UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

A GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR: os conhecimentos construídos em licenciaturas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Vanessa Souza Pereira

Porto Alegre
2015

Vanessa Souza Pereira

A GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR: os conhecimentos construídos em licenciaturas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como pré-requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Neusa Chaves Batista

Linha de Pesquisa: Políticas e Gestão de Processos Educacionais

Banca Examinadora:
Profª. Drª. Nalú Farenzena (PPGEdu/UFRGS)
Profª. Drª. Elizabeth Diefenthaeler Krahe (DEE/UFRGS)
Profª. Drª. Isabel Letícia Pedroso de Medeiros (SMED/PMPA)

Porto Alegre
2015

CIP - Catalogação na Publicação

Pereira, Vanessa Souza
A gestão escolar democrática na formação inicial do professor: os conhecimentos construídos em licenciaturas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul / Vanessa Souza Pereira. -- 2015.
106 f.

Orientador: Neusa Chaves Batista.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2015.

1. Gestão democrática. 2. Formação de professores. 3. Políticas educacionais. I. Chaves Batista, Neusa, orient. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UFRGS com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

É difícil, realmente, fazer democracia. É que a democracia, como qualquer sonho, não se faz com palavras desencarnadas, mas com reflexão e prática. Não é o que digo o que diz que eu sou democrata, que não sou racista ou machista, mas o que eu faço. É o que eu faço que diz de minha lealdade ou não ao que digo.

Paulo Freire, 1997, p. 91

AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho só foi possível graças à colaboração de várias pessoas, de diferentes formas. Cito algumas, em especial.

Ao meu pai, pelo apoio de toda a vida;

Aos amigos, irmãos de caminhada, em especial Béthany, Daiane, Julia e Thais;

Aos colegas de orientação, especialmente Rita e Lúcia, pelas conversas;

Aos colegas da ONGEP, em especial Vivi e Leo, pelas tantas substituições e preocupação com relação à realização deste trabalho;

Às pessoas entrevistadas, que dispuseram seu tempo e suas palavras, sendo preciosos para esta pesquisa;

Ao grupo do NAU/FACED (2013-2014), pelas trocas e aprendizados sobre a Faculdade de Educação;

Às professoras da banca, pela atenção dispensada na leitura do trabalho;

Às professoras Dóris Fiss, Elizabeth Krahe e Nalú Farenzena, pelos ensinamentos e exemplos, os quais sigo desde a graduação;

À orientadora Neusa Chaves Batista, pelas lições e confiança;

À CAPES, pelo financiamento e oportunidade de maior dedicação aos estudos.

RESUMO

A pesquisa tem como objetivo principal investigar os conhecimentos sobre gestão democrática da escola nas licenciaturas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. São articuladas concepções teóricas a respeito da gestão escolar democrática e sua prática no contexto da escola com o histórico de formação da democracia brasileira. Propõe-se uma reflexão sobre a formação de professores para o exercício da gestão democrática, destacando o caráter político da profissão docente. Considera-se que a participação dos professores na gestão pode ser uma prática a ser incorporada por meio do aprendizado nas licenciaturas. Foram realizadas entrevistas com estudantes de licenciatura a respeito dos conhecimentos construídos sobre gestão democrática da educação em seus estudos, além de uma análise das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, as quais atuam como princípios norteadores para a composição do currículo das licenciaturas no Brasil, e suas relações com o tema da gestão democrática. De forma geral, resultados apontam desconhecimento por parte dos alunos sobre o tema, não reconhecendo os espaços de atuação dos professores e demais segmentos na gestão escolar democrática. Nas Diretrizes Curriculares há orientações sobre a importância da problematização da política, cidadania, democracia e participação, contudo observa-se a escassez de perspectivas que apontem mais especificamente para a gestão escolar democrática. É possível perceber, dessa forma, que a dificuldade da gestão escolar democrática em se estabelecer na prática dos docentes pode ter relação com a formação inicial, na qual, a princípio, não ficam claras as contribuições no que diz respeito à participação na gestão democrática.

Palavras-chave: gestão escolar democrática, formação inicial de professores, políticas educacionais.

RESUMEN

Este trabajo tiene como objetivo investigar los conocimientos sobre gestión democrática en la escuela, en las licenciaturas de la Universidad Federal de Río Grande del Sur. Son articuladas concepciones teóricas referentes a la gestión escolar democrática y su práctica en el contexto de la escuela y la historia de formación de la democracia brasilera. Se propone una reflexión sobre la formación de profesores para el ejercicio de la gestión democrática, destacando el carácter político de la profesión docente. Se considera que la participación de los profesores en la gestión puede ser una práctica a ser incorporada por medio del aprendizaje en las licenciaturas. Fueron realizadas entrevistas a estudiantes de licenciatura al respecto de los conocimientos construidos sobre la gestión democrática de la educación en sus estudios, además de un análisis de las Directrices Curriculares Nacionales para la Formación de Profesores de la Educación Básica, las cuales actúan como principios que dirigen la composición del currículo de las licenciaturas en el Brasil, y sus relaciones con el tema de la gestión democrática. De forma general, los resultados aportan desconocimiento por parte de los alumnos sobre el tema, no reconociendo los espacios de actuación de los profesores ni otros, en la gestión escolar democrática. En las Directrices Curriculares hay orientaciones sobre la importancia de cuestionar la política, la ciudadanía, la democracia y la participación, pero se observa la escasez de perspectivas que apunten más específicamente a la gestión escolar democrática. Es posible percibir, de esta forma, que la dificultad de la gestión democrática en establecerse en la práctica de los docentes puede tener relación con la formación inicial, en la cual, inicialmente, no quedan claras las contribuciones relacionadas a la participación en la gestión democrática.

Palabras llave: gestión democrática, formación inicial de profesores, políticas educacionales.

ABSTRACT

This research's main goal is to investigate the learning about democratic management of public schools in the teacher's initial education courses of Federal University of Rio Grande do Sul/Brazil. There's a link between theoretical conceptions about democratic school management and the Brazilian democracy's construction. It proposes to reflect about the teachers education, with highlight on political character of teacher's work. Students of teacher's graduation courses have been interviewed about the learning regarding democratic management of public schools. Beyond this, there's an analysis of the National Guidelines for the curriculum to teacher's initial graduation courses. Generally, results indicates lack of knowledge or information from the students about the issue, which don't recognize the places of operation for teachers in the democratic school management. It's possible to perceive that democratic school management's difficulty to establish in the schools may be related with the initial education. As seen through the interviews, teacher's initial graduation course's contributions to the issue of democratic management are unclear.

Keywords: democratic school management, teacher's initial education, educational policies.

LISTA DE SIGLAS

ANPAE - Associação Nacional de Política e Administração da Educação

COMGRAD – Comissão de Graduação

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

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

FACED – Faculdade de Educação

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

OEB – Organização da Escola Básica

PEB – Políticas da Escola Básica

PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PPP – Projeto Político-Pedagógico

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: esquematização do roteiro de questões por eixo.....13

Figura 2: Fases e influências do currículo segundo Sacristán (2000).....60

Figura 3: Nuvem de palavras mais frequentes produzida a partir das respostas sobre os conhecimentos sobre gestão democrática.....87

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: esquematização das categorias utilizadas para codificação das entrevistas no Nvivo.....16

Quadro 2: Perspectivas sobre função e formação de professores no ensino.....56

Quadro 3: Distribuição das disciplinas pedagógicas com ênfase no trabalho docente e gestão da educação.....65

Quadro 4: cursos para os quais a disciplina OEB é oferecida.....77

Quadro 5: súmula e objetivos da disciplina OEB.....77

Quadro 6: cursos para os quais a disciplina PEB é oferecida.....78

Quadro 7: súmula e objetivos da disciplina PEB.....78

Quadro 8: características gerais da amostra de pessoas entrevistadas.....79

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Temas da amostra de teses e dissertações.....25

Tabela 2: Objetos empíricos da amostra de teses e dissertações.....25

Tabela 3: Relação de candidatos por vaga em cursos nos quais opta-se pela habilitação na inscrição para o vestibular (2013/2014)..... 32

Tabela 4: Proporção entre professores e licenças médicas entre professores da rede municipal de Vitória (ES).....35

Tabela 5: Disciplinas sobre educação e ensino em cada curso, por unidade responsável.....75

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO....4

2. OBJETO DE ESTUDO E METODOLOGIA....7

2.1 OBJETIVOS....10

2.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS....10

2.2.1 Fontes de pesquisa....11

2.2.2 Análise dos dados....14

3. GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO E CURRÍCULO....17

3.1 GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO PÚBLICA E GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA 17

3.1.1 Gestão democrática do ensino público: legislação e conceitos associados....17

3.1.2 Gestão escolar democrática: princípios, temas e desafios....22

3.1.3 Gestão escolar democrática e trabalho docente....29

3.2 AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A GESTÃO DEMOCRÁTICA....35

3.2.1 O processo de reestruturação curricular das licenciaturas na UFRGS após as novas diretrizes....37

3.2.2 A legislação, os espaços e os atores....38

3.2.3 A discussão, as relações, a politics....41

4 DEMOCRACIA, CIDADANIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA PÚBLICA....43

4.1 CONCEPÇÕES SOBRE POLÍTICA E IMPLICAÇÕES PARA UMA GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA....43

4.2 A DIMENSÃO POLÍTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A PARTICIPAÇÃO NA GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA PÚBLICA....50

4.2.1 A política na escola e caráter político do trabalho do professor na formação de professores....50

4.2.2 Proposições curriculares para formação de professores para a cidadania....55

5 A GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA NA FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES....60

5.1 OS CONHECIMENTOS OFERECIDOS....62

5.1.1 A organização do currículo das licenciaturas....62

5.1.2 Planos de ensino....76

5.2 OS CONHECIMENTOS CONSTRUÍDOS....79

5.2.1 Docência....80

5.2.2 Universidade e formação docente....81

5.2.3 Gestão escolar e participação do professor....84

5.2.4 Conhecimentos sobre gestão democrática.....87
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....90
REFERÊNCIAS.....92
ANEXO I - TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO.....98

1. INTRODUÇÃO

O texto deste trabalho encontra-se dividido em seis grandes seções, as quais além de apresentarem temas diferentes (ainda que conectados), possuem características distintas. Vejo a introdução como um momento de diálogo próximo com o leitor, no qual assumo e apresento as escolhas teórico-metodológicas realizadas neste trabalho de pesquisa.

Este é um trabalho construído ao longo de dois anos no curso de mestrado, entretanto, parte do problema já fazia parte de minhas inquietações há cerca de 8 anos, quando ingressei no curso de Licenciatura em Ciências Sociais na UFRGS. As "disciplinas da Faced" eram de grande interesse para mim, porém não percebia o mesmo entusiasmo em grande parte dos colegas. Vários me questionavam se eu não gostaria mais do curso de Pedagogia do que de Ciências Sociais, o que para mim se mostrava como um contrassenso, pois seria assumir que o estudo da educação e do ensino estivesse deslocado dos estudos da sociologia, antropologia e ciência política. Buscando desfazer essa lógica, neste trabalho estão presentes diversos estudos dessas áreas os quais considerei pertinentes para a discussão do tema da participação do professor na gestão escolar democrática.

O tema da gestão democrática, contudo, despertou para mim bem mais recentemente. Conforme conto no capítulo 2, apenas conheci de forma mais clara a organização da educação, a gestão democrática e seus princípios ao longo do curso de mestrado. No primeiro semestre da pós-graduação, percebi a questão da gestão democrática e fiquei muito impressionada por essa percepção ter se dado tão tarde. Além disso, ao questionar meus colegas de trabalho, professores de diversas áreas, revelou-se que eles também desconheciam o tema. Assim, busquei aprofundar as leituras na área, partindo dos estudos da orientadora e suas referências, para ir construindo as minhas. Este trabalho materializa boa parte do que estudei e aprendi nestes últimos dois anos.

Ainda sobre a estrutura e composição do trabalho, nesta introdução e no capítulo metodológico (cap. 2), procuro escrever em primeira pessoa, dadas as escolhas realizadas as quais justifico nessas seções. No capítulo 2, apresento a construção do objeto de pesquisa e o caminho metodológico para a produção e análise dos dados, no contexto de planejamento, enquanto pensava as questões e documentos para leitura, e também no contexto da prática, com o andamento das entrevistas, ajustes e novos planejamentos que se fizeram necessários. Entretanto, nos demais capítulos, busco colocar-me de forma mais objetiva a fim de tomar um certo distanciamento do objeto para as análises propostas. Admito, porém,

que mesmo a busca de uma visão objetiva não impede uma interpretação subjetiva. A objetividade, que é o mais próximo que chegamos da "neutralidade", provém de critérios metodológicos definidos pelo pesquisador, porém, a própria decisão sobre os métodos recebe influências subjetivas da experiência de quem analisa e escreve. Dessa forma, trabalho os capítulos 5 e 6 em terceira pessoa, contudo, reconheço que a autora e sua história também estão na análise.

O capítulo 3 é dedicado à gestão democrática do ensino público, de forma a compreender o tema de forma ampla para a análise dos currículos e planos de ensino. Neste capítulo também é feita a discussão sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica[1] e o processo consequente dessa política, que foi a reestruturação do currículo das licenciaturas da UFRGS. Considerando a discussão sobre as diferentes dimensões do conceito de política (*polity*, *politics* e *policies),* ao longo do trabalho será evidenciada a dimensão da *politics* na construção curricular das licenciaturas. Conforme será abordado, a *politics* refere-se ao processo político, a organização e disputa de poder, o que auxilia na compreensão dos embates entre as Unidades e a Faculdade de Educação na composição do currículo das licenciaturas.

No capítulo 4, o percurso é sobre a construção da democracia e política no Brasil e a dimensão política do trabalho do professor, assuntos dentre os quais volto à gestão democrática, articulando com a formação inicial de professores para a cidadania. Entendo, com base em autores como Paulo Freire, Hannah Arendt e Jurjo Torres Santomé, que a política é atividade inerente ao trabalho do professor. Logo, a prática da cidadania na escola demanda espaço na formação inicial do professor, tendo em vista o histórico de colonização e autoritarismo no Brasil.

O capítulo 5 relaciona os resultados da pesquisa empírica acerca dos conhecimentos oferecidos e construídos em três cursos de licenciatura da UFRGS: Artes Visuais, Ciências Sociais e Educação Física. Conforme trabalhado no capítulo 4, a escolha desses cursos se deu tendo em vista que no processo de hierarquização dos saberes na escola, essas são áreas que tendem a ser desvalorizadas pelos estudantes e professores de outras áreas. A ideia é chamar a atenção das áreas que sofrem com na disputa por espaço na escola, o que se

1 Em julho de 2015 foi publicada a Resolução nº 2/2015 do Conselho Nacional de Educação, que define efine 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 (BRASIL, 2015) Nesta pesquisa, porém, quando são referidas as Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, trata-se das Resoluções 01 e 02/2002 do Conselho Nacional de Educação (BRASIL 2002a e 2002b).

relaciona com a participação na gestão da escola e o aprendizado da gestão democrática na formação inicial.

Os conhecimentos oferecidos são aqueles disponíveis aos alunos através da constituição do currículo e das disciplinas obrigatórias, alternativas e eletivas[2]. Já os conhecimentos construídos seriam aqueles que permanecem na memória do aluno, materializando-se em sua prática.

Particularmente costumo ter curiosidade sobre os currículos e as disciplinas dos cursos, o que faço atualmente com frequência para orientar alunos em fase de pré-vestibular. Logo, reconheci que uma leitura maior dos currículos dos cursos aos quais dedicaria a análise se faria necessária, pois seria preciso entender o quanto cada curso "passa" pela Faced (Faculdade de Educação) e como as disciplinas voltadas à educação e ao ensino estão dispostas ao longo das etapas. Ao longo da leitura, foi possível notar que nem só as disciplinas da Faced se relacionavam ao ensino, mas também disciplinas oferecidas pela Unidade que coordena o curso. Algumas licenciaturas possuem muito mais disciplinas "do curso" voltadas ao ensino, além das da Faced, do que outros. Isso demonstrava que as relações entre as Unidades e a Faced possivelmente seriam distintas. Além dos currículos, foram examinados também os planos de ensino de duas disciplinas que abordam diretamente políticas e gestão da educação, a fim de buscar elementos que apontem para a gestão democrática.

Por fim, são apresentados os resultados das análises das falas de seis sujeitos alunos de licenciatura a fim de perceber seus conhecimentos sobre gestão democrática construídos durante a graduação. As entrevistas indicaram que os licenciados possuem preocupação com o tema e formulam proposições, porém desconhecem os espaços de participação do professor e dos demais segmentos na gestão, além da forma como se organiza a escola e os sistemas, ainda que reconheçam relações sociais e políticas no contexto do trabalho na escola.

2 São disciplinas **obrigatórias** as que constituem a parte fixa do currículo. **Eletivas** são disciplinas a serem cursadas pelo aluno de acordo com suas preferências pessoais, porém, obedecendo a regras estabelecidas pelas Comissões de Graduação relativamente ao número de créditos necessários e/ou grupos de disciplinas. **Obrigatórias-Alternativas** são disciplinas que integram um grupo no qual uma ou mais delas deverão ser obrigatoriamente cursadas, conforme regras estabelecidas pelas Comissões de Graduação. Fonte: <www.ufrgs.br/prograd/guiaestudante/arq/GuiaEstudanteUFRGS.pdf>. Acesso em junho de 2015.

2. OBJETO DE ESTUDO E METODOLOGIA

A Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) foi recentemente reconhecida como uma das melhores universidades brasileiras, conforme avaliação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC) em 2013[3]. No Rio Grande do Sul, é tradicionalmente vista como uma universidade de excelência e seu exame de seleção, como na maioria das universidades federais brasileiras, é um dos mais concorridos do estado. Os bons resultados da UFRGS nas avaliações externas e o reconhecimento social de que a formação nessa universidade é de qualidade, contudo, não são suficientes para entender alguns aspectos da formação de profissionais.

Desde os meus estudos no ensino médio em escola pública, havia um entendimento sobre como a educação superior pública é um privilégio, um lugar ainda distante para a maior parte da população. Mais tarde, a UFRGS foi a universidade na qual realizei meus estudos de bacharelado e licenciatura em Ciências Sociais e também, literalmente, foi a minha casa durante alguns anos. As vivências com pessoas de diversos cursos e regiões do país foram proporcionando questionamentos acerca da formação universitária. Por exemplo, para que(m) estudamos, pesquisamos e trabalhamos? Para qual sociedade estamos nos formando? Que mundo queremos e como contribuímos com ele através da nossa profissão? No caso dos professores, a qual educação nos propomos? A partir de quais princípios nos movemos? O que pretendemos a partir da educação institucionalizada?

Em seu Regimento Geral, a UFRGS coloca como um de seus fins, entre outros, um ensino visando a formação de pessoas capacitadas ao exercício de sua profissão nos diferentes campos de trabalho, da investigação, do magistério e de cidadãos, estimulando o desenvolvimento de uma consciência ética (Art 6º) (UFRGS, 1996). Daí emergiu a problematização de partida para esta dissertação: se a universidade se compromete com a formação de profissionais cidadãos, como estaria sendo tratada a dimensão política na formação de professores?

A questão chamou-me a atenção, pois, apesar de considerar muito boa a minha formação na licenciatura, mesmo após 6 anos de faculdade, não conhecia pormenorizadamente como se constituía a gestão escolar, o que era um Projeto Político

3 "A Universidade manteve a nota da avaliação anterior, de 4,28 para o Índice Geral de Cursos, que corresponde ao conceito 5, valor máximo do índice calculado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC). A classificação envolveu 2.171 instituições de ensino superior entre universidades, faculdades e institutos públicos e privados". Fonte: <http://www.ufrgs.br/ufrgs/noticias/pelo-segundo-ano-consecutivo-ufrgs-e-avaliada-como-melhor-universidade-do-brasil>. Acesso em: maio de 2014.

Pedagógico ou um Conselho Escolar, de que formas poderia atuar na gestão escolar (se é que poderia). Ao me aprofundar nos estudos sobre políticas e gestão da educação na pós-graduação, fui percebendo que poderia haver associação entre a presença dessas discussões na graduação e a participação dos professores na gestão escolar democrática.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) determina que a formação de profissionais da educação básica em nível superior seja realizada em cursos de licenciatura plena (Art. 62). A UFRGS possui atualmente 20 licenciaturas[4], as quais tiveram o currículo reformulado após a instituição das Resoluções 01 e 02 de 2002 do Conselho Nacional de Educação, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2002a e 2002b). Como um estudo exploratório, reuni informações em um banco de dados a respeito de todas as disciplinas pedagógicas das licenciaturas da UFRGS, comparando as disposições dessas disciplinas entre os cursos e os planos de ensino. Esse levantamento será apresentado no capítulo 5, acompanhado de um aprofundamento nos cursos escolhidos para análise: Artes Visuais, Ciências Sociais e Educação Física.

Entende-se como *disciplinas pedagógicas* as disciplinas oferecidas por departamentos da Faculdade de Educação às licenciaturas. Além dessas disciplinas, cada curso também oferece disciplinas próprias voltadas ao ensino. Essa distinção é importante para a compreensão de processos que serão abordados na pesquisa, como a relação bacharelado/licenciatura e cursos/Faced. Meinerz et al (2013) contam que ao termo disciplinas pedagógicas é mencionado pela Resolução 1 (BRASIL, 2002a), designando essas às dimensões pedagógicas da escola, das práticas e da legislação, enquanto as disciplinas específicas do curso seriam aquelas que tratam dos conteúdos de cada licenciatura. Entretanto, na Resolução nº 04/2004 (UFRGS, 2004), que trata de diretrizes para os planos das licenciaturas, o termo não é empregado, embora seja possível subentender seus significados quando fala em "formação pedagógica" e "formação específica".

Em outubro de 2014 compareci ao Seminário de Planejamento e Avaliação da Faced e tive a oportunidade de participar do GT "Licenciaturas não coordenadas pela Faced", coordenado pela prof.ª Sonia Ogiba, no qual estavam presentes majoritariamente

4 Artes visuais, Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Dança, Educação Física, Enfermagem, Filosofia, Física, Geografia, História, Letras, Matemática, Música, , Psicologia, Química e Teatro. Esses cursos são coordenados por seus Institutos/Faculdades. A Faculdade de Educação, no momento, coordena outros 4 cursos de licenciatura: Pedagogia, Educação do Campo, Pedagogia EAD e Pedagogia Bilíngue. Neste trabalho, contudo, quando são mencionadas "as licenciaturas da UFRGS", refiro-me aos cursos das 16 licenciaturas não coordenados pela Faced.

professores da Faced que lecionam para as licenciaturas. As questões norteadoras da discussão eram "como percebemos a inserção da Faced nas licenciaturas, as quais não somos protagonistas dos cursos?"; "qual licenciatura para qual escola?", como nos relacionamos com os estudantes das licenciaturas?"; "qual a relação das licenciaturas com nossos programas de PIBID[5]?". Justamente questões de grande interesse para o problema de pesquisa aqui proposto.

Essa ocasião foi chave para o trabalho, pois além de estarem presentes atores importantes que eram parte do meu problema de pesquisa, eu ainda poderia dialogar com eles e fazer proposições. Na discussão também havia uma professora que ministrava disciplinas especificamente para o curso de Artes Visuais e a professora Gabriela Brabo, que realizou sua pesquisa de doutorado com preocupação semelhante, porém referente aos conhecimentos sobre o ensino ao aluno com deficiência em classe comum na perspectiva da Educação Inclusiva (Brabo, 2013). A pesquisa da professora se tornou uma das referências deste trabalho, no que se refere à relação entre os cursos, a Faced e os conhecimentos construídos pelos licenciandos.

Alguns dos assuntos abordados foram a não compreensão do sentido das disciplinas pedagógicas nos cursos de licenciatura, os esteriótipos sobre a Faced, a falta de conexão entre os conteúdos da Faced e das disciplinas específicas dos cursos, além de uma particularização das disciplinas, o que significa que os alunos gostam de uma que outra disciplina, ficam com uma lembrança, porém parecem não levar adiante grande parte do exposto nas disciplinas da Faced. Algumas das conclusões que se chegaram no GT dizem respeito a intervenções no que se refere às relações entre os departamentos e orientar a prática dos professores para as licenciaturas, de forma a trabalhar alguns temas de forma transversal.

Em resumo, a proposta desta pesquisa é o aprofundamento teórico e a análise empírica das seguintes questões: em que medida as disciplinas das licenciaturas da Faculdade de Educação da UFRGS incorporam os conhecimentos sobre gestão democrática da escola? Como os licenciandos têm acesso a esse conhecimento? Quais conhecimentos os estudantes demonstram ter construído durante seu curso de licenciatura?

5 Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. O PIBID é um programa financiado pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência em universidades e em parceria com escolas da rede pública. Fonte: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>. Acesso em: maio de 2015.

2.1 OBJETIVOS

Objetivo geral

- Investigar os conhecimentos construídos na formação das licenciaturas na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) no que se refere à participação docente na construção da gestão escolar democrática.

Objetivos específicos

- Retomar o contexto e os atores da reestruturação curricular para as licenciaturas na Faculdade de Educação da UFRGS;
- Reconhecer, analisar e interpretar a inserção de conhecimentos sobre gestão democrática da escola em disciplinas específicas das licenciaturas da Faculdade de Educação na UFRGS;
- Registrar e analisar as percepções de licenciandos da UFRGS quanto a sua formação para a participação na gestão democrática da escola.

2.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A atividade científica está em permanente busca, não por verdades absolutas, mas por explicações mais adequadas aos objetos construídos pelos pesquisadores. Como não temos acesso à verdade, tampouco podemos explicar a realidade com certeza, escolhemos as versões sobre a realidade que melhor nos convencem para abordar, entender e/ou problematizar um objeto. Além disso, a escolha de uma definição científica nunca é ideologicamente neutra, pois está ligada a uma visão de mundo, a um projeto e um discurso ideológico (MINAYO, 1994). As definições dos conceitos e dos métodos são decisões teóricas, muitas vezes não intencionais ou não racionais, mas nunca ao acaso.

Considerar que a realidade é complexa e não-linear e que o conhecimento é sempre provisório, não significa, contudo, que nenhum método será capaz de captá-la satisfatoriamente (DEMO, 2002). Segundo Demo, “em parte, este reducionismo é natural, inevitável” (p. 361). Ao fazer pesquisa buscamos ordenar e estruturar, o que de certa forma representa uma violência analítica, pois a força a caber em categorias estranhas a sua dinâmica complexa e não-linear. Contudo, mesmo que consideremos que “explicar é

inapelavelmente também simplificar" (p. 361), a explicação teórica organizada se faz necessária para delimitar/definir o objeto e os objetivos do trabalho científico, visto que, sem esses, o trabalho do pesquisador seria um emaranhado confuso.

A abordagem metodológica de um estudo científico visa sistematizar o modo como se estudará um objeto para alcançar os objetivos propostos. Além disso, procura apresentar como o pesquisador entende o processo científico de pesquisa, que escolhas realiza para atender aos seus objetivos. Nesta seção, portanto, serão descritos e problematizados os métodos para tratamento das questões que englobam o problema desta pesquisa, buscando organizar o trabalho de campo e análise dos dados.

2.2.1 Fontes de pesquisa

Para entender em que medida as disciplinas das licenciaturas da FACED/UFRGS incorporam os conhecimentos sobre gestão democrática da escola, proponho a análise dos planos de ensino de duas "disciplinas pedagógicas" das licenciaturas da UFRGS (Organização da Escola Básica e Políticas da Educação Básica) e entrevistas com estudantes ou recém-formados de três cursos de licenciatura.

Para o trabalho com os planos de ensino e documentos normativos, foram estimados os pressupostos da pesquisa documental, considerando os documentos como uma representação da realidade, cujo contexto de produção deve também ser levado em conta em sua pesquisa e leitura (MAY, 2004). Planos de ensino são documentos nos quais devem constar itens relativos às atividades ministradas em sala de aula:

> a) identificação, contendo nome do departamento, nome da atividade de ensino, curso(s) de oferecimento, pré-requisitos por curso, etapa aconselhada no curso, corpo docente, súmula, regulamento ou plano de atividades, créditos quando aplicável, e carga horária;
> b) os objetivos;
> c) o conteúdo programático na forma de unidades ou sequências;
> d) a metodologia adotada;
> e) o cronograma de atividades;
> f) as experiências de aprendizagem;
> g) os critérios de avaliação;
> h) as atividades de recuperação;
> i) a bibliografia básica. (CAAR, 2014)

Os planos de ensino das disciplinas permanecem acessíveis aos alunos da universidade através do Portal do Aluno. Esses planos, contudo, tratam de parâmetros para que os professores construam seu próprio planejamento. Portanto, para poder analisar mais

profundamente de que forma esses conhecimentos chegam até os licenciandos, seria necessário também ter acesso aos planejamentos feitos pelos professores para cada turma. No projeto de dissertação, havia a ideia de contatar os professores e analisar seus planejamentos, contudo, a quantidade de dados a produzir seria muito grande tendo em vista o tempo para a análise. Dessa forma, decidi focar nos planos de ensino mais gerais e nas concepções dos discentes a respeito de seus aprendizados sobre gestão democrática na licenciatura.

Assim, para compreender como os licenciandos aprendem e entendem a gestão democrática na escola, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com licenciandos em final de curso ou recém-formados. Como não seria possível abarcar todas as licenciaturas, optei pelos cursos de Artes Visuais, Ciências Sociais e Educação Física. A escolha desses cursos se justifica pela questão da hierarquia de saberes na escola, situação em que algumas disciplinas ocupam posição inferior no currículo e consequentemente nas relações de poder na escola. No capítulo 4 essa questão é pormenorizada teoricamente no capítulo 5 retomada nas falas dos entrevistados.

