



Instituto Federal Catarinense
Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação
Campus Camboriú

CAROLINA VANELLI DE SOUZA

**DISCIPLINAS DE GESTÃO EDUCACIONAL E GESTÃO ESCOLAR NA
FORMAÇÃO DOS PEDAGOGOS NO INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE (IFC)
– *CAMPUS* CAMBORIÚ: CONTRIBUIÇÕES NA PERCEPÇÃO DOS EGRESSOS**

Camboriú/SC

2025

CAROLINA VANELLI DE SOUZA

**DISCIPLINAS DE GESTÃO EDUCACIONAL E GESTÃO ESCOLAR NA
FORMAÇÃO DOS PEDAGOGOS NO INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE (IFC)
– *CAMPUS* CAMBORIÚ: CONTRIBUIÇÕES NA PERCEPÇÃO DOS EGRESSOS**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-graduação em Educação ao Curso de Mestrado em Educação do Instituto Federal Catarinense – *Campus* Camboriú para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof.^(a). Marilândes Mól Ribeiro de Melo, Dra

Camboriú/SC

2025

Ficha de identificação da obra

Sd SOUZA, CAROLINA VANELLI DE
 DISCIPLINAS DE GESTÃO EDUCACIONAL E GESTÃO ESCOLAR
NA FORMAÇÃO DOS PEDAGOGOS NO INSTITUTO FEDERAL
CATARINENSE (IFC) ? CAMPUS CAMBORIÚ: CONTRIBUIÇÕES NA
PERCEPÇÃO DOS EGRESSOS / CAROLINA VANELLI DE SOUZA;
orientadora MARILÂNDES MOL RIBEIRO DE MELO. --
CAMBORIÚ, 2025.
222 p.

Dissertação (mestrado) - Instituto Federal
Catarinense, campus Camboriú, , CAMBORIÚ, 2025.

Inclui referências.

1. . I. MELO, MARILÂNDES MOL RIBEIRO DE. II.
Instituto Federal Catarinense. . III. Título.

CAROLINA VANELLI DE SOUZA

**DISCIPLINAS DE GESTÃO EDUCACIONAL E GESTÃO ESCOLAR NA
FORMAÇÃO DOS PEDAGOGOS NO INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE (IFC)
– *CAMPUS* CAMBORIÚ: CONTRIBUIÇÕES NA PERCEPÇÃO DOS EGRESSOS**

Esta Dissertação, foi julgada adequada para a obtenção do título de Mestre em Educação, e aprovada em sua forma final pelo curso de Mestrado em Educação, do Instituto Federal Catarinense – *Campus* Camboriú.

autenticação eletrônica na folha de assinaturas

Prof.^(a) Marilândes Mól Ribeiro de Melo, Dra
Orientadora – Instituto Federal Catarinense - *Campus* Camboriú

BANCA EXAMINADORA

autenticação eletrônica na folha de assinaturas

Prof.^(a) Franc-Lane Sousa Carvalho do Nascimento, Dra
Universidade Estadual do Maranhão – UEMA

autenticação eletrônica na folha de assinaturas

Prof.^(a) Filomena Lucia Gossler Rodrigues da Silva, Dra
Instituto Federal Catarinense – *Campus* Camboriú

autenticação eletrônica na folha de assinaturas

Prof.^(a) Andressa Grazielle Brandt, Dra (Suplente)
Instituto Federal Catarinense - *Campus* Camboriú

autenticação eletrônica na folha de assinaturas

Prof.^(a) Francini Scheid Martins, Dra (Suplente)
Faculdade Municipal de Palhoça

Camboriú/SC

2025



ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO Nº 2/2025 - CCPGE (11.01.03.47)

(Nº do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO)

(Assinado digitalmente em 20/02/2025 11:46)

ANDRESSA GRAZIELE BRANDT
PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO
CGES/CAM (11.01.03.56)
Matrícula: ###616#4

(Assinado digitalmente em 20/02/2025 11:05)

FILOMENA LUCIA GOSSLER RODRIGUES DA SILVA
PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO
CGES/CAM (11.01.03.56)
Matrícula: ###555#6

(Assinado digitalmente em 20/02/2025 16:41)

MARILANDES MOL RIBEIRO DE MELO
PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO
CPEDAG/CAM (11.01.03.11)
Matrícula: ###159#1

(Assinado digitalmente em 21/02/2025 10:57)

ROSELI NAZARIO
COORDENADOR DE CURSO - TITULAR
CCPGE (11.01.03.47)
Matrícula: ###313#5

(Assinado digitalmente em 24/02/2025 08:59)
FRANC-LANE SOUSA CARVALHO DO NASCIMENTO

ASSINANTE EXTERNO
CPF: ###.###.943-##

(Assinado digitalmente em 20/02/2025 10:21)
FRANCINI SCHEID MARTINS

ASSINANTE EXTERNO
CPF: ###.###.609-##

Visualize o documento original em <https://sig.ifc.edu.br/documentos/> informando seu número: 2, ano: 2025, tipo: ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO, data de emissão: 20/02/2025 e o código de verificação: f420cd6963

Esta pesquisa é dedicada a todas as crianças às quais tive a oportunidade de ser professora. Que em sua jornada, possam perpassar professores comprometidos, assim como eu tive a oportunidade de ter, e que almejo ser.

AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar à Deus, pela oportunidade da vida, e por poder experienciar essa etapa tão marcante na minha trajetória. Obrigada porque eu sei que nunca me desamparastes.

À minha amada mãe, pois dentro de suas condições realizou o possível e o impossível para que eu pudesse me dedicar aos estudos. Sei que para ela, ter uma filha mestre é motivo de muito orgulho, e se tem alguém nessa vida a quem eu sou grata e quero que sinta orgulho de mim é ela.

Ao meu namorado Gabriel, por ser compreensivo durante esse período que necessitou dedicação e isolamento. Obrigada por me apoiar, incentivar e acreditar que eu encerraria essa etapa mesmo eu temendo não conseguir. Tenho certeza de que essa conquista gerará muitos frutos para o nosso futuro.

À minha professora e orientadora Marilândes, por ter sido complacente ao longo dessa jornada. Eu não imaginava que viveria uma “montanha-russa” ao longo dessa experiência, e ela sempre esteve ali, dizendo que eu conseguiria, me incentivando a prosseguir. Professora, sua humanidade me constrange, obrigada pela cumplicidade e dedicação para que esta pesquisa fosse concluída, pela preocupação, disponibilidade e paciência em sanar as dúvidas que surgiam ao longo do processo.

À professora Filomena por, desde a época da graduação, ter plantado sementes que germinaram: a curiosidade em torno da gestão e o aprendizado acerca dos mecanismos que a sustentam. Além disso, você me incentivou e acreditou em mim quando eu era uma jovem aprendendo a ser professora, e graças a sua sementeira, hoje me torno mestre. Minha admiração, respeito e gratidão por sua pessoa são imensuráveis.

À minha amiga e colega de mestrado Daniela, por ser meu porto seguro diante de tantos momentos nos quais a insegurança me dominava. Obrigada por ser colega de trabalho, e tornar-se uma amiga/irmã, que sempre esteve ao meu lado, seja para alertar ou incentivar. Me alegra demais termos tido a oportunidade de viver tantas oportunidades juntas, sorte a minha termos uma amizade genuína.

À minha amiga e colega de trabalho professora Zemilda, que foi uma das pessoas nas quais eu me espelhei e tenho como referência no âmbito da Educação Infantil. Obrigada por me

acolher na Secretaria de Educação e por me ensinar com zelo e paciência. Seu compromisso com uma educação de qualidade para os bebês e crianças do nosso município sempre guiarão minha jornada.

Ao IFC - *Campus* Camboriú, seus professores e todos os trabalhadores da educação que nele atuam, por desde a graduação até o mestrado, serem comprometidos com uma educação pública, laica, gratuita, de qualidade e socialmente referenciada. Tenho certeza que assim como eu, diversos estudantes foram marcados para além de suas posições profissionais. Vocês foram acolhedores conosco, e suas recepções calorosas acompanhadas de sorrisos e incentivos permanecerão em minhas lembranças.

Aos colegas que compõem a turma do PPGE 2022, com os quais partilhamos anseios, risadas e encorajamento para que todos concluíssem o programa de mestrado. A parceria de vocês tornou o percurso mais leve; observar o quanto para muitos de vocês essa jornada era árdua me fez enxergar que eu precisava ser grata por poder vivenciar essa experiência próxima de casa.

Às professoras que compuseram a banca de qualificação e defesa, obrigada por aceitarem o convite e pelas sugestões respeitadas, e olhar atento e refinado para a colaboração e aperfeiçoamento desta pesquisa.

Aos egressos do curso de Licenciatura em Pedagogia do IFC - *Campus* Camboriú, por terem contribuído respondendo ao questionário referente a essa pesquisa. Sem a participação de vocês não seria possível compreender e explorar o objeto de pesquisa.

Aos acadêmicos do curso de Licenciatura em Pedagogia, matriculados na disciplina de Gestão Escolar, que me acolheram durante o estágio de docência, contribuindo para tornar essa experiência mais leve e enriquecedora.

Aos meus afilhados, Pedro, Poliana e Malu. A dinda precisou se afastar um pouco, mas foi por um bem maior. Vocês alegram minha vida.

Por fim, mas não menos importante, agradeço aos meus cachorros Pingo (*in memoriam*), Spark, Diva, Zeus, Nina, Dexter e minha calopsita Nhoque, por terem sido fontes de alegria, lazer e conforto, aliviando o cansaço e trazendo inspiração nos momentos mais desafiadores. Obrigada por serem meus companheiros de jornada nessa estrada solitária que consiste na escrita da dissertação.

*Talvez não tenhamos conseguido fazer o melhor,
mas lutamos para que o melhor fosse feito.
Não somos o que deveríamos ser,
Não somos o que iremos ser,
Mas, graças a Deus,
Não somos o que éramos.*

Martin Luther King.

RESUMO

No Brasil, os processos formativos em torno da gestão educacional e escolar adquiriram maior visibilidade após o advento da Constituição da República Federativa do Brasil (CRFB) de 1988. A formação inicial de professores constitui-se como essencial para que eles se apropriem dos conhecimentos dispostos nos documentos regulatórios que orientam os processos em torno da gestão e das políticas públicas. Nesse sentido, tomamos como objeto de estudo as disciplinas de Gestão Educacional e Gestão Escolar na formação dos pedagogos egressos do curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal Catarinense – Campus Camboriú. Tais disciplinas, são representativas no aspecto de desenvolver debates acerca dos processos de gestão nos âmbitos macro e micro. As disciplinas escolares se constituíram objetos de pesquisa a partir dos anos 1970, tendo em vista a crise dos modelos que demandaram a redefinição de políticas educacionais e problemas epistemológicos. No entanto, observamos que, quanto as disciplinas de Gestão Educacional e Gestão Escolar, como um objeto do campo educacional, há que se voltar olhares refinados para a sua contribuição na formação de professores. Isto posto, esta pesquisa objetivou “analisar como as disciplinas de Gestão Educacional e Gestão Escolar contribuíram para a formação dos pedagogos egressos do curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal Catarinense (IFC) – *Campus* Camboriú entre os anos de 2011 a 2020”. Para tanto, metodologicamente lançou mão da pesquisa qualitativa, de caráter interpretativo. Como instrumento para coletar os dados, nos posicionamos pela elaboração de um questionário semiestruturado elaborado no ambiente virtual em formato de formulário por meio do *Google Forms*, com questões fechadas e abertas, onde obtivemos 35 interlocutores com os quais trabalhamos para realização das análises. As primeiras subsidiaram, por meio de algumas variáveis, a caracterização dos pedagogos egressos do referido curso e instituição. As segundas sustentaram o caráter interpretativo da pesquisa, pois orientaram a escolha de categorias analíticas, tanto à *priori*, como à *posteriori*. A escolha à *priori* se concretizou em duas categorias analíticas: compreensão sobre Gestão Educacional e compreensão sobre Gestão Escolar. A primeira categoria foi dada por dois indicadores: aspectos “macro” de gestão do sistema de ensino e “micro” relacionado a gestão das escolas. A segunda categoria, compreensão sobre Gestão Escolar, igualmente foi composta por dois indicadores, gerados a partir das respostas dos pedagogos egressos ao abordarem acerca de sua compreensão sobre Gestão Escolar. As dimensões da Gestão Escolar foram relacionadas aos indicadores Gestão Democrática e Equipe Gestora. As categorias analisadas à *posteriori* foram fruto das questões abertas e foram designadas como: compreender e ocupar espaços de gestão; relações entre políticas públicas e educação; apropriação dos processos de gestão e expectativas em relação à prática da gestão democrática. Como principais considerações destacamos que para os pedagogos egressos as disciplinas contribuíram não apenas para que eles adquirissem conhecimentos teóricos sobre as políticas e diretrizes que regem o sistema educacional, mas também desenvolveram uma compreensão crítica sobre a prática da gestão dos sistemas de ensino. As disciplinas propiciaram uma apropriação dos processos de gestão, permitindo que eles se sentissem seguros para atuar nos espaços educativos tendo como princípio a gestão democrática. Esse entendimento demonstra a percepção de que essas disciplinas não se limitam a uma mera aplicação de normas, mas envolve a adaptação e a contextualização das diretrizes para a educação às realidades locais, promovendo práticas pautadas na escuta, de modo a atender às necessidades da comunidade escolar.

Palavras-chave: Instituto Federal Catarinense. Formação de professores. Gestão Educacional. Gestão Escolar. Gestão Democrática.

ABSTRACT

In Brazil, training processes in educational and school management became more visible after the 1988 Constitution of the Federative Republic of Brazil (CRFB). Initial teacher training is essential for teachers to acquire the knowledge set out in the regulatory documents that guide the processes surrounding management and public policies. With this in mind, we took as our object of study the subjects of Educational Management and School Management in the training of pedagogues graduating from the Pedagogy degree course at the Instituto Federal Catarinense - Campus Camboriú. These subjects are representative in terms of developing debates about management processes at the macro and micro levels. School subjects have been the subject of research since the 1970s, in view of the crisis of models that demanded the redefinition of educational policies and epistemological problems. However, we observed that, as for the disciplines of Educational Management and School Management, as an object of the educational field, there is a need to take a closer look at their contribution to teacher training. That said, this research aimed to “analyze how the disciplines of Educational Management and School Management contributed to the training of pedagogues who graduated from the Pedagogy Degree course at the Instituto Federal Catarinense (IFC) – Camboriú Campus between 2011 and 2020”. To this end, methodologically, he used qualitative research, of an interpretative nature. As a tool for collecting data, we positioned ourselves in favor of creating a semi-structured questionnaire prepared in the virtual environment in form format using Google Forms, with closed and open questions, where we obtained 35 interlocutors with whom we worked on the analysis. The first ones supported, through some variables, the characterization of the pedagogues who graduated from the aforementioned course and institution. The latter supported the interpretative nature of the research, as they guided the choice of analytical categories, both a priori and a posteriori. The a priori choice was made into two analytical categories: understanding of Educational Management and understanding of School Management. The first category was given by two indicators: “macro” aspects of education system management and “micro” aspects related to school management. The second category, understanding of School Management, was also composed of two indicators, generated from the responses of former pedagogues when discussing their understanding of School Management. The School Management dimensions were related to the Democratic Management and Management Team indicators. The categories analyzed a posteriori were the result of open questions and were designated as: understanding and occupying management spaces; relations between public policies and education; appropriation of management processes and expectations regarding the practice of democratic management. As main considerations, we highlight that for the pedagogues who graduated, the disciplines contributed not only to their acquisition of theoretical knowledge about the policies and guidelines that govern the educational system, but also developed a critical understanding of the practice of managing educational systems. The disciplines provided an appropriation of management processes, allowing them to feel confident to work in educational spaces based on the principle of democratic management. This understanding demonstrates the perception that these disciplines are not limited to a mere application of standards, but involve the adaptation and contextualization of educational guidelines to local realities, promoting practices based on listening, in order to meet the needs of the school community.

Keywords: Federal Institute of Santa Catarina. Teacher training. Educational Management. School Management. Democratic Management.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Divisão geopolítica das Escolas de Aprendizizes Artífices	66
Figura 2 - Presença da Rede Federal de Educação Profissional em todo o Brasil.....	69
Figura 3 - Expansão da Rede Federal até 2010.....	70
Figura 4 - Distribuição atual da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT).....	71
Figura 5 - Distribuição atual dos 15 campi do Instituto Federal Catarinense (IFC).....	73
Figura 6 - Localização da cidade de Camboriú no estado de Santa Catarina	75
Figura 7 - Vista do prédio central do Instituto Federal Catarinense Camboriú	83
Figura 8 - Distribuição dos alunos matriculados em cursos de graduação em Licenciatura (2021)	91

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Áreas de ensino do curso de Pedagogia.....	41
Quadro 2 - Base comum que contemplava as disciplinas do curso de Pedagogia.....	47
Quadro 3 - Questionários enviados aos egressos do curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal Catarinense – <i>Campus</i> Camboriú (2011-2021).....	88
Quadro 4 - Grau de instrução dos pais e cônjuges dos egressos.....	100
Quadro 5 - Atuação dos egressos durante o curso de Licenciatura em Pedagogia no IFC <i>Campus</i> Camboriú.....	110
Quadro 6 - Plano de Ensino da disciplina de Gestão Educacional (2014).....	131
Quadro 7 - Plano de Ensino da disciplina de Gestão Educacional (2015).....	131
Quadro 8 - Plano de Ensino da disciplina de Gestão Educacional (2018).....	132
Quadro 9 - Plano de Ensino da disciplina de Gestão Educacional (2019).....	132
Quadro 10 - Plano de Ensino da disciplina de Gestão Educacional (2020).....	133
Quadro 11 - Plano de Ensino da disciplina de Gestão Escolar (2014)	136
Quadro 12 - Plano de Ensino da disciplina de Gestão Escolar (2015)	136
Quadro 13 - Plano de Ensino da disciplina de Gestão Escolar (2016)	137
Quadro 14 - Plano de Ensino da disciplina de Gestão Escolar (2017)	138

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Identidade de gênero dos egressos.....	89
Gráfico 2 - Idade dos egressos	91
Gráfico 3 - Cidade/Estado que os egressos residem.....	93
Gráfico 4 - Estado civil dos egressos	96
Gráfico 5 - Número de filhos dos egressos	96
Gráfico 6 - Origem étnica/racial dos egressos.....	99
Gráfico 7 - Frequência na Educação Básica em escolas públicas e/ou privadas	104
Gráfico 8 - Você conciliava o Ensino Médio com algum trabalho?	104
Gráfico 9 - Modalidade em que os egressos cursaram o Ensino Médio	108
Gráfico 10 - Realizaram outro curso de Ensino Superior antes da licenciatura.....	110
Gráfico 11 - Enfrentou dificuldades para estudar	113

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AMFRI – Associação dos Municípios da Foz do Rio Itajaí

CAC – Colégio Agrícola de Camboriú

CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica

CNI – Confederação Nacional da Indústria

CPIB – Constituição Política do Império do Brasil

CRFB – Constituição da República Federativa do Brasil

EAD – Educação à Distância

EAF – Escolas Agrotécnicas Federais

ETF – Escolas Técnicas Federais

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IFC – Instituto Federal Catarinense

IFC – Instituto Federal Catarinense

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional

PPC – Projeto Pedagógico do Curso

PIB – Produto Interno Bruto

PPGE-IFC – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense

PPP – Projeto Político Pedagógico

PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

RFEPCT – Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia

SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UTFPR – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	16
2	PERSPECTIVA HISTÓRICA E POLÍTICA DO CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL	35
2.1	DESDOBRAMENTOS HISTÓRICOS E POLÍTICOS DO CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL	35
2.2	A FACULDADE NACIONAL DE FILOSOFIA	40
2.3	A PRIMEIRA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL	43
2.4	REORGANIZAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA: DOS TÉCNICOS AOS ESPECIALISTAS.....	46
2.5	O MOVIMENTO “EM PROL” DA REFORMULAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA	49
2.6	A LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL - LEI N. 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996: CONJUNTURA POLÍTICA E REFLEXOS NO CURSO DE PEDAGOGIA.....	54
	2.6.1 As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia	57
3	OS CAMINHOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL, A CRIAÇÃO DO IFC E DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA NO IFC – CAMPUS CAMBORIÚ	62
3.1	DOS CAMINHOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL À CRIAÇÃO DO IFC: BREVES LINHAS	62
3.2	REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA (RFEPECT).....	69
3.3	INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE – CAMPUS CAMBORIÚ	74
3.4	O INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE DESPONTANDO COMO INSTITUIÇÃO FORMADORA DE PROFESSORES	77
	3.4.1 A criação do Curso de Licenciatura em Pedagogia no IFC - <i>Campus Camboriú</i>	83
4	CARACTERIZAÇÃO DOS PEDAGOGOS EGRESSOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DO INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE – CAMPUS CAMBORIÚ ENTRE OS ANOS DE 2011 A 2020.....	88
5	CONTRIBUIÇÕES DAS DISCIPLINAS DE GESTÃO EDUCACIONAL E ESCOLAR NA FORMAÇÃO DOS PEDAGOGOS EGRESSOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DO IFC - CAMPUS CAMBORIÚ (2011 A 2020).....	116
5.1	AS DISCIPLINAS ESCOLARES COMO OBJETO DE ESTUDO	117
5.2	GESTÃO DEMOCRÁTICA: UM IMPERATIVO HISTÓRICO	121

5.3	AS DISCIPLINAS DE GESTÃO EDUCACIONAL E ESCOLAR NO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DO IFC - CAMPUS CAMBORIÚ: O QUE MOSTRAM OS PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS DO CURSO E OS PLANOS DE ENSINO.	125
5.3.1	Planos de ensino da disciplina de Gestão Educacional.....	130
5.3.2	Planos de ensino da disciplina de Gestão Escolar	136
5.4	ANALISANDO AS CATEGORIAS ANALÍTICAS: COMPREENSÃO SOBRE GESTÃO EDUCACIONAL E COMPREENSÃO SOBRE GESTÃO ESCOLAR.....	139
5.4.1	Compreensão sobre Gestão Educacional.....	141
5.4.2	Compreensão sobre Gestão Escolar	145
5.5	DISCIPLINAS DE GESTÃO EDUCACIONAL E ESCOLAR: CONTRIBUIÇÕES À FORMAÇÃO DOS PEDAGOGOS EGRESSOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA.....	152
5.5.1	Disciplina de Gestão Educacional: contribuições por meio das categorias compreender e ocupar espaços de gestão e relações entre políticas públicas e educação	153
5.5.2	Disciplina de Gestão Escolar: contribuições por meio das categorias apropriação dos processos de gestão democrática e expectativas em relação à prática de gestão escolar democrática.....	160
6	CONSIDERAÇÕES.....	174
	REFERÊNCIAS	184
	APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO ELABORADO PARA A PRODUÇÃO E ANÁLISE DA PESQUISA	201
	ANEXO A – PARECER DE APROVAÇÃO DA PESQUISA NO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS (CEPSH)	220

1 INTRODUÇÃO

No Brasil, os processos formativos em torno da gestão educacional e escolar adquiriram maior visibilidade após o advento da Constituição da República Federativa do Brasil (CRFB) de 1988, que constitui a lei máxima do país, traça os parâmetros e define os princípios e diretrizes que regem a ordem da sociedade por meio do sistema jurídico. Um dos preceitos constitucionais diz respeito à “gestão democrática do ensino público” (Art. 206, inciso VI), tema este, que consiste em um dos mais discutidos entre os educadores na atualidade, o que denota um grande desafio para os profissionais que ocupam espaços de gestão no cotidiano escolar e de modo macro em relação à efetivação das políticas de educação voltadas para esta temática.

Consoante à CRFB/88¹, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 (Lei nº 9.394/96)² regulamenta o sistema de educação público e privado, estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional e determina como princípios e fins da educação nacional a “gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino” (Art. 3º, inciso VIII). No que concerne aos sistemas de ensino, o Artigo 14 estabelece:

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

Ambas as leis destacam a necessidade de a gestão escolar ser conduzida de forma democrática, e de modo circunscrito, na escola, a LDB concede certa autonomia às instituições de ensino para que elas desenvolvam o Projeto Político Pedagógico (PPP) de acordo com suas especificidades e de maneira colaborativa. Essa nova percepção de gestão no contexto educacional suscitou o início da superação do antigo enfoque limitado concernente à administração escolar com vistas a ações estritamente burocráticas. Em contrapartida, a real

¹ CRFB/88 - Constituição da República Federativa do Brasil promulgada em 1988. Acesso em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm (Acesso: 16/11/2024)

² Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Acesso em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm (Acesso: 16/11/2024)

efetivação da gestão democrática em nível macro e nas escolas é um longo caminho a ser percorrido, tendo em vista o caráter conservador da gestão escolar vigente nas instituições de ensino. No momento em que se destaca a necessidade de uma visão crítica a respeito da gestão educacional e escolar que se pretende democrática, explicita-se a existência dos princípios capitalistas e ideias neoliberais tonalizando as práticas de gestão desenvolvidas na escola.

Mediante essa realidade, ressaltamos a importância da formação em gestão escolar e educacional na formação inicial de professores com a finalidade de refletir acerca de novas perspectivas de formação para a cidadania, para que os professores sejam agentes de transformação social no ambiente escolar e na sala de aula, tornando-se resistência frente aos ideais neoliberais, fomentando o reconhecimento e a valorização dos diferentes grupos sociais, assim como a relevância da participação social na defesa da diversidade. Na compreensão de Libâneo (2018, p. 49)

A escola contemporânea precisa voltar-se para as novas realidades, ligar-se ao mundo econômico, político, cultural, mas precisa ser um baluarte contra a exclusão social. A luta contra a exclusão social e por uma sociedade justa, uma sociedade que inclua a todos, passa pela escola e pelo trabalho dos professores.

A escola e os professores que a constituem podem desempenhar um papel fundamental na formação do indivíduo crítico, de modo que ele aja na sociedade com o intuito de transformá-la, distanciando-se dos preceitos capitalistas que visam formar o indivíduo apenas para submeter-se ao mercado de trabalho³. Porém para que isso ocorra, aos professores e demais profissionais da educação implica percorrer um percurso formativo que forneça elementos para que eles entendam como provocar transformações que visem fortalecer as bases da escola democrática.

Sendo assim, a formação inicial em gestão escolar e educacional constitui-se como essencial para que os professores se apropriem dos conhecimentos dispostos nos documentos regulatórios que orientam os processos de gestão, bem como sobre as políticas públicas em volta dessa temática. Tal apropriação pode orientar a ocupação e a atuação nos espaços de gestão em uma perspectiva democrática que objetivem a transformação social, visto que para além do processo pedagógico, nas instituições de ensino são fomentadas diversas formas de

³ Optamos por aderir ao termo “mercado de trabalho” vinculado ao viés mercadológico, onde há ênfase na eficiência e produtividade e “mundo de trabalho” com a percepção do trabalho como princípio educativo e formativo, aliado à formação crítica de um sujeito histórico integral.

convivência, de modo que a escola e a cidadania estão estritamente articuladas; por meio da escola o espaço pedagógico se torna um espaço político (Cunha, 1997).

Saviani (1999) auxilia na compreensão da escola como um espaço político na medida que ensina que a educação não pode ser considerada como neutra e desvinculada do contexto no qual está inserida. Pelo contrário, a escola é um ambiente permeado por relações de poder, e as práticas pedagógicas refletem valores e interesses políticos. Para melhor compreender esse aspecto, Saviani (1999) esclarece que no contexto da Escola Nova no Brasil, a burguesia promoveu a ideia de uma escola para todos como um instrumento de hegemonia, pois isso correspondia tanto aos interesses da burguesia quanto aos interesses das demais classes.

Era importante para a burguesia consolidar uma ordem democrática, ao mesmo tempo em que o proletariado também tinha o interesse de participar do processo político e das decisões. No entanto, à medida que a participação das camadas dominadas aumentava, as contradições de interesses que estavam ocultas sob o objetivo comum se tornavam evidentes. O proletariado e as camadas dominadas não votavam conforme a perspectiva das camadas dominantes, ou seja, não escolhiam os candidatos considerados “melhores” de acordo com os interesses dominantes. A burguesia acreditava que um povo instruído escolheria os melhores governantes, mas o autor argumenta que o povo instruído acabava escolhendo os “menos piores” porque o sistema partidário não permitia que os representantes dos interesses dos dominados se candidatassem. Assim, o povo se via obrigado a escolher entre grupos em conflito dentro do campo burguês, e as opções menos ruins, do ponto de vista dos dominados, eram consideradas as piores do ponto de vista dos dominantes. A vista disso, torna-se palpável perceber o quanto a escola e a gestão educacional e escolar podem consistir em uma forma de governança e manipulação por meio do viés político.

Assim sendo, enfatizamos a importância da escola como um espaço de formação cidadã, onde os estudantes devem aprender não apenas conhecimentos específicos, mas também a desenvolver a consciência crítica e participativa na vida social e política. À escola implica o compromisso de promover a formação de indivíduos capazes de compreender e transformar a realidade em que vivem.

