processo de ensino-aprendizagem e na formação de cidadãos críticos. Isso é alcançado através do exercício da docência e das funções pedagógicas em instituições escolares e não escolares (UFMS, 2022).

Na unidade de Três Lagoas (2019) da UFMS, o curso de Pedagogia visa formar professores para atuarem prioritariamente na educação da infância (Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental). Para tanto, foca sua ação na docência, sem desconsiderar que é possível ao pedagogo atuar nas funções de gestão (diretores, coordenadores, etc.) e em outros espaços não escolares. Assim, a matriz curricular

busca contemplar essas demandas sem perder o foco na docência. O profissional formado deve ser capaz de exercer a profissão comprometido com a democratização do acesso a informações qualificadas, considerando o contexto em que atua e interferindo qualitativamente no meio profissional para possibilitar a melhoria das condições de vida das pessoas (UFMS, 2019).

O Curso de Pedagogia da unidade de Dourados (2022) da UEMS, foi projetado tendo como base a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Ele se orienta pelos princípios da gestão educacional, seguindo as Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, tendo na pesquisa sua plenitude, concretizada na elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso (UEMS, 2022).

Na Unidade Universitária de Maracaju (2019) da UEMS, o curso de Pedagogia tem como objetivo a formação de licenciados para o magistério da Educação Infantil, dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, dos Cursos de Ensino Médio (modalidade Normal), dos cursos de Educação Profissional na área de Serviços e Apoio Escolar e Gestão Escolar. Está fundamentado na docência enquanto princípio educativo da formação do pedagogo. Para a consecução desse compromisso, assume a docência como base da formação do pedagogo, priorizando as linhas condutoras de formação de professores de Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a efetivação da gestão democrática da educação e a produção e difusão de novos conhecimentos educacionais (UEMS, 2019).

O curso de Pedagogia na unidade de Campo Grande (2020) da UEMS almeja que os egressos estejam aptos a exercer funções de professor na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas que requeiram conhecimentos pedagógicos. Poderão também contribuir na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais, além da produção e difusão do conhecimento nas diversas áreas da educação. A docência é a base obrigatória da formação e identidade profissional nesse curso. Os egressos são incentivados a atuar com ética e comprometimento, visando à construção de uma sociedade justa e igualitária por meio do trabalho educacional (UEMS, 2020).

A Unidade de Paranaíba (2022) da UEMS, conforme seu PPC, tem como objetivo formar educadores para a prática docente na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, englobando também a área de serviços, gestão e apoio escolar, além de outras áreas que demandem conhecimentos pedagógicos. A formação visa preparar profissionais críticos, éticos e politicamente comprometidos

com a construção de uma sociedade justa, inclusiva e igualitária. O perfil profissional do formado no curso de Pedagogia envolve a docência como base essencial. Além disso, o profissional deve ser capaz de planejar, gerir e executar processos na esfera escolar e não escolar, compreendendo e considerando a diversidade cultural, bem como a necessidade de difusão e produção de conhecimentos (UEMS, 2022).

A partir dos dados explanados, podemos tecer uma análise de similaridade e diferença entre os 10 cursos de Pedagogia, conforme os trechos que tratam do objetivo e perfil desejado para a formação do egresso. Quanto às semelhanças, todos os trechos citam a importância da docência como base na formação do pedagogo. As DCN são referenciadas como um guia para a formação no curso de Pedagogia.

A formação dos profissionais inclui a participação na produção e difusão do conhecimento na área da educação. Há menção à atuação na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental como áreas de trabalho do pedagogo. A gestão é destacada em alguns trechos como uma área de atuação relevante. Para exemplificar, montamos um quadro que destaca o que foi encontrado no perfil do egresso nos PPCs dos cursos.

Quadro 3 – Perfil do egresso nos cursos de Pedagogia com enfoque na gestão

Curso	Perfil do Egresso	Presença da Gestão
1	Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental preparado para conduzir os processos de ensino-aprendizagem, de gestão e de administração de instituições educacionais, escolares e não escolares	Presente
2	Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, gestão de sistemas e instituições educacionais	Presente
3	Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação Profissional, serviços e apoio escolar, participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino	Presente
4	Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, planejamento, organização e gestão de sistemas e projetos educacionais	Presente
5	Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, trabalho pedagógico em instituições escolares e não escolares.	Ausente
6	Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, docência, gestão (direção, coordenação, supervisão e orientação)	Presente
7	Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, gestão de sistemas e instituições escolares e não escolares	Presente
8	Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Ensino Médio modalidade Normal, Educação Profissional na área de Serviços e Apoio Escolar e Gestão Escolar	Presente
9	Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, atividades pedagógicas, apoio pedagógico, gestão educacional	Presente
10	Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, área de serviços, gestão e apoio escolar.	Presente

Fonte: Dados coletados a partir de pesquisa documental tendo como fonte os Projetos Pedagógicos dos Cursos

A observação do perfil do egresso nos possibilita compreender que a formação do pedagogo transcende as atividades de docência em sala de aula. Isso se deve ao fato de que as competências em gestão escolar conferem ao graduando a capacidade de desempenhar funções administrativas nas instituições educacionais, incluindo o planejamento de currículos, a organização e a coordenação eficaz das escolas.

O curso exige uma sólida fundamentação teórica, além dos vários saberes e práticas articulados no curso. Em relação aos pedagogos que atuam na gestão escolar, os PPCs dos cursos asseguram que o perfil da profissão contempla a figura do pedagogo gestor, com elementos que pertencem a esses atributos. Esse entendimento corrobora a orientação das DCN sobre o currículo, indicando que a participação na organização e gestão dos sistemas e instituições educacionais também está incluída na prática docente do pedagogo (Brasil, 2006).

Nos PPCs, a gestão escolar é considerada um dos campos de atuação do pedagogo, sugerindo conhecimentos mais amplos, fundamentais para o desempenho dessa importante profissão. Isso confirma o que Libâneo (2002, p. 37) observa: “o curso de pedagogia é o que forma o pedagogo *stricto sensu*, um profissional não diretamente docente que lida com fatos, estruturas [...], situações referentes à prática educativa em suas várias modalidades e manifestações”.

Considerando as disposições mencionadas, é possível constatar que o panorama, conforme levantado no próprio PPC, sinaliza a docência como base formativa, mas integra o exercício de outras atividades, dentre elas, a gestão dos processos educativos escolares. Assim, foi possível demonstrar elementos da formação profissional aos interessados em atuar na área.

4.2.1 Integração estratégica da gestão: disciplinas e estágios na matriz curricular

Tomamos como base, para esta seção, a matriz curricular dos Projetos Pedagógicos dos cursos de Pedagogia e consideramos os nomes dos componentes curriculares que continham a palavra "gestão". Elaboramos o quadro de cada universidade com a seguinte estrutura: disciplinas obrigatórias, ano e semestre de oferta, carga horária e especificações da matriz curricular. O Quadro 4 apresenta as informações relacionadas à gestão do curso de Pedagogia da UFGD.

Quadro 4 – Disciplinas de gestão no curso de Pedagogia da UFGD

DISCIPLINAS/ESTÁGIOS OBRIGATÓRIAS	ANO/SEMESTRE DE ESTUDO	CARGA HORÁRIA	ESPECIFICAÇÕES DA MATRIZ CURRICULAR
Política e Gestão Educacional	3ºAno/ 6º semestre	72h	Grade vigente a partir de 2019 Resolução 2/2015 Carga Horária Total: 3918
Organização e Gestão da Educação Escolar	4ºAno/ 7º semestre	108h	
Estágio Supervisionado na Gestão Educacional	4ºAno/ 8º semestre	90h	

Fonte: Dados coletados a partir de pesquisa documental tendo como fonte o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UFGD (2019)

O curso oferece duas disciplinas e um estágio para formação em gestão: Política e Gestão Educacional, Organização e Gestão da Educação Escolar e Estágio Supervisionado na Gestão Educacional. Esses componentes, disponibilizados a partir da metade do curso, totalizam 270 horas, equivalentes a 6,9% da carga horária total. No entanto, nenhum deles aborda especificamente a "gestão escolar".

Nesse contexto, consideramos as observações de Paro (2017) e Vieira (2007), que distinguem a gestão educacional na esfera macro e a gestão escolar na esfera micro. Segundo essa perspectiva, "a gestão educacional refere-se ao âmbito dos sistemas educacionais; a gestão escolar diz respeito aos estabelecimentos de ensino; a gestão democrática, por sua vez, constitui-se num 'eixo transversal', podendo estar presente, ou não, em uma ou outra esfera" (Vieira, 2007, p. 60).

Dessa forma, entendemos que a gestão educacional abrange definições amplas de políticas, enquanto a gestão escolar se baseia nessas diretrizes para promover a aprendizagem nas instituições de ensino. Embora interligadas, gestão educacional e gestão escolar, no âmbito das disciplinas, enfocam aspectos distintos, podendo tensionar ou articular a formação nessas duas esferas.

O Quadro 5 apresenta a estrutura dos cursos de Pedagogia ofertados pela UEMS nas unidades de Dourados (PPC/2022), Maracaju (PPC/2018), Paranaíba (PPC/2022) e Campo Grande (PPC/2020).

Quadro 5 – Disciplinas de gestão nos cursos de Pedagogia da UEMS

DISCIPLINAS/ ESTÁGIOS OBRIGATÓRIAS	UNIDADE	ANO/ SEMESTRE DE ESTUDO	CARGA HORÁRIA	ESPECIFICAÇÕES DA MATRIZ CURRICULAR
Princípios e Fundamentos da Gestão Educacional	Dourados	2ºano	136h	Grade vigente a partir de 2023 gradativamente Carga Horária Total: 3.389
	Maracaju	2ºano	102h	Grade vigente a partir de 2018 gradativamente Carga Horária Total: 3.235 h
Gestão Educacional e Organização do Trabalho Pedagógico Escolar	Dourados	3ºano	102h	Grade vigente a partir de 2023 gradativamente Carga Horária Total: 3.389
Estágio Supervisionado em Educação Infantil e Gestão Escolar	Maracaju	3ºano	200h	Grade vigente a partir de 2018 gradativamente Carga Horária Total: 3.235 h
Estágio Supervisionado em Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Gestão Escolar	Maracaju	4ºano	200h	Grade vigente a partir de 2018 gradativamente Carga Horária Total: 3.235 h
Gestão escolar	Paranaíba	2ºano	68h	Grade vigente a partir de 2022 Carga Horária Total: 3.901 h
Estágio Curricular Supervisionado em Gestão Escolar	Paranaíba	2ºano	68h	Grade vigente a partir de 2022 Carga Horária Total: 3.901 h
Organização e Gestão de Sistemas de Ensino	Campo Grande	4ºano	102h	Grade vigente a partir de 2020 Carga Horária Total: 3.241h
Gestão Escolar	Campo Grande	4ºano	102h	
Estágio Curricular Supervisionado IV (Gestão escolar)	Campo Grande	4ºano	122h	

Fonte: Dados coletados a partir de pesquisa documental tendo como fonte os Projeto Pedagógico dos Cursos de Pedagogia da UEMS

A unidade de Dourados oferece duas disciplinas: Princípios e Fundamentos da Gestão Educacional e Gestão Educacional e Organização do Trabalho Pedagógico Escolar. Ambas são ofertadas a partir do segundo ano do curso, totalizando 238 horas, o que corresponde a 7,02% da carga horária total.

A unidade de Maracaju também oferece a disciplina Princípios e Fundamentos da Gestão Educacional, com uma carga horária de 102 horas, iniciando no segundo ano. Além disso, há dois estágios supervisionados: Educação Infantil e Gestão Escolar, e Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Gestão Escolar, que somam 400

horas e são ofertados no quarto ano, totalizando 502 horas, equivalentes a 15,51% da carga horária. Esses estágios integram a gestão à formação docente, dificultando a delimitação da carga horária específica para gestão escolar.

Na unidade de Paranaíba, a disciplina ofertada é Gestão Escolar, acompanhada pelo Estágio Curricular Supervisionado em Gestão Escolar, totalizando 136 horas, ofertadas a partir do segundo ano.

A unidade de Campo Grande oferece as disciplinas Organização e Gestão de Sistemas de Ensino e Gestão Escolar, além do Estágio Curricular Supervisionado IV (Gestão), totalizando 326 horas, o que representa 8,35% da carga horária total.

O Quadro 6 apresenta as seis unidades de Pedagogia da UFMS: Campo Grande (PPC/2022), Aquidauana (PPC/2022), Corumbá (PPC/2019), Ponta Porã (PPC/2022), Naviraí (PPC/2022) e Três Lagoas (PPC/2019), juntamente com as disciplinas disponíveis para a gestão.

Quadro 6 – Disciplinas de gestão nos cursos de Pedagogia da UFMS

DISCIPLINAS/ESTÁGIOS OBRIGATÓRIOS	UNIDADE	ANO/SEMESTRE DE ESTUDO	CARGA HORARIA	ESPECIFICAÇÕES DA MATRIZ CURRICULAR
Gestão Escolar	Campo Grande	3ºano/ 5ºsemestre	68h	Grade vigente a partir de 2023 Carga Horária Total: 3388h
	Aquidauana	1ºano/ 2ºSemeste	68h	Grade vigente a partir de 2023 Carga Horária Total: 3349h
	Corumbá	2ºano/ 4ºSemestre	51h	Grade vigente a partir de 2019 Carga Horária Total: 3.405 h
	Ponta Porã	2ºano/ 3ºSemestre	68h	Grade vigente a partir de 2023 Carga Horária Total: 3252h
	Naviraí	2ºano/ 4ºSemestre	68h	Grade vigente a partir de 2023 Carga Horária Total: 3201h
Práticas Pedagógicas e Pesquisa II (Gestão Escolar)	Corumbá	3ºano/ 5ºSemestre	51h	Grade vigente a partir de 2019 Carga Horária Total: 3.405 h
Gestão, Avaliação Educacional e Planejamento	Naviraí	4ºano/ 7ºSemestre	68h	Grade vigente a partir de 2023 Carga Horária Total: 3201
Estágio Obrigatório em Gestão Escolar	Ponta Porã	4ºano/ 7ºSemestre	68h	Grade vigente a partir de 2023

				Carga Horária Total: 3252
Teoria e Prática em Gestão Educacional	Três Lagoas	2ºano/ 4ºSemestre	68h	Grade vigente a partir de 2019 Carga Horária Total: 3485
Gestão Pedagógica		4ºano/ 7ºSemestre	68h	
Estágio Obrigatório em Gestão Pedagógica		4ºano/ 8ºSemestre	102h	

Fonte: Dados coletados a partir de pesquisa documental tendo como fonte os Projeto Pedagógico dos Cursos de Pedagogia da UFMS

A partir do Quadro 6, observamos que a disciplina Gestão Escolar se destaca em cinco dos seis cursos da UFMS. As unidades de Campo Grande e Aquidauana oferecem apenas essa disciplina, no terceiro ano em Campo Grande e no primeiro ano em Aquidauana, com 68 horas cada, correspondendo a 2% da carga horária total em ambos os cursos.

Em Corumbá, além dessa disciplina com 51 horas, ofertada no segundo ano, há a disciplina Práticas Pedagógicas e Pesquisa II, que aborda a Gestão Escolar, também com 51 horas, no terceiro ano, totalizando 102 horas, correspondendo a 2,99% da carga horária. Ponta Porã oferece Gestão Escolar com 68 horas no segundo ano e Estágio Obrigatório em Gestão Escolar no quarto ano, totalizando 136 horas, ou 4,18% da carga horária total.

A unidade de Naviraí oferece Gestão Escolar a partir do segundo ano e Gestão, Avaliação Educacional e Planejamento no quarto ano, ambas com 68 horas, totalizando 136 horas, ou 4,24% da carga horária.

Por fim, a unidade de Três Lagoas oferece duas disciplinas: Teoria e Prática em Gestão Educacional no segundo ano e Gestão Pedagógica no quarto ano, ambas com 68 horas. Também oferece o Estágio Obrigatório em Gestão Pedagógica, com 102 horas no quarto ano, totalizando 238 horas, correspondendo a 6,88% da carga horária.

Considerando os títulos das disciplinas, a análise da matriz curricular revela uma variedade na organização dos cursos. Para a formação em gestão escolar, a maioria apresenta de uma a duas disciplinas, chegando a três nos cursos da UFGD, UEMS (Maracaju e Campo Grande) e UFMS (Três Lagoas), incluindo o estágio em gestão. A carga horária das disciplinas varia entre 68 e 102 horas, enquanto os estágios variam entre 68 e 200 horas. Dos 11 cursos analisados, 6 oferecem ao menos um estágio específico de gestão escolar ou educacional, enquanto 5 não possuem essa especificidade.

Vale ressaltar que seis cursos oferecem disciplinas denominadas Gestão Escolar. Nas outras unidades, as disciplinas de gestão estão integradas a outras nomenclaturas, evidenciando a dificuldade de abordar o tema e de definir um perfil curricular específico para gestão. Conforme o exposto, esse panorama reflete o já sinalizado nos PPCs de cada unidade: a docência é a base da formação, mas outras atividades, incluindo a gestão escolar, também são integradas.

Destacamos que o nome da disciplina anuncia o objetivo a ser atingido, indicando as características do estudo de gestão. Contudo, a presença do termo "gestão" no título não garante que a disciplina aborde plenamente as bases teóricas e práticas dos gestores escolares. Dependendo dos termos utilizados, as disciplinas podem ser direcionadas a outros pressupostos, negligenciando o estudo sobre gestão escolar. Para detalhar melhor os dados, analisaremos as ementas para compreender os objetivos específicos das disciplinas de gestão.

Quanto à disponibilidade das disciplinas ao longo do curso, identificamos que, dos 11 cursos analisados, apenas um oferece a disciplina de gestão no primeiro ano. Sete cursos começam a ofertar disciplinas a partir do segundo ano, dois a partir do terceiro ano, e um no quarto ano, ou seja, no último semestre.

As disciplinas de gestão são fundamentais para a formação dos acadêmicos de Pedagogia. No entanto, conforme dados levantados, a maioria dos cursos começa a oferecer essas disciplinas no segundo ano. Carraro e Pierozan (2021, p. 8) destacam que, ao ofertar disciplinas no início do curso, “o acadêmico, por vezes, não está preparado para pensar nos aspectos relacionados à gestão, à coordenação dos processos pedagógicos e ao planejamento institucional, nem possui embasamento para compreender o conteúdo”. Dessa forma, a oferta nos semestres finais pode favorecer o acadêmico, permitindo-lhe “compreender e executar o que foi abordado, visto que pode aplicar os conhecimentos no estágio curricular e na profissão, articulando teoria e prática” (p. 8).

Entre as cargas horárias dos cursos, a menor é de 3.201 horas e a maior é de 3.901 horas. Em termos de gestão, a menor carga horária disponibilizada foi de 68 horas, na disciplina "Gestão Escolar", correspondente a 2% da carga horária total do curso. Este dado se aproxima do trabalho de Soares (2020, p. 82), que, ao analisar a matriz curricular de um dos cursos, percebeu que

[...] a única disciplina específica relacionada à formação do gestor escolar, Gestão Escolar, consta no último ano do curso, com a carga horária de 66 (sessenta e seis) horas. Por se tratar de disciplina específica, com carga horária restrita, oferece possibilidade pequena de oferta de subsídios iniciais para a formação desse futuro profissional. (Soares, 2020, p. 82).

A maior carga horária destinada à gestão é de 502 horas, correspondendo a 15,51% do total. No entanto, esse curso não especifica a carga horária exclusiva para gestão, pois integra a gestão ao estágio da formação docente, dificultando a delimitação da carga horária específica para gestão escolar.

Levando em consideração esses dados, destacamos o curso que oferece uma carga horária de 326 horas, representando 8,35% do total do curso, como o que possui a maior carga horária específica para gestão escolar. Esse valor é quase quatro vezes maior que o curso que oferece a menor carga horária, de 68 horas. De certa forma, alguns cursos possuem uma carga horária bastante significativa para gestão.

Dessa forma, podemos concluir que há variações substanciais na carga horária dedicada à gestão entre os diferentes cursos, o que pode impactar a formação dos futuros gestores escolares.

4.2.2 Ementas das disciplinas de gestão: descrições e abordagens pedagógicas e bibliográficas para a formação

Referente à análise das ementas, será por meio das disciplinas de gestão que buscaremos ampliar a compreensão sobre a formação do pedagogo no âmbito da formação inicial em gestão escolar, disponibilizada pelos cursos, de maneira mais abrangente e profunda.

Na análise das ementas das disciplinas, buscamos o material de estudo abordado nas disciplinas e estágios relacionados à gestão escolar. Isso proporcionou uma visão detalhada do conteúdo oferecido aos pedagogos durante a formação acadêmica. Compreender o que foi disponibilizado nessas disciplinas e estágios foi essencial para avaliar a pertinência dessa formação.

Ao examinarmos o material de estudo presente nas ementas, foi possível identificar se os tópicos abordados refletiam as demandas e necessidades da gestão escolar contemporânea, além de compreender a correlação entre teoria acadêmica e prática da gestão escolar. Isso destacou como a formação inicial contribuiu para a

aquisição de conhecimentos práticos e habilidades necessárias para uma gestão de qualidade nas instituições de educação.

Os dados tratados nesta seção visaram destacar o que foi encontrado nas disciplinas que proporcionaram a formação inicial do gestor escolar. Começamos pela disciplina "Gestão Escolar", cujo nome já é bastante sugestivo. A partir dela, iniciamos a busca nas ementas pelos seus conteúdos, identificando os autores que fundamentaram o estudo nesta e em outras disciplinas e estágios em gestão.

As disciplinas obrigatórias de gestão nos 11 cursos totalizaram 16 disciplinas e 7 estágios. Das disciplinas, 7 foram intituladas "Gestão Escolar". Iniciamos a consulta nas ementas dessas disciplinas, elencando os conteúdos propostos e buscando possíveis similaridades e diferenças nos tópicos tratados.