Os licenciandos foram recrutados através de contatos com professores e colegas da Universidade, até encontrar sujeitos que se enquadrassem nos requisitos buscados: estudante de Licenciatura em Artes Visuais, Ciências Sociais ou Educação Física, em final de curso ou recém-formado (2012 em diante). No capítulo 5 são detalhadas as informações a respeito dos sujeitos participantes da pesquisa. Foram entrevistadas no total 6 pessoas[6], conforme segue:

- Entrevista 1 – licenciando em Educação Física; 26 anos; iniciou o curso em 2011/2;
- Entrevista 2 – licenciada e Artes Visuais, 25 anos, realizou o curso de 2008/1 a 2013/2;
- Entrevista 3 – licenciando em Ciências Sociais, 25 anos; iniciou o curso em 2010/1;
- Entrevista 4 – licenciando em Ciências Sociais; 23 anos; iniciou o curso em 2010/1;
- Entrevista 5 – licencianda em Educação Física, 30 anos; iniciou o curso em 2007/2;
- Entrevista 6 – licenciando em Artes Visuais, 20 anos, iniciou o curso em 2014/1.

Entrevistas são produções de dados sonoros/textuais, as quais podem ser classificadas segundo o grau de organização das questões que os produziram, como estruturadas, semiestruturadas ou não estruturadas. Nas entrevistas não-estruturadas, o informante fala abertamente sobre o tema proposto, enquanto as entrevistas estruturadas pressupõem um roteiro de questões previamente formuladas. As entrevistas

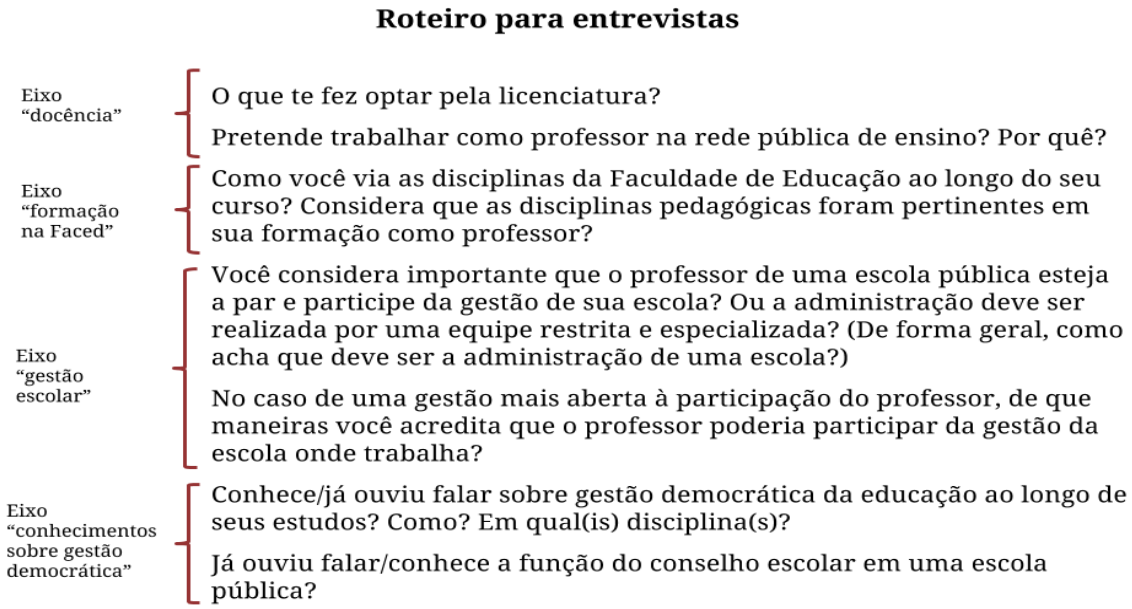
6 O número de entrevistados foi reduzido devido ao tempo necessário para o contato, entrevista, transcrição e análise dos dados.

semiestruturadas, por sua vez, articulam as duas modalidades, sendo parcialmente planejada e contando com questões que podem ir surgindo ao longo da entrevista. É importante destacar que o entrevistador participa da construção das informações junto com o respondente, por isso a técnica refere-se à *produção* e não à *coleta* de dados qualitativos (CRUZ NETO, 1994). Nas entrevistas realizadas, procurou-se não falar sobre o tema da gestão democrática antes de chegar nas questões sobre o assunto, a fim de chegar o mais próximo possível dos conhecimentos prévios sobre o tema antes da nossa conversa. O interessante seria perceber o que cada um pensava antes de pormenorizar a gestão democrática (cujos pressupostos a maioria deles passou a conhecer no momento da entrevista).

A construção do problema de pesquisa exigiu leituras sobre gestão democrática e formação de professores através das quais observou-se fenômenos semelhantes no contexto da UFRGS. Contudo, também havia o fato de que foram raras as menções encontradas a respeito da gestão escolar democrática na formação inicial do professor (tema que será abordado no capítulo 3), daí a necessidade de verificar empiricamente a ocorrência dos fenômenos observados na literatura e na experiência como estudante de Licenciatura em Ciências Sociais. Tais manifestações incitaram a proposição de questões que buscassem conhecer as perspectivas dos sujeitos sobre a formação na licenciatura e seus entendimentos acerca da gestão escolar e gestão democrática.

A figura a seguir representa a organização final das questões para as entrevistas, as quais explico adiante como foram se modificando por necessidades metodológicas.

Figura 1: esquematização do roteiro de questões por eixo.



Ao longo das entrevistas, foi possível notar que as pessoas gostaram muito de falar sobre a docência e sua trajetória, porém, quando chegamos no assunto da gestão democrática, no geral, as respostas foram mais curtas. Dessa forma, observa-se o grande número de categorias que surgiram nas falas sobre o eixo "docência", enquanto o eixo "conhecimentos sobre gestão" obteve poucas referências para análise. Foi comum que as pessoas entrevistadas retornassem ao tema da docência da relação cursos/Faced, pois afirmavam não ter muito o que dizer sobre gestão democrática. Ainda assim, através do diálogo, foi possível obter informações que ajudassem a compreender as perspectivas dos entrevistados sobre gestão escolar e participação na gestão.

Inicialmente, era intenção entrevistar também professores e coordenadores de licenciaturas, a fim de buscar outros pontos de vista sobre as questões levantadas. Contudo, o tempo para a pesquisa empírica no mestrado (1 ano a contar da defesa do projeto) não seria suficiente para mais demandas. Tendo em vista a pesquisa referente à tese de doutorado da professora Gabriela Brabo (BRABO, 2013), na qual foram entrevistados (entre outros) coordenadores de licenciaturas, ela realizou questionamentos e análises acerca da relação entre os cursos e a Faced. Assim, considerei que seu material poderia servir como contraponto às falas dos estudantes sobre os fenômenos observados na relação curso e Faced.

2.2.2 Análise dos dados

Após o acesso aos materiais documentais e a realização das entrevistas, ocorre a análise dos dados. Gomes (1994) cita algumas das finalidades da fase de análise de dados em uma pesquisa qualitativa. Uma delas, de forma preliminar, seria estabelecer uma compreensão dos dados coletados, conhecê-los e organizá-los sistematicamente. A análise também tem como objetivo confirmar ou não os pressupostos da pesquisa e/ou responder às questões formuladas.

Tanto para o trabalho com os planos de ensino e documentos normativos quanto para a leitura das entrevistas, foram levados em consideração os pressupostos da *análise de conteúdo*. Até os anos 1950, predominava um aspecto mais quantitativo do método, como a análise da frequência de palavras, por exemplo. Porém, contemporaneamente a análise de conteúdo é compreendida como um conjunto de técnicas cuja utilização vai além da descrição quantitativa dos dados. Conforme Bardin (1986, p. 16), "(...) el análisis de

contenido ya no se considera de alcance unicamente descriptivo (...) sino que toma conciencia de que su función, o su meta, es la inferencia".

Conforme a análise de conteúdo, para realizar inferências é preciso problematizar a leitura sob quatro pontos de vista: a) o emissor (o produtor da mensagem); b) o receptor; c) o meio (a partir de que canal se transmite a mensagem) e d) a mensagem em si, como código (as palavras utilizadas) e/ou a significação (assuntos, temas, posições). A forma como o pesquisador trabalhará com a análise de conteúdo, contudo, depende muito de seus objetivos, sendo comum a criação de estratégias de análise mais apropriadas ao objeto em cada pesquisa, a partir dos princípios da análise de conteúdo (BARDIN, 1986; FRANCO, 2008).

Com as contribuições de Gomes (1994) e Bardin (1986), a análise dos dados se deu da seguinte maneira:

a) organização do material: conhecimento do todo. "El análisis no se limita al contenido, sino que tiene em cuenta al continente" (BARDIN, 1986, p. 25). Leitura dos planos de ensino e transcrição das entrevistas. Primeiras anotações sobre futuras categorias de análise.

b) tratamento descritivo: características contextuais e sobre os autores, classificação em temas e categorias;

c) interpretação das mensagens: o que levou a este enunciado? (antecedentes) – O que pretende informar? Quais as consequências/efeitos dessa mensagem? Diferentes focos de análise, a partir dos diferentes pontos de vista;

d) inferências: possíveis relações de causa e efeito observadas na análise.

Do mesmo modo relatado por May (2004), ao afastar-se do formato estruturado, torna-se necessário realizar um esforço de codificação para que possa ser construído um sentido analítico. Assim, após a produção dos dados das entrevistas, foi realizada a leitura e a categorização do que foi encontrado nas falas dos sujeitos. A categorização foi feita de duas formas: com relação a *temas* e com relação a *fenômenos*. Para auxiliar na leitura e codificação, o software Nvivo 10 foi utilizado como ferramenta para a análise.

Os *nós*[7] *de temas* serviram para articular as falas e os assuntos (como se dissesse "aqui está se falando sobre..."), a fim de identificar processos os quais nomeou-se *nós analíticos*. No capítulo 5 são aprofundados os temas presentes nos nós analíticos, os quais apresentam relações em comum nas falas e que retomam questões abordadas nos capítulos teóricos.

7 O termo "nó" refere-se ao esquema de codificação de trechos através do software Nvivo10.

Quadro 1: esquematização das categorias utilizadas para codificação das entrevistas no NVivo

Eixos	Nós de temas	Nós analíticos
Docência	• Diálogo e relações na escola • Especificidades da área • Motivações para a licenciatura • Trabalho na escola pública • Tarefas do trabalho docente	• Docência na escola pública como última opção • Hierarquia de saberes na escola
Faced e Universidade	• Formação na Faced • Relação bacharelado-licenciatura • Relação universidade-escola	• Relação entre conhecimentos das disciplinas pedagógicas e prática escolar • Distinção entre o "seu" curso e a formação na Faced • Preponderância das disciplinas do bacharelado com relação às da licenciatura
Gestão escolar e participação do professor	• Quem deve administrar a escola (professores ou especialistas) • Voz e poder do professor na escola	• Gestão democrática e empoderamento do professor • Participação como trabalho extra • Política na escola • Relações feitas pelo entrevistado sobre a participação do professor na gestão
Conhecimentos sobre gestão democrática	• Conhecimentos sobre gestão democrática espaços de participação • Conhecimentos sobre conselhos escolares	• Conhecimentos sobre os espaços e termos da gestão escolar democrática

No caso de dados quantitativos, as inferências podem ser produzidas através de testes estatísticos de associação entre as variáveis. Para os dados qualitativos, contudo, a inferência trata de uma operação lógica pela qual se admite uma proposição em virtude de sua relação com outras proposições admitidas como verdadeiras (BARDIN, 1986). Assim, a inferência se dá de forma dialética, entre a interpretação do pesquisador e o referencial teórico-metodológico. Ademais, é importante destacar que as associações inferenciais seguem o explicitado anteriormente sobre a presença do pesquisador e seus pressupostos na pesquisa, além da inevitável redução da realidade ao explorar, uma vez que buscamos organizar sistematicamente uma realidade complexa e não-linear.

3. GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO E CURRÍCULO

O principal objetivo deste capítulo é realizar a necessária articulação entre as bases legais e teóricas da gestão democrática da educação, a atual política nacional de formação de professores e a reestruturação do currículo das licenciaturas na UFRGS. Essa articulação visa atender algumas das demandas teóricas que exigem o problema de pesquisa e as análises empíricas a respeito dos conhecimentos sobre gestão construídos pelos estudantes de licenciaturas da UFRGS. Além de destacar a gestão democrática da educação no texto da legislação, o processo de reinterpretação de seus princípios no âmbito escolar e problematizar alguns conceitos atinentes ao tema. Enfatizo que se tratam de algumas das demandas teóricas, visto que as discussões realizadas em um trabalho de pesquisa são também escolhas necessárias, dada a impossibilidade de abranger a totalidade de produções relevantes em cada tema.

3.1 GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO PÚBLICA E GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA

3.1.1 Gestão democrática do ensino público: legislação e conceitos associados

A Constituição Federal de 1988 incorporou algumas das pautas de movimentos sociais com relação à educação como direito social inalienável e a gestão democrática da educação pública. Conforme destaca Lüchmann (2004), desde a década de 1970 até o contexto da redemocratização (década de 1980), era forte a mobilização pela introdução de emendas populares para a participação na formulação decisão e monitoramento das políticas públicas. A formalização de princípios democráticos para a gestão educacional configura-se como uma grande conquista, diante dos embates estabelecidos entre diferentes interesses e caminhos para a educação pública.

A gestão democrática como princípio da educação pública é referida no artigo 206 inciso VI da Constituição Federal (BRASIL, 1988) e no artigo 3º inciso VIII da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (BRASIL, 1996). A LDB apresenta a gestão democrática como princípio no que se refere aos sistemas de ensino (art. 14º) e nas atribuições dos docentes (art. 13º), dentre as quais se incluem a participação na construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola e a autonomia de planejamento e metodologias em sala de aula. É citada a participação da comunidade escolar e local em conselhos escolares, porém essas atividades não ficam evidentes como atividades atinentes ao trabalho docente.

A LDB, em seu artigo 14ª, dispõe que "os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público" (BRASIL, 1996), ou seja, delega poder aos sistemas estaduais, municipais e federal de educação para que definam suas normas de administração, contando com os princípios da gestão democrática e enfatizando a participação dos profissionais da educação e da comunidade local.

No âmbito do estado do Rio Grande do Sul, no qual se insere a UFRGS, a Constituição estadual (RIO GRANDE DO SUL, 1989) destaca a gestão democrática como princípio para o ensino público estadual, desdobrando-o em uma lei específica, a Lei nº 10.576, de 14 de novembro de 1995, a Lei de Gestão Democrática do Estado do Rio Grande do Sul (RIO GRANDE DO SUL, 1995). Assim, a Lei de Gestão Democrática do Estado do Rio Grande do Sul (RIO GRANDE DO SUL, 1995) define os preceitos da gestão democrática no âmbito da educação estadual:

> Art. 1º - A gestão democrática do ensino público, princípio inscrito no artigo 206, inciso VI da Constituição Federal e no artigo 197, inciso VI da Constituição do Estado, será exercida na forma desta lei, com vista à observância dos seguintes preceitos:
> I - autonomia dos estabelecimentos de ensino na gestão administrativa, financeira e pedagógica;
> II - livre organização dos segmentos da comunidade escolar;
> III - participação dos segmentos da comunidade escolar nos processos decisórios em órgãos colegiados;
> IV - transparência dos mecanismos administrativos, financeiros e pedagógicos;
> V - garantia da descentralização do processo educacional;
> VI - valorização dos profissionais da educação;
> VII - eficiência no uso dos recursos. (RIO GRANDE DO SUL, 1995)

A Lei n 11.695 de 2001 acrescenta disposições à Lei Estadual de Gestão Democrática, dentre as quais se destacam o período da administração do diretor (três anos, com recondução) e a possibilidade de que qualquer professor ou servidor da escola concorra à função de diretor, dentro de requisitos como graduação na área de educação, entre outros (RIO GRANDE DO SUL, 2001). Já a Lei nº 13.990 de 2012, que também altera disposições da Lei 10.576, institui que a administração dos estabelecimentos de ensino será exercida pela Equipe Diretiva (constituída pelo Diretor, pelo Vice-Diretor e pelo Coordenador Pedagógico) e pelo Conselho Escolar. A Lei também coloca que o período de administração do Diretor e do Vice-Diretor pode ter apenas uma recondução.

Os Planos Nacional, Estaduais e Municipais de Educação atuam como instrumentos de gestão e planejamento para os próximos anos, tendo em vista princípios e metas em comum para os sistemas. O Plano Nacional de Educação com metas de 2001-2010 (Lei n°

10.172/2001) expressou parcialmente os anseios da sociedade civil, contudo, aponta para princípios convergentes com a ideia de gestão democrática, como (1) a gestão dos recursos, sua eficiência, transparência e modernidade dos meios; (2) a gestão financeira e pacto federativo, ressaltando a promoção do regime de colaboração, divisão de responsabilidades entre os entes federativos e (3) a recomendação da criação e desenvolvimento de Conselhos de Educação, Conselhos Escolares e formas de escolha da direção escolar que associem "competência ao compromisso com a proposta pedagógica emanada dos conselhos escolares e a representatividade e liderança dos gestores escolares" (CURY, 2005, p. 17 e 18).

Os preceitos indicados, contudo, conforme explicitam autores como Ball (2007) e Dourado (2007), passam por processos de reinterpretação e produção de sentidos pelos sujeitos no contexto local. As políticas educacionais são também a ação política de diversos atores, por isso, a discussão sobre políticas e gestão da educação é mais ampla do que o espaço da escola. Para Dourado (2007),

> Uma perspectiva importante implica não reduzir a análise das políticas e da gestão educacional à mera descrição dos seus processos de concepção e/ou de execução, importando, sobremaneira, apreendê-las no âmbito das relações sociais em que se forjam as condições para sua proposição e materialidade. (p. 922).

Dessa forma, a gestão educacional é concebida como objeto de pesquisa que possui características e fins próprios, por isso, não estuda somente a aplicação de métodos e técnicas da administração empresarial. A gestão educacional é rodeada por fatores intra e extraescolares, relações sociais mais amplas, embates e disputas, tendo em vista que seus objetivos são político-pedagógicos.

As mudanças no ordenamento legal brasileiro em direção à gestão democrática da educação coincidiram com transformações a nível mundial, como o processo de globalização econômica e cultural, intensificando a demanda da educação para fins de mercado e inserção na economia global (VIEIRA, 2006). Assim, a operacionalização dos princípios da gestão democrática na escola é absorvida pela necessidade de apresentação de resultados. Dourado (2007) destaca que a qualidade na educação se refere a múltiplas dimensões (incluindo sociais, culturais e econômicas) e não pode ser reduzida a *rankings* de rendimento escolar.

O novo Plano Nacional de Educação, cujas metas se referem ao período de 2014-2024 (Lei 13.005/2014), foi apresentado em 2010, porém aprovado apenas em 2014. No que se refere especificamente à gestão democrática, cabe ressaltar os seguintes pontos: (1) a meta

19 aponta para um modelo gerencial (técnico de mérito e desempenho), apontando uma forma genérica de participação da comunidade escolar; (2) menciona a *consulta pública* o que é diferente de "eleição direta" e (3) associa critérios técnicos de desempenho ao repasse de recursos financeiros (estratégia tipicamente gerencialista). (PERONI e FLORES, 2014)

Cury (2002) apresenta a origem etimológica do termo "gestão", que significaria carregar, chamar a si, executar e gerar, algo que implica o sujeito. Segundo o autor, essa origem remete à postura maiêutica socrática, na qual um ou mais interlocutores dialogam pela interrogação, buscando respostas que auxiliem o governo segundo a justiça. O que é bastante diferente do termo "gerente", o qual remete à iniciativa tecnocrática de ordem autoritária. Nesses parâmetros, a gestão, por definição, seria democrática, uma vez que se traduz pela comunicação e o diálogo.

Entretanto, como demonstra Garay (2011), o termo gestão vem sendo utilizado em diferentes setores de modo semelhante ao empregado por Henry Fayol referente ao processo administrativo, cujas tarefas seriam planejar, organizar, dirigir e controlar recursos com vistas aos objetivos da organização. Dessa forma, gestão seria a orientação do caminho a ser seguido e a direção e tomada de decisões tendo em vista demandas e recursos. Essas decisões, porém, podem ser tomadas coletivamente ou de forma centralizada, assim, a gestão precisa ser adjetivada como democrática, pois em prática ela pode não o ser.

Werle (2001) traz a questão dos termos utilizados pelos estudiosos da gestão da educação para denominar a área. Em 1998, a Anpae (Associação Nacional de Política e Administração da Educação) entendia que o termo "administração da educação" englobava as políticas, o planejamento, a gestão e a avaliação da educação. Contudo, no ano seguinte, após amplo estudo com pesquisas da área, tornou evidente a necessidade de ampliar o conceito para dois subgrupos, as políticas e a gestão da educação. No que se refere ao âmbito da escola, o termo gestão – mesmo que de forma não plenamente consolidada – diz respeito a processos, políticas e ações administrativas que se constroem no interior das instituições. Nesse cenário, o gestor atua como articulador desses processos e também do encontro entre o Estado e a sociedade civil na escola (WERLE, 2001).

Na discussão sobre gestão democrática no contexto da educação, é necessário também destacar a diferenciação entre *gestão democrática da educação* e *democratização da educação*. Os termos referem-se a diferentes questões, embora caminhem na mesma direção. A gestão democrática da educação e da escola se referem ao estabelecimento de

mecanismos institucionais e ações que desencadeiem processos de participação social (na formulação de políticas, na determinação de objetivos, no planejamento, nas tomadas de decisão, entre outros), enquanto a democratização da educação se refere à democratização do acesso e estratégias para a continuidade dos estudos, além da preocupação com a qualidade do ensino público (LUCE e MEDEIROS, 2006; PARO, 2007).

Além da distinção entre gestão democrática da educação e democratização da educação, é preciso diferenciar também a *gestão educacional* da *gestão escolar*. A gestão educacional se refere às competências e atribuições de cada ente federativo e às responsabilidades compartilhadas entre as instâncias do Poder Público, como as secretarias de educação, órgãos normativos e conselhos. Já a gestão escolar se relaciona com as incumbências da escola em âmbito local, como a elaboração e execução da proposta pedagógica para a qual a gestão se orienta, administração de recursos humanos e patrimônio, relação com a comunidade, entre outros. (LUCE e MEDEIROS, 2006; BATISTA, 2013b; VIEIRA, 2006)

Na gestão escolar democrática, a escola é o núcleo de gestão, com autonomia financeira, normativa e pedagógica, transformando metas e objetivos construídos coletivamente em ações, além da operacionalização das políticas de educação no cotidiano da escola. A ideia é que as decisões sejam descentralizadas e que todos os segmentos da comunidade escolar – professores, funcionários, alunos, pais e direção como também a comunidade local - tenham representação e voz. Para que a democratização da gestão da escola se efetive é necessária a abertura e promoção de espaços por parte da equipe diretiva, incentivando a participação dos segmentos da comunidade escolar e local. (BATISTA, 2013b; BITTENCOURT; FLORES, 2014; VIEIRA, 2006).

Alguns dos instrumentos de participação na gestão escolar democrática previstos no ordenamento legal podem ser percebidos por meio da elaboração/discussão do Projeto Político Pedagógico (PPP), a criação e eleição para o Conselho Escolar e a eleição de diretores. Sobre este último espaço, há diferentes experiências, uma vez que dependem da conjuntura do sistema de ensino. Na seção a seguir serão problematizados alguns dos espaços e processos de gestão democrática na escola.

Considerando que a LDB (art. 61 – Parágrafo único) defende como um dos fundamentos da formação básica do professor o amplo conhecimento sobre as competências de trabalho, é possível supor que a formação do docente de qualquer disciplina demandaria o aprendizado e a discussão sobre as formas de participação na

gestão escolar. Nessa perspectiva, o professor, como segmento do coletivo dos profissionais da educação, deve conhecer as formas pelas quais se organiza o sistema educacional e a partir de que mecanismos é possível participar do processo político que é a gestão escolar. É necessário que a participação em processos de gestão democrática na escola esteja evidente como parte do trabalho do professor da educação pública, no que diz respeito a suas atividades e carga horária de trabalho.

3.1.2 Gestão escolar democrática: princípios, temas e desafios

A gestão escolar democrática encontra-se em meio a um contexto administração pública amplamente burocrático. A burocracia é estrutura organizacional presente na maioria dos Estados a partir da modernidade[8] para a coordenação das atividades coletivas através de um aparelho impessoal e hierárquico, cujos critérios são racionais e impessoais (WEBER, 1982; MOTTA, 1981). É difícil prestar uma definição à burocracia, pois ora se refere a um tipo de organização, ora para falar de uma classe dominante ou ainda sobre um modo de pensar objetivo e racionalista (MOTTA, 1981).

Weber (1982) analisou profundamente a organização dos Estados europeus modernos, constatando que estes são amplamente dependentes de uma base burocrática. E ainda, quanto maior o Estado, mais dependente tende a ser da burocracia. Segundo o autor, já havia organizações burocráticas no Egito, na China, no Estado bizantino e na Igreja Católica Romana, contudo, a complexificação do tecido social e o desenvolvimento de uma economia monetária constituíram terreno adequado à burocratização. Weber considerou que o progresso da burocracia se deu por sua superioridade técnica (na visão capitalista) e sua inevitabilidade, mesmo em organizações não governamentais e não capitalistas, uma vez que estão inseridas em circunstâncias próprias da burocracia e do capitalismo.

A gestão escolar democrática, que faz parte de uma vasta e complexa organização burocrática, precisa distinguir seus princípios das formas de ação burocráticas, arraigadas na conduta.

> As soluções técnicas, que são parte integrante da cultura instrumental da modernidade, têm um excesso de credibilidade que oculta e neutraliza o seu deficit de capacidade. Daí que tais soluções não nos incentivem a pensar no futuro, até porque elas próprias já deixaram de o pensar há muito tempo. (SANTOS, 2000, p. 331)

8 Entendida por Weber como pós-Revolução Francesa de 1789.

Embora a busca pelo rompimento com o patrimonialismo, dentre as características da burocracia, é possível observar que as que mais divergem dos pressupostos da gestão democrática são a **hierarquia**, a **separação entre os que planejam e os que executam** e o **segredo**.

Em qualquer forma de cooperação (entendendo cooperação estritamente como trabalho conjunto) é necessária uma coordenação. No capitalismo, com a utilização da burocracia como método organização do trabalho, essa coordenação tende a ser diretiva, imposta. Weber (1982) coloca que o tipo puro de funcionário burocrático é nomeado por seus superiores. Uma eleição entre os governados para designação de seu coordenador modificaria o rigor da subordinação hierárquica necessária para o esquema burocrático. O autor coloca ainda que na seleção por eleição colocar-se-ia em risco a qualificação do executor, bem como o funcionamento preciso do mecanismo burocrático.

Mesmo o princípio de gestão democrática sendo lei, vários sistemas de ensino optaram pela nomeação de diretores ou concurso com habilitação específica e provas de títulos, por considerarem formas mais eficazes para a escolha de diretores de escolas públicas. As propostas mais comuns atualmente para eleição de diretores são a) indicação pelos poderes públicos; b) diretor de carreira; c) aprovação em concurso público; d) indicação por listas tríplices ou sêxtuplas e, finalmente e) eleição direta. (OLIVEIRA et al, 2008). Pelo viés da gestão democrática, o cargo de direção de escolas públicas deveria ser definido através de eleição direta com todos os segmentos, não apenas como uma forma de escolher uma pessoa que inspire confiança na comunidade, mas como um exercício de participação política.

Motta (1981) refere que com a burocracia, o Estado é controlado por uma elite política, a qual geralmente coincide com a elite econômica local. Com a *separação entre os que planejam e os que executam,* não há autonomia dos funcionários no que diz respeito à participação no processo administrativo, menos ainda para os cidadãos. Assim, "a participação ativa dos indivíduos na política perde o sentido, na medida em que eles não têm qualquer influência nas decisões" (MOTTA, 1981, p. 9).

Cury (1997) aponta que a gestão democrática da educação "não anula, mas convive com certas especificidades hierárquicas na escola" (p. 205). O autor defende que a transmissão de conhecimento não é como a venda de um produto (relação de poder na qual um vende algo que possui a outro), mas, apesar de se uma relação assimétrica

("mestre/aluno"), tem como fim a parceria entre os sujeitos, a socialização do conhecimento.

Dentre os princípios da gestão democrática, destaca-se a transparência. Na burocracia, conforme observado por Weber (1982), o segredo sobre as decisões é essencial, pois oculta o conhecimento a respeito das atividades e reduz a ação da crítica. Cury (1997) afirma que a gestão pública não pode ser secreta, como na burocracia e no sistema contratual de mercado. Dessa forma, entende-se que a participação dos sujeitos se dá também no envolvimento e busca por informações sobre o andamento das atividades educacionais e administrativas da escola.

Dessa forma, é possível perceber que a organização burocrática não foi escolhida e mantida no contexto capitalista somente por sua suposta eficácia técnica. É escolhida porque mantém e estabiliza o controle sobre os indivíduos. A eficácia está, portanto, na capacidade de controle social.

A fim de verificar a presença e a relevância da discussão sobre a formação inicial de professores para a gestão escolar democrática em pesquisas acadêmicas, foi realizado um levantamento junto ao atual Banco de Teses e Dissertações da CAPES[9], das produções referentes aos anos de 2011 e 2012, foram defendidas 25 dissertações e 4 teses com os termos "gestão democrática da educação", "gestão escolar democrática" e "gestão democrática na escola". A intenção era verificar, através dos resumos, os temas e objetos empíricos investigados nas pesquisas, além dos resultados dos estudos, buscando compreender as tendências atuais na efetivação da gestão democrática na escola e encontrar apontamentos na direção da formação inicial de professores.