Paro (2016) argumenta que a gestão democrática da escola com a efetiva participação dos agentes que a compõem pode caracterizar-se como utopia, uma vez que é assegurada na letra da lei, mas não se concretiza na realidade. Porém, Paro (2016, p. 13) destaca que se “a

palavra utopia significa o lugar que não existe, não quer dizer que não possa vir a existir”. Para que a gestão democrática se constitua como uma realidade na escola se faz necessário um movimento da classe trabalhadora, de modo a conduzir “as camadas trabalhadoras a se apropriarem de um saber historicamente acumulado e desenvolver a consciência crítica” (Paro, 2016, p. 15) com o propósito de contribuir com o processo de transformação social. Isto posto, evidenciamos a dimensão política da formação inicial de professores com vistas à participação cidadã nos processos decisórios na gestão da escola, uma vez que a participação na gestão educacional e escolar democrática denota uma das dimensões do trabalho docente, tornando-se fundamental na formação inicial do pedagogo.

Almejamos que sejam formados docentes conscientes do seu compromisso com a sociedade, e que participem ativamente das instituições escolares da qual fazem parte, e não apenas sejam prestadores de serviço para o Estado, que seguem os preceitos capitalistas que visam apropriar-se da produção intelectual de outrem, pois “é o reconhecimento do seu papel e o conhecimento da sua realidade que poderão favorecer a intervenção no seu desempenho” (Cunha, 1997, p. 28). Bourdieu (2014, p. 57) ao tecer considerações acerca dessa entidade denominada Estado afirma que “é uma ficção jurídica, portanto ele não existe”. Para este teórico o Estado é “uma invenção que consiste em pôr as pessoas juntas de tal maneira que, estando organizadas desse jeito, elas façam coisas que não fariam se não estivessem organizadas assim”. Nesse sentido, ele mostra que aquele que nos “vigia”, nos legitima enquanto professores a “inspecionar” em seu nome; ou seja, o Estado nos estatui, enquanto pessoa pública o exercício da autoridade em seu nome. Isso torna ainda mais complexa a função docente, pois é preciso fazer valer as normas organizativas do Estado e, ao mesmo tempo, ser a elas resistentes quando se pensa a participação na gestão educacional e escolar democrática, com o fim de uma formação cidadã que conduza à autonomia e à emancipação.

Isto posto, é pertinente demarcar as **justificativas pessoais, sociais e científicas** que autenticam os caminhos que me trouxeram até aqui. Início pela razão primeira: a pessoal. Nasci no ano de 1994, na cidade de Florianópolis, aos 6 meses e 4 dias de uma gestação complicada, porém muito desejada. Minha mãe engravidou aos 40 anos, sou eu sua primeira e única filha. Mal sabia ela que a realização de um sonho seria também seu maior desafio, tendo em vista que se tornou mãe solo, pois não tive pai presente. Minha mãe é minha fortaleza, e mesmo trabalhando muito para nos manter nunca deixou de cobrar meu desempenho em relação aos

estudos; mesmo na época ela não tendo graduação, deixou claro que eu deveria me formar no Ensino Superior para que tivesse melhores oportunidades na vida.

Para além das experiências vivenciadas no Ensino Fundamental, minha trajetória no campo da Educação teve início em 2011, quando fiz o magistério. Na época, eu tinha 17 anos e a incerteza do caminho que gostaria de percorrer profissionalmente. Cursar o magistério foi sugestão de uma tia, para que eu pudesse ter uma profissão e posteriormente decidir qual curso superior eu faria. Ao realizar os estágios, identifiquei-me com a etapa da Educação Infantil, e logo comecei a atuar como professora auxiliar em uma instituição particular de ensino. Nesse período, eu possuía uma visão romantizada de que ser professor era um ato de amor, mas ao longo do percurso percebi que o amor pela profissão não era o suficiente: a formação é essencial. A docência na Educação Infantil requer “além de uma formação consistente, uma política de formação continuada de professores que corroborem para o desenvolvimento de processos educativos e formativos comprometidos com a qualidade da educação das crianças pequenas” (Peixer; Silva; Santos, 2021, p. 217).

Após encerrar o magistério, ingressei em uma universidade particular que ofertava Licenciatura em Pedagogia na modalidade de Educação a Distância (EAD), porém não me adaptei; então realizei a transferência externa, por meio de participação em edital específico para esse fim, para o Instituto Federal Catarinense (IFC – *Campus* Camboriú). Esse foi o início de uma trajetória repleta de experiências transformadoras e a construção de uma concepção de educação divergente de todas as que eu havia experienciado. Em 2013, quando ingressei no curso de Licenciatura em Pedagogia dessa instituição, a disciplina intitulada Pesquisa e Processos Educativos (PPE), que possui a pesquisa como princípio científico e educativo e que pela proposta da matriz curricular, transversaliza o curso, me permitiu imergir no contexto da docência e da Gestão Educacional e Escolar numa perspectiva democrática. Brandt e Hobold (2019, p. 146) elucidam que

Conforme o artigo 2º do referido Regulamento (IFC CAMBORIÚ, 2017a), o componente curricular Pesquisa e Processos Educativos tem como objetivos a formação com pesquisa, bem como a inserção, desde o processo inicial de formação, nos campos de atuação profissional. Procura desenvolver a capacidade investigativa e produtiva do estudante e contribuir para a sua formação básica, profissional, artística, científica e política.

Pensar a pesquisa como princípio científico e educativo, de acordo com Demo (1991, p. 47) consiste em abrir espaços para a inventividade e alternativas em instituições que exercem as práticas de pesquisar e formar. Isto implica uma docência que se nega a funcionar como “repassadora(a) de conhecimento alheio”. A caracterização desse docente é assim destacada por Demo (1991, p. 48):

É pesquisador, nos sentidos revelados: capacidade de diálogo com a realidade, orientando a descobrir e a criar, elaborador da ciência, firme em teoria, método, empiria e prática;

É socializador de conhecimentos, desde que tenha bagagem própria, despertando no aluno a mesma noção de pesquisa;

É [...] quem a partir de proposta de emancipação que concebe e realiza em si mesmo, torna-se capaz de motivar o novo pesquisador no aluno, evitando de todos os modos reduzi-lo a discípulo subalterno.

Nesse período eu já havia me efetivado como monitora de Educação Infantil no município de Camboriú, e alguns aspectos referentes a gestão da escola em que eu atuava retiveram minha atenção. Dentre eles, estava a troca constante de gestores e a formação necessária para a ocupação de tais cargos, o que prejudicava a dimensão organizacional da escola e consequentemente os processos de aprendizagem das crianças.

Por essa razão, meu trabalho de conclusão de curso, intitulado “Perfil do gestor e concepção de gestão das escolas públicas de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Camboriú”, investigou elementos importantes para a reflexão em torno da gestão da escola pública. Os conhecimentos acerca da gestão democrática concebidos no meu processo de formação inicial tiveram um papel fundamental na articulação de meios que propiciaram que eu ocupasse espaços da gestão educacional e escolar e compreendesse a relevância de fomentar a implementação de mecanismos de gestão democrática nas instituições escolares.

A oportunidade de dar sequência na pesquisa sobre esta temática por meio de estudos desenvolvidos na linha de pesquisa “Processos Formativos e Políticas Educacionais”, do Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto Federal Catarinense - *Campus* Camboriú, tornou essa trajetória ainda mais valiosa. Minha mãe estava certa: a graduação e o caminho percorrido a partir dela me abriram novas oportunidades. Não apenas para mim, que me efetivei como professora de Educação Infantil no município de Balneário Camboriú e Camboriú e tive a oportunidade de atuar na Secretaria Municipal de Educação do último

município mencionado, mas para minha mãe, que por meio do IFC pôde concluir o Ensino Médio por meio do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) e posteriormente cursar sua tão sonhada graduação.

A oportunidade de usufruir de uma educação pública, gratuita, de qualidade e socialmente referenciada como a propiciada pelo IFC mudou a história da minha família, e eis que aqui estou, vivenciando o Mestrado em Educação, uma experiência que deveria ser um direito para todos, mas que devido a diversos fatores como os sociais, culturais, econômicos e religiosos tornam-se uma oportunidade para poucos. Bourdieu e Passeron (2018, p. 27) ajudam a compreender que

De todos os fatores de diferenciação, a origem social é sem dúvida aquela cuja influência exerce-se mais fortemente sobre o meio estudantil, mais fortemente em todo caso que o sexo e a idade e sobretudo mais do que um ou outro fator claramente percebido, como afiliação religiosa por exemplo.

O direito a educação deveria estar assegurado a todos, como um meio de democratização da cultura, onde as pessoas de classes menos favorecidas pudessem se apropriar dos conhecimentos, uma vez que para elas, a educação escolar é, de certo modo, um caminho para a apropriação do capital escolar e para o acesso à cultura. Bourdieu (2002) afirma que a reprodução e a distribuição do capital cultural ocorrem na relação entre as estratégias das quais as famílias lançam mão e a lógica específica da instituição escolar que credencia em forma de títulos. Assim, “el capital cultural se transformaría, mediante el capital escolar, en credenciales objetivas con valor de mercado, constituyéndose así en un factor fundamental para entender la reproducción social intergeneracional” (Gimeno; Callejo, 2014, p. 374). Gimeno e Callejo (2014, p. 342) mostram que para a classe popular

la adquisición de capital escolar como un factor relevante en sus estrategias de reproducción social, lo que ha cambiado sus prácticas y actitudes en relación a la educación y socialización escolar de los hijos. El concepto de capital escolar nos remite a Pierre Bourdieu. Se trata de un capital adquirido por la posesión de títulos escolares, gracias a los cuales, se puede acceder a una serie de empleos concretos. Por tanto, es uno de los factores fundamentales para explicar la posición dentro de la estratificación social.

No que diz respeito aos processos de formação dos professores para a atuação na gestão educacional e escolar, percebo o quanto se evidencia a necessidade de aprofundar os

estudos teóricos em relação à representação social dos gestores, a sua atuação no ambiente escolar em um panorama democrático, aos cursos de formação inicial e continuada, tendo como base a relevância e a necessidade destas formações para a prática pedagógica e administrativa na gestão das instituições. Tais questões não foram respondidas neste estudo e ficam como indicações de futuras pesquisas aos que são inquietos a seu respeito.

Socialmente, como fator que justifica esta pesquisa, considero que vale destacar o seguinte aspecto: a formação de professores constitui-se como essencial para a construção de uma sociedade democrática. Na medida em que eles se conscientizam da sua responsabilidade e compreendem o papel da educação, distanciam-se do senso comum sobre educação. Ao refletir sobre a especificidade da educação e seu caráter científico, Paro (2014, p. 23) auxilia na compreensão de que “a educação consiste na apropriação da cultura”; ou seja, no homem, enquanto sujeito social na medida que produz cultura ao fazer história. Nesse sentido, o professor atua de modo a contribuir para a formação humana integral. Para elucidar essa compreensão, Paro (2014, p. 27) afirma que

Em primeiro lugar, a preocupação da educação tomada num sentido rigoroso é com o homem na integralidade de sua condição histórica, não se restringindo a fins parciais de preparação para o trabalho, para ter sucesso em exames ou para qualquer aspecto restrito da vida das pessoas. Em segundo lugar, e em consequência disso, seu conteúdo é a própria cultura humana em sua inteireza, como produção histórica do homem, não se bastando nos conhecimentos e informações, como costuma fazer a educação tradicional.

Sendo assim, intenta-se formar um sujeito histórico, social e político. Ao pensar na constituição política do ser humano, Paro (2012) aborda sobre a ação do homem no sentido de conviver com grupos e pessoas, fundando assim, o conceito geral de política. A convivência entre pessoas traduz-se na instituição da sociedade. Essa convivência pode ser democrática, tomando o diálogo como centralidade e o respeito à contraposição de interesses como pode ser instituída pela dominação. Na educação “a principal implicação dessa condição política do humano diz respeito ao tipo de sociedade que se tem em mente em termos políticos e, por conseguinte, ao tipo de homem político que se pretende formar” (Paro, 2014, p. 28). Portanto, ao contribuir com a formação do homem histórico inclui-se formá-lo enquanto cidadão, preparando-o para que ele atue democraticamente na sociedade.

Não obstante, Saviani (1999, p. 70) afirma que “quando menos se falou em democracia no interior da escola mais ela esteve articulada com a construção de uma ordem democrática; e

quando mais se falou em democracia no interior da escola menos ela foi democrática”.⁴ A relação entre a democracia e a escola é complexa e não linear. Ao abordar excessivamente a democracia, muitas vezes há uma ênfase superficial e discursiva, sem que as práticas e estruturas da escola sejam efetivamente transformadas de maneira democrática. Ou seja, o discurso sobre democracia pode ser utilizado como uma forma de legitimar ações autoritárias ou de manter as estruturas de poder existentes. Por outro lado, em períodos em que se falou menos sobre democracia no contexto escolar, pode ter havido uma maior atenção prática e efetiva em criar condições para uma verdadeira participação, igualdade e construção coletiva no ambiente escolar. Isso indica que a presença do discurso explícito de democracia nem sempre reflete a realidade democrática no interior da escola.

Por conseguinte, justifica-se a relevância social em suscitar as reflexões acerca da apropriação, pelos professores da consciência política ao compreender as relações de poder presentes no sistema educacional, para então agir de forma ética e comprometida com a transformação social na medida em que propiciam aos agentes do processo educativo pensarem criticamente, questionarem as desigualdades e injustiças, contribuindo para a formação de cidadãos comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e democrática.

Cientificamente é importante evidenciar sobre esta pesquisa que a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, foi utilizada neste estudo, uma vez que um percentual significativo dos egressos formados na instituição onde a pesquisa foi desenvolvida foram formados sob sua égide e que traz como princípios a formação de profissionais do magistério que defendam e busquem assegurar o direito das crianças, jovens e adultos à educação de qualidade, construída em bases científicas e técnicas sólidas em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (Brasil, 2013). Este documento em sua seção 2.6.3. Gestão democrática e organização da escola estabelece que

A organização do trabalho pedagógico e a gestão da escola, [...] tendo como fundamento o que dispõem os artigos 12 e 13 da LDB, pressupõe conceber a organização e gestão das pessoas, do espaço, dos processos, procedimentos que

⁴ Saviani delimita essa citação como terceira tese (especificamente política) da “Teoria da curvatura da vara” no livro “Escola e Democracia”, onde o autor argumenta que o critério para avaliar o grau de democratização nas escolas deve ser buscado na prática social, e não exclusivamente na argumentação. Além disso, ele critica a postura daqueles que agem como se a igualdade já estivesse plenamente instaurada desde o início do processo educativo, uma vez que se assim fosse, não haveria mais necessidade de realizá-las ao longo do percurso, o que esvaziaria o sentido do processo educativo, que é fomentar a passagem da desigualdade à igualdade.

viabilizam o trabalho de todos aqueles que se inscrevem no currículo em movimento expresso no projeto político-pedagógico e nos planos da escola, em que se conformam as condições de trabalho definidas pelos órgãos gestores em nível macro (Brasil, 2013, p. 54).

Tendo em vista a necessidade de as licenciaturas proporcionarem cursos de formação de professores de qualidade e construídos em bases científicas sólidas, e tendo em consideração que esta pesquisa estabelece como tema maior a formação de professores e a gestão educacional e escolar, de modo específico numa perspectiva democrática, circunscrevemos o curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal Catarinense como campo de pesquisa. Essa instituição, em seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI, 2019-2023) estabelece a perspectiva de atuação “em atenção aos princípios éticos, estéticos, filosóficos e políticos, no compromisso com a construção de uma sociedade democrática, na promoção dos valores democráticos e no respeito à diferença e à diversidade” (PDI/IFC, 2019-2023, p. 45). O curso de Licenciatura em Pedagogia do IFC - *Campus* Camboriú, em seu Projeto Político Pedagógico de Curso Superior (PPCS) contempla, como um dos campos de atuação do pedagogo a:

[...] gestão educacional, entendida numa perspectiva democrática, que integre as diversas atuações e funções do trabalho pedagógico e de processos educativos escolares e não escolares, especialmente no que se refere ao planejamento, à administração, à coordenação, ao acompanhamento, à avaliação de planos e de projetos pedagógicos, bem como análise, formulação, implementação, acompanhamento e avaliação de políticas públicas e institucionais na área de educação (PPC/IFC – *Campus* Camboriú, 2018, p. 29).

Destacamos a importância da formação de professores voltada para uma gestão que integre diversas atuações e funções relacionadas ao trabalho pedagógico e aos processos educativos, tanto dentro quanto fora da escola. A perspectiva democrática da gestão educacional e escolar implica a busca pela participação e o envolvimento de diferentes agentes no processo de tomada de decisões. Isso inclui a participação dos professores, estudantes, pais, comunidade escolar e demais envolvidos no contexto educacional. O PPCS enfatiza a importância da formação para a gestão educacional e escolar que seja abrangente, participativa, transparente e comprometida com a promoção da qualidade e da equidade na educação. Essa perspectiva democrática visa integrar diferentes dimensões do trabalho pedagógico e dos processos educativos, além de contemplar a análise e o acompanhamento das políticas públicas e institucionais relacionadas ao campo da educação.

Tendo justificado esta pesquisa em seus aspectos pessoal, social e científico, importa observarmos que para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele. Em geral isso se faz a partir do estudo de um problema, que ao mesmo tempo desperta o interesse do pesquisador e limita sua atividade de pesquisa a uma determinada porção do saber, com o qual ele se compromete no contexto de elaboração da pesquisa (Ludke; André, 1986). Assim, a partir do exposto, esta pesquisa, apresenta a seguinte **questão problema**: Como as disciplinas de Gestão Educacional e Gestão Escolar contribuíram para a formação dos pedagogos egressos do curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal Catarinense (IFC) – *Campus* Camboriú entre os anos de 2011 a 2020?

Destacada a questão problema desta pesquisa, esclarecemos sobre a delimitação dos seus objetivos. Sobre esta questão Larocca, Rosso e Souza (2005, p. 124) mostram que mesmo que os objetivos façam referência à delimitação do problema, eles não constituem o problema de estudo. Lakatos e Marconi (2003, p. 219) distinguem objetivo geral e objetivos específicos explicando que o primeiro “está ligado a uma visão global e abrangente do tema. Relaciona-se com o conteúdo intrínseco, quer dos fenômenos e eventos, quer das ideias estudadas. Vincula-se diretamente à própria significação da tese proposta pelo projeto” e o segundo revelam o “caráter mais concreto” do objeto e possuem “função intermediária e instrumental, permitindo, de um lado, atingir o objetivo geral e, de outro, aplicá-lo a situações particulares”.

As orientações dessas pesquisadoras nos indicaram a definir e elaborar para este estudo os objetivos geral e específicos da seguinte forma: **objetivo geral**: Analisar como as disciplinas de Gestão Educacional e Gestão Escolar contribuíram para a formação dos pedagogos egressos do curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal Catarinense (IFC) – *Campus* Camboriú entre os anos de 2011 a 2020. Os **objetivos específicos** foram: 1. Revisitar a perspectiva histórica e política do curso de pedagogia no Brasil; 2. Compreender os caminhos da educação profissional no Brasil, a criação do IFC e do curso de Licenciatura em Pedagogia no IFC - *Campus* Camboriú; 3. Caracterizar os pedagogos egressos⁵ do curso de Licenciatura

⁵ Mesmo que 94,3% dos retornos dos questionários tenham vindo de mulheres, optamos por utilizar o termo pedagogos adjetivado por egressos do Curso de Licenciatura em Pedagogia do IFC - *Campus* Camboriú em todo o texto.

em Pedagogia do Instituto Federal Catarinense – *Campus* Camboriú entre os anos de 2011 a 2020; 4. Analisar as contribuições das disciplinas de Gestão Educacional e Escolar na formação dos pedagogos egressos do curso de Licenciatura em Pedagogia do IFC - *Campus* Camboriú entre os anos de 2011 a 2020.

Esclarecidos a questão problema de pesquisa, os objetivos geral e específicos, daqui para diante nos debruçarmos sobre os **aportes metodológicos** que a compõem. Goldenberg (2011, p. 14) ensina: “o que determina como trabalhar é o problema que se quer trabalhar: só se escolhe o caminho quando se sabe aonde se quer chegar”. Assim, com tal orientação, esta pesquisa delimita para estudo o curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal Catarinense – *Campus* Camboriú, dentre os 15 campi que constituem o IFC. A valorização da pesquisa na formação de professores ganhou força nos anos 1980 e cresceu significativamente nos anos 1990, salientando a necessária articulação entre teoria e prática, evidenciando a relevância da experiência e uma reflexão crítica para a sua melhoria (André, 2012).

Atualmente a pesquisa ainda é compreendida como distante, intocável, reservada a apenas alguns indivíduos que se identificam com ela, como um desafio ou procedimento complexo de realizar; assim sendo, não contempla, em grande medida, atividades comuns dos profissionais da Educação Básica, como qualificadora do seu trabalho pedagógico. O desenvolvimento da pesquisa é possível, mas devem ser consideradas as condições que são fornecidas para que sejam desenvolvidas pesquisas no ambiente escolar e o quanto esta prática é recente para muitos de nós.

É importante neste aspecto, atentar-nos para a pesquisa acadêmica, que diverge da pesquisa desenvolvida em sala de aula. A primeira, de acordo com André (2012, p. 59) mostra que “a pesquisa é analítica, usa procedimentos rigorosos e sistemáticos para produzir conhecimento, dar inteligibilidade àquilo que é desconhecido e que é necessário conhecer. Não cabe, portanto, atribuir à pesquisa um poder que ela não tem, o de ditar regras para a prática docente”. Ela é construída por meio de uma inquietação, onde são confrontados os diversos dados coletados em busca de responder o problema que lhe move. Assim, a presente pesquisa está pautada em uma abordagem qualitativa, como posição metodológica primeira, porque “se baseia principalmente na percepção e na compreensão humana” (Stake, 2011, p. 21). Ainda, nos termos de Stake (2011) não existe uma única forma de pensamento qualitativo: ele é interpretativo, baseado em experiências, situacional e humanístico. O pesquisador é sujeito

participante da pesquisa ao observar ações e contextos e, com frequência, ao executar uma função subjetiva na pesquisa, utilizando sua experiência pessoal para fazer interpretações.

A pesquisa qualitativa é, algumas vezes, definida como pesquisa interpretativa. Todas as pesquisas exigem interpretações e, o comportamento humano exige interpretações a cada movimento do cotidiano. A pesquisa interpretativa é a investigação que depende muito da definição e da redefinição dos observadores sobre os significados daquilo que veem e ouvem (Stake, 2011). Entendemos então, que a pesquisa qualitativa visa desenvolver uma abordagem analítico-interpretativa dos fenômenos e, neste sentido, pode subsidiar as análises das contribuições das disciplinas de Gestão Educacional e Gestão Escolar para a formação dos pedagogos egressos do curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal Catarinense (IFC) – *Campus Camboriú*, entre os anos de 2011 – 2020. O caráter interpretativo da pesquisa está vinculado também à aplicação de questionários semiestruturados enviados aos pedagogos egressos desse curso, com o intuito de caracterizar esses interlocutores a partir das respostas e alcançar os objetivos propostos nesta pesquisa.

Bourdieu et al. (1997, p. 693) argumentam que há certos riscos ligados à metodologia da pesquisa: o pesquisador permanece dominado “pela fidelidade a velhos princípios metodológicos que são frequentemente decorrentes, como o ideal da padronização dos procedimentos, da vontade de imitar os sinais exteriores mais reconhecidos do rigor das disciplinas científicas”. O sociólogo pondera ainda que a pesquisa, que tem por fim o mero conhecimento, ainda assim continua se tratando de uma “relação social” que produz implicações nos resultados da pesquisa (Bourdieu et al, 1997). Bourdieu (2012) também argumenta acerca do imperativo da reflexividade e de estabelecer uma comunicação não violenta ao longo da pesquisa. Para esse teórico, a reflexividade reflexa habita na consciência do pesquisador e, por meio dela, ele compreende que sua maneira de pensar e agir intervém nos processos de observação. A reflexividade implica na imparcialidade ao observar, além de resguardar o pesquisador de se constituir objeto de seu próprio estudo. Já a comunicação não violenta visa conter qualquer violência simbólica que possa “perturbar” as respostas emitidas pelos agentes que contribuem com a pesquisa por meio de seus depoimentos, seja por meio de entrevistas ou questionários.

Neste estudo não operamos de modo estrito com a pesquisa documental; no entanto realizamos a análise de alguns documentos significativos para a interpretação do objeto tais

como: as diretrizes curriculares que regem o curso de Licenciatura em Pedagogia, o Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia do IFC – *Campus* Camboriú e planos de ensino das disciplinas de Gestão Educacional e Escolar do referido curso. De acordo com Gatti e Barretto (2009, p. 2) a pesquisa documental oferece pistas teóricas e metodológicas para o desenvolvimento da pesquisa. Para os autores

O uso de documentos em pesquisa deve ser apreciado e valorizado. A riqueza de informações que deles podemos extrair e resgatar justifica o seu uso em várias áreas das Ciências Humanas e Sociais porque possibilita ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural.

É esta riqueza de informações que acionamos tanto no PPCS do Curso, quanto nos planos de ensino das disciplinas, que consideramos pouco explorados.

Uma segunda posição metodológica está relacionada ao instrumento para coletar dados: optamos pelo uso do questionário. Bourdieu et al., (2004, p. 56) alerta que ao lançar mão do uso do questionário importa entender que nele não há “facilmente uma garantia do realismo de suas perguntas na realidade das respostas recebidas”. Esse teórico também mostra: “o questionário não garante necessariamente a univocidade das respostas pelo simples fato de submeter todos os sujeitos a perguntas formalmente idênticas” (Bourdieu et al.; 2004, p. 57). Sobre o mesmo aspecto Lakatos e Marconi (2003) entendem que o questionário é um instrumento de coleta de dados, onde o pesquisador elabora uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador.

Ludke e André (1986) mostram que a elaboração de um questionário é um trabalho complexo e exige um olhar cuidadoso para que, por meio dele, se obtenha um número relevante de retorno e de informações necessárias para o desenvolvimento da pesquisa. Algumas das inviabilidades do questionário são a aplicação para pessoas com pouca instrução formal e a impossibilidade de correções, esclarecimentos e adaptações, uma vez que o pesquisador pode não estar presente no momento em que o agente estiver respondendo.

No caso desta pesquisa, o questionário foi elaborado contendo inicialmente a apresentação da pesquisa, da pesquisadora e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Antes de responder as questões nele contidas, foi apresentado o TCLE para garantir a anuência dos interlocutores da pesquisa. O TCLE foi enviado juntamente com o questionário e precedeu as questões que foram respondidas; foi assinalado pelos participantes ratificando sua concordância em participar ou não da pesquisa. O questionário foi elaborado no ambiente

virtual em formato de formulário por meio do *Google Forms*. Nele pormenorizamos os aspectos específicos do estudo tais como os benefícios da pesquisa, os riscos e desconfortos, as providências tomadas acerca deles, o sigilo e a confidencialidade, a remuneração e os custos. Foi finalizado com os contatos nos quais a pesquisadora estava disponível para sanar possíveis dúvidas. Os participantes da pesquisa obtiveram acesso às perguntas somente após ter dado o seu consentimento. Para identificar nossos interlocutores, utilizamos para pedagogos egressos a sigla PE seguida pelo número da resposta dada pelo pedagogo. Por exemplo, pedagogo egresso 1, PE 1 e assim sucessivamente.

O questionário semiestruturado, é um instrumento de produção que é flexível. No caso do questionário elaborado para esta pesquisa, optamos por operar com perguntas fechadas e abertas. Ele foi enviado aos egressos por meio do formulário *Google Forms*, por permitir alcançar um maior número de egressos simultaneamente, abrangendo assim uma área mais ampla, levando em conta que os egressos podem estar residindo em localidades distantes de onde cursaram a Licenciatura em Pedagogia. Foi organizado em quatro (04) grandes eixos que dizem respeito aos **dados pessoais, trajetória escolar, disciplinas de gestão educacional e escolar e estágio supervisionado em gestão e atuação em processos de gestão**.

É relevante destacar que ao elaborarmos o questionário tínhamos em mente uma proposta de estudo que pretendia “analisar como as disciplinas de Gestão Educacional, Gestão Escolar e Estágio Supervisionado em Gestão contribuíram para a formação e para a atuação dos pedagogos egressos do curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal Catarinense (IFC) – *Campus* Camboriú entre os anos de 2011 a 2021”. No entanto, ao recebermos os retornos de nossos interlocutores de pesquisa, observamos um silêncio quase absoluto de nossa empiria no que dizia respeito ao Estágio Supervisionado em Gestão e a atuação dos pedagogos egressos em processos de gestão; ou seja, excluímos do estudo o que estava relacionado ao Estágio Supervisionado em Gestão e a atuação dos pedagogos egressos em processos de gestão. Respeitamos assim a empiria, que exigiu mudança dos planos iniciais. Este também foi um desafio que a pesquisa nos apresentou e com o qual muito aprendemos e que nos fez ver que fazer pesquisa implica disciplina e processos de decisão.

O contato com os egressos foi realizado por meio de *e-mail*, telefone e redes sociais dos participantes mediante **autorização a aprovação da pesquisa** pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH) do IFC sob o CAAE: 63930822.5.0000.8049 e número

do parecer: 5.892.033. O convite para participar da pesquisa, aconteceu por *e-mail*, telefone e redes sociais como afirmamos. No caso do *e-mail*, com o *link* do endereço eletrônico, enviado na forma de lista oculta. Foram encaminhados por *e-mail* um total de 102 questionários na data de 21/02/2023. No entanto, até a data de 03/10/2024 obtivemos dados de 35 respondentes.