Quadro 7 – Ementa da disciplina Gestão Escolar ofertada por 7 cursos de Pedagogia

Disciplina Gestão Escolar	
Instituição	Ementa
UEMS Campo Grande	A natureza histórica da organização e gestão escolar. Organização e gestão do trabalho na escola: experiências de administração. Gestão centralizada e descentralizada. Organização do trabalho administrativo e pedagógico da escola. Organização do trabalho didático. Relações de trabalho na escola.
UFMS Aquidauana Campo Grande Ponta Porã Naviraí	Teoria de Administração e Gestão Escolar. Gestão Educacional e democrática: conceitos, princípios, perspectivas contemporâneas. Gestão Pedagógica, Administrativa e Financeira. Elementos constitutivos da organização e gestão: currículo, projeto político pedagógico, planejamento e instâncias de participação. Interpretação e utilização, na prática de gestão, dos indicadores e das informações presentes nas avaliações oficiais do desempenho escolar.
UFMS Corumbá	Conceitos, princípios e características. Contextualização histórica, teórica e as tendências atuais da gestão escolar. Estrutura, processos e instrumentos de democratização da gestão escolar. Elementos constitutivos da organização e gestão da escola: currículo, organização geral do trabalho, direção, coordenação, comunidade escolar e avaliação da gestão da escola. As dimensões financeira, administrativa e pedagógica da gestão escolar
UEMS Paranaíba	Teorias da administração no sistema capitalista. Princípios e normas fundamentais da administração pública. A administração pública no Brasil a partir da Constituição Federal de 1988. Reforma do Estado e gestão pública. Reformas educacionais e organização administrativa do ensino brasileiro. A Gestão da Educação Básica e a legislação educacional. A proposta da construção de um Sistema Nacional de Ensino. Teorias e práticas das organizações educacionais. A gestão educacional e o projeto político pedagógico da escola. A organização do trabalho administrativo e pedagógico na escola. Gestão democrática escolar. Desafios e perspectivas da gestão na Educação Básica: currículo, financiamento e avaliação. Articulação dos fundamentos teóricos da gestão na Educação Básica, abordados em sala de aula, com as práticas a serem desenvolvidas no campo do estágio supervisionado.

Fonte: Dados coletados a partir de pesquisa documental tendo como fonte os Projeto Pedagógico dos cursos pesquisados

Ao comparar as ementas, percebemos que três cursos da mesma instituição (UFMS) apresentam a mesma ementa, enquanto os demais variam. A maioria das

ementas inclui tópicos relacionados à teoria da administração e gestão escolar, enfatizando a importância de conhecimentos fundamentais para a gestão das escolas.

A democratização da gestão escolar é abordada de forma semelhante nas ementas da UFMS de Corumbá, Aquidauana, Campo Grande, Ponta Porã e Naviraí. Estas ementas tratam especificamente dos conceitos e princípios da gestão democrática, além de incluir elementos constitutivos da organização e gestão da escola, essenciais para a prática democrática. O curso de Paranaíba (UEMS) também menciona a gestão democrática escolar e inclui a articulação dos fundamentos teóricos e práticos no campo do estágio supervisionado, ressaltando desafios e perspectivas da gestão na educação básica.

Um tópico comum em todas as ementas é a gestão pedagógica e administrativa, destacando a importância de gerenciar tanto os aspectos acadêmicos quanto os administrativos das escolas.

Nas ementas dos cursos de Aquidauana, Campo Grande, Ponta Porã e Naviraí (UFMS), o Projeto Político Pedagógico (PPP) é mencionado como um dos elementos constitutivos da organização da gestão escolar. O curso de Paranaíba (UEMS) menciona o PPP no contexto da gestão educacional e da organização do trabalho administrativo e pedagógico.

Embora existam tópicos comuns, cada instituição pode ter uma ênfase diferente, refletindo variações nas abordagens teóricas e práticas. As diferenças e semelhanças nas ementas destacam a diversidade de abordagens e prioridades na gestão escolar dos cursos.

Ao estudar essa disciplina, os estudantes terão a oportunidade de explorar diferentes perspectivas e aprender a aplicar os princípios da gestão escolar em contextos variados. Conforme destaca Nascimento (2022):

As ementas direcionam o professor formador para que possa planejar o componente curricular e fazer sugestões de referências, o que nos leva a compreender de que as experiências e vivências de cada formador são importantes no percurso da disciplina e podem mobilizar uma prática diferente. (Nascimento, 2022, p. 428).

Nesse sentido, buscamos nas ementas quais autores estão na bibliografia básica da disciplina de Gestão Escolar. Elencando os autores e títulos dos textos, buscamos abordar o que trata na formação para gestão.

Quadro 8 – Bibliografia Básica da disciplina Gestão Escolar de 7 cursos de Pedagogia

Disciplina	Instituição	Bibliografia Básica
GESTÃO ESCOLAR	UEMS CAMPO GRANDE	FERREIRA, N. S. C. <i>Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios</i> , 2006. PARO, V. H. <i>Gestão Escolar, democracia e qualidade do ensino</i> , 2012. SOUZA, Â. R. de; GOUVEIA, A. B.; TAVARES, T. M. (Orgs.). <i>Políticas Educacionais: conceitos e debates</i> , 2016.
	UEMS PARANAÍBA	GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (org.). <i>Autonomia da escola: princípios e propostas</i> , 2002. OLIVEIRA, D. A. (org.) <i>Gestão Democrática da Educação: Desafios contemporâneos</i> , 2009. PARO, V. H. <i>Gestão Democrática da Escola Pública</i> , 2002.
	UFMS NAVIRAÍ	COLARES, A. A.; COLARES, M. L. I. S. do <i>Autoritarismo Repressivo à Construção da Democracia Participativa: História e Gestão Educacional</i> , 2003. AMARU, A. C. <i>Teoria Geral da Administração: da Revolução Urbana à Revolução Digital</i> , 2018.
	UFMS AQUIDAUANA	PARO, V. H. <i>Gestão Democrática da Escola Pública</i> , 2012. LÜCK, H. <i>Liderança em Gestão Escolar</i> , 2014. LIBÂNEO, J. C. <i>Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática</i> , 2004.
	UFMS CORUMBÁ	OLIVEIRA, D. A. (Org.). <i>Gestão Democrática da Educação: Desafios Contemporâneos</i> , 2013. ANDREOTTI, A. L.; MINTO, L. W.; LOMBARDI, J. C. <i>História da Administração Escolar no Brasil: do Diretor ao Gestor</i> , 2013. LIBÂNEO, J. C. <i>Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática</i> , 2013.
	UFMS CAMPO GRANDE	SAVIANI, D. <i>A nova Lei da Educação – LDB: Trajetória, Limites e Perspectivas</i> , 1997. PERRENOUD, P. <i>Pedagogia Diferenciada: das Intenções à Ação</i> , 2007.
	UFMS PONTA PORÃ	SILVA, N. S. F. C. <i>Gestão Democrática da Educação: Atuais Tendências, Novos Desafios</i> , 2016 PARO, V. H. <i>Gestão Democrática da Escola Pública</i> , 2016. LIBÂNEO, J. C. <i>Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática</i> . 2017.

Fonte: Dados coletados a partir de pesquisa documental tendo como fonte os Projeto Pedagógico dos cursos pesquisados

Ao analisar o Quadro 8, com a bibliografia básica das disciplinas de gestão escolar em diferentes instituições, algumas observações podem ser feitas. Há diversidade de autores e perspectivas, refletindo a amplitude do campo da gestão escolar, com variadas teorias e abordagens sendo consideradas em cada curso.

Em cinco cursos, a gestão democrática da escola é destacada nas bibliografias básicas. Autores como Vitor Henrique Paro (2002, 2012, 2016) e Naura Syria Ferreira Corrêa da Silva (2016) são referências importantes nesse campo. Livros como “Gestão democrática da escola pública”, de Paro (2016), são encontrados em múltiplas instituições, indicando sua relevância como referência na área.

Alguns cursos incluem livros sobre a história da administração escolar no Brasil, destacando a importância de compreender o contexto histórico para uma gestão efetiva. Outros textos enfatizam a liderança como parte essencial da gestão escolar.

Quanto às políticas educacionais, vários cursos incluem livros que discutem a política, refletindo a importância de entender o ambiente regulatório em que as escolas operam. As bibliografias combinam teoria e prática, com alguns livros focando aspectos teóricos e outros voltados para a aplicação prática na gestão escolar.

Em termos de atualização e diversidade, alguns cursos selecionam textos recentes, como “Gestão Democrática da Educação: Atuais Tendências, Novos Desafios”, de Naura Syria Ferreira Corrêa da Silva (2016), e “Teoria Geral da Administração: da Revolução Urbana à Revolução Digital”, de Antonio Cesar Amaru (2018).

A diversidade de autores e tópicos nas bibliografias básicas reflete a complexidade da gestão escolar e a importância de uma abordagem interdisciplinar que considere teoria, prática e contexto educacional. Os alunos dessas disciplinas têm a oportunidade de explorar diferentes perspectivas e desenvolver uma compreensão abrangente da gestão escolar, conforme o material indicado em cada curso.

Dos estágios, nem todos os cursos incluem essa experiência como parte da formação em gestão escolar. Conforme levantamos, foram ofertados 7 estágios em 6 cursos. Uma questão encontrada foi o estágio de gestão agrupado ao estágio da educação infantil e fundamental em um dos cursos, o que não permitiu uma visão clara da carga horária específica para gestão. Nesse curso, o estágio em gestão foi incluído no estágio de educação infantil e fundamental; conforme constava na matriz curricular, a ementa referia-se apenas ao Estágio Supervisionado em Anos Iniciais do

Ensino Fundamental e Gestão Escolar. Portanto, serão analisadas as ementas e bibliografias de 6 estágios, devido à falta de informações de um deles.

Nesse contexto, as ementas forneceram informações relevantes sobre a gestão escolar, destacando os objetivos do estágio em gestão, e as bibliografias mostraram os temas abordados durante essa formação.

O Quadro 9 demonstra especificamente o que está detalhado nas ementas dos estágios, conforme destacado por cada curso em seus PPCs: Dourados, UFGD (2019); Maracaju, UEMS (2018); Campo Grande, UEMS (2020); Paranaíba, UEMS (2022); Ponta Porã, UFMS (2022); e Três Lagoas, UFMS (2019).

Quadro 9 – Ementa e Bibliografia Básica dos Estágio em Gestão ofertado por 6 cursos de Pedagogia

Instituição	Estágio	Ementa do Estágio Supervisionado	Bibliografia básica
UFGD (Dourados)	Estágio Supervisionado em Gestão Educacional	Acompanhamento do processo de organização e administração do sistema de ensino e da escola (educação básica e suas modalidades) enquanto unidade vinculada a um sistema de ensino, buscando o entendimento de seus problemas cotidianos e alternativas de solução, levando em conta os fundamentos teóricos que embasam a organização da escola e do sistema educacional. Observação e participação em atividades específicas dos gestores educacionais no âmbito escolar e dos sistemas de ensino. Criação e execução de projetos de trabalho. Sistematização das atividades realizadas. Elaboração de Relatório de caráter analítico contemplando a reflexão teórico-prática do processo de estágio.	CURY. Os conselhos de educação e a gestão dos sistemas. <i>In</i> : FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. S. Da. (org.). Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos, 2000. PIMENTA, S. G. O estágio na formação de professores: unidade, teoria e prática, 1995. LIMA, P. G.; SANTOS, S. M dos. O coordenador pedagógico na educação básica: desafios e perspectivas, 2007. VEIGA, I. P. A. Projeto Político Pedagógico da escola: uma construção possível, 1995
UEMS (Maracaju)	Estágio Supervisionado em Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Gestão Escolar	Estudos, Observação, Reflexão, Planejamento, elaboração, Preparação/Projetos/Planos, Registros, Análises e Produções das situações de ensino-aprendizagem nas salas e nos espaços escolares dos anos iniciais do ensino fundamental, sob um olhar interdisciplinar e multi/intercultural para a valorização e reconhecimento das diferenças e identidades atuais.	DALBEN, A. <i>et al.</i> Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente. 2010. GATTI, B. A. <i>et al.</i> Formação de professores para o Ensino Fundamental: instituições formadoras e seus currículos, 2008. PIMENTA, S. G.; SOCORRO, M. L. Estágio e docência, 2010.

<p>UEMS (Campo Grande)</p>	<p>Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório IV (Gestão)</p>	<p>Observação, análise, planejamento e execução de projetos de gestão pedagógica, administrativa e acadêmica em escolas regulares e em espaços não escolares, onde se desenvolvam experiências pedagógicas diferenciadas, em sistemas onde ocorram a organização e a administração da educação de modo mais amplo, como Secretarias e Conselhos de Educação; e em órgãos de classe como associações de professores. Relação entre gestores, funcionários administrativos, corpo docente e discente. A situação do Gestor educacional: análise da realidade.</p>	<p>LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. Educação escolar: políticas, estrutura e organização. 2003. PARO, V. H. Administração escolar: introdução crítica, 2003. SCAFF, E. A. da S. e FONSECA, M. (org.). Gestão e planejamento da educação básica nos cenários nacional e internacional. 2016</p>
<p>UEMS (Paranaíba)</p>	<p>Estágio Curricular Supervisionado em Gestão Escolar</p>	<p>Observação e análise de situações de gestão educacional na Educação Básica. Organização do trabalho administrativo e pedagógico na escola. A implementação das políticas educacionais e o dia a dia da escola. A Gestão democrática e participativa. As redes de proteção e suas relações com a educação. As práticas de trabalho do coordenador pedagógico e do diretor escolar em escola pública e suas articulações com as instâncias do Sistema de Ensino. O projeto político pedagógico da escola e suas relações com o processo de ensino e aprendizagem.</p>	<p>PARO, V. H. Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino, 2018 OLIVEIRA, D. A. (org.). Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos. 2001. VEIGA, I. P. A. (org.). As dimensões do projeto político-pedagógico: novos desafios para escola, 2003.</p>
<p>UFMS (Ponta Porã)</p>	<p>Estágio Obrigatório em Gestão Escolar</p>	<p>Seleção e conhecimento do campo de estágio. Diagnóstico da escola (estrutura física, administrativa e pedagógica) e Análise do Projeto Político Pedagógico das escolas de Educação Infantil. Diagnóstico de aspectos atitudinais que envolvam questões de Educação das Relações Étnico-Raciais e Educação em Direitos Humanos.</p>	<p>FULLAN, M.; HARGREAVES, A. A Escola Como Organização Aprendiz; Buscando Uma Educação de Qualidade, 2000. MELLO, L. S.; ROJAS, J. (org.). Educação, Pesquisa e Prática Docente em Diferentes Contextos, 2012.</p>

			PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e Docência, 2015.
UFMS (Três Lagoas)	Estágio Obrigatório em Gestão Pedagógica	Orientação individual e grupal aos estagiários sobre a problemática da administração da escola da Educação Básica viabilizando a participação do aluno em situações concretas que o conduzam a associar e aplicar os conhecimentos teóricos sobre a gestão escolar em sua complexidade. Observação e acompanhamento do cotidiano da direção escolar que envolve os aspectos gerenciais e técnicos administrativos. Levantamento e análise da realidade escolar: o projeto político pedagógico, o regimento escolar, o plano de direção, planejamento participativo e órgãos colegiados da escola. Participação nas atividades de planejamento, conselho de classe, reuniões pedagógicas com docentes e pais. A Gestão Pedagógica e as questões ambientais.	ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. O Coordenador Pedagógico e o Espaço da Mudança, 2010. ALVES, N. Educação e Supervisão: o Trabalho Coletivo na Escola, 2006. PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e Docência, 2004. LÜCK, H. Liderança em Gestão Escolar, 2012.

Fonte: Dados coletados a partir de pesquisa documental tendo como fonte os Projeto Pedagógico dos Cursos pesquisados

Com essas informações, denotamos que os estágios supervisionados abrangem uma variedade de tópicos, desde a observação e análise da gestão escolar até a participação em projetos práticos e a reflexão teórica e prática. Cada ementa reflete a ênfase dada aos conhecimentos relacionados à gestão, preparando os estudantes para enfrentar os desafios da gestão escolar e contribuir com a educação.

Há uma diversidade de abordagens, desde a gestão pedagógica e administrativa até a observação e análise de políticas educacionais e aspectos relacionados à diversidade e inclusão. Todas as ementas enfatizam a importância da prática profissional. Os estagiários têm a oportunidade de vivenciar situações reais de gestão e aplicar os conhecimentos teóricos em contextos práticos.

As ementas mencionam a criação e execução de projetos de trabalho, permitindo aos estagiários desenvolver habilidades de planejamento e implementação de iniciativas educacionais. A gestão democrática é refletida na ênfase à importância da participação da comunidade escolar na tomada de decisões.

É possível contextualizar que cada instituição adapta a ementa dos estágios às necessidades e realidades de demanda, garantindo que os estagiários estejam preparados para os desafios da gestão. Elas buscam preparar futuros gestores por meio da combinação de teoria e prática, focando na participação, observação e gestão democrática. Cada ementa reflete as prioridades e valores que enfatizam a formação de profissionais engajados e capacitados para a gestão.

Seguindo nas ementas, levantamos as bibliografias trabalhadas no estágio, pois a seleção de materiais de referência desempenha um papel fundamental na formação. A bibliografia escolhida fornece um arcabouço teórico e prático essencial para que os estagiários compreendam os princípios da gestão, as políticas, a liderança e as melhores práticas na área.

É possível observar que cada categoria de estágio inclui várias referências bibliográficas. Essa diversidade de autores e perspectivas enriquece a formação, oferecendo conhecimentos teóricos e práticos relacionados à gestão educacional e pedagógica.

Autores como Cury (2000) e Paro (2003, 2018) abordam a gestão educacional e aspectos relacionados à gestão dos sistemas educacionais, oferecendo uma compreensão de como esses sistemas funcionam e como os conselhos de educação desempenham um papel na gestão.

Quanto às políticas educacionais e estrutura organizacional, o destaque é para os autores Libâneo, Oliveira e Toschi (2003), Oliveira (2001) e Scaff e Fonseca (2016). Textos que fundamentam as políticas são essenciais para que os estagiários compreendam como as políticas afetam a gestão escolar e como podem ser implementadas.

Autores como Lück (2012), Almeida e Placco (2010) e Alves (2006) fornecem informações sobre liderança na gestão, coordenação e trabalho coletivo. Isso é importante para que os estagiários compreendam o papel do gestor escolar como líder, tanto na gestão pedagógica quanto na administrativa.

Autores como Pimenta (1995), Gatti *et al.* (2008) e Dalben (2010) abordam a formação de professores, o estágio, a docência e a prática pedagógica.

Essas referências ajudam a conectar a teoria à prática e promovem uma compreensão abrangente do papel do gestor na promoção da qualidade da educação.

Quadro 10 – Ementa: Explorando as dimensões da gestão

Universidade	Disciplina	Ementa
UFGD Dourados	Política e Gestão Educacional	Política pública de educação: conceito, ferramentas, agentes e processos. Planos Nacionais de Educação e a organização do Sistema Nacional de Educação. Administração e gestão educacional: conceitos, especificidades. A organização da educação nacional. Organização e gestão da escola: direção, coordenação pedagógica e avaliação. Mecanismos, processo e instrumentos de democratização da gestão escolar.
	Organização e Gestão da Educação Escolar	Administração e gestão educacional: conceitos, especificidades, relações entre a administração em geral e administração educacional. A organização da educação nacional: regime, composição e atribuições dos sistemas de ensino. Funções construtivas da organização e gestão da escola: organização geral do trabalho, direção, coordenação pedagógica e avaliação da gestão da escola. Concepções e modelos de gestão escolar. Mecanismos, processo e instrumentos de democratização da gestão escolar. A gestão educacional no âmbito das políticas nacionais de educação. A gestão escolar no âmbito da política educacional: do nacional ao local.
UEMS Dourados Maracaju	Princípios e Fundamentos da Gestão Educacional	Modelos de administração capitalista: fordismo, taylorismo e Toyotismo. Teorias da Administração. Concepções de Gestão Escolar: Técnico-Científica e Sócio- Crítica. Princípios e Fundamentos da Gestão Democrática. Perspectiva histórica das funções e atribuições dos gestores escolares: administrador, orientador e supervisor
		Origens da Gestão Escolar e sua construção histórica cultural no Brasil: conceitos, funções e princípios. As diferentes concepções da Gestão escolar. Contextualização teórica e tendências atuais da Gestão Escolar. O projeto político pedagógico, o regimento escolar, o plano de direção, planejamento participativo e órgãos colegiados da escola frente a gestão escolar. Planejamento, organização, liderança, avaliação e promoção de parcerias na comunidade escolar. Fundamentos da gestão democrática e participativa dos sistemas de ensino e das escolas. Conhecimento da elaboração, aprovação e financiamento de projetos educacionais pelos órgãos governamentais e por agências internacionais.
UEMS Dourados	Gestão Educacional e Organização do Trabalho Pedagógico Escolar	Gestão Escolar: mecanismos de participação. Políticas Públicas para Gestão Escolar: PDE e PAR. Planejamento, acompanhamento e avaliação do trabalho pedagógico.
UEMS Campo Grande	Organização e Gestão de Sistemas de Ensino	As transformações no mundo do trabalho. As principais reformas educacionais brasileiras. Organização do Sistema de ensino, gestão educacional e financiamento. Gestão democrática em Mato Grosso do Sul. Políticas públicas para os anos iniciais do ensino fundamental.
UFMS Corumbá	Práticas Pedagógicas e Pesquisa II (Gestão Escolar)	Espaço interdisciplinar destinado a estabelecer a articulação entre as aprendizagens das disciplinas do curso. As práticas de gestão: dimensões técnicas, administrativas e pedagógicas. Observação, levantamento e análise dos condicionantes internos da escola: o projeto político pedagógico, o regimento escolar, o plano de direção, o planejamento participativo e os órgãos colegiados da escola

UFMS Naviraí	Gestão, Avaliação Educacional e Planejamento	Estudo dos princípios da relação gestão educacional e escolar e as determinações para o sistema de ensino brasileiro. As políticas de gestão, planejamento e avaliação educacional para o desenvolvimento e melhoria da educação escolar. A produção de dados de pesquisa e dos índices educacionais da escola pública e as implicações decorrentes
UFMS Três Lagoas	Teoria e Prática em Gestão Educacional	A gestão educacional a partir dos pressupostos do Estado Moderno no Brasil, da Constituição Federal e da L.D.B.com ênfase à gestão democrática. A escola como organização educativa. A análise das novas configurações de espaço e tempo escolar na perspectiva da gestão. Modos de funcionamento dos modelos de gestão. A atuação dos conselhos escolares, descentralização, autonomia nas decisões escolares. A Gestão educacional e a educação ambiental
	Gestão Pedagógica	Gestão escolar e planejamento participativo. Gestão escolar e desenvolvimento profissional. Autoridade e Poder. Organização e planejamento de reuniões pedagógicas. A gestão pedagógica e a educação ambiental.