Da amostra de teses e dissertações, 15 (quinze) foram publicadas em 2011 e 14 (quatorze) em 2012, totalizando 29 (vinte e nove) trabalhos. Após o levantamento, foram lidos os resumos disponibilizados e procurou-se categorizar as pesquisas quanto ao **tema** principal de discussão e o **objeto empírico** do trabalho, ou seja, qual ator ou segmento a pesquisa tem como foco de análise. Quanto ao tema das teses e dissertações, o apurado segue na tabela abaixo:

9 O Banco de Teses da CAPES (http://bancodeteses.capes.gov.br/) é um repositório com dados disponibilizados por Programas de Pós-Graduação ao sistema Coleta da CAPES. Com a crescente demanda de usuários e acessos, verificou-se a necessidade de atualização da base de dados. No momento, apenas os trabalhos defendidos em 2012 e 2011 estão disponíveis. Os trabalhos defendidos em anos anteriores estão sendo incluídos aos poucos. Mesmo com a restrição, os dados são interessantes por constituírem uma amostra de dados cuja fonte é consistente.

Tabela 1: Temas da amostra de teses e dissertações

Temas	Frequência
Avaliação da gestão da escola	1
Conselho escolar	2
Contribuições e limites da gestão democrática	10
Controle da Administração Pública	1
Eleição de diretores	4
Financiamento da educação	1
Formação continuada	3
Participação na gestão	1
Políticas educacionais específicas (programas, planos, gestão)	5
Trabalho docente	1
Total	29

A respeito dos objetos empíricos das pesquisas da amostra, na tabela a seguir são enumerados os atores, segmentos ou objetos de análise.

Tabela 2: Objetos empíricos da amostra de teses e dissertações

Objeto empírico	Frequência
Conselho de políticas educacionais	1
Conselho Estadual de Educação	2
Direção	5
Pesquisas/literatura sobre gestão democrática	2
Política/programa específico a nível estadual	2
Política/programa específico a nível municipal	2
Política/programa específico em uma escola	2
Professores	2
Sistema estadual de educação	3
Sistema municipal de educação	4
Todos os segmentos	3
Todos os segmentos (exceto alunos)	1
Total	29

Grande parte dos trabalhos da amostra apresentavam no resumo considerações dos autores a respeito dos resultados de sua pesquisa teórica e empírica, indicando caminhos que a gestão escolar democrática tem tomado. Alguns dos trabalhos referem sobre a

dificuldade de se realizar a gestão democrática na escola. O resumo[10] de Lima (2012)[11] coloca que

> A partir dos resultados da pesquisa, analisa-se que: a gestão democrática implementada no período de 2007 a 2010 não se configura como experiência de ampliação da democracia, visto que reproduz o modelo já preconizado pelas políticas para educação há quase vinte anos no Estado do Ceará. (LIMA, 2012)[12]

Outros autores também observaram através de seus estudos que a gestão democrática ainda não se tornou uma prática no contexto escolar devido às estruturas de poder hierárquicas, ainda que as políticas educacionais procurem dar outro direcionamento.

> A forma de atuação do planejamento e execução descentralizada das ações desencadeadas pelo PDE Escola implicou em dificuldades a serem superadas pelos sistemas de ensino, perante ausência de processos efetivamente participativos e democráticos no âmbito escolar. (CAVALCANTI, 2011)[13]

> A estrutura hierárquica tradicional presente na escola estudada não permitiu uma significativa mudança nas relações de poder e a própria organização pedagógica possui barreiras quase intransponíveis, como a execução dos programas de disciplinas estanques, sem os professores discutirem ou se articularem. (PEREIRA, 2012)[14]

Buscando compreender as condições de construção do estado e da democracia no Brasil, no próximo capítulo será abordado o histórico de colonização, patrimonialismo e clientelismo nas relações políticas e na gestão pública brasileira, fatores que afastam os sujeitos do exercício da cidadania, tanto de forma direta – através da concentração do poder, quanto de forma indireta – tornando as pessoas avessas a discussões políticas.

Mais autores também perceberam a dificuldade de efetivação da gestão democrática no contexto da escola, porém as **indicações de causas e soluções** são diversas. Scalabrin

---

10 Por se tratar de uma análise somente dos resumos e também para diferenciar as referências, optamos por citar os autores da amostra em nota de rodapé.

11 SANTOS, Jose Paulino Sousa. **Atuação dos Conselhos Escolares e a Gestão das Políticas Educacionais**: a experiência do município de Alto Alegre do Pindaré-MA. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal do Maranhão, 2011.

12 LIMA, Vagna Brito de. **Um Estudo Acerca da Gestão Democrática nas Escolas Públicas do Ceará (2007-2010)**: Avanços e Recuos. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal de Alagoas, 2012.

13 CAVALCANTI, Ana Claudia Dantas. **Programa de Modernização da Gestão Pública / Metas Para A Educação / 2007- 2010**: análise sobre a gestão democrática da educação de Pernambuco. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal da Paraíba, 2011.

14 PEREIRA, Lucenil da Rocha. **Eleição Direta para Diretor Escolar**: desafio à Democratização da Gestão. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal do Pará, 2012.

(2012)[15], por exemplo, atribui a dificuldade de implantação da gestão democrática aos moldes administrativos e princípios neoliberais:

> Os resultados deste estudo demonstram-nos, no contexto investigado, que não há possibilidade de constituição da GED, posto que de fato o que se efetiva são os modelos participacionistas conciliadores para manutenção de um padrão autocrático de administração, focado em moldes tayloristas, tecido em fios neoliberais que têm no individualismo, gerencialismo e competitividade sua estrutura de funcionamento e concretude. (SCALABRIN, 2012)

> A pesquisa considera que a rede municipal de ensino não é democratizável simplesmente pela democratização de suas estruturas organizacionais e de gestão, nem apenas com a eleição direta de diretores escolares, mas sim através de suas formas de intervenção cívica e sociocultural com a participação de toda a comunidade escolar. (RAMOS, 2011)[16]

> [...] consideramos que a forma autoritária de conduzir a escola pode reforçar a sociedade excludente e avaliamos que para a democratização da gestão, necessitamos de novos referenciais de formação para os gestores escolares, pois o cenário político e econômico e social impõe novas práticas gestoras. (PEREIRA, 2012)[17]

Ainda entre as indicações de causas e soluções, foi encontrada uma pesquisa que apontava em direção à formação inicial para a gestão democrática na escola, contudo, refere-se à formação dos sujeitos da escola como um todo, sem destacar qualquer segmento.

> O estudo realizado ressaltou a importância e a necessidade de um maior conhecimento por parte da comunidade escolar sobre concepção e princípios de gestão democrática, autonomia, participação e sobre gestão do trabalho pedagógico, além de investimentos na formação inicial e continuada dos sujeitos da escola, incluindo o gestor. (SANTOS, 2011)[18]

Partindo de fundamentos teóricos ou de pesquisas empíricas, alguns autores consideraram que para a gestão democrática seja uma prática, é necessário que a democracia esteja presente em diversos âmbitos na escola:

---

15 SCALABRIN, Ionara Soveral. **Gestão Democrática da Escola Pública**: o jogo para além das regras. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade de Passo Fundo, 2012.

16 RAMOS, Silvana Maria. **O Processo de Escolha de Dirigentes Escolares e seus Reflexos na Gestão Municipal da Educação em Novo Hamburgo/RS (2001 2009)**. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, 2011.

17 PEREIRA, Lucenil da Rocha. **Eleição Direta para Diretor Escolar**: desafio à Democratização da Gestão. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal do Pará, 2012.

18 SANTOS, Jose Paulino Sousa. **Atuação dos Conselhos Escolares e a Gestão das Políticas Educacionais**: a experiência do município de Alto Alegre do Pindaré-MA. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal do Maranhão, 2011.

> Entende-se que a gestão democrática da escola pública deve estar na sala de aula, no desenvolvimento do currículo, no processo de aprendizagem, na avaliação da aprendizagem, no acolhimento dos pais na inserção da escola em sua realidade. [...] Devem ser estimuladas, também, práticas democráticas em todo o processo educativo. (CARVALHO, 2012)[19]

> Entende-se que a gestão democrática da escola pública deve estar na sala de aula, no desenvolvimento do currículo, no processo de aprendizagem, na avaliação da aprendizagem, no acolhimento dos pais na inserção da escola em sua realidade. (COSTA, 2011)[20]

> A análise dos dados indica que os Conselhos Escolares vêm se constituindo como um espaço de democracia e participação, mas que ainda existem entraves que precisam ser sanados para que possa de fato contribuir com a materialização da gestão democrática. [...] Dessa forma, compreendemos que para essa edificação ser consolidada será preciso um trabalho voltado para a construção de uma cultura democrática nas escolas. (LIMA, 2011)[21]

Dos trabalhos que abordam a formação continuada, os três referem-se a programas de formação de gestores em exercício, como o PROGESTÃO e o Programa Escola de Gestores da Educação Básica.

> As considerações provisórias permitem constatar que a referida formação tem contribuído para mudanças na prática de gestão construída a partir da compreensão do princípio de gestão democrática. (NASCIMENTO, 2012)[22]

> Os resultados apontam que a formação continuada de gestores escolares através dos programas destacados nesse estudo atende parcialmente a real necessidade para a promoção da organização escolar democrática. Outro ponto destacado é a necessidade desses programas serem pensados para a equipe gestora, não apenas para o gestor escola. (UCHOA, 2012)[23]

> Nos cadernos de estudos do Progestão, foi possível reconhecer uma concepção formal de democracia, servindo de sustentação para as práticas de gestão convencional que aparentemente assume o discurso democrático, mas que é embrionariamente exercitado na escola observada. [...] Verificou-se que a comunidade escolar percebe a democracia, a gestão democrática e a participação voltados especificamente para resultados quantitativos, isto é, indicadores de desempenho. (FREITAS, 2012)[24]

---

19 CARVALHO, Sebastiao Donizete de. **A Mediação do Conselho de Educação de Goiás no Processo de Eleições de Gestores das Escolas Estaduais de Educação Básica (2003 a 2010)**. Tese de Doutorado em Educação. Pontifícia Universidade Católica de Goiás, 2012.

20 COSTA, Marilda De Oliveira. **Concepções de Gestão nos Programas do Instituto Ayrton Senna no Contexto de Alterações no Papel do Estado e da Sociedade Civil**. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande Do Sul.

21 LIMA, Iagrici Maria de. **Os Conselhos Escolares na Construção da Gestão Democrática nas Escolas do Município de Jaboatão dos Guararapes**. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal de Pernambuco, 2011.

22 NASCIMENTO, Lindalva Gouveia. **As Contribuições do Curso de Especialização da Escola de Gestores para o Exercício da Gestão Escolar Democrática**. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal da Paraíba, 2012.

23 UCHOA, Izabella Albuquerque Tavares. **Política de formação continuada para gestores escolares no estado de Pernambuco**: quais as contribuições para a organização escolar democrática? Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal de Pernambuco, 2012.

24 FREITAS, Nidal Afif Obeid. **A Democracia e o Progestão**: A Formação Continuada em Serviço. Dissertação

Nota-se que a formação para a gestão democrática tem se centrado na figura da direção, o que agrega avanços, porém trata-se de apenas um segmento em formação. Mesmo que a equipe diretiva tenha a tarefa de incentivar e promover a participação na gestão, é importante que a comunidade escolar e local tenha conhecimentos e informações para o exercício da participação, o que chamamos aqui de formação política.

Através do levantamento foi possível observar a recorrência de dois fenômenos associados com a prática da gestão democrática: o desconhecimento e as diferentes concepções sobre os princípios da gestão escolar democrática. Por fim, as pesquisas da amostra apontam, pela inexistência nestas da relação entre formação inicial do professor e a gestão escolar democrática, que há um deficit no que diz respeito à formação política do docente, o que justifica a preocupação com o tema aqui discutido.

3.1.3 Gestão escolar democrática e trabalho docente

Como pouco se sabe fora da escola e da universidade, o trabalho docente não é limitado à sala de aula. Os professores possuem diversas atribuições fora da sala de aula que atravessam a sua rotina diária, o que Tardiff e Lessard (2005) chamam de *trabalho invisível*. Além disso, trabalham em organizações complexas e amplas, nas quais estão sujeitos a diversas relações de poder. O trabalho do professor é caracterizado especialmente pela práxis do ensino na instituição escolar, a qual tem a função de assegurar uma formação educativa para todos (PIMENTA, 2012). Entretanto, as atividades de planejamento, sala de aula e avaliação não são as únicas concernentes ao trabalho do professor; uma vez que no contexto da gestão democrática, o envolvimento na gestão escolar também é atribuição dos docentes. Esse envolvimento, contudo, muitas vezes é visto como mais uma tarefa para um professor já sobrecarregado de tarefas e responsabilidades (OLIVEIRA, 2009). Como coloca Magalhães (2003), uma "miríade de competências técnicas", além da criatividade e imaginação para lidar com públicos tão diversos, repletos de especificidades sociais e culturais.

> [...] quer as autoridades pedagógicas e escolares quer a sociedade no seu todo, de novo, estão a focalizar o professor, dobrando e intensificando a vigilância e o controle e exigindo-lhe novas competências que assegurem e rentabilizem o investimento institucional e tecnológico (MAGALHÃES, 2003, p. 109)

---

de Mestrado em Educação. Pontifícia Universidade Católica de Goiás, 2012.

Tendo em vista a complexidade do trabalho docente, Paulo Freire traz a discussão sobre o ato de chamar a professora de "tia", revelando como essa nomenclatura desprofissionaliza a docência: "Ensinar é profissão que envolve certa tarefa, certa militância, certa especificidade no seu cumprimento, enquanto ser tia é viver uma relação de parentesco." (FREIRE, 1997, p. 11).

Sendo assim, o trabalho do professor contempla as atividades em sala de aula, o planejamento, as correções, os projetos extraclasse e ainda a participação na gestão, através de conselhos, reuniões e discussões, sem falar no envolvimento afetivo para além da sala de aula (emoções relacionadas ao trabalho indissociáveis do contexto privado) e a constante necessidade de formação e atualização. Além desses aspectos do trabalho docente, acrescenta-se que em algumas comunidades a escola se situa como espaço central de atenção, inclusive como local de lazer e reconhecimento de questões de saúde (OLIVEIRA, 2009). Em um contexto de trabalho como este, torna-se pertinente a preocupação com uma formação consistente no que se refere à discussão do ofício docente e seu papel na gestão da educação.

O mal-estar no trabalho e o abandono da docência foram temas de grande interesse durante meus estudos de Licenciatura em Ciências Sociais, mesmo antes de começar a trabalhar como professora. Um estudante de licenciatura dificilmente encontra motivação nos discursos das pessoas, inclusive de outros professores, que associam a profissão a fracasso financeiro, dificuldades psicológicas e "missão" ou pura ação social. Como manter-se forte e motivado em uma profissão na qual cotidianamente é necessária grande energia e criatividade, ao passo que a valorização (tanto na forma de remuneração e como de prestígio social) encontra-se em um nível muito abaixo do desejável?

Se mesmo após todos os avisos do entorno o sujeito decide seguir em uma licenciatura, nada garante que ele vá efetivamente trabalhar como professor, menos ainda que siga uma longa carreira, como era mais comum antigamente[25]. Por isso, além da baixa atratividade da profissão, observamos um expressivo aumento do abandono da docência no ensino básico[26]. Gatti, Barreto e André (2011) atentam para a situação preocupante quanto

25 Em um estudo com ex-alunos da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), em Minas Gerais, a professora Romélia Mara Alves Souto constatou que entre os formados de licenciatura em Matemática entre 2005 e 2010, quase dois terços trabalham como docentes - mas, destes, 45% não pretendem continuar na Educação Básica. Fonte: <http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/195/adeus-docencia-292321-1.asp> Acesso em: julho de 2014

26 Para mais sobre o tema abandono da docência, ver GATTI, B. **Atratividade da Carreira Docente no Brasil**, Fundação Carlos Chagas. São Paulo, outubro de 2009. (Relatório de Pesquisa) e BUENO, Belmira Oliveira & LAPO, Flavinês Rebolo. Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 118, p. 65-88, mar./ 2003.

ao número de docentes que dedicar-se-ão à docência no ensino público básico nos próximos anos.

> O crescimento econômico avançando pelas diversas regiões do país criará nessas regiões novas oportunidades de trabalho concorrenciais à atividade docente, o que conduz à preocupação de que, mantidas as condições atuais da carreira e da remuneração dos docentes, ou pouco melhorando as mesmas, haja esvaziamento crescente na procura por essa carreira (p. 147).

Em tempos nos quais se observa a centralidade da economia e o sucesso financeiro como prioridade na vida dos indivíduos, é possível observar a influência de tal ideologia sobre a escolha profissional através da menor procura por cursos de licenciatura. O desejo de um padrão material aclamado socialmente pode ser um dos fatores que ocasionam a diminuição da procura pelas licenciaturas, uma vez que a carreira e a remuneração no ensino público, em geral, não condizem com a formação e dedicação do profissional. Conforme Santomé (2003),

> Frequentemente se adota um grande grau de essencialismo na hora de se falar sobre os professores e professoras, deixando de lado a sua gênese social. Os membros desse grupo não se dedicam ao ensino por motivos biológicos ou por uma vocação ou chamado divino, mas por uma série de condições socioculturais e experiências em que se viram envolvidos (p. 248).

Assim, uma das condições socioculturais envolvidas na escolha pela licenciatura seria a baixa procura e consequentemente a pouca concorrência no vestibular, atraindo indivíduos de classes menos favorecidas que buscam condições de acesso ao ensino superior. Como estratégia, escolheriam a licenciatura, por apresentar menor concorrência do que o bacharelado. Para examinar essa questão, analisei a procura pelos cursos de licenciatura na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), através dos indicadores de inscritos em cada modalidade nos vestibulares de 2013 e 2014. Foram analisados os índices de candidatos por vaga nos cursos nos quais seleciona-se a habilitação na inscrição[27].

27 Nos demais cursos de licenciatura da UFRGS (Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Educação Física, História, Geografia e Música), o aluno escolhe a habilitação após aprovação no vestibular, no ato da primeira matrícula e também pode mudar de habilitação ao longo, através de requerimento interno. Nos cursos nos quais se faz a escolha na inscrição do vestibular, só é possível mudar de habilitação sendo aprovado em outro vestibular. Os cursos de Dança e Pedagogia têm somente o curso de licenciatura. Já os cursos de Enfermagem e Psicologia realizam ingresso somente por processo seletivo específico, direcionado a portadores de diploma de bacharelado na área.

Tabela 3: Relação de candidatos por vaga em cursos nos quais opta-se pela habilitação na inscrição para o vestibular (2013/2014)[28]

Curso	Bacharelado			Licenciatura		
	2012	2013	2014	2012	2013	2014
Artes Visuais	2,75	2,34	2,75	1,80	1,25	1,41
Filosofia	3,73	4,27	4,50	3,28	3,55	3,45
Física[29]	2,87	4,63	3,95	2,31	2,11	1,82
Letras	3,67	3,67	4,23	3,10	**4,15**	3,70
Matemática[30]	1,93	2,43	2,04	**2,74**	**2,51**	**2,38**
Química[31]	6,55	5,35	5,65	2,70	3,1	3,00
Teatro	5,00	5,19	4,52	2,73	3,27	3,07

Fonte: elaborado pela autora a partir de dados publicados em <www.ufrgs.br/vestibular>.

Na tabela acima estão destacados os cursos que tiveram maior densidade na licenciatura do que no bacharelado no ano. Somente o curso de Matemática teve maior procura na licenciatura do que no bacharelado nos três anos. Os demais cursos analisados apresentaram maior procura no bacharelado do que na licenciatura nos três anos, exceto o curso de Letras em 2013, quando a licenciatura apresentou maior procura. Se considerarmos que o valor da relação candidatos/vagas seja reflexo do interesse local na profissão, poderíamos dizer que os cursos de licenciatura vem sofrendo desprestígio e baixa procura com relação ao bacharelado.

Em tempos nos quais a prioridade é a possibilidade inserção no mercado, os cursos de licenciatura tendem a perder a preferência dos vestibulandos para o bacharelado, especialmente em cursos das áreas de exatas e biológicas. Tendo em vista a baixa procura nos últimos anos, ao participar de audiência pública na Comissão de Educação da Câmara dos Deputados em abril de 2013, o ministro da Educação em exercício reconheceu o crescente desinteresse pela carreira docente, antecipando que há a ideia de um programa de incentivo às licenciaturas desde o ensino médio[32].

28 O ano de 2015 não foi incorporado na análise pois para o processo deste ano, a UFRGS passou a oferecer 30% das vagas através do SISU (Sistema de Seleção Unificada) e 70% através do vestibular. Como diminuíram as vagas para o vestibular, as densidades de todos os cursos aumentaram, não sendo possível estabelecer um parâmetro com os anos anteriores.

29 Na Licenciatura em Física, o valor é a média entre as densidades das opções de curso noturno e diurno. No Bacharelado em Física, a média é composta pelos valores referentes às habilitações em Astrofísica, Física Computacional, Nanotecnologia e Pesquisa Básica

30 Na Licenciatura em Matemática, o valor é a média entre as densidades das opções de curso noturno e diurno.

31 O bacharelado refere-se ao curso de Química Industrial.

32 **MEC** promete programa de bolsas para incentivar licenciaturas em ciências Disponível em: <http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/2013-05-03/mec-promete-programa-de-bolsas-para-incentivar-licenciaturas-em-ciencias.html>. Acesso em: outubro de 2013

A remuneração, não só caso específico dos professores, mas também de diversas outras categorias profissionais, deve fornecer condições de manutenção da vida cotidiana com um padrão razoável, além de favorecer o investimento em formação continuada, cuja importância é amplamente defendida inclusive por políticas governamentais. Entretanto, no cenário brasileiro, o panorama salarial dos professores da rede pública do ensino básico não tem refletido a importância do profissional da educação. Mesmo sendo exigido o diploma de ensino superior para atuação do docente, os salários pagos a professores, na maioria das vezes, não se equiparam ao de profissionais com o mesmo nível de qualificação. Contudo, somente o reconhecimento através da remuneração, conforme veremos a seguir ainda não seria suficiente para manter os professores da educação básica atuando com satisfação se o restante das condições seguirem como estão.

De acordo com Tardif e Lessard (2005), o trabalho escolar é padronizado, dividido e controlado, criando uma estrutura celular (e individualista) de trabalho e pressionado por uma burocracia geralmente impositiva, mesmo que no contexto brasileiro a legislação vigente (BRASIL, 1988 e 1996) aponte para a gestão democrática da educação pública.

Maslow (2003) propõe uma teoria sobre as necessidades, as quais estariam organizadas em níveis de importância, sendo primárias as necessidades fisiológicas e de segurança e secundárias as necessidades sociais, de autoestima e realização. Para o autor, a satisfação das necessidades em qualquer nível traria satisfação ao indivíduo. As necessidades de autoestima e autorrealização, contudo, são mais difíceis de serem plenamente realizadas, o que se torna positivo por ter o poder de ser uma fonte inesgotável de motivação. Macgregor (1970) traz a diferenciação entre dois modos de ver a natureza humana no trabalho os quais inevitavelmente influenciam no modo de gestão, o que por sua vez contribuem para a reação dos funcionários na execução de seu trabalho. A Teoria X compreende que as pessoas não gostam de trabalhar e precisam ser coagidas a fim de que façam o devido esforço. Além disso, entende que o ser humano prefere ser dirigido e deseja evitar responsabilidades. Uma das críticas do autor à Teoria X é que a passividade, a hostilidade ou a recusa e assumir responsabilidades não são características na "natureza humana", mas sim efeitos da privação das necessidades sociais e do ego (de acordo com a teoria proposta por Maslow).

Outra crítica do autor à Teoria X seria que a recompensa monetária não seria suficiente para a motivação, pois a maior parte dessa só pode ser usada *fora* do trabalho. O trabalho seria assim só um meio para satisfazer as necessidades fisiológicas e de segurança

as quais teriam aproveitamento somente após a jornada. Dessa forma, mesmo que os salários dos professores sofressem um aumento significativo, ainda não seria possível manter constante a motivação, uma vez que o trabalho acaba se tornando o preço a pagar pelas satisfações obtidas fora dele. Para trabalhar com o problema da motivação para o trabalho, o autor propõe a Teoria Y, a qual concebe o indivíduo como alguém que gosta de trabalhar e ter responsabilidades, contudo, para estar motivado, deve ter condições para satisfazer suas necessidades no trabalho.

A gestão da escola não pode alterar os salários, mas pode atuar na organização e nas condições de trabalho do professor na escola. Alguns dos princípios da Teoria Y, como a auto-orientação e o autocontrole se assemelham com o conceito de *autonomia*, importante elemento da gestão democrática da educação e da escola.

A Teoria Y, aplicada ao contexto dos professores da educação pública no Brasil, possivelmente indicaria que as causas da falta de motivação dos docentes deveriam ser procuradas nos métodos de gestão, controle, responsabilidades e reconhecimento. A Teoria Y de forma geral se trata de um esforço para pensar uma gestão que atente para as necessidades sociais e pessoais, a fim de promover a motivação no trabalho. Nesse sentido, a gestão escolar democrática, que visa a partilha do poder de decisão e empoderamento dos segmentos, pode atuar como princípio para práticas de gestão que proporcionem aos indivíduos que satisfaçam, conforme coloca Maslow (2003), tanto suas necessidades sociais e de ego como as de autoestima e autorrealização no trabalho. No entanto, cabe ressaltar que a motivação não é algo que se possa criar externamente ao indivíduo, mas que parte dele próprio. Isto é, os mecanismos de gestão podem apenas oferecer estímulos, porém não podem criar a motivação.

Heckert et al (2001) realizaram um importante estudo que articula a organização do trabalho do professor e da gestão com a saúde dos professores no trabalho, considerando saúde como um conceito amplo, que abrange o bem-estar físico, psíquico e social e não é algo estável. Admitem que há um constante movimento de luta e jogo de forças na escola e, por isso, defendem que ao falar sobre a saúde de docentes no trabalho, não se pode negligenciar a dimensão coletiva e política do ofício.

Ao falar sobre a experiência de pesquisa na rede municipal de Vitória (ES), as autoras trouxeram dados a respeito do número de licenças saúde por ano, considerando o modelo de gestão adotado na época. De 1989 a 1992 o modelo de gestão que vigorava visava a

democratização e participação dos professores na gestão, enquanto de 1995 a 1997 a gestão admitia um estilo gerencial voltado a resultados.

Tabela 4: Proporção entre professores e licenças médicas entre professores da rede municipal de Vitória (ES)

Ano	Professores na rede	Licenças médicas	Proporção
1990	667	267	40,02%
1991	1101	296	26,88%
1992	1439	295	20,50%
1995	3017	271	8,98%
1996	2627	808	30,75%
1997	2466	1483	60,13%

Fonte: elaborado pela autora com base em dados de Heckert et al (2001).

As autoras salientam o pedido de licença médica como mecanismo de resistência, uma "rachadura" no controle do tempo capitalista. Dessa forma, o pedido de licença médica não se trata de um processo de foro íntimo, mas um processo social. Por fim, as autoras apontam que casos nos quais a gestão da escola recusa diferentes formas de clientelismo e autoritarismo, priorizando fóruns coletivos de análise e decisões sobre o cotidiano da escola, por exemplo, é possível estabelecer relações entre saúde e trabalho mais positivas. Assim, é possível perceber que os conhecimentos sobre a gestão de seu trabalho e da escola são pertinentes em diversas questões do trabalho do professor, inclusive no que se refere a sua saúde.

3.2 AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A GESTÃO DEMOCRÁTICA

O objetivo desta seção é fazer uma leitura do texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica de 2002 (BRASIL, 2002) no que se refere a preparação de professores a respeito da gestão escolar e da gestão democrática. A questão da formação e ensino para a prática da democracia também são temas de interesse dessa leitura, uma vez que constituem-se princípios indissociáveis da gestão escolar democrática.

Gatti e Barreto (2009) remontam os caminhos das normativas a respeito da formação de professores no Brasil, cuja inauguração ocorre no final do século XIX, através das Escolas Normais, o que hoje corresponderia a um curso de nível médio. Com o aumento da demanda por escolarização da população tendo em vista a industrialização do país, no início do século

XX aparece a preocupação com a formação de professores para o secundário (anos finais do ensino fundamental e ensino médio atuais). Para atender a expansão, seria necessário formar mais professores. Na década de 1930, pensa-se, a partir da formação de bacharéis, o acréscimo de um ano com disciplinas da área de educação para a obtenção da licenciatura, habilitação dirigida à formação de docentes para o ensino secundário (modelo de formação que veio a denominar-se 3 + 1). (GATTI e BARRETO, 2009)

As autoras também comentam a implantação das licenciaturas curtas, as quais foram instauradas pela Lei nº 7.044/82 (alteração ao artigo 30 da Lei nº 5.692/71). O objetivo desses cursos (em geral mais abrangentes em áreas do conhecimento, como licenciatura em Ciências ou Estudos Sociais) era atender a demanda de docentes para a crescente expansão do ensino fundamental, devido à necessidade de escolarização para atendimento da demanda de mão de obra em diversos setores da economia brasileira, que vinha se complexificando. Esse modelo de curso, no entanto, gerou polêmicas e contraposições, o que levou o Conselho Federal de Educação a rever a composição desses cursos e tornar progressivamente plenas essas licenciaturas curtas, como habilitações específicas de cursos de graduação. Com a publicação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), são propostas diversas alterações para as instituições responsáveis por cursos de formação de professores e também a exigência de nível superior (na forma de licenciatura plena) para os professores da educação básica.