Para caracterizar os egressos foram utilizadas variáveis de dois grandes eixos: **dados pessoais e trajetória escolar**. No primeiro eixo, foram explorados aspectos relacionados a identidade de gênero, idade, cidade/estado, estado civil e número de filhos dos egressos trabalhados articuladamente, origem étnica/racial e grau de instrução de seu cônjuge, pai, mãe, bem como suas profissões, também analisados de modo associado. O segundo eixo foi explorado para caracterizar nossos interlocutores a partir das seguintes variáveis: tipo de instituição que frequentaram durante a Educação Básica (pública e/ou privada) e Ensino Médio conciliado com trabalho (variáveis pensadas de modo vinculado), modalidade em que cursaram o Ensino Médio, realização de algum outro curso de Ensino Superior antes da Licenciatura. Também neste eixo foram acionadas duas questões abertas: se já trabalhavam na área da educação quando cursavam Pedagogia e se enfrentaram dificuldades para estudar.

Do terceiro grande eixo, que alude sobre as **disciplinas de gestão educacional, gestão escolar e estágio supervisionado em gestão**, operamos somente com as questões abertas que diziam respeito as disciplinas de Gestão Educacional e Escolar devido ao silêncio da fonte, como anteriormente explicitamos. São elas: “O que você entende por gestão educacional?” e “O que você entende por gestão escolar?”. Destas questões foram eleitas à *priori* as duas primeiras categorias analíticas: **compreensão sobre Gestão Educacional** - composta por **dois indicadores** suscitados a partir das respostas dos egressos quando perguntados acerca do que compreendem como Gestão Educacional. Os **dois indicadores** foram aspectos “macro” de gestão do sistema de ensino e “micro” relacionado a gestão das escolas. A segunda categoria, **compreensão sobre Gestão Escolar**, também foi marcada por **dois indicadores** gerados a partir das respostas dos egressos ao abordarem acerca de sua compreensão sobre Gestão Escolar. Os egressos caracterizaram dimensões da Gestão Escolar relacionadas à **Gestão Democrática** e a **Equipe Gestora**.

O eixo 4, “Atuação em processos de gestão” foi explorado visando responder ao objetivo geral desta pesquisa: “Analisar como as disciplinas de Gestão Educacional, Gestão Escolar contribuíram para a formação dos pedagogos egressos do curso de Licenciatura em

Pedagogia do Instituto Federal Catarinense (IFC) – *Campus* Camboriú entre os anos de 2011 a 2020”. Dele foram analisadas duas questões abertas: “Como a disciplina de gestão educacional impactou seu processo formativo?” e “Como a disciplina de gestão escolar impactou seu processo formativo?”. Destas questões se concretizaram as demais categorias analíticas que foram eleitas à *posteriori*. Da primeira questão, emergiram as contribuições ao processo formativo dos pedagogos egressos do IFC - *Campus* Camboriú, por meio das categorias compreender e ocupar espaços de gestão e relações entre políticas públicas e educação. Da segunda, as contribuições se manifestaram por meio das categorias apropriação dos processos de gestão e expectativas em relação à prática.

Por meio dos eixos 3 e 4 do questionário se concretizou a escolha à *priori* duas categorias analíticas: **compreensão sobre Gestão Educacional** e **compreensão sobre Gestão Escolar**. A primeira categoria aborda principalmente as apropriações dos pedagogos egressos acerca do que eles entendem por Gestão Educacional, que se deu considerando **dois indicadores**: aspectos “macro” de gestão do sistema de ensino e “micro” relacionado a gestão das escolas. A segunda categoria, **compreensão sobre Gestão Escolar** abarca o entendimento dos pedagogos egressos sobre Gestão Escolar e foi composta também por **dois indicadores** gerados a partir das respostas dos pedagogos egressos ao abordarem acerca de sua compreensão sobre Gestão Escolar. Os pedagogos egressos caracterizaram dimensões da Gestão Escolar relacionadas à **Gestão Democrática e Equipe Gestora**.

As demais categorias analisadas foram fruto das questões abertas “como a disciplina de Gestão Educacional impactou seu processo formativo” e “como a disciplina de gestão escolar impactou seu processo formativo?”. Da primeira, emergiram as contribuições ao processo formativo dos pedagogos egressos do IFC - *Campus* Camboriú, por meio das categorias **compreender e ocupar espaços de gestão e relações entre políticas públicas e educação**. Da segunda, as contribuições se manifestaram por meio das categorias **apropriação dos processos de gestão e expectativas em relação à prática da gestão democrática**.

A participação dos egressos do referido curso, instituição e recorte temporal constitui-se fomento para a construção de dados para a produção de conhecimento acerca da temática proposta. Os resultados obtidos poderão trazer benefícios no que tange aos estudos das disciplinas de gestão educacional e gestão escolar na formação de professores de modo amplo

e também circunscrito, como no curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal Catarinense (IFC) – *Campus Camboriú* (2011 – 2020).

Elucidados os percursos metodológicos, sintetizamos a partir deste ponto a estrutura que sustenta esta pesquisa. A presente dissertação está organizada da seguinte maneira: no **Capítulo 1**, “Introdução” apresentamos ao leitor o objeto do estudo de modo amplo por meio da explanação do tema, das justificativas pessoal, social e científica que o balizam; explicitamos a metodologia e os objetivos geral e específicos, bem como apresentamos algumas considerações finais acerca dos “achados” principais do estudo. No **Capítulo 2**, “Perspectiva histórica e política do Curso de Pedagogia no Brasil” foram desenvolvidos aspectos tais como os desdobramentos históricos e políticos do curso de pedagogia no Brasil; a criação da Faculdade Nacional de Filosofia; a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; a reorganização do curso de Pedagogia que transmuta da formação de técnicos à dos especialistas; o movimento “em prol” da reformulação do curso de Pedagogia; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 em sua conjuntura política e seus reflexos no curso de Pedagogia, encerrando com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia.

No **Capítulo 3** “Os caminhos da Educação Profissional no Brasil, a criação do IFC e do curso de Licenciatura em Pedagogia no IFC *Campus Camboriú*”, abordamos os caminhos da educação profissional no Brasil, a criação do IFC em breves linhas; a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPT); o Instituto Federal Catarinense - *Campus Camboriú* e a projeção desta Instituição como formadora de professores.

No **Capítulo 4**, “Caracterização dos pedagogos egressos do curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal Catarinense – *Campus Camboriú* entre os anos de 2011 a 2020”, foram caracterizados os pedagogos egressos desse curso a partir das variáveis contidas nos eixos 1 e 2 do questionário: identidade de gênero dos egressos; idade dos egressos; cidade/estado que os egressos residem; estado civil dos egressos; número de filhos dos egressos; origem étnica/racial dos egressos; frequência na Educação Básica em escolas públicas e/ou privadas; conciliava o Ensino Médio com algum trabalho; forma que os egressos cursaram o Ensino Médio; realizaram outro curso de Ensino Superior antes da licenciatura e enfrentou dificuldades para estudar.

No **Capítulo 5**, “Contribuições das disciplinas de gestão educacional e escolar na formação dos pedagogos egressos do curso de licenciatura em pedagogia do IFC - *Campus* Camboriú (2011 a 2020)” analisamos as categorias suscitadas por meio dos eixos 3 e 4 do questionário: disciplinas de gestão educacional, escolar e estágio supervisionado em gestão (eixo 3) e atuação em processos de gestão (eixo 4). Deles materializamos à *priori* duas categorias analíticas: compreensão sobre Gestão Educacional e compreensão sobre Gestão Escolar (eixo 3). A primeira categoria aborda as apropriações dos pedagogos egressos acerca do que eles entendem por Gestão Educacional a partir de dois indicadores: aspectos “macro” de gestão do sistema de ensino e “micro” relacionado a gestão das escolas. A segunda categoria, compreensão sobre Gestão Escolar foi composta também por dois indicadores: Gestão Democrática e Equipe Gestora.

Das questões abertas do eixo 4, “como a disciplina de Gestão Educacional impactou seu processo formativo” e “como a disciplina de gestão escolar impactou seu processo formativo?” emergiram as demais categorias à *posteriori*. Da primeira, emergiram as contribuições ao processo formativo dos pedagogos egressos do IFC - *Campus* Camboriú, por meio das categorias compreender e ocupar espaços de gestão e relações entre políticas públicas e educação. Da segunda, as contribuições se manifestaram por meio das categorias apropriação dos processos de gestão democrática e expectativas em relação à prática de gestão escolar democrática. Nele também, abordamos as disciplinas escolares como objeto de estudo; a gestão democrática como um imperativo histórico e como as disciplinas de gestão educacional e escolar estavam presentes no curso de Licenciatura em Pedagogia do IFC - *Campus* Camboriú, tendo com sustento os Projetos Políticos Pedagógicos dos anos de 2011 e 2017, sob os quais nossos interlocutores obtiveram sua formação, bem como planos de ensino aos quais tivemos acesso das duas disciplinas.

2 PERSPECTIVA HISTÓRICA E POLÍTICA DO CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL

Este capítulo contempla aspectos relacionados aos desdobramentos históricos e políticos do curso de Pedagogia no Brasil. Para a compreensão dessas perspectivas, consideramos ao longo do desenvolvimento do capítulo, a emergência da Faculdade Nacional de Filosofia, tendo em vista as transformações gestadas na primeira metade do século XX e pela centralização quando o poder se desloca dos âmbitos local e regional para o governo central. Abordamos também a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (n. 4.024/61) que retratava o pensamento pedagógico, social e político produzido nas décadas de 1940 e 1950. Prosseguimos a reflexão abordando a reorganização do curso de Pedagogia que tornou os técnicos em especialistas, quando o curso passou a formar predominantemente os denominados ‘especialistas’ em educação. No item movimento “em prol” da reformulação do curso de Pedagogia e o *status* secundário a ele atribuído, bem como ao ensino, no âmbito universitário nos anos 1970, destacamos a Lei n. 5.692/71, que pleiteava e materializada uma identidade docente meramente técnica. Para encerrar este percurso, tomamos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (n. 9.394/96) em sua conjuntura política e seus reflexos no curso de Pedagogia.

2.1 DESDOBRAMENTOS HISTÓRICOS E POLÍTICOS DO CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL

Para refletir acerca das disciplinas de Gestão Educacional, Gestão Escolar e sua contribuição para a formação de egressos do curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal Catarinense (IFC) – *Campus* Camboriú entre os anos de 2011 a 2020, faz-se necessário compreender o percurso do curso de Licenciatura em Pedagogia no Brasil por meio do contexto histórico-político e destacar alguns marcos legais pertinentes à compreensão desse processo.

Em um cenário de pós Primeira Guerra Mundial (1914-1918), a Europa começou a se reerguer com o auxílio do capital advindo dos Estados Unidos, porém, houve alterações na mentalidade europeia e mundial quando, em meio a uma crise de valores, ocorreu a ascensão de ideologias totalitárias⁶. No Brasil não foi diferente: movimentos revolucionários começaram

⁶ Não se pode definir a Era Vargas como regime totalitário, mas fazemos a aproximação com o contexto no sentido de que “os movimentos totalitários precederam ditaduras não totalitárias, como se o totalitarismo fosse um objetivo

a acontecer em todo o país, e dentre eles a Revolução de 1930 quando, por meio de um golpe de estado, Getúlio Vargas (1882-1954) ascendeu ao poder. Vale salientar que a tomada de poder por Getúlio Vargas não significou a chegada do povo ao poder, nem mudanças radicais nas estruturas sociais do país. As decisões políticas continuavam nas mãos da elite. A Era Vargas (1930-1945) foi marcada por diversas fases, dentre elas o Estado Novo (1937-1945).

O Estado Novo concentrou a maior soma de poderes até aquele momento da história do Brasil independente. A inclinação centralizadora, revelada desde os primeiros meses após a Revolução de 1930, realizou-se plenamente. [...] Na realidade, o presidente ficaria durante todo o Estado Novo com o poder de governar através dos decretos-leis, pois não se realizaram nem o plebiscito nem as eleições para o Parlamento. Os governadores de Estados se transformaram em interventores, e na maioria dos casos foram substituídos. O estado de emergência não foi revogado (Fausto, 2018, p. 312).

A Era Vargas foi marcada pela instituição de determinados cargos; almejava-se que fossem preenchidos por indivíduos que demonstrassem aptidões em determinadas áreas do conhecimento, o que culminou com a emergência de carreiras técnicas que visavam um mercado de trabalho promissor sob o olhar do governo; Silva (2004), ensina que na logicidade do capital, a educação da classe trabalhadora estava contemplada com o propósito de preparar os trabalhadores técnica, social e ideologicamente para o trabalho, diligenciando-se a produzir um modelo de educação pertinente às demandas da acumulação do capital.

Nesse contexto, em meio a configuração do Estado Novo, as políticas públicas mantinham como objetivo a valorização do capital. Durli (2007, p. 16) esclarece que “o Estado corporativo passou a regular as relações de trabalho e a estabelecer políticas para a previdência, saúde pública e educação”. A conjunção de um capitalismo subdesenvolvido com as demandas por mão de obra qualificada contribuiu para que o Estado tomasse para si a ampliação da escolarização, e de acordo com Silva (2004) foram pensadas estratégias educacionais que assegurassem a formação de profissionais adaptados para exercer funções específicas. Sendo assim, Durli (2007) esclarece que durante esse período, o progresso do sistema educacional foi determinado pelo aumento das forças produtivas, das relações de produção e pelo nível de organização política alcançado pelas diferentes forças sociais em conflito. E as políticas educacionais estabelecidas para o Brasil foram estruturadas em benefício dos setores urbanos

demasiadamente ambicioso, e como se o tamanho do país forçasse os candidatos a governantes totalitários a enveredar pelo caminho mais familiar da ditadura de classe ou de partido” (Arendt, 1989, p. 279).

emergentes durante os processos de industrialização, urbanização e laicização da sociedade brasileira.

Logo, a criação do curso de Pedagogia configurou-se em um cenário abarcado por questões políticas e vinculado a um projeto societário em meio a um processo de centralização autoritária, onde deu-se a abertura de ministérios e diversos organismos ligados à Presidência da República. Durli (2007, p. 34) ressalta que “as diretrizes políticas nacionais para a educação foram progressivamente implantadas por meio de uma legislação que se organizou com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública em 1930 e, da mesma forma, com a criação do Conselho Nacional de Educação em 1931”.

Nesse mesmo período, em meio ao debate em torno de um modelo nacional de educação, havia conflitos de interesse entre educadores laicos e educadores católicos. As pesquisas desenvolvidas por Daros (2013) e que possuem como objeto estudos relacionados ao Movimento da Escola Nova no Brasil, mostram que o Estado figura como o terceiro elemento do debate entre os “pioneiros da educação nova” e o “laicato católico”. Esses grupos pleiteavam o controle do Estado, mais precisamente, o Ministério da Educação e Saúde, com o fim de implementar seus projetos nacionais; tais projetos tinham a educação como mola propulsora para se alcançar uma sociedade modernizada e redimida de seus atrasos. À educação cabia a reconstrução nacional pela organização da cultura. Assim, nos anos 1930, década marcada pela busca do caráter nacionalista, aspirando forjar a identidade nacional, grupos de intelectuais católicos, laicos e de outras tendências, entendiam a educação como ocasionadora do desenvolvimento do País. Deter o controle político das instituições do Estado, especialmente as relacionadas ao campo educacional, passou a ser um objetivo crucial para ambos os grupos. Para Daros (2013, p. 20) esses grupos se colocavam como responsáveis por “proporcionar às massas amorfas uma formação social que as preparasse para o ideal de nação *civilizada*”. Não havia outra maneira a não ser estar à disposição do Estado propondo projetos elaborados para atender a esse fim.

O “laicato católico” buscava assegurar a continuidade de sua influência na educação escolar, visando conter a crescente intervenção do Estado nesse domínio. De acordo com as explicitações de Silva (2004), eles advogavam que a educação era uma responsabilidade primordial da família e deveria ser guiada pelos princípios filosóficos cristãos do catolicismo e por métodos educacionais tradicionais. Além disso, o “laicato católico” defendia a preservação

de seu poder de intervenção por meio da introdução do ensino religioso nas instituições de ensino. Em 1931, durante a Reforma Francisco Campos esse propósito foi efetivado com a promulgação de um decreto que implementou o ensino religioso nas instituições de ensino público (Durli, 2007). Anos mais tarde, “os católicos movimentaram-se para criar suas próprias instituições de ensino superior, do que resultou, em 1941, na fundação PUC-Rio e, em 1946 a PUC-SP” (Saviani, 2008, p. 40).

Daros (2013) argumenta que os dois grupos gravitavam em torno da Associação Brasileira de Educação (ABE), com encontros convergentes nas Conferências Nacionais de Educação (CNE) nos anos 1920. Outro aspecto de convergência entre eles era a “causa cívico-educacional”; isto é, acerca da função exercida pela educação nos processos de erguer a civilidade nacional, fundada nos ideais nacionalistas. A intensificação da disputa entre os “pioneiros da educação nova” e os “católicos” ganhou notoriedade a partir dos anos 1930, e no centro dos debates estava o alcance das finalidades da educação; nesse âmbito, os “pioneiros” argumentação favoravelmente à secularização da cultura.

Esta pesquisadora afirma a hegemonia dos “católicos” nas Conferências até o começo dos anos 1930, de maneira mais específica até a IV Conferência, que aconteceu ainda no governo provisório de Vargas (1930-1934). Nessa Conferência, os “católicos” estavam em vias de preparação para assumir com o governo de Vargas, proposições relacionadas aos parâmetros educacionais. No entanto, os “pioneiros da educação nova”, tomaram a dianteira e apresentaram o “Manifesto dos Pioneiros de 1932”, que foi escrito por Fernando de Azevedo. Esse documento evidenciava a posição desse grupo na defesa de uma educação pública, laica e sob a tutela do Estado. O manifesto continha proposições para a reconfiguração do sistema educacional a fim de adequá-lo ao surgimento da industrialização e de um projeto democrático de sociedade. Eles, os “pioneiros da educação nova”, advogaram a criação de um sistema educacional laico e público, sob a responsabilidade do Estado, que garantisse a expansão da escolarização, a elevação do nível intelectual de uma parcela significativa da população, e a formação de indivíduos comprometidos e preparados para o processo de modernização em curso (Silva, 2004).

Ainda de acordo com Daros (2013) o Estado, como um terceiro elemento, também trouxe suas demandas para o campo educacional, principalmente na construção do ideário nacionalista, na imposição de conteúdos voltados ao patriotismo, a padronização do ensino e a

eliminação das diferenças étnicas, vistas como ameaças a nacionalidade, especialmente no sul do Brasil em escolas de língua alemã e italiana. O Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP) juntamente com o Ministério da Educação e Saúde, utilizando-se de mecanismos como o rádio, a música e o cinema, serviram para equacionar a educação como um problema nacional. O Estado Novo resultou como processo de racionalização da máquina estatal. Daros (2013, p. 266) ressalta que era “um modelo educacional centralizador e padronizador. Suas linhas gerais ainda persistiam nos anos 1950, apesar da mobilização em torno da redemocratização do país com a queda do Estado Novo em 1945”.

No contexto desenvolvimentista, as discussões promovidas pelos “pioneiros da educação nova”, nas décadas de 1920 e início dos anos 1930 foram o impulso para duas das principais iniciativas de formação de professores no ensino superior. Uma delas foi conduzida no Instituto de Educação da Universidade de São Paulo, estabelecida e coordenada por Fernando de Azevedo⁷ em 1934. A segunda iniciativa ocorreu no Instituto de Educação, posteriormente Escola de Educação da Universidade do Distrito Federal, no Rio de Janeiro, criada e coordenada por Anísio Teixeira em 1935 (Evangelista, 2002; Silva, 2004; Durli, 2007; Saviani, 2008). Ambas as experiências foram legalmente viabilizadas pelo Estatuto das Universidades Brasileiras, por meio do Decreto-Lei n. 19.851, de 11 de abril de 1931 que estabeleceu o sistema universitário como a forma preferencial de organização do ensino superior, fixando suas finalidades.

A experiência na Universidade de São Paulo (USP) ocorreu entre 1934 e 1938, no Instituto de Educação (IEUSP). Dentro das opções permitidas pelo Decreto que criou as universidades, contemplava-se a criação de uma unidade dedicada às questões educacionais: a Faculdade de Educação, Ciências e Letras (Durli, 2007), que, no caso da USP, incorporou o Instituto. Saviani (2008, p. 28) compreende que “o Instituto de Educação da USP, com sua Escola de Professores, tinha um caráter de formação profissional (a formação de professores para as Escolas Normais e secundárias) do mesmo modo que os demais institutos ou faculdades. Porém, o intuito era “tornar-se progressivamente científica e dotada dos conhecimentos que lhe permitissem aproximar-se da realidade social e escolar” e fomentar a pesquisa (Silva, 2004, p.

⁷ “Fernando de Azevedo toma posse, em 11 de janeiro de 1933, do cargo de diretor do Departamento de Educação do Estado de São Paulo. Embora tenha permanecido pouco mais de seis meses (de 11 de janeiro a 27 de julho), ambicionou reordenar todo o arcabouço do ensino paulista consolidando a legislação e reorganizando o conjunto do sistema escolar” (Saviani, 2008, p. 27).

38). As duas universidades consistiam em um aparato de novas reflexões sobre a educação a fim de enfatizar a formação de profissionais qualificados para atuar no campo educacional.

Todavia, as instituições de ensino superior referidas foram desmontadas pelo poder central logo que, por meio do golpe de 1937, instituiu-se a Era Vargas e consequentemente o Estado Novo, induzindo a um aumento significativo na centralização das questões educacionais no Governo Federal. Silva (2004) nos auxilia a entender que anteriormente, as regulamentações da União serviam como modelo para os estados da federação, mas a partir desse momento, foram estabelecidos mecanismos de controle e articulação de um “sistema” nacional de ensino, organizado em torno das leis emanadas do poder central. Vale ressaltar que “a instituição da ditadura varguista, que contou com o apoio da Igreja Católica, enfraqueceu o movimento renovador e fortaleceu os educadores católicos e sua visão tradicional e a-científica da educação” (Silva, 2004, p. 39). Essa junção de movimentos da Era Vargas visava fortalecer o consenso em relação ao processo em andamento e preparar a mão de obra necessária para o estágio de desenvolvimento do capitalismo no Brasil.

2.2 A FACULDADE NACIONAL DE FILOSOFIA

Em 04 de abril de 1939, por meio da governança mediante os decretos-lei, foi instituído o Decreto n. 1.190, que configurou a Faculdade de Filosofia. Nesse contexto, os institutos foram inseridos no interior das universidades, dando origem aos cursos de formação de professores (Saviani, 2008).

O mencionado Decreto n. 1.190/39, ao organizar a Faculdade Nacional de Filosofia, estruturou-a em quatro seções: filosofia, ciências, letras e pedagogia, acrescentando, ainda, a de didática, considerada “seção especial”. Enquanto as seções de filosofia, ciências e letras albergavam, cada uma, diferentes cursos, a de pedagogia, assim como a seção especial de didática, era constituída de apenas um curso cujo nome era idêntico ao da seção. Está aí a origem do curso de pedagogia (Saviani, 2008, p. 39).

Sobre a mesma questão Cruz (2011, p. 312) ratifica que

[...] o primeiro marco data de 1939, quando o governo federal promulgou o decreto-lei n. 1.190/39, criando o curso de Pedagogia ao organizar a Faculdade Nacional de Filosofia – FNFfi. Os anos de 1930 foram marcados por importantes iniciativas no campo educacional, dentre elas o trabalho desenvolvido pelos institutos de educação, tendo como base as experiências escolanovistas.

Todos os cursos da Faculdade Nacional de Filosofia seguiam um modelo padrão, que detinha duas modalidades de ensino: o bacharelado, que possuía três anos de duração, e a licenciatura, que era obtida ao realizar a seção especial de didática, acrescentando-se um ano a mais de estudos: o modelo de ensino era conhecido como 3+1. Conforme ilustrado no quadro abaixo, o currículo do curso de Pedagogia era composto pelas seguintes áreas de ensino.

Quadro 1 - Áreas de ensino do curso de Pedagogia

ANO	ÁREA DE ENSINO
1º ano	Complementos de matemática; história da filosofia; sociologia; fundamentos biológicos da educação; psicologia educacional.
2º ano	Psicologia educacional; estatística educacional; história da educação; fundamentos sociológicos da educação; administração escolar.
3º ano	Psicologia educacional; história da educação; administração escolar; educação comparada; filosofia da educação.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Saviani (2008)

Percebemos que a disciplina de psicologia educacional transversalizava os três anos do curso de bacharelado, com a recorrência das áreas de história da educação e administração escolar em dois anos. Caso o estudante intentasse possuir o título de licenciado bastava cursar as disciplinas de didática geral e didática especial, constituindo o formato 3+1. Na configuração curricular da Licenciatura em Pedagogia, observamos uma clara divisão entre a formação do bacharelado, responsável pelos conhecimentos específicos, e o curso de didática, que tinha como propósito fornecer aos estudantes conhecimentos pedagógicos.

O curso de pedagogia foi definido como um curso de bacharelado ao lado de todos os outros cursos das demais seções da faculdade. O diploma de licenciado seria obtido por meio do curso de didática, com a duração de um ano, acrescentado ao curso de bacharelado. Está aí a origem do famoso esquema conhecido como 3+1 (Saviani, 2008, p. 39).

Aos profissionais que almejassem os cargos de técnico de educação, conforme o explicitado no Decreto n. 1.190/1939, seria exigido o grau de bacharel em Pedagogia. Ficava a cargo dos licenciados serem responsáveis pela formação dos professores primários, atuando como professores da Escola Normal; logo, a finalidade do curso de Pedagogia era formar técnicos em educação. Nessa perspectiva de formação técnica, os processos de investigação sobre os temas e problemas da educação tornaram-se distantes. Tendo em vista a organização

curricular, Durli (2007, p. 23, *grifos do autor*) elucida que “o licenciado em Pedagogia era também, *a priori*, bacharel em Pedagogia. Formava-se, assim, *o professor no bacharel*”.

Tal processo revelava uma proposta de **formação de professores baseada em um modelo profissionalizante e técnico-científico**, moldada por meio de um currículo rígido e elaborado com princípios tradicionais, ou seja, constituído por disciplinas prescritas pelo currículo oficial, em uma organização curricular seriada, na qual o professor era o mero transmissor de conhecimento, e os alunos tinham a obrigação de ser excelentes receptores e reprodutores desse conhecimento (Brandt, 2018, p. 149, *grifos da autora*).

Essa visão limitada sobre a formação dos professores, destituída da relevância em compreender a necessidade da produção do conhecimento sobre a educação, tem permeado todo o processo de formação docente no Brasil, marcando negativamente a composição do Curso de Pedagogia. Gauthier e Tardif (2014, p. 425) argumentam que

A história da pedagogia não é um trem de ideias que avança em linha reta; tampouco uma longa caminhada mecânica para o Progresso sem fim da Educação. Em vez disso, ela é um espaço cultural, intelectual, institucional e pragmático que é colocado constantemente em tensão por diferentes ideias (ou ideologias) que esbarram entre si, se misturam, se opõem e se imbricam umas nas outras, como se tratasse de um mosaico movente. Essas ideias também não flutuam no vazio: em cada época e em cada sociedade, elas são carregadas por pessoas, grupos, instituições, práticas educativas; suscitam paixões, debates, lutas, às vezes, latentes, outras abertas.

No contexto em que o Curso de Pedagogia foi criado, buscava-se instituir seu uso para atender as necessidades de um país que se desenvolvia em meio a uma ideologia política que tinha como cerne o modelo econômico capitalista. Paro (2012) auxilia na compreensão de que o processo de produção capitalista só se sustenta por meio da exploração do trabalho alheio; logo, os proprietários dos meios de produção (nesse caso, o governo) exploraria a força de trabalho dos formados no Curso de Pedagogia.

Visando atender as necessidades do Regime Militar, estabeleceu-se a ligação entre educação e mercado de trabalho, com o objetivo primário de fornecer mão de obra qualificada para atender as demandas do capital. Assim, o curso de Pedagogia tornava-se eficaz e orientado para a profissionalização. Outro ponto curioso denota o fato de o curso de bacharelado ser considerado a principal área de estudo, enquanto a formação para professores era vista como secundária, onde ocorria a polarização entre bacharelado e licenciatura, representando uma abordagem dicotômica no processo pedagógico, dividindo-se entre conteúdo e método. Saviani (2008) destaca alguns pontos de tensão relacionados à estrutura curricular do curso, evidenciando a incongruência do perfil profissional em relação ao mercado de trabalho. Para

os bacharéis e técnicos em educação, as funções ainda não estavam claramente definidas, pois não existia um campo profissional que demandasse esses profissionais na sociedade.

Durli (2007, p. 38) mostra que a finalidade da titulação em bacharelado era “formar técnicos em educação para atuar junto à estrutura burocrática oriunda da institucionalização do Ministério da Educação e Saúde Pública e nos sistemas de ensino, como Administrador Escolar”. Saviani (2007, p. 28) esclarece que o “significado de ‘técnico em educação’ coincidia, então, com o ‘pedagogo generalista’, obtendo diversas funções, a saber, tornando-se um ‘quebra-galho’”. Quanto aos licenciados, havia restrições no campo de atuação devido à Lei Orgânica do Ensino Normal, Decreto-lei n. 8.530/46, que estabelecia a exigência de diploma de ensino superior para lecionar nesse curso. Foi atribuído ao licenciado então, o direito de ensinar Filosofia, História e Matemática nos cursos de nível médio.