Fonte: Dados coletados a partir de pesquisa documental tendo como fonte os Projetos Pedagógicos dos Cursos pesquisados

As disciplinas "Política e Gestão Educacional" e "Organização e Gestão da Educação Escolar" da UFGD, "Princípios e Fundamentos da Gestão Educacional" e "Gestão Educacional e Organização do Trabalho Pedagógico Escolar" da UEMS, proporcionam uma base sólida e abrangente, abordando aspectos políticos, administrativos e pedagógicos. A importância dessas disciplinas pode ser destacada por vários pontos.

Primeiramente, a compreensão da política educacional oferece uma visão aprofundada das políticas públicas, capacitando futuros gestores a entenderem e implementarem essas políticas.

As disciplinas de organização fornecem conhecimentos sobre a estrutura organizacional das escolas e a importância da gestão democrática, preparando os gestores para a tomada de decisões. Elas também exploram modelos de administração e fundamentos de gestão democrática, desenvolvendo uma base teórica para questões administrativas.

Essas disciplinas abordam as transformações no mundo do trabalho, reformas educacionais, gestão de políticas e financiamentos, preparando os gestores para enfrentar desafios econômicos. Ao tratar de princípios essenciais como avaliação e planejamento educacional, promovem uma visão crítica e estratégica para melhorias contínuas no sistema educacional.

Além disso, apresentam a gestão educacional à luz do contexto legal, promovendo o entendimento do papel do gestor na escola. Conectam a formação inicial dos gestores com as mudanças no cenário educacional, por meio da contextualização teórica e exploração das tendências nas disciplinas.

Em resumo, as ementas dessas disciplinas proporcionam uma formação abrangente em gestão, preparando os profissionais na formação inicial para enfrentar os desafios complexos e dinâmicos do ambiente escolar. O enfoque dado nas ementas é um elemento positivo que contribui significativamente para a formação dos futuros profissionais.

Quadro 11 – Bibliografia Básica: Fundamentos para a gestão

Disciplina	Bibliografia
Política e Gestão Educacional	<p>FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. S. da (org.). <i>Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos</i>. São Paulo: Cortez, 2000.</p> <p>OLIVEIRA, R. P.; SANTANA, W. (org.). <i>Educação e federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade</i>. Brasília: UNESCO, 2010.</p> <p>SECCHI, L. <i>Políticas públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos</i>. São Paulo: Cengage Learning, 2010..</p>
Organização e Gestão da Educação Escolar	<p>ALVES, A. V. V. <i>Fortalecimento de conselhos escolares: propostas e práticas em municípios sul-mato-grossenses</i>. Dourados, MS: EDUFGD, 2014.</p> <p>FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. S. da (org.). <i>Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos</i>. São Paulo: Cortez, 2000.</p> <p>CASTRO, A. M. D. A. Gerencialismo e educação: estratégia de controle e regulação da gestão escolar. In: NETO, A. C.; CASTRO, A. M. D.; FRANÇA, M.; QUEIROZ, M. A. de (org.). <i>Pontos e contrapontos da política educacional: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais, origem e trajetórias</i>. Brasília: Liber Livro Editora, 2007. p. 115-144.</p> <p>LIMA, P. G.; SANTOS, S. M. dos. O coordenador pedagógico na educação básica: desafios e perspectivas. <i>Educere e Educare: Revista de Educação</i>, Cascavel, v. 2, n. 4, jul./dez. 2007, p. 77-90.</p>
Princípios e Fundamentos da Gestão Educacional	<p>FELIX, M. F. C. <i>Administração escolar: um problema educativo ou empresarial?</i> 2. ed. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1985.</p> <p>GUIMARÃES, C. M.; RIBEIRO, A. I. M. <i>Gestão educacional: questões contemporâneas</i>. Presidente Prudente: Junqueira & Marin; Fundacte, 2008.</p> <p>PARO, V. H. <i>Administração escolar: à luz dos clássicos da pedagogia</i>. São Paulo: Xamã, 2011.</p> <p>PARO, V. H. <i>Administração escolar: introdução crítica</i>. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2006. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2008.</p> <p>SANDER, B. Gestão educacional: concepções em disputa. <i>Revista Retratos da Escola</i>, Brasília, v. 3, n. 4, jan./jun. 2009, p. 69-80.</p> <p>LUCK, H. <i>Liderança em gestão escolar</i>. Petrópolis: Vozes, 2014.</p> <p>PARO, V. H. <i>Administração escolar: introdução crítica</i>. São Paulo: Cortez, 2010.</p> <p>VEIGA, I. P. A. <i>Escola: espaço do projeto político-pedagógico</i>. Campinas, SP: Papyrus, 2014.</p>
Gestão Educacional e Organização do Trabalho Pedagógico Escolar	<p>ALBUQUERQUE, A. E. M. de. <i>O princípio da gestão democrática na educação pública</i>. Campinas: Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Liber Livro, 2012.</p> <p>LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S. <i>Educação escolar: políticas, estrutura e organização</i>. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2011.</p>

	<p>OLIVEIRA, D. A.; ROSAR, M. de F. F. <i>Política e gestão da educação</i>. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.</p> <p>PERONI, V. M. V.; ADRIÃO, T. M. de F. <i>Programa Dinheiro Direto na Escola: uma proposta de redefinição do papel do Estado na educação?</i> Brasília: INEP, 2007.</p> <p>VIEIRA, F. Para uma visão transformadora da supervisão pedagógica. <i>Educação e Sociedade</i>, Campinas, SP, v. 30, n. 106, p. 15-35, jan./abr. 2009.</p>
Organização e Gestão de Sistemas de Ensino	<p>ANTUNES, R. <i>Adeus ao trabalho?</i> Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1995.</p> <p>BRASIL. <i>Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996</i>. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: 1996.</p> <p>OLIVEIRA, R. P. de; ADRIÃO, T. (org.). <i>Organização do Ensino no Brasil: níveis e modalidades CF/88 e na LDB 9394/96</i>. 2. ed. ver. amp. São Paulo: Xamã, 2007.</p>
Práticas Pedagógicas e Pesquisa II (Gestão Escolar)	<p>LUCK, H. (Org.). <i>A escola participativa: o trabalho do gestor escolar</i>. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.</p> <p>LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. <i>Educação escolar: políticas, estrutura e organização</i>. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.</p> <p>PARO, V. H. <i>Gestão democrática da escola pública</i>. 3. ed. São Paulo: Ática, 2006.</p>
Gestão, Avaliação Educacional e Planejamento	<p>LUCKESI, C. <i>Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições</i>. 22. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2018. 272 p.</p> <p>FREITAS, D. N. T. de. <i>A avaliação da educação básica no Brasil: dimensão normativa, pedagógica e educativa</i>. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. xxi, 224 p. (Coleção Educação Contemporânea).</p> <p>OLIVEIRA, D. A. <i>Políticas e gestão da educação</i>. 3. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2010. 178 p.</p>
Teoria e Prática em Gestão Educacional	<p>PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R. de. <i>O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola</i>. 4. ed. São Paulo, SP: Edições Loyola, 2006. 183 p. ISBN 85-15-02792-5.</p> <p>LIMA, L. C. <i>A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica</i>. São Paulo, SP: Cortez, 2001. 189 p. ISBN 85-249-0802-5.</p> <p>VEIGA, I. P. A. <i>Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível</i>. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 1998. 192 p. (Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico). ISBN 85-308-0374-4.</p>
Gestão Pedagógica	<p>LIBÂNEO, J.; OLIVEIRA, J.; TOSCHI, M. <i>Educação escolar: políticas, estrutura e organização</i>. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007.</p> <p>MARTINS, J. do P. <i>Gestão educacional: uma abordagem crítica do processo administrativo em educação</i>. 3. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2007.</p> <p>PINTO, U. A. <i>Pedagogia escolar: coordenação pedagógica e gestão educacional</i>. São Paulo, SP: Cortez, [2011-2013]. 184 p.</p>

Fonte: Dados coletados a partir de pesquisa documental tendo como fonte os Projeto Pedagógico dos Cursos pesquisados

A bibliografia selecionada para as disciplinas de gestão fornece um arcabouço teórico essencial para a formação inicial nessa área. As disciplinas apresentam uma seleção de obras que abordam diferentes aspectos da gestão, abrangendo desde políticas até práticas e avaliações pedagógicas.

Autores renomados, como Vitor Henrique Paro (2006, 2010), Ilma Passos Alencastro Veiga (2014) e José Carlos Libâneo (2004), contribuem para a robustez teórica do curso. A inclusão de obras que exploram a gestão democrática, liderança e avaliação enriquece a formação dos futuros gestores.

Esses e outros autores, por meio de suas obras, oferecem uma gama diversificada de perspectivas, análises críticas e orientações práticas que enriquecem a formação em gestão. Ao explorar a bibliografia disponível, os estudantes obtêm uma compreensão mais profunda dos desafios e das melhores práticas na gestão, por meio das contribuições dos escritos desses autores.

Entretanto, é possível identificar alguns desafios. Algumas obras, como "Administração escolar: um problema educativo ou empresarial?" de Maria de Fátima Costa Felix (1985) e "Educação e federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade" de Romualdo Portela Oliveira e Wagner Santana (2010), apresentam um enfoque mais denso, o que pode ser um desafio para os estudantes. Incluir leituras com exemplos práticos pode promover uma melhor compreensão.

Além disso, algumas obras têm data de publicação mais antiga, como "Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromisso" de Ferreira e Aguiar (2000) e "Administração escolar: introdução crítica" de Paro (2006, 2008), o que pode limitar a incorporação de conceitos e práticas mais recentes na gestão educacional. Complementar a bibliografia com materiais mais atuais, como "Liderança em gestão escolar" de Luck (2014) e "Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições" de Luckesi (2018), é necessário para abordar as mudanças atuais e contribuir para uma formação mais completa e adaptada às necessidades contemporâneas da gestão.

4.3 Formação inicial na perspectiva dos coordenadores do curso de Pedagogia: o processo de implementação das Diretrizes nº 2/2015 e nº 2/2019

A gestão escolar possui papel fundamental na eficácia do sistema educacional, influenciando diretamente a formação e o desempenho dos alunos, bem como o funcionamento das escolas. Neste item, investigamos a visão dos coordenadores em relação à formação inicial do gestor escolar, alinhada à implementação das diretrizes vigentes. O objetivo é analisar a perspectiva dos coordenadores sobre a formação dos gestores escolares, levando em consideração as Diretrizes que delineiam o cenário da formação nos PPCs dos cursos de Pedagogia investigados.

Com a constante evolução das políticas educacionais e a necessidade de adaptação às novas diretrizes, a formação do gestor escolar torna-se um elemento chave para garantir o sucesso do sistema educacional. A capacidade de liderança e gestão de um diretor ou gestor escolar desempenha um papel essencial na promoção de um ambiente de aprendizado positivo e no alcance dos objetivos educacionais. Nesse sentido, “os gestores são uma figura de valor relevante, a principal coluna do centro educacional e conselheiros em toda a gestão pedagógica e administrativa” (Rojas; Martinez; Moyano, 2022, p. 2958).

Para compreender melhor a complexidade dessa função e as contribuições específicas que esses profissionais podem ter na formação, é fundamental analisar de perto o processo de implementação e mudanças nos cursos com as Diretrizes. Para manter a continuidade do tema abordado, destacamos na seção seguinte os perfis dos coordenadores dos cursos e suas perspectivas educacionais para a gestão.

4.3.1 Olhar sobre os perfis dos coordenadores: contribuições e perspectivas educacionais a partir desses profissionais

Começamos pelos elementos do perfil, destacando a formação acadêmica, área de atuação, cargo atual, tempo de atuação, experiência na educação superior, educação básica e como coordenador. Com isso, obtivemos informações abrangentes e detalhadas sobre o profissional em questão. Essas informações são importantes para compreendermos não só a trajetória do profissional, mas também para identificarmos as habilidades e conhecimentos que ele traz para o campo de atuação.

A formação acadêmica e a área de atuação permitem avaliar a base de conhecimento dos coordenadores, enquanto o cargo e o tempo de atuação fornecem informações sobre sua experiência prática no campo da educação. Além disso, a experiência na educação superior, na educação básica e na coordenação oferece perspectivas valiosas sobre a gestão. Ao ressaltar todos esses aspectos, destacamos as competências e realizações dos coordenadores, evidenciando seu perfil qualificado e sua contribuição para a área educacional.

Os participantes serão referidos como Coordenadores, destacados por números sequenciais: 1, 2 e 3.

Quadro 12 – Perfil do Coordenador 1, que atuou no processo da implementação da Resolução nº 2/2015 no PPC

COORDENADOR 1		
Formação Acadêmica	Instituição	Ano
Graduação em Pedagogia	UFGD	2007
Especialização em Formação de professor do Ensino Superior	-----	2008
Mestrado em Educação	UFGD	2010
Especialização	UFGD	2010
Doutorado em Educação	UFMS	2015
Áreas de Atuação	Cargo Atual	Tempo de atuação
Política e Gestão Educacional	Professora de Magistério Superior graduação	9 anos
Planejamento Educacional	Atua na pós-graduação mestrado e doutorado.	
Direito à Educação Educativa		
Experiência no Ensino Superior	Experiência na Educação Básica	Experiência como Coordenadora
Dez anos	Aproximadamente um ano	Curso Presencial: 2017 a 2019 Curso a distância: 2018 a 2022

Fonte: Dados coletados a partir da entrevista com o Coordenador

O Coordenador 1 possui sólida formação acadêmica, incluindo graduação em Pedagogia, especializações, mestrado e doutorado. Com ampla experiência na educação superior, acumulando dez anos de atuação, o profissional demonstra um conhecimento sólido e uma trajetória significativa no ambiente acadêmico. Seu envolvimento e atuação na pós-graduação, tanto em programas de mestrado quanto de doutorado, sugerem uma contribuição relevante para o aprimoramento acadêmico e profissional de estudantes de nível avançado.

Com experiência significativa como coordenador, ele atuou tanto em cursos presenciais quanto a distância, destacando suas habilidades de gestão e coordenação, além de demonstrar versatilidade e adaptabilidade. Seu foco em Política e Gestão Educacional indica um interesse específico nessas áreas, visando o aprimoramento das instituições de educação. O envolvimento com a temática do Direito à Educação mostra um comprometimento com questões sociais e políticas relacionadas ao acesso igualitário à educação.

Quadro 13 – Perfil do Coordenador 2, que atuou no processo da implementação da Resolução nº 2/2019 no PPC

COORDENADOR 2		
Formação Acadêmica	Instituição	Ano
Graduação em Pedagogia na Faculdade Imaculada Conceição	UFSM	1984
Especialização em Metodologia do Ensino	SOCIGRAN (ATUAL UNIGRAN)	1992
Mestrado em Educação	UFMS	1999
Doutorado em Educação	UCDB	2017
Período/ Instituição/Escola	Cargo/Função	Áreas de Atuação
1985 – 2001 Rede Pública Estadual (Dourados)	Professor; Coordenador Pedagógico / Diretor (em duas ocasiões)	Magistério; Coordenação Pedagógica; Gestão Escolar
2004 UEMS	Professor (concurso)	Normal Superior
2008 UEMS	Formação de Professores (Cursos de Pedagogia e Letras)	Didática, Sociologia da Educação
20 anos (não especificado ano) Instituição de Ensino Superior Particular (Unigran)	Professor	Didática, Sociologia da Educação, Sociologia
FUNÇÃO ATUAL		
PERÍODO	INSTITUIÇÃO	FUNÇÃO
2019	UEMS	Coordenador Curso
2021-2023	UEMS	Reeleito como Coordenador

Fonte: Dados coletados a partir da entrevista com o Coordenador 2

O Coordenador 2 possui ampla experiência na educação, com 16 anos de atuação na Rede Pública Estadual, onde exerceu os cargos de professor, coordenador pedagógico e diretor, evidenciando sua vivência em diversas áreas da educação básica. Sua contribuição para a educação superior ocorre desde 2004,

atuando como professor na UEMS, onde ingressou por concurso, nos cursos de Pedagogia e Letras, abrangendo disciplinas como Didática e Sociologia da Educação. Ele também possui cerca de 20 anos de experiência lecionando em uma instituição de educação superior particular.

Sua busca por formação contínua é destacada pela conclusão do mestrado e, posteriormente, do doutorado em Educação, evidenciando seu comprometimento com o aprimoramento acadêmico. Desde 2019, exerce a função de Coordenador de Curso na UEMS, tendo sido reeleito para o período de 2022 a 2023. Isso sugere seu reconhecimento pela comunidade acadêmica e sua capacidade de liderança e gestão.

Quadro 14 – Perfil do Coordenador 3, que atuou no processo da implementação da Resolução 2/2015 no PPC

COORDENADOR 3	
Formação	Experiência Profissional
Magistério (anos iniciais e fundamental) Pedagogia (anos iniciais e fundamental) Especialização em Educação Especial Mestrado em Educação (2005) Doutorado em Educação (2012)	Magistério desde 1987 Educação Especial de 1983 a 2001 Universidade UEMS até 2011 UFMS desde 2011 Coordenação de Gestão Pedagógica UFMS (2013-2017) Coordenação Curso 2017 a 2019
Área de atuação	Atualmente
Curso de Pedagogia e outras licenciaturas/ Disciplina de Educação Especial	Atuação na UFMS no curso de Pedagogia e em outras licenciaturas /Disciplina de Educação Especial

Fonte: Dados coletados a partir da entrevista com o Coordenador

Com longa experiência na educação, o Coordenador 3 possui uma trajetória robusta, iniciando com o magistério em 1987 e abrangendo os anos iniciais e fundamentais, educação especial e atuação na UEMS. Exerceu cargos de coordenação e gestão pedagógica na UFMS de 2013 a 2017, destacando suas habilidades administrativas e de liderança.

Atua na UFMS no curso de Pedagogia e em outras licenciaturas, abrangendo disciplinas como Educação Especial. Sua atuação diversificada demonstra conhecimento em várias áreas. Buscou aprimoramento acadêmico ao longo dos anos, culminando em especialização em Educação Especial, mestrado e doutorado em Educação.

Participou da elaboração do PPC do curso como coordenador de 2017 a 2019, demonstrando seu envolvimento nas questões regulamentares do curso. Além de sua presença no curso de Pedagogia, ministra disciplinas em outras licenciaturas, evidenciando sua versatilidade e contribuição para diferentes áreas acadêmicas.

Conforme exposto, os três coordenadores apresentam perfis robustos, complementando-se em termos de especializações, experiências e áreas de atuação. Representam um perfil diversificado, capaz de contribuir para o aprimoramento de áreas afins. Seus diferentes enfoques e experiências geram profissionais capazes de abordar uma gama de desafios educacionais.

4.3.2 Contribuições das entrevistas com coordenadores para compreensão das mudanças na formação do gestor escolar

Dada a multiplicidade de desafios que a gestão escolar enfrenta na contemporaneidade e reconhecendo a importância da formação inicial para capacitar o profissional a superar esses desafios com êxito, é imperativo compreender as perspectivas dos coordenadores dos cursos sobre a formação. Esse profissional tem papel fundamental na coordenação do curso, atuando diretamente na definição e construção da estrutura dos conteúdos e na orientação do processo formativo.

Abordamos as observações extraídas das entrevistas realizadas com os coordenadores. Após a minuciosa análise do material transcrito, identificamos elementos-chave que emergiram das respostas dos coordenadores. Para uma organização efetiva, desenvolvemos categorias específicas para registrar os elementos destacados em cada entrevista. Essa abordagem facilita a organização dos dados, possibilitando uma busca e exposição mais eficiente e sistemática.

A seguir, apresentamos os elementos levantados a partir das falas dos coordenadores entrevistados sobre o processo de discussão e mudanças decorrentes da Resolução para a formação, a participação e o conhecimento proporcionado aos acadêmicos. Esses elementos reúnem as perspectivas e experiências dos coordenadores, oferecendo uma visão interna das dinâmicas educacionais e das ações que ocorrem nas instituições de educação diante das exigências de adequação às normas das Diretrizes para a formação.

Ao analisar essas informações, podemos identificar tendências, desafios e oportunidades relacionados à formação inicial do gestor escolar, contribuindo para uma compreensão mais abrangente deste importante aspecto da gestão.