Os cursos de formação de professores têm sido regulamentados através de resoluções do Conselho Nacional de Educação (antigo Conselho Federal de Educação) no que se refere às competências e carga horária exigidas para o diploma de licenciado (KRAHE, 2009).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2002) (as quais serão denominadas a partir daqui como DCNFP/2002) passaram a atuar como princípios norteadores para a composição do currículo das licenciaturas no Brasil a partir das considerações da nova LDB, devendo as demais diretrizes curriculares específicas das áreas tomá-la como referência.

As DCNFP/2002 apontam para os temas de interesse para a gestão democrática em especialmente dois artigos. No art. 2, sobre a organização curricular, indica-se a observância de determinadas orientações, sendo duas de grande influência para uma gestão compartilhada: "II - o acolhimento e o trato da diversidade" e "VII - o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe". Conforme veremos mais adiante, é preciso pensar a alteridade para que seja possível trabalhar de forma compartilhada e

democrática. No artigo 6º, trata-se sobre a construção do projeto pedagógico dos cursos de formação dos docentes e são referidas competências quanto “ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática”, "à compreensão do papel social da escola" e ao "conhecimento sobre dimensão cultural, social, política e econômica da educação", as quais remetem ao tema da política na escola e nas relações típicas da docência no ensino público.

A gestão democrática do ensino público, contudo, não está referenciada no texto das DCNFP/2002. Não há referências ao termo “gestão democrática”, tampouco a “gestão escolar”, “participação” ou “cidadania”.

Na seção a seguir, será abordado como as DCNFP/2002 passaram por releituras e recontextualizações na UFRGS até a reforma curricular das licenciaturas para atendimento das normativas.

3.2.1 O processo de reestruturação curricular das licenciaturas na UFRGS após as novas diretrizes

Os cursos de formação de professores para a educação básica no Brasil são atualmente pautados pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (BRASIL, 1996) e pelas Resoluções 1 e 2/2002 do Conselho Nacional de Educação (CNE) (BRASIL, 2002a e 2002b). Esta seção tem como objetivo discutir brevemente sobre a reestruturação curricular das licenciaturas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) após a nova LDB e as Resoluções 1 e 2 do CNE, localizar os atores e espaços de discussão e comentar o processo de recontextualização das diretrizes nacionais na UFRGS.

No campo de estudos de gestão e políticas públicas, observamos a política como um conceito polissêmico, que pode ser entendido em três dimensões (advindas da língua inglesa): *polity*, *politics* e *policy*. Farenzena (2011) e Batista (2013b) a partir das discussões de outros autores esquematizam as três dimensões do conceito. A primeira dimensão, a institucional, diz respeito à estrutura paramétrica estável da ação pública, isto é, a *polity* que se refere à ordem do sistema político delineada pelo sistema jurídico e a estrutura institucional do sistema político-administrativo; a segunda dimensão, a processual, conhecida como *politics,* coloca em ação o jogo político, a organização e luta pelo poder, frequentemente de caráter conflituoso no que diz respeito à imposição de objetivos, aos conteúdos e às decisões de distribuição; e finalmente, a dimensão material da ação pública, a

policy a qual incorpora os conteúdos concretos, isto é, a configuração dos programas políticos, os problemas técnicos e o conteúdo material das decisões políticas.

Gale (2007) analisa a política australiana de acesso ao ensino superior, demonstrando as estratégias utilizadas pelos atores no jogo da formulação da política. O autor destaca que para se analisar a implementação de uma política pública, não basta centrar-se no texto. É preciso pensar a arqueologia e a genealogia da política, quem está envolvido em sua produção e o caminho da política até sua execução. *Policy* e *politics*, portanto, são conceitos associados, pois política não é só técnica, mas também disputa de poder. Quem pensa e formula as políticas também é um indivíduo histórica e socialmente situado, pertencente ou representante de grupos sociais, portanto, não neutro. O autor observou como foi dominante a presença de especialistas na produção da política que analisou, constatando que somente pessoas com credenciais ingressavam a discussão, o oposto de uma política com participação social.

Doll e Krahe (2004) e Krahe (2009) descreveram e discutiram o processo de reformulação dos currículos das licenciaturas na UFRGS com a instituição das normativas supracitadas. Os autores ajudam a entender os caminhos das diretrizes curriculares nacionais até a reestruturação curricular das licenciaturas na UFRGS. Conforme a ideia de Ball (2007), as políticas passam por interpretações dos atores envolvidos no processo até a sua implementação na prática, ou seja, a política não se traduz de forma direta e os agentes não são neutros. Assim, interessa aqui descrever e discutir o processo de recontextualização da LDB e das Resoluções 1 e 2/2002 pelos atores envolvidos no processo até a reformulação dos currículos das licenciaturas da UFRGS.

3.2.2 A legislação, os espaços e os atores

A partir da LDB de 1996, ficou instituída a necessidade de curso de graduação em nível superior para professores da educação básica – a licenciatura plena, porém não estabelece princípios mais detalhados sobre a formação docente, apenas refere "a associação entre teorias e práticas" (Título VI, Art. 61º – BRASIL, 1996).

Na Resolução 01/2002 do CNE, há uma ênfase na constituição de uma identidade própria para o curso de licenciatura, ou seja, que a formação do professor não fosse a de um bacharel com conhecimentos pedagógicos, o conhecido modelo 3+1, mas um curso que trabalhasse a educação de forma continuada ao longo da graduação, com o objetivo de

formar um profissional com perfil próprio para a educação. Essa diretriz é mais extensa e estabelece diversos fundamentos para a formação de professores. Já a Resolução 2/2002 trata da carga horária dos cursos e dos estágios curriculares. A UFRGS concedeu dois anos de prazo para que as Comissões de Graduação (COMGRADs) fizessem as modificações curriculares para atender às resoluções em questão, o qual foi prorrogado por mais dois anos.

As Comissões de Graduação coordenam os cursos de graduação da UFRGS e são constituídas por representantes dos Departamentos que ministram disciplinas no curso e representação discente (na proporção de um aluno para cada cinco docentes) (UFRGS, 1996). Conforme o Regimento Geral da UFRGS, está entre as atribuições da Comissão de Graduação "deliberar sobre a organização curricular do respectivo curso, sujeita à homologação do CEPE (Conselho de Ensino e Pesquisa)" (UFRGS, 1996, Art. 66). Compete também à COMGRAD "propor ao Conselho da Unidade, ouvidos os Departamentos envolvidos, a organização curricular e atividades correlatas dos cursos correspondentes" e "avaliar periódica e sistematicamente o currículo vigente, com vistas a eventuais reformulações e inovações, deliberando sobre emendas curriculares observadas as diretrizes curriculares emanadas pelo Poder Público" (UFRGS, 1995, Art. 46, incisos I e II). Assim, as COMGRADs representam um dos atores da reestruturação dos currículos das licenciaturas, sendo também responsável por discutir, analisar e definir os currículos de seus cursos. Contudo, conforme veremos mais adiante, a Faculdade de Educação (FACED) foi a unidade que mais se concentrou na discussão sobre a modificação do currículo das licenciaturas, visto que seus departamentos oferecem uma série de disciplinas para a formação pedagógica dos licenciandos. A relação entre as COMGRADs dos cursos de licenciatura (que em sua maioria abarcam também cursos de bacharelado) e a FACED é outra questão importante a ser pormenorizada mais adiante.

De acordo com Krahe (2009), no contexto da UFRGS as discussões sobre a formação nas licenciaturas já eram uma preocupação anterior às novas diretrizes. Em 1994 foi instituído pela PROGRAD (Pró-Reitoria de Graduação) o Fórum das Licenciaturas, cujo desafio seria provocar mudanças paradigmáticas e estruturais na formação dos licenciandos. As atividades do Fórum foram mantidas até 1998. A autora conta que devido às demandas de modificações curriculares diante da nova LDB e das discussões sobre as diretrizes curriculares para as licenciaturas, o Ministério da Educação decidiu desenvolver um documento com sugestões de competências para os futuros professores da educação

básica, a fim de apoiar o trabalho de reestruturação dos cursos de licenciatura nas universidades. Conforme a autora, o documento "Subsídios para a Elaboração de Propostas de Diretrizes Curriculares Gerais para as Licenciaturas" (BRASIL, 1999) apontam conhecimentos de seus autores sobre as proposições atuais mais progressistas, porém paradoxalmente remetem a propostas curriculares típicas da Inglaterra e do Chile, cuja abordagem é essencialmente neoliberal.

Ball (2013) chama a atenção para a exportação de políticas educacionais e para as reformas globais no setor educacional orientadas para uma "economia do conhecimento". O interesse na exportação de políticas na área da educação tem relação com o poder do conhecimento (ou um certo conjunto de conhecimentos específicos) como chave nas novas formas de produção para a competição no mercado global. O autor analisou discursos dos líderes do governo britânico sobre as recentes reformas educacionais e observou, entre outras questões, a constante ameaça de uma "exclusão" do mundo globalizado. Isso movimenta toda uma racionalidade (justificativas e valores) para parecer que tais decisões políticas são verdades óbvias. Dessa forma, não é de se espantar que a intenção de criar um perfil para o professor da educação básica também abarque a preocupação com a inserção do país na competição internacional por resultados.

Seguindo com o histórico das discussões sobre o currículo das licenciaturas na UFRGS, em 2000 foi criado o GT Licenciaturas, composto por representantes das quatro áreas de enfoque pedagógico para as licenciaturas (Psicologia, Administração da Educação, Didática e Práticas de Ensino) e chefes dos departamentos da Faculdade de Educação. O grupo realizou análises de documentos do MEC com relação à formação de professores e dos currículos das 18 licenciaturas da UFRGS, apresentando essas análises em reuniões da Coordenadoria das Licenciaturas (COORLICEN). (DOLL e KRAHE, 2004)

A Coordenadoria das Licenciaturas (COORLICEN) é mais um dos importantes atores da constituição dos novos currículos para as licenciaturas. Trata-se de um órgão colegiado vinculado à Pró-Reitoria de Graduação, criado em 2000 a partir de atividades desenvolvidas pelo Fórum das Licenciaturas. Foi instituída a fim de manter um "espaço institucional articulador das questões relativas à formação de professores atento às demandas legais". (COORLICEN, 2014)

A Resolução nº 04/2004 (UFRGS, 2004) - *Diretrizes para o Plano Pedagógico das Licenciaturas da UFRGS* – instituída pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) da UFRGS foi mais uma tentativa de consubstanciar as normativas das Diretrizes Nacionais

presentes nas Resoluções 1 e 2/2002 do CNE, reiterando a necessidade de criação de um perfil próprio para os cursos de licenciatura.

3.2.3 A discussão, as relações, a *politics*

DOLL e KRAHE (2004) apontam que a necessidade de modificações nos currículos das licenciaturas ficou evidente após a publicação das Resoluções 1 e 2 de 2002. Assim, o GT Licenciaturas buscou elaborar um modelo curricular a ser discutido entre as COMGRADs e a Faced, organizado após sessões semanais de estudo, para as quais foram convidados membros da COORLICEN e professores com experiência em questões curriculares.

> Mesmo assim, as discussões na COORLICEN não avançaram muito, pois o entrelaçamento complicado entre as disciplinas específicas e de cada curso e as disciplinas pedagógicas gerais para todos os cursos dificultaram um avanço nas mudanças. Nesta situação, o GT Licenciaturas se propôs a elaborar uma estrutura curricular, baseadas nas exigências legais, que poderia servir de modelo para as reformulações curriculares das Comissões de Graduação, respeitando as especificidades de cada curso. (DOLL e KRAHE, 2004)

Dessa forma, a reformulação dos currículos dos cursos de licenciatura foi também um processo de intensa discussão entre as COMGRADs e a Faced, uma vez que há diferentes visões sobre a importância, a disposição e os espaços das disciplinas pedagógicas e específicas no currículo de cada curso. Além disso, há questões como vagas para professores, carga horária e espaços ocupados. As disciplinas pedagógicas ministradas por professores dos Departamentos da Faced (DEC – Departamento de Ensino e Currículo; DEE - Departamento de Estudos Especializados e DEBAS – Departamento de Estudos Básicos), por exemplo, são ministradas na própria Faced, sendo que a maioria dos cursos de licenciatura possui atividades no Campus do Vale, distante cerca de 10 km da Faculdade de Educação, situada no Campus Central. Essa foi uma questão também a ser negociada entre as COMGRADs e a Faced, para que as disciplinas pudessem ser oferecidas em um mesmo turno ou de forma que os estudantes tivessem condições de se deslocar a tempo entre os campi da UFRGS. (DOLL e KRAHE, 2004)

De acordo com Meinerz et al (2013), na década de 1990 grande parte das universidades públicas brasileiras encontrava-se em discussões sobre suas licenciaturas. As autoras também indicam que participaram dessas discussões as Secretarias de Educação, associações de classe, sindicatos, associações científicas, entre outros. Entretanto, no contexto da UFRGS não houve indicativos da participação de outros setores da sociedade,

tampouco de discentes, nas discussões sobre o perfil das licenciaturas. Krahe (2009) afirma que as modificações curriculares foram mais movimentos internos de grupos de professores e não um debate geral. Assim, houve alteração nas disciplinas, porém não na mentalidade dos formadores, os quais, em geral, seguiam reproduzindo os mesmos princípios de formação de professores.

No próximo capítulo será abordada a formação inicial de professores no que se refere aos conhecimentos sobre democracia e cidadania e suas relações com a prática da gestão democrática na escola. Por conseguinte, são examinadas propostas de autores sobre conhecimentos pertinentes à formação de professores para a cidadania e participação na gestão da escola.

4 DEMOCRACIA, CIDADANIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA PÚBLICA

Nesta seção, o objetivo é fornecer subsídios para compreensão sobre a política como prática presente nas relações sociais, desde a gestão pública até o cotidiano social. Discute-se a política como organização do Estado e a política como relação social. Indica-se também o processo de ressignificação da democracia no contexto atual e sua permanente disputa por legitimidade. Conforme Santos (1999, p. 41), "o tempo e o espaço neutros, lineares e homogêneos há muito desapareceram das ciências, mas só agora seu desaparecimento se fez sentir no nível do cotidiano e das relações sociais."

Para pensar a participação e a cidadania no contexto da democracia no Brasil contemporâneo, são retomados processos históricos como a colonização e o capitalismo e suas influências sobre os modos de pensar a política e a cidadania ativa. Ressalta-se a necessidade de se trabalhar a perspectiva do outro, da pluralidade e da totalidade para entender a política como um campo de poderes e negociações, os quais no contexto democrático podem ser conflitantes, mas podem (e devem aprender a) deliberar conjuntamente.

Esses antecedentes fundamentam a discussão sobre a formação de professores no contexto da gestão democrática da educação, a qual demanda a participação dos atores do processo educacional. São problematizadas as funções e competências do professor no que se refere ao caráter político de seu trabalho, articulando com perspectivas sobre a formação de professores admitindo que o professor possua um papel social e político com relação à construção democrática na escola e na sociedade.

4.1 CONCEPÇÕES SOBRE POLÍTICA E IMPLICAÇÕES PARA UMA GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA

O que queremos dizer quando mencionamos que alguém é político ou faz política? Por que são comuns concepções sobre política (no sentido da *politics*) associadas ao patrimonialismo e à corrupção? Se a política remeteria a processos tão desagradáveis para a sociedade, por que ela precisaria existir? É nessa crise de valores sobre a política que nos inserimos nas primeiras duas décadas do século XXI no Brasil. Entretanto, a construção desse imaginário está vinculada a processos sócio-históricos como a colonização do Brasil e da América e o estabelecimento da economia competitiva de mercado.

A América Latina viveu por muito tempo sob o domínio de regimes governamentais autoritários. Enrique Dussel (1993) defende que a Modernidade emerge quando a Europa se afirma como centro de uma história que inaugura. Nessa história, o centro, por definição, possui uma periferia, constituída tanto por suas colônias quanto pelo resto do mundo. Esse movimento de expansão territorial e econômica foi também um processo colonizador e globalizador da cultura europeia. O encobrimento do nativo no processo de colonização da América Latina era evidente na política autoritária dos colonizadores, tendo como um dos agentes a dificuldade de compreensão da alteridade, ou seja, da convivência com outras formas de existir, da aceitação dos diferentes e respeito com relação a suas peculiaridades. Nessa relação, não foi permitido ao nativo mostrar-se, pois se deparou com um europeu que possuía uma concepção já formada a respeito de seu povo.

Conforme Dussel (1993, p. 35), "A América não é descoberta como algo que resiste distinta, como o Outro, mas como a matéria onde é projetado o 'si mesmo'.". O autor denomina esse processo como o *encobrimento do Outro*, o não-exercício da alteridade. Séculos depois, o eurocentrismo ainda encontrava-se legitimado por membros da elite intelectual, conforme Dussel destaca através da análise de textos de Hegel, filósofo alemão do século XIX. A história da América Latina foi por muito tempo contada somente a partir da perspectiva de seus colonizadores, os quais intitulavam os grandes navegadores como "conquistadores".

O "descobrimento" da América e do Brasil são invenções históricas e construções culturais, que nada têm de natural. (CHAUÍ, 2000) A autora relembra o que desde a Revolução Francesa, as bandeiras revolucionárias tendiam a ser tricolores, como símbolos das lutas políticas por liberdade, igualdade e fraternidade. A bandeira brasileira - construção de oligarquias ligadas à metrópole - não designa nada político, não narra a história de seu país, é um símbolo da natureza, de um Brasil abençoado por suas belas paisagens, cujo povo é dócil e pacífico. Apesar das referências à natureza, nada tem a ver com o estado de natureza descrito por Hobbes, no qual há disputas e guerras de todos contra todos e o medo do extermínio suscitaria o pacto social e o princípio do poder político. No Brasil, a construção dos símbolos nacionais procurou tender à docilidade e humildade, concebendo a ideia de um povo pacífico e ordeiro (apesar de não muito educado), abençoado por uma bela natureza e que se diverte com facilidade, mesmo frente a conflitos e problemas.

A autora coloca de forma notável como a independência do Brasil e sua representação histórica estão marcadas por um membro da elite que completa o processo para um povo oculto na história:

> O Brasil, achamento português, entra na história pela porta providencial, que tenderá a ser a versão da classe dominante, segundo a qual nossa história já está escrita, faltando apenas o agente que deverá concretizá-la ou completá-la no tempo. É essa visão que se encontra na abertura do Hino Nacional, quando um sujeito oculto -"ouviram"- é colocado como testemunha de "um brado retumbante", proferindo por "um povo heroico", grito que, "no mesmo instante", faz brilhar a liberdade no "céu da pátria". Num só instante ou instantaneamente surge um povo heróico, significativamente figurado pelo herdeiro da Coroa portuguesa, que, por um ato soberano da vontade, cinde o tempo, funda a pátria e completa a história (CHAUÍ, 2000, p. 79)

A formação do Estado nacional brasileiro teve a participação principalmente de membros da nobreza e grandes proprietários de terras, os quais não se dispuseram a alterar o *status quo* da época. Batista (2007) aponta como no Brasil os princípios do liberalismo europeu foram acomodados de forma a manter as dominações consagradas pela tradição. Construiu-se, assim, um modelo de Estado no qual há modernização tecnocrática e ao mesmo tempo elementos patrimonialistas. Dessa forma, produzem-se leis que buscam ordenar o comportamento, porém o modus operandi patrimonialista não se regula pela lei racional, mas sim com base em significados mantidos pela tradição.

Algumas das ideias dominantes sobre a política partilhadas na sociedade brasileira tendem a associá-la a práticas de patrimonialismo, clientelismo e corrupção, baseadas em fatos e notícias de sucessivos escândalos. O patrimonialismo é basicamente uma forma de governar que não faz distinção entre o patrimônio público e o privado, utilizando o que é de todos de forma particular, a fim de alcançar benefícios próprios (ou daqueles os quais representa).

Dussel (2007) coloca que a corrupção começa com a distorção do princípio maior da política, que é o poder da comunidade para as pessoas. Com um cotidiano marcado pela midiocracia, consumismo e competitividade, não é de se espantar que o sujeito na possibilidade de obter benefício próprio o fará, mesmo que em função pública. Quando isso é recorrente, há corrupção dos dois lados, do que se utiliza do poder público e dos que não reagem politicamente. Supomos que esses sejam fenômenos externos, porém não percebemos como a sociedade brasileira é autoritária e que dela provém o autoritarismo. Enquanto não há essa percepção, a reação tem sido a indiferença ou rejeição com relação aos processos políticos. Essa descrença influencia a participação cidadã, tornando a

democracia apenas formal e mantendo, assim, a organização social e política das oligarquias.

Apesar do padrão de ação política legado do colonialismo, há também influências mais atuais do mundo globalizado. Fraser (2010), tendo como base ideias de Hannah Arendt, destaca que o século XX teve a fatídica convergência de duas correntes históricas. Uma seria a crise da ideia de Estado nacional, o que tornou frouxos os limites de lugar-espaço pela expansiva lógica do imperialismo. Outra seria a intrusão de formas antipolíticas na política, o que tende desmotivar a participação da população e causar projetos deterministas e totalizantes, que não só negligenciam a pluralidade humana como tendem a eliminá-la.

O discurso dominante sobre política considera que a democracia se reduz ao direito ao voto e à igualdade jurídica, dessa forma, pensava-se, mesmo em contexto de redemocratização, que o fato de eleger representantes seria a garantia de liberdade, participação, segurança e outros direitos atendidos. Entretanto, a liberdade de pensamento e de voto não garante que direitos sejam atendidos ou governos atentos à população (CARVALHO, 2002). No interior dos partidos políticos, as diferentes correntes lutam por sua cota de poder, esquecendo a responsabilidade social de sua função. "O povo, em vez de servido pelo representante, torna-se seu servidor. Aparecem as elites a classe política como auto-referentes, sem responder mais à comunidade política." (DUSSEL, 2007, p. 49)

Baquero (2013) aponta que parece haver uma convergência de pontos de vista sobre a necessidade de se pensar inter e multidisciplinarmente sobre como fortalecer a democracia na América Latina. Além das peculiaridades nacionais, há fenômenos comuns como a fragilidade estatal, a crise de representação e a desigualdade de poder e riqueza.

> O papel do cidadão na política não é, nem deveria ser, meramente ritualístico, mas é preciso que as pessoas sejam empoderadas para desenvolver padrões efetivos de fiscalização política dos gestores públicos, bem como adquirir habilidades e capacidades organizativas que possibilitem pressionar o Estado e suas instituições para responder as demandas sociais. [...] Trata-se, em essência, de estimular as pessoas a assumirem a obrigação moral de contribuir para o desenvolvimento de uma boa sociedade. (BAQUERO, 2013, p. 11)

Considerando a forma como se deu a formação do Estado nacional brasileiro e o contexto de dominação de toda a América Latina, fica evidente que a efetivação da democracia tende a ser um processo demorado e complexo, o qual demanda uma educação voltada para princípios de cooperação, solidariedade e observância do outro, na contramão dos princípios do atual capitalismo competitivo. Por isso, são comuns as relações

verticalizadas, onde há diferenças de poder e um manda mais, é superior. O outro não é visto como sujeito, não é reconhecido como subjetividade ou alteridade. (CHAUÍ, 2000). Dessa maneira, como estabelecer relações mais democráticas na gestão escolar se, de acordo com Baquero (2013), atualmente observa-se um processo de erosão dos valores éticos essenciais para a construção de uma sociedade justa e democrática? A proposta é de que a formação de professores nos cursos de licenciatura enfoquem também o aspecto político do trabalho docente e da gestão democrática da escola e da educação.

Santos (1999) refere a tensão dialética entre a regulação e emancipação, o conflito entre a vontade geral e a vontade individual, manifestas no contrato social, tido como metáfora da racionalidade social e política da modernidade ocidental. A incapacidade do Estado em equilibrar essa tensão, implica na emergência de uma democracia participativa, na qual os cidadãos atuam diretamente na construção da ação pública. A legitimidade do Estado encontra-se em disputa e negociação permanentes (BATISTA, 2013b).

Destacando o processo de colonização no Brasil e o campo da educação, Sander (2003) afirma que este processo englobou também a educação mediante a transplantação de valores, práticas e expressões tradicionais do catolicismo. A educação foi delegada a instituições religiosas, cujas contribuições na educação foram facilitadas pelo contexto político e cultural das antigas monarquias. Nesses moldes, os princípios da educação encontravam-se centrados na obediência, submissão e respeito (a uma hierarquia), condizentes com o sistema político vigente na época.

Após o momento da colonização, ainda segundo Sander (2003), vivemos o momento "da ordem e do progresso", no qual a República permaneceu omissa quanto à educação, porém preocupada com a manutenção da ordem e do respeito, tanto em sala de aula quanto na gestão político-institucional. O momento posterior, com a emergência dos Pioneiros da Educação, é marcado por um movimento nacional de reação às teorias sociais dominantes, porém é seguido pelo momento da "economia da educação", no qual ressurgem ideias mais conservadoras, associadas aos governos militares das décadas de 1960 e 1970. A formação para a cidadania, promoção de equidade e participação política eram ausentes tanto na formação do professor quanto do aluno.

Com o momento da "construção democrática", em meados da década de 1980, observou-se um grande movimento de organização e resistência da sociedade civil em torno da democracia, inclusive com a legitimação da soberania popular na Constituição Federal de 1988. Entretanto, os valores e princípios do processo globalizador continuam presentes na

nossa cultura, uma vez que constituem a história do povo brasileiro e de sua relação com o Estado e a esfera pública. A marca histórica do desempoderamento do indivíduo e da ausência de promoção da participação dos cidadãos na política criou uma sensação de impotência e indiferença quanto à política que tornam a democracia uma conquista ainda em processo.

Na década de 1990, principalmente, vivemos um período de intensa influência do neoliberalismo na gestão pública e processos políticos no Brasil. O neoliberalismo é, basicamente, uma corrente de pensamento que defende a desregulamentação das relações econômicas, critica a intervenção do estado na liberdade dos indivíduos e na propriedade privada. Traz consigo os princípios do liberalismo clássico de Adam Smith, o qual defende que a procura pelo interesse próprio e a concorrência conduzem a um ajustamento entre os indivíduos e a ação do Estado deve ser limitada para que os indivíduos vivam em liberdade (MORAES, 2001). No liberalismo clássico, a capacidade de reflexão política e a liberdade individual estão vinculadas com a propriedade privada. A participação da sociedade moderna junto ao Estado inicia a partir Estado de Direito, no qual o indivíduo passou a possuir direitos privados e públicos, de cidadão. Contudo, os direitos políticos por muito tempo foram privilégio dos poderosos e, apesar de derivarem dos direitos civis, para exercê-lo era necessário preencher requisitos de renda e propriedade (DOMINGUES, 2001).

A democracia no Brasil passou a se estabelecer na década de 1980, graças à organização e resistência da sociedade civil. Porém, seguido ao processo de redemocratização, ocorria um movimento internacional por governos menores, de cunho neoliberal, que trazia princípios do gerencialismo empresarial para a administração pública (SANDER, 2003). Na perspectiva neoliberal, o número de indivíduos com poder de intervenção e deliberação no Estado deve ser o pequeno, por isso ataca o sufrágio universal e as manifestações políticas das massas ou estabelece funções públicas imunes ao voto e à ação política da população (MORAES, 2001).

Jessé Souza (2012) aponta o mercado competitivo e o Estado racional centralizado como instituições fundamentais do capitalismo. Essa ordem competitiva apresenta uma hierarquia que marginaliza e desclassifica significativa parcela da sociedade. O autor refere que a sociedade moderna se singulariza pela produção de uma configuração que produz um "desconhecimento específico" dos atores sobre suas próprias condições de vida. Logo, ignorando as relações de dominação e poder presentes na construção de sua condição, o

indivíduo dificilmente teria meios para criar frentes para uma transformação de sua condição.

Apesar dos princípios da gestão democrática estarem previstos na legislação, é preciso considerar o contexto histórico de participação política da sociedade brasileira, os modelos de administração pública adotados no Brasil e a interferência do mercado e sua lógica na esfera pública. A década de 1990 e o início do século XXI marcam um período no qual são valorizadas táticas competitivas e ações para resultados imediatos, com pouca ênfase em sua validade ética e relevância cultural (SANDER, 2003). Dessa forma, o modelo de governo idealizado pelo neoliberalismo, o gerencialismo, vai de encontro à gestão democrática.

Tendo a competição como princípio, dificilmente se alcançará uma participação ativa da sociedade civil na gestão pública, uma vez que a gestão democrática visa a socialização do poder e tomada de decisão compartilhada, possível somente em um meio que construa essa participação de forma solidária, mesmo que as posições sejam diversas.

Como proposta de um novo imaginário sobre política convergente com a proposta da gestão democrática, Santos, em A crítica da razão indolente (2000), traz a ideia de Sul, como afirmação da América Latina diante da dominação econômica e sociocultural. O Sul, tal como o Oriente, é produto do império e está espalhado pelo mundo inteiro. "Como produto do império, o Sul é a casa do Sul onde o Sul não se sente em casa." (p. 372). Dessa forma, o autor propõe que se busque um processo de desfamiliarização tanto do Norte imperial quanto do Sul imperial, uma vez que as elites locais também obtiveram ganhos com a opressão. O autor aponta a perspectiva de Gandhi diante do marxismo, o qual considerava como uma importante crítica ao o Norte imperial, porém não poderia funcionar como construção do Sul não imperial. Para ele, a Índia seria capaz de desenvolver seu próprio comunismo, baseado em direitos fundamentais e justiça para todos. Nas palavras de Santos (2000), Gandhi já dizia que "O sistema de dominação compele a vítima a interiorizar as regras do sistema de tal maneira que nada garante que, uma vez derrotado o opressor, a dominação não continue a ser exercida pela antiga vítima." (p. 379). Assim, para a construção de um Sul não-imperial, seria preciso pensar a subjetividade do Sul voltada para o exercício da solidariedade, a diferenciação igualitária e a diferenciação sem subordinação.