O Decreto-lei n. 9.092, de 26 de março de 1946 tentou a substituição do esquema 3 + 1 pela obrigatoriedade de cursar 4 anos de formação em Faculdades de Filosofia, tanto para o bacharelado quanto para a licenciatura. A partir desse momento, os três primeiros anos do curso de Pedagogia eram compostos por disciplinas fixas e obrigatórias, enquanto o quarto ano incluía disciplinas optativas, juntamente com a formação em didática teórica e prática. Em outras palavras, o curso de Didática foi substituído por componentes curriculares focados em discussões pedagógicas, e “o bacharelado permanecia como base da formação do Pedagogo. Neste mesmo ano, pelo Decreto-lei no 8.558/46 foi criado o cargo de Orientador Educacional a ser formado no Curso de Pedagogia” (Durli, 2007, p. 23). Saviani (2008, p. 41) aponta que “essa estrutura prevaleceu até a aprovação da primeira LDB, a Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961”.

2.3 A PRIMEIRA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL

Silva (2004) assegura que com a deposição de Vargas, no ano de 1945, deu-se origem a uma nova fase no processo de modernização capitalista, que foi demarcada pela passagem da etapa de uma industrialização incipiente para uma industrialização profunda, pela intensificação da intervenção do Estado na economia e pelas modificações nas relações entre Estado e classes sociais uma vez que havia a instauração de certa institucionalidade democrática. Iniciava-se o Populismo, ou Quarta República.

O Populismo, como estilo de governo, só pode ser compreendido no contexto de crise política e de desenvolvimento econômico que se abre com a Revolução de 1930. Foi a expressão do período de crise da oligarquia e do liberalismo, sempre muito afins na história brasileira, e do processo de ampliação do Estado que teve que apoiar-se sempre em algum tipo de autoritarismo, seja o autoritarismo institucional da ditadura de Getúlio Vargas (1937-1945), seja o autoritarismo paternalista ou carismático dos líderes de massas da democracia do pós-guerra (Pasinato, 2013, p. 3).

O Brasil viveu um período de transição democrática após o fim da ditadura Vargas em 1945, marcado por um processo de industrialização acelerada e mudanças sociais significativas. A rápida industrialização trouxe novos atores para o cenário político, substituindo as oligarquias rurais pela burguesia industrial. O período que precedeu a promulgação da LDB n. 4.024/1961 foi marcado pelo populismo, que de acordo com Silva (2004, p. 43), “foi sustentado na figura carismática do Presidente da República, e consistiu tanto em um modo de manipulação das massas, como um modo de expressão de suas frações”. Isto é, o populismo configurou-se em uma tática eficiente do Estado para impossibilitar a organização autônoma da sociedade civil caracterizando-se como uma forma de estruturação do poder para os grupos dominantes e um aspecto de emergência popular no processo de desenvolvimento industrial e urbano no Brasil: “a crescente industrialização e urbanização que caracterizaram o período exigiam o treinamento e a qualificação da mão-de-obra, aumentando de forma significativa a demanda social por escolarização” (Durli, 2007, p. 24).

Anos mais tarde, com João Goulart⁸ na presidência da República, foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 4.024/1961. Durli (2007, p. 41) esclarece que a referida legislação “refletia não só o pensamento pedagógico produzido nas décadas de 1940 e 1950, mas também o seu contexto social e político”. A promulgação da primeira LDB perpassou algumas fases e disputas entre os empresários laicos do ensino e a Igreja católica, que se uniram para defender as proposições em favor da escola privada e a procura de amparo do Estado a fim de expandi-la em detrimento da escola pública.

Paralelamente a esses grupos, “os defensores da escola pública procuravam denunciar os reais interesses dos privatistas ao defenderem a ‘liberdade de ensino’, através de textos na imprensa, palestras e debates em escolas e sindicatos” (Silva, 2004, p. 45); esse grupo de educadores defendia a função social da educação e procurava difundir os deveres do Estado

⁸ João Belchior Marques Goulart nasceu em São Borja (RS), no dia 1º de março de 1919 (apelidado Jango), e faleceu em dezembro de 1976, município argentino de Mercedes, onde estava exilado. Foi o 24.º presidente do Brasil, de 1961 a 1964, quando foi deposto pelos militares no Golpe de Estado de 1964. (Fonte: Dicionário Histórico Biográfico Brasileiro pós 1930. 2ª ed. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2001).

democrático, bem como sua responsabilidade de assegurar o oferecimento da escola pública para todos. Não obstante a movimentação dos educadores em defesa da escola pública, Silva (2004) considera que a LDB n. 4.024/1961 tornou-se reflexo do triunfo da mente conservadora, uma vez que grande parte dos recursos públicos foram destinados à iniciativa privada. É interessante frisar que a referida lei atendeu aos interesses da iniciativa privada quando concedeu a equiparação dos diplomas dos professores formados em escola normal oficial aos diplomas das escolas normais privadas, pois até então, exclusivamente os pedagogos formados em instituições públicas poderiam exercer o magistério da rede estadual (Silva, 2004).

Com isso, o sistema público de ensino passou a sujeitar-se à iniciativa privada para contratar pedagogos. As consequências dessa ação perpetuam-se atualmente, com a “comercialização de diplomas” disponíveis na modalidade de Educação à Distância (EaD), onde, com a expansão do ensino superior privado torna-se clara a vigência dos ideais neoliberais, atendendo às necessidades sociais determinadas pelo mercado.

A quem interessa que a educação seja apenas mais um item da cultura de massa e da indústria cultural? Quem lucra, do ponto de vista econômico, com a fabricação desses recursos? Quem lucra, social e politicamente, com seu uso? A quem interessa que a democratização da cultura seja sinônimo de massificação, de tal modo que o ‘direito igual de todos à educação’ se converta automaticamente na suposição de que para ser um ‘direito igual’ a educação deva reduzir-se à vulgarização dos conhecimentos através dos ‘media’? [...] O recurso audiovisual tende a transformar a igualdade educacional em nivelamento cultural pelo baixo nível dos conhecimentos transmitidos (Chauí, 1980, p. 32-33).

A LDB n. 4.024/1961 culminou com o início do processo de deterioração da concepção de universidade com a perversa suposição de expansão e democratização do ensino superior ampliando vagas para a iniciativa privada, onde “os parâmetros de eficiência e lucratividade excluía qualquer ideário pedagógico mais consistente, o que foi substituído pelo senso de oportunidade comercial na organização e venda de serviços segundo o critério da demanda” (Silva, 2001, p. 295).

Saviani (2008, p. 42) compreende que o campo da educação foi se desenvolvendo paralelamente a aprovação da primeira LDB, e espaços como o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), atual Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) “mantiveram oxigenado o campo educacional, tendo reflexos positivos no espaço acadêmico

da pedagogia”. Em 1962 o Parecer n. 251, de Valnir Chagas⁹ estabeleceu o currículo mínimo que “conformava uma base comum e uma parte diferenciada” para o bacharelado em Pedagogia (Durli, 2007, p. 26). Com a nova regulamentação o formato 3+1 deixou de vigorar, e no que concerne ao currículo,

[...] foi mantido o caráter generalista, isto é, não foram, ainda, introduzidas habilitações técnicas. O rol de disciplinas sofreu algumas alterações, não, porém, em aspectos substantivos. O novo currículo compreendeu matérias obrigatórias, em número de cinco, e 11 opcionais dentre as quais os alunos deveriam cursar duas. As matérias obrigatórias eram as seguintes: psicologia da educação; sociologia (geral e da educação); história da educação; filosofia da educação; e administração escolar. A lista das opcionais compreendia: biologia; história da filosofia; estatística; métodos e técnicas de pesquisa pedagógica; cultura brasileira; educação comparada; higiene escolar; currículos e programas; técnicas audiovisuais de educação; teoria e prática da escola média; e introdução à orientação educacional [...] (Saviani, 2008, p. 42-43).

Entretanto, Silva (2003, p. 17) elucida que o currículo mínimo foi fixado “visando à formação de um profissional ao qual se referem vagamente e sem considerar a existência ou não de um campo de trabalho que o demandasse”. Scheibe e Aguiar (1999) salientam que mesmo com alguns ajustes a serem realizados na estrutura do curso de Pedagogia, seu formato perdurou do ano de 1962 a 1968, quando por meio da Lei n. 5.540/1968, denominada de Lei da Reforma Universitária, foi rescindida a diferenciação entre o bacharelado e licenciatura, e compostas as “habilitações”.

2.4 REORGANIZAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA: DOS TÉCNICOS AOS ESPECIALISTAS

Scheibe e Aguiar (1999, p. 224) argumentam que a Lei n. 5.540/1968 manteve a concepção dicotômica presente no modelo anterior do curso de Pedagogia, uma vez que este foi dividido em dois blocos distintos e autônomos, “colocando de um lado as disciplinas dos chamados fundamentos da educação e, de outro, as disciplinas das habilitações específicas”

⁹ “Raimundo Valnir Cavalcante Chagas, mais conhecido como Valnir Chagas, nasceu aos 21 de junho de 1921 em Morada Nova-CE e faleceu aos 04 de julho de 2006 em Brasília-DF. Sua escolarização básica aconteceu no seminário de Canindé – CE e teve uma educação fortemente influenciada pela Igreja Católica. Graduou-se em Direito e Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará – UFC e fez duas especializações: uma na Universidade de Columbia nos Estados Unidos e a outra na Universidade de Londres, Inglaterra. Iniciou sua vida profissional em 1944, quando tornou-se professor na Escola Militar em Fortaleza – CE” e “foi responsável por emitir Pareceres, Resoluções e Relatorias que possibilitaram a constituição de anteprojetos de Leis, sendo promulgadas, e que constituíram o processo de formação de professores, do magistério e do sistema público de ensino entre o período de 1960 a 1980” (Araújo; Cruz, 2021, p. 139-140).

O curso de pedagogia passou então, a ser predominantemente formador dos denominados ‘especialistas’ em educação (supervisor escolar, orientador educacional, administrador escolar, inspetor escolar, etc.), continuando a ofertar, agora na forma de habilitação, a licenciatura ‘Ensino das disciplinas e atividades práticas dos cursos normais’, com possibilidade ainda de uma formação alternativa para a docência nos primeiros anos do ensino fundamental.

A Lei da Reforma Universitária desencadeou uma nova regulamentação para o curso de Pedagogia, estabelecido, através do Parecer n. 252/69, também formulado por Valnir Chagas; a estrutura vigorou até a promulgação da LDB 9.394/96. O referido Parecer desencadeou a Resolução do Conselho Federal de Educação (CFE) n. 2/69, que estabeleceu como função do curso de Pedagogia formar professores para o Ensino Normal e especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção no âmbito das escolas e dos sistemas escolares. Desse modo, o relator Valnir Chagas concluiu que não havia razões para se constituir mais de um curso.

Considera, assim, que os diferentes aspectos implicados na formação profissional da educação podem ser reunidos sob o título geral de *curso de pedagogia*, que constará de uma parte comum e outra diversificada. A primeira deverá dar conta da base comum e a segunda, das diversas modalidades de capacitação, traduzidas na forma de habilitações (Saviani, 2008, p. 45, *grifos do autor*).

Desse modo, o “parecer modificou não somente sua constituição curricular, mas também seu foco de formação, pois extinguiu a formação do pedagogo no bacharelado, limitada apenas à licenciatura” (Brandt, 2018, p. 164). Em relação à constituição curricular, o curso de Pedagogia foi dividido e organizado em duas partes: a base comum que perpassava disciplinas comuns em todas as habilitações e a base diversificada, com disciplinas específicas para cada habilitação. A base comum contemplava as disciplinas de sociologia geral, sociologia da educação, psicologia da educação, história da educação, filosofia da educação e didática. Já as habilitações, contavam com disciplinas específicas como mostra o quadro 02 a seguir:

Quadro 2 - Base comum que contemplava as disciplinas do curso de Pedagogia

HABILITAÇÕES	DISCIPLINAS
Orientação Educacional	Estrutura e funcionamento do ensino de 1º grau; Estrutura e funcionamento do ensino de 2º grau; Princípios e métodos de orientação educacional; Orientação vocacional; Medidas educacionais;
Administração Escolar (para exercício nas escolas de 1º e 2º graus)	Estrutura e funcionamento do ensino de 1º grau; Estrutura e funcionamento do ensino de 2º grau; Princípios e métodos de administração escolar; Estatística aplicada à educação;

Supervisão Escolar (para exercício nas escolas de 1º e 2º graus)	Estrutura e funcionamento do ensino de 1º grau; Estrutura e funcionamento do ensino de 2º grau; Princípios e métodos de supervisão escolar; Currículos e programas;
Inspecção Escolar (para exercício nas escolas de 1º e 2º graus)	Estrutura e funcionamento do ensino de 1º grau; Estrutura e funcionamento do ensino de 2º grau; Princípios e métodos de inspecção escolar; Legislação do ensino;
Ensino das disciplinas e atividades práticas dos Cursos Normais	Estrutura e funcionamento do ensino de 1º grau; Metodologia do ensino de 1º grau; Prática de ensino na escola de 1º grau (estágio)

Fonte: Elaborado pela autora com base em Saviani (2008)

A sistematização do curso de Pedagogia em habilitações estabeleceu a condição imposta por conteúdos específicos, o que denota certa fragmentação do trabalho pedagógico, corroborando para a formação do pedagogo estimulado a atuar na organização e na gestão da escola baseada no modelo gerencial das empresas capitalistas. Nesse sentido, há a defesa de uma pedagogia tecnicista, com currículos e programas com bases funcionais e objetivas, com o acompanhamento do trabalho docente e discente por supervisores e orientadores especificamente habilitados para essa tarefa, visando uma eficiência na obtenção dos objetivos educacionais.

Esse modelo de formação destinava-se ao encontro do Regime Militar de 1964, sobre o qual Durlí (2007) esclarece que as políticas educacionais tinham como objetivo moldar o “capital humano” de acordo com a ideologia da segurança nacional, preparando técnicos para as necessidades da sociedade e do modo de produção. Como resultado desse contexto, as escolas foram adaptadas aos novos princípios e a demandar profissionais com habilidades técnicas adequadas para a nova educação exigida. Nos programas de formação de professores, estabeleceu-se uma relação direta entre o currículo e as responsabilidades de cada profissão com base nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade; tais princípios estavam alinhados com as demandas do mercado de trabalho, e então foram definidos os especialistas que atuariam no sistema educacional e as funções que desempenhariam.

Nesse período, ainda não havia preocupação com o processo de ensino e aprendizagem; basicamente a habilitação em administração escolar constituía-se voltada às ações burocráticas; o orientador educacional lidava com os estudantes e o supervisor escolar com o professor; o inspetor escolar atuava nas secretarias, inspecionando o andamento das escolas. As habilitações foram criadas com a intenção de formar especialistas além do professor

para o ensino normal visando superar o caráter generalista do curso, porém “o tiro saiu pela culatra”, tendo em vista que “o resultado foi uma descaracterização e um esvaziamento ainda maior do curso” (Saviani, 2008, p. 50).

Saviani (2008) auxilia na compreensão de que o curso de Pedagogia foi condicionado a concepção de educação subordinada à lógica de mercado, fomentando a produtividade social e suprimindo as demandas do mercado de trabalho, onde os “especialistas” ocupariam espaços nas instituições escolares devidamente organizados, e apenas contribuiriam para garantir a eficiência de um padrão previamente arquitetado no âmago de uma lógica mercadológica.

A trajetória histórica do curso de Pedagogia é marcada por críticas, tanto sobre a pedagogia, quanto em relação aos campos de atuação do pedagogo, e mesmo com os muitos avanços por meio de movimentos dos educadores brasileiros que se articularam em torno da problemática da formação dos profissionais da educação, ainda se configura como latente na realidade educacional brasileira. Libâneo (2001) clarifica que a pedagogia enquanto ciência da educação, estuda o fenômeno educativo em sua historicidade e totalidade, ao mesmo tempo em que se constitui em uma diretriz que orienta a prática educativa. Partindo dessa reflexão, constatamos que a pedagogia enquanto curso no contexto histórico explanado durante esse capítulo, distancia-se da pedagogia definida pelo autor, pois na época, foi criada sem uma preocupação com o processo de ensino e aprendizagem, com a intenção de construir escolas e campos de trabalhos alinhados ao ideário tecnicista instaurado nesse período da história, com um curso de Pedagogia intimamente vinculado à concepção de educação presente nas políticas educacionais e hegemônicas da época.

2.5 O MOVIMENTO “EM PROL” DA REFORMULAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA

Na década de 1970, a Lei 5.692/1971, que fixou as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, promoveu mudanças na concepção e nos objetivos do ensino primário e médio, o que exigiu a reformulação dos cursos de formação de professores e especialistas. Nesse contexto, o Conselho Federal de Educação (CFE), liderado pelo Conselheiro Valnir Chagas, elaborou “um conjunto de indicações, que se estendem pelo período que vai desde 1973 a 1975” (Saviani, 2008, p. 54), nas quais se propunha a extinção do Curso de Pedagogia na forma então

existente. Tais proposições foram aprovadas exclusivamente no âmbito do CFE, visto que educadores pressionavam o MEC a revogar essas diretrizes, argumentando que alteravam o curso de Pedagogia de maneira significativa, representando uma ameaça à sua continuidade, além de contestarem as resoluções que o CFE tentava impor.

Chagas utilizava o *slogan* “formar o especialista no professor”, substituindo o curso de Pedagogia por uma variedade de novos cursos e habilitações. Assim, ocorreu uma inversão da característica que acompanhou o curso de Pedagogia desde o seu início, pois a base de formação passaria a ser não mais o bacharelado, mas sim a licenciatura.

No conjunto, as medidas representavam a criação de novos espaços para a formação do professor e dos especialistas, descaracterizando o Curso de Pedagogia como fora até então concebido e expropriando suas funções. Infere-se, de todo esse conjunto de medidas detalhadamente planejadas, [há] explícita intenção do projeto governamental em extinguir, gradativamente, o Curso de Pedagogia (Durli, 2007, p, 43).

Saviani (2008) reitera que as indicações realizadas chegaram a ser homologadas pelo ministro da Educação na época, porém, perante diversas dúvidas e pressões do movimento educacional organizado, a entrada em vigor das proposições foi interrompida, predominando a estrutura prevista no Parecer n. 252/69 até a aprovação da nova LDB. Sobre tal, ressalta ainda Saviani (1982, p. 12-13) “o caráter secundário atribuído à educação e ao ensino no âmbito da universidade. Constituem, via de regra, meros apêndices das diferentes formas de bacharelados desempenhando, na prática, a função cartorial de garantir os requisitos burocráticos que permitirão converter bacharéis em professores”.

Durli (2007) elucida que na virada da década de 1970, especialmente no ano de 1979, durante a vigência da ditadura militar, professores, estudantes e organizações ligadas à educação uniram-se para influenciar as políticas de reforma dos programas de formação de professores. Estas reformas eram caracterizadas pela centralização das decisões no CFE, embora houvesse ausência de espaços para debate na sociedade civil. Saviani (1982, p. 13) entende que aos cursos de formação de professores se dava o *status* de especialização e assim, havia “o risco de se reduzir a duração desses cursos para dois anos em média. Com isto, a formação do educador se torna ainda mais precária, consagrando-se um estado de deterioração que já vinha se processando em marcha acelerada”.

Silva (2004) e Durli (2007) elencam algumas causas primordiais que clarificam a instabilidade no bloco do poder: os embates entre os distintos grupos de militares, bem como a

debilidade da aliança entre estas e segmentos da classe burguesa, o que culminou no acréscimo da oposição ao regime no seio da sociedade civil. A organização desse movimento deu-se entre a posse de Geisel¹⁰ até o término do governo Figueiredo¹¹, onde o regime militar manifestou sinais de crise mais pronunciados, que contribuiu para o declínio e exaustão da ditadura militar (Silva, 2004).

Silva (2004) salienta que o movimento sindical e popular, especialmente a partir do final da década de 1970, destacou-se pela denúncia de abusos como tortura, repressão, violações dos direitos humanos, fraudes e tráfico de influência nos governos militares. As greves, iniciadas em 1978 e intensificadas em 1979, refletiram as insatisfações de diversos setores, tais como metalúrgicos, portuários, bancários, profissionais da saúde, professores e trabalhadores rurais em vários estados brasileiros, mesmo diante das tentativas do governo de contê-las por meio de repressão e perseguições políticas.

O processo de redemocratização no Brasil foi evidenciado pelo relaxamento da censura à imprensa, pela revogação do Ato Institucional nº 5 em 1978, pela concessão de anistia política em 1979 e pelo retorno das eleições diretas para governadores em 1982. De acordo com a ampliação dos espaços de participação, surgiam novas formas de mobilização e resistência, com diversas instituições, como a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), a Associação Brasileira de Imprensa (ABI), a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), Igreja Católica, sindicatos, associações de professores e estudantes, e imprensa alternativa que se opunham ao regime vigente.

Saviani (2008) esclarece que, em meio ao cenário político e educacional, no final dos anos 1970 e início dos anos 1980, houve um movimento de reformulação do curso de Pedagogia; com a realização da I Conferência Brasileira de Educação, ocorrida em São Paulo entre os dias 31 de março e 02 de abril de 1980, a Associação Nacional de Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), antiga Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador “CONARCFE), dentre outras entidades representativas defendiam

¹⁰ Ernesto Geisel foi o 29º Presidente do Brasil e governou entre os anos de 1974 e 1979; foi o quarto presidente da Ditadura Militar Brasileira. Nasceu na cidade de Bento Gonçalves, no Rio Grande do Sul em 1907 e faleceu em 1996 na capital do estado do Rio de Janeiro.

¹¹ João Baptista de Oliveira Figueiredo foi o 30º Presidente do Brasil e governou entre os anos de 1979 e 1985; foi o quarto presidente da Ditadura Militar Brasileira. Nasceu na cidade do Rio de Janeiro em 1918, ainda enquanto era a capital do Brasil, e faleceu em 1999 na capital do estado do Rio de Janeiro.

que a formação no curso de Pedagogia contemplasse a formação de professores enfatizando a docência como base da formação, posicionando-se contrárias à formação dos técnicos em educação.

[...] diante do desafio de se colocar a educação a serviço de um projeto de transformação da sociedade, os profissionais da educação, pesquisadores e professores, começaram a pensar a necessidade de mudanças na formação dos docentes que vinham sendo formados a partir de uma proposta tecnicista, veiculada, sobretudo, pela produção do MEC e das secretarias estaduais e municipais de educação. Essas preocupações levaram à utilização de forma mais intensa, entre os que militavam na área da educação, do termo ‘educador’ em substituição à expressão ‘professor’ (Silva, 2004, p. 60).

Os movimentos da época utilizavam a expressão “educador” em detrimento de “professor” por acreditarem que o primeiro termo representava um olhar de distinção na formação do educador, uma vez que havia a ênfase em uma formação humanística e social onde o educador estaria atento à concepção do papel da escola e dos processos que nela ocorrem de modo a compreender a relação dialética entre educação e sociedade e, a partir desse entendimento, assumir o compromisso de contribuir para a construção de uma sociedade democrática. Ou seja, o movimento dos educadores pleiteava pelo “caráter político da acção docente” (Silva, 2004, p. 62).

A antiga CONARCFE tinha o objetivo de mobilizar professores e alunos em torno da reformulação do Curso de Pedagogia. A referida Comissão teve uma atuação intensa entre os anos de 1980 a 1983, mobilizando educadores em todo o país para as discussões sobre a formação do educador (Durlí 2007). Desde o seu início, motivado pelas tentativas do MEC e CFE de reformular o Curso de Pedagogia, a Comissão já apontava a necessidade de ampliar o debate para todas as Licenciaturas, além do Curso de Pedagogia, incorporando lutas específicas travadas por outras entidades em diferentes instâncias naquele momento.

Entre as posições defendidas pelos profissionais da educação por meio da CONARCFE, concebia-se a ideia de que as licenciaturas (Curso de Pedagogia e demais áreas) deveriam ter uma base comum, pois diligenciam-se a formar professores. Logo, a docência constituiria a base da identidade do educador. Porém, Silva (2004, p. 72) esclarece que “a base comum nacional dos Cursos de Formação de Educadores não deveria ser concebida como um currículo mínimo ou um elenco de disciplinas, mas como uma concepção básica da formação do educador e a definição de um corpo de conhecimento fundamental”.

Durli (2007) acentua que a partir dos anos de 1980, os cursos de graduação em Pedagogia passaram a se configurar em torno a duas grandes tendências nacionais. A primeira, de acordo com o modelo estabelecido pelo Parecer CFE nº 252/1969, que visava formar profissionais capacitados para lecionar disciplinas pedagógicas nos cursos de magistério e também licenciados como especialistas em educação, para atuarem em escolas e sistemas de ensino como administradores escolares, supervisores, orientadores educacionais e inspetores de ensino. A segunda tendência, em consonância com a autonomia das universidades e com as ideias desenvolvidas no movimento pela reformulação dos cursos de formação dos profissionais da educação, visava formar licenciados para atuar como professores nos anos iniciais da educação básica e no Curso Normal. Esta abordagem, adotada por diversas instituições de ensino superior, foi inicialmente autorizada pelo CFE para experiências piloto e posteriormente aprovada pelo CNE.

Em 1986, foi sugerida a extinção dos cursos de licenciatura curta nas principais capitais do país. Embora não tenham sido formalmente eliminados pelas resoluções e indicações do CFE, os cursos de licenciatura curta e polivalente foram gradativamente desativados. Simultaneamente ao processo de desativação da licenciatura curta, ocorreu a implementação dos cursos de licenciatura plena. Essa mudança aconteceu em grande parte como resultado das pressões da comunidade acadêmica e dos profissionais da educação pela abolição desses cursos de formação simplificada, como afirma Silva (2004). Em suma, a mobilização das entidades do campo educacional foi crucial para iniciar discussões com o MEC sobre sua política educacional. Esses debates e as pressões exercidas por essas entidades da sociedade civil sobre o Estado tiveram um papel significativo na revisão de políticas educacionais em geral e, especificamente, na formação de professores, em diversos aspectos.

A atual ANFOPE comporta uma voz unificada em prol da formação de professores. Por meio de seus eventos, publicações e posicionamentos públicos, são promovidos debates fundamentais sobre políticas educacionais, currículos e práticas pedagógicas, buscando o aprimoramento e a valorização da profissão docente. A ANFOPE desempenha um papel importante no diálogo acerca da formulação e implementação de políticas públicas educacionais. Ao dialogar com órgãos governamentais, a associação contribui para que as políticas educacionais estejam alinhadas com as necessidades e os desafios enfrentados pelos profissionais da educação no Brasil.

Scheibe (2010) ao analisar a valorização e a formação dos professores para a educação básica como questões desafiadoras argumenta que exige a observação de alguns elementos-chave dentre os quais menciona: “a indissociabilidade entre valorização, formação e outras condições para o desenvolvimento do trabalho docente”; “a necessidade de avançar no sentido de uma formação voltada para o modelo pedagógico-didático dos professores, como forma de combater a exclusão”; “a efetivação de plano de carreira e remuneração para o magistério, no sentido da melhoria do trabalho docente”; “limites à educação a distância”; “o estabelecimento de prazo para a extinção do curso Normal de nível médio no país” e a “Avaliação da formação e da ação docente”. Observemos que as análises da autora datam de 2010, mas os professores da educação básica ainda militam pela conquista desses aspectos que valorizam o magistério.

Por volta do ano de 1996 o modelo das habilitações ganhou sinais de esgotamento com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996). Do ano de 1996 a 2006 foram realizadas tentativas de construção das Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Pedagogia, contexto no qual surgiram ideias em torno da formação do professor considerando a docência como base para todo educador.

2.6 A LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL - LEI N. 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996: CONJUNTURA POLÍTICA E REFLEXOS NO CURSO DE PEDAGOGIA

A formação de professores tem sido parte das políticas públicas no Brasil desde os anos 1990, período no qual as reformas educativas no país objetivaram adequar o sistema educacional ao processo de reestruturação produtiva e aos novos rumos do Estado (Gonçalves; Mota; Anadon, 2020). De modo circunscrito, durante os diálogos sobre a implementação da última e atual versão da Lei n. 9.394/1996, Strasburg e Corsetti (2018) problematizam duas propostas de formação docente: uma que mescla elementos do bem-estar social e de mercado e a outra que defende propostas dos organismos internacionais e do Banco Mundial; logo, a formação docente se desenvolve e origina projetos educativos e de sociedade antagônicos.

O governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), contemplava propostas dos organismos internacionais e do Banco Mundial e defendia políticas de governo ancoradas nas reformas propostas pela “Conferência Mundial de Educação para Todos”, com a interferência de organismos internacionais e do Banco Mundial. Esse movimento teve início na década de

1980, quando os organismos multilaterais¹² orientaram o ajustamento de políticas educacionais voltadas para um currículo de resultados.

Já o outro projeto que mesclava elementos do bem-estar social e de mercado, contemplava as propostas dos educadores, e foi resultado de inúmeros debates e discussões nacionais defendidas pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP), que foi criado em 1987; esse Fórum, composto por várias entidades representativas dos segmentos da comunidade acadêmica e dos trabalhadores em geral objetivava encaminhar à Assembleia Nacional Constituinte uma proposta para o capítulo sobre educação na Carta Magna de 1988 (Strasburg; Corsetti, 2018).