Quadro 15 – Processo de adequação a Resolução: Desafios e debates na construção do Projeto Pedagógico para abrangência da formação em gestão

SUJEITO	RELATO
Coordenador 1	Na verdade, foram realizadas reuniões no NDE, e também uma consulta aos professores para adequação à resolução. Até então, não existia a disciplina de estágio em gestão educacional [...] nós conseguimos implantar o estágio de gestão educacional.
	É mais a direção que teve um pouco de, vamos dizer assim, de preocupação quanto à contratação de professores. Mas como a gente tinha um quantitativo de professores para isso, os professores da nossa linha, eles concordaram e abraçaram a causa e a questão de gestão foi implementado.
	Partiu mesmo da gestão, do NDE. Com consulta do NDE para demanda pelo estágio em gestão. Na verdade, tem uma coisa importante de dizer, que não é bem vinculado só à pedagogia, mas que a disciplina de política e gestão educacional, ela está implantada em todos os cursos e ofertada por nós aqui, justamente por causa da resolução 02 de 2015.
Coordenador 2	Nós realizamos uma série de reuniões, de estudo, de debates e discussões, primeiramente no Comitê Docente Estruturante, e depois nós fizemos uma proposta de alteração.
	Solicitamos também apoio da PROE, no sentido de buscar mais orientações, fundamentações legais, que dessem base para que a gente pudesse propor uma alteração, de acordo com aquilo que a norma exigia, mas que também não desfigurasse aquilo que o colegiado entende como sendo a identidade do curso de pedagogia da UEMS em Dourados.
	Houve divergências durante o período de estudos, principalmente dúvidas, certas inquietações que são normais, que acontecem quando há uma inovação dessas a fazer.
	Mas foi dentro do que eu esperava, que realmente as pessoas possam expressar suas opiniões, suas visões diferentes, suas dúvidas, seus medos, seus receios, mas com os debates, com os estudos e com as orientações e esclarecimentos recebidos pelo núcleo de ciências humanas, a gente conseguiu chegar a uma proposta que se tornou, na verdade, a proposta do processo.
Coordenador 3	As discussões elas são recorrentes cada vez que nós temos que mudar o PPC, temos dificuldades de colocar dentro da carga horária que nós temos [...] aí nós sempre temos essa discussão de qual é a carga horária [...] o que é relevante, o que seria relevante [...] Saviani ele esteve aqui numa oportunidade, e disse o seguinte, alguém perguntou isso para ele “o que seria necessário para uma boa formação de pedagogia”, e ele disse o seguinte “ nós precisaríamos ter uma formação de no mínimo 7 anos para fazer uma boa formação”, então isso representaria praticamente o dobro daquilo que nós temos de carga horária
	O maior debate é onde é que nós vamos diminuir a carga horária para nós colocar dentro dessa carga horária o estabelecido pela universidade para fazer a formação de forma que a gente não comprometa a formação do sujeito.

Fonte: Elaborado pela autora a partir das entrevistas que foram realizadas de maio/2023 a novembro/2023

O Coordenador 1 evidencia um processo estruturado de adaptação à resolução, ressaltando a importância das reuniões realizadas no Núcleo Docente Estruturante (NDE) e da consulta aos professores. A implantação do estágio em

gestão educacional é considerada um marco significativo, representando uma inovação necessária no contexto do curso. A participação ativa nesse processo destaca um fator importante para o sucesso da implantação das mudanças. Embora tenha havido preocupações por parte da direção em relação à contratação de professores para a nova disciplina, a proposta foi acolhida e apoiada pelos docentes, refletindo um alinhamento e engajamento positivo por parte dos professores, contribuindo para a efetivação das mudanças propostas.

Além disso, a abrangência da disciplina de Política e Gestão Educacional em todos os cursos, decorrente da Resolução 2 de 2015, destaca a influência regulatória e a aplicação consistente das mudanças. Essa expansão evidencia um compromisso institucional em incorporar a formação em gestão como parte integrante de diversos cursos, alinhados às Diretrizes de formação.

O relato do Coordenador 2 revela uma abordagem estruturada e cuidadosa no processo de adaptação às exigências da resolução. O envolvimento ativo do Comitê Docente Estruturante, composto por membros responsáveis pela definição e revisão do PPC, evidencia a importância da participação coletiva e da tomada de decisões fundamentadas.

A descrição de reuniões, estudos, debates e discussões destaca a complexidade do processo de elaboração de propostas de alteração, evidenciando um comprometimento em considerar diferentes perspectivas e pontos de vista. A busca por apoio da Pró-Reitoria de Ensino (PROE) indica a preocupação em embasar as propostas em orientações legais, demonstrando uma abordagem cautelosa e fundamentada no cumprimento das normas institucionais.

Ao reconhecer as divergências e inquietações durante o processo, o Coordenador 2 demonstra uma compreensão realista dos desafios inerentes a mudanças significativas no currículo. A normalidade atribuída a tais questionamentos sugere uma postura aberta ao diálogo e resolução de conflitos, contribuindo para a construção da proposta de formação e aceitação consensual. Esse enfoque reflete um compromisso coletivo e participativo ao promover mudanças em um ambiente acadêmico inclusivo e engajado.

O relato do Coordenador 3 revela uma realidade desafiadora e recorrente no que diz respeito à constante necessidade de revisão e adaptação do PPC. A abordagem das discussões como um processo contínuo evidencia a dinâmica e a necessidade de ajustes para atender às demandas das regulamentações. Ao

mencionar as dificuldades de encaixar o conteúdo dentro da carga horária estabelecida, o Coordenador destaca um desafio prático enfrentado no curso. Essa questão ressalta a importância de encontrar um equilíbrio entre as abordagens abrangentes e os recursos disponíveis.

Essas perspectivas dos coordenadores oferecem uma visão interna das dinâmicas educacionais e das ações que ocorrem nas instituições de educação diante das exigências de adequação às normas das Diretrizes para a formação. Ao analisar essas informações, podemos identificar tendências, desafios e oportunidades relacionados à formação inicial do gestor escolar, contribuindo para uma compreensão mais abrangente deste importante aspecto da gestão.

A referência ao autor Saviani, ao citar a necessidade de uma formação de no mínimo sete anos, adiciona um elemento teórico à discussão, enfatizando a complexidade e a extensão do processo formativo. Essa perspectiva ampla sugere que a formação em Pedagogia demanda tempo e uma visão abrangente para proporcionar uma base sólida aos futuros profissionais.

O destaque para o desafio de decidir onde reduzir a carga horária sem comprometer a formação do aluno aponta para uma preocupação central na elaboração do PPC. Essa decisão estratégica envolve escolhas difíceis para equilibrar as demandas regulamentares, a oferta de conteúdos relevantes e a formação integral do acadêmico. O Coordenador 3 apresenta uma visão franca e realista dos desafios quanto às adaptações constantes, o que contribui para uma compreensão mais aprofundada do planejamento curricular na instituição.

Quadro 16 – Falas dos sujeitos sobre debate coletivo para a formação em gestão com a implementação da Resolução

SUJEITO	RELATO
Coordenador 1	Considerando a importância da resolução, considerando que todos os professores licenciados hoje podem se tornar diretor, é uma formação necessária, a resolução traz essa formação que é imprescindível, então a discussão foi em torno de levar ao mesmo conhecimento dos colegas da importância dessa formação de gestão [...].
	Inclusive eu participei como representante da UFGD na discussão da resolução em Brasília [...] foi colocada a importância da aprovação da resolução, que considera as práticas, tanto na gestão como em outros espaços. No nosso caso, a gente já tinha disciplina de práticas em educação infantil e fundamental. O que faltava era disciplina de gestão educacional.
	Eu já tenho formação na gestão educacional e também a leitura das resoluções. Falando das resoluções referentes ao curso de pedagogia e também a resolução 02 de 2015.
Coordenador 2	Nas discussões, como membro e como coordenador, eu sou o responsável pelo Comitê Docente Estruturante. Eu chamei reunião para iniciarmos os estudos, aí nós

	fizemos diversas reuniões, onde nós sentamos, estudamos, lemos o projeto pedagógico, lemos a legislação vigente, principalmente a resolução.
	Orientação, fornecimento de toda a legislação, orientações necessárias, no sentido de algumas dúvidas que a gente tinha na interpretação da própria legislação. Mas foi uma discussão bastante envolvente.
Coordenador 3	O núcleo docente estruturante ele que faz toda a discussão do Projeto Pedagógico e nós trabalhamos sempre junto com o colegiado de curso... [...] então sempre foi um trabalho coletivo e de muito debate entre nós.
	Quando eu fui coordenadora eu chamava todos os professores para reunião do colegiado... É uma discussão que é demorada, é uma construção de fato, uma construção coletiva

Fonte: Elaborado pela autora a partir das entrevistas que foram realizadas de maio/2023 a novembro/2023

Com base no relato dos coordenadores, é possível destacar a importância da Resolução nº 2/2015 (Brasil, 2015). O Coordenador 1 afirmou que os professores licenciados podem se tornar diretores e que a formação proposta é imprescindível, implicando na necessidade de uma formação específica em gestão. Ele também mencionou sua participação como representante em discussões sobre a resolução em Brasília, ressaltando seu comprometimento e a compreensão da relevância dessa resolução não apenas no âmbito local, mas também em uma esfera mais ampla. Nesse sentido, ele destacou a necessidade de conscientizar seus colegas sobre a importância da formação em gestão, reconhecendo esse aspecto como crucial para garantir que todos compreendessem a dimensão da mudança proposta e a importância da formação em gestão diante das novas possibilidades profissionais.

Os Coordenadores 1 e 2 abordaram a necessidade de formação em gestão. No caso do Coordenador 1, já havia disciplinas de prática em educação infantil e fundamental, mas faltavam disciplinas específicas de gestão. Isso ressaltou uma lacuna na formação, que a implementação da resolução buscava suprir ao oferecer uma abordagem mais direcionada à gestão. O Coordenador 2 destacou que foram realizadas reuniões para estudar o Projeto Pedagógico e a legislação vigente, fornecendo orientações e esclarecendo dúvidas na interpretação da legislação. Essas reuniões não apenas indicaram um comprometimento com a compreensão das diretrizes, mas também sinalizaram a importância de alinhar o corpo docente com as normativas. O fornecimento de orientações e esclarecimentos de dúvidas na interpretação da legislação demonstrou um esforço ativo para garantir que todos os envolvidos compreendessem e estivessem alinhados com as expectativas e requisitos da formação em gestão.

O comprometimento ativo dos coordenadores revelou-se como um pilar para a implementação da resolução. O Coordenador 2, assumindo tanto o papel de coordenador quanto de membro do comitê docente, demonstrou um engajamento integral. Sua participação ativa em reuniões e estudos evidenciou a busca pela compreensão da resolução em sua totalidade, garantindo uma implementação alinhada com as diretrizes propostas. Esse envolvimento direto destacou a liderança proativa na condução dos processos de adaptação à nova resolução.

Por sua vez, o Coordenador 3 destacou o trabalho colaborativo do Núcleo Docente Estruturante durante as discussões do PPC. Ao ressaltar a colaboração com o colegiado, ele enfatizou a importância de uma abordagem coletiva na implementação das mudanças. A menção de que a discussão foi demorada e realizada de modo coletivo destacou o compromisso com a qualidade do processo, assegurando que diferentes perspectivas fossem consideradas e que houvesse consenso para a formação profissional. A discussão não foi apenas um diálogo superficial, mas um processo profundo que incorporou diversas perspectivas, refletindo o compromisso com a inclusão e a diversidade de opiniões no contexto acadêmico.

Assim, a combinação desses relatos enfatizou que o debate e a participação coletiva não foram apenas rituais burocráticos, mas práticas fundamentais para a implementação efetiva das resoluções. A abertura ao diálogo e a busca por entendimento compartilhado tornaram-se elementos-chave para a construção de ambientes acadêmicos dinâmicos e adaptáveis, capazes de incorporar as transformações propostas pela resolução de maneira significativa.

Quadro 17 – Uma perspectiva dos coordenadores: O impacto da formação em gestão para os acadêmicos

SUJEITO	RELATO
Coordenador 1	Na verdade, a formação da gestão, ela traz conhecimento sobre o sistema de ensino, a forma de organização, busca conhecer um pouco da organização da Secretaria Municipal de Educação, da organização da gestão educacional, com respeito à atuação do gestor, a atuação dos conselhos de educação, a atuação da coordenação pedagógica, que também é importante aí para a qualificação da educação superior, né, do curso de pedagogia”
	Principalmente porque os alunos, eles não têm conhecimento a respeito dos conselhos de educação. Então, esse conhecimento, ele se dá tanto pelas disciplinas de organização e gestão, como também as disciplinas de estágio. O estágio traz a possibilidade de um conhecimento, mesmo que prévio a respeito.
	É importante na formação. Visto que é possível que o aluno tenha um conhecimento sobre gestão, porque às vezes, a questão da organização da escola, ele sabe onde buscar as informações, consegue lidar com determinadas situações, que às vezes são impostas, e a gestão ela traz o conhecimento a respeito, mesmo que breve, a respeito da organização do sistema. Eu acho que impacta de forma positiva. [...] levando em consideração, vamos dizer assim, a resolução em si, o propósito de colocar em prática a disciplina, eu penso que o impacto é positivo.
	O curso de educação física que o meu irmão fez em uma instituição particular, ele fez estágio em gestão, coisa que os cursos da UFGD, nem a pedagogia tinha estágio em gestão. O único curso que tinha estágio em gestão era o de biologia, já antes da resolução. Então, assim, é algo que a gestão educacional, ela precisa ser melhor enfatizada, porque a gente tem características da gestão gerencial nas instituições do ensino, e dado que as pessoas não têm muito conhecimento a respeito da gestão, ora se confunde com a gestão gerencial.
	Eu penso que deveriam ter uma formação na disciplina de organização de gestão. Para que tivesse conhecimento básico. Os alunos não sabem nem o que é a APN no conselho escolar. Conselho municipal de educação, eles não sabem que tem conselho municipal de educação, eles não sabem que há diferentes conselhos, conselhos do FUNDEB. Então, esse conhecimento básico que seja para trazer conhecimento mínimo para que ele possa buscar informações a respeito, ele é necessário”.
	Eu acho que na formação, as resoluções foi um avanço muito grande. Levando em consideração que ela traz essa possibilidade no caso da gestão, a possibilidade de participação, de formação, no âmbito da gestão dos conselhos. Eu acho que foi um avanço muito grande que não poderia ter se perdido, como a resolução 2 de 2019, que vem e retira tudo isso. É um retrocesso, essa resolução.
Coordenador 2	Nós implantamos, inclusive, a partir da reformulação do projeto pedagógico, nós implantamos o que nós chamamos de seminários temáticos. E um dos seminários é chamado, é na área de gestão. Então essa foi uma das alterações que o colegiado, o Comitê Docente achou importante.
	Na nossa avaliação, isso tem trazido uma contribuição bastante grande, para que, além da questão teórica, tenha sempre presente a possibilidade de participação de pessoas que trabalham nesse setor e que possam trazer uma contribuição importante para, principalmente, fundamentar melhor os conceitos e as teorias que são trabalhadas durante o curso.
	Até porque a formação do pedagogo, uma das possibilidades de atuação é na gestão escolar. Então entende-se, passou a entender-se melhor de que a introdução dessas exigências, dessa resolução possibilitaria a ampliação do campo de atuação do pedagogo.

	<p>Por exemplo, trazer os gestores, tanto da rede municipal como da rede estadual, para dentro da universidade, para em momentos específicos poderem expressar ou apresentar, ou então dialogar com os acadêmicos sobre a forma como a rede enfrenta isso e também a forma como os autores que pesquisam sobre essa temática, como eles vêm tratando essa temática.</p>
<p>Coordenador 3</p>	<p>Aluno faz uma disciplina base que é obrigatória, a de gestão educacional, todos fazem essa disciplina, mas depois quando chega lá no sétimo e oitavo semestre eles fazem a opção se eles vão fazer gestão, se vão fazer educação especial, se eles vão fazer educação e trabalho, se eles vão fazer educação jovens e adultos. Então nem todos os alunos fazem, apesar de alguns alunos por entenderem a importância da gestão fazem até algumas disciplinas do núcleo como optativas. Mas de fato nós temos efetuando uma disciplina de 68 horas para todos, o núcleo não fazemos essa formação para todos os alunos apenas para aqueles que fazem opção pelo núcleo de gestão.</p>
	<p>Entendemos que a formação ela não se faz apenas na graduação a formação ela tem que ser processo continuado [...] Mas nós nos esforçamos para nossos PPC estabelecer uma base sólida especialmente do ponto de vista teórico para que os nossos alunos possam refletir as suas práticas e refletir a sua ação pedagógica.</p>
	<p>o conhecimento técnico da gestão é um conhecimento que o profissional vai se apropriar no seu cotidiano [...] Porque a gestão é um exercício cotidiano na escola, e aí é importante que o professor tenha essa noção do todo, e eu sempre falo isso eu digo que o professor tem que passar pela sala de aula, pela coordenação pedagógica pela direção da escola, pelo conselho de educação, pela secretaria de educação para que ele possa ter essa ideia do todo [...] são espaços onde a gente consegue visualizar esse todo.</p>
	<p>a gente diz que a formação inicial ela não dá conta desse universo todo que é educação, são muitos olhares que você tem que ter na educação, que é o olhar de professor, o olhar de gestor, o olhar de coordenador, um olhar de quem elabora as normativas para educação, o olhar de quem formula as políticas, são muitos olhares, então seria legal que todos pudesse passar por todos esses espaços enriqueceria a atividade fim que é a sala de aula a ação pedagógica e didática lá na escola.</p>

Fonte: Elaborado pela autora a partir das entrevistas que foram realizadas de maio/2023 a novembro/2023

Os coordenadores enfatizaram a importância da formação em gestão para a qualificação dos acadêmicos em seus respectivos cursos, apontando vários aspectos.

O Coordenador 1 destacou a formação em gestão como essencial para capacitar os acadêmicos no ambiente educacional. Argumentou que essa formação proporcionava um conhecimento abrangente, abordando não apenas o sistema de ensino, mas também organizações específicas da gestão, como secretarias de educação. Ao salientar a carência de conhecimento dos alunos sobre conselhos de educação, o Coordenador 1 evidenciou a importância das disciplinas de organização e gestão, bem como do estágio, como meios eficazes para preencher essa lacuna. Essas disciplinas e experiências práticas proporcionavam aos estudantes uma formação mais abrangente e alinhada às demandas da prática profissional.

Ele ainda destacou a positividade da formação em gestão, ressaltando que ela capacita os alunos a lidarem com situações desafiadoras que poderiam surgir em suas futuras funções. Ainda conforme o Coordenador 1, essa formação permite que os alunos buscassem informações relevantes de maneira mais eficaz, preparando-os para enfrentar as complexidades do ambiente educacional de forma mais informada. Por fim, o Coordenador 1 expressou críticas à Resolução nº 2 (Brasil, 2019), considerando-a um retrocesso em relação aos avanços conquistados pela formação em gestão. Ao retirar possibilidades de formação nessa área, ele destacou a importância de preservar e fortalecer os avanços obtidos, enfatizando a necessidade contínua de uma formação robusta em gestão para os acadêmicos.

O Coordenador 2, ao informar sobre a implantação de seminários temáticos, sendo um deles focado na gestão, destacou uma mudança significativa para o curso. Isso demonstra uma adaptação proativa, refletindo que o curso busca integrar profissionais do setor de gestão escolar. Essa abordagem promove uma valiosa integração entre teoria e prática, capacitando os acadêmicos com uma compreensão mais sólida e aplicável dos conceitos de gestão escolar. Ao relacionar a formação do pedagogo com a gestão, sugeriu uma compreensão mais ampla do papel desse profissional e destacou as abordagens práticas e colaborativas na formação, reconhecendo a relação entre teoria e prática na preparação dos futuros profissionais.

O Coordenador 3 explicou que todos os alunos eram expostos a uma disciplina obrigatória de gestão educacional, proporcionando uma introdução essencial a esse campo. No entanto, aprofundar-se na gestão torna-se uma opção nos semestres finais do curso, permitindo que os alunos escolham um núcleo específico, entre os quais o

de gestão. Isso permite que o aluno direcione seus estudos conforme suas aspirações. Por um lado, essa abordagem flexível pode personalizar o percurso acadêmico, atendendo às diferentes aspirações e interesses dos alunos. Por outro lado, existe o risco de que a ausência de obrigatoriedade gere disparidades na preparação dos alunos em relação à gestão, podendo resultar em lacunas de conhecimento.

Ao sublinhar a necessidade de formação continuada além da graduação, o Coordenador 3 reconheceu a importância da evolução constante na educação. Ao sugerir que os profissionais experimentassem diversos papéis na educação, ele enfatizou a importância de uma visão holística do sistema educacional, abrangendo funções na sala de aula, coordenação, direção, conselhos e secretarias. Isso proporciona uma compreensão mais profunda e ampla, apesar dos desafios que representa para o profissional.

Os coordenadores concordaram que a formação em gestão é essencial para qualificar os acadêmicos, fornecendo conhecimentos práticos e teóricos. Destacaram a importância de abordar tópicos como a organização do sistema educacional, conselhos de educação e gestão escolar. Além disso, ressaltaram a necessidade de formação continuada para aperfeiçoar a atuação na gestão educacional.

A crítica levantada pelo Coordenador 1 quanto à Resolução nº 2/2019 evidenciou a preocupação com possíveis retrocessos na oferta de formação em gestão. Os cursos que se atualizaram para atender às exigências normativas mostraram um esforço em alinhar suas estruturas pedagógicas com as diretrizes estabelecidas, revelando a necessidade de acompanhamento para avaliar como essas mudanças impactam efetivamente a formação em gestão nos cursos de Pedagogia.