4.2 A DIMENSÃO POLÍTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A PARTICIPAÇÃO NA GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA PÚBLICA

Nesta seção serão retomadas ideias da seção que tratou a respeito da gestão democrática e trabalho docente (3.1.3), problematizando a instituição escolar e seu papel na sociedade, destacando sua dimensão política. Tendo em vista os cursos que serão trabalhados no capítulo analítico (5), destaca-se a hierarquização de saberes na escola para as disciplinas de Artes Visuais, Ciências Sociais e Educação Física e a relação desse processo com a gestão escolar democrática. Por fim, são apresentadas proposições curriculares para as licenciaturas tendo em vista a educação para a cidadania e a participação do professor na gestão da escola.

4.2.1 A política na escola e caráter político do trabalho do professor na formação de professores

A instituição escolar está historicamente ligada ao progresso da sociedade industrial e aos modelos organizacionais do trabalho. Nos países capitalistas onde ocorriam as primeiras revoluções burguesas, a ideia de educação formal para as massas já partiu vinculada ao desenvolvimento econômico, social e cultural, buscando atender a nova organização social da sociedade burguesa. Com o marco da Constituição Federal de 1988 no Brasil, a escola passa a ser vista (mesmo que de forma restrita) também como uma forma de resistência à reprodução das desigualdades, como um espaço de construção da cidadania (BATISTA, 2013a).

Para Tardif e Lessard (2005), os professores têm sido vistos como mais um grupo de operários/técnicos do que como uma categoria profissional, isso porque uma categoria profissional remete a envolvimento político, engajamento, participação na gestão e controle organizacional. Batista (2013a) reflete sobre o papel do professor, tanto da educação básica quanto das licenciaturas, no sentido de educar para a cidadania:

> O/a professor/a, mesmo que atuando em uma "escola em crise", é agente produtor de significações nesse espaço. De certa forma, o/a professor/a tem relativa autonomia para decidir sobre a organização do trabalho escolar, bem como sobre a explicitação ou não das relações de força incorporadas ao processo de ensino e aprendizagem. (p. 58)

A ideia é que o professor tome para si a autonomia na ação pedagógica e forme resistência à reprodução de um sistema educacional excludente e tecnicista. Entretanto,

Gatti, Barreto e André (2011) apontam a falta da dimensão política na formação dos professores, o que dificulta o exercício da gestão participativa. As mesmas autoras destacam a importância de uma formação inicial consistente para o trabalho do professor na educação básica. Referem também uma escassa articulação entre conhecimento pedagógico e prática docente nas licenciaturas, ocasionando a repetição, por parte dos novos professores, de práticas que observaram em sua vida escolar.

> Vários analistas do trabalho docente apontam para a complexidade atual do papel do educador, pois implica não só o domínio de conhecimentos disciplinares e metodologias de ensino, mas também compreensões sobre o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social de crianças e jovens, além da compreensão das diferenças (heterogeneidade dos alunos quanto ao desenvolvimento, vínculos familiares, religiosos, condições econômicas, culturais, etc) (GATTI, BARRETO e ANDRÉ, 2011, p. 137).

Isso significa que além do conhecimento sobre os conteúdos, para um bom trabalho em sala de aula, os professores também precisam de uma formação que contemple a complexidade do trabalho docente, ofício de intensas interações humanas que apresenta características diversas peculiares com relação a outras profissões (TARDIF e LESSARD, 2005).

Tardif e Lessard (2005) também apontam que os governos, pressionados pelo contexto econômico, acabam por acatar que a educação seja um investimento rentável e adotam modelos de gestão e de organização do trabalho provenientes do ambiente industrial e administrativo de organizações hegemônicas na educação. Esse fenômeno tem ocorrido mundialmente, também dado a influência de organismos internacionais nas políticas educacionais dos países em desenvolvimento.

No livro "Medo e Ousadia – O cotidiano do professor" (SHOR e FREIRE, 1986), Paulo Freire conta como suas concepções sobre o ensino e o papel do professor foram se construindo e se transformando. Refere que sentiu sua inclinação para a docência somente após exercê-la. Inicialmente, desafiava os alunos e fazia questão de demonstrar que eles poderiam aprender. Muitos estudantes lhe relataram que estavam se sentindo mais confiantes e livres com o aprendizado a partir do diálogo. Como professor, percebia os progressos de seus alunos, porém não percebia o lado político da escola e de sua atuação. Desde o início estava convencido de que deveria dialogar com os estudantes e trazer questões concretas de seu cotidiano para a sala de aula, contudo, admite que era guiado mais pela intuição do que um conhecimento sistemático sobre o diálogo. Após o Golpe de 1964, tornou-se mais consciente dos limites da educação e sobre a dimensão política do

educador e da escola. Passou a defender que através da educação é possível compreender o poder na sociedade, a fim de iluminar as relações de poder que a classe dominante torna obscuras (SHOR e FREIRE, 1986).

Pimenta (2012), em uma leitura sobre relatórios de estágio docente do curso de Pedagogia da Universidade de São Paulo (USP), refere que os estudantes já possuem representações sobre as escolas, geralmente oriundas de sua experiência como aluno do ensino básico, porém desconhecem os nexos entre ensino, escola, trabalho docente, a sua área do conhecimento e a sociedade. Por isso, a discussão sobre o lugar e o papel do professor na escola, no sistema de ensino e na sociedade são tão pertinentes à formação inicial. É necessário que os professores tenham ideia das relações que permeiam o sistema de ensino e influenciam a organização de seu trabalho, além de saberem fazer uma leitura dessas relações articuladas no cenário atual da comunidade e do país.

A educação, além de um fenômeno local, é também uma questão política de interesse geral. Segundo Arendt (1961), especialmente na América Latina, há um papel diferente da educação, ainda mais ligado ao político, devido a seus processos de colonização, exploração, imigração, miscigenação, diversidade cultural, entre outros.

Sendo assim, política como dimensão da vida cotidiana, faz parte tanto do processo educativo quanto da gestão escolar, uma vez que encontra-se nas relações sociais entre os sujeitos. Dessa forma, caberia também à formação inicial do professor a discussão sobre o papel do docente como agente político tanto nos processos educativos quanto na gestão da escola em que atua, de forma a cultivar ações democráticas no cotidiano escolar. Para que o espírito democrático esteja presente em todas as ações, em especial na escola, em seus processos educativos e de gestão.

Para democratizar as relações na escola e lidar com as divergências próprias do processo democrático, os professores precisam ter formação para lidar com a política, quebrar o silêncio e a indiferença. Alguns dos mecanismos para o engajamento dos professores na tarefa de tornar a escola mais democrática, de acordo com Oliveira et al (2008) seriam o conhecimento sobre as leis e políticas governamentais para a educação e uma compreensão mais ampla da função política e social da escola.

As três disciplinas escolhidas para aprofundamento da análise nesta pesquisa foram pensadas tendo em vista ao processo de hierarquização dos saberes na escola. Trata-se da marginalização de algumas disciplinas no currículo e nas práticas escolares. A respeito desse tema, Souza Jr. et al (2011) realizaram entrevistas com professores da rede municipal e

Recife das disciplinas de Artes, Educação Física, Língua Portuguesa e Matemática e perceberam que as disciplinas escolares vivem em processo contínuo de legitimação pedagógica. Foram reconhecidos tipos de legitimação nas falas dos professores, como a legitimação instrumental, que marca a relevância da disciplina diante de situações práticas imediatas; a legitimação propedêutica, que utiliza argumentos de aplicação para a vida adulta, geralmente relacionados ao mundo do trabalho; a legitimação social, relacionada a aspectos coletivos, de ordem política e social e a legitimação afetiva, baseada em apelos pessoais na relação professor-aluno. Assim, as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática marcam território através da legitimação instrumental e propedêutica, enquanto as disciplinas de Artes e Educação Física, utilizam-se mais frequentemente da legitimação afetiva. O ler, escrever e contar são essenciais na atual cultura escolar, sobretudo na avaliação de aprendizagem. (SOUZA JR. et al, 2011)

As avaliações de aprendizagem atualmente realizadas em âmbito nacional no Brasil, a Prova Brasil (5º e 9º ano) e a Avaliação da Alfabetização Infantil – Provinha Brasil (2º ano), são testes que pretendem diagnosticar apenas conhecimentos referentes às áreas de Língua Portuguesa e Matemática. Cabe ressaltar que o desempenho geral da escola nesses testes é contabilizado para composição do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) da escola, o que pode contribuir ou não quanto ao repasse de verbas para a escola.

Além da questão da legitimação das disciplinas na escola e em sala de aula, as disciplinas apresentam diferentes características e aspectos metodológicos, conforme apontado por Souza Jr. et al (2011) e Souza e Luna (2010). Em disciplinas como a Língua Portuguesa e a Matemática, existem os livros didáticos, cujos conteúdos geralmente são seguidos pelos professores da área, processo recente com a disciplina de Sociologia. Em Educação Física e Artes, não há livro didático, e, conforme citam Souza Jr. et al (2011), professores referem que planejam "por intuição".

Para as disciplinas de Artes e Educação Física há também a questão do espaço e materiais adequados para as tarefas em sala de aula. São comuns as reclamações sobre as más condições ou inexistência de material e ambiente específico, o que gera embates dos professores com a gestão da escola. (SOUZA JR et al, 2011; SOUZA e LUNA, 2010).

A respeito da disciplina de Sociologia, Vargas (2013) coloca que as dificuldades de consolidação da Sociologia como conteúdo do Ensino Médio se devem também a fatores socioculturais. Após intermitências e descontinuidades, em um contexto marcado por uma visão pragmática que tende a subordinar a educação a demandas de mercado, a Sociologia

volta a fazer parte do currículo do Ensino Médio, a partir da Lei n°11.684 de 2008 (BRASIL, 2008). Logo, a problematização sociológica encontra obstáculos em uma sociedade marcada pelo individualismo e a competição.

O quadro atual da Sociologia no Ensino Médio ainda apresenta baixa carga horária, geralmente uma hora-aula semanal, o que tende a produzir um trabalho superficial e apressado, de difícil continuidade. Para o autor, a consolidação da Sociologia como disciplina no Ensino Médio depende de um amadurecimento quanto à forma de trabalho com o ensino básico e investimentos em formação, pesquisa e prática pedagógica na área. (VARGAS, 2013)

Conforme destacam Fraga e Matiolli (2012), a Sociologia passou a ganhar espaço na escola e até em cursos preparatórios para vestibulares tendo em vista o crescimento do número de questões sociológicas no ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), cuja pontuação se constitui atualmente como requisito para ingresso na maioria das universidades públicas brasileiras. Dessa forma, a Sociologia ganha espaço e legitimidade não pelo seu conteúdo e relevância social, mas pela demanda de uma avaliação.

A respeito da articulação dos professores das disciplinas menos favorecidas na hierarquia de saberes e a gestão da escola, Guimarães (2008) realizou um estudo de caso em uma escola que se encontrava em discussão sobre o Projeto Político Pedagógico, Regimento e Plano de Estudos, destacando o lugar da Educação Física nesse processo. A autora aponta que mesmo que exista a legislação e pareceres oficiais que predeterminam as políticas de ensino, os encaminhamentos político-pedagógicos e a organização curricular das escolas muitas vezes não seguem esses parâmetros, referindo-se ao processo de reinterpretação e recontextualização das políticas, com base em Stephen Ball. A autora observou reuniões pedagógicas e constatou um clima de instabilidade na relação entre os professores, demonstrando a necessidade de legitimar a sua disciplina perante as demais, tendo em vista a "conquista de território" que o tempo para cada matéria representa. Essa posição, contudo, é instável e nunca definitiva, pois as disputas são constantes.

Segundo a autora, na escola analisada no estudo, a Educação Física passou de uma condição marginal para uma posição de destaque. A professora da disciplina articulou seu planejamento com o PPP da escola, destacou a importância da Educação Física, conquistou maior espaço na grade curricular e também melhores condições de trabalho, na forma de materiais adequados para as aulas e reconhecimento da coordenação e demais professores. O caso ressalta a importância da participação do professor no planejamento e na gestão da

escola através dos instrumentos da gestão escolar democrática, como, por exemplo, o Projeto Político Pedagógico. Conhecendo e praticando a participação nos espaços da escola, o professor tende a conquistar espaço para transformar suas condições de trabalho, especialmente para os professores das disciplinas mencionadas, os quais tendem a sofrer com a influência da hierarquia de saberes na escola.

Freire (1997) já observava que havia uma carência de compreensão crítica sobre política, governo, ideologia e ética por parte dos professores. Pensa-se que a administração pública depende totalmente da figura eleita para a chefia do Executivo, não se tem uma compreensão do governo como uma totalidade, tampouco as possibilidades de participação social e política. Além de entender o funcionamento da organização política do país, é essencial que o professor tenha consciência de que todas as nossas ações, como indivíduos sociais, são atravessadas por relações de poder e produzem consequências sociais. Na mesma obra, Freire conta que foi procurado por um grupo de jovens professoras de classe média para conversar sobre o trabalho na favela, a qual não conheciam pessoalmente.

> As jovens me falavam da favela como se ela se gerasse a si mesma e não como resultado da luta pela sobrevivência a que as estruturas injustas de uma sociedade empurram os "demitidos da vida". Me falavam da favela como o recanto do desvio ético e como o sítio dos perdidos. E me falavam das meninas e dos meninos favelados quase sem esperança (FREIRE, 1997, p. 105-6).

Dessa forma, é indispensável a reflexão crítica sobre os condicionamentos que a cultura, as relações e as condições sociais têm sobre nós, sobre nossa maneira de agir e valores. Segundo Freire, a reflexão sobre ética e a coerência entre o discurso e a ação são elementos fundamentais para a constituição da democracia.

Um professor consciente de seu papel político e que se mostra engajado no progresso da educação em suas ações já ensina aos educandos o que é cidadania. "Falar a e com os educandos é uma ferramenta despretensiosa, mas altamente positiva que tem a professora democrática de dar, em sua escola, sua contribuição para a formação de cidadãos e cidadãs responsáveis e críticos." (FREIRE, 1997, p. 87)

4.2.2 Proposições curriculares para formação de professores para a cidadania

A Lei de Diretrizes e Bases e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (BRASIL, 1996 e 2002) estabelecem que a escola e o professor possuem a educação para a cidadania como um de seus objetivos. Nesse sentido, os conhecimentos

sobre política, participação, organização da educação e das políticas públicas, além da participação na gestão da escola tornam-se também parte do educar para a democracia, como exemplos de ações de cidadania. Para tanto, a formação de professores precisa estar alinhada com esses princípios, oferecendo subsídios para interpretação dos processos políticos, das relações de poder e institucionais presentes no contexto do trabalho docente.

Sacristán (1998) propõe uma análise das visões sobre formação de professores em 4 perspectivas. O quadro abaixo resume elementos-chave dessas perspectivas, focando em suas visões singulares sobre o ensino, o professor e a formação de professores.

Quadro 2 - Perspectivas sobre função e formação de professores no ensino.

Perspectiva	Ensino	Professor	Formação do professor
Acadêmica	Transmissão de conhecimentos.	Especialista em sua disciplina, intelectual.	Domínio do conhecimento de sua disciplina, investigação científica.
Técnica	Ciência aplicada, adaptada ao contexto tecnológico.	Técnico que domina as aplicações do conhecimento científico.	Racionalidade instrumental ou técnica.
Prática	Atividade complexa em cenários singulares.	Artista, profissional criativo para enfrentar situações diversas.	Aprendizagem da prática. *Enfoque tradicional:* reproduz preconceitos e discursos acumulados. *Enfoque reflexivo*: não há como obter fórmulas de ação ou manual de procedimentos, há uma interação de múltiplos fatores e condições.
De reconstrução social	Atividade crítica e prática social baseada em uma proposta ética.	Profissional autônomo que reflete criticamente sobre a prática, tanto a tarefa de ensinar quanto o contexto no qual se ensina.	*Enfoque de crítica de reconstrução social*: definição de valores para a formação de professores – justiça, igualdade e emancipação social. *Enfoque de investigação-ação e formação do professor/a para a compreensão*: modelo processual, no qual os valores definidos são concretizados em cada momento do processo de ensino.

Fonte: criado pela autora a partir de Sacristán (1998).

A *perspectiva acadêmica*, conforme destacado pelo autor, vê o professor como um especialista em sua disciplina, sendo então o currículo da licenciatura focalizado nos conhecimentos específicos de sua área, como no bacharelado, com a formação pedagógica como um adendo. Entretanto, mesmo nessa perspectiva, há um enfoque mais compreensivo, que busca transmitir ao aluno a incerteza e a temporalidade dos resultados científicos. Nesse caso, o currículo da licenciatura abarcaria também conhecimentos sobre história e filosofia da ciência, além do domínio de técnicas para uma transmissão mais eficaz.

Já na *perspectiva técnica*, com o docente sendo visto como um profissional que domina aplicações com foco na eficiência, a formação é basicamente instrumental, com as competências profissionais voltadas para técnicas que transmitam o conhecimento de forma cuja eficiência seja mensurável quantitativamente.

Na *concepção prática* da formação de professores, tem-se o ensino como atividade complexa que ocorre em contextos únicos e diversos. Assim, o docente seria um profissional criativo para enfrentar as situações do cotidiano. Nessa perspectiva, o autor reconhece duas vertentes: uma com enfoque tradicional e outra com enfoque reflexivo sobre a prática. No enfoque tradicional, o conhecimento profissional é produto da adaptação às exigências do contexto da escola, da rotina.

> Sem o apoio conceitual e teórico da investigação educativa e da reflexão sobre a prática, o processo de socialização do professorado e de aprendizagem com a categoria reproduz facilmente em seu pensamento, e em sua prática, os vícios, os preconceitos, os mitos e os obstáculos epistemológicos acumulados na prática empírica (...) (SACRISTAN, 1998, p. 364).

Dessa forma, o autor coloca que os professores novos na escola e na docência, devido à força das relações no ambiente escolar, vão tendo seus interesses minados pela inércia. Sem a reflexão sobre a prática, são reproduzidos, até sem perceber, preconceitos e discursos excludentes. Já no enfoque reflexivo da perspectiva prática, entende-se que não há como obter uma fórmula ou manual de procedimentos para o professor, há uma interação simultânea de vários fatores e condições. Propõe-se a evitar o caráter reprodutor, acrítico e conservador do enfoque tradicional.

Finalmente, para a *perspectiva da reflexão na prática para a reconstrução social*, o ensino trata de uma prática social que deve apresentar uma proposta ética clara. Justiça, igualdade e emancipação social são princípios que norteiam os procedimentos de cada professor, profissional autônomo que reflete constantemente sobre sua prática. Dentro dessa perspectiva há dois enfoques, ambos de grande importância para a fundamentação do problema desta pesquisa.

O enfoque de crítica de reconstrução social apresenta valores concretos para a formação de professores, os quais pretendem explicitamente desenvolver a consciência social dos cidadãos para uma sociedade mais justa e igualitária. Sendo assim, a formação do professor teria três centros de atenção: formação cultural, estudo crítico do contexto e análise reflexiva da prática. Essa formação visa que o professor se coloque como intelectual

transformador que se sente responsável pelo debate de assuntos públicos e tenha um compromisso crítico com os problemas coletivos.

> Em contraposição ao restante das proposições que defendem que os professores/as devem manter uma nítida neutralidade política, dentro desse enfoque se considera que tanto a intervenção do docente na aula, quanto os programas de formação do professorado sustentam posições políticas, explícitas ou implícitas, quanto à instituição escolar e o contexto social da escola. Por isso, é mais honesto explicitar tais pressupostos, trabalhá-los e submetê-los à crítica e ao escrutínio público do que manter uma fictícia e enganosa neutralidade aparente. (SACRISTAN, 1998, p. 374).

Esse ponto remete a um dos questionamentos que motivaram esta pesquisa, a respeito da importância da reflexão sobre a função e as consequências do trabalho de cada profissão na sociedade. Esse seria um dos componentes da dimensão política na formação de professores, o envolvimento do professor como ativista de uma educação com princípios definidos claramente, desmascarando uma neutralidade que não existe.

No enfoque de investigação-ação e formação do professor/a para a compreensão, o ensino é uma arte na qual as ideias são experimentadas na prática, que é criativa e reflexiva. Dessa forma, o currículo, denominado *processual*, centra a atenção no caráter ético da atividade de ensino, a qual é orientada em cada momento por princípios definidos.

> Isso significa que, se nos propomos, por exemplo, que os alunos/as aprendam e desenvolvam como cidadãos ideias e comportamentos democráticos, temos de ensinar democraticamente, criando um clima de autêntica participação na aula e na escola (SACRISTAN, 1998, p. 375).

Portanto, para ensinar sobre a democracia e a cidadania, é necessário que o professor as tenha como princípio e objetivo real de trabalho, que permeiem suas práticas no cotidiano.

A explanação sobre as diferentes perspectivas sobre a formação de professores é importante para repensar as funções da formação com relação ao caráter do ensino para uma educação escolar emancipatória (BATISTA, 2010). Além de ser importante para repensar o ensino e o currículo, conforme mencionado anteriormente, a participação do professor também pode ser relevante no que se refere ao bem-estar junto à organização do seu trabalho e da escola.

Feitas et al (2012) destacam o princípio da gestão democrática presente na Constituição Federal e LDB e a atuação de movimentos sociais e professores do ensino básico e superior para a conquista da presença desse princípio na legislação, articulando essas

ideias com a formação inicial de professores. Sugerem a inserção de elementos de história política da educação brasileira, para que as novas gerações conheçam as lutas que se deram em direção à democracia na escola.

Os autores colocam que os planos nacional, estaduais e municipais e os conselhos (nacional, estaduais, municipais, escolares e outros) são considerados elementos de democratização da educação e, portanto, são também relevantes para a formação do professor do ensino básico. Além desses conhecimentos, também apontam

> A importância da ética, da moral, a observância dos princípios de transparência e probidade administrativa, a intimidade com as políticas e a legislação vigentes são elementos que não podem ser desprezados ao se pensar em formação de formadores e dirigentes educacionais. (FEITAS et al, 2012, p. 107)

Os autores indicam propostas de competências para os currículos das licenciaturas, as quais classifiquei em dois eixos: aspectos práticos do trabalho docente e política no trabalho docente e na escola. Por fim, defendem que a política está presente em várias dimensões da vida e é indissociável da docência na escola básica, portanto,

> [...] é impossível uma referência à formação de educadores, aos formadores de formadores e gestores educacionais sem uma referência mínima à política, ao regime político desejável pela sociedade e a procedimentos e atores que podem consolidar uma educação responsável pelos indivíduos e pelo planeta. (FEITAS et al, 2012, p. 108)

Assim, depreende-se que o professor da educação básica precisa também entender sobre a função e a influência das políticas educacionais, do governo, dos movimentos sociais, sindicatos, organismos internacionais e outros atores na gestão e qualidade da escola pública.

O objetivo principal desta seção foi trazer à tona a dimensão política do trabalho docente, a qual é comumente abdicada pela ilusão de neutralidade na docência. Foram destacados fenômenos próprios da docência e da escola como reflexo da sociedade contemporânea, as demandas para a formação de professores no sentido de assumir o caráter político da atividade, além de proposições de autores que se depararam com essa lacuna nos currículos das licenciaturas no Brasil, tendo em vista a importância da gestão democrática para a escola pública.

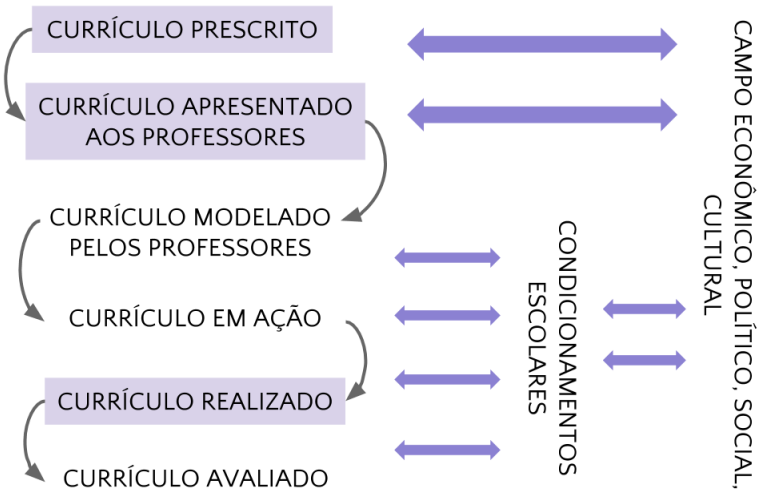
O capítulo seguinte apresentará os resultados da análise empírica proposta, a qual visa investigar os conhecimentos sobre gestão democrática oferecidos no currículo e os conhecimentos construídos pelos alunos sobre o tema.

5 A GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA NA FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES

Neste capítulo serão apresentados os resultados das análises propostas no capítulo 2. Como não seria possível trabalhar com todas as licenciaturas, conforme motivos já expostos nos capítulos 2 e 4, foram trabalhados apenas três cursos: Artes Visuais, Ciências Sociais e Educação Física, tendo em vista a hierarquização de saberes na escola e a posição desprivilegiada dessas disciplinas no cenário atual.

Para trabalhar com as diferentes dimensões de currículo que são fontes desta pesquisa, foi essencial a contribuição de Sacristán (2000) sobre as fases do currículo. O autor entende o currículo como objeto social e histórico e propõe um modelo de interpretação do currículo como algo construído no cruzamento de influências e campos que se relacionam. São basicamente 6 etapas pelas quais passa o currículo, que também recebe influências do campo social mais geral e dos condicionamentos em âmbito escolar e de sala de aula. Embora o autor não se refira especificamente ao currículo do ensino superior, várias de suas ideias se mostram relevantes para a análise das licenciaturas da UFRGS. A figura abaixo é uma reprodução adaptada do esquema do autor para visualização das fases e influências do currículo.

Figura 2: Fases e influências do currículo segundo Sacristán (2000)



Fonte: elaborado pela autora com base em Sacristán (2000)

Nos sistemas de educação há regulações que orientam quanto ao conteúdo e as competências curriculares, servindo como ponto de partida para os planejamentos de ensino. Assim, o *currículo prescrito* seria a política curricular vigente. (Sacristán, 2000) Nesta

análise, considerando o contexto das licenciaturas da UFRGS, o currículo prescrito seria as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (BRASIL, 2002a), sobre as quais tratou-se na seção 3.2[33]. Segundo o autor, esse texto é, contudo, pouco operativo para a prática concreta.

Quanto ao *currículo apresentado aos professores*, há uma tradução de significados do currículo prescrito pelo professor (ou grupo de professores). O autor cita os livros-texto e manuais, contudo, no contexto da análise aqui proposta, o currículo apresentado aos professores pode ser representado pelo plano de ensino da disciplina, que constitui-se como parâmetro para o planejamento de cada professor para a disciplina. Conforme descrito no capítulo sobre os procedimentos metodológicos, os planos de ensino são parâmetros para que os professores construam seu próprio planejamento para a prática. Quando algum estudante solicita aproveitamento de estudos dentro da universidade, utiliza este documento para comprovar a quais conhecimentos teve acesso na disciplina. Será esta uma das unidades de análise deste capítulo (na seção 5.1.2): os planos de ensino de disciplinas que se referem à gestão da educação.

O *currículo modelado pelos professores* seria o plano de ensino adaptado, o planejamento dos professores para o semestre letivo. Na Faced, esse plano é geralmente distribuído e apresentado aos estudantes no primeiro de dia de aula da disciplina. Sacristán (2000) aponta o professor como mediador decisivo entre o currículo estabelecido e os alunos. O currículo molda os docentes, mas é traduzido por eles na prática, em um processo de influência recíproca.

O *currículo em ação* é a prática da aula, os esquemas teóricos e práticos do professor, a "fala" e/ou a tarefa que o professor prepara para o dia. No contexto a ser analisado, as "aulas da Faced"[34]. Quanto ao *currículo realizado*, o autor o caracteriza como o conjunto de efeitos consequentes da ação, entre eles a aprendizagem dos alunos e a reinvenção do professor. Esses efeitos podem ser de médio a longo prazo e se projetam no ambiente dos

33 Em julho de 2015 foi publicada a Resolução nº 2/2015 do Conselho Nacional de Educação, que define efine 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 (BRASIL, 2015) Nesta pesquisa, porém, quando são referidas as Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, trata-se das Resoluções 01 e 02/2002 do Conselho Nacional de Educação (BRASIL 2002a e 2002b).

34 Sobre as aulas da Faculdade de Educação e seus significados, recomendo a leitura do Dicionário Raciocinado das Licenciaturas, em especial o Tomo I - "Aulas da FACED". Tratam-se de publicações em tomos frutos de um projeto de pesquisa coordenado pelo prof. Luciano Bedin da Costa. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2013.

sujeitos envolvidos. Por fim, a sistematização de Sacristán (2000) aponta para o *currículo avaliado*, que se refere aos procedimentos de avaliação da disciplina.

Na seção sobre os conhecimentos construídos (5.2), serão tratados fenômenos relacionados basicamente ao currículo realizado, buscando na fala dos licenciandos os aprendizados e memórias acerca dos conhecimentos que tiveram na Faced, em especial os conhecimentos sobre gestão democrática.