Todavia, em meados de 1990 a América Latina de modo geral convivia com modelos neoliberais que eram financiados em maioria, por organismos internacionais e os debates em favor da globalização acabaram liderando e possibilitando as mudanças legislativas de 1996 (Strasburg; Corsetti, 2018). Gonçalves; Mota; Anadon (2020, p. 362) observam que nesse contexto “as reformulações realizadas internamente vieram articuladas a ajustes orientados por organismos internacionais a fim de cumprir acordos de contrapartida à tomada de empréstimos para esta área”.

A LDB exigiu como formação para o magistério o nível superior para atuação em qualquer área da educação e com isso, houve a necessidade de formar professores para atuarem nas diferentes áreas de conhecimento. O Estado incentivou a ampliação da oferta de matrículas, o que gerou a necessidade de novos financiamentos, a criação de novas instituições de ensino superior e a criação de políticas para formação inicial e continuada de professores.

As políticas educacionais num contexto globalizado, permeado por acordos multilaterais com organismos internacionais, sofrem influências desse contexto externo para inserir o país nos processos macros de competição mundial. A formação das próximas gerações passa a ser uma preocupação não só humanitária e, sim, de ordem econômica e desenvolvimentista. Para que a qualidade de nível mundial seja alcançada, são fundamentais as mudanças, alterações e reformas na instituição que prepara o futuro, a escola (Strasburg; Corsetti, 2018, p. 156).

Com a necessidade de formar novos professores, foram criados os Institutos Superiores de Educação (ISE) sob a prerrogativa de que as universidades e faculdades não estavam dando conta de formar profissionais em meio ao processo de globalização. Nas análises de Strasburg

¹² Nos referimos a organizações como a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE); FMI - Fundo Monetário Internacional (FMI); Banco Mundial (BM), interferem diretamente nas políticas pensadas para a educação no Brasil.

e Corsetti (2018, p. 159) “os ISE se constituíram em uma alternativa na perspectiva da lógica de custo-resultado, e/ou de uma formação mínima, de um professor especialista voltado para atividades práticas, nos moldes da antiga licenciatura curta”. Esse período foi marcado pelo amplo movimento de privatização do ensino superior que passou primeiramente pela alteração da própria LDB, e que acelerou o processo de desvio de dinheiro público para instituições privadas de ensino (Lobo, 2020). Para formar os professores em caráter de urgência de modo a atender a alta demanda de profissionais que precisavam se formar para estarem adequados à, foi ofertada uma formação de professores de baixo custo e qualidade inferior. Esse barateamento reduzia o papel do professor a um profissional que apenas reproduz técnicas pedagógicas, despedaçando sua identidade e abrindo brechas para os baixos salários.

Scheibe e Aguiar (1999, p. 225) mostram que a “identidade [estava] fragmentada por um currículo e por uma profissionalização insatisfatórios para realizar uma tarefa efetivamente educativa”. Bissoli da Silva (1999, p. 70) é enfática ao afirmar que “não se pode formar o educador com partes desconexas de conteúdos, principalmente quando essas partes representam tendências opostas em educação: uma tendência generalista e uma outra tecnicista”. Esta pesquisadora entende as tendências generalista e tecnicista da seguinte maneira:

[...] a primeira quase que exclusivamente na parte comum, considera que ela se caracteriza, ‘grosso modo’, pela desconsideração da educação concreta como objeto principal e pela centralização inadequada nos fundamentos em si (isto é, na psicologia e não na educação; na filosofia e não na educação, e assim por diante). A segunda, por sua vez, é identificada com as habilitações, consideradas como especializações fragmentadas, obscurecendo seu significado de simples divisão de tarefas do todo que é a ação educativa escolar.

Nesse contexto, Brandt (2018) esclarece que a concepção de formação de professores foi substituída por uma perspectiva de capacitação inicial como profissionalização, e que o mesmo ocorreu em outras áreas.

[...] a participação da sociedade civil transformou-se em articulação com empresários e ONGs; e a descentralização, em um mecanismo de desconcentração da responsabilidade do Estado; a autonomia tornou-se liberdade de captação de recursos; a igualdade virou equidade; a cidadania crítica foi substituída pela cidadania produtiva; a formação do cidadão virou atendimento ao cliente; a melhoria da qualidade travestiu-se de adequação ao mercado; e o aluno foi transformado em consumidor. Assim, essa concepção de educação, baseada em um modelo fortemente neoliberal, fundamentava-se no campo das negociações e das trocas, a fim de alcançar o consenso necessário aos entendimentos entre capital e trabalho, excedendo ao atendimento a reivindicações educacionais (Brandt, 2018, p.182).

Com a promulgação da LDB, Durli (2007) esclarece que os problemas históricos do Curso de Pedagogia foram revisados, incluindo questões relacionadas à sua função, à base da formação e ao local de oferecimento. Contrariamente às ideias defendidas por aqueles que consideram a docência como a base fundamental para todos os educadores, a LDB deixou clara a intenção de retirar do Curso de Pedagogia a responsabilidade de formar professores para a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental para obter a condição de um “Bacharelado Profissionalizante, destinado a formar os especialistas em gestão administrativa e coordenação pedagógica para os sistemas de ensino” (Durli, 2007, p. 65).

Brandt (2018) explica que sob o olhar das entidades representativas da área da Educação, esse contexto poderia ocasionar a extinção gradativa do Curso de Pedagogia. Porém, sua relevância fez com que ele fosse mantido pelo MEC com a promessa de reaver os diálogos na circunstância da elaboração da construção das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia.

2.6.1 As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia

A homologação da Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia abarcou um moroso e conturbado processo de elaboração.

Considerando-se o Edital n 4, de 4 de dezembro de 1997 (Brasil, 1997a), pelo qual a Secretaria de Ensino Superior do Ministério da Educação (SESu/MEC) solicitou às Instituições de Ensino Superior (IES) o envio de propostas para subsidiar a elaboração das diretrizes curriculares para os cursos de graduação, como marco do início da reforma curricular do ensino superior, foram nove anos marcados por intensas discussões, disputas de posição e negociação de consensos (Durli; Bazzo, 2008, p. 202).

Diante das circunstâncias as entidades representativas da área da Educação posicionaram-se em meio a um intenso debate no ano de 2006, sendo elaborada e aprovada as Diretrizes Curriculares de Pedagogia, reconhecendo o curso como fundamentalmente formador de professores para a educação básica (Castro, 2018). Nesse mesmo ano, durante o governo de

Luís Inácio Lula da Silva¹³ juntamente com as Diretrizes Curriculares de Pedagogia, foi normatizado o documento Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica, com aspectos relevantes em torno da formação de professores, “reascendendo o debate em torno da natureza do conhecimento pedagógico, epistemológico e político dos cursos de pedagogia e de licenciaturas” (Strasburg; Corsetti, 2018, p.161).

Após a candidatura do então presidente Luís Inácio Lula da Silva, o governo do país esteve sob a égide da Presidenta Dilma Rousseff ¹⁴(2011-2016), no qual a Resolução CNE/CP n. 2/2015 foi normatizada, definindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior; esta Resolução foi formulada a partir do diálogo com as principais entidades do campo educacional além do diálogo direto com as universidades, sindicatos e profissionais da Educação Básica. Gonçalves, Mota e Anadon, 2020, p. 365) observam que

a partir das proposições presentes na Diretriz de 2015, a proposta curricular para a formação de professores rompe com a lógica das competências presente no conjunto de diretrizes pós LDB e que marcaram as discussões curriculares no final da década de 1990 e início dos anos 2000. Trouxeram para o debate da formação de professores temas caros à profissão docente, como as questões pedagógicas, a gestão educacional e as temáticas que envolvem a diversidade de sujeitos, culturas e saberes no contexto escolar.

A então presidenta do país sofreu um golpe de estado e, nesse mesmo ano, Michel Temer (2016-2018) assumiu o governo do país, lançando a nova política de formação de professores no ano de 2017. Esse governo foi marcado por um redirecionamento da política educacional, priorizando a perspectiva privatista da educação. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi instituída, marcando concepções educacionais ligadas à padronização, com propostas neoliberais de maior controle sobre o trabalho docente com vistas no desempenho no *Programme for International Student Assessment* (PISA). Diante disso, as cobranças em relação aos professores aumentaram tendo em vista as exigências frente a formação de estudantes preparados para um mundo globalizado e competitivo, independente se são fornecidas boas condições de trabalho para esse professor.

¹³ Luiz Inácio Lula da Silva, mais conhecido como Lula, nasceu no ano de 1945, na cidade de Garanhuns em Pernambuco. Em 27 de outubro de 2002, foi pela primeira vez eleito Presidente da República Federativa do Brasil e assumiu o segundo mandato em 1º de janeiro de 2007. Assumiu pela terceira vez no ano de 2023 com governo ainda em vigor. Tornou-se o primeiro brasileiro a ocupar três vezes a Presidência da República pela soberana vontade popular (Fonte: <https://www.gov.br/planalto/pt-br/conheca-a-presidencia/biografia-do-presidente> - Acesso em 10.01/2025).

¹⁴ Dilma Vana Rousseff foi a 36ª presidente do Brasil, governando entre os anos de 2011 a 2016. Foi afastada por um processo de *impeachment* em 2016, em um golpe articulado contra a democracia brasileira.

Nessa conjuntura, o então diretor de Educação a Distância da CAPES afirmou que a qualidade das aprendizagens depende da qualidade do trabalho do professor. Afirmção essa, contida no documento do Banco Mundial intitulado Professores Excelentes (2014). Essa fala volta a ser dita pela então secretária-executiva do MEC, afirmando ainda que independente das diferenças de renda, classes sociais e desigualdades existentes, a qualidade do professor é o que mais pode ajudar a melhorar a qualidade da educação (Strasburg; Corsetti, 2018). Sem parcimônia a “nova” política de formação de professores foi pautada em concepções neotecnicistas, responsabilizando os professores de acordo com seus resultados e atendendo aos interesses dos organismos internacionais com aspectos baseado na gestão de resultados, advindos de visão empresarial da educação.

Na sequência, o governo do Brasil foi assumido por Jair Messias Bolsonaro (2019-2022), e em dezembro de 2019, foi homologada pelo Conselho Nacional de Educação a Resolução CNE/CP n. 2/2019, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para Formação de Professores, revogando a Resolução CNE/CP n. 2/2015. Tal resolução destoa das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia (2006), e “busca uma formação pragmática e padronizada, pautada na pedagogia das competências e comprometida com os interesses mercantilistas de fundações privadas” (Gonçalves; Mota; Anadon, 2020, p. 367). Bazzo; Scheibe (2019, p. 681) analisam que

Todo o processo, que culminou com a aprovação intempestiva e apressada das DCN para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica – da Educação Infantil ao Ensino Médio, no CNE/MEC, precisa ser entendido a partir da compreensão das políticas educacionais de países como o nosso que defendem a manutenção das premissas neoliberais, as quais apostam, ainda, em um capitalismo que cada vez mais revela sua impossibilidade de ordenar uma nação com padrões de igualdade social e de justiça.

Assim como a BNCC, a Resolução CNE/CP n. 2/2019 instituída pelo governo Bolsonaro foi composta por uma concepção de educação que minimiza o peso de fatores extra e intra escolares nos processos de aprendizagem e coloca sobre os professores a culpa pelos problemas da educação pública. Lobo (2020, p. 10) demonstra que “nessa perspectiva, o professor é um fator a ser controlado pela ‘política educacional’ por meio, dentre outras iniciativas, do oferecimento de bônus e estabelecimento de médias de desempenho para garantir

a ascensão na carreira”. Esta Resolução CNE/CP n. 2/2019¹⁵ e sua aprovação apressada visava curvar-se, de acordo com Bazzo; Scheibe (2019, p. 673), a

um modelo de currículo padrão para todo o País, elaborado de acordo com uma visão tecnicista/instrumental, favorável às orientações dos grupos empresariais, interessados em formar um trabalhador que lhes fosse submisso, a partir, portanto, de um currículo próximo do que poderíamos chamar de mínimo e muito distante de uma base curricular que lhe propiciasse formação capaz de desenvolver sua autonomia e criticidade.

A Resolução CNE/CP n. 2/2019, foi alvo de forte crítica por parte de entidades acadêmicas e da comunidade universitária devido à ausência de debate sobre seu conteúdo e a percepção de uma orientação pragmática para a formação docente. Sua aprovação representou um recuo em relação às conquistas alcançadas pelas diretrizes anteriores¹⁶ e suas mudanças correlatas. À época, as concepções e propostas defendidas pelo CONARCFE não foram aceitas fora de seu âmbito, ou só o foram parcialmente.

Assim como diversas instituições, a escola foi diretamente afetada pelo “processo de integração e reestruturação capitalista mundial” (Libâneo, 2013, p. 43). Essas transformações em escala mundial influenciam o processo de organização da escola e o posicionamento dos professores. O sistema de produção capitalista visa o lucro, a eficiência e implanta os moldes do mercado nas instituições escolares sob a justificativa de um mundo globalizado. Libâneo (2013, p. 44) adverte que “nesse modelo, o Estado não deve intervir na economia e mesmo as empresas atualmente mantidas pelo Estado são privatizadas, na crença de que assim ganham mais eficiência, mais qualidade, mais rentabilidade”. Diante dos ideais neoliberais, a educação se torna um instrumento essencial para formar indivíduos mais produtivos e competitivos.

Sendo assim, a educação torna-se aos poucos, uma ferramenta na mão dos detentores do poder a fim de desenvolver competências necessárias para a formação de indivíduos preparados para o processo de produção a serviço da sociedade capitalista, com cada vez mais deveres e menos direitos, em uma guerra de sobrevivência, onde quem perde se torna excluído. Libâneo (2013) observa que com esse projeto de sociedade capitalista muito bem arquitetado e fundamentado, as pessoas têm sua crença na ação pública diminuída, com o individualismo

¹⁵ Após esta, foi emitida nova Resolução, a Resolução CNE/CP Nº 4, de 29 de maio de 2024, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). Esta Resolução entrou em vigor na data de 1º de julho de 2024.

¹⁶ Referimo-nos à Resolução n. 2 de 2015.

tomando espaço, e por conseguinte conduzindo a participação cada vez menor da sociedade civil nos processos decisórios referente ao Estado. Libâneo (2013, p. 48) ainda reitera:

O mundo contemporâneo convive com uma crise de valores, predominando um relativismo moral baseado no interesse pessoal, na vantagem, na eficácia, sem referência a valores humanos como dignidade, a solidariedade, a justiça, a democracia, o respeito à vida. É preciso a colaboração da escola para a revitalização da formação ética, atingindo tanto as ações cotidianas quanto as formas de relações entre povos, etnias, grupos sociais, no sentido do reconhecimento das diferenças e das identidades culturais.

Chauí (2001, p. 15) sobre tal aspecto afirma que “para a ideologia liberal, a realidade se reduz a duas referências econômicas: uma unidade mínima, o indivíduo, e uma unidade máxima, a empresa, de sorte que não parece haver necessidade de construir uma unidade superior a estas”.

Neste capítulo “Desdobramentos históricos e políticos do curso de Pedagogia no Brasil analisamos tais desdobramentos considerando seu desenvolvimento ao longo da primeira metade do século XX, passando pela emergência da Faculdade Nacional de Filosofia, pela primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 4.024/61); pela reorganização do curso de Pedagogia que tornou os técnicos em especialistas; pelo movimento “em prol” da reformulação do curso, para finalizar este percurso com a LDB n. 9.394/96 e seus reflexos conjunturais para o curso de Pedagogia.

Através deste percurso, abordamos no Capítulo 3 a seguir, os caminhos da educação profissional no Brasil, a criação do IFC, bem como do curso de Licenciatura em Pedagogia no IFC – *Campus Camboriú*.

3 OS CAMINHOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL, A CRIAÇÃO DO IFC E DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA NO IFC – CAMPUS CAMBORIÚ

Este capítulo propõe contemplar a estruturação da Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (RFEPECT), relacionando em breves linhas o percurso histórico da Educação Profissional no Brasil até a criação do Instituto Federal Catarinense. No que diz respeito à RFEPECT, ao longo do texto são evidenciados dados com o intuito de asseverar sua trajetória constitutiva, pontuando o quantitativo das instituições que a compõem, e algumas características relevantes com a finalidade de conceber os marcos de criação e expansão do Instituto Federal Catarinense (IFC).

Por conseguinte, procuramos explanar acerca do IFC – *Campus* Camboriú, haja vista que este caracteriza-se como *locus* desta pesquisa. São abarcados elementos de sua composição, assim como sua constituição enquanto instituição formadora de professores. Todo esse movimento visa contextualizar a instituição na qual os pedagogos egressos cursaram a Licenciatura em Pedagogia para, em seguida, caracterizarmos esses egressos.

3.1 DOS CAMINHOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL À CRIAÇÃO DO IFC: BREVES LINHAS

Antes de discorrer sobre o percurso histórico do Instituto Federal Catarinense – *Campus* Camboriú, é interessante rememorar brevemente o caminho histórico da educação profissional e tecnológica brasileira. O Brasil constituiu-se parte da “civilização ocidental cristã” (Saviani, 2007, p. 29) ao ser colonizado a partir do ano de 1500, com a invasão dos portugueses. Em 1549 os primeiros jesuítas chegaram ao país representando a chamada Companhia de Jesus, que obtinha a missão de converter os nativos à fé católica. Este fato é considerado como o início da história da educação brasileira (Saviani, 2007).

Mediante a presença do Padre Manoel de Nóbrega à frente da Companhia de Jesus, esta alastrou-se pelo país fundando colégios e escolas de instrução elementar¹⁷. Os graus de instrução aplicados pelos jesuítas eram divididos em dois modelos: um para os indígenas, centrado na leitura, escrita e poucas operações. E outro destinado aos filhos dos colonos, que

¹⁷ Os estudos elementares abarcavam as chamadas “pedagogias” de primeiro grau, com conhecimentos que eram considerados essenciais, independentemente da situação social ou profissão do indivíduo (Saviani, 2007).

consistia em um ensino culto de modo a “organizar a formação da elite colonial” (Martiniak; Gracino, 2014, p. 188), o que evidencia que desde a época da colonização do país as relações entre dominantes e dominados já estava evidente. Por cerca de 210 anos, a Companhia de Jesus prestou serviços à colônia portuguesa, e os métodos “pedagógicos” não davam abertura para a reflexão crítica.

Uma das iniciativas para organização da educação brasileira foi publicada oficialmente em 1599, tendo como base o *Ratio Studiorum*. Esse documento foi utilizado pelos jesuítas que direcionou as formas de organização e administração, currículos e métodos para os estabelecimentos de ensino na colônia brasileira (Seco; Ananias; Fonseca, 2006, p. 190).

Após esse período, a coroa portuguesa entendeu que a doutrinação defendida pela Companhia de Jesus constituía-se alheia aos interesses da coroa portuguesa, que tinha o intuito de colocar a escola aliada aos interesses do estado, fazendo com que em 1759 a Companhia de Jesus fosse expulsa do Brasil, quando o “interesse de catequização dos jesuítas foi substituído pelo interesse de servir aos interesses do Estado a partir da influência das ideias iluministas¹⁸” (Martiniak; Gracino, 2014, p. 190). Nessa época havia 17 (dezessete) colégios e escolas de primeiras letras funcionando no País.

Em 1808 a família real deixou Portugal e se mudou para o Brasil. Com a chegada da corte, houve investimentos no ensino técnico e as escolas de ensino superior multiplicaram-se. Por outro lado, a educação popular com estudos primários e médios ficaram esquecidas, e o avanço foi incipiente: “o interesse do império centrou-se na organização do ensino secundário e superior, apesar de ambos apresentarem um caráter mais prático do que teórico. A instrução elementar ficou a cargo de iniciativas de professores particulares e aulas régias¹⁹” (Martiniak; Gracino, 2014, p. 191).

O ano de 1822 foi marcado pela independência do Brasil, e apareceram os primeiros sinais do ensino como instituição. Em seguida, em 1824 a primeira versão da Carta Magna trouxe no artigo 179, inciso XXXII a instituição da educação primária como gratuita a todos os cidadãos (CPIB/1824). Após dez anos,

¹⁸ O movimento iluminista foi tomando espaço no Brasil logo após a expulsão da Companhia de Jesus, com ideais extremamente divergentes do pensamento religioso. O iluminismo estava voltado ao “derramamento das luzes da razão” (Saviani, 2007, p. 80), uma vez que seus adeptos defendiam que a disseminação do conhecimento conduziria o progresso, e não apenas a fé.

¹⁹ “As aulas régias eram aulas avulsas que não estavam interligadas entre si, de forma que uma não dependia da outra. Elas vieram como um novo sistema de ensino que substituiu o ensino jesuítico” (Burci, 2017, p. 304).

[...] com a promulgação do Ato Adicional em 1834, transferiu-se para as províncias a responsabilidade pela organização de seus sistemas de ensino (primário e secundário) e de formação de professores. Esse instrumento legal baseava-se no princípio da descentralização administrativa, embora mantivesse uma forte centralização do poder político (Villela, 2000, p. 101).

A Proclamação da República, ocorreu no dia 15 de novembro de 1889, e configurou-se em um marco para a história no Brasil; por meio de “um Golpe de Estado no desfecho de uma conspiração que reuniu liberais, positivistas e monarquistas ressentidos” (Cunha, 2000, p. 153), liderado pelo então chefe do Exército Brasileiro na época, Marechal Deodoro da Fonseca, que destituiu Dom Pedro II do governo monárquico e instituiu o governo provisório da República presidencialista, da qual o Marechal foi destacado como presidente, ordenando ao imperador que se retirasse do Brasil.

Uma nova fase na estrutura de formação de mão-de-obra no Brasil seria inaugurada com o advento da Proclamação da República em 1889, e um elemento ideológico novo foi incorporado ao modelo até então vigente, a partir da chegada dos padres salesianos: o ensino profissional como antítese ao pecado. Embora o Brasil estivesse centrado fortemente no modelo agro-exportador, no contexto situado entre o final do Império e o início da República, tivemos uma forte pressão dos diversos grupos da sociedade para transformá-lo num país cuja base econômica deveria estar fundada na produção industrial (Santos, 2010, p. 211).

Nessa época, entre 1889 e 1929 a educação brasileira teve influência do pensador francês positivista Auguste Comte²⁰ cujas ideias preconizavam um estado forte, e a necessidade dos militares como um poder moderador tendo em vista as tendências de desarmonia entre as classes sociais. Comte se colocava diante das intenções de um governo que visava ideais capitalistas do século XIX, defendendo um regime ditatorial e não parlamentarista, buscando posições para se fortalecer no poder e impedir potenciais ameaças (Andery et al.; 1996).

Até o século XIX no Brasil, não havia registros de propostas sistemáticas de experiências profissionais de ensino, e a educação propedêutica²¹ prevalecia. Tal educação iniciava um período de adaptação e formação voltado para as elites, de modo a contribuir para a formação de dirigentes que perpetuariam seu domínio perante a sociedade (Escott; Moraes,

²⁰ A origem do “Positivismo” é atribuída ao francês Augusto Comte (1798-1857). É reconhecido como o fundador da Sociologia. “Comte foi um dos pensadores do século XIX que, impressionado com o desenvolvimento das ciências naturais em sua época, decidiu adotar os procedimentos dessas mesmas ciências para estudar a sociedade; essa proposta, além disso, seria movida por um desejo similar de aplicação prática dos conhecimentos científicos, resumido na fórmula “*prévoir pour pouvoir*” (“prever para poder”)” (Lacerda, 2009, p. 321).

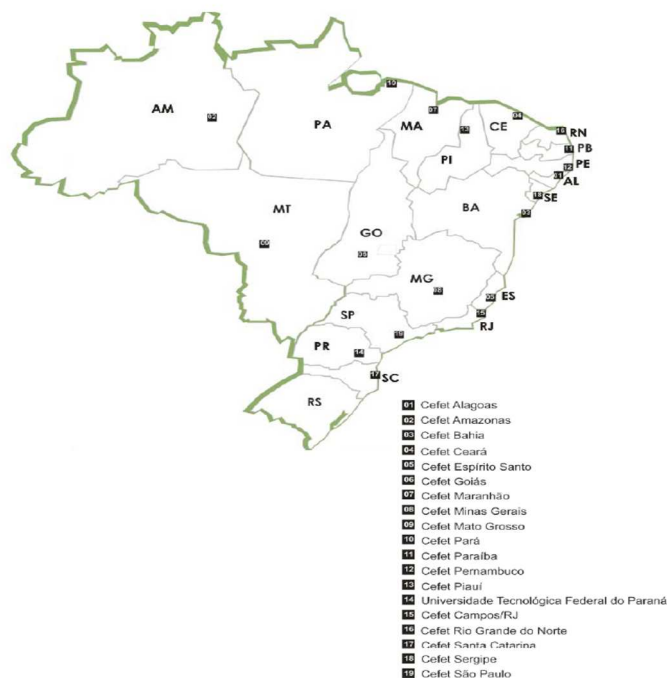
²¹ Voltada para a preparação intelectual em detrimento da manual, a educação propedêutica configurava-se “para outros extratos sociais mais abastados, acentuando ainda mais a exclusão social e escolar” (Cunha, 2000, p. 266).

2012). No início do século XX algumas instituições privadas surgiram com a prerrogativa de atender crianças pobres e órfãs. Nesse sentido, as instituições desenvolviam o ensino das primeiras letras e orientavam no aprendizado de um ofício; assim, “a educação profissional no Brasil nasce revestida de uma perspectiva assistencialista com o objetivo de amparar os pobres e órfãos desprovidos de condições sociais e econômicas satisfatórias” (Escott; Moraes, 2012, p. 1494). Cunha (2000, p. 171) mostra que “essa estrutura marcadamente discriminatória se caracterizava pelo ensino propedêutico para as “elites condutoras” e o ensino profissional para as “classes menos favorecidas”, que seriam preparadas para tornarem-se operários.

Em 1909, por meio do Decreto Federal nº 7.566²², de autoria de Nilo Peçanha, foram criadas escolas de Aprendizes Artífices através do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. Em 1910, em meio ao período republicano, surgiram diversas empresas no Brasil, o que contribuiu para o processo de transformação do modelo econômico agroexportador para a expansão do modelo econômico industrial. Em suma, essas mudanças iniciais influenciaram uma política educacional para atender as demandas do mercado, quando foram implementadas no país 19 (dezenove) escolas voltadas prioritariamente à educação das classes menos favorecidas (Colombo, 2020). Na figura 1 abaixo, observamos a divisão geopolítica das “Escolas de Aprendizes Artífices”, destinadas ao ensino profissional, primário e gratuito

²² O Decreto Nº 7.566, de 23 de dezembro de 1909 criou nas capitais dos Estados as Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf (Acesso em: 17 de jun. de 2022).

Figura 1 - Divisão geopolítica das Escolas de Aprendizes Artífices



Fonte: Ministério da Educação – MEC. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf (Acesso em: 17 de jun. 2022).

Colombo (2020) em uma leitura da conjuntura na qual foi assinado o Decreto nº 7.566, argumenta que a aprendizagem ofertada aos estudantes por meio dessas escolas não tinha o objetivo de formar para o exercício de um ofício regular, formal e socialmente reconhecido, mas o intuito era ocupar os estudantes com atividades manuais a fim de evitar que eles se tornassem perigosos por conta da ociosidade. Logo, esta ação caracterizava-se como um paliativo de caráter moral e produtivo.

A partir de 1930 a educação como instituição ganha contornos mais definidos com a Era Vargas entre os anos de 1930 a 1945. Nesse período, houve a “opção pelo modelo de desenvolvimento fundamentado na industrialização em larga escala, em substituição ao modo de produção agro-exportador, que havia sofrido fortes impactos, devido à crise do capitalismo internacional, que se deu no final dos anos 20” (Santos, 2010, p. 215).

Nesse sentido, são orientadas políticas no campo da educação com o objetivo de atender às demandas do processo de industrialização e do crescimento vertiginoso da população urbana, começando pela criação do Ministério da Educação e da Saúde em 1930, quando se inicia uma autêntica reestruturação no sistema educacional brasileiro, notadamente no âmbito do ensino profissional, que, ao instituir a Inspetoria do Ensino

Profissional Técnico, ampliou os espaços de consolidação da estrutura do ensino profissional no Brasil (Santos, 2000, p. 216).

Nesse período decorreu-se o Estado Novo implantado por Getúlio Vargas e a valorização do ensino profissionalizante. Escott e Moraes (2012) afirmam que o processo de industrialização e modernização das relações de produção prensou as camadas dirigentes para um parecer determinante no que diz respeito à educação nacional. Tornou-se evidente a dualidade entre as formações instrumentais e intelectualizada, e o número de escolas e cursos voltados ao atendimento dos diversos ramos profissionais foi ampliado. Nessa época foram criados o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), sistemas privados de educação profissional “em convênio com o setor industrial e representado pela Confederação Nacional da Indústria (CNI), nasceu a partir das exigências da expansão industrial brasileira, que demandava formação mínima do operariado, que teria que ser feita de modo mais rápido e mais prático” (Santos, 2010, p. 217), visando “atender as demandas oriundas da divisão social e técnica do trabalho organizado” (Escott; Moraes, 2012, p. 1495).

No final dos anos 1970, durante o período da ditadura civil militar (1964-1984), o país passava por profundas mudanças econômicas e sociais; as escolas técnicas tornaram-se Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica (CEFET), e pretendia-se adaptá-las às imposições da nova realidade social. Santos (2010) afirma que, com a Lei nº 5.692/71²³ foi consolidada a desativação dos cursos industriais, e essas escolas foram transformadas em Escolas Técnicas Federais: algumas delas foram convertidas em Centros Federais de Educação Tecnológica por serem compostas por cursos superiores.