Dessa forma, os relatos dos coordenadores destacaram a importância de uma formação em gestão educacional abrangente e adaptada às necessidades dos acadêmicos, enquanto enfrentavam os desafios impostos pelas mudanças nas diretrizes e regulamentações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação se propôs a investigar a formação inicial do pedagogo gestor escolar, explorando tanto os fundamentos teóricos e documentais quanto os aspectos práticos presentes em cursos de Pedagogia de Mato Grosso do Sul. Ao longo das seções, exploramos diversos pontos que merecem reflexão e destaque, a partir dos objetivos e da pergunta: *como é delineada a formação inicial em gestão nos cursos de Pedagogia ofertados pelas universidades públicas de Mato Grosso do Sul?*

Inicialmente, contextualizamos a problemática da gestão, destacando sua importância e complexidade no atual cenário educacional. Ao percorrer o caminho metodológico, buscamos compreender as nuances e desafios inerentes à formação inicial dos gestores, desde aspectos de racionalidade na sua formação até as influências políticas e econômicas que moldam esse processo.

Ao contextualizar o direcionamento da formação inicial e seus desdobramentos, foi possível compreender mais profundamente a formação dos futuros gestores escolares e seus processos ao longo do tempo. Analisamos o curso de Pedagogia, mapeando seu percurso histórico e os norteamentos legais que orientam a formação dos gestores. A análise do trajeto percorrido e dos fundamentos legais associados à formação no curso de Pedagogia permitiu uma visão das diretrizes e regulamentações que orientam a preparação dos pedagogos gestores e sua aplicabilidade na prática.

A análise revelou aspectos importantes sobre como a formação destinada à gestão é abordada e integrada ao currículo dos cursos de Pedagogia. Além de proporcionar conhecimentos teóricos e práticos sobre gestão, esses cursos também fomentam o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, liderança e tomada de decisão, essenciais para a atuação na gestão.

Quanto à aplicabilidade das resoluções que regem a formação inicial em gestão, constatamos que estas têm influenciado significativamente a estrutura curricular dos cursos de Pedagogia. A implementação das diretrizes propostas pela Resolução CNE/CP nº 2/2015 (Brasil, 2015) resultou em mudanças substanciais nos currículos, incluindo disciplinas específicas voltadas para a gestão escolar, além de estágios e práticas pedagógicas orientadas para essa área. Em contrapartida, a Resolução CNE/CP nº 2/2019 (Brasil, 2019) promoveu mudanças que limitaram a formação dos futuros gestores, diminuindo a ênfase em áreas-chave da gestão escolar e comprometendo a qualidade de preparação desses profissionais.

A aplicação dessa Resolução resultou em desafios para as IES, que enfrentaram a tarefa de reconciliar as novas diretrizes com a necessidade de oferecer uma formação sólida e abrangente a futuros gestores escolares. As perspectivas dos coordenadores dos cursos de Pedagogia destacaram procedimentos e resultados do processo de adequação às regulamentações das resoluções, proporcionando insights sobre os desafios e sucessos enfrentados pelas instituições de formação.

Ao explorar o lócus da pesquisa, examinamos as características das universidades pesquisadas, o projeto pedagógico dos cursos e o processo de implementação das diretrizes curriculares na perspectiva dos coordenadores. Identificamos que a formação para gestão tem ocorrido de forma diversificada, refletindo as distintas abordagens adotadas pelas instituições de educação e as peculiaridades de cada contexto educacional. Embora haja uma diversidade de disciplinas e ementas, algumas semelhanças e diferenças significativas emergem.

Os cursos analisados oferecem disciplinas específicas para a formação em gestão, embora a quantidade de disciplinas e a carga horária variem consideravelmente. Por exemplo, a UFGD oferece duas disciplinas e um estágio, somando 270 horas, enquanto a UFMS de Maracaju inclui uma disciplina e dois estágios que totalizam 502 horas. Outras unidades oferecem disciplinas com 68 horas (2% da carga horária total). A variação da carga horária dedicada à gestão reflete diferentes ênfases institucionais na formação dos gestores.

A distinção entre gestão educacional e gestão escolar foi elucidada através das perspectivas de Vieira (2007) e Paro (2017), que destacam a gestão educacional como pertencente à esfera macro e a gestão escolar à esfera micro. Essa diferenciação é crucial, pois, embora interligadas, essas áreas enfocam aspectos distintos da gestão. As disciplinas tendem a refletir essa distinção, muitas vezes tensionando ou articulando a formação em ambas as esferas.

A análise das ementas revelou que, apesar de algumas diferenças, existe uma ênfase comum na gestão pedagógica e administrativa, assim como na importância do PPC e na gestão democrática. A UFMS, por exemplo, aborda de forma consistente a gestão democrática nas ementas de Corumbá, Aquidauana, Campo Grande, Ponta Porã e Naviraí, destacando conceitos e princípios essenciais para a prática democrática na gestão escolar.

A diversidade nas bibliografias básicas também é notável. Autores como Vítor Henrique Paro (2002, 2012, 2016), Naura Syria Ferreira Corrêa da Silva (2016) e José

Carlos Libâneo (2007) são frequentemente referenciados, indicando uma robustez teórica na formação. No entanto, algumas obras mais antigas ainda são utilizadas, o que pode limitar a incorporação de práticas mais recentes. Complementar essa bibliografia com materiais mais atualizados proporciona uma formação mais completa e alinhada às demandas contemporâneas da gestão escolar.

Os estágios supervisionados desempenham um papel fundamental na formação prática dos futuros pedagogos gestores. Observamos que, dos 11 cursos analisados, 6 oferecem ao menos um estágio específico em gestão escolar ou educacional. As ementas dos estágios enfatizam a importância da prática profissional, permitindo que os estagiários vivenciem situações reais de gestão e apliquem os conhecimentos teóricos em contextos práticos.

Os relatos dos coordenadores evidenciaram os desafios e dinâmicas envolvidos no processo de adequação às resoluções que regem a formação em gestão nos cursos de Pedagogia. Os coordenadores destacaram a importância de reuniões e debates coletivos no Núcleo Docente Estruturante (NDE) para ajustar os PPCs às novas diretrizes, enfrentando questões como a inserção de estágios em gestão educacional e a inclusão de disciplinas específicas. Houve divergências e inquietações, principalmente sobre como conciliar as novas exigências com a identidade do curso e a carga horária disponível. Enfatizaram a relevância da formação em gestão, ressaltando que esta proporciona um entendimento mais profundo sobre a organização e o funcionamento do sistema educacional, capacitando para atuarem na gestão administrativa e pedagógica. A implementação de seminários temáticos e a interação com gestores de diferentes redes educacionais foram apontadas como estratégias eficazes para enriquecer a formação dos futuros pedagogos gestores em um dos cursos. Embora haja reconhecimento de que a formação inicial, por si só, não abarca toda a complexidade da gestão escolar, há a necessidade de continuidade e aprofundamento na prática profissional.

Em resumo, a análise revelou que, apesar das variações nas cargas horárias e nas abordagens teóricas, há convergência em torno de elementos essenciais para uma formação robusta. As diferenças nas ementas e nas bibliografias refletem a diversidade de contextos e prioridades dadas pelos cursos. Para aprimorar ainda mais essa formação, é importante uma atualização constante das bibliografias e a inclusão de disciplinas que promovam a compreensão integral para a gestão, alinhando às demandas do campo educacional. Os resultados obtidos evidenciam a necessidade

de uma formação sólida e abrangente, com a valorização da formação continuada dos gestores, visando a melhoria da qualidade da educação.

REFERÊNCIAS

ABRUCIO, Fernando Luiz. **Formação de professores no Brasil: diagnóstico, agenda de políticas e estratégias para a mudança**. São Paulo: Moderna, 2016.

AGUIAR, Márcia Angela da Silva.; MELO, Márcia Maria de Oliveira. Pedagogia e as diretrizes curriculares do curso de pedagogia: polêmicas e controvérsias. **Revista Linhas Críticas**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 119-138, jan./jun. 2005. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3219/2904>. Acesso em: 25 jul. 2024.

AGUIAR, Márcia Angela da Silva; BRZEZINSKI, Iria.; FREITAS, Helena Costa; SILVA, Marcelo Soares Pereira. PINO, Ivani Rodrigues. Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia no Brasil: Disputas de projetos no campo de formação do profissional da educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 96 especial, p. 819-842, p. 818-842, out. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a10v2796.pdf>. Acesso em: 10 maio. 2023

AGUIAR, Márcia Angela da Silva; DOURADO, Luiz Fernandes. BNCC e formação de professores: concepções, tensões, atores e estratégias. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 33-37, 2019. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/990>. Acesso em: 25 jul. 2024.

ALCÂNTARA, Luiz Alberto; BORGES, Valdir; FILIPAK, Sirley Terezinha. Fundamentos da gestão democrática escolar em Paulo Freire. **Revista Espacios**, Caracas, v. 39, n. 43, p. 20, 2018. Disponível em: <https://www.revistaespacios.com/a18v39n43/a18v39n43p20.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2024.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (org.). O Coordenador Pedagógico e o Espaço da Mudança. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

ALVES, Kallyne Kafuri. Reflexões sobre as novas diretrizes para a formação de professores e sua relação com a gestão educacional e escolar em diferentes etapas e modalidades. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 29, n. 1, p. 103-124, jan./mar. 2022. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/18913/10303>. Acesso em: 25 jul. 2024.

ALVES, Laís Hilário *et al.* Análise documental e sua contribuição no desenvolvimento da pesquisa científica. **Cadernos da FUCAMP**, Monte Carmelo, v. 20, n. 43, p. 51-63, 2021. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2335>. Acesso em: 23 jul. 2024.

ALVES, Nilda. Educação e Supervisão: o Trabalho Coletivo na Escola. São Paulo: Editora Cortez, 2006. p. 45-67.

ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **Documento final do VII Encontro Nacional**. Niterói, 1994. Disponível em: <https://formacaoprofessordotcom.files.wordpress.com/2017/10/documento-final-vii-encontro-nacional-94.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2023

ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **Documento final do VIII Encontro Nacional**. Belo Horizonte, 1996. Disponível em: <https://blogdaanfope.files.wordpress.com/2015/08/documento-final-viii-encontro-nacional-96.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2023

ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **Documento final do IX Encontro Nacional**. Campinas, 1998. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/9%C2%BA-Encontro-Documento-Final-1998.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2023.

ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **Documento para subsidiar discussão na audiência pública regional: análise da versão preliminar da proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em curso de nível superior**. Recife, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/Recife.pdf>. Acesso em: 9 jan. 2023.

ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **Manifesto da ANFOPE em defesa da democracia**. Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2020/03/1.-Manifesto-ANFOPE-em-defesa-da-educa%C3%A7%C3%A3o-e-da-democracia-01032020.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2023.

ANPED. **Manifesto contra a desqualificação da formação dos professores da Educação Básica**. São Paulo: ANPED, 2020. Disponível em: <https://anped.org.br/news/manifesto-contra-desqualificacao-da-formacao-dos-professores-da-educacao-basica>. Acesso em: 12 jan. 2021.

ARANDA, Maria Alice de Miranda; LIMA, Franciele Ribeiro. O plano nacional de educação e a busca pela qualidade socialmente referenciada. **Revista Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia, v. 3, n. 2, ago./dez. 2014. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/30281/16534>. Acesso em: 25 jul. 2024.

ARANDA, Maria Alice de Miranda; PERBONI, Fábio; RODRIGUES, Evely Solaine de Souza. O Plano Municipal de Educação de Dourados-MS: política, gestão e participação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 18, n. 57, p. 416-436, 2018. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/23876>. Acesso em: 24 jul. 2024.

ARANDA, Maria Alice; LIMA, Franciele Ribeiro; TEIXEIRA, Olga Cristina da Silva. O processo alfabetizador da criança: gestão escolar e política educacional. *In*: ARANDA, Maria Alice; SCAFF, Elisângela Alves da Silva; LIMA, Paulo Gomes (org.). **Política e gestão da educação básica: discussões e perspectivas acerca da alfabetização da criança**. Dourados: Ed. UFGD, 2017. p. 13-32.

ARROYO, Miguel. Administração da educação: poder e participação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 1, n. 2, p. 36-46, jan. 1979.

BAUER, Adriana. Formação continuada de professores e resultados dos alunos no SARESP: propostas e realizações. **Educação e Pesquisa**, v. 37, n. 4, p. 809-824, 2011. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/298/29821081009.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2024.

BAZZO, Vera; SCHEIBE, Leda. De volta para o futuro. Retrocessos na atual política de formação de professores. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 27, p. 669-84, 2019. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1038/pdf>. Acesso em: 20 mar. 2023.

BEBER, Bianca Ligabue da Fonseca Costa. **O papel do gestor na construção de uma escola de qualidade**. 2013. Monografia (Especialização em Gestão Educacional) – Universidade Federal de Santa Maria, Ijuí, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/293/>. Acesso em: 15 maio 2023.

BEZERRA, Adriana Mamede de Carvalho. **A Formação de professores no Brasil: um estudo das diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos professores (2002-2015)**. 2017. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/9780?locale=pt_BR. Acesso em: 25 jul. 2024.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Parecer CFE nº 252/69, de 4 de dezembro de 1969**. Dispõe sobre os mínimos de conteúdo e duração dos cursos de Pedagogia. Disponível em: <http://www.anped11.uerj.br/24/Silva.doc>. Acesso em: 14 jan. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 01, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 25 jul. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 5, de 13 de dezembro de 2005**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Brasília, DF: 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf. Acesso em: 09 jul. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 25 jul. 2024.

BRASIL. **Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004**. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2004. Disponível em: https://planalto.gov.br/Ccivil_03/ Ato2004-2006/2004/Lei/L10.861.htm. Acesso em: 25 jul. 20224.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 15 de jan. 2023.

BRASIL. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1968. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5540.htm. Acesso em: 08 jan. 2023.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 15 jan. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 01 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit_e.pdf. Acesso em: 14 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CES nº 22, de 07 de novembro de 2019**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF: MEC, 2019a. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECPN222019.pdf?query=LICENCIATURA. Acesso em: 20 jan. 2023

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF: MEC, 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 21. Jul 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015**. 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. Brasília, DF: MEC, 2015. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22015.pdf?query=LICENCIATURA. Acesso em: 20 jan. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, DF: 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 09 jul. 2022.

BRZEZINSKI, Iria. A formação de professores para a educação básica e o Curso de Pedagogia: a tensão entre o instituído e instituinte. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. Porto Alegre, v. 23, n. 2, p. 229-251, mai./ago. 2007. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19127>. Acesso em: 25 jul. 2024.

BRZEZINSKI, Iria. Gestão educacional na formação do pedagogo: repercussões das Diretrizes Curriculares Nacionais nos projetos políticos pedagógicos. *In*: CONGRESSO IBERO AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 3., Zaragoza, Espanha. **Anais [...]**. Zaragoza, 2012. Disponível em https://anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/IriaBrzezinski_res_int_GT2.pdf. Acesso em 10 jan. 2023.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**. Campinas: Papirus, 1996.

BRZEZINSKI, Iria. Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, p. 1139-1166, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/5NFc5q49QjdB79GY9svbTdj/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 25 jul. 2024.

CAMARGO, Rubens Barbosa de. **Gestão democrática e nova qualidade de ensino: o conselho de escola e o projeto da interdisciplinaridade nas escolas municipais da Cidade de São Paulo (1989-1992)**. 1997. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 1997.

CARBELLO, Sandra Regina Cassol. A atuação do pedagogo na gestão democrática da escola pública: a participação da comunidade como um desafio. *In*: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9., 2012, Caxias do Sul. **Anais [...]**. Caxias do Sul: UCS, 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1995/146>. Acesso em: 25 jul. 2024.

CARRARO, Morgane; PIEROZAN, Sandra Simone Hopner. **O ensino de Gestão Escolar nos Cursos de Pedagogia: estudo na região da AMAU-RS**. Monografia (Especialização em Gestão Escolar: Coordenação, Direção e Supervisão Escolar) – Chapecó: UFFS, 2021. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/bitstream/prefix/4925/1/CARRARO.pdf> . Acesso em: 12 maio 2023.

CASTRO, Magali. A formação de professores e gestores para os anos iniciais da educação básica: das origens às diretrizes curriculares nacionais. **Revista Brasileira de Política e Administração Escolar**, Porto Alegre, v. 23, n. 2, p.199-227, maio/ago. 2007. Disponível em:

<https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpaee/article/view/19126>. Acesso em: 25 jul. 2024.

CELLARD, A. A Análise Documental. *In*: POUPART, J. *et al.* (org.) **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 295-316.

CHIARELO, Sheila Mara de Melo Rodrigues. **O diálogo entre teoria e prática no cenário das políticas públicas de formação inicial de professores à docência de Pedagogia: os casos USP, UNESP E UNICAMP**. 2017. 146f. Dissertação (Mestrado em Planejamento e Análise de Políticas Públicas) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Franca, 2017.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 2. ed. São Paulo, editora Cortez, 1995.

COSTA, Ana Paula Ferreira. **Gestão democrática: o papel do gestor escolar neste contexto**. 2017. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Faculdade Atenas, Paracatu. 2017.

CURY, Carlos Roberto Jamil. O Conselho Nacional de Educação e a gestão democrática. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade (org.). **Gestão democrática da Educação: desafios contemporâneos**. Petrópolis: Vozes, 1997, p. 199-206.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Os conselhos de educação e a gestão dos sistemas. *In*: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Maria Aparecida Sirino da (org.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2000. p. 85-104.

DAL'BÓ, Rafaela Geschonke. **Formação docente tecida colaborativamente para cocriação de práticas pedagógicas inclusivas**. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Básica) – Universidade Alto Vale do Rio do Peixe, Caçador, 2021. Disponível em: <https://acervo.uniarp.edu.br/?p=2780>. Acesso em: 20 fev. 2023.

DEMO, Pedro. **A Nova LDB: Ranços e Avanços**. Campinas: Papyrus, 1997.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A construção do campo da pesquisa sobre formação de professores. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 145-154, 2013. Disponível em:

http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0104-70432013000200013&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 15 mar. 2023.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A formação acadêmico-profissional: compartilhando responsabilidades entre as universidades e escolas. *In*: TRAVERSINI, Clarice et al.

(org.). **Trajetórias e processos de ensinar e aprender**: didática e formação de professores. 1. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. v. 1, p. 253-267.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A pesquisa dos educadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação docente. *In*: DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; ZEICHNER, Kenneth M. (org.). **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. São Paulo: Autêntica, 2012. E-book. Disponível em: <https://app.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788551302088/pageid/100>. Acesso em: 25 jul. 2024.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social. **Perspectivas em Diálogo: revista de educação e sociedade**, Campo Grande, v. 1, n. 1, p. 34-42, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/15/4>. Acesso em: 20 jan. 2023.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Formação de professores da Educação Básica no Brasil no limiar dos 20 anos da LDBEN. **Notandum**, Maringá, v. 42, p. 139-160, 2016.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Nova tentativa de padronização dos currículos dos cursos de licenciatura no Brasil: A BNC-Formação. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 46, p. 53-71, 2021. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/apraxis/v17n46/2178-2679-apraxis-17-46-53.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2023.

DINIZ-PEREIRA, Julio Emílio. Paradigmas contemporâneos da formação docente. *In*: SOUZA, João Vianney Araújo de (org.). **Formação de professores para a educação básica**: dez anos de LDB. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 253-264.

DOURADO, Luís Fernando. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr./jun. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v36n131/1678-4626-es-36-131-00299.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2019.

DOURADO, Luís Fernando. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 921-946, out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/w6QjW7pMDpzLrfRD5ZRkMWr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 jul. 2024.

DRABACH, Neila Pedrotti. Dos primeiros escritos sobre administração escolar no Brasil aos escritos sobre gestão escolar: mudanças e continuidades. **Currículo sem Fronteiras**, Porto Alegre, v. 9, n. 2, p. 258-285, jul./dez. 2009. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2190366/mod_resource/content/1/drabach-mousquer.pdf. Acesso em: 25 jul. 2024.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/er/a/QPr8CLHy4XhdJsChj7YW7jh/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 25 jul. 2024.

DUARTE, Rosália. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 115, p. 139-154, 2002. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/571>. Acesso em: 25 jul. 2024.

DURLI, Zenilde. **O processo de construção das diretrizes curriculares nacionais para o curso de pedagogia**: concepções em disputa. 2007. 264 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/89732>. Acesso em: 25 jul. 2024.

EVANGELISTA, Olinda. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In: ARAUJO, Ronaldo Marques Lima.; RODRIGUES, Doriedson. S. (org.). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. Campinas, SP: Alínea, 2012. p. 52-71.

EVANGELISTA, Olinda. **Curso de Pedagogia**: hegemonia da docência. Projeto PIBIC/CNPq 2006-2007. Florianópolis: EED/CED/UFSC, 2006.

EVANGELISTA, Olinda.; TRICHES, Jocemara. Curso de Pedagogia, organizações multilaterais e o superprofessor. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 45, p. 185-198, jul./set. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n45/13.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2023.

EVANGELISTA, Olinda; TRICHES, Jocemara. Docência, gestão e pesquisa nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. **Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)**, Itapetininga, v. 2, n. 4, p. 166-188, 2017. Disponível em: <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/article/view/735>. Acesso em: 25 jul. 2024.

FERREIRA, Lúcia Gracia; CLARK, Georgia Nellie; RIBEIRO, Djeissom Silva. Formação do Pedagogo para Gestão Escolar. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, Salvador, v. 8, p. 1-19, 2020. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos/article/view/10427>. Acesso em: 25 jul. 2024.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia no Brasil: a gestão da educação como gérmen da formação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, p. 1341-1358, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/PVmb4vpqB9hwxJPLDG5gKSK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 fev. 2023.