O que será analisado na seção 5.1.1, contudo, não possui representação no esquema de Sacristán (2000), visto que se trata da organização geral das disciplinas e as unidades que as oferecem. A intenção, nessa seção, é analisar a distribuição das disciplinas pedagógicas entre as unidades que coordenam as licenciaturas e a Faculdade de Educação, buscando obter indícios sobre as modificações dos espaços ocupados pelo curso e pela Faced no currículo ao longo dos últimos 15 anos.

Assim, segue-se primeiramente tratando da organização curricular das licenciaturas e os espaços ocupados pela Faculdade de Educação e pelas Unidades que coordenam os cursos, logo após, a análise dos planos de ensino (ou o currículo apresentado aos professores) das disciplinas que tratam diretamente sobre gestão da educação. Por fim, é feito o exame do conteúdo das falas de estudantes de licenciatura a respeito de seus conhecimentos construídos (ou o currículo realizado) quanto à gestão democrática da educação e da escola.

5.1 OS CONHECIMENTOS OFERECIDOS

Os conhecimentos oferecidos são entendidos aqui como as possibilidades de formação através das disciplinas previstas no currículo dos cursos e nas informações presentes em seus planos de ensino. Essas informações estão disponíveis para os alunos da universidade através de acesso pelo Portal do Aluno[35]. Sendo assim, os dados partem da visão disponibilizada para o aluno para o planejamento de sua formação.

5.1.1 A organização do currículo das licenciaturas

A pesquisa sobre os conhecimentos referentes à gestão democrática nas licenciaturas da UFRGS requereu a construção de um panorama do currículo das licenciaturas, a fim de conhecer, de maneira geral, como se dá a distribuição das disciplinas pedagógicas nos

35 Login no endereço <http://www.ufrgs.br/ufrgs/aluno> para alunos com vínculo ativo.

cursos. Dentre essas disciplinas, foram destacadas para um exame mais minucioso aquelas que se referiam ao trabalho docente e a gestão da educação (PEREIRA, 2014).

A hipótese, antes do levantamento, era de que os currículos apresentariam poucas disciplinas que focassem no trabalho do professor e suas diversas atribuições, especialmente no que se refere à gestão escolar. Ao longo da análise, percebeu-se que há várias disciplinas que visam a abordagem dessas questões, porém, a maior carga horária em disciplinas específicas sobre gestão escolar e políticas públicas está voltada apenas para o curso de Pedagogia. Dessa forma, considera-se que a discussão pormenorizada da importância da participação dos docentes nos processos de gestão da educação fica restrita nas demais licenciaturas, com apenas 60 horas obrigatórias, em média, para cada curso, enquanto no curso de Pedagogia são 420 horas obrigatórias em disciplinas sobre políticas e gestão da educação.

De forma geral, pode-se observar através da leitura das disciplinas oferecidas nos currículos das licenciaturas da UFRGS que há a preocupação com o rompimento do modelo "3+1", no qual acrescenta-se um ano de disciplinas pedagógicas ao bacharelado. Os currículos apresentaram disciplinas pedagógicas distribuídas ao longo da graduação e não condensadas nos últimos anos de formação. Chamam a atenção as iniciativas de vários cursos quanto à presença da reflexão e prática docente logo no início do curso:

- Artes, com a disciplina *Laboratório de Arte e Ensino I - A* no primeiro semestre;
- Ciências Biológicas, com a disciplina *Campo Profissional da Docência em Ciências e Biologia* no primeiro semestre;
- Dança, com *Estágio de Docência em Dança Infantil I* no terceiro semestre;
- Física, com a disciplina *Tendências Atuais na Física e no seu Ensino* no primeiro semestre;
- História, com a disciplina *Seminário de Ensino de História: Teoria e Prática* no segundo semestre, porém alternativa;
- Química, com a disciplina *Introdução ao Campo da Docência* no primeiro semestre;
- Teatro, com a disciplina *Fundamentos do Ensino de Teatro I* no primeiro semestre;
- Matemática, com as disciplinas *Tendências em Educação Matemática* no terceiro semestre e
- Pedagogia, com, pelo menos, um seminário obrigatório por semestre com discussões sobre a prática docente.

Entretanto, embora as disciplinas pedagógicas estejam distribuídas ao longo dos cursos, ainda ocorre a separação da formação voltada à educação e a formação "específica" do curso, além de se manter a proporção de ¾ da formação voltada para a área e 1/3 para a educação e as práticas de ensino. Logo, a mudança com relação ao modelo 3+1 é apenas aparente.

As duas disciplinas mais presentes nos currículos das licenciaturas da UFRGS referem-se à educação especial. LIBRAS está presente como disciplina obrigatória em todos os cursos de licenciatura, conforme determina o Decreto nº 5.626/2005[36]. A disciplina *Intervenção Pedagógica e Necessidades Educativas Especiais* também está presente nas 16 licenciaturas, porém como disciplina alternativa ou eletiva em 6 cursos.

Além de uma visão geral sobre a disposição das disciplinas pedagógicas nas licenciaturas, interessava também verificar quais disciplinas apresentavam conhecimentos relativos aos sistemas educacionais, no que diz respeito a sua estrutura institucional, o currículo do ensino básico, o ofício docente e, especialmente, a gestão escolar. Após leitura dos Planos de Ensino das disciplinas que poderiam apresentar algumas dessas temáticas, foram encontradas 13 atividades de ensino, abaixo descritas:

36 BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

Quadro 3: Distribuição das disciplinas pedagógicas com ênfase no trabalho docente e gestão da educação (2014)

Disciplina	Alternativa		Eletiva		Obrigatória		Total cursos	Carga Horária
EDU03024 ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA BÁSICA	5	Artes Visuais; Ciências Biológicas; Geografia; Química; Teatro	2	Filosofia; Letras	6	Ciências Sociais; Dança; Educação Física; História; Matemática; Música	13	30
EDU03022 POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA	2	Artes Visuais; Ciências Sociais	1	Pedagogia	9	Ciências Biológicas; Dança; Educação Física; Filosofia; Geografia; História; Letras; Música; Química	12	30
EDU02027 ENSINO E IDENTIDADE DOCENTE	2	Artes Visuais; Letras	3	Pedagogia; Educação Física; Filosofia	7	Ciências biológicas; Ciências Sociais; Física; Geografia; Psicologia; Química; Teatro	12	30
EDU03031 SEMINÁRIO: EDUCAÇÃO E MOVIMENTOS SOCIAIS	5	Artes Visuais; Ciências Biológicas; Filosofia; Letras; Psicologia	5	Ciências Sociais; Educação Física; Música; Pedagogia; Química			10	30
EDU01005 SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO I - A	2	História; Química	1	Música	7	Ciências Biológicas; Educação Física; Física; Geografia; Letras; Química; Teatro	10	30
EDU03023 POLÍTICAS GOVERNAMENTAIS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	3	Artes Visuais; Ciências Biológicas; Letras	5	Ciências Sociais; Educação Física; Filosofia; Pedagogia; Química	1	Física	9	30
EDU03030 SEMINÁRIO: EDUCAÇÃO, TRABALHO E PROFISSÃO	2	Artes Visuais; Ciências Biológicas	5	Ciências Sociais; Pedagogia; Educação Física; Filosofia; Química			7	30
EDU01048 SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO: ESPAÇOS EDUCATIVOS					1	Pedagogia	1	60
EDU01053 SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO: ESPAÇOS ESCOLARES					1	Pedagogia	1	60
EDU01055 SEMINÁRIO EDUCAÇÃO E SOCIEDADE					1	Pedagogia	1	90
EDU03057 POLÍTICAS E LEGISLAÇÃO DA EDUCAÇÃO					1	Pedagogia	1	45
EDU03059 GESTÃO E ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO					1	Pedagogia	1	75
EDU03074 SEMINÁRIO GESTÃO DA EDUCAÇÃO: ESPAÇOS ESCOLARES E NÃO-ESCOLARES					1	Pedagogia	1	90

A respeito da carga horária das disciplinas que trabalham com questões relativas à gestão da educação nos cursos de licenciatura da UFRGS, observa-se uma discrepância entre a distribuição dessas disciplinas nos cursos. As diferenças, no entanto, não se explicam pela área do conhecimento, uma vez que os cursos de Química, Educação Física e Ciências Biológicas dispõem de maior carga horária do que vários cursos da área de Ciências Humanas. Por outro lado, nota-se que no curso de Pedagogia há mais que o dobro de carga horária em disciplinas sobre gestão e políticas da educação do que qualquer outro curso. Tal fato pode estar relacionado com uma preocupação com a formação do profissional para a

atuação também em espaços de gestão, tida como uma função conferida ao Pedagogo. Porém, apesar de muitas vezes ser atribuída ao Pedagogo a tarefa de coordenação ou supervisão escolar, os professores das demais disciplinas também são responsáveis pela gestão escolar e formulação de políticas públicas em educação, competência muitas vezes delegada a uma pequena parcela de pessoas interessadas na causa.

As disciplinas *Organização da Escola Básica* e *Políticas da Educação Básica* abordam conteúdos que se referem diretamente à gestão da educação e estão presentes nos três cursos de enfoque como disciplinas obrigatórias ou alternativas, além de serem algumas das disciplinas com maior abrangência de cursos de licenciatura em diferentes áreas. Assim, foram escolhidas para uma leitura mais atenta, a qual será pormenorizada na seção 5.1.2.

Após essa visão geral sobre o currículo das licenciaturas da UFRGS, é interessante aprofundar a visão dos currículos dos três cursos analisados na pesquisa. Na seção a seguir são demonstradas características curriculares de cada um dos cursos antes de depois das Resoluções 1 e 2/2002 do CNE (BRASIL, 2002a e 2002b) as quais promoveram modificações na configuração dos currículos e da carga horária dos estágios para os cursos de formação de professores.

5.1.1.1 Artes Visuais, Ciências Sociais e Educação Física

A fim de conhecer a distribuição das disciplinas voltadas à educação e ao ensino nos currículos dos cursos analisados, foram consultadas as grades curriculares referentes aos semestres 2001/1, 2007/1 e 2015/1[37] e destacadas as disciplinas que se referiam ao ensino da disciplina na educação básica, ou seja, não só as "disciplinas pedagógicas" da Faced, mas também as disciplinas oferecidas pelos departamentos específicos de cada curso que se referem à educação. Dentre essas disciplinas destacadas, foram marcadas em cinza aquelas de responsabilidade de departamentos da Faculdade de Educação e em branco as disciplinas oferecidas pelo Instituto/Faculdade[38] do curso. Essa distinção é importante para entender em que medida (na forma de carga horária) os cursos e a Faced estão atuando na formação pedagógica do licenciando.

37 A consulta de currículos de cursos da UFRGS, inclusive os mais antigos, está disponível publicamente no endereço http://www.ufrgs.br/ufrgs/ensino/graduacao/cursos

38 As unidades que coordenam os cursos são, respectivamente: o Instituto de Artes (IA) o curso de Licenciatura em Artes Visuais; o Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH) o curso de Licenciatura em Ciências Sociais e a Escola Superior de Educação Física (ESEF) a Licenciatura em Educação Física.

O aprofundamento da análise curricular nos cursos analisados é importante para entender um pouco sobre a linha de formação pensada em cada curso e para contextualizar curricularmente as falas dos estudantes na seção sobre os conhecimentos construídos.

A seguir, então, são apresentadas as disciplinas voltadas para a licenciatura nos cursos analisados antes e após a DNCFP/2002 e alguns comentários pontuais sobre a organização do currículo e suas modificações em cada curso. Na seção seguinte serão abordadas as semelhanças e diferenças entre as abordagens dos cursos.

Abaixo segue a organização do currículo para disciplinas que se referem à educação e ao ensino da disciplina no ensino básico referente ao curso de Licenciatura em Artes Visuais em 2001/1 e 2015/1

Semestre selecionado: 2001/1
Currículo LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO ARTÍSTICA HAB. ARTES PLÁSTICAS
Créditos Obrigatórios: 160
Créditos Eletivos: 16
Créditos Complementares: 0

Disciplina	CH	Caráter/semestre
PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO A	60	Obrigatória/4
ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DO ENSINO FUNDAMENTAL E ENSINO MÉDIO	60	Obrigatória/5
PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO A	60	Obrigatória/5
ARTES PLÁSTICAS NA EDUCAÇÃO I	45	Obrigatória/6
DIDÁTICA GERAL A	90	Obrigatória/6
ARTES PLÁSTICAS NA EDUCAÇÃO II	45	Obrigatória/7
PRÁTICA DE ENSINO DE EDUCAÇÃO ARTÍSTICA EM ENSINO FUNDAMENTAL	90	Obrigatória/7
ATIVIDADES DRAMÁTICAS PARA A ESCOLA	60	Obrigatória/8
PRÁTICA DE ENSINO DE ARTES PLÁSTICAS EM ENSINO MÉDIO	90	Obrigatória/8
Carga horária obrigatória total referente à educação: **420** horas-aula mais **160** h em prática de ensino.		

Semestre selecionado: 2015/1[39]
Currículo LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS
Créditos Obrigatórios: 178
Créditos Eletivos: 0
Créditos Complementares: 18

Disciplina	CH	Caráter/semestre
LABORATÓRIO DE ARTE E ENSINO I A	30	Obrigatória/1
LABORATÓRIO DE ARTE E ENSINO II	30	Obrigatória/2
LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS (LIBRAS)	30	Obrigatória/3
LABORATÓRIO DE CONSTRUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO	150	Alternativa/3
LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA E ENSINO DAS ARTES VISUAIS	150	Alternativa/3
LABORATÓRIO DE PROJETOS DE ENSINO EM ARTES VISUAIS I	150	Alternativa/3
OFICINA DE ARTE E PROCESSOS EDUCATIVOS I	150	Alternativa/3
EDUCAÇÃO DE ADULTOS NO BRASIL: HISTÓRIA E POLÍTICA	30	Alternativa/3
ENSINO E IDENTIDADE DOCENTE	30	Alternativa/3
HISTÓRIA DA ARTE EDUCAÇÃO NO BRASIL	30	Alternativa/3
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: HIST. DA ESCOLARIZAÇÃO BRAS. E PROC PEDAGÓGICOS	30	Alternativa/3
INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA E NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS	30	Alternativa/3
ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA BÁSICA	30	Alternativa/3
POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA	30	Alternativa/3
POLÍTICAS GOVERNAMENTAIS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	30	Alternativa/3
PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO: A EDUCAÇÃO E SUAS INSTITUIÇÕES	30	Alternativa/3
PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO: ADOLESCÊNCIA I	30	Alternativa/3
PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO: INTRODUÇÃO	30	Alternativa/3
PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO: O JOGO I	30	Alternativa/3
SEMINÁRIO: EDUCAÇÃO E MOVIMENTOS SOCIAIS	30	Alternativa/3
SEMINÁRIO: EDUCAÇÃO, TRABALHO E PROFISSÃO	30	Alternativa/3
SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO: TÓPICOS ESPECIAIS I	30	Alternativa/3
TEMPOS E ESPAÇOS ESCOLARES ATRAVESSANDO FRONTEIRAS	30	Alternativa/3
TEORIA DE CURRÍCULO	30	Alternativa/3
TÓPICOS ESPECIAIS DE ENSINO DA ARTE	30	Alternativa/3
ESTÁGIO I ARTES VISUAIS	210	Obrigatória/4
PROJETO EDUCATIVO I	60	Obrigatória/4
SEMINÁRIO DE PROJETO I	60	Obrigatória/4
ESTÁGIO II ARTES VISUAIS	210	Obrigatória/5
PROJETO EDUCATIVO II	60	Obrigatória/5
SEMINÁRIO DE PROJETO II	30	Obrigatória/5
Carga horária obrigatória referente à educação: **300** horas-aula mais **420** h em 2 estágios. Carga horária de disciplinas alternativas obrigatórias referentes à educação: **450** horas-aula		

É possível notar grandes diferenças entre os currículos de 2001 e 2007-2015, tendo em vista as mudanças nas diretrizes nacionais. A Resolução 2/2002 do CNE, que trata da carga horária das práticas de ensino, aparece na composição dos estágios, que atende ao mínimo de 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso e 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso. (BRASIL, 2002b)

39 Os currículos de 2007/1 e 2015/1 apresentaram a mesma configuração.

O currículo atual do curso de Licenciatura em Artes Visuais apresenta uma configuração bastante particular com relação aos demais. O curso é constituído de 5 etapas; a primeira e a segunda etapa são de disciplinas obrigatórias. A terceira etapa é constituída de duas disciplinas obrigatórias e mais quatro grupos de alternativas: um grupo voltado para construção de material didático e processos educativos em artes (20 créditos exigidos), um grupo de alternativas voltadas para disciplinas comuns das licenciaturas (20 créditos exigidos), um grupo de atelier e laboratório de aprofundamento em diferentes áreas específicas das artes visuais (40 créditos exigidos) e um grupo de seminários de discussão sobre ciência, teoria e arte (16 créditos exigidos). Assim, a terceira etapa é constituída de um total de 96 créditos nos quais, dentro de alguns parâmetros, o estudante vai delineando a sua formação. Foi possível observar diversas diferenças entre os currículos de 2001/1 e 2015/1, como por exemplo, em 2001, a primeira disciplina relacionada à licenciatura era oferecida na quarta etapa. Em 2007/1 e 2015/1, já no primeiro semestre de curso o estudante possui disciplinas voltadas ao ensino, as quais são oferecidas pelo Instituto de Artes.

A seguir é destacada e comentada a distribuição das disciplinas que se referem à educação e ao ensino da disciplina referente ao curso de Licenciatura em Ciências Sociais em 2001/1, 2007/1 e 2015/1.

Semestre selecionado: 2000/1[40]

Currículo LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS
Créditos Obrigatórios: 142
Créditos Eletivos: 32
Créditos Complementares: 0

Disciplina	CH	Caráter/semestre
ESTUDOS DE SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO	60	Obrigatória/5
PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO A	60	Obrigatória/5
ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	60	Obrigatória/6
PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO B	60	Obrigatória/6
DIDÁTICA GERAL A	90	Obrigatória/7
ENSINO DA SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO	60	Obrigatória/7
PRÁTICA DE ENSINO EM ELEMENTOS DE ECONOMIA	150	Alternativa/8
PRÁTICA DE ENSINO EM SOCIOLOGIA E OSPB	150	Alternativa/8
Carga horária obrigatória total referente à educação: **390** horas-aula mais **150** h em prática de ensino.		

40 O currículo de 2001/1 não estava disponível, optou-se então pelo de 2000/1.

Semestre selecionado: 2007/1
Currículo LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS NOTURNA
Créditos Obrigatórios: 134
Créditos Eletivos: 34
Créditos Complementares: 0

Disciplina	CH	Caráter/semestre
ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA BÁSICA	30	Obrigatória/1
SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO I A	30	Obrigatória/1
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: HIST. DA ESCOLARIZAÇÃO BRAS. E PROC PEDAGÓGICOS	30	Obrigatória/2
POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA	30	Obrigatória/2
FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO I	30	Obrigatória/3
PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO I A	30	Obrigatória/3
ENSINO E IDENTIDADE DOCENTE	30	Obrigatória/4
ESTUDOS DE SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO	60	Obrigatória/4
TEORIA DO CURRÍCULO	30	Obrigatória/4
ORGANIZAÇÃO CURRICULAR, PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO	30	Obrigatória/5
PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO II	30	Obrigatória/5
SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO TEORIA E PRÁTICA	90	Obrigatória/5
ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	60	Obrigatória/7
ESTÁGIO DOCENTE EM CIÊNCIAS SOCIAIS I	120	Obrigatória/8
ESTÁGIO DOCENTE EM CIÊNCIAS SOCIAIS II	150	Obrigatória/9
ESTÁGIO DOCENTE EM CIÊNCIAS SOCIAIS III	150	Obrigatória/10
EDUCAÇÃO DE ADULTOS NO BRASIL: HISTÓRIA E POLÍTICA	30	Eletiva
ENSINO EM ESPAÇOS ESCOLARES	30	Eletiva
MÍDIA E TECNOLOGIAS DIGITAIS EM ESPAÇOS ESCOLARES	30	Eletiva
POLÍTICAS GOVERNAMENTAIS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	30	Eletiva
PROJETOS DE APRENDIZAGEM EM AMBIENTES DIGITAIS	30	Eletiva
SEMINÁRIO: EDUCAÇÃO E MOVIMENTOS SOCIAIS	30	Eletiva
SEMINÁRIO: EDUCAÇÃO, TRABALHO E PROFISSÃO	30	Eletiva
Carga horária obrigatória referente à educação: **510** horas-aula mais **420** h em 3 estágios. Carga horária de disciplinas eletivas oferecidas referentes à educação: **210** horas-aula		

O currículo do curso de Licenciatura em Ciências Sociais também se modificou consideravelmente após as novas resoluções sobre a formação de professores (BRASIL, 2002a e 2002b). O currículo de 2007 situa-se em outro contexto para o ensino de ciências sociais, com a expectativa da implementação da Lei n° 11.684/2008[41] (BRASIL, 2008). O curso se tornou mais denso em termos de carga horária para a licenciatura. A licenciatura noturna passou de 8 etapas em 2000 para 10 etapas em 2007. O curso todo sofreu modificações, porém o aumento da carga horária se refere mais às disciplinas da Faculdade de Educação. A disciplina sobre ensino oferecida pelo Departamento de Sociologia (Sociologia no Ensino Médio – teoria e prática) também apresentou aumento na carga horária, mesmo assim, as

41 Altera o art. 36 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio.

disciplinas oferecidas pelo curso seguiram praticamente as mesmas. Todas as eletivas em educação eram oferecidas pela Faced.

Semestre selecionado: 2015/1
Currículo LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS NOTURNA
Créditos Obrigatórios: 125
Créditos Eletivos: 42
Créditos Complementares: 6

Disciplina	CH	Caráter/semestre
ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA BÁSICA	30	Obrigatória/2
PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO I A	30	Obrigatória/2
LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS (LIBRAS)	30	Obrigatória/3
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: HIST. DA ESCOLARIZAÇÃO BRAS. EPROC PEDAGÓGICOS	30	Alternativa/3
MÍDIA E TECNOLOGIAS DIGITAIS EM ESPAÇOS ESCOLARES	30	Alternativa/3
PESQUISA EM EDUCAÇÃO I A	30	Alternativa/3
EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA: CURRÍCULO, DIDÁTICA, PLANEJAMENTO	60	Obrigatória/4
ESTUDOS DE SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO	60	Obrigatória/4
PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO II	30	Obrigatória/4
POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA	30	Alternativa/4
TEORIA DE CURRÍCULO	30	Alternativa/4
ENSINO E IDENTIDADE DOCENTE	30	Obrigatória/6
INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA E NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS	30	Obrigatória/6
SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO TEORIA E PRÁTICA	90	Obrigatória/6
ESTÁGIO DE DOCÊNCIA EM CIÊNCIAS SOCIAIS I	180	Obrigatória/7
ESTÁGIO DE DOCÊNCIA EM CIÊNCIAS SOCIAIS I	225	Obrigatória/8
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO LICENCIATURA CIÊNCIAS SOCIAIS	150	Obrigatória/9
ACESSIBILIDADE E TECNOLOGIA ASSISTIVA NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	45	Eletiva
ENSINO EM ESPAÇOS ESCOLARES	30	Eletiva
POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO	60	Eletiva
PROJETOS DE APRENDIZAGEM EM AMBIENTES DIGITAIS	30	Eletiva
SEMINÁRIO: EDUCAÇÃO E MOVIMENTOS SOCIAIS	30	Eletiva
SEMINÁRIO: EDUCAÇÃO, TRABALHO E PROFISSÃO	30	Eletiva
Carga horária obrigatória referente à educação: horas-aula mais **330** h em 2 estágios e **150** h em TCL. Carga horária de disciplinas alternativas obrigatórias referentes à educação: **150** horas-aula Carga horária de disciplinas eletivas oferecidas referentes à educação: **225** horas-aula		

No currículo vigente em 2015/1, observa-se uma reorganização das disciplinas em quase todos os semestres do curso e disciplinas novas, como a eletiva *Políticas da Educação*, a qual é oferecida também para o curso de Políticas Públicas. Foram colocadas opções de disciplinas alternativas para a Faced e um trabalho de conclusão de curso, chamado de TCL - Trabalho de Conclusão da Licenciatura. A maioria das disciplinas sobre educação, entretanto, ainda são as oferecidas pela Faced, bem como os estágios.

Por fim, são destacadas as disciplinas que se referem à educação e ao ensino da disciplina no ensino básico referente ao curso de Licenciatura em Educação Física nos anos de 2001/1, 2007/1 e 2015/1.

Semestre selecionado: 2001/1
Currículo LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA
Créditos Obrigatórios: 92
Créditos Eletivos: 100
Créditos Complementares: 0

Disciplina	CH	Caráter/semestre
FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO: ANTROPOLOGIA PEDAGÓGICA	45	Eletiva/3
PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO A	60	Obrigatória/3
PSICOPEDAGOGIA DA SENSIBILIDADE	30	Eletiva/3
PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO B	60	Obrigatória/4
PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO: VIDA ADULTA	30	Eletiva/4
SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO: EDUCAÇÃO E POLÍTICA	45	Eletiva/4
DIDÁTICA GERAL A	90	Obrigatória/5
METODOLOGIA DO ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA	60	Obrigatória/5
PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO: RELAÇÕES HUMANAS NA ESCOLA A	45	Eletiva/5
ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	60	Obrigatória/6
GINÁSTICA OLÍMPICA TÉCNICA DE ENSINO	60	Eletiva/8
PRÁTICA DE ENSINO EM EDUCAÇÃO FÍSICA	150	Obrigatória/8
Carga horária obrigatória referente à educação: **330** horas-aula mais **150** h em prática de ensino Carga horária de disciplinas eletivas oferecidas referentes à educação: **255** horas-aula		

Semestre selecionado: 2007/1
Currículo LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA
Créditos Obrigatórios: 90
Créditos Eletivos: 68
Créditos Complementares: 12

Disciplina	CH	Caráter/semestre
ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA BÁSICA	30	Obrigatória/1
SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO I - A	30	Obrigatória/1
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: HIST. DA ESCOLARIZAÇÃO BRAS. E PROC PEDAGÓGICOS	30	Obrigatória/2
POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA	30	Obrigatória/2
FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO I	30	Obrigatória/3
PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO I - A	30	Obrigatória/3
ENSINO E IDENTIDADE DOCENTE	30	Obrigatória/4
ORGANIZAÇÃO CURRICULAR, PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO	30	Obrigatória/4
ENSINO EM ESPAÇOS ESCOLARES	30	Obrigatória/5
INTRODUÇÃO À PRÁTICA E ESTÁGIO: METODOLOGIA DO ENSINO DA EFI	60	Obrigatória/5
PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO II	30	Obrigatória/5
ESTÁGIO DE DOCÊNCIA EM ENSINO INFANTIL	150	Obrigatória/6
ESTÁGIO DE DOCÊNCIA EM ENSINO FUNDAMENTAL	150	Obrigatória/7
ESTÁGIO DE DOCÊNCIA EM ENSINO MÉDIO	150	Obrigatória/8
EDUCAÇÃO DE ADULTOS NO BRASIL: HISTÓRIA E POLÍTICA	30	Eletiva
GINÁSTICA OLÍMPICA-TÉCNICA DE ENSINO	60	Eletiva
GINÁSTICA RÍTMICA DESPORTIVA - TÉCNICAS DE ENSINO	60	Eletiva

Disciplina	CH	Caráter/semestre
INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA E NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS	30	Eletiva
MÍDIA E TECNOLOGIAS DIGITAIS EM ESPAÇOS ESCOLARES	30	Eletiva
PESQUISA EM EDUCAÇÃO I - A	30	Eletiva
POLÍTICAS GOVERNAMENTAIS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	30	Eletiva
PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO: A EDUCAÇÃO E SUAS INSTITUIÇÕES	30	Eletiva
PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO: ADOLESCÊNCIA I	30	Eletiva
PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO: O JOGO I	30	Eletiva
PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO: O JOGO II	30	Eletiva
PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO: TEMAS CONTEMPORÂNEOS	30	Eletiva
RÍTMICA - ATIVIDADES ESCOLARES	60	Eletiva
SEMINÁRIO DE PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO I: A ESTRUTURAÇÃO DA SUBJETIVIDADE	30	Eletiva
SEMINÁRIO DE PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO II: SINTOMAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO	30	Eletiva
SEMINÁRIO: EDUCAÇÃO E MOVIMENTOS SOCIAIS	30	Eletiva
SEMINÁRIO: EDUCAÇÃO, TRABALHO E PROFISSÃO	30	Eletiva
SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO: TÓPICOS ESPECIAIS I	30	Eletiva
SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO: TÓPICOS ESPECIAIS II	30	Eletiva
SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO: TÓPICOS ESPECIAIS III	30	Eletiva
SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO: TÓPICOS ESPECIAIS IV	30	Eletiva
TEMPOS E ESPAÇOS ESCOLARES – ATRAVESSANDO FRONTEIRAS	30	Eletiva
TÊNIS-TÉCNICAS DE ENSINO	60	Eletiva
TEORIA DO CURRÍCULO	30	Eletiva
VOLEIBOL-TÉCNICAS DE ENSINO	60	Eletiva
Carga horária obrigatória referente à educação: **360** horas-aula mais **450** h em 3 estágios. Carga horária de disciplinas eletivas oferecidas referentes à educação: **900** horas-aula		

O currículo da Licenciatura em Educação Física apresenta um processo de transformação diferente dos outros cursos analisados. De 2001 para 2007, a maior mudança se se refere às disciplinas eletivas do curso, as quais apresentaram mais opções tanto oferecidas pelo curso quanto pela Faced. Outra mudança significativa foi a unidade responsável pelos estágios do curso. Em 2001 era a Faculdade de Educação, porém em 2007 não fica claro, pois as disciplinas se apresentam como atividades de ensino, sem código. Como será exposto a seguir, em 2015 os estágios já se apresentam como de responsabilidade da ESEF, portanto, possivelmente pelo caráter de transição da época, o currículo de 2007 deixa em aberto a responsabilidade sobre os estágios do curso.