Ao contrário do fracasso registrado no ensino profissionalizante de segundo grau, as Escolas Técnicas Federais gozavam de grande prestígio junto ao empresariado. De escolas antes destinadas aos desvalidos e aos desprovidos de fortuna no tempo em que eram Escolas de Aprendizes e Artífices, essas instituições se converteram em Escolas Técnicas, nas quais a grande parcela dos técnicos por ela formados, no contexto dos anos 60 e 70, eram recrutados, quase que sem restrições, pelas grandes empresas privadas ou estatais (Santos, 2010, p. 220).

A referida lei intentava “estruturar a educação de nível médio brasileiro como sendo profissionalizante para todos” (Escott; Moraes, 2012, p. 1496) e o governo militar buscava

²³ Lei nº 5.692/71, que fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html> (Acesso em: 16 ago. de 2024).

subsídios para formar mão de obra que contribuísse com o desenvolvimento industrial, precarizando o ensino público e deixando nas mãos da iniciativa privada o ensino propedêutico voltado à elite brasileira.

Com o fim do regime militar, ao fim dos anos 1980, educadores de diversas áreas do conhecimento passaram a discutir o ensino de forma mais ampla e democrática. Com a promulgação da Constituição, em 1988, nascia em 1996, a última versão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) baseada no princípio do direito universal de educação para todos, estabelecendo entre suas principais características o ensino fundamental obrigatório e gratuito, a gestão democrática do ensino público e a progressiva autonomia pedagógica e administrativa das unidades de ensino. Ela foi aprovada em 1996, às portas do século XXI, quando o ensino profissionalizante “passa a ocorrer quase que exclusivamente nas Escolas Técnicas Federais – ETF, Escolas Agrotécnicas Federais – EAF e em poucos sistemas estaduais de ensino (Escott; Moraes, 2012, p. 1497).

Em consonância com a Lei n. 9394/96, “a educação profissional técnica é uma modalidade de Educação Básica, que tem como objetivo promover a integração entre escola e trabalho, por meio da oferta de cursos técnicos e tecnológicos de formação inicial ou continuada, voltados às demandas da sociedade e do mundo do trabalho” (Mendes; Silva, 2024, p. 2).

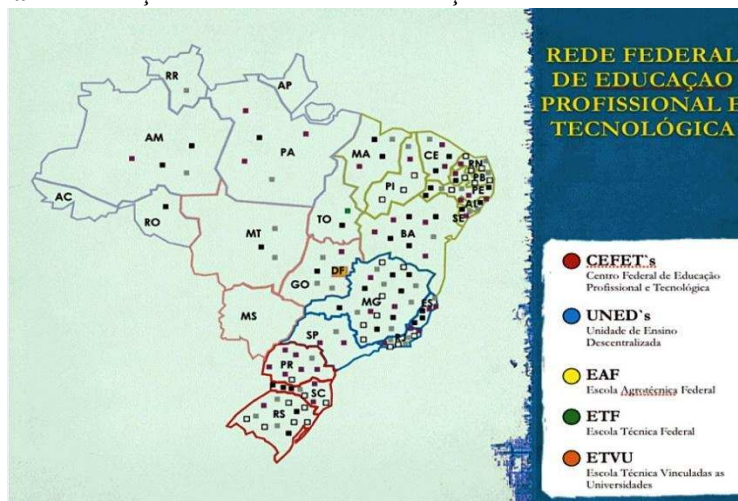
Em 20 de novembro de 1996 foi sancionada a Lei 9.394 considerada como a segunda LDB, que dispõe sobre a Educação Profissional num capítulo separado da Educação Básica, superando enfoques de assistencialismo e de preconceito social contido nas primeiras legislações de educação profissional do país, fazendo uma intervenção social crítica e qualificada para tornar-se um mecanismo para favorecer a inclusão social e democratização dos bens sociais de uma sociedade. Além disso, define o sistema de certificação profissional que permite o reconhecimento das competências adquiridas fora do sistema escolar (Brasil, 2009).

Ao longo dos anos, a educação profissional e técnica passou por diversas fases e influências conforme a realidade histórica e política do país, onde foram desenvolvidas políticas educacionais orientadas conforme a concepção de Estado e Educação de cada período. O que os vários contextos possuem em comum, é o fato de a trajetória da educação profissional e técnica visar a formação para o trabalho.

3.2 REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA (RFEPECT)

De acordo com dados do Ministério da Educação (MEC), de 1909 a 2002 foram construídas 140 unidades que ofertavam ensino técnico no Brasil, melhor configurando a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica brasileira. Em 2005, foi publicada a Lei n.11.195/2005²⁴, e teve início a primeira fase do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, com a construção de 64 novas unidades de ensino (MEC, 2009). A figura 02 abaixo mostra a presença da Rede Federal de Educação Profissional em todo o Brasil.

Figura 2 - Presença da Rede Federal de Educação Profissional em todo o Brasil



Fonte: <http://portal.mec.gov.br/setec-programas-e-acoes/expansao-da-rede-federal> (Acesso em: 10 de jun. 2023)

O ano de 2008 foi marcado pela aprovação da Lei n.11.892/2008²⁵, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica no país e criou 38 Institutos Federais; dentre eles, conforme Art. 5º, inciso XXXV da referida Lei, foi criado o Instituto Federal Catarinense. Nesse contexto, os CEFET's, as Escolas Agrotécnicas e as Escolas

²⁴ Lei n.11.195, de 18 de novembro de 2005, que diz respeito à expansão da oferta de educação profissional, mediante a criação de novas unidades de ensino por parte da União, ocorrerá, preferencialmente, em parceria com Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não governamentais, que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111195.htm (Acesso em: 16 ago. de 2024).

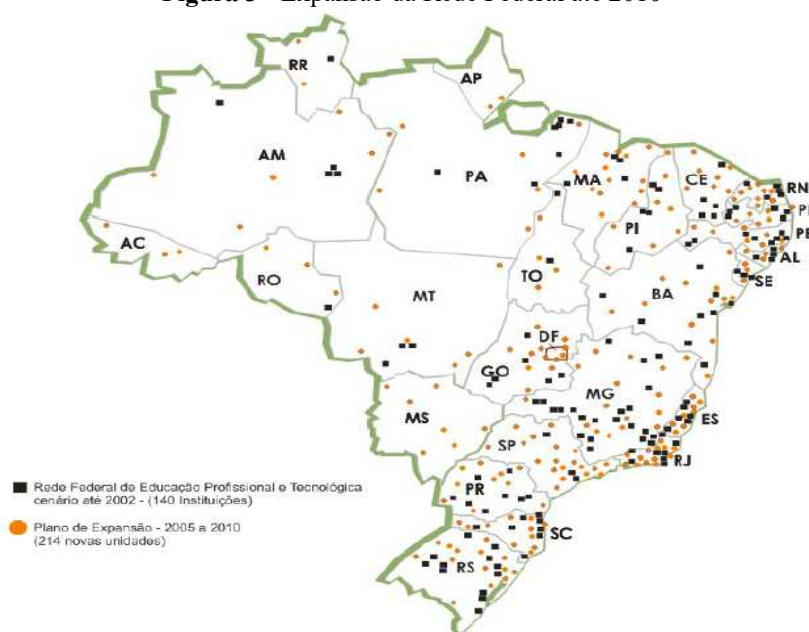
²⁵ Lei n.11.892, de 29 de dezembro de 2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm (Acesso em: 12 de jun. de 2023).

Técnicas passaram a formar os Institutos Federais, instituições de educação especializadas em oferecer educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino. De acordo com o Art. 2º,

os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei (Brasil, 2008, p. 1).

As instituições estão presentes em todos os estados da federação, oferecendo ensino médio integrado ao ensino técnico, cursos técnicos, cursos superiores de tecnologia, licenciaturas e pós-graduação. A partir de 2010, ocorreu o plano de expansão da Rede Pública Federal de Educação Profissional, conforme mostra a figura 3 abaixo:

Figura 3 - Expansão da Rede Federal até 2010

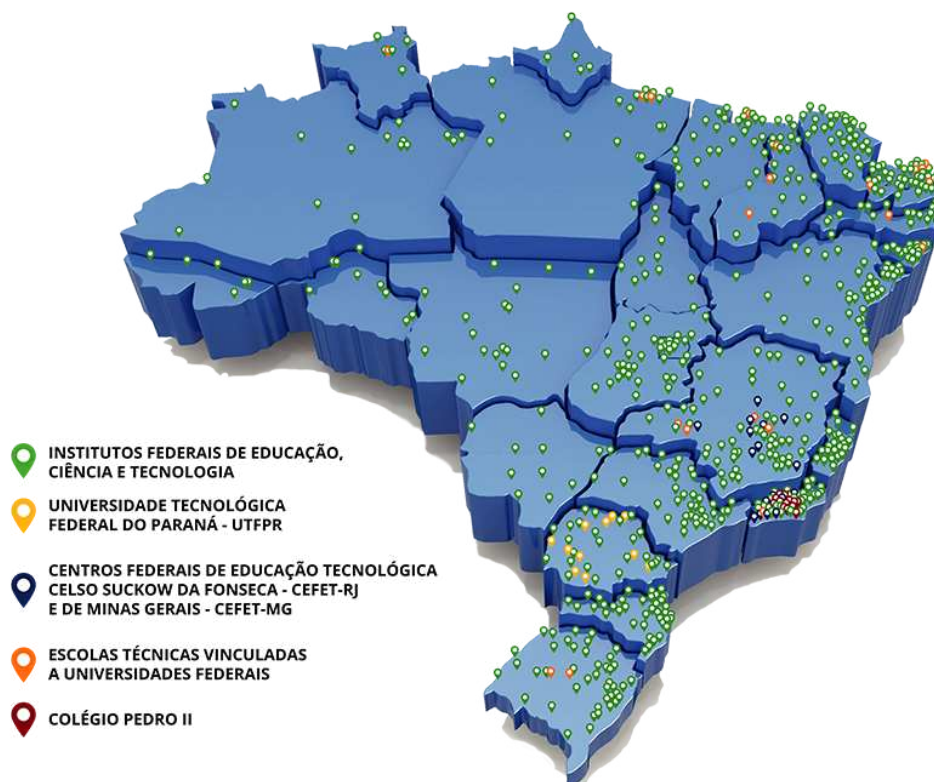


Fonte: Ministério da Educação – MEC. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf (Acesso em: 12 de jun. 2023).

Atualmente, conforme informações do Governo Federal, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) é composta por 64 instituições, sendo 38 Institutos Federais (IF's), 2 Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), 22 escolas técnicas vinculadas a universidades, 1 universidade tecnológica (UTFPR) e o Colégio Pedro II.

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), firmada e ampliada a partir do ano de 2008, conta com 661 unidades distribuídas entre as 27 unidades federadas. A figura 4 abaixo mostra essa distribuição.

Figura 4 - Distribuição atual da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT)



Fonte: Ministério da Educação – MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/instituicoes> (Acesso: maio/2023)

Dentre as finalidades e características dos Institutos Federais, conforme Art. 6º, estão:

- I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;
- II - desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais;
- III - promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infra-estrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão;
- IV - orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento

das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal;

V - constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica;

VI - qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino;

VII - desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica;

VIII - realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico;

IX - promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente (Brasil, 2008).

São 38 Institutos Federais presentes no território brasileiro em vários municípios; a estrutura, de acordo com dados dispostos na Plataforma Nilo Peçanha, ano base 2021, estava assim composta: 602 campi e 10.304 cursos oferecidos. No final do ano de 2021, havia nos 38 IFs 1.426.920 estudantes matriculados. Dentre os 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, está o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense (IFC), que é formado por 15 (quinze) campi, distribuídos nas cidades de Abelardo Luz, Araquari, Blumenau, Brusque, Camboriú, Concórdia, Fraiburgo, Ibirama, Luzerna, Rio do Sul, Santa Rosa do Sul, São Bento do Sul, São Francisco do Sul, Sombrio e Videira, além da Reitoria instalada na cidade de Blumenau (PDI, 2019-2023).

De acordo com o Guia de Referência do Censo Interno²⁶ disponível na página da Instituição, cuja data referência é 26/09/2022, o número total de cursos ofertados assim se apresentava: 63 Cursos Técnicos, 47 Cursos de Graduação, 12 Cursos de Pós Graduação, 27 Cursos de Qualificação Profissional (FIC) e 16.657 alunos matriculados. A figura 05 abaixo mostra a distribuição atual dos 15 campi do Instituto Federal Catarinense (IFC).

²⁶ Guia de Referência do Censo Interno do IFC. Disponível em: <https://ensino.ifc.edu.br/dados-e-censos/censo-interno/> (Acesso em: 10 maio de 2023).

Figura 5 - Distribuição atual dos 15 campi do Instituto Federal Catarinense (IFC)



Fonte: Disponível em: <https://concordia.ifc.edu.br/campi-do-ifc/> (Acesso em: 10 mai. 2023).

Com a implementação da Lei n. 11.892/2008, as escolas agrotécnicas existentes nas cidades de Concórdia, Rio do Sul, Sombrio e os colégios agrícolas da cidade de Camboriú e Araquari foram desvinculadas da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e vinculadas ao Ministério da Educação e “a trajetória formativa do IFC se integra às demandas sociais e aos arranjos produtivos locais/regionais com cursos da educação profissional e tecnológica: qualificação profissional, educação profissional técnica de nível médio, graduação e pós-graduação – lato e stricto sensu” (PDI, 2019-2023, p. 20).

Nesse sentido, os Institutos Federais atuam de modo a possibilitar uma educação pública, laica, gratuita, de qualidade e socialmente referenciada, baseando-se na “integração entre ciência, tecnologia e cultura como dimensões indissociáveis da vida humana e, ao mesmo tempo, no desenvolvimento da capacidade de investigação científica, essencial à construção da autonomia intelectual e participação cidadã” (PDI 2019-2023, p. 21). Nesse contexto, o IFC entende a educação como um:

[...] compromisso de transformação e de enriquecimento de conhecimentos objetivos capazes de modificar a vida social e de atribuir-lhe maior sentido e alcance no conjunto da experiência humana, proposta incompatível com uma visão conservadora de sociedade. Trata-se, portanto, de uma estratégia de ação política e de transformação social (Pacheco, 2010, p. 4).

De acordo com o PDI (2019-2023) o IFC constitui-se em uma instituição que articula a educação superior, básica e profissional e, por conseguinte, assume um compromisso

representativo na formação e propagação das políticas públicas sociais e melhoria da educação, indo “além da compreensão da educação profissional e tecnológica como mera instrumentalizadora de pessoas para ocupações determinadas por um mercado” (Pacheco, 2010, p. 2). Ainda destaca Pacheco (2010, p. 2):

Assim, derrubar as barreiras entre o ensino técnico e o científico, articulando trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana, é um dos objetivos basilares dos Institutos. Sua orientação pedagógica deve recusar o conhecimento exclusivamente enciclopédico, assentando-se no pensamento analítico, buscando uma formação profissional mais abrangente e flexível, com menos ênfase na formação para ofícios e mais na compreensão do mundo do trabalho e em uma participação qualitativamente superior neste. Um profissionalizar-se mais amplo, que abra infinitas possibilidades de reinventar-se no mundo e para o mundo.

Dessa forma, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e de modo circunscrito o Instituto Federal Catarinense, atuam para além da formação do trabalhador, mas do cidadão integral, estremecendo as barreiras entre o ensino técnico e científico, visando à emancipação humana. Sendo assim, o foco não deve ser apenas na formação profissional específica para um determinado ofício, mas sim em uma formação mais abrangente e flexível, com menos ênfase nas habilidades técnicas e mais na compreensão do mundo do trabalho de modo a ir além da simples execução de tarefas, mas entender o contexto e as dinâmicas que o envolvem.

3.3 INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE – CAMPUS CAMBORIÚ

Em razão desta pesquisa ser desenvolvida por intermédio do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense (PPGE-IFC), e ter como enfoque as disciplinas de Gestão Educacional e Escolar, constituintes do Curso de Licenciatura em Pedagogia dessa instituição, entendemos ser relevante levantar seu panorama bem como o da região na qual está sediada. Como está descrito no Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI do Instituto Federal Catarinense (2019-2023), o *Campus* Camboriú era denominado Colégio Agrícola de Camboriú – CAC, e foi fundado na data de 08 de abril 1953 mediante:

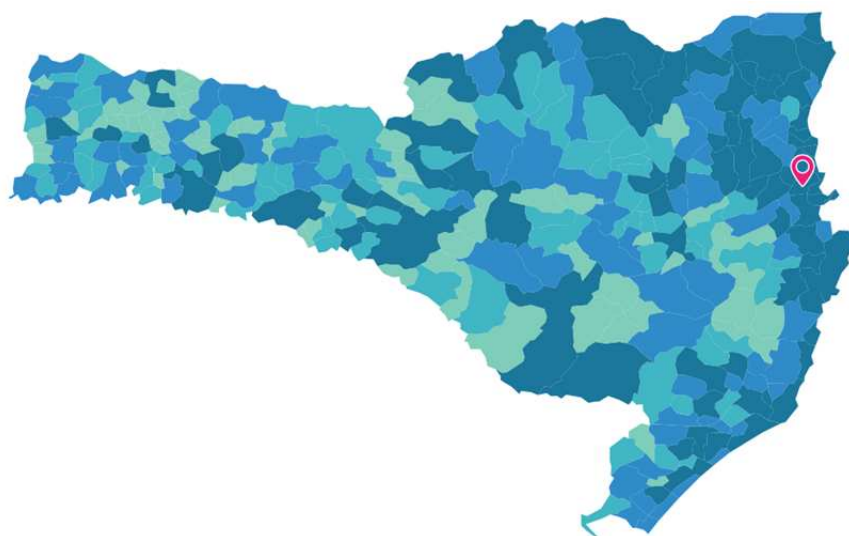
[...] um acordo firmado entre o Governo Federal e o Estado de Santa Catarina. Em 1962 foi dado início às atividades pedagógicas, momento em que a Instituição oferecia o Curso Ginásial Agrícola. Primeiramente, a escola ficou sob a responsabilidade da Diretoria do Ensino Agrícola do Ministério da Agricultura. A parte didático-pedagógica, por sua vez, passou a estar vinculada à Secretaria de Ensino de 2º Grau

do Ministério da Educação (MEC). O Decreto nº 62.178, de 25 de janeiro de 1968, transferiu a responsabilidade administrativa e financeira do Colégio para a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), estando diretamente vinculado à Pró-Reitoria de Ensino, restringindo suas atividades de ensino ao 2º Grau Profissionalizante (PDI 2019-2023, p. 25).

Posteriormente, com o advento da Lei n. 11.892/2008, os colégios agrícolas da cidade de Camboriú e Araquari foram desvinculados da Universidade Federal de Santa Catarina e vinculados ao Ministério da Educação. O Colégio Agrícola de Camboriú – CAC, foi transformado num *campus* do Instituto Federal Catarinense. Ainda de acordo com o PDI (2019-2023, p. 25), o *Campus* Camboriú promove a “educação profissional, voltada para as áreas de Recursos Naturais, Informação e Comunicação, Segurança, Ambiente e Saúde, Formação de Professores, Turismo, Hospitalidade e Lazer, Gestão e Negócios, desde a qualificação profissional até a pós-graduação”.

O IFC – *Campus* Camboriú está localizado na cidade de Camboriú, estado de Santa Catarina. A figura 06 a seguir mostra a localização da cidade de Camboriú no estado de Santa Catarina.

Figura 6 - Localização da cidade de Camboriú no estado de Santa Catarina



Fonte: Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sc/camboriu/panorama> (Acesso em: 16 dez. 2024)

Camboriú possui área territorial de 210.568 km² e população de 62.361 pessoas conforme dados coletados no último censo (2010) do Instituto Brasileiro de Geografia e

Estatística – IBGE. De acordo com a estimativa, no ano de 2021 o município possuía uma população de 87.179 pessoas. A densidade demográfica no ano de 2010 era de 293,68 habitantes por km². Os dados obtidos no último censo do IBGE (2010), mostram que a população residente em Camboriú possui em sua maioria, mulheres com idade entre 10 e 14 anos e homens com idade entre 25 e 29 anos. Em relação à religião, há predominância do catolicismo, seguido dos evangélicos e do espiritismo. Em relação ao trabalho e rendimento,

no ano de 2020, o salário médio mensal era de 2.2 salários-mínimos. A proporção de pessoas ocupadas em relação à população total era de 18.1%. Ao considerar domicílios com rendimentos mensais de até meio salário-mínimo por pessoa, havia 27.5% da população nessas condições (IBGE, 2023).

Na saúde, “a taxa de mortalidade infantil média na cidade é de 9.25 para 1.000 nascidos vivos. As internações devido a diarreias são de 0.2 para cada 1.000 habitantes” (IBGE, 2023). No meio ambiente, 89.2% dos domicílios apresentam esgoto sanitário adequado, 33.4% dos domicílios urbanos estão em vias públicas com arborização e 31.7% de domicílios urbanos em vias públicas com urbanização adequada (presença de bueiro, calçada, pavimentação e meio-fio) (IBGE, 2023).

No contexto educacional, em 2010 a taxa de escolarização de crianças entre 6 a 14 anos de idade atingiu o percentual de 95,6%, com nota no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 5,6 nos anos iniciais e 4,8 nos anos finais do ensino fundamental em 2021, ambos da Rede Pública. Camboriú possui 4.355 matrículas na Educação Infantil, sendo 2.039 na creche e 2.316 na Pré-escola. No Ensino Fundamental são 12.279 matrículas e 3.486 no Ensino Médio. O Produto Interno Bruto (PIB) *per capita* do município é de R\$ 21.482,88.

O *Campus* Camboriú está localizado numa região formada por nove municípios litorâneos, sendo eles: Camboriú, Balneário Camboriú, Bombinhas, Itajaí, Itapema, Navegantes, Penha, Piçarras e Porto Belo, os quais compõem a Associação dos Municípios da Foz do Rio Itajaí (AMFRI). Na área econômica, considerando as indústrias produtivas na região onde o *campus* está localizado, destacam-se o turismo, metalúrgica, indústria têxtil, construção civil, e produtos alimentícios como aperitivos, carnes, leites e derivados. De acordo com o último censo e prospecção populacional, o aumento significativo da população demanda em cursos profissionalizantes que capacitem os moradores a fim de atender às mudanças no mundo do trabalho e a necessidade de acompanhamento do progresso da ciência e da tecnologia.

3.4 O INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE DESPONTANDO COMO INSTITUIÇÃO FORMADORA DE PROFESSORES

Iniciamos este item do estudo lançando mão da variável **opção pelo curso de Licenciatura em Pedagogia**, que compõe o eixo Trajetória Escolar do questionário respondido pelos egressos. Nas suas respostas estão manifestados os aspectos que orientaram a escolha desse curso. A opção por iniciar com esta variável é para, de imediato, compreender as razões que levaram os pedagogos egressos a “ser e sentir-se docentes”. Castro e Carmo (2017, p. 1674) compreendem que a docência como profissão pode ser uma opção marcada por distintas histórias, considerando que há uma “complexidade de saberes que envolve todo o processo educativo, a formação de professores adquire grande relevância, pois [a eles] cabe a condução de todo o processo educativo”.

Dentre os aspectos que marcaram as escolhas dos egressos destacamos os seguintes: dar prosseguimento à formação e aprofundar os estudos; incentivo de familiares e professores; acessar uma instituição pública de ensino superior. Quanto **dar prosseguimento à formação e aprofundar os estudos** os egressos assim se manifestaram:

Inicialmente eu pensava em fazer o magistério para ter uma profissão e um horário melhor para cursar uma faculdade, pois eu trabalhava no comércio e queria mudar de área. Porém, quando fiz o estágio na Educação Infantil na época do magistério soube que a área da educação é o meu lugar. Então, dei seguimento à minha formação ao cursar Pedagogia (PE 3);

Sempre me identifiquei com a educação e após o magistério tive o interesse em me aprofundar (PE 5);

Senti a necessidade, pois estava trabalhando na Educação Infantil (PE 8);

Dar continuidade ao magistério (PE 11);

Trabalhava na área na época... e como tinha feito magistério e amei... resolvi tentar entrar na pedagogia, para iniciar minha vida acadêmica (PE 14);

O amor pela missão de ser professora da Educação Infantil (PE 20);

Já trabalhava na área educacional sabia da importância do estudo, pois sempre gostei de estudar (PE 25);

Fiz o Magistério antes pra conhecer e me apaixonei pela área (PE 26);

Sempre tive interesse pela área da educação, e como fiz o magistério, optei por seguir na área da pedagogia (PE 30);

Porque trabalhava na área (PE 31);

Progressão de carreira uma vez que o nível técnico em magistério era uma base fraca (PE 35).

A oportunidade de dar prosseguimento à formação e aprofundar os estudos pode ser vista como aspecto mitigador das desigualdades escolares e desigualdades sociais. Seabra (2009, p. 75) ao problematizar esta questão afirma que “historicamente, no debate dos princípios orientadores dos sistemas públicos de ensino passou-se da ideia inicial de igualdade à de equidade e a de igualdade de oportunidades foi dando lugar à de igualdade de resultados”. Fitoussi e Rosanvallon (1997, p 64-65) salientam que o princípio da igualdade pode funcionar como organizador da estrutura do futuro como uma sociedade. Destacam os pesquisadores:

o princípio de igualdade [...] é um movimento através do qual a sociedade procura libertar, ainda que parcialmente, os indivíduos da sua história para lhes permitir enfrentar melhor o seu futuro, abrindo-lhes um leque de escolhas que certas circunstâncias do seu passado restringiram em demasia. A ideia de igualdade instaura um combate contra o determinismo, a explicação linear do futuro pelo passado.

Concordamos com Seabra (2009, p. 75), ao analisarmos que a igualdade de oportunidade dos egressos de prosseguirem com sua formação e com o aprofundamento de seus estudos só pôde ser realizada por meio do “advento da construção da escola pública”. Seabra (2009, p. 75) evidencia que inicialmente os poderes públicos primavam em “garantir as condições de acesso e de frequência da escola pública, instituindo a gratuidade do ensino e, posteriormente, a sua obrigatoriedade”. Não estava no princípio a finalidade de criar condições para o estabelecimento da igualdade de oportunidades; o objetivo era a garantia do acesso de todos à educação elementar. Tal “situação foi sendo progressivamente questionada à medida que se afirmavam os ideais da igualdade de oportunidades e se foi efetivando e alargando a escolaridade obrigatória” (Seabra, 2009, p. 76). Observamos que a igualdade de oportunidade pode conter em si um caráter meritocrático, mas, no entanto, “são consideradas inaceitáveis se a sociedade tiver a impressão de que o princípio inicial, a igualdade de oportunidades, não é respeitado” (Fitoussi e Rosanvallon, 1997, p. 64).

Isto posto, a criação dos Institutos Federais no ano de 2008, figura como a criação de uma igualdade de oportunidade, como uma “esperança de vida escolar” (Bourdieu, 1998a, p. 43) para os pedagogos egressos “ludibriarem seus destinos” dados pela escola conservadora, que frente às desigualdades reproduz tanto a si mesma, quanto a cultura, tendo em vista que nas

instituições de ensino mais elevadas, o recrutamento de estudantes é mais aristocrático (Bourdieu, 1998).

Quanto às respostas relacionadas ao **incentivo de familiares e professores** os egressos assim se expressaram:

Influência da mãe (PE 1);

Minha irmã fez minha inscrição [...] por incentivo desta irmã fiz o vestibular, mesmo assim e comecei a frequentar o curso de Pedagogia (PE 6);

Incentivo de professores do PROEJA (PE 7);

A proposta do curso e as/os professoras/es (PE 27);

Eu tinha feito até o segundo ano do ensino médio na idade e tempo considerado normal, tive que sair para ajudar ainda mais nas despesas de casa. Quando voltei a estudar procurei um supletivo, mas vi que aquilo era muito superficial, então me inscrevi no Proeja do IFC, e foi por incentivo dos professores da EJA que dei início na Pedagogia (PE 32);

Incentivo de professoras (PE 34).

O ambiente familiar, de acordo com Castro e Carmo (2017, p. 1676) “pode exercer uma influência significativa na escolha da profissão” e também “a docência é uma profissão que permite o contato desde a infância e por muito tempo, assim, a vivência escolar marca muito, podendo influenciar a vida dos discentes”. Padilha (1991, p. 31) sobre a influência familiar nas escolhas afirma “[...] que a criança recebe orientação e estímulo para ocupar um determinado espaço na sociedade, em função de seu sexo, raça, crenças religiosas e status econômico e social”.

Uma família persuasiva pode gerar expectativas e valores em seus descendentes. Padilha (1991, p. 31) ressalta que mesmo não sendo “tão evidente nos dias de hoje, [...] ainda subsiste a ideia de que a mulher deve ser condicionada a assumir os papéis de esposa e mãe, colocando-os à frente de seus interesses individuais”. A ideia de “escolha” de um curso de Licenciatura, em especial de Pedagogia, de acordo com Tomaz (2024, p. 107) que visa “a docência instala a mulher em uma posição socialmente pensada para ela”; no caso de nosso estudo relembramos que quase na sua totalidade, as interlocutoras se identificaram como o sexo feminino, 94,3%. Padilha (1991, p. 31) também considera que a “[...] hipótese de que a mulher atual, de uma forma ou de outra, faz a escolha profissional, influenciada pela história familiar e social que traz consigo, reflete a sua socialização para exercer os papéis femininos”.