FLORES, Maria Assunção. Dilemas e desafios na formação de professores. In: MORAES, Maria Célia; PACHECO, José A.; EVANGELISTA, Maria Olinda (Orgs.). **Formação de professores**: perspectivas educacionais e curriculares. Porto: Porto Editora, 2003.

FLORES, Rita de Cácia Bento. **A identidade do gestor escolar da educação infantil**. Instituto Federal de Educação. Ciência e tecnologia do Rio Grande do Sul - Campus Feliz. Especialização lato sensu em gestão escolar. 2018.

FONSECA, João Jose Saraiva. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila. Disponível em: https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=oB5x2SChpSEC&oi=fnd&pg=PA6&dq=FONSECA,+Jo%C3%A3o+Jose+Saraiva.+Metodologia+da+pesquisa+cient%C3%ADfica.+Fortaleza:+UEC,+2002.+A+postila&ots=ORW0_xajg0&sig=dXrYnRRMZEpuEgLRAlbnHDj7sBg&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false.

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

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991

FREITAS, Andréia Alessandra Alves de. **A importância da participação pedagógica do gestor escolar**. 2014. 55 f. Monografia (Especialização em Gestão Escolar) Universidade de Brasília, Brasília, 2014.
https://bdm.unb.br/bitstream/10483/9125/1/2014_AndreiaAlessandraAlvesdeFreitas.pdf.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**, v. 23, p. 136-167, 2002. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/es/a/hH5LZRBbrDFKLX7RjvXKbrH/?format=pdf&lang=pt>.
Acesso em: 22 mar. 2023.

FREITAS, Helena Costa Lopes. **BNC da Formação Continuada de Professores é apresentada pelo CNE sem consulta à área**. Formação de Professores –Blog da Helena. Publicado em 20/05/2020. Disponível em:
<https://formacaoprofessor.com/2020/05/20/base-nacional-comum-da-formacao-continuada-de-professores-e-apresentada-pelo-cne/>. Acesso em: 22 mar. 2023

FREITAS, Katia. Uma Inter-relação: políticas públicas, gestão democrático-participativa na escola pública e formação da equipe escolar. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 47-59, fev./jun. 2000. Disponível em:
<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2118/2087>. Acesso em: 31 jan. 2023

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio. **Autonomia da escola: princípios e proposta**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GASPARELO, Rayane Regina Scheidt; SCHNECKENBERG, Marisa. Formação continuada de professores: racionalidade técnica versus desenvolvimento profissional. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 21, n. esp. 2, p. 1119-1134, 2017. Disponível em:
<https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/10185>. Acesso em: 25 jul. 2024.

GASTALDO, Luís Fernando; HAUBERT, Mariel da Silva; ZANON, Lenir Basso. Reflexão sobre os limites da racionalidade técnica na formação do professor. *In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (ENACED)*, 21.; SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISA EM EDUCAÇÃO NAS CIÊNCIAS (SIEPEC), 1., 2020, Ijuí. **Anais [...]**. Ijuí: UNIJUI, 2020. Disponível em: <https://publicacoeseventos.unijui.edu.br/index.php/enacedesiepec/article/view/18771/17519>. Acesso em: 20 jan. 2023.

GATTI, Bernadete Angelina *et al.* **Formação de professores para o Ensino Fundamental**: instituições formadoras e seus currículos. [S.l.: s.n.], 2008.

GATTI, Bernadete Angelina. A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília, v. 28, n. 1, p. 13-34, 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/36066>. Acesso em: 25 jul. 2024.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 721-737, 2017. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/8429/17739>. Acesso em: 20 mai. 2019.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRE, Marli Dalmazo Afonso; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. A trajetória das políticas em formação de professores e professoras, em: **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019. p. 45-78.

GENTILI, Pablo Antonio Amadeo; SILVA, Tomaz Tadeu. **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. 4. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 1996.

GHANEM, Elie. **Educação escolar e democracia no Brasil**. 2000. 219 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48131/tde-04112014-135113/publico/2000teseDoutoradoEducacaoEscolarEdemocraciaNoBrasil.pdf>. Acesso em: 12 maio 2023.

GODINHO, José Fortunato. **O papel do gestor escolar**. 2013. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Universidade de Lisboa, Instituto de Educação, Lisboa, 2013. Disponível em: https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/10346/1/ulfpie046323_tm.pdf. Acesso em 28 abr. 2023.

GURA, Vanderléia. **Formação Inicial de Professores com ênfase na Gestão da Educação**: uma análise nos Cursos de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual do Centro-Oeste - Campi Guarapuava e Irati. 2020. 133f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Irati, 2020.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. BNCC, Agenda Global e Formação Docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 187-201, jan./mai. 2019. Disponível em:

<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/995>. Acesso em: 26 maio 2023.

JESUS, Carina Nogueira de. **A implementação da Política Nacional de Formação de professores na Universidade Federal Da Grande Dourados (UFGD)**. 2019. 159f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Faculdade de Educação, Dourados, 2019.

LEAL, Ione Oliveira Jatobá; NOVAES, Ivan Luiz. Percepção de diretores acerca das atribuições na gestão pedagógica de escolas municipais de Jacobina (BA). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/157338>. Acesso em: 25 jul. 2024.

LIBÂNEO, José Calos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção Docência em Formação).

LIBÂNEO, José Carlos. **A organização e a gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. Revista e Ampliada. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. Diretrizes Curriculares da Pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96 (Especial), p. 843-876, out. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/mSLjpLJDzBytgc6t6VcsxYf/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 25 jul. 2024.

LIBÂNEO, José Carlos. **Educação escolar: políticas, estruturas e organização**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. Práticas de organização e gestão da escola: objetivos e formas de funcionamento a serviço da aprendizagem de professores e alunos. **Secretaria Municipal de Educação de Cascavel-PR**, 2015.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação & Sociedade**, v. 20, p. 239-277, 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/GVJNtv6QYmQY7WFv85SdyWy/>. Acesso em: 24 jul. 2024.

LIMA, Erisevelton Silva. **O diretor e as avaliações praticadas na escola**. Brasília: Editora Kiron, 2011.

LIMA, Licínio C. **A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica**. São Paulo: Cortez, 2001.

LIMA, Licínio C. Por que é tão difícil democratizar a gestão da escola pública? **Educar em Revista**, v. 34, n. 68, p. 15-28, 2018.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, SP: EPU, 1986.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **Revista E-curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1530-1555, 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/766/76632904006.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2023.

MACHADO, Lourdes Marcelino; MAIA, Graziela Zambão Abdian. A formação dos profissionais da educação à luz das novas diretrizes curriculares nacionais. **Revista Brasileira de Política e Administração Escolar**, Brasília, v. 23, n. 2, p. 293-313, maio/ago. 2007. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19130>. Acesso em: 25 jul. 2024.

MANDÚ, Thamyris Mariana Camarote. **Representações sociais do campo de atuação do pedagogo pelos estudantes de Pedagogia**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

MANZINI, Eduardo José. A entrevista na pesquisa social. **Didática**, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MANZINI, Eduardo José. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In: MARQUEZINE, Maria Célia; ALMEIDA, Maria Amélia; OMOTE, Sadalla (org.). **Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial**. Londrina: Eduel, 2003. p. 11-25.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1990.

MELO, Adriana Almeida Sales. **A mundialização da educação: consolidação do projeto neoliberal na América Latina**. Brasil e Venezuela. Maceió: Edufal, 2004.

MICHELETTI, Elisangela Lisboa. **O Curso de Pedagogia: permanências e novas tensões**. 2017. 164 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

MILITÃO, Andréia Nunes; CRUZ, Shirleide Pereira da Silva. Curso de Pedagogia no Brasil: tensões, controvérsias e perspectivas. **Formação em Movimento**, Seropédica, v. 3, n. 5, p. 17-28, jan./jun. 2021. Disponível em: <https://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/article/view/925>. Acesso em: 25 jul. 2024.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 34. ed. Petrópolis: Vozes, 2015. p. 14-26.

MINTO, Lalo Watanabe. A Administração Escolar no Contexto da Nova República e do Neoliberalismo. In: ANDREOTTI, Azilde; LOMBARDI, José Claudinei; MINTO, Lalo Watanabe (org.). **História da administração escolar no Brasil: do diretor ao gestor**. 2. ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2012. p. 173-200.

MOREIRA, Uly Alves; FILHO, Adalto Lopes da Silva. O gestor escolar e o projeto político-pedagógico: para uma racionalidade crítica. *In: SEMINÁRIO NACIONAL, 7.; SEMINÁRIO INTERNACIONAL POLÍTICAS PÚBLICAS, GESTÃO E PRÁXIS EDUCACIONAL, 8.*, 2021, Vitória da Conquista. **Anais [...]**. Vitória da Conquista: UESB, 2021. Disponível em:

<http://anais.uesb.br/index.php/semgepraxis/article/view/9578>. Acesso em: 25 jul. 2024.

MORICONI, Gabriela. Avaliação para o ingresso e acompanhamento de iniciantes na carreira docente. *In: GATTI, Bernadete (org.). O trabalho docente: avaliação, valorização, controvérsias*. 1. ed., v. 1. Campinas: Editores Associados, 2013. 177-228.

NASCIMENTO, Kely Anee De Oliveira. A formação do gestor escolar nos cursos de pedagogia da Universidade Estadual do Piauí: um estudo documental. *In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONEDU), 7.*, 2021, Campina Grande. **Anais [...]**. Campina Grande: Realize Editora, 2022. E-book. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/82015>. Acesso em: 25 set. 2023.

NETO CRUZ, Otávio. O trabalho de campo como descoberta e criação. (Org) MINAYO, Maria Cecília. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis, Vozes, 2002.

NETTO, Raul Sardinha; AZEVEDO, Maria Antonia Ramos de. Concepções e modelos de formação de professores: reflexões e potencialidades. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 44, n. 2, p. 1-19, 2018. Disponível em: <https://www.bts.senac.br/bts/article/view/530>. Acesso em: 15 maio 2023.

NÖRNBERG, Marta; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Apresentação do Dossiê "Políticas docentes na atualidade". **TEXTURA**, Canoas, v. 24, n. 59, p. 4-10, 2022.

NÓVOA, Antonio. Os professores e a sua formação. *In: NÓVOA, Antonio (Coord.). Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13-33. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10451/4758>. Acesso em: 5 ago. 2024.

OLIVEIRA, Breyner Ricardo de. A implementação de políticas educacionais no nível micro: uma análise a partir dos profissionais da escola no contexto da prática. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, Ponta Grossa, v. 4, p. 1-17, 2019. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/retepe/article/view/12972>. Acesso em: 5 ago. 2024.

OLIVEIRA, D. A. (org.). **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos**. 2001.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana. Política Educacional como política social: uma nova regulação da pobreza. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 279-302, jul./dez. 2005. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-54732005000200003. Acesso em: 25 jul. 2024.

OLIVEIRA, Ivana Campos; VASQUES-MENEZES, Ione. Revisão de literatura: o conceito de gestão escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 48, n. 169, p. 876-900, 2018. Disponível em: link. Acesso em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/h8K6zLFps4LjXwjknBGPYD/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 25 jul. ago. 2024.

OLIVEIRA, Maria Marly. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de. As mudanças nas formas de gestão escolar no contexto da nova gestão pública no Brasil e em Portugal. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 35, p. 213-232, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/VcFTwwfVBqCJWwGs7qyGXsk/>. Acesso em: 5 ago. 2024.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar**: introdução crítica. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar**: introdução crítica. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar**: introdução crítica. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2022. E-book. Disponível em: <https://app.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9786555552508/epubcfi/6/26>. Acesso em: 5 ago. 2024.

PARO, Vitor Henrique. **Diretor escolar**: educador ou gerente? São Paulo: Cortez, 2018. E-book. Disponível em: <https://app.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788524923845/pageid/117>. Acesso em: 5 ago. 2024.

PARO, Vitor Henrique. **Eleição de diretores**: a escola experimenta da democracia. 2. ed. São Paulo: Xamã, 2003.

PARO, Vitor Henrique. **Escritos sobre educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

PARO, Vitor Henrique. José Querino Ribeiro e o paradoxo da Administração Escolar. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília, v. 23, n. 3, p. 561-570, set./dez. 2007. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19150>. Acesso em: 25 jul. 2024.

PARO, Vitor Henrique. Participação da comunidade na gestão democrática da escola pública. **Idéias**, São Paulo, FDE, n. 12, p. 39-47, 1992.

PARO, Vitor Henrique. **Perspectiva da Gestão Escolar e o papel do diretor**. 2017. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1447-8.pdf>. Acesso em: 5 ago. 2024.

PERBONI, Fabio; DI GIORGI, Cristiano Amaral Garboggini. **Contribuições de Paulo Freire para o debate sobre a gestão escolar democrática**. Colloquium Humanarum, Presidente Prudente, v. 9, n. especial, p. 753-760, jul./dez. 2012.

PEREIRA, Rodrigo da Silva; SILVA, Maria Abádia da. Políticas educacionais e concepção de gestão: o que dizem os diretores de escolas de ensino médio do Distrito Federal. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 68, p. 137-160, mar./abr. 2018. Disponível em:

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores**: unidade, teoria e prática, 1995.

PIMENTA, Selma Garrido; FUSARI, José Cerchi; PEDROSO, Cristina Cinto Araujo; PINTO, Umberto de Andrade. Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 15-30, Mar. 2017. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022017000100015&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 20 fev. 2023.

PIRES, Ivanise Vitorino da Silva; BASTOS, Carmem Célia B. **A função do docente pedagogo no cotidiano da escola pública do Paraná**: uma compreensão possível? Assis Chateaubriand-PR, 2007. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/849-2.pdf>. Acesso em: 11 dez. 2022

PORTELINHA, Ângela Maria Silveira. As DCN/2019 para a formação de professores: tensões e perspectivas para o curso de Pedagogia. **Práxis Educacional**, [S. l.], v. 17, n. 46, p. 216-236, 2021. Disponível em:
<https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8925>. Acesso em: 12 set. 2022.

PORTELINHA, Ângela Maria Silveira; BORSSOI, Berenice Lurdes; SBARDELOTTO, Vanice Schossler. Diretrizes curriculares nacionais n. 02 de 2019: a possível dissolução do curso de pedagogia. **Formação em Movimento**. v.3, i.1, n.5, p. 92-113, jan./jun. 2021.

RAEDER, Savio Túlio Oselieri. Ciclo de políticas: uma abordagem integradora dos modelos para análise de políticas públicas. **Perspectivas em Políticas Públicas**, Belo Horizonte, v. 7, n. 13, p. 121-146, 2014.

RIBEIRO, Raimunda Maria da Cunha. Federalismo e regime de colaboração na gestão de políticas educacionais. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 26, n. 1, e26009, 2021. Disponível em:
<https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/20060>. Acesso em: 18 ago. 2022

ROCHA, Elza Camargo; CARNIELETTO, Inês. **A distância entre a formação inicial de um candidato a gestor escolar e o que se exige dele no efetivo exercício da função** - uma proposta de formação para gestores escolares na rede pública estadual no Paraná. Monografia. Curitiba, 2007.

RODRIGUES, Larissa Zancan; PEREIRA, Beatriz; MOHR, Adriana. Recentes Imposições à Formação de Professores e seus Falsos Pretextos: as BNC-Formação inicial e continuada para controle e padronização da docência. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 21, p. e35617-39, jan./dez. 2021. Disponível em:

<https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/35617>. Acesso em: 25 jul. 2024.

ROJAS, Oscar Alfredo; MARTINEZ, Marlenis; MOYANO, Genaro. Liderança transformadora do conselho e sua relação com o desempenho docente. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. 4, p. 2956-2973, 2022. Disponível em:

<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/17498>. Acesso em: 25 jul. 2024.

ROSA, Gregory Luis Rolim. **A disciplina Política Educacional em cursos de Pedagogia no Brasil**. 2023. 219 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2023.

RUA, Maria das Graças. **Políticas públicas**. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração / UFSC; [Brasília]: CAPES: UAB, 2009.

SANTOS FILHO, José Camilo dos. Democracia institucional na escola: discussão teórica. **Revista de Administração Educacional**, Recife, v. 1, n. 2, p. 41-101, jan./jun. 1998.

SANTOS, Antônio Roberto dos. LDB 9.394/96: Alguns passos na formação de professores no Brasil. *In*: GRANVILLE, Maria Antonia (org.). **Teorias e práticas na formação de professores**. Campinas: Papirus, 2. ed., 2008. p. 17-30.

SANTOS, Clóvis Roberto dos. **A Gestão educacional e escolar para a modernidade**. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

SANTOS, Inalda maria dos; PRADO, Edna Cristina do. A formação do professor – gestor: reflexões à luz do estágio curricular nos cursos de pedagogia. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, ano 23, edição especial, p. 139-159, dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/1154/994>. Acesso em: 25 jul. 2024.

SANTOS, Lucíola Licínio. Paradigmas que orientam a formação docente. **Formação de professores para a educação básica: dez anos da LDB**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 235-252, 2007. Disponível em: https://livrosabertos.fae.ufmg.br/wp-content/uploads/2022/02/Formacao_de_Professores_para_a_Educacao_Basica_10_anos_de_LDB_SOUSA_2017.pdf. Acesso em: 10 mar. 2023.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**, Rio Grande, ano 1, n. 1, p. 1-14, jul. 2009. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351>. Acesso em: 25 jul. 2024.

SAVIANI, Demerval. **A Pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Demerval. **Da nova LDB ao Plano Nacional de Educação: por uma outra política educacional**. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. 169 p.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 99-134, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/6MYP7j6S9R3pKLXHq78tTvj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 26 jul. 2024.

SCAFF, Elisangela Alves da Silva; FONSECA, Marília (org.). **Gestão e planejamento da educação básica nos cenários nacional e internacional**. Campinas: Mercado das Letras, 2016

SCHEIBE, Leda. Diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia: trajetória longa e inconclusiva. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 43-62, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/cCY6yvjfhYPKWNbFMMmL3Pm/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 25 jul. 2024.

SCHEIBE, Leda. Formação de professores no Brasil: a herança histórica. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 41-53, jan./dez. 2008. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/123/226>. Acesso em: 20 mar. 2023.

SCHEIBE, Leda; BAZZO, Vera. Formação de professores da educação básica no ensino superior: diretrizes curriculares pós 1996. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, v. 2, n. 2, p. 241-256, maio/ago. 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8650549>. Acesso em: 24 jul. 2024.

SCHNECKENBERG, Marisa. A relação entre política pública de reforma educacional e a gestão do cotidiano escolar. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 113-124, fev./jun. 2000. Disponível em: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2641>. Acesso em: 08 set. 2022.

SECCHI, Leonardo. **Políticas Públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos**. 2. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

SHIROMA, Eneida Oto. Gerencialismo e formação de professores nas agendas das Organizações Multilaterais. **Revista Momento: diálogos em educação**, Rio Grande, v. 27, n. 2, p. 88-106, 2018. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/8093>. Acesso em: 25 jul. 2024.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. 144 p. ISBN: 85-7490-284-5.

SILVA, Makson Ivaldo Castelo; ALENCAR, Francisco de Assis Oliveira. Os desafios da gestão escolar no contexto da sociedade do conhecimento e as implicações na atuação docente. **Revista Elaborar**, Manaus, v. 2, n. 1, p. 127-139, 2015. Disponível em: <https://www.periodicos.ufam.edu.br/index.php/revistaelaborar/article/view/960>. Acesso em: 25 jul. 2024.

SILVA, Silvana de Alencar. **A reforma curricular dos cursos de Pedagogia em Mato Grosso a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNP) de 2006**. 2015. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Cuiabá, 2015.

SOARES, Marcos de Oliveira; LOMBARDI, Lucia Maria Salgado dos Santos. O desafio da formação de professores sob a lógica da racionalidade neoliberal: A necessidade da formação política. *In*: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GEOCRÍTICA, 15., 2018, Barcelona. **Anais [...]**. Barcelona: Universidade de Barcelona, 2018. Disponível em: <https://www.ub.edu/geocrit/Sociedad-postcapitalista/SoaresLombardi.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2023.

SOARES, Marinês Mendes. **A Formação do gestor escolar: um retrato a partir das diretrizes e matriz curricular de cursos de pedagogia**. 100 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2020

SOKOLOWSKI, Maria Teresa. História do curso de Pedagogia no Brasil. **Comunicações**, [S.l.], v. 20, n. 1, p. 81-97, 2013.

SOUZA, Ângelo Ricardo De. A natureza política da gestão escolar e as disputas pelo poder na escola. *Revista Brasileira de Educação*, v. 17, p. 159-174, 2012.

SOUZA, Lânia Daniela Marta; RIBEIRO, Marcelo Silva de Souza. O perfil do gestor escolar contemporâneo: das permanências as incorporações para exercício da função. **Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 10, n. 1, p. 106-122, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/rec.v10i1.33386>. Acesso em: 31 jan. 2021.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 61-88, mai./ago. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/HsQ3sYP3nM8mSGSqVy8zLgS/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 25 jul. 2024.

TAQUES, Mariana Fonseca *et al.* O papel do pedagogo na gestão: possibilidades de mediação do currículo. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 9., 2009. **Anais [...]**. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2009/papel_pedagogo_gestao_seed.pdf. Acesso em: 20 maio 2023.

TEODORO, António. **Educar, promover, emancipar**. Lisboa, PT: Edições Universitárias Lusófonas, 2001.

TOZETTO, Susana Soares; STEFANELLO, Franciele Aparecida Carneiro. Formação do coordenador pedagógico ante as Diretrizes Curriculares Nacionais e o Plano

Nacional de Educação. **Devir Educação**, Lavras, v. 5, n. 2, p. 148-170, 2021. Disponível em: <https://devireducacao.ded.ufla.br/index.php/DEVIR/article/view/385>. Acesso em: 24 jul. 2024.