Semestre selecionado: 20015/1
Currículo LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA - MANHÃ
Créditos Obrigatórios: 146
Créditos Eletivos: 12
Créditos Complementares: 20
Semestre selecionado: 2015/1

Disciplina	CH	Caráter/semestre
ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA BÁSICA	30	Obrigatória/1
SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO I - A	30	Obrigatória/1
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: HIST. DA ESCOLARIZAÇÃO BRAS. E PROC PEDAGÓGICOS	30	Obrigatória/2
POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA	30	Obrigatória/2
LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS (LIBRAS)	30	Obrigatória/3
TEORIA DE CURRÍCULO	30	Obrigatória/3
EDUCAÇÃO E PROMOÇÃO DA SAÚDE	30	Obrigatória/4
FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESPECIAL	60	Obrigatória/4
FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	45	Obrigatória/4
ESTÁGIO DE DOCÊNCIA DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	150	Obrigatória/5
FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL	45	Obrigatória/5
ESTÁGIO DE DOCÊNCIA DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL	150	Obrigatória/6
FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO	30	Obrigatória/6
PEDAGOGIA DO ESPORTE I	60	Obrigatória/6
CURRÍCULO E PLANEJAMENTO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	45	Obrigatória/7
ESTÁGIO DE DOCÊNCIA DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO	150	Obrigatória/7
TCC - I	60	Obrigatória/7
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO II - LICENCIATURA	60	Obrigatória/8
CONCEPÇÕES E PRÁTICAS EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	30	Eletiva
ENSINO E IDENTIDADE DOCENTE	30	Eletiva
INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA E NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS	30	Eletiva
MÍDIA E TECNOLOGIAS DIGITAIS EM ESPAÇOS ESCOLARES	30	Eletiva
POLÍTICAS GOVERNAMENTAIS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	30	Eletiva
PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO: O JOGO I	30	Eletiva
SEMINÁRIO INTEGRADOR DAS HABILITAÇÕES LICENCIATURA E BACHARELADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA	30	Eletiva
SEMINÁRIO: EDUCAÇÃO E MOVIMENTOS SOCIAIS	30	Eletiva
SEMINÁRIO: EDUCAÇÃO, TRABALHO E PROFISSÃO	30	Eletiva
Carga horária obrigatória referente à educação: 945 horas-aula mais 450 h em 3 estágios e TCC. Carga horária de disciplinas eletivas oferecidas referentes à educação: 270 horas-aula		

O currículo de 2015 da Licenciatura em Educação Física apresenta grandes modificações com relação a 2007. As disciplinas obrigatórias referentes à educação e ao ensino estão sendo amplamente oferecidas pelo próprio curso, além dos estágios. A Faced oferece uma menor quantidade de disciplinas se comparada a 2007, mas ainda com uma boa quantidade de opções oferecidas. Embora não tenha relação direta com a área de educação, cabe destacar a presença da disciplina “Estudos socioculturais” dividida em 3 semestres com 60 horas-aula cada, oferecida pela ESEF.

5.1.1.2 Aspectos curriculares comuns e particularidades

Em todos os cursos analisados houve grande mudança na estrutura dos currículos e na carga horária das disciplinas após as Resoluções 1 e 2 de 2002 (BRASIL, 2002a e 2002b). De forma geral, os currículos ficaram mais complexos, no sentido de abarcarem diversas áreas da educação e não só as já estabelecidas áreas de Psicologia, Didática e Estrutura e Funcionamento do Ensino.

Nos cursos de Artes Visuais e Ciências Sociais, desde 2001 os estágios são de responsabilidade da Faculdade de Educação. No curso de Educação Física, em 2001 os estágios eram oferecidos pela Faced, enquanto em 2015 pela ESEF.

A tabela 5 busca organizar as disciplinas dos currículos expostos por unidade que as oferece, diferenciação que pode ser feita através do código de cada disciplina, informação presente nos currículos. Os cursos apresentam estruturas bastante distintas, porém, é possível observar processos em comum no que se refere à distribuição das disciplinas voltadas à educação e ao ensino.

Tabela 5: Disciplinas sobre educação e ensino em cada curso, por unidade responsável

		2001				**2007**				**2015**			
		Obrigatórias	Alternativas	Estágios	Eletivas	Obrigatórias	Alternativas	Estágios	Eletivas	Obrigatórias	Alternativas	Estágios	Eletivas
Artes Visuais	IA	150	-	-	-	270	150[42] + 60[43]	-	-	270	150 + 60	-	-
	Faced	270	-	160	-	30	480	420	-	30	480	420	-
	Total	**420**	**-**	**160**	**-**	**300**	**450**	**420**	**-**	**300**	**450**	**420**	**-**
Ciências Sociais	IFCH	120	-		-	150	-	-	-	150	-	-	60
	Faced	270	-	150[44]	-	360	-	420	210	180	150 (60)[45]	405	165
	Total	**390**	**-**	**150**	**-**	**510**	**-**	**420**	**210**	**330**	**60**	**405**	**225**
Educação Física	ESEF	60	-	-	60	60	-	450	300	765	-	450	30
	Faced	270	-	-	195	300	-	-	600	180	-	-	240
	Total	**330**	**-**	**150**	**255**	**360**	**-**	**450**	**900**	**945**	**-**	**450**	**270**

Nos três cursos houve aumento da carga horária oferecida pelas unidades dos cursos para disciplinas voltadas à educação e ao ensino após a instituição das novas diretrizes para formação de professores (BRASIL, 2002a e 2002b).

42 Eixo de alternativas com 3 opções de 150h.

43 Eixo de alternativas no qual se exige no mínimo 300h, contando como opções também as 480h oferecidas pela Faced, portanto, o total de disciplinas alternativas soma esses dois eixos, resultando 450h.

44 Na época, o estágio era alternativo entre as disciplinas de Economia e OSPB (Organização Social e Política Brasileira).

45 De um total de 150h oferecidas, a pessoa escolhe, no mínimo, 60h.

Sobre o curso de Licenciatura em Artes Visuais, é possível observar que, se as mudanças na distribuição de carga horária de disciplinas pedagógicas forem pensadas como mudanças na relação entre o Instituto de Artes e a Faculdade de Educação, essas relações praticamente não se alteraram nos últimos 8 anos. Ainda assim, com relação ao curso de Ciências Sociais (todos os anos) e Educação Física (2007), o curso oferece maior carga horária em disciplinas voltadas à educação e ao ensino.

O curso de Licenciatura em Ciências Sociais é o que apresenta menor evolução no que se refere ao aumento de carga horária oferecida pelo curso para as disciplinas específicas da licenciatura. A maioria das disciplinas obrigatórias, alternativas e eletivas referentes à educação e ao ensino são oferecidas pela Faced, além dos estágios.

Quanto ao curso de Licenciatura em Educação Física, foi possível perceber um maior envolvimento da unidade do curso no sentido de oferecer disciplinas sobre a educação e o ensino (além de outras áreas, como mencionado quanto à disciplina de Estudos Socioculturais) e os estágios curriculares que abarcam os três níveis de ensino (infantil, fundamental e médio).

5.1.2 Planos de ensino

Neste espaço serão analisados os planos de ensino gerais das disciplinas Organização da Escola Básica e Políticas da Educação Básica. As duas disciplinas são oferecidas semestralmente pelo Departamento de Estudos Especializados da Faculdade de Educação.

Considerando o modelo de análise de Sacristán (2000), no contexto analisado estes documentos representariam o currículo apresentado aos professores. Os planos de ensino pesquisados foram aqueles que servem como parâmetro geral para o planejamento de cada professor que ministrará a disciplina. Neste documento estão presentes informações como a súmula, os cursos atendidos, objetivos, conteúdo programático por semana, metodologia de ensino, carga horária, critérios de avaliação e bibliografia. Tratam-se de linhas gerais e objetivos para o conteúdo a ser ministrado na disciplina. A ideia é verificar a presença de elementos referentes à gestão democrática na escola.

5.1.2.1 Organização da Escola Básica

Sobre disciplina de Organização da Escola Básica (OEB), o plano de ensino atual (2015/1) possui a mesma configuração pelo menos desde 2011/1[46]. Os quadros a seguir se

46 A partir de 2010 a UFRGS passou a disponibilizar os planos e ensino no Portal do Aluno, contudo, depende

referem aos cursos para os quais a disciplina é oferecida e informações sobre a súmula e os objetivos.

Quadro 4: cursos para os quais a disciplina OEB é oferecida.

Obrigatória	Alternativa	Eletiva
Ciências Sociais Dança Educação Física História Matemática Música	Artes Visuais Ciências Biológicas Geografia Química Teatro	Bacharelado em Ciências Biológicas Filosofia Letras

Quadro 5: súmula e objetivos da disciplina OEB.

Súmula A organização da escola enquanto mediação de políticas, de ideologias, de interesses e de finalidades da educação brasileira. Abordagens pedagógico-organizacionais da escola enquanto produtora de subjetividade e em termos de suas contradições e mediações. O espaço para a construção de uma escola pública, democrática e de qualidade.
Objetivos Oportunizar o estudo e a reflexão sobre aspectos da organização e práticas institucionais das escolas de ensino fundamental e ensino médio na sociedade brasileira contemporânea, considerando e relacionando contextos que incidem sobre essas práticas e organização, especialmente a trajetória histórica, os marcos legais e as políticas públicas.

A súmula e os objetivos apontam para um conteúdo a respeito de práticas institucionais que promovam a construção de uma escola democrática, embora não mencione a gestão democrática como princípio norteador dessas práticas.

O conteúdo programático traz como tema diversos assuntos pertinentes para o estudo da gestão escolar democrática, como o direito à educação escolar, a construção do Estado Brasileiro, a organização nacional da educação, competências das esferas de governo e debates atuais sobre a precarização do trabalho docente. Ademais é indicado para as semanas 9 e 10 o tema "práticas de democratização da gestão escolar na rede pública (conselhos escolares, eleição de diretores, autonomia financeira)", embora em nenhum momento se mencione o termo "gestão democrática".

As disciplinas têm como pré-requisito para aprovação 75% de frequência, o que no caso desta disciplina, significa poder faltar até 3 aulas. Assim, pode ocorrer que mesmo

da disponibilidade dos departamentos. No caso das disciplinas analisadas, os planos de ensino mais antigos disponíveis são de 2011/1.

entre os que realizaram a disciplina, haver os que não comparecerão ou que não acompanharam a discussão mais específica da gestão democrática.

5.1.2.2 Políticas da Educação Básica

A respeito da disciplina de Políticas da Escola Básica (PEB), bem como a disciplina de OEB, os planos de ensino de 2011/1 e 2015/1 possuem a mesma configuração e conteúdo. Os quadros a seguir demonstram os cursos para os quais a disciplina é oferecida e informações da súmula e objetivos.

Quadro 7: cursos para os quais a disciplina PEB é oferecida.

Obrigatória	Alternativa	Eletiva
Ciências Biológicas Dança Educação Física Filosofia Física Geografia História Letras Música Química	Artes Visuais Ciências Sociais	Pedagogia Bacharelado em Ciências Biológicas

Quadro 8: súmula e objetivos da disciplina PEB.

Súmula A educação escolar como direito da cidadania e como dever do Estado na sociedade brasileira. Políticas atuais de atendimento do ensino fundamental, do ensino médio e do ensino técnico nas instâncias centrais dos sistemas de ensino e nas escolas: fundamentos, orientações e planos da ação.
Objetivos Objetivo geral Reconhecer a educação como direito que se efetiva por meio de políticas públicas, bem como as implicações e os efeitos de tais políticas na organização e nas práticas institucionais dos sistemas de ensino e das escolas de educação básica. Objetivos específicos 1. Compreender o papel atual do Estado como indutor e gestor de políticas públicas que garantam o direito à educação, em parceria com as Unidades Federativas. 2. Compreender a Educação Básica como uma das vias de acesso a uma vida pessoal mais plena e ao desenvolvimento de competências que possam responder às demandas de nossa sociedade. 3. Conhecer os principais Programas, Planos e Ações das diferentes esferas governamentais para a Educação Básica.

A súmula da disciplina se dirige a conhecimentos concernentes a direitos e políticas educacionais para o ensino público. Os objetivos abordam conhecimentos sobre as políticas públicas em educação, o papel do Estado, o direito à educação e programas governamentais para a educação básica.

O conteúdo programático pormenoriza os conteúdos indicados na súmula e nos objetivos, sendo de interesse para esta análise em especial o que está designado para a semana 7: "Políticas de Gestão da Educação. A Gestão da Educação ante as exigências de qualidade e produtividade na escola pública.". É possível inferir que o atendimento a essa questão traga a discussão sobre a gestão democrática da escola como política de gestão, porém não se encontra no texto do plano de ensino menção ao termo "gestão democrática".

Através da análise dos plano de ensino das duas disciplinas, foi possível observar elementos sobre gestão e democracia na escola, embora de forma breve. Não há menção ao termo "gestão democrática", porém se assume a intenção de construção de uma escola pública, democrática e de qualidade.

5.2 OS CONHECIMENTOS CONSTRUÍDOS

Nesta seção serão apresentados e problematizados os dados produzidos através de seis entrevistas realizadas com estudantes de licenciatura dos cursos de Artes Visuais, Ciências Sociais e Educação Física da UFRGS, sendo estes um dos sujeitos atores da pesquisa. O quadro a seguir demonstra um panorama do perfil das pessoas entrevistadas[47] quanto ao curso, período de formação ao qual se referem e a experiência docente no momento da entrevista.

Quadro 9: características gerais da amostra de pessoas entrevistadas.

Entrevista	Curso	Período	Experiência docente
Entrevista 1	Educação Física	2011/2 - Atual	Escola pública (PIBID e estágios)
Entrevista 2	Artes Visuais	2008/1 - 2013/2	Escola pública (estágios), escola particular e espaços não-escolares
Entrevista 3	Ciências Sociais	2010/1 - Atual	Escola pública (PIBID e estágios)
Entrevista 4	Ciências Sociais	2010/1 - Atual	Não
Entrevista 5	Educação Física	2007/2 - Atual	Escola pública (estágios) e espaços não-escolares
Entrevista 6	Artes Visuais	2014/1 - Atual	Escola pública (PIBID) e espaços não-escolares

As entrevistas foram realizadas entre os meses de fevereiro e junho de 2015. No capítulo 2, a respeito dos procedimentos metodológicos, foi apresentado o planejamento de

47 Ao longo do texto busco referir-me aos sujeitos como "pessoas entrevistadas" no lugar de "entrevistados", a fim de não definir o gênero. A ideia é diferenciar as falas somente por curso.

produção e análise dos dados das entrevistas, o que resultou nas categorias a serem trabalhadas a seguir.

O foco do problema de pesquisa é a gestão democrática, entretanto, até chegar ao assunto nas entrevistas, foi inevitável falar sobre os caminhos até a docência, sobre os quais as pessoas entrevistadas trouxeram muitas informações. Esses dados proporcionam diversas problematizações pertinentes de serem encaminhadas, contudo, nem todas poderão ser trabalhadas neste momento, a fim de manter o enfoque na área da gestão.

Como características gerais da amostra de pessoas entrevistadas, destaca-se que. apesar de jovens, (média de idade 25 anos) as pessoas entrevistadas já possuem experiência na área, sendo que três são integrantes do PIBID, um de cada área. Somente uma das pessoas entrevistadas já é licenciada, as demais possuem vínculo ativo com o curso de graduação, em geral na metade final do curso.

A seguir serão analisados processos observados nas falas, os quais foram organizados através de *nós analíticos* no software Nvivo. As próximas quatro seções se dedicam à apresentação dos resultados da análise de conteúdo por eixo temático, conforme explicitado no capítulo metodológico.

5.2.1 Docência

O eixo sobre docência possui a maior quantidade de dados produzidos, possivelmente por ser um assunto de grande interesse das pessoas entrevistadas e por suas questões estarem logo no início da entrevista, quando as pessoas em geral estão mais dedicadas às respostas. No entanto, para manter o enfoque nos conhecimentos sobre gestão, serão apresentadas aqui somente algumas das problematizações observadas, consideradas como as mais relevantes para o problema de pesquisa.

Todas as pessoas entrevistadas demonstraram apreciar a docência e admirar seu papel na sociedade, referem que gostariam de exercê-la, se as condições de trabalho, remuneração e carreira fossem interessantes e condizentes com a formação. Contudo, nem todos se imaginavam como professores ao pensar na escolha do curso de graduação. Uma das pessoas entrevistadas apontou para o caso da opção da habilitação pela baixa densidade e média para aprovação no vestibular, fenômeno abordado na seção 3.1.3 (Gestão escolar democrática e trabalho docente):

> *Na verdade eu não queria a licenciatura, eu entrei porque a nota era mais baixa e aí eu me deparei com aquilo, mas eu achei interessante, agora eu gosto.* (Artes Visuais)[48]

Conforme visto na seção 3.1.3, de 2012 a 2014 a maioria dos cursos nos quais se opta pela habilitação na inscrição do vestibular da UFRGS apresentou maior procura no bacharelado, ou seja, menor densidade e menor média (nota de corte) para a aprovação. Como o ingresso na UFRGS se dá primordialmente por um concurso concorrido e com alto grau de exigência, as pessoas (sobretudo das classes populares) tendem a buscar estratégias para o acesso ao ensino superior, sendo a licenciatura uma opção por exclusão.

Quanto à vontade e planos de virem a trabalhar em uma escola pública, contrariando as hipóteses da pesquisadora, todas as pessoas entrevistadas demonstraram-se abertas e firmes para seguir na carreira docente. Entretanto, as duas pessoas entrevistadas do curso de Artes Visuais indicaram que, considerando a situação atual do ensino público e a desvalorização da carreira, dariam preferência ao trabalho como professor em espaços não-escolares, através de cursos, oficinas e/ou projetos.

5.2.2 Universidade e formação docente

É possível perceber que a relação bacharelado-licenciatura é de grande pertinência para as pessoas entrevistadas, sendo um dos nós com mais referências mesmo não tendo sido feita nenhuma pergunta direta sobre o assunto. Essa relação encontra-se intimamente ligada com outra questão já citada (5.1.1): a relação entre "os cursos" (ou as Unidades que coordenam os cursos) e a Faculdade de Educação na promoção de disciplinas pedagógicas. De imediato percebe-se que é comum para os estudantes referir o Instituto de seu curso e a Faculdade de Educação como se fossem promotores de cursos diferentes e desvinculados.

As pessoas entrevistadas relataram preconceito por parte dos colegas do bacharelado com relação à licenciatura. Uma das pessoas entrevistadas (Ciências Sociais) defende que é importante afirmar os pontos positivos da Faced e também valorizar a licenciatura, procurando não desmerecer os conhecimentos pedagógicos. Outra pessoa entrevistada do mesmo curso conta como seus colegas se referem às disciplinas da Faced:

> *As pessoas normalmente dizem "vou fazer logo pra matar as Faced". Não sei, eu achei legal aproveitar um pouco mais a Faced porque foi proveitoso.* (Ciências Sociais)

48 As falas serão apresentadas em formatação distinta a fim de marcá-las e diferenciá-las das citações diretas longas de outros autores.

A mesma pessoa entrevistada afirma que já conhecia a diferenciação e o distanciamento entre o curso e a Faculdade de Educação antes mesmo de ser aluna da UFRGS.

> *Quando eu entrei na UFRGS e até antes, nos grupos de discussão da internet, no Orkut, na época: a FaRced. Não sei... eu sabia que era diferente, sabia que ia ter uma coisa bem diferente do Vale.* (Ciências Sociais)

Conforme narra a pessoa entrevistada, as redes sociais têm sido espaços e compartilhamento de informações a respeito do curso, professores, disciplinas entre outros assuntos pertinentes para os estudantes. Assim, mesmo antes de iniciar o curso de licenciatura, as pessoas já possuem informações que podem influenciar quanto as suas perspectivas a respeito das disciplinas da licenciatura.

As entrevistas apresentaram diferentes posicionamentos a respeito da relevância dos conhecimentos das disciplinas da Faced. Uma das pessoas destaca positivamente o papel das disciplinas da Faculdade de Educação para a sua formação:

> *Se eu não tivesse passado pela Faced, talvez a minha aula fosse diferente, talvez eu realmente fosse uma "instrutora". Acho que a Faced, as disciplinas da educação, elas tem muito esse papel de mostrar esse viés pedagógico.* (Educação Física)

Contudo, outra pessoa entrevistada do mesmo curso, considera que, no geral, as disciplinas da Faced são muito teóricas e não condizem com a prática da escola. A questão de disciplinas demasiadamente teóricas também apareceu em outras falas. Por outro lado, uma pessoa entrevistada do curso de Ciências Sociais apontou que, ao ter realizado a maioria das disciplinas pedagógicas do meio para o final do curso, sentiu-se mais paciente para as discussões teóricas, as quais passaram a fazer mais sentido.

> *A medida que tu vai conhecendo mais as coisas, tu começa a aceitar mais a opinião dos outros, acho que é mais fácil pra lidar com as turmas com muita gente diferente. No fim comecei a achar melhor, porque fica uma coisa mais tranquila, mais fácil de entender, uma coisa mais palpável e mais dinâmica.* (Ciências Sociais)

Conforme visto na análise dos currículos das licenciaturas, pareceu bastante positiva a inserção de disciplinas da Faculdade de Educação logo no início do curso. A fala da pessoa entrevistada, contudo, vai de encontro a esta ideia, pois demonstra que estar mais avançado no curso ajuda a compreender melhor as disciplinas da área de educação. Especialmente a disciplina Organização da Escola Básica, por apresentar fundamentos da organização da educação, em geral é uma das primeiras disciplinas da Faced a ser oferecida nas etapas dos

currículos. Isso pode ajudar a explicar algumas das constatações posteriores a respeito dos conhecimentos construídos.

De forma geral, os entrevistados apontam visões positivas e negativas a respeito da Faced, o principal ponto negativo seria a desconexão das abordagens nas disciplinas com a prática da escola. Contudo, as pessoas entrevistadas também mencionaram experiências positivas com professores pontuais, afirmando que dependendo da abordagem do professor a disciplina pode conquistar legitimidade para o estudante.

Conforme visto na seção sobre análise do currículo das licenciaturas (5.1.1), o curso de Licenciatura em Artes Visuais possui como opção em sua terceira etapa 18 (dezoito) disciplinas voltadas ao ensino (com 2 créditos/30 h cada), sendo 16 dessas de departamentos da Faced e duas do Instituto de Artes. Entre essas opções, o aluno deve obrigatoriamente realizar no mínimo dez disciplinas (ou 20 créditos). Tendo em vista a preponderância do bacharelado e das disciplinas específicas do curso com relação à Faced, uma das pessoas entrevistadas do curso aponta uma das consequências desse modelo:

> *A Faced tem um problema, não é um problema, na verdade, ela tem muitas disciplinas pra escolher. É uma gama absurda e tu nunca sabe muito bem pra onde ir, tu acaba ocupando aqueles nichos que tu tem do horário do teu curso e encaixando a cadeira que dá da Faced.* (Artes Visuais)

A partir desse ponto de vista, é possível inferir que como não há direcionamento com relação às disciplinas pedagógicas, os alunos tendem a "encaixar" as disciplinas oferecidas na Faculdade de Educação (as quais oferecem diversas opções de turmas e horários) nas lacunas dos horários das disciplinas específicas do curso.

Nessa e em outras falas atribui-se a composição do currículo e a questão das disciplinas alternativas à Faced. Parece não ser claro para os estudantes como se dá a distribuição dos espaços para cada departamento no currículo do curso. A construção curricular das licenciaturas é feita através de tratativas entre o curso de origem e os departamentos da Faculdade de Educação. Através da pesquisa de Brabo (2013), fica evidente a tensão entre as comissões de graduação e a Faculdade de Educação:

> Em verdade, o que pude perceber, com base nos relatos de parte desses sujeitos, é que há um conflito de poder entre a FACED e os cursos de licenciatura sobre quem possui a prerrogativa de criar as disciplinas pedagógicas — por conseguinte, quem é o detentor do discurso pedagógico. (BRABO, 2013, p. 92)

Assim, é possível perceber que a tensão entre bacharelado e licenciatura presente na fala dos alunos também é observada entre as coordenações dos cursos e a Faced. Brabo

(2013) conta que nas falas dos sujeitos coordenadores entrevistados foram recorrentes as queixas quanto aos horários, disciplinas e conteúdos oferecidos pela Faced, além de mencionarem uma postura arbitrária da Faculdade de Educação com relação à criação das disciplinas para as licenciaturas. Pelo que a autora pode perceber, o desgaste na relação entre os cursos e a Faced vem de longa data e uma possível causa para essa situação seja a forma como os cursos de licenciatura se estabeleceram no Brasil (assunto trabalhado na seção 3.2), os quais partiram do bacharelado, adicionando conhecimentos pedagógicos obrigatórios para obtenção de autorização para lecionar, sem articulação com as disciplinas "específicas".

Ainda na pesquisa de Brabo (2013) a fala de uma das pessoas em cargo de coordenação evidencia a relação de poder que se estabelece na composição do currículo, uma vez que mais espaço nas grades curriculares representa mais professores para o departamento e a Unidade. A mesma pessoa aponta que através da instituição de um espaço de discussão de começou a ser construído recentemente, de forma tímida, os envolvidos precisam levar a sério essa articulação para que não haja um enfraquecimento da Faced dentro da UFRGS, tendo em vista a resistência dos cursos. Essa resistência, pelas falas dos coordenadores, tem a ver com a forma como a são pensadas as disciplinas da Faced para as licenciaturas, as quais, segundo eles, não contam com a participação dos cursos.

Por fim, é possível notar que as dificuldades na articulação entre as Unidades responsáveis pelos cursos de licenciatura e a Faculdade de Educação na UFRGS estão em consonância com as falas dos estudantes, as quais também revelam esse distanciamento. Assim, com a baixa legitimidade que a Faced possui para os alunos com relação às disciplinas "do curso", os conhecimentos construídos disciplinas da Faced tendem a ser frágeis e inconsistentes.

5.2.3 Gestão escolar e participação do professor

De forma geral, as pessoas entrevistadas demonstraram muitas dúvidas quanto ao sentido da gestão na escola. Somente 3 pessoas entrevistadas fizeram menção ao termo "gestão" em suas falas. Não foi fácil adentrar no tema "gestão" (especialmente depois de termos falado sobre docência e a Faced, assuntos sobre os quais as pessoas entrevistadas demonstraram maior interesse), foram necessárias algumas explicações a respeito da questão sobre como a pessoa acredita que deva ser a gestão de uma escola[49]. A ideia dessa

49 A questão era a seguinte: "Você considera importante que o professor de uma escola pública esteja a par e

questão era perceber se as pessoas entrevistadas mencionariam a gestão democrática ou uma visão de gestão compartilhada, a fim de compreender que conhecimentos até então construíram a respeito do tema.

Foi possível perceber que idades, trajetórias e cursos diferentes trouxeram perspectivas bastante variadas. Entretanto, de forma geral, ao longo da conversa, admitiam a importância da participação do professor em processos que ocorrem fora da sala de aula, como a gestão da escola, e foram construindo seu posicionamento sobre o assunto.

> *A escola funciona como uma grande empresa, se trabalha em equipe, se não tem o funcionário pra limpar o espaço, ele não vai tá em condições de uso, se tu não tem material pra trabalhar, tu não vai conseguir realizar a atividade do jeito que tu planejou. E a questão da gestão eu acho que tem que ser uma coisa que todo mundo participe, os alunos, os professores, os pais... Óbvio que a figura da diretora, do diretor, é importante porque tem que ter alguém que tenha uma função de organizar as coisas e de administrar, digamos assim, as coisas de uma forma mais... como vou te dizer... de ter uma figura responsável pelo andamento das coisas, né. Mas eu acredito que tudo tenha que ser decidido de uma forma compartilhada, desde a compra de um material, até a forma, a linha pedagógica que a escola segue, enfim, tudo isso precisa ser muito bem conversado, pra funcionar de uma forma que fique positiva pra todo mundo.* (Educação Física)

A fala demonstra que a pessoa defende a partilha do poder de decisão sobre as questões administrativas e pedagógicas da escola, contudo, compreende o funcionamento da escola como uma grande empresa. Com o desenvolvimento do pensamento da pessoa entrevistada, foi possível perceber que a comparação com uma empresa se referia mais às relações de interdependência entre os segmentos do que ao modelo de gestão mais comum em grandes empresas.

Uma das pessoas entrevistadas do curso de Ciências Sociais considera que o professor é fundamental para a gestão da escola e teme a inclusão de valores como empreendedorismo e competitividade para a gestão escolar. Acredita que o professor deve participar da gestão, porém não como atividade principal (deixando de dar aulas, como acontece com os diretores). Vê a escola como um ambiente particular, no qual funcionários, professores e comunidade constroem um contexto próprio de vivência.