Santos et al. (2019, p. 1622) concordam que “a escolha pela docência ocorre [por] questões como identificação com a disciplina, inspiração de algum professor, incentivo familiar, são influências advindas das lembranças pessoais presentes na memória social”. Tal memória está articulada com as distintas experiências que são fruto do “[...] relacionamento com a família, com a classe, com a escola, com a igreja, com a profissão; enfim, com os grupos de convívio e com os grupos de referência peculiares a esse indivíduo”.

Bourdieu (1998, p. 47) argumenta que “nesse terreno com em outros, as aspirações e as exigências são definidas, em sua forma e conteúdo, pelas condições objetivas, que exclui a possibilidade de desejar o impossível”, o que reporta a uma ideia de pré-destinação coroada por termos como “sempre” e “desde criança”. Nesse sentido, alguns egressos afirmaram: “era um projeto engavetado, desde de criança” (PE 2); “sempre me identifiquei com a educação” (PE 5); “minha trajetória desde criança me conduziu pelo caminho de ser professora” (PE 12); “desejo de ser professora (sempre tive esse desejo desde da infância, brincava de ser professora com primos e primas (PE 23); “sempre tive o desejo de ser professora. Quando criança sempre brincava de professora (PE 24); “sempre quis lecionar, me identifiquei com a área (PE 33). Tomaz (2024, p. 107) ao analisar os mesmos aspectos em seu estudo salienta que fazem “pensar sobre uma perspectiva que ainda persiste: a romantização e a atribuição de adjetivações femininas ao exercício da profissão docente”.

Sobre o **aspecto acessar uma instituição pública de ensino superior**, consideramos que emergiu pela oportunidade de desfrutar do ensino no IFC, uma instituição pública, gratuita, de qualidade. Os egressos assim se manifestaram:

Optei pois não tirei nota o suficiente no Enem para cursar psicologia. Então na época a nota foi o suficiente para garantir uma vaga remanescente pelo SisU. Sempre quis cursar psicologia, ou estudar em uma universidade pública. Então surgiu a possibilidade de fazer pedagogia no IFC (PE 4);

Por ser uma Instituição pública (PE 9);

Escola pública, gratuita e de qualidade (PE 29).

As declarações dos egressos despontam como aquelas que orientaram a opção pela educação pública em nível superior. Tais afirmações ajudam a pensar na importância de fortalecer “iniciativas e políticas públicas de inclusão do governo para o ensino superior, que tem ocorrido desde a década de 1980, tendo como marco a Constituição Federal de 1988 e mais

adiante a expansão do ensino superior público por meio da Rede Federal sob a Lei n. 11.892/2008” (Tomaz, 2024, p. 111). Sendo assim,

O IFC ao atender a chamada pública do MEC no ano de 2008 passou de escola agrícola a instituição pública com condições de proporcionar ensino superior de qualidade de acordo com o previsto em lei. No que se refere às contribuições dessa transição, passou a ser ofertado o curso Licenciatura em Pedagogia, que desde sua criação no ano de 2011 possui importante papel na formação docente na região de abrangência do *campus* Camboriú (Balneário Camboriú, Itapema e Itajaí) com ensino público, presencial e de qualidade (Tomaz, 2024, p. 126).

Entendemos com Tomaz (2024, p. 126) “que uma instituição de ensino é um espaço propiciador do compartilhamento de vivências e saberes, de reflexões, e de ampliação e aproximação dos saberes escolares com a realidade escolar”. Sobre tais questões, Brandt (2018, p. 215) entende que nas Licenciaturas em Pedagogia é importante que sejam desenvolvidos projetos relacionados às disciplinas de “estágios, práticas de ensino e atividades complementares das mais variadas”. Igualmente, esta pesquisadora afirma que em “se tratando de Ensino Superior, [...] os IFs têm por competência a ampliação de ações que articulam atividade de ensino, pesquisa e extensão”. Destaca ainda que nos IFs vigora a iniciativa de “[...] programas de bolsa de pesquisa e iniciação científica e de extensão que contemplam importantes atividades, despertando nos estudantes a curiosidade e o interesse em buscar e desenvolver conhecimento além das atividades rotineiras” (Brandt, 2018, p. 241).

Esse aporte financeiro propiciado pelo IFC, por meio de políticas públicas específicas, pode ter se constituído um fator preponderante para a permanência e o sucesso desses egressos. Martins (2013, p. 26) ajuda a compreender em seu estudo sobre as trajetórias de estudantes do pré-vestibular da Universidade Federal de Santa Catarina ingressos em cursos de maior demanda que quando são ultrapassadas “as barreiras educacionais [...] impostas, contrariam seus ‘destinos’, mormente no que diz respeito ao sucesso escolar, atingindo um nível que lhes possibilita passar à condição dos ‘favoritos’”; esse também pode ser considerado o caso dos egressos nossas interlocutoras, ainda que não tenham acessado um curso considerado de prestígio. De acordo com Martins (2013, p. 167) trata-se da “sensação da condição de ‘degradados’, que superam com muito empenho e uma série de disposições, um conjunto de fatores variados que lhes permite ingressar no foro dos ‘favoritos’, apesar da persistência da sensação de não conseguir se apropriar plenamente desta condição”.

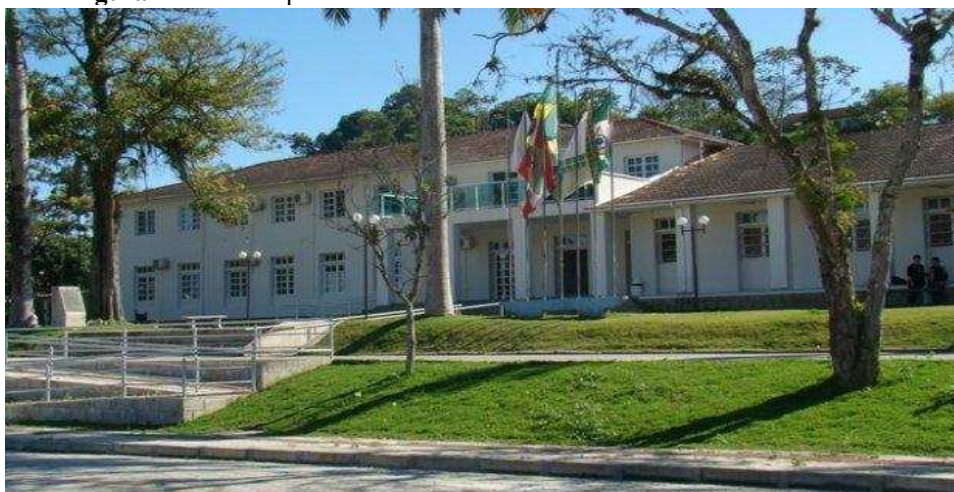
Ao analisar os aspectos anteriores relacionados à variável **opção pelo curso de Licenciatura em Pedagogia**, observamos que atualmente, de acordo com o Guia de Referência do Censo Interno disponível na página do IFC (<https://ensino.ifc.edu.br/dados-e-censos/censo-interno/>) cuja data referência é 26/09/2022, o número total de cursos ofertados assim se apresentava: 7 Cursos Técnicos, ofertados nas modalidades integrada ao ensino médio e/ou subsequente (Agropecuária, Controle Ambiental, Informática, Hospedagem, Redes de Computadores, Segurança do Trabalho e Transações Imobiliárias); 6 Cursos de Graduação (Bacharelado em Agronomia, Bacharelado em Sistemas de Informação, Licenciatura em Matemática, Licenciatura em Pedagogia, Tecnologia em Negócios Imobiliários, Tecnologia em Sistemas para Internet (EaD), Tecnologia em Sistemas para Internet (Presencial); 1 Curso de Pós Graduação Mestrado *Stricto Sensu* em Educação); 10 Cursos de Qualificação Profissional (FIC - Agente de proteção e defesa civil, Cuidador de idosos, Formação de dupla usuário/cão-guia, Gestão e Operação de Restaurantes e Similares, Introdução à Interpretação em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), Jovem Empreendedor IFC, Libras básico, Noções Introdutórias em Audiodescrição, Suporte básico nas situações de urgências e emergências, Treinamento de cães-guia) e possui 2.156 alunos matriculados.

Tendo em vista as possibilidades de cursos ofertadas pelo IFC, a opção pelo curso de Licenciatura em Pedagogia, contribuiu para que os egressos experimentassem a “transmutação”: de suas condições de “degradadas”, dada pela situação de “estudantes das camadas desfavorecidas da sociedade, [que] na maioria dos casos, precisam conciliar educação escolar com trabalho” (Martins, 2013, p. 110). Martins (2013, p. 179) analisa:

o que acontece nas camadas socioeconomicamente menos favorecidas se deve à necessidade de garantir o seu próprio sustento sem onerar a família, de contribuir no sustento da sua família, de avançar nos estudos – seu projeto de vida. Para isto, necessitam trabalhar, a fim de custear as despesas decorrentes da permanência na universidade, mesmo sendo pública, assim como por outras razões, não menos importantes.

Os egressos passaram à condição de “favoritos” por meio do acesso ao ensino superior em uma instituição pública; ou seja, aquelas que sem o privilégio de herança e de volume de capital, quebraram sagas de, por exemplo, ser em suas famílias a primeira a cursar o ensino superior. A figura 7 abaixo mostra o prédio central do Instituto Federal Catarinense Camboriú.

Figura 7 - Vista do prédio central do Instituto Federal Catarinense Camboriú



Fonte: <http://www.camboriu.ifc.edu.br/institucional-2/sobre-a-instituicao/> (Acesso em: junho/2023)

O *Campus* Camboriú caracteriza-se como uma instituição formadora de professores por meio das Licenciaturas em Matemática e Pedagogia. Esta última é ofertada em cinco *campi*: Camboriú que possui 167 estudantes, Blumenau com 168, Rio do Sul com 173, Videira com 208 e Abelardo Luz com 57, perfazendo um total de 773 estudantes cursando Licenciatura em Pedagogia. Como estabelece a Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008, em seu Art. 8º, ao desenvolver sua ação acadêmica, “o Instituto Federal, em cada exercício, deverá garantir o mínimo de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para atender aos objetivos definidos no inciso I do *caput* do art. 7º desta Lei, e o mínimo de 20% (vinte por cento) de suas vagas para atender ao previsto na alínea *b* do inciso VI do *caput* do citado art. 7º. Este artigo, em sua alínea *b* do inciso VI, estabelece: “b) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional”. Ou seja, consta no processo de criação dos IFs, o compromisso em ofertar a formação de professores em 20% de suas vagas.

3.4.1 A criação do Curso de Licenciatura em Pedagogia no IFC - *Campus* Camboriú

A Licenciatura em Pedagogia foi criada tendo em vista os desafios encontrados no que diz respeito às propostas pedagógicas em conformidade com as demandas sociais encontradas. Nesse sentido, mediante as transformações existentes no contexto educacional o Projeto Pedagógico do Curso Superior (PPCS) de Licenciatura em Pedagogia demarcou como imprescindível

[...] a formação de um profissional em Pedagogia possuidor de conhecimentos, habilidades e competências que lhe permitam inserção no mundo contemporâneo, como docente, pesquisador e gestor de processos pedagógicos que envolvam crianças, adolescentes, jovens e adultos. Isso implica em que a ampliação de oferta de novos cursos esteja pautada em projetos que visem à transformação social e que reflitam criticamente acerca dos espaços escolares e do fazer docente (PPCS, 2018, p. 19).

Em suma, o curso de Licenciatura em Pedagogia no *Campus* Camboriú foi criado de modo a abranger principalmente as regiões de Camboriú, Balneário Camboriú, Itapema e Itajaí, considerando a carência de Cursos de Pedagogia na rede pública, uma vez que sua oferta acontece em grande escala na rede privada, nas modalidades à distância e presencial. Ainda consta no PPCS (2018, p. 20-21):

Esta ausência acarretou e continua acarretando na procura pelo curso de Magistério em Nível Médio, oferecido em duas escolas públicas estaduais da região de abrangência, sendo uma em Balneário Camboriú e outra em Camboriú. Curiosamente, parte significativa desses estudantes que concluem o Ensino Médio e optam pelo retorno a esta etapa da educação básica com formação no magistério, o fazem justamente por não encontrarem a oferta de cursos superiores de Pedagogia gratuitos e em caráter presencial. Outrossim, a própria Secretaria de Educação Municipal de Camboriú expressou quando da realização da Audiência Pública para a criação de cursos no IFC, aspectos relacionados às dificuldades encontradas na formação dos profissionais egressos dos cursos de Licenciatura em Pedagogia com uma formação mais sólida. Ao mesmo tempo, estimavam, em documento enviado ao *Campus* Camboriú, a demanda inicial de 80 profissionais da educação interessados em ingressar num curso de Pedagogia de caráter presencial. Diante dos contextos nacional e local abordados, a implantação do curso de Pedagogia constitui-se em uma nova página na história da formação docente nesta região, com educação pública, presencial e de qualidade.

Diante dos contextos abordados, a implantação do curso de Pedagogia constituiu-se em um percurso de formação docente na região da AMFRI, com educação pública, presencial e de qualidade, com a incumbência de

Qualificar profissionais da educação, com sólido conhecimento científico, tecnológico, humanístico, ético e pedagógico, relacionado aos diversos sistemas teóricos da formação e atuação pedagógica, planejamento e pesquisa, organização e gestão dos sistemas de ensino relacionado às esferas administrativa e pedagógica, contribuindo para [o] desenvolvimento local e regional na perspectiva da construção da cidadania, sem perder a dimensão do universal (PPCS, 2018, p. 21).

O curso de Licenciatura em Pedagogia do IFC – *Campus* Camboriú em seu PPCS (2018, p. 24) afirma a responsabilidade de propiciar aos educandos

por meio de investigação, reflexão crítica e experiência no planejamento, execução, avaliação de atividades educativas, a aplicação de contribuições de campos de conhecimentos, como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-

ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico e o cultural.

A concepção teórica do curso de Licenciatura é fundamentada na abordagem filosófica que considera que somos marcados pelas condições materiais de existência e que a sociedade é construída pela ação humana no tempo histórico. Nesse sentido, ao considerar que, enquanto seres humanos, somos históricos, a proposta metodológica é também pautada na teoria histórico-cultural desenvolvida por Vygotsky, que compreende que todos são capazes de aprender e que importa reconhecer a responsabilidade ética da escola na promoção da aprendizagem de todos os alunos. Aprendizagem esta, não vinculada a compreensão do senso comum sobre o que é educar, que conforme esclarece Paro (2014) associa a educação ao campo de valores e condutas onde a família é responsabilizada pela formação moral e a escola torna-se responsável por transmitir os conhecimentos contidos nas disciplinas teóricas, conhecimentos estes que serão úteis para que o profissional “aplique” no exercício da sua função.

Paro (2014) elucida que a educação se constitui por meio da apropriação da cultura, envolvendo tudo que é produzido pelo homem em sua materialidade; ou seja, tudo aquilo que ele produz ao fazer história. Logo, a educação nessa perspectiva “não tem por fim desenvolver competências e habilidades nos alunos que os capacitem apenas a responder testes e provas para passar no vestibular ou ingressar no mercado de trabalho, mas visa a formação do homem em sua integralidade” (Paro, 2014, p. 24).

A educação como apropriação de cultura apresenta-se, pois, como *atualização histórico-cultural*. Atualização aqui significa a progressiva diminuição da defasagem que existe em termos culturais entre seu estado no momento em que nasce e o desenvolvimento histórico no meio social em que se dá seu nascimento e crescimento. Significa que ele vai se tornando mais humano (histórico) à medida que desenvolve suas potencialidades, que à sua natureza vai acrescentando cultura, pela apropriação de conhecimentos, informações, crenças, habilidades artísticas, etc., etc. É pela apropriação dos elementos culturais, que passam a constituir sua personalidade viva, que o homem se faz humano-histórico (Paro, 2014, p. 25, *grifos do autor*).

A concepção de educação explicitada nestas reflexões está presente nas propostas dos cursos de Licenciatura em Pedagogia do IFC, de modo amplo e também circunscrito, no PPSC desse curso no *Campus* Camboriú, na medida em que o papel do professor pauta-se em conhecer a historicidade de seus estudantes e estabelecer mediações adequadas para seu desenvolvimento, levando em consideração ritmos, contextos familiares, valores e

conhecimento individuais; isto é, o processo de ensino e aprendizagem respeita a visão do sujeito como agente histórico capaz de transformar o mundo e o papel do professor como mediador, que considera os conhecimentos relacionados às experiências dos alunos, as interações e a apropriação crítica dos conhecimentos.

O Licenciado em Pedagogia deverá ser um profissional com perfil de pesquisador crítico-reflexivo habilitado a atuar no ensino, na pesquisa, na organização e gestão de projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação, tendo a docência como base de sua formação e identidade profissional (PPCS, 2018, p. 28).

Embora a formação do professor envolva uma ampla gama de experiências educacionais, a docência é considerada fundamental, central para esse profissional. A forma como o professor ensina e media o aprendizado é um conhecimento essencial que deve estar presente na atuação deste profissional. Além da docência, implica ao professor constituir-se em um pesquisador em educação de modo a contribuir com o avanço do conhecimento e a melhoria das práticas educacionais, compartilhando os resultados da pesquisa e o conhecimento adquirido com a comunidade educacional e a sociedade em geral. A formação em Licenciatura em Pedagogia permite ao professor atuar em diferentes áreas da educação, sendo capaz de ensinar, pesquisar, organizar e gerenciar projetos educacionais.

O currículo em educação voltado para a formação de professores, especialmente no que tange a Licenciatura em Pedagogia, tem sido dialogado no campo educacional em diversos debates e instâncias. Nóvoa (1992, p. 11) afirma que se faz necessário “reconhecer as deficiências científicas e a pobreza conceptual dos programas actuais de formação de professores”, destacando a importância da reflexão crítica, da prática reflexiva, da contextualização social e cultural, da formação integral e da construção de uma identidade profissional comprometida com a transformação social.

Neste capítulo contemplamos a estruturação da Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (RFEPCT), abordando brevemente o percurso histórico da Educação Profissional no Brasil até a criação do Instituto Federal Catarinense. No que diz respeito à RFEPCT, revisitamos a trajetória que o constituiu. Também percorremos os marcos de criação e expansão do Instituto Federal Catarinense (IFC), bem como do IFC – *Campus* Camboriú, uma vez que este foi nosso *locus* de pesquisa. Buscamos tratar os elementos que o estabeleceram, bem como o destacamos como instituição formadora de professores. Todo esse movimento visou

contextualizar a instituição na qual os pedagogos egressos cursaram a Licenciatura em Pedagogia para, em seguida, no capítulo 4, caracterizarmos esses pedagogos egressos.

No próximo capítulo, nos dedicamos a caracterizar os pedagogos egressos do curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal Catarinense – *campus* Camboriú entre os anos de 2011 a 2020.

4 CARACTERIZAÇÃO DOS PEDAGOGOS EGRESSOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DO INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE – CAMPUS CAMBORIÚ ENTRE OS ANOS DE 2011 A 2020.

Buscando aportes que dessem sustentação às análises empreendidas acerca das respostas obtidas por meio da aplicação dos questionários, inspiramo-nos na necessidade de conferir importância temporal a um conjunto de fenômenos que sejam ao mesmo tempo sucessivos e idênticos, ou singulares e diversos, mas que, independentemente de sua similitude ou diversidade, permitam evidenciar materialidades que nos levem a alcançar os objetivos propostos para este estudo. Iniciando a apresentação dos dados quantitativos, foram enviados por e-mail um total de 102 questionários na data de 21/02/2023. No entanto, até a data de 03/10/2024 obtivemos dados de 35 respondentes. O quadro 03 abaixo explicita o detalhamento deste processo de imersão no campo de pesquisa.

Quadro 3 - Questionários enviados aos egressos do curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal Catarinense – *Campus Camboriú* (2011-2021)

Turma/Ano	Quantidade de questionários enviados	Data de envio	Questionários respondidos
2011- 2014	3	21/02/23	3
2012-2015	2	21/02/23	2
2013-2016	19	21/02/23	13
2014-2017	16	21/02/23	5
2015-2018	20	21/02/23	2
2016-2019	8	21/02/23	5
2017-2020	34	21/02/23	5
Total de questionários enviados	102		
Total de questionários recebidos	35		

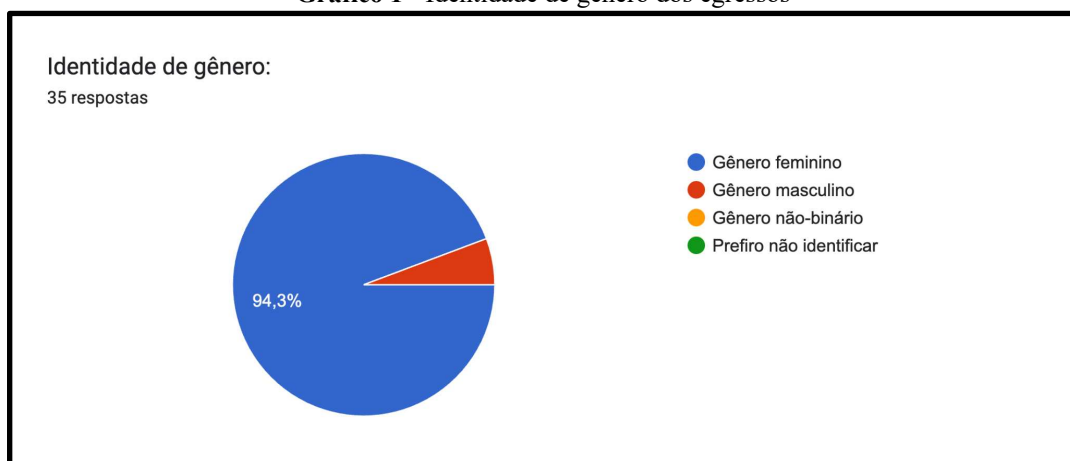
Fonte: elaborado pela pesquisadora (2024).

Após esse período, percebemos a necessidade de explorar outros modos de contato com os egressos, a fim de promover o aprofundamento das perguntas investigadas no eixo 4: “atuação em processos de gestão”. Nesse sentido, contactamos os egressos por meio de redes sociais, tais como *Facebook*, *Instagram* e *Whatsapp*. Obtivemos o retorno de 5 respondentes

por meio do *Facebook*. Dentre as variáveis selecionadas para caracterizar os egressos a partir do eixo **Dados pessoais**, optamos por operar com aquelas que nos aproximaram objetivamente dos interlocutores da pesquisa. Nesse eixo exploramos aspectos relacionados a identidade de gênero, idade, cidade/estado, estado civil e número de filhos dos egressos trabalhados articuladamente, origem étnica/racial e grau de instrução de seu cônjuge, pai, mãe, bem como de suas profissões, também analisados de modo associado. No segundo eixo, **Trajetória escolar**, examinamos para caracterizar nossos interlocutores as seguintes variáveis: tipo de instituição que frequentaram durante a Educação Básica (pública e/ou privada); se cursou o Ensino Médio conciliando com trabalho; a forma em que cursaram o Ensino Médio; a realização de algum outro curso de Ensino Superior antes da Licenciatura. Também neste eixo foram acionadas duas questões abertas: se já trabalhavam na área da educação quando cursavam Pedagogia e se enfrentaram dificuldades para estudar.

Iniciamos este enfrentamento com a variável que diz respeito a identidade de gênero dos egressos. No Gráfico 1, observamos a identidade de gênero dos egressos participantes do estudo.

Gráfico 1 - Identidade de gênero dos egressos



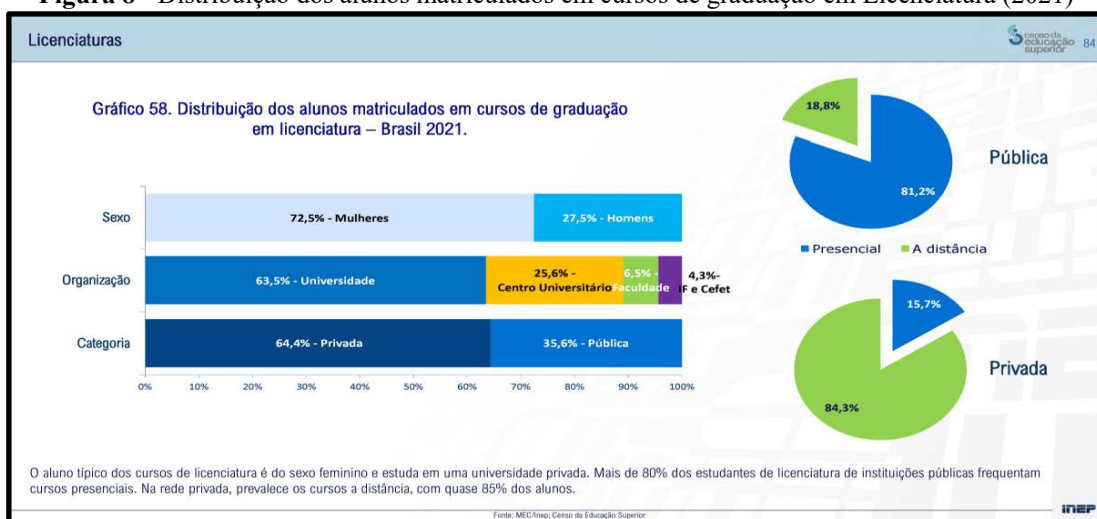
Fonte: elaborado pela pesquisadora (2023).

Analisando os dados do Gráfico 1, observamos que 94,3% dos egressos do Curso de Licenciatura em Pedagogia do IFC - *Campus* Camboriú são constituídos pelo gênero feminino enquanto 5,7% são do gênero masculino. Optamos por utilizar a identidade de gênero em detrimento do sexo tendo em vista a percepção de que o gênero com o qual uma pessoa se identifica constitui-se independente do sexo (ou seja, das características biológicas), pois está

relacionada com a identificação de uma pessoa com o gênero masculino ou feminino. Vianna (2013, p. 160) salienta que “a passagem do sexo ao gênero contou com as pistas oferecidas pelos estudos feministas que procuravam minar o poder de um modelo explicativo calcado na imutabilidade das diferenças entre homens e mulheres, recorrendo-se ao gênero para se referir à construção social das diferenças entre os sexos ao longo da história”.

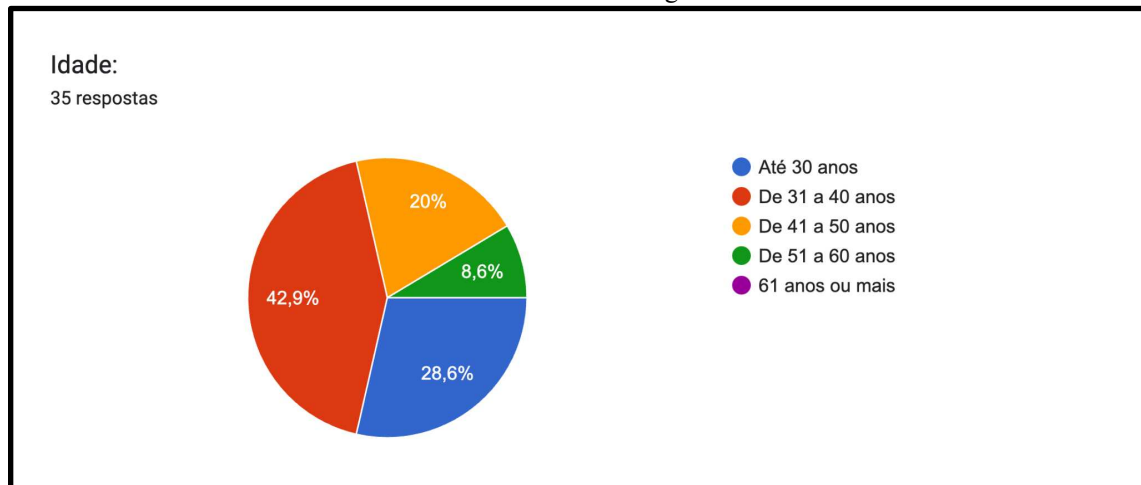
O termo “gênero” passou a ser utilizado para se referir às características, papéis, comportamentos e expectativas que são atribuídos socialmente a homens e mulheres. Nesse sentido, o gráfico 01 acima denota o fenômeno da feminização do magistério no curso de Licenciatura em Pedagogia no IFC - *Campus* Camboriú, ratificando que essa formação foi socialmente atribuída às mulheres. Bruschini e Amado (1988, p. 6) esclarecem que “até a década de 30, o magistério era a única profissão feminina respeitável e a única forma institucionalizada de emprego para a mulher de classe média”. Nesse contexto, essas mulheres eram vistas como estudiosas e se esperava delas a exteriorização de uma feminilidade idealizada para essa classe social.

Na sociedade, são perpetuadas algumas percepções do magistério como uma extensão do papel feminino tradicional relacionado ao cuidado, à educação e à formação de crianças. Ferreira (1998, p. 49) acerca desta questão contribui para compreendermos o modo “estereotipado de tratamento da condição da mulher articulado à profissão docente. O papel principal desempenhado por elas seria o da maternagem, que naturalmente lhes fornece atributos como paciência, meiguice, doçura e bondade”. No entanto, as mulheres também desempenharam um papel ativo na luta pela ampliação da participação feminina na esfera econômica. Isso pressupõe que além de ocuparem cargos no magistério, elas foram protagonistas na busca por igualdade de oportunidades e pelo envolvimento das mulheres em outras áreas profissionais. Atualmente, embora a profissão ainda seja predominantemente feminina, observa-se algumas mudanças em sua composição conforme mostram dados da Figura 8, referente ao Censo da Educação Superior no ano de 2021, publicados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep (Brasil, MEC/INEP, 2021):

Figura 8 - Distribuição dos alunos matriculados em cursos de graduação em Licenciatura (2021)

Fonte: MEC/Inep; Censo da Educação Superior (2021). Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados> Acesso em: 16 jun. 2023

Outra variável com a qual traçamos o perfil dos egressos é a idade. A faixa etária predominante dos respondentes desta pesquisa figura entre os 31 e 40 anos, conforme pode ser observado no Gráfico 2:

Gráfico 2 - Idade dos egressos

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2023).

Entre os egressos que responderam o questionário 42,9% está na faixa etária entre 31 a 40 anos; no entanto observamos que há equilíbrio na faixa etária dos participantes da pesquisa uma vez que 28,6% possuem até 30 anos, seguidos de 20% com 41 a 50 anos e o percentual de 8,6% com idade entre 51 a 60 anos. Até o momento não há egressos partícipes de 61 anos ou mais. O gráfico 03 demonstra que ao longo do período analisado, entre 2011 a 2020, o Instituto

Federal Catarinense – *Campus* Camboriú obteve um aumento significativo na procura pela Licenciatura em Pedagogia por pessoas de diferentes faixas etárias. Essa tendência reflete mudanças sociais e educacionais que ocorreram nos últimos anos.

A formação em Pedagogia possibilita o trabalho em variadas etapas da educação, desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental e Médio. Essa “versatilidade” atrai pessoas de diferentes faixas etárias interessadas em atuar no campo da educação. Tomaz (2024, p. 109) mostra por meio de seu estudo que

a escolha pela Licenciatura em Pedagogia amplia o leque de oportunidades de trabalho, seja no setor público ou particular de ensino e que permite exercer múltiplas funções na escola de professor/a, supervisor/a, orientador/a e diretor/a. Para além da atuação na escola, vários setores, tais como hospitais, bibliotecas, centros comunitários, asilos, presídios, empresas, museus, organizações não governamentais, entre outros, contratam os serviços desses profissionais. Isto mostra um panorama positivo para o exercício da profissão.

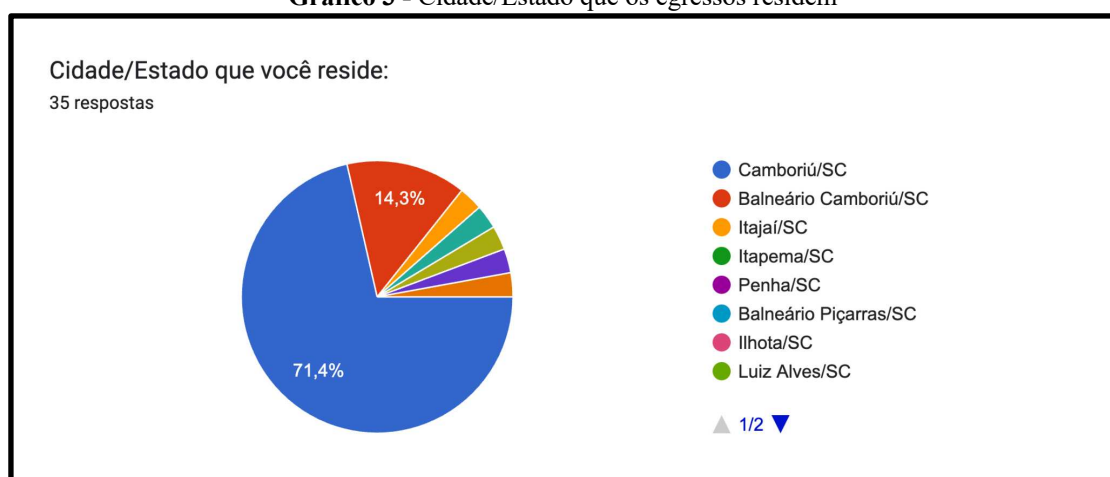
Inspirada em Scocuglia (2010), Tomaz (2024, p. 109) ainda destaca que o trabalho da mulher afirma que a sociedade capitalista é determinada “pela reestruturação, pela desregulamentação, pela desestabilização do trabalho em sua formalidade” e sendo assim, “o licenciado em Pedagogia apresenta as adjetivações requeridas para acessar o mundo do trabalho que exige flexibilidade e adaptação de acordo com o modelo capitalista, ainda que seja na contra mão desta defesa que a educação pública se coloca”. Scocuglia (2010, p. 176) é enfático ao mostrar que “[...] consequências mais visíveis dizem respeito ao trabalho feminino, cada vez mais presente na tipificação do trabalho precário e desregulado e, pior, com remuneração mais baixa que o masculino; [...] são destinados às mulheres os menores níveis de qualificação e de remuneração”.

Há também o fato de o Pedagogo poder atuar na gestão escolar, e em espaços formais e não formais de ensino. Nóvoa (2019, p. 7) explicita que é “evidente que todas as profissões têm um lado conservador e rotineiro, o que as impede de construírem políticas de formação que conduzam à renovação das práticas e dos processos de trabalho”. Nesse sentido, pressupõe-se que a diversidade de profissionais que compõem o campo educacional proporciona certa renovação das práticas pedagógicas.

Ao mencionar o “lado conservador e rotineiro” das profissões, Nóvoa (2019) se refere à tendência natural de as práticas pedagógicas estabelecerem padrões já conhecidos e consolidados ao longo do tempo. Isso ocorre devido a uma série de fatores, como tradições,

normas institucionais, pressões sociais e resistência à mudança. É necessário um esforço consciente e persistente para criar políticas e abordagens de formação que incentivem a reflexão crítica, e a busca contínua em romper com as tendências tradicionais, estimulando a renovação das práticas pedagógicas do professor. No que concerne a variável cidade/estado em que os egressos residem, ao observarmos o Gráfico 3 percebemos que a maior parte reside na cidade de Camboriú/SC, local onde está situado o IFC - *Campus* Camboriú, campo de nossa pesquisa.

Gráfico 3 - Cidade/Estado que os egressos residem



Fonte: elaborado pela pesquisadora (2023).

O gráfico 3 mostra que uma porcentagem significativa dos egressos mora na mesma cidade da instituição de ensino, representando 71,4% dos interlocutores. Na sequência, 14,3% dos egressos afirmaram residir na cidade vizinha, Balneário Camboriú/SC. Isso indica que o IFC - *Campus* Camboriú possui forte influência local e na região da Associação dos Municípios da Região da Foz do Rio Itajaí (AMFRI)²⁷, com um grande número de estudantes optando por continuar seus estudos próximos de casa, ou que definem permanecer na localidade após a conclusão dos estudos. Além das cidades citadas, uma menor parcela de egressos residem nas cidades de Itajaí/SC, Itapema/SC, Penha/SC, Balneário Piçarras/SC, Ilhota/SC, Luiz Alvez/SC,

²⁷ “Fundada em 10 de abril de 1973, a Associação dos Municípios da Região da Foz do Rio Itajaí – AMFRI, formada pelos municípios de Balneário Camboriú, Balneário Piçarras, Bombinhas, Camboriú, Ilhota, Itajaí, Itapema, Luiz Alves, Navegantes, Penha e Porto Belo, atua em regime de cooperação com entidades congêneres, estatais, federais, privadas ou de economia mista. Com o objetivo de promover o estabelecimento da cooperação intermunicipal e intergovernamental e de ampliar e fortalecer a capacidade administrativa, econômica e social dos municípios que a compõe, a AMFRI tem sido um braço de apoio às prefeituras da região” (Fonte: <https://amfri.org.br/pagina-7001/> - Acesso em 13.01.2025).

Porto Belo/SC, Bombinhas/SC, Navegantes/SC, Palhoça/SC, Araquari/SC, Bento Gonçalves/RS e Campinas/SP.

Sobre essa realidade podemos compreender que um dos motivos que delineiam o fato de a maioria dos egressos ser local e da região da AMFRI, está relacionado ao fator da mobilidade entre cidades ou estados para cursar a graduação. Isso pode estar articulado aos poucos recursos financeiros por parte dos estudantes e seus familiares em relação à locomoção para cidades mais distantes de Camboriú/SC e a permanência em instituições privadas, fazendo com que optem por realizar o Ensino Superior próximo de suas residências. Observamos que os egressos permaneceram em grande proporção em seu lugar de origem, encontrando em Camboriú um “habitat, como lugar físico socialmente qualificado” e no qual as “oportunidades médias de apropriação dos diversos bens e serviços materiais ou culturais disponíveis” (Bourdieu, 2013, p. 139) são reais. Bourdieu e Passeron (2014, p. 28) argumentam:

o hábitat e o tipo de vida cotidiana que lhe estão associados, o montante de recursos e sua repartição entre os diferentes postos orçamentários, a intensidade e a modalidade do sentimento de dependência, variável segundo a origem dos recursos, como a natureza da experiência e os valores associados à sua aquisição, dependem fortemente e diretamente da origem social.

Bourdieu (2013, p. 139) esclarece ainda: “se o habitat contribui para fazer o habitus, o habitus contribui também para fazer o habitat, através dos usos sociais, mais ou menos adequados, que ele inclina os agentes a fazer desse mesmo habitat”. Foi na cidade de Camboriú que para os egressos “[...] se configuram e se [definiram] as relações socioespaciais materializadas por intermédio de um tempo histórico-político e cultural” (Silveira; Fernandes; Pellegrini, 2014, p. 31). Monteiro (2022, p. 115) entende que “os determinantes para a escolha de cidades para residir envolve não apenas a disposição de boa estrutura física, mas também, os aspectos fundamentais para a manutenção da vida humana”; no entanto, Silveira, Fernandes e Pellegrini (2014, p. 32) mostram que no Brasil as cidades estão com “acentuado abismo social e acriticidade físico-espacial. Tais aspectos, seus desdobramentos e consequências para a vida urbana, indicam o quão inadequadas são as cidades desde a sua origem, com expressivo acúmulo do déficit de infraestrutura”. Bourdieu (2013, p. 137) esclarece que “a capacidade de dominar o espaço apropriado, notadamente apropriando-se (material ou simbolicamente) dos bens raros (públicos ou privados) que aí se encontram distribuídos, depende do capital

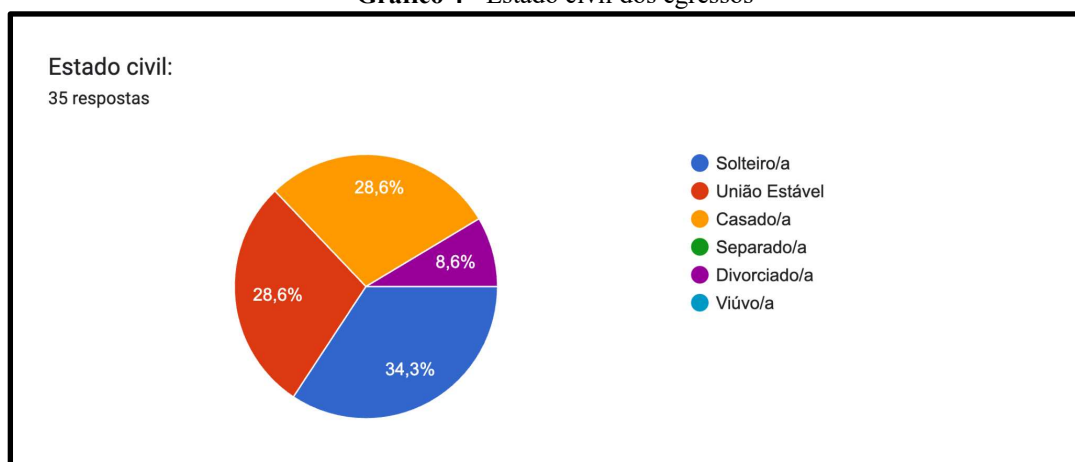
possuído” e, no caso dos egressos nossos interlocutores, diante de aspectos já analisados, o volume de capital possuído, não possibilitou escolhas que os levassem a outras cidades.

Essa realidade pode estar diretamente associada a fatores econômicos e sociais que limitam as opções de muitos quando jovens, orientando suas trajetórias acadêmicas, pois como observamos, 71,5% de nossos interlocutores estão na faixa etária dos 31 aos 60 anos. A perspectiva contrária (estudantes que residem distante do *Campus*) também aproxima-se do condição da origem social, uma vez que os estudantes de outras localidades que intentam estudar longe de sua residência se deparam com custos de moradia, alimentação e transporte; a organização de taxas adicionais associadas a uma vida longe de casa, como aluguel e contas domésticas dificultam a permanência do estudante no Ensino Superior. Bourdieu e Passeron (2018, p. 27) elucidam que “a origem social é sem dúvida aquela cuja influência exerce-se mais fortemente sobre o meio estudantil”, de modo que definem

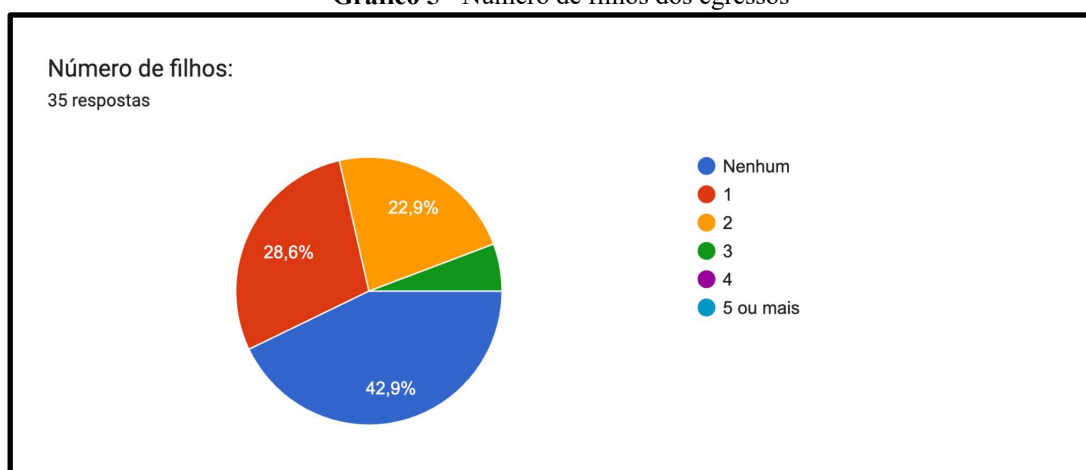
[...] chances, condições de vida ou de trabalho totalmente diferentes; a origem social é, de todos os determinantes, o único que estende sua influência a todos os domínios e a todos os níveis da experiência dos estudantes e primeiramente às condições de existência (Bourdieu e Passeron 2018, p. 28).

Os autores destacam a origem social como um determinante central nas experiências de vida dos estudantes, indicando desde as condições materiais até as percepções subjetivas em relação à educação e à trajetória acadêmica. Ela não apenas determina o acesso à educação, mas também impacta profundamente o cotidiano dos estudantes e suas perspectivas de futuro. Os acadêmicos que vêm de contextos socioeconômicos mais favorecidos têm uma maior assiduidade no curso e, conseqüentemente, maiores chances de o concluir. Já os estudantes de classes desfavorecidas, em especial economicamente, enfrentam limitações financeiras e de mobilidade, o que restringe suas oportunidades e perpetua a desigualdade social. Nesse sentido, a educação, que muitas vezes é vista como um meio de ascensão social, acaba sendo fortemente marcada por condições pré-existentes que, ao invés de reduzir, reforçam as disparidades sociais.

Em relação às variáveis, estado civil e número de filhos dos egressos, os Gráficos 4 e 5 demonstram que a maioria dos egressos são solteiros e não possuem filhos.

Gráfico 4 - Estado civil dos egressos

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2024).

Gráfico 5 - Número de filhos dos egressos

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2024).

Mesmo os egressos sendo solteiros, e representando 34,3%, a amostra possui uma fração equilibrada, na qual 28,6% dos respondentes são casados, e o mesmo percentual (28,6%) possui união estável. A CRFB/88 em seu Art. 226, § 3º afirma que a união estável é reconhecida como entidade familiar entre o homem e a mulher. Nesse contexto, inferimos que o percentual expressivo de 57,2% dos entrevistados possui um companheiro/a. Os divorciados representam 8,6% dos entrevistados.

No entanto, os egressos, em sua maioria, se considerarmos os que afirmaram que possuem filhos, ou seja, 28,6%, 01 (um) filho; 22,9%, 02 (dois) filhos e 5,7% 03 (três) filhos, perfazem 57,2%, superando o percentual de 42,9% que afirmaram não os ter. Moreno et al (2020, p. 548) ao pesquisarem a condição universitária e a vivência parental mostram que “a

vivência de universitários com filhos é muito complexa pela união de dois processos com demandas específicas e difíceis de serem conciliadas”. As pesquisadoras acentuam que “há um número considerável de mães e pais que seguem na vida acadêmica, os quais são invisibilizados em sua condição tão singular” (Moreno et al, 2020, p. 550). A vivência parental, por ser complexa, requer “tempo e dedicação, o qual pode levar a complicações em circunstâncias nas quais os pais têm que dividir o seu tempo com outras demandas que também exigem tempo e dedicação, como, por exemplo, os estudos universitários” (Moreno et al, 2020, p. 550). Assim, para

universitários com filhos conciliarem a demanda da parentagem com os estudos, pode-se afirmar que é de extrema importância explorar e compreender cada vez mais as vivências dessa população, uma vez que estes são um grupo repleto de singularidades a serem estudadas, com demandas a serem ouvidas. Estudos como este ainda são escassos no Brasil e no mundo, e são essenciais para trazer visibilidade para estes indivíduos, com suas experiências particulares, fatores que trazem apoio ou que dificultam suas vidas ao conciliar dois papéis tão importantes e complexos (Moreno et al, 2020, p. 574).

Para as estudantes que são mães, ser estudante pode ser “um complicador, impactando nas mais variadas áreas de suas vidas”, pois “a tarefa de conciliar ambos os papéis - mães e estudantes -, ainda competem entre si” (Moreno et al, 2020, p. 550). De acordo com Moreno et al (2020, p. 551)

considerando a realidade da sociedade atual que coloca como responsabilidade praticamente exclusiva da mulher cuidar e educar os filhos, são inúmeras as dificuldades existentes na vida de mulheres que são mães, tornando a permanência no meio universitário um desafio para as mesmas - o que, de forma geral, não acontece com os homens.

Ou seja, as questões de gênero e a maternidade tonalizam a inclusão e a exclusão de mulheres no meio universitário.

Já, tendo em vista o percentual de 42,9% que afirmou não ter filhos, essa realidade se aproxima do que Nogueira *et al* (2017, p. 104) propõe em seus estudos: para compreendermos a relação em torno dos egressos priorizarem a aquisição do Capital Cultural, em detrimento da vivência parental.

Partindo do pressuposto de que o mundo social é multidimensional e que, portanto, os bens econômicos ou financeiros não constituem a única forma de riqueza que fundamenta a divisão da sociedade em classes ou estratos sociais, o autor [Bourdieu] forneceu ao longo de sua obra, inúmeras e robustas evidências empíricas da existência de outros tipos de recursos que atuam na definição da posição ocupada por um

indivíduo [ou por um grupo de indivíduos], no interior das hierarquias sociais. Ele defende que as diferenças relativas às condições materiais de existência se transmutam - por meio de um processo subjetivo de internalização de disposições e de competências - em diferenças no estilo de viver, isto é, na maneira de se usufruir os bens materiais possuídos, engendrando distinções simbólicas entre os indivíduos ou, em outras palavras, distinções relativas à posse de bens culturais.

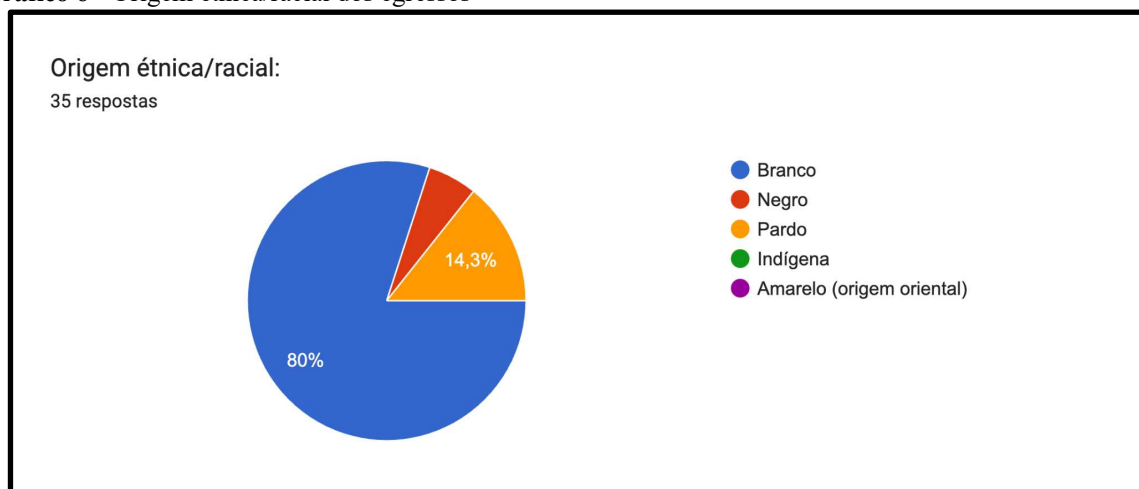
Ou seja, especialmente no caso das mulheres solteiras, elas podem ter abandonado ou postergado “seus ‘destinos’ como mães, devido à dificuldade de conciliação dos estudos e da maternidade” (Moreno et al, 2020, p. 550); de acordo com Nogueira (2017) o capital escolar é um recurso para a apropriação do Capital Cultural. Bourdieu (2007, p. 73) elucida:

a noção de capital cultural impôs-se, primeiramente, como uma hipótese indispensável para dar conta da desigualdade de desempenho escolar das crianças provenientes das diferentes classes sociais, relacionando o ‘sucesso escolar’, ou seja, os benefícios específicos que as crianças das diferentes classes e frações de classe podem obter no mercado escolar.

Para a pesquisadora Nogueira et al (2017, p. 101) “um ‘capital’ é um ‘recurso’, segundo o modelo do ‘patrimônio’, isto é, um estoque de elementos [ou ‘componentes’] que podem ser possuídos por um indivíduo, um casal, um estabelecimento, uma ‘comunidade’, um país, etc”.

De modo circunscrito, o Capital Cultural manifesta-se como um recurso valorizado para que as pessoas ocupem posições de prestígio na hierarquia social. Desse modo, uma parcela de 42,9% dos egressos abdicou da constituição de uma família para tomarem posse do capital escolar e, por meio dele, posse de bens culturais. A dedicação em prol desse bem simbólico, considerando a sociedade de classes, prevê na visão das pessoas alcançarem a ascensão social por meio da escolaridade e do trabalho.

Em relação à variável origem étnico/racial dos egressos, o Gráfico 6 demonstra que a maioria dos interlocutores se reconhece como brancos.

Gráfico 6 - Origem étnica/racial dos egressos

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2024).

O Gráfico 6 acima revela a predominância significativa de pessoas que se autodeclararam brancas, representando 80% dos entrevistados. A menor representação é de pessoas negras: considerando pretos e pardos representam 19,8% do percentual; deste, 14,3% se autodeclararam pessoas pardas e (5,7%) negras. Nenhum de nossos interlocutores se autodeclarou como indígena ou oriental. Os dados representam o reflexo de uma estrutura social que favorece determinados grupos raciais em detrimento de outros, perpetuando a desigualdade e a exclusão de grupos minoritários como negros, indígenas e orientais no campo de oportunidades do Ensino Superior; isto se materializa também no curso de Licenciatura em Pedagogia do IFC - *Campus* Camboriú, nosso campo de pesquisa.

É importante destacar que ao nos referirmos aos grupos minoritários nos reportamos um conceito que é resultado de fatores “histórico-política-filosófica-social-teórica, cujos elementos basilares derivam de pares-conceituais empregados pelas Ciências Sociais, a saber: o par-conceitual minoria-maioria (Ciência Política), o par-conceitual dominância-subjugação (Sociologia) e par-conceitual identidade-diferença (Antropologia)” (Jubilut, 2013, p. 15). De acordo com os mesmos pesquisadores o conceito se funda em três elementos que o sustentam:

O primeiro elemento, reside no fato ‘da conceituação de minoria ser um construto histórico-político-filosófico-social’ [...]. O segundo elemento: a ideia de diferenciação associada a ideia de diversidade, pois a construção do conceito de minoria implica na ideia de grupo diferente em relação à maioria da sociedade. O ‘terceiro elemento fundacional da temática minoritária vem a ser a ideia de subjugação, que significa a exclusão (total ou parcial) de um determinado grupo da participação ativa nas relações de poder’ (Jubilut, 2013, p. 15).

Bourdieu e Passeron (2018, p. 16), elucidam que as desigualdades sociais, inclusive raciais, são frequentemente reproduzidas por meio de instituições educacionais e culturais que

legitimam essas diferenças. Afirmam esses teóricos: “sem dúvida, no nível do ensino superior, a desigualdade inicial das diversas camadas sociais diante da escola aparece primeiramente no fato de serem desigualmente representadas”. Sendo assim, a predominância de egressos brancos indica que, ao longo de sua trajetória educacional, eles acumularam um volume de capital que denotou certa distinção em uma fração de classe não favorecida e, portanto, tiveram mais privilégios socialmente condicionadores de acesso às oportunidades ofertadas que os constituiu “favorecidos”.

Ao serem indagados sobre as variáveis, grau de instrução de seu pai, mãe e cônjuges, assim como suas respectivas profissões, demonstramos no Quadro 04 a seguir, que os pais (pai e mãe) dos egressos em sua maioria possuem Ensino Fundamental, enquanto a minoria possui pós-graduação. No que diz respeito aos cônjuges, a maioria sinaliza possuir Ensino Médio, enquanto a minoria possui Ensino Superior Completo.

Quadro 4 - Grau de instrução dos pais e cônjuges dos egressos

Grau de Parentesco	Grau de instrução	Profissões
Pai	Analfabeto (4 respostas)	Vigia
	Ensino Fundamental (20 respostas)	Carpinteiro, Porteiro, Pedreiro, Agricultor, Pintor, Motorista, Padeiro, Metalúrgico, Operário Braçal.
	Ensino Médio (5 respostas)	Empresa de Transporte, Comerciante, Técnico em Eletrônica.
	Ensino Superior (3 respostas)	Comandante da Marinha, Policial Militar.
	Pós Graduação (2 respostas)	Médico, Engenheiro.
Mãe	Analfabeta (2 respostas)	Agricultora
	Ensino Fundamental (21 respostas)	Diarista, Dona de casa, Cozinheira, Costureira, Agricultora.
	Ensino Médio (6 respostas)	Técnica em enfermagem, comerciante.

	Ensino Superior Completo (2 respostas)	Secretariado executivo bilingue, Professora.
	Pós Graduação (2 respostas)	Monitora de Educação Infantil, Professora.
Cônjuge	Ensino Fundamental (4 respostas)	Marceneiro, Motorista.
	Ensino Médio (8 respostas)	Técnico em informática, Técnico de redes, Mestre de obras, Vendedor, Carpinteiro.
	Ensino Superior Incompleto (5 respostas)	Demonstrador de vinhos, Motorista de aplicativo, Mestre de obras, Designer gráfico, Fotógrafo, Marceneiro.
	Ensino Superior Completo (3 respostas)	Professor, Assistente administrativo.

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2024).

Os dados acima expostos demonstram que os egressos vêm de famílias cuja realidade integra as classes sociais desfavorecidas, mas há uma fração dessa classe que foi mais favorecida. O fato de os pais, em sua maioria não terem Ensino Superior, reflete que essas famílias possivelmente não tiveram acesso a oportunidades de ascensão social por meio da apropriação do capital escolar, perpetuando, assim, uma estrutura de desigualdade social entre uma mesma classe. Bourdieu e Passeron (2018) argumentam que o sistema educacional, ao invés de funcionar como um meio de neutralizar desigualdades, muitas vezes reforça as condições sociais de origem.

É provavelmente por um efeito de inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da “escola libertadora”, quando ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural (Bourdieu, 2007, p. 41).

O sucesso escolar dos estudantes/acadêmicos é frequentemente visto pelas instituições de ensino como um dom pessoal. No entanto, esse sucesso não se explica por características biológicas ou psicológicas individuais, mas sim, de acordo com Bourdieu (2007), pela origem social dos estudantes. Essa realidade coloca-os em uma posição desfavorável diante das exigências escolares. Para Bourdieu e Passeron (2018), os gostos pessoais, as escolhas, as posturas corporais, as preferências e até mesmo os desejos em relação ao futuro profissional

são socialmente construídos, resultando na formação do indivíduo em seus mais diversos aspectos. No contexto da educação escolar, aqueles que provêm das camadas populares frequentemente percebem esse ambiente como estranho e distante de sua realidade.

Ao refletir sobre a realidade de egressos na escolha pela Licenciatura em Pedagogia no Brasil, Gatti e Barreto (2009, p. 239) afirmam que

No que diz respeito à carreira docente na educação básica, embora atualmente seja comum, em certos meios, o discurso que aumento de salário não garante maior qualidade, é preciso