TRICHES, Jocemara. **O curso de Pedagogia**: projetos em disputa. Relatório final de pesquisa PIBIC/CNPq 2005-2006, Florianópolis, UFSC, 2006.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MATO GROSSO DO SUL. **Projeto pedagógico do curso de Pedagogia**. Campo Grande, MS: UEMS, 2020, 74p. Disponível em: https://portal.uems.br/assets/uploads/cursos/1b71662454aed5e8895e56cb584a45f5/projeto_pedagogico/2_1b71662454aed5e8895e56cb584a45f5_2021-06-07_17-36-31.pdf

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MATO GROSSO DO SUL. **Projeto pedagógico do curso de Pedagogia**. Dourados, MS: UEMS, 2022, 108p. Disponível em: <https://www.uems.br/anexos/download/7042>

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MATO GROSSO DO SUL. **Projeto pedagógico do curso de Pedagogia**. Maracaju, MS: UEMS, 2018, 76p. Disponível em: <https://www.uems.br/anexos/download/7495>.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MATO GROSSO DO SUL. **Projeto pedagógico do curso de Pedagogia**. Paranaíba, MS: UEMS, 2022, 96p. https://portal.uems.br/assets/uploads/cursos/cfb90c79d00173dc5b380fcc41edaec/projeto_pedagogico/1_cfb90c79d00173dc5b380fcc41edaec_2022-08-15_11-21-11.docx.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS. **Projeto Pedagógico do Curso de pedagogia**. Dourados, MS. UFGD, 2019, 110p. Disponível em: <https://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/COGRAD/PPC%20PEDAGOGIA%202019.pdf>

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO DO SUL. **Projeto pedagógico do curso de pedagogia**. Aquidauana, MS: UFMS, 2022, 74p. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/17wZmUtNcHluy4IRb42PZdcKKq1vTDXSk/view>

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO DO SUL. **Projeto pedagógico do curso de pedagogia**. Campo Grande, MS: UFMS, 2022, 90p. <https://faed.ufms.br/files/2023/01/PPC-completo-2022.pdf>

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO DO SUL. **Projeto pedagógico do curso de pedagogia**. Naviraí, MS: UFMS, 2022, 62p. Disponível em: https://cpnv.ufms.br/files/2023/03/PPC-DO-CURSO-DE-PEDAGOGIA_2023.pdf

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO DO SUL. **Projeto pedagógico do curso de pedagogia**. Ponta Porã, MS: UFMS, 2022, 71p. Disponível em: <https://cphp.ufms.br/files/2020/05/Curr%C3%ADculo-atualizado-do-Projeto-Pedag%C3%B3gico-do-Curso-de-Pedagogia.pdf>

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO DO SUL. **Projeto pedagógico do curso de pedagogia**. Três Lagoas, MS: UFMS, 2019, 62p. Disponível em: <https://cptl.ufms.br/files/2020/07/PPC-Pedagogia-2019.pdf>

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Coordenação do trabalho pedagógico**: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. 11. ed. São Paulo: Libertad, 2009.

VIEIRA, Sofia Lerche. Educação e gestão: extraindo significados da base legal. *In*: **Novos paradigmas de gestão escolar**. Coleção Gestão Escolar. Fortaleza: Edições SEDUC, 2005. p. 7-26.

VIEIRA, Sofia Lerche. Políticas e gestão da educação básica: revisitando conceitos simples. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. Porto Alegre, v. 23, n. 1, p. 53-69, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19013/11044>. Acesso em: 25 jul. 2024.

VIEIRA, Sofia Lerche; ALBUQUERQUE, Maria Gláucia Menezes. **Política e planejamento educacional**. 3. ed. revista e modificada. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

VIEIRA, Suzane da Rocha. **Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia**: pedagogo, docente ou professor? 2007. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

WIEBUSCH, Andressa.; DALLA CORTE, Marilene Gabriel. O Estado do Conhecimento sobre o curso de Pedagogia e a Gestão Educacional/Escolar neste curso de formação. **Educação Por Escrito**, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 212–227, 2014. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/17760>. Acesso em: 08 fev. 2023.

ZEICHNER, K. M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/bdDGnvvqjCzj336WkgYgSzg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 maio 2023.

ANEXOS

ANEXO A – MATRIZ CURRICULAR PEDAGOGIA UFGD - 2019

PRIMEIRO SEMESTRE IDEAL

NAT	Nome	Componente	TCH	CHT
OB	Filosofia da Educação	72	72	72
OB	Fundamentos de Didática	72	72	72
OB	Eixo Comum I	72	72	72
OB	História da Educação	72	72	72
OB	Fundamentos da Educação Infantil	72	72	72

SEGUNDO SEMESTRE IDEAL

NAT	Nome	Componente	TCH	CHT
OB	Sociologia Geral e da Educação	72	72	72
OB	Didática	90	54	72
OB	Eixo Comum II	72	72	72
OB	Currículo da Educação Infantil I	90	54	72
ELE	Teoria e Prática do Currículo	90	72	72

TERCEIRO SEMESTRE IDEAL

NAT	Nome	Componente	TCH	CHT
OB	Currículo da Educação Infantil II	90	54	72
OB	História da Educação Brasileira	72	72	72
OB	Currículo e Alfabetização	90	54	72
OB	Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem	72	72	72
OB	Currículo e Ensino de Matemática	90	72	72

QUARTO SEMESTRE IDEAL

NAT	Nome	Componente	TCH	CHT
OB	Currículo e Ensino de Ciências e Saúde	90	72	72
OB	Educação Especial	72	72	72
OB	Currículo e Ensino de Língua Portuguesa	90	72	72
OB	Currículo e Ensino de História e Geografia	90	72	72
OB	Estágio Supervisionado na Docência da Educação Infantil I	90	---	---
OB	Atividades Teórico-Práticas de Aprofundamento I	150	---	---

QUINTO SEMESTRE IDEAL

NAT	Nome	Componente	TCH	CHT
OB	Eletiva II	72	72	72
OB	Normas Jurídico-Legais da Educação Brasileira	72	72	72
OB	Métodos e Técnicas de Pesquisa	72	54	72
OB	Laboratório de textos Científicos I	72	72	72
OB	Estágio Supervisionado na Docência da Educação Infantil II	90	---	---

SEXTO SEMESTRE IDEAL

NAT	Nome	Componente	TCH	CHT
OB	Pesquisa em Educação	90	36	72
OB	Arte, Corpo e Educação	90	36	72
OB	Educação em Direitos Humanos	72	72	72
OB	Eletiva I	108	36	72
OB	Política e Gestão educacional	72	72	72
OB	Estágio Supervisionado na docência do Ensino Fundamental I	90	---	---

SÉTIMO SEMESTRE IDEAL

NAT	Nome	Componente	TCH	CHT
OB	Organização e gestão da Educação Escolar	108	36	72
OB	Eixo Comum III	72	72	72
OP	Optativa I	72	72	72
OB	LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais	72	72	72
OB	Estágio Supervisionado na docência do Ensino Fundamental II	90	---	---
OB	Trabalho de Graduação I	90	36	72

OITAVO SEMESTRE IDEAL

NAT	Nome	Componente	TCH	CHT
OB	Medida e Avaliação na Educação Brasileira	72	72	72
OB	Eletiva III	108	36	72
OP	Optativa II	72	72	72
OB	Tópicos em Cultura e Diversidade Étnico racial	72	54	72
OB	Trabalho de Graduação II	90	36	72
OB	Estágio Supervisionado em Outros Espaços Educacionais	90	---	---
OB	Atividades Teórico-Práticas de Aprofundamento II	150	---	---
OB	Estágio Supervisionado na Gestão Educacional	90	---	---

ANEXO B – MATRIZ CURRICULAR PEDAGOGIA UEMS DOURADOS - 2022

Primeira Série

Disciplinas	Carga Horária Total	Teórica	Prática	EAD	PCC	Extensão
Corpo, Movimento e Educação	68	68	0	0	0	0
Filosofia da Educação	170	136	0	34	0	0
Iniciação à Extensão – Fundamentação teórica e articulação entre ensino e pesquisa	102	0	0	0	0	102
Leitura e Produção de Texto	102	68	0	0	34	0
Metodologia Científica	68	68	0	0	0	0
Políticas Públicas e Educação	102	68	0	34	0	0
Psicologia da Educação I	68	68	0	0	0	0
Seminários Integradores I, II, III e IV	34	34	0	0	0	0
Sociologia da Educação	102	68	0	0	34	0
Tecnologias da Informação e Educação	136	68	0	0	68	0

Segunda Série

Disciplinas	Carga Horária Total	Teórica	Prática	EAD	PCC	Extensão
Didática I	102	68	0	0	34	0
Fundamentos e Metodologia da Educação Infantil	170	136	0	34	0	0
História da Educação	170	136	0	34	0	0
Literatura Infantil	68	68	0	0	0	0
Metodologia da Arte	68	68	0	0	0	0
Pesquisa em Educação	68	68	0	0	0	0
Princípios e Fundamentos da Gestão Educacional	136	68	0	17	51	0
Psicologia da Educação II	102	68	0	0	34	0
Seminários Integradores I, II, III e IV	34	34	0	0	0	0

Terceira Série

Disciplinas	Carga Horária Total	Teórica	Prática	EAD	PCC	Extensão
Fundamentos da Educação Especial	68	68	0	0	0	0
Gestão Educacional e Organização do Trabalho Pedagógico Escolar	102	68	0	0	34	0
Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa	136	102	0	0	34	0
Metodologia do Ensino das Ciências Naturais	102	68	0	0	34	0
Metodologia do Ensino de Geografia	68	68	0	0	0	0
Metodologia do Ensino de História	68	68	0	0	0	0
Metodologia do Ensino de Matemática	136	102	0	0	34	0
Metodologia e Prática de Alfabetização e Letramento	102	68	0	0	34	0
Seminários Integradores I, II, III e IV	34	34	0	0	0	0

Quarta Série

Disciplinas	Carga Horária Total	Teórica	Prática	EAD	PCC	Extensão
Currículo, Cultura e Diversidade	102	68	0	0	34	0
Estágio Curricular Supervisionado em Educação Infantil	240	0	240	0	0	0
Estágio Curricular Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	240	0	240	0	0	0
Estatística Aplicada à Educação	68	68	0	0	0	0
Fundamentos e Metodologia da Educação Escolar Indígena	102	68	0	0	34	0
Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS	68	68	0	0	0	0

Seminários Integradores I, II, III e IV	34	34	0	0	0	0
*Disciplina Eletiva	34	34	0			
Totais:	3642	2414	480	153	493	102

ANEXO C – MATRIZ CURRICULAR PEDAGOGIA UEMS MARACAJU - 2018

1º ANO	CH	2º ANO	CH
FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO		TEORIAS E PRÁTICAS DA EDUCAÇÃO	
- Leitura e Produção de Texto (NFG)	68	- Fundamentos da Educação Infantil e Movimento (136h – T + 34h – P) (NAD)	
- Organização da Educação Brasileira e Políticas Públicas (NFG)	68	- Fundamentos e Práticas Pedagógicas na Educação de Jovens e Adultos (68 – T + 34 – PCC) (NAD)	10 2
- Filosofia da Educação (NFG)	136	- Educação não formal (NAD)	68
- História da Educação	136	- Princípios e Fundamentos da Gestão Educacional (68 presencial + 34 EAD) (NAD)	10 2
- Psicologia da Aprendizagem e Desenvolvimento (NFG)	136	- Didática (68 – T + 34 – PCC) (NAD)	10 2
- Metodologia Científica (68presencial + 34 EAD) (NFG)	102	- Planejamento e Avaliação (68 – T + 34 – PCC) (NAD)	10 2
- Educação, Tecnologias Digitais e Meios de Comunicação (68 - presencial + 34 EAD) (NFG)	102	- Alfabetização e Letramento (136 presencial – T + 34 - PCC) (NAD)	17 0
		- Teoria e prática do Ensino de Arte (68h – T + 34h – PCC) (NAD)	10 2
TOTAL	748	TOTAL	91 8
3º ANO	CH	4º ANO	CH
METODOLOGIAS DO ENSINO		EDUCAÇÃO NA ATUALIDADE	
- Teoria e Prática de Pesquisa em Educação I (68 T + 34 PCC) (NAD)	102	- Teoria e Prática de Pesquisa em Educação II (68 – T + 34 – PCC) (NAD)	10 2
- Ensino de Língua Portuguesa: conteúdo e metodologia (136h – T + 34h – PCC) (NAD)	170	- Literatura Infantil e Contação de História (68 – T + 34 – PCC) (NAD)	10 2
- Ensino de Ciências: conteúdo e metodologia (136h – T + 34h – PCC) (NAD)	170	- Fundamentos e Práticas Escolares de Inclusão da Pessoa com Necessidades Educativas Especiais (NAD)	68
- Ensino de História e Geografia: conteúdo e metodologia (136 – T + 34h – PCC) (NAD)	170	- Educação em Direitos Humanos e Movimentos Sociais (68h – T + 34h – PCC) (NAD)	10 2
		- Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS (NAD)	68

- Ensino de Matemática: conteúdo e metodologia (136h – T + 34h – PCC) (NAD)	170	- Educação camponesa e indígena(NAD)	68
- Estágio Supervisionado em Educação Infantil e Gestão Escolar(NAD)	200 *	- História e Cultura: Afrobrasileira e Povos Itinerantes (68 presencial + 34 EAD) (NAD)	10 2
		- Educação Ambiental e Sustentabilidade (68h – T + 34h – PCC)(NAD)	10 2
		- Estágio Supervisionado em Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Gestão Escolar (NAD)	20 0*
TOTAL DISCIPLINAS	782	TOTAL DISCIPLINAS	71 4
TOTAL ESTÁGIO	200	TOTAL ESTÁGIO	20 0

ANEXO D – MATRIZ CURRICULAR PEDAGOGIA UEMS CAMPO GRANDE - 2020

ANO	EIXOS TEMÁTICOS	DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA			
			Total	Teoria	PCC	EO/ EaD
1º ano	EIXO I – Educação E Civilização Fundamentos Histórico- Filosóficos	Educação Antiga e Medieval	102	80	-	22
		Educação Moderna	102	80	-	22
		Educação Contemporânea	102	68	12	22
		Educação no Brasil	102	68	12	22
		Itinerários Culturais I	68	48	12	08
		Itinerários Científicos I – A Ciência Moderna e as Fontes de Pesquisa	68	60	-	08
		Infância e Educação Infantil	102	58	22	22
		Psicologia da Educação	102	58	22	22
		Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório I	122	-	-	-
2º ano	EIXO II – Educação E Diversidade	Gênero e Educação	68	48	12	08
		Políticas e Práticas de Educação de Jovens e Adultos	68	48	12	08
		Educação para as Relações Étnico-raciais	102	58	22	22
		Educação Especial: Fundamentos e Organização	102	58	22	22
		Movimentos do Campo e Educação	68	48	12	08
		Itinerários Culturais II	68	48	12	08
		Itinerários Científicos II - Epistemologia e Abordagens da Pesquisa Educacional	102	80	-	22
	Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório II	163	-	-	-	
	Eixo III – Org. Do Trabalho Didático	Didática	102	58	22	22
		Cotidiano da Educação Infantil	102	58	22	22
3º an o	EIXO III– Organizaçã o Do	Educação nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	102	58	22	22
		Práticas Pedagógicas na Educação Especial	68	48	12	08
		Alfabetização e Letramento	102	58	22	22

	Trabalho				
	Didático				
	Língua Portuguesa e suas Metodologias	102	54	26	22
	Ciências Humanas e suas Metodologias	102	54	26	22
	Itinerários Culturais III	68	48	12	08
	Itinerários Científicos III - A Construção do Projeto de Pesquisa	102	80	-	22
	Matemática e suas Metodologias	102	54	26	22

ANEXO E – MATRIZ CURRICULAR PEDAGOGIA UEMS PARANAÍBA - 2022

Série	Disciplina	Carga horária (hora-aula)					
		Total	Teórica	Prática	EaD	PCC	Extensão
1ª	Filosofia e Educação	102	102	X	X	X	X
1ª	Sociologia e Educação	102	82	X	20	X	X
1ª	História da Educação I	68	68	X	X	X	X
1ª	Psicologia da Educação I	68	68	X	X	X	X
1ª	Infância, História e Escolarização	68	68	X	X	X	X
1ª	Didática I	102	68	X	X	34	X
1ª	Linguagem Científica	68	68	X	X	X	X
1ª	Leitura e Produção de Texto I	170	136	X	X	34	X
1ª	Seminário Interdisciplinar I	34	34	X	X	X	X
Carga Horária Total		782h/a	694h/a	X	20h/a	68 h/a	X
Série	Disciplina	Carga horária (hora-aula)					
		Total	Teórica	Prática	EaD	PCC	Extensão
2ª	História da Educação II	68	68	X	X	X	X
2ª	Psicologia da Educação II	68	68	X	X	X	X
2ª	Didática II	102	68	X	X	34	X
2ª	Política Educacional	68	68	X	X	X	X
2ª	Fundamentos Teóricos e Práticos da Educação Infantil	136	102	X	X	34	X
2ª	Fundamentos Teóricos e Práticos do Ensino do Movimento	102	68	X	X	34	X
2ª	Linguagem e Literatura infantil	102	68	X	X	34	X
2ª	Pesquisa em Educação I	68	68	X	X	X	X
2ª	Leitura e Produção de Texto II	102	68	X	X	34	X
2ª	Seminário Interdisciplinar II	34	34	X	X	X	X
2ª	Gestão Escolar	68	68	X	X	X	X
2ª	Estágio Curricular Supervisionado em Gestão Escolar	68	X	68	X	X	X
Carga Horária Total		986h/a	748h/a	68h/a	X	170h/a	X
Série	Disciplina	Carga horária (hora-aula)					
		Total	Teórica	Prática	EaD	PCC	Extensão
3ª	Fundamentos Teóricos e Práticos em Alfabetização	136	102	X	X	34	X

3ª	Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)	68	68	X	X	X	X
3ª	Fundamentos Teóricos e Práticos do Ensino de Matemática	170	136	X	X	34	X
3ª	Fundamentos Teóricos e Práticos do Ensino de Arte	102	68	X	X	34	X
3ª	Pesquisa em Educação II	68	68	X	X	X	X
3ª	Estágio Curricular Supervisionado em Educação Infantil: Creche	136	34	102	X	X	X
3ª	Estágio Curricular Supervisionado em Educação Infantil: Pré-Escola	136	34	102	X	X	X
3ª	Currículo: Teorias, Políticas e Práticas	102	102	X	X	X	X
3ª	Educação Não-Formal	68	68	X	X	X	X
3ª	Cultura e Linguagem Digital na Educação	68	68	X	X	X	X
Carga Horária Total		1.054h/a	748h/a	204h/a	X	102h/a	
Série	Disciplina	Carga horária (hora-aula)					
		Total	Teórica	Prática	EaD	PCC	Extensão
4ª	Pesquisa em Educação III	68	68	X	X	X	X
4ª	Fundamentos Teóricos e Práticos do Ensino de História e Geografia	102	68	X	X	34	X
4ª	Fundamentos Teóricos e Práticos do Ensino de Ciências da Natureza	102	68	X	X	34	X
4ª	Educação para as Relações Étnico-Raciais	102	102	X	X	X	X
4ª	Educação Especial	136	102	X	X	34	X
4ª	Gênero, Sexualidade e Educação	68	68	X	X	X	X
4ª	Educação de Jovens e Adultos	102	68	X	X	34	X
4º	Fundamentos Teóricos e Práticos do Ensino de Língua Portuguesa	136	102	X	X	34	X
4ª	Novas Tecnologias e Educação	102	68	X	34	X	X
4ª	Fundamentos Teóricos e Práticos de Estágio Curricular Supervisionado do Ensino Fundamental	68	68	X	X	X	X
4ª	Estágio Curricular Supervisionado em	34	X	34	X	X	X

	Linguagem I – Alfabetização						
4 ^a	Estágio Curricular Supervisionado em Linguagem II – Língua Portuguesa	34	X	34	X	X	X
4 ^a	Estágio Curricular Supervisionado em Matemática	68	X	68	X	X	X
4 ^a	Estágio Curricular Supervisionado em Ciências Humanas e da Natureza	34	X	34	X	X	X
4 ^a	Estágio Curricular Supervisionado em Educação Especial	34	X	34	X	X	X
4 ^a	Estágio Curricular Supervisionado em Arte e Movimento	34	X	34	X	X	X
	Carga Horária Total	1224h/a	782h/a	238h/a	34h/a	170h/a	X

ANEXO F – MATRIZ CURRICULAR PEDAGOGIA UFMS CAMPO GRANDE - 2022

COMPONENTES CURRICULARES/DISCIPLINAS	ATP-D	AES-D	APC-D	ACO-D	OAE-D	CH Total
1º Semestre						
Filosofia da Educação	68					68
História da Educação I	68					68
Psicologia da Educação	68					68
Sociologia da Educação	68					68
Trabalho Acadêmico	68					68
SUBTOTAL	340	0	0	0	0	340
2º Semestre						
Currículo e Educação	68					68
Didática I	68					68
Educação e Antropologia	68					68
História da Educação II	68					68
Infância e Sociedade	68					68
SUBTOTAL	340	0	0	0	0	340
3º Semestre						
Alfabetização e Letramento	68					68
Didática II	68					68
Ludicidade e Educação	68					68
Pedagogia da Educação Infantil	51		17			68
Políticas Educacionais	68					68
SUBTOTAL	323	0	17	0	0	340
4º Semestre						
Fundamentos e Metodologias do Ensino da Língua, Linguagem Orale Escrita	68					68
Fundamentos e Metodologias do Ensino de Ciências	51		17			68
Fundamentos e Metodologias do Ensino de Geografia	68					68
Fundamentos e Metodologias do Ensino de História	68					68
Fundamentos e Metodologias do Ensino de Matemática	51		17			68
SUBTOTAL	306	0	34	0	0	340
5º Semestre						
Educação de Jovens e Adultos	68					68
Educação Especial	68					68
Educação e Trabalho	68					68
Estágio Obrigatório I	100					100
Gestão Escolar	68					68

Práticas Pedagógicas em Educação Infantil I			68			68
SUBTOTAL	372	0	68	0	0	440
6º Semestre						
Educação e Relações Étnico-raciais	68					68
Estágio Obrigatório II	100					100
Estudo de Libras	68					68
Pesquisa Educacional	68					68
Práticas Pedagógicas em Educação Infantil II			68			68
SUBTOTAL	304	0	68	0	0	372
7º Semestre						
Educação, Mídias e Tecnologias	68					68
Educação, Sexualidade e Gênero	68					68
Estágio Obrigatório III	100					100
Prática de Ensino nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I			68			68
Trabalho Pedagógico nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	51		17			68
SUBTOTAL	287	0	85	0	0	372
8º Semestre						
Estágio Obrigatório IV	100					100
Língua Portuguesa Como Segunda Língua para Surdos	68					68
Literatura para a Infância	51		17			68
Prática de Ensino nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental II			68			68
SUBTOTAL	219	0	85	0	0	304

ANEXO G – MATRIZ CURRICULAR PEDAGOGIA UFMS AQUIDAUANA - 2022

COMPONENTES CURRICULARES/DISCIPLINAS	ATP-D	AES-D	APC-D	ACO-D	OAE-D	CH Total
1º Semestre						
Educação e Relações Étnico-raciais	68					68
Ensino de Ciências: Metodologias e suas Práticas			68			68
História da Educação I	68					68
Psicologia da Educação	68					68
Trabalho Acadêmico	68					68
SUBTOTAL	272	0	68	0	0	340
2º Semestre						
Currículo e Educação	68					68
Educação Especial	68					68
Ensino de Matemática: Metodologias e suas Práticas			68			68
Gestão Escolar	68					68
Sociologia da Educação	68					68
SUBTOTAL	272	0	68	0	0	340
3º Semestre						
Didática I	68					68
Ensino e Prática para a Infância	68					68
Filosofia da Educação	68					68
Leitura e Produção de Textos em Educação	34					34
Matemática Aplicada à Educação	34					34
Psicologia do Desenvolvimento	68					68
SUBTOTAL	340	0	0	0	0	340
4º Semestre						
Didática II	68					68
Educação, Mídias e Tecnologias	68					68
Infância e Sociedade	68					68
Metodologia Científica	68					68
Políticas Educacionais	68					68
SUBTOTAL	340	0	0	0	0	340
5º Semestre						
Educação de Jovens e Adultos	68					68
Ensino de Geografia: Metodologias e suas Práticas			68			68
Estágio Obrigatório I	100					100

História da Educação II	68					68
Ludicidade e Educação	68					68
Pesquisa em Educação	34					34
SUBTOTAL	338	0	68	0	0	406
6º Semestre						
Alfabetização e Letramento I	68					68
Educação Especial: Pesquisa, Currículo e Prática Docente	68					68
Ensino de História: Metodologias e suas Práticas			68			68
Estágio Obrigatório II	100					100
Literatura Infantil	68					68
SUBTOTAL	304	0	68	0	0	372
7º Semestre						
Alfabetização e Letramento II	68					68
Dificuldades de Aprendizagem e Psicomotricidade	68					68
Ensino de Língua Portuguesa: Metodologias e suas Práticas			68			68
Estágio Obrigatório III	100					100
Estudo de Libras	68					68
SUBTOTAL	304	0	68	0	0	372
8º Semestre						
Bases Neurológicas da Aprendizagem (Neuroaprendizagem)	68					68
Educação Diferenciada e as Especificidades Regionais	68					68
Estágio Obrigatório IV	100					100
Laboratório de Aplicação de Atividades de Letramento e Alfabetização			68			68
Língua Portuguesa Como Segunda Língua para Surdos	68					68
SUBTOTAL	304	0	68	0	0	372

ANEXO H – MATRIZ CURRICULAR PEDAGOGIA UFMS CORUMBÁ - 2019

COMPONENTES CURRICULARES/DISCIPLINAS	ATP-D	AES-D	APC-D	ACO-D	OAE-D	CH Total
1º Semestre						
Direitos Humanos e Educação Inclusiva	51					51
História da Educação	51					51
Infância e Sociedade	51					51
Introdução a Educação Especial	34		17			51
Introdução à Filosofia	68					68
Introdução à Sociologia	51					51
Psicologia e Educação	51					51
SUBTOTAL	357	0	17	0	0	374
2º Semestre						
Abordagem Histórica e Temas Emergentes em Educação Brasileira	51					51
Abordagem Psicológica do Desenvolvimento e da Aprendizagem	51					51
Educação Étnico-racial, Gênero e Diversidade	51					51
Estudos Aprofundados em Educação Especial	34		17			51
Fundamentos Filosóficos da Educação	51					51
Políticas Educacionais	51					51
Sociologia da Educação	51					51
Trabalho Acadêmico	34		17			51
SUBTOTAL	374	0	34	0	0	408
3º Semestre						
Didática I	51					51
Estudo de Libras	51					51
História do Pensamento Pedagógico	51					51
Literatura e Educação	51					51
Organização e Funcionamento da Educação Básica	51					51
Pesquisa em Educação I	51					51
SUBTOTAL	306	0	0	0	0	306
4º Semestre						
Currículo e Ensino	51					51
Didática II	51					51
Fundamentos da Educação Infantil	51					51
Gestão Escolar	34		17			51
Ludicidade e Educação	51					51
Pesquisa em Educação II	51					51
Práticas Pedagógicas e Pesquisa I (Educação Especial)	17		34			51

SUBTOTAL	306	0	51	0	0	357
5º Semestre						
Arte e Educação	51					51
Didática e Organização do Trabalho Pedagógico na Educação Infantil	51					51
Estágio Obrigatório nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I	100					100
Fundamentos e Metodologia da Alfabetização e Letramento I	51					51
Fundamentos e Metodologia do Ensino de Geografia	51		17			68
Fundamentos e Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa	51		17			68
Práticas Pedagógicas e Pesquisa II (Gestão Escolar)	17		34			51
Seminário de Pesquisa I	51					51
SUBTOTAL	423	0	68	0	0	491
6º Semestre						
Estágio Obrigatório nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental II	100					100
Fundamentos e Metodologia da Alfabetização e Letramento II	51					51
Fundamentos e Metodologia do Ensino de Artes	34		17			51
Fundamentos e Metodologia do Ensino de Ciências Naturais	51		17			68
Fundamentos e Metodologia do Ensino de História	51		17			68
Fundamentos e Metodologia do Ensino de Matemática	51		17			68
Práticas Pedagógicas e Pesquisa III (Educação na Creche)	17		34			51
SUBTOTAL	355	0	102	0	0	457
7º Semestre						
Educação de Jovens e Adultos	34		17			51
Estágio Obrigatório em Educação Infantil I (Creche)	100					100
Pedagogia e Educação Social	34		17			51
Práticas Pedagógicas e Pesquisa IV (Alfabetização e Letramento)	17		34			51
Seminário de Pesquisa II	34					34
SUBTOTAL	219	0	68	0	0	287
8º Semestre						
Avaliação Educacional	51					51
Estágio Obrigatório em Educação Infantil II (Pré-escola)	100					100

Língua Portuguesa Como Segunda Língua para Surdos	34					34
Práticas Pedagógicas e Pesquisa V(Eja)	17		34			51
Práticas Pedagógicas e Pesquisa VI(Educação Não Escolar)	17		34			51
SUBTOTAL	219	0	68	0	0	287

ANEXO I – MATRIZ CURRICULAR PEDAGOGIA UFMS PONTA PORÃ - 2022

COMPONENTES CURRICULARES/DISCIPLINAS	ATP-D	AES-D	APC-D	ACO-D	OAE-D	CH Total
1º Semestre						
Educação e Relações Étnico-raciais	68					68
Educação Especial	68					68
Filosofia da Educação	68					68
História da Educação I	68					68
Infância e Sociedade	68					68
Trabalho Acadêmico	68					68
SUBTOTAL	408	0	0	0	0	408
2º Semestre						
Currículo e Educação	68					68
Didática I	68					68
História da Educação II	68					68
Políticas Educacionais	68					68
COMPONENTES CURRICULARES/DISCIPLINAS	ATP-D	AES-D	APC-D	ACO-D	OAE-D	CH Total
2º Semestre						
Psicologia da Educação	68					68
Sociologia da Educação	68					68
SUBTOTAL	408	0	0	0	0	408
3º Semestre						
Didática II	68					68
Estudo de Libras	68					68
Fundamentos e Metodologia da Educação Infantil I	34		34			68
Gestão Escolar	68					68
Ludicidade e Educação	68					68
Psicologia da Aprendizagem e do Desenvolvimento	68					68
SUBTOTAL	374	0	34	0	0	408
4º Semestre						
Corporeidade e Movimento	68					68
Educação de Jovens e Adultos	68					68
Educação, Mídias e Tecnologias	68					68
Estágio Obrigatório I	100					100
Fundamentos e Metodologia da Alfabetização e Letramento I	34		34			68
Literatura Infantil na Escola	34		34			68

SUBTOTAL	372	0	68	0	0	440
5º Semestre						
Estágio Obrigatório II	100					100
Fundamentos e Metodologia da Educação Infantil II	34		34			68
Fundamentos e Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa	34		34			68
Fundamentos e Metodologia do Ensino de Matemática	34		34			68
Fundamentos e Metodologias da Alfabetização e Letramento II	34		34			68
SUBTOTAL	236	0	136	0	0	372
6º Semestre						
Arte e Educação	34		34			68
Educação e Fronteira	68					68
Estágio Obrigatório III	100					100
Fundamentos e Metodologia do Ensino de Ciências	34		34			68
Fundamentos e Metodologia do Ensino de História e Geografia	34		34			68
SUBTOTAL	270	0	102	0	0	372
7º Semestre						
Ação Educativa em Contextos NãoEscolares	34		34			68
Educação, Diversidade e Direitos Humanos	68					68
Estágio Obrigatório em Gestão Escolar	68					68
Estágio Obrigatório IV	100					100
SUBTOTAL	270	0	34	0	0	304
8º Semestre						
Língua Portuguesa Como Segunda Língua para Surdos	34		34			68
SUBTOTAL	34	0	34	0	0	68

ANEXO J – MATRIZ CURRICULAR PEDAGOGIA UFMS NAVIRAÍ - 2022

COMPONENTES CURRICULARES/DISCIPLINAS	ATP-D	AES-D	APC-D	ACO-D	OAE-D	CH Total
1º Semestre						
Educação Especial	68					68
Filosofia da Educação	68					68
História da Educação I	68					68
Ludicidade e Educação	68					68
Trabalho Acadêmico	68					68
SUBTOTAL	340	0	0	0	0	340
2º Semestre						
Didática I	68					68
Estudos de Libras	68					68
História da Educação II	68					68
Psicologia da Educação	68					68
Sociologia da Educação	68					68
SUBTOTAL	340	0	0	0	0	340
3º Semestre						
Didática II	68					68
Fundamentos e Metodologias da Educação Infantil	34		34			68
Infância e Sociedade	68					68
Políticas Educacionais	68					68
Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem	68					68
SUBTOTAL	306	0	34	0	0	340
4º Semestre						
Educação, Mídias e Tecnologias	68					68
Fundamentos e Metodologias da Alfabetização e Letramento	34		34			68
Fundamentos e Metodologias do Ensino de História	34		34			68
Fundamentos e Metodologias do Ensino de Matemática I	34		34			68
Gestão Escolar	68					68
SUBTOTAL	238	0	102	0	0	340
5º Semestre						
Artes e Educação: Fundamentos e Práticas	34		34			68
Currículo e Educação	68					68
Estágio Obrigatório I	100					100
Fundamentos e Metodologias da Língua Portuguesa	34		34			68

Fundamentos e Metodologias do Ensino de Matemática II	34		34			68
Pesquisa na Educação Básica I	34		34			68
SUBTOTAL	304	0	136	0	0	440
6º Semestre						
Educação em Contextos Não Escolares	68					68
Estágio Obrigatório II	100					100
Fundamentos e Metodologias do Ensino de Ciências e Educação Ambiental	34		34			68
Fundamentos e Metodologias do Ensino de Geografia	34		34			68
Pesquisa na Educação Básica II	34		34			68
SUBTOTAL	270	0	102	0	0	372
7º Semestre						
Educação e Relações Étnico-raciais	68					68
Educação, Gênero e Sexualidade	68					68
Estágio Obrigatório III	100					100
Gestão, Avaliação Educacional e Planejamento	68					68
Práticas de Educação em Contextos Não Escolares			68			68
SUBTOTAL	304	0	68	0	0	372
8º Semestre						
Dificuldades e Transtornos Aprendizagem	68					68
Educação de Jovens e Adultos	68					68
Estágio Obrigatório IV	100					100
Língua Portuguesa Como Segunda Língua para Surdos	34		34			68
Literatura Infantil e Educação	34		34			68
SUBTOTAL	304	0	68	0	0	372

ANEXO K – MATRIZ CURRICULAR PEDAGOGIA UFMS TRÊS LAGOAS - 2019

COMPONENTES CURRICULARES/DISCIPLINAS	ATP-D	AES-D	APC-D	ACO-D	OAE-D	CH Total
1º Semestre						
Filosofia da Educação I	68					68
História da Educação	68					68
Psicologia e Educação I	68					68
Sociologia da Educação I	68					68
Trabalho Acadêmico	51		34			85
SUBTOTAL	323	0	34	0	0	357
2º Semestre						
Filosofia da Educação II	68					68
História da Educação Brasileira	68					68
Infância e Sociedade	34		34			68
Psicologia e Educação II	68					68
Sociologia da Educação II	68					68
SUBTOTAL	306	0	34	0	0	340
3º Semestre						
Didática I	51		17			68
Educação e Relações Étnico-raciais	51			17		68
Fundamentos e Práticas em Educação Infantil	68		34			102
Pesquisa e Prática Docente em Espaços Não Escolares	34	34				68
Políticas Educacionais	68					68
SUBTOTAL	272	34	51	17	0	374
4º Semestre						
Currículo, Cultura e Educação	68					68
Didática II	51		17			68
Estágio Obrigatório em Educação Infantil I	68					68
Pressupostos Teóricos e Práticos em Infância e Letramento	34		34			68
Teoria e Prática em Gestão Educacional	34	34				68
SUBTOTAL	255	34	51	0	0	340
5º Semestre						
Educação Especial e Práticas Inclusivas	34		34			68
Estágio Obrigatório em Educação Infantil II	85					85
Pesquisa em Educação I	68					68
Pressupostos Teóricos e Práticos do Ensino de Matemática para a Educação da Infância I	68		34			102

Pressupostos Teóricos e Práticos em Alfabetização	68		34			102
SUBTOTAL	323	0	102	0	0	425
6º Semestre						
Estágio Obrigatório em Ensino Fundamental I	68					68
Literatura Infantil	68					68
Pesquisa em Educação II	68					68
Pressupostos Teóricos e Práticos do Ensino de Ciências para a Educação da Infância	68		34			102
Pressupostos Teóricos e Práticos do Ensino de Matemática para a Educação da Infância II	68		34			102
SUBTOTAL	340	0	68	0	0	408
7º Semestre						
Didática III	51	17				68
Estágio Obrigatório em Ensino Fundamental II	85					85
Gestão Pedagógica	68					68
Pressupostos Teóricos e Práticos do Ensino de Geografia para a Educação da Infância	68		34			102
Pressupostos Teóricos e Práticos do Ensino de História para a Educação da Infância	68		34			102
SUBTOTAL	340	17	68	0	0	425
8º Semestre						
Estágio Obrigatório em Gestão Pedagógica	102					102
Estudo de Libras	68					68
Língua Portuguesa Como Segunda Língua para Surdos	34					34
Ludicidade e Educação	68					68
Pressupostos Teóricos e Práticos da Educação de Jovens e Adultos	68		34			102
SUBTOTAL	340	0	34	0	0	374

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Convidamos o (a) Sr. (a) _____ para participar da Pesquisa “**A FORMAÇÃO INICIAL DO GESTOR ESCOLAR NOS CURSOS DE PEDAGOGIA EM UNIVERSIDADES DO MATO GROSSO DO SUL**”, voluntariamente, de responsabilidade da pesquisadora Nairele Freitas Ortega, sob orientação do Prof. Dr. Fábio Perboni, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, nível de Mestrado, pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

Trata-se de um estudo de análise da formação inicial de gestores, em que o objetivo geral é: analisar a formação inicial do gestor escolar nos Cursos de Pedagogia Universidades públicas do Mato Grosso do Sul, em especial tratar das resoluções emanadas pelo CNE para formação de professores.

Sua participação é voluntária e se dará por meio de entrevista realizada de modo presencial. Se o(a) Sr(a) aceitar participar, contribuirá para as discussões das áreas de Formação de Professores, elucidando o processo de implantação da normativa nacional.

A pesquisa se utiliza de levantamento bibliográfico ao consultar as publicações científicas do campo das Políticas e da Formação de Professores, a partir de livros e artigos publicados em periódicos. Recorre-se também, ao estudo e análise documental, tais como a Resolução CNE/CP nº 02/2015, Resolução CNE/CP 02/2019 e os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) de pedagogia. Por último, a pesquisa de campo será organizada a partir da realização de entrevistas direcionadas ao (a) coordenador (a) do curso de pedagogia que participaram do processo de implantação das referidas resoluções nos PPC.

Para participar da pesquisa, o (a) senhor (a) será **entrevistado (a) presencialmente ou online, em dia e hora previamente agendados, de acordo com a sua disponibilidade.** Os dados coletados trarão como benefícios informações referentes ao processo de adequação curricular à Resolução CNE/CP nº 02/2015 e CNE/CP nº 02/2019.

Os riscos provenientes desta pesquisa são mínimos, podendo ser cansaço, constrangimento por expor a forma de trabalho pessoal e da instituição, divergência ideológica, entretanto, se algum deles ocorrer, poderemos interromper a entrevista e reiniciá-la em outro momento conveniente.

Sua participação não envolverá nenhuma despesa ou gratificação. Em caso de recusa, não sofrerá nenhum transtorno ou penalidade, bem como **poderá retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta de dados, independente do motivo sem prejuízo a sua pessoa.** Será guardado sigilo de identificação das informações recebidas.

Em caso de qualquer dúvida, pode entrar em contato através do telefone e e-mail relacionados ao final deste termo.

Eu, _____, fui informado(a) e aceito participar da pesquisa “A FORMAÇÃO INICIAL DO GESTOR ESCOLAR NOS CURSOS DE PEDAGOGIA EM UNIVERSIDADES DO MATO GROSSO DO SUL”, onde o (a) pesquisador (a) Nairele Freitas Ortega me explicou como será toda a pesquisa de forma clara e objetiva.

_____, de _____, 2023.

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Participante da Pesquisa

Nome completo do pesquisador: Nairele Freitas Ortega

Telefone para contato: (67) 99852-2177

E-mail: naireleortega@gmail.com

Nome do Orientador: Prof. Dr. Fabio Perboni

Telefone para contato: (67) 98212 1851

E-mail: fabioperboni@ufgd.edu.br

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM COORDENADORES DOS CURSOS QUE PARTICIPARAM DA IMPLANTAÇÃO DA RESOLUÇÃO 2/2015

Sujeito:

Formação:

Cargo/Função:

Tempo de exercício na função atual:

Tempo de experiência na docência do ensino superior

Tem experiência na educação básica

1. Como foi a discussão para a implantação da Resolução 2/2015 no curso?

Como foi sua participação no processo?

Quem mais participou?

Como se preparou para a discussão da implantação da Resolução 2/2015?

Recebeu orientação ou determinações gerais da Universidade para as adequações necessárias?

2. Quais são as principais mudanças que identificou para formação na gestão com a implantação da Resolução 2/2015?

3. Como você avalia o impacto da Resolução 2/2015 na formação dos alunos quanto a gestão?

4. Quais foram as principais dificuldades encontradas na implantação da Resolução 2/2015 quanto a gestão? E na implementação?

5. Quais são as principais oportunidades que você enxerga com a implantação da Resolução 2/2015 no curso para a formação na gestão?

6. Avaliação dos resultados com a implementação da resolução 2/2015? Como isso afetou o curso de Pedagogia?

7. O que pode ser melhorado na implementação da resolução 2/2015 na formação da gestão?

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM COORDENADORES DOS CURSOS QUE PARTICIPARAM DA IMPLANTAÇÃO DA RESOLUÇÃO 2/2019

Sujeito:

Formação:

Cargo/Função:

Tempo de exercício na função atual:

Tempo de experiência na docência do ensino superior

Tem experiência na educação básica

1. Como foi a discussão para a implantação da Resolução 2/2019 no curso?

Como foi sua participação no processo?

Quem mais participou?

Como se preparou para a discussão da implantação da Resolução 2/2019?

Recebeu orientação ou determinações gerais da Universidade para as adequações necessárias?

2. Quais são as principais mudanças que identificou para formação na gestão com a implantação da Resolução 2/2019?

3. Como você avalia o impacto da Resolução 2/2019 na formação dos alunos quanto a gestão?

4. Quais foram as principais dificuldades encontradas na implantação da Resolução 2/2019 quanto a gestão?

5. Quais são as principais oportunidades que você enxerga com a implantação da Resolução 2/2019 no curso para a formação na gestão?

6. Avaliação dos resultados com a implementação da resolução 2/2019? Como isso afetou o curso de Pedagogia?

7. O que pode ser melhorado na implementação da Resolução 2/2019 para a formação na gestão?