Metade das pessoas entrevistadas indica que o cargo de direção da escola deve ser ocupado por um professor, contudo, como afirma uma pessoa entrevistada do curso de Ciências Sociais, administradores podem ser profissionais importantes para o contexto escolar, uma vez que há professores que, mesmo sendo possuindo formação docente, assumem posturas racistas, homofóbicas e outras antidemocráticas. Além disso, ressalta que

---

participe da gestão de sua escola? Ou a administração deve ser realizada por uma equipe restrita e especializada? (De forma geral, como acha que deve ser a administração de uma escola?)"

a gestão não deveria ser a atividade exclusiva para qualquer professor, mesmo em cargo de direção, defendendo que o diretor também atue em sala de aula. Mais duas pessoas entrevistadas (Artes Visuais e Ciências Sociais) afirmaram que acreditam que pessoas formadas na área de Administração poderiam auxiliar no trabalho da gestão escolar.

Todas as pessoas entrevistadas indicaram que o professor precisa estar informado sobre os processos que ocorrem na escola, porém divergem sobre as formas de participação e algumas das pessoas entrevistadas não compreendem a participação na gestão como atribuição do professor. Uma das pessoas entrevistadas menciona que a participação de muitas pessoas torna o processo disperso e vê a administração da escola como atividade para um grupo limitado de pessoas. Entretanto, admite que algumas questões de interesse geral devem ser discutidas por todos, como, por exemplo, o currículo.

As pessoas entrevistadas que apontaram as questões de maior interesse para os professores no que se refere à descentralização da gestão, indicaram a composição do currículo e os gastos financeiros, sendo as que deveriam primordialmente ser tratadas de forma coletiva.

> *Não é o diretor recebe o dinheiro e ele que decide que ele vai comprar duas bolas, cinco cones e não sei o que. São coisas que precisam ser bem estruturadas, bem organizadas, e por isso que eu acho que precisa muito dessa questão de ser uma gestão compartilhada, de ser uma coisa onde todo mundo participa.* (Educação Física)

Outra pessoa entrevistada menciona a participação na gestão como trabalho extra para o professor já sobrecarregado e coloca a possibilidade de divisão de tarefas, com a gestão sendo atribuição de pessoas com formação específica.

> *[...] eu acho que tem que ter uma participação do professor nesse processo... mas, também, coitado do professor, né, lá 40 horas e ainda tem que ficar se preocupando com a administração, sabe... ainda tem que corrigir prova em casa... é legal ter alguém, nesse campo, alguém, especializado fazendo isso.* (Artes Visuais)

Como as concepções são diversas, outra pessoa entrevistada aponta para a horizontalidade, porém demonstra que não havia tido essa discussão anteriormente ou não se recordava, pois faz questões a respeito da forma como se organiza a gestão na escola.

> *De uma forma ideal? Seria em conjunto com os funcionários, os alunos... enfim, um pouco mais de horizontalidade... uma diagonal, digamos [risos]. É brincadeira, mas é que a horizontalidade total é difícil... Eu não sei dizer... como se elege o presidente, digo, diretor da escola? Depende do estatuto, de uma lei?* (Ciências Sociais)

Essa e outras pessoas entrevistadas demonstraram ao longo da entrevista que aumentavam sua preocupação com o tema, ao mesmo tempo em que formulavam

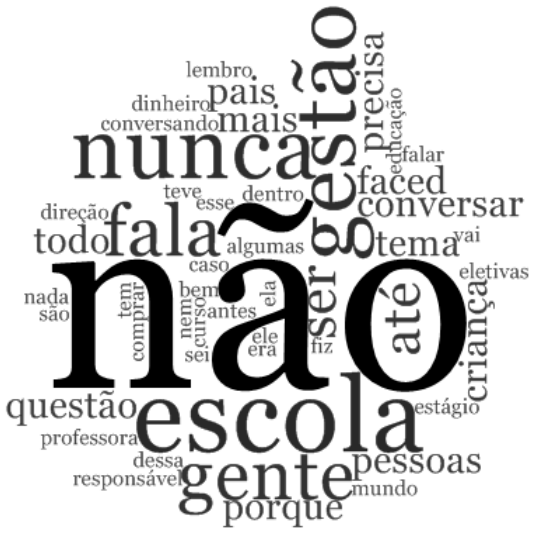
pensamentos e relações a respeito da administração da escola, a gestão democrática e a participação do professor. Logo, foram estabelecidas relações próprias a respeito dos espaços de participação do professor, as quais serão apresentadas na próxima seção.

5.2.4 Conhecimentos sobre gestão democrática

Nesta seção serão abordados os sentidos construídos pelas pessoas entrevistadas acerca da gestão democrática da educação e da escola e a participação do professor.

Nenhuma das pessoas entrevistadas afirmou ter estudado ou lembra de discussões especificamente sobre este tema em seus estudos na graduação. A nuvem de palavras produzida a partir das palavras mais frequentes codificadas com o nó referente à questão a respeito dos conhecimentos sobre gestão democrática[50] resultou a seguinte figura:

Figura 3: Nuvem de palavras mais frequentes produzida a partir das respostas sobre os conhecimentos sobre gestão democrática.



Fonte: a autora, a partir do software NVivo 10.

Conforme explicitado na seção anterior, as pessoas entrevistadas foram se mostrando mais interessadas sobre o tema da gestão ao longo da conversa e foram fazendo associações próprias. Uma das pessoas entrevistadas mencionou sua surpresa ao se dar conta de que não lembrava ter tido essa discussão ao longo de seus estudos.

> *Não, nunca ouvi falar. Até tava prestando atenção no que tu tava falando antes* [referindo-se ao que estávamos conversando antes da entrevista começar, sobre relações de poder na escola]. *E olha que eu já fiz todas as da Faced, até eletivas, fiz 3 eletivas.* (Educação Física)

50 A questão era a seguinte: "Conhece/já ouviu falar sobre gestão democrática da educação ao longo de seus estudos? Como? Em qual(is) disciplina(s)?"

Outra pessoa entrevistada, ao ser questionada se conhece o termo "gestão democrática", refere o que estudou a respeito de gestão nas disciplinas pedagógicas.

> *Com esse termo, não. Dentro de algumas disciplinas da Faced até se fala um pouco de gestão, mas nunca nada muito prático. A gente fala da questão de que a gente tem que conversar com a gestão da escola, mas, na prática, é só quando tu vai pra escola que precisa, digamos, como foi o caso do meu estágio, teve uma escola que a gente trabalhou que não tinha quase nada de material, então a gente teve que conversar com a direção, pra ver o que a direção podia providenciar, fizemos uma cota entre os estagiários pra comprar algumas coisas, porque a escola não tinha recurso.* (Educação Física)

Como na fala acima, algumas das pessoas entrevistadas apontaram que os conhecimentos construídos na Faced foram mais ligados à teoria e pouco à prática, distinção utilizada frequentemente. Afirmam também que os momentos em que mais aprenderam a respeito da organização de seu trabalho e da escola foi nos estágios, quando tiveram que lidar com essas questões na prática, especialmente as pessoas entrevistadas dos cursos de Artes Visuais e Educação Física, tendo em vista as condições diferenciadas que necessitam para o andamento de suas aulas.

> *O que falta, pelo menos na minha área, é a direção reconhecer a área... Porque o professor de artes, ah, "ele se vira... Usa coisa reciclada, junta umas caixinhas... Não. Quero trabalhar com tinta, quero trabalhar com uma tela, por que não?* (Artes Visuais)

Foi possível perceber que as pessoas entrevistadas trataram da afirmação da sua área de conhecimento como legítima no currículo do ensino básico.

> *O professor de Educação Física também fica dentro da sala de aula, não é só pátio, e às vezes os outros professores também não enxergam isso, eles veem a Educação Física como um momento de lazer, de recreação e não é. Tu tem que mostrar que tu te conteúdo pra passar também, pra ser valorizado pelos professores das outras áreas e dar as mãos pra eles.* (Educação Física)

> *Tu ter estudado 5 anos pra chegar no colégio e ter que fazer decoração pra páscoa. Pra mim isso foi muito difícil. Claro, é coisa que todo mundo que é das Artes Visuais faz, mas eu não me identifico muito porque eu acho que as Artes Visuais têm que avançar muito, ela tem que se legitimar enquanto área de conhecimento e não enquanto área de decoração de escola.* (Artes Visuais)

Quando são questionadas a respeito dos espaços de participação do professor na gestão democrática[51], referem-se mais a projetos interdisciplinares. Entendem uma gestão democrática como uma gestão que proporciona liberdade para promover projetos e trabalhos entre disciplinas.

51 A questão era a seguinte: "No caso de uma gestão mais aberta à participação do professor, de que maneiras você acredita que o professor poderia participar da gestão da escola onde trabalha?"

Uma pessoa entrevistada do curso de Educação Física indica diversas questões pertinentes à dimensão política do trabalho docente, como a interdependência e necessidade de cooperação entre os professores, a afirmação e valorização da disciplina entre alunos e professores de outras áreas e a participação nas decisões gerais da escola. Outra pessoa entrevistada do mesmo curso, porém, menciona somente a necessidade de reuniões entre professores e gestores com vistas à melhora na comunicação. Contudo, não aponta o poder de decisão do professor nesse processo.

Uma pessoa entrevistada do curso de Artes Visuais diz que uma gestão mais aberta significaria a possibilidade de realizar mais reuniões, no estilo "conselho de classe", a fim de se discutir sobre o andamento das turmas e casos específicos de alguns alunos. Sobre a participação do professor em decisões da escola, refere-se mais à discussão sobre os gastos dos recursos da escola.

Uma pessoa entrevistada do curso de Ciências Sociais faz uma relação diferenciada sobre a participação do professor nos assuntos da escola, destacando a presença física do professor na escola:

> *Pra começar, quanto mais tempo o professor passar na escola, melhor. O professor ficando na escola ele fica acessível às pessoas da escola, tu vai saber o que apresentar para os colegas. Eu já entendi que os professores não se pilham em trabalhar em conjunto, não se dão muito bem. Como fazer com que os professores andem no mínimo de conjunto, como fazer pra agregar... né? Quando a pessoa marca presença, ela fica sabendo de coisas que outros não ficam sabendo, isso já dá um pouco de autonomia pra alguma coisa ser feita. As coisas vão mudando com a tua presença.* (Ciências Sociais)

A mesma pessoa entrevistada também registra que é necessário conhecer as necessidades da escola como um todo, também no que se refere ao desejo de participação.

A partir do questionamento sobre o conhecimento da pessoa entrevistada sobre conselhos escolares, quase todas perguntaram se tratava-se do conselho de classe, mais comum para avaliação dos discentes. Somente uma pessoa entrevistada, do curso de Educação Física, afirmou conhecer o conselho escolar e suas funções, porém foram conhecimentos adquiridos como aluna no ensino médio e não como estudante de licenciatura. Por fim, foi possível observar que as pessoas entrevistadas não têm clara a ideia sobre o que seja a gestão democrática da educação e da escola, tampouco os espaços potenciais e já existentes para a participação do professor na gestão.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A legislação educacional vigente (em especial BRASIL, 1988 e 1996) refere o compartilhamento de responsabilidades e cooperação entre os sistemas de ensino, o que até agora tem se constituído como um conjunto de desafios. Assim como no ensino básico, é possível perceber que no contexto da UFRGS a articulação entre as Unidades responsáveis pelas licenciaturas e a Faced tem sido realizada sob fortes oposições e descontinuidades.

Através da leitura de resumos de pesquisas recentes sobre o tema da "gestão escolar democrática", foi possível perceber a dificuldade da gestão escolar democrática em se estabelecer na prática dos docentes, contudo foram raras as articulações sobre o tema com a formação inicial. Logo, a pergunta aqui foi, basicamente, se os conhecimentos oferecidos e construídos pelos licenciandos na UFRGS continham elementos referentes à gestão escolar democrática.

Através das entrevistas e da análise dos currículos, foi possível perceber que as licenciaturas avançaram na oferta de disciplinas, buscando romper o modelo 3+1, uma vez que as disciplinas sobre a educação e o ensino estão distribuídas ao longo do curso e observa-se iniciativas de articulação com as escolas e práticas de ensino antes do final do curso. Entretanto, na fala das pessoas entrevistadas ainda há a separação entre "o curso" e "a Faced", pois os conhecimentos pedagógicos parecem continuar deslocados da formação específica. Brabo (2013) já havia registrado esses embates presentes na relação entre as Unidades e a Faced, tensões que são também observáveis aos estudantes. Para aprofundar essa análise, seria necessário conhecer igualmente a visão de professores da Faced, chefias de departamentos, além de técnicos e docentes que atuam nas COMGRADs (Comissões de Graduação) dos cursos de licenciatura. Ainda assim, é possível considerar que tenha sido atendido o objetivo geral da pesquisa que seria investigar os conhecimentos construídos na formação das licenciaturas da UFRGS no que se refere à participação docente na gestão democrática da escola.

Nessa investigação foram revistos os contextos e atores da reestruturação curricular para as licenciaturas na literatura, evidenciando a dimensão da *politics* nesse processo. Foi proposta a busca pela tema da gestão democrática no texto das Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores (BRASIL, 2002[a]) e nos planos de duas disciplinas da Faculdade de Educação, que obteve como resultado a escassa referência aos espaços de participação do

professor na gestão da escola, além de ser inexistente a menção ao termo “gestão democrática”.

Tendo como base o modelo de análise dos processos pelos quais passa o currículo proposto por Sacristán (2000), nem no currículo prescrito nem no currículo apresentado aos professores há menção direta à gestão democrática da escola e/ou da educação. Assim, a abordagem sobre a gestão democrática, se acontecer, cabe ao docente no currículo moldado pelo professor e/ou no currículo em ação. Entretanto, mesmo que o professor trate sobre a gestão democrática – de forma direta ou transversalmente com outros temas – nada garante que esse conhecimento seja construído pelo aluno e levado à prática. Portanto, é possível afirmar que os conhecimentos oferecidos apresentam menção à gestão escolar e instrumentos de gestão como o conselho escolar, contudo, não há menção direta à gestão democrática e seus princípios.

Quanto aos conhecimentos construídos por licenciandos, foram entrevistadas seis pessoas, alunos de três cursos de licenciatura da UFRGS. De forma geral, foi possível observar segurança quanto aos conhecimentos específicos da área, porém incertezas sobre os conhecimentos pedagógicos, sobretudo quanto os conhecimentos sobre gestão. Foram construindo relações sobre a participação do professor na gestão da escola ao longo da conversa, demonstrando que eram formulações novas e questões sobre as quais ainda não haviam tencionado. Demonstram já ter observado as relações de poder na escola, através de menções a processos como a hierarquização de saberes e relações entre professores, contudo, não fazem referência a essas relações como de ordem política.

Considerando o histórico de construção da democracia no Brasil, é possível perceber que a política tomou um sentido que afasta as pessoas da participação, o que vem a influenciar a prática da gestão democrática na escola. Sendo assim, considera-se que a participação dos professores na gestão pode ser uma prática a ser incorporada por meio do aprendizado nas licenciaturas. Nas Diretrizes Curriculares há orientações sobre a importância da problematização da política, cidadania, democracia e participação, contudo são escassas as perspectivas que apontam para a gestão escolar democrática. Nas licenciaturas da UFRGS há o oferecimento de disciplinas que abordam a gestão e as políticas da educação, contudo, tendo em vista diversos processos sociais que atravessam o currículo desde a sua concepção como política até a percepção e lembrança dos alunos, o tema da gestão democrática da escola se mostrou assunto até então desconhecido pelas pessoas entrevistadas, alunos de três cursos de licenciatura.

REFERÊNCIAS

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. New York: Viking Press, 1961.

ARENDT, Hannah. **O que é Política?** 3ªed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

BALL, Stephen J. **The Education Debate**. Bristol, England: The Polity Press, 2013.

BALL, Stephen. Big Policies/Small World. An introduction to international perspectives in education policy. In: LINGARD, Bob; OZGA, Jenny. **The Routledge Falmer Reader in Education Polity and Politics**. Milton Park, England: Routledge, 2007.

BAQUERO, Marcello. Qual democracia para a América Latina? Capital social e empoderamento são a resposta? Porto Alegre: ed. da UFRGS, 2013.

BARDIN, Laurence. **Análisis de Contenido**. Madrid, Akal, 1986.

BATISTA, N.C. A formação do Estado nacional brasileiro: implicações para a gestão das políticas públicas educacionais. **EccoS**, São Paulo, v. 9, nº 2, p. 387- 408, 2007.

BATISTA, Neusa C. Conflitualidades no Espaço Escolar: implicações com a emancipação social. **Eccos**, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 103-118, 2010.

BATISTA, Neusa C. O papel do professor das licenciaturas na formação docente no contexto do direito à educação para todos. **Revista Educação On-line PUC-Rio** nº 13, p.42-59, 2013a.

BATISTA, Neusa C. **Políticas públicas para a gestão democrática da educação**: um estudo do Programa Nacional de Formação de Conselheiros Municipais de Educação. São Paulo, Jundiaí: Paco Editorial, 2013b.

BITTENCOURT, Alcina J. A.; FLORES, Maria Luiza Rodrigues. Desafios para a efetivação de uma experiência de gestão democrática no cotidiano escolar. In: SILVA, Maria Beatriz Gomes; FLORES, Maria Luiza Rodrigues. **Formação à Distância para Gestores da Educação Básica**: olhares sobre uma experiência no Rio Grande do Sul. 2014.

BRABO, Gabriela M. B. **Formação docente inicial e o ensino ao aluno com deficiência em classe comum na perspectiva da Educação Inclusiva**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2013.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 009/2001** de 08 de maio de 2001. Dispõe sobre as Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, cursos de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em: 30 de maio de 2014.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 1/2002** de 18 de fevereiro de 2002a. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <http://mec.gov.br>. Acesso em: maio de 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 2/2002** de 19 de fevereiro de 2002b. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Disponível em: <http://mec.gov.br>. Acesso em: maio de 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE 02/2015** de 01 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: <http://mec.gov.br>. Acesso em: agosto de 2015.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. República Federativa do Brasil, Brasília, 5 out. 1988.

BRASIL. **Decreto nº 5.626,** de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. República Federativa do Brasil, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n°11.684** de 2 de junho de 2008. Altera o art. 36 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm>. Acesso em: maio de 2015.

CARVALHO, José Murilo. **A cidadania no Brasil**: o longo caminho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CENTRO ACADÊMICO ANDRÉ DA ROCHA (CAAR). **Plano de Ensino**. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/caar/?page_id=9936>, acesso e junho de 2014.

CHAUÍ, Marilena. **Brasil**: mito fundador e sociedade autoritária. São Paulo: Ed. Fund. Perseu Abramo, 2000.

COORDENADORIA DAS LICENCIATURAS DA UFRGS (COORLICEN). Coordenadoria. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/coorlicen/coord.html> Acesso em: dezembro de 2014.

CRUZ NETO, Otávio. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. (org.) **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 18ª ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

CURY, Carlos R. J. Gestão democrática da educação: exigências e desafios. In: **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. Porto Alegre, v. 18, n.2, jul/dez, 2002.

CURY, Carlos R. J. O Conselho Nacional de Educação e a Gestão Democrática. In. OLIVEIRA, Dalila A. (org). **Gestão Democrática da Educação:** desafios contemporâneos. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

CURY, Carlos R. J. O princípio da gestão democrática na educação: gestão democrática da educação pública. In: **Gestão democrática da Educação**. Brasília: MEC, Salto para o Futuro – TV Escola, Boletim 19, 2005.

DEMO, Pedro. Cuidado Metodológico: signo crucial da qualidade. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 17, n. 2, jul/dez, 2002. p. 349-373.

DOLL, J.; KRAHE, A elaboração de um currículo para a formação de professores da educação básica: o caso da UFRGS. **Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – ENDIPE**, 2004.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educ. Soc.**, vol.28, n.100, pp. 921-946, 2007.

DUSSEL, Enrique. **1492**: o encobrimento do outro – a origem do mito da modernidade. Petrópolis: Vozes, 1993.

DUSSEL, Enrique. **20 Teses de Política.** Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - CLACSO; São Paulo: Expressão Popular, 2007.

FARENZENA, Nalú. Responsabilidade pública para com as políticas públicas de educação: algumas reflexões. **Políticas Educativas**, Porto Alegre, v. 5, n.1, p. 96 - 112, 2011.

FEITAS, Kátia Siqueira de; CHACON, Fabio; GIRLING, Robert Henriques. Políticas de educação e formação de educadores: uma relação necessária. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 21, n. 38, p. 105-113, jul./dez. 2012.

FRAGA, Alexandre; MATIOLLI, Thiago. A Sociologia no vestibular: o caminho da legitimidade pelo enquadramento. **3º ENSOC**, Rio de Janeiro, setembro de 2012.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise de Conteúdo**. Brasília, Liber Livro Editora, 2008

FRASER, Nancy. Threats to Humanity in Globalization: Arendtian Reflections on the Twenty-First Century. In: _____. **Scales of Justice** – Reimaginig Political Space in a Globalizing World. New York: Columbia University Press, 2010.

FREIRE, Paulo. **Professora sim; tia, não**. Cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D'Água, 1997.

GALE, Trevor. Realising policy: the Who and How of policy production. In. LINGARD, Bob; OZGA, Jenny. **The Routledge Falmer Reader in Education Polity and Politics**. Milton Park, England: Routledge, 2007.

GARAY, Angela. Gestão. In.: CATTANI, A; HOLZMANN, L. **Dicionário de Trabalho e Tecnologia**. 2. ed. Porto Alegre: Zouk, 2011.

GATTI, B; BARRETO, E; ANDRÉ, M. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. UNESCO, 2011.

GATTI, B; BARRETO, E. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. (org.) **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 18ª ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

GUIMARÃES, Márcia Rejane Vieira. A Educação Física no processo de construção permanente da política curricular. **Pensar a Prática.** Periódico científico da Faculdade de Educação Física (FEF) da Universidade Federal de Goiás. v. 11, n. 2, 2008. Disponível em: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/fef/article/view/1464> Acesso em: outubro de 2014.

HECKERT, A.; ARAGAO, E.; BARROS, M. E.; OLIVEIRA, S. A dimensão coletiva da saúde: uma anpalise das articulações entre gestão administrativa-saúde dos docentes, a experiência de Vitória. In: BRITO, J.; BARROS, M. E.; NEVES, M.; ATAHYDE, M. (org.) **Trabalhar na Escola?** Só inventando o prazer. Rio de Janeiro, IPUB, 2001.

KRAHE, Elizabeth D. **Reforma Curricular de Licenciaturas**: UFRGS (Brasil) – UMCE (Chile) – década de 1990. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2009.

LUCE, Maria Beatriz; MEDEIROS, Isabel Leticia Pedroso. Gestão democrática na e da educação: concepções e vivências. In: LUCE, Maria Beatriz; MEDEIROS, Isabel Leticia Pedroso (orgs.). **Gestão escolar democrática**: concepções e vivências. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2006.

LÜCHMANN, Lígia H. Sociedade civil e construção de espaços participativos de gestão pública no Brasil. **Revista Humanas**, Porto Alegre, v. 26/27, n.1/2, p. 193-229, 2004/2005.

MAGALHÃES, Justino. Os professores, de novo pensados, em contexto de mudança. In: BZERRA, A; NASCIMENTO, M. (org.). **Educação e formação de professores**: questões contemporâneas. Fortaleza: ed. UFC, 2013.

MASLOW, Abraham H. **Diário de negócios de Maslow**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2003.

MAY, Tim. Pesquisa Documental: escavações e evidências. In: _____. **Pesquisa Social**: questões, métodos e processos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MCGREGOR, Douglas. **Os aspectos humanos da empresa**. 2ª. Ed. Livraria Clássica: Lisboa, 1970.

MEINERZ, C.B.; FISS, D.M.L.; OGIBA, S.M.M. (2013) Formação de Professores e Práticas Culturais: descobertas, enlaces, experimentações. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas** Vol. 21, N. 22, 2013. Disponível em: <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1140>, acesso em junho de 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, Técnica e Arte: o desafio da pesquisa social. In: _____. (org.) **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 18ª ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

MORAES, Reginaldo C. **Neoliberalismo**: de onde vem, para onde vai? São Paulo: Senac, 2001.

MOTTA, F. C. P. **O que é burocracia**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

OLIVEIRA, J. F.; MORAES, K. N.; DOURADO, L. F.. Gestão escolar democrática: definições, princípios e mecanismos de implementação. In: BRASIL: **Escola de Gestores da Educação Básica** – Sala Políticas e Gestão da Educação. MEC, 2008.

OLIVEIRA, Dalila. Profissão docente e gestão democrática da educação. **Extra-classe – Revista de Trabalho e Educação**. v. 1, n. 2, Belo Horizonte, 2009.

PARO, Vitor Henrique. Estrutura da escola e prática educacional democrática. In: **30ª Reunião Anual da ANPED**. Caxambu - MG, 2007. Disponível em: http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT05-2780—Int.pdf. Acesso em: março de 2015.

PEREIRA, Vanessa Souza. A formação para a participação docente na gestão escolar e o currículo das licenciaturas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. **II Congresso Nacional de Formação de Professores**, Águas de Lindóia-SP, 2014.

PERONI, Vera Maria Vital; FLORES, Luiza Rodrigues. Sistema nacional, plano nacional e gestão democrática da educação no Brasil: articulações e tensões. **Revista Educação**, v. 37, n.2, p.180-189, maio-ago. 2014.

PIMENTA, S. O protagonismo da didática nos cursos de licenciatura: a didática como campo disciplinar. **XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino**, 2012.

RIO GRANDE DO SUL. Constituição do Estado do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: CORAG, 1993.

RIO GRANDE DO SUL. Lei n. 10.576, de 14 de novembro de 1995. Dispõe sobre a gestão democrática do Ensino Público e dá outras providências.

Sacristán, José Gimeno. A função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. Sacristán, J; GÓMEZ, A. **Compreender e Transformar o Ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SACRISTÁN, José Gimeno. O currículo: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000

SANDER, Benno. **Políticas públicas e gestão democrática da educação**. 2003.

SANTOMÉ, Jurjo T. **Educação em tempos de neoliberalismo**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SANTOS, Boaventura de S. **Para um novo senso comum**: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. V. 1 – A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, Boaventura de S. Reinventar a democracia: entre o pré-contratualismo e o pós-contratualismo. In: HELLER, et al (orgs.). **A crise dos paradigmas em ciências sociais e os desafios para o século XXI**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1999.

SHOR, Ira e FREIRE, Paulo. **Medo e Ousadia** – O Cotidiano do Professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

SORDI, Mara Regina Lemes; LUDKE, Menga. Da avaliação da aprendizagem à avaliação institucional: aprendizagens necessárias. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 14, n. 2, p. 267-290, jul. 2009.

SOUZA JÚNIOR, Marcílio; SANTIAGO, Eliete; TAVARES, Marcelo. Currículo e saberes escolares: ambiguidades, dúvidas e conflitos. **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 1 (64), p. 183-196, jan./abr. 2011.

SOUZA, Jessé. **A construção social da subcidadania**: para uma sociologia política da modernidade periférica. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2012.

SOUZA, Luanda Nogueira. LUNA, Christiane Freitas. Hierarquização dos saberes na escola: desafios e perspectivas para Educação Física. **efdeportes.com** Revista Digital - Buenos Aires - Año 14 - Nº 142 - Marzo de 2010.

TARDIF, M ; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (UFRGS). Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução Nº 04/2004**. Diretrizes para o Plano Pedagógico das Licenciaturas da UFRGS. Disponível em: http://www.ufrgs.br/cepe/legislacao/Res04-04.htm

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (UFRGS). **Regimento Geral**. Publicado no Diário Oficial da União em 30 de janeiro de 1996.

VARGAS, Francisco . O ensino da sociologia: dilemas de uma disciplina em busca de reconhecimento. In: Vera Lúcia dos Santos Schwarz. (Org.). **Educação básica**: Um debate teórico sobre o ensino da sociologia. 1ªed.Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2013, v. , p. 11-28.

VIEIRA, Sofia Lerche. Educação e Gestão: extraindo significados da base legal. In: LUCE, Maria Beatriz; MEDEIROS, Isabel Leticia Pedroso (orgs.). **Gestão escolar democrática**: concepções e vivências. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2006.

WEBER, M. Burocracia. In: GERTH, H. H. & W. MILLS, C. (orgs.). **Max Weber — Ensaios de Sociologia**. 5ª ed. Parte II: Poder, cap. VIII. Rio de Janeiro: Guanabara, 1982. p. 229-282.

WERLE, F. Novos tempos, novas designações e demandas: diretor, administrador ou gestor escolar. In: **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. Porto Alegre, v. 17, n.2, jul/dez, 2001.

ANEXO I - TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Prezado/a

O presente projeto de pesquisa intitulado "**FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR PARA A GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA PÚBLICA: os conhecimentos construídos nas licenciaturas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul"**, tem por objetivo analisar Discutir a inserção de conhecimentos sobre gestão democrática da escola nas disciplinas pedagógicas das licenciaturas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e analisar as percepções de licenciandos quanto a sua formação para a participação na gestão democrática da escola.

A pesquisa está em andamento e utiliza dados de diferentes fontes. Por esta razão solicito autorização para utilizar o conteúdo de sua entrevista como dado de pesquisa. Comprometo-me a respeitar os valores éticos que permeiam este tipo de trabalho. Os dados e resultados individuais desta pesquisa estarão sempre sob sigilo ético, não sendo mencionados os nomes dos participantes em nenhuma apresentação oral ou trabalho escrito que venha a ser publicado a não ser no caso de sua participação como autor ou coautor.

Nome do participante: _____

_____ _____

Assinatura do/a participante Assinatura da pesquisadora

Porto Alegre,____ de _____de 2015.

Pesquisadora: Vanessa Souza Pereira – Mestranda em Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação/UFRGS. E-mail: vanessa.souza@ufrgs.br

Orientadora: Neusa Chaves Batista – Doutora em Educação – Professora Adjunta do Departamento de Estudos Básicos da Faculdade de Educação/UFRGS. E-mail: neuchaves@gmail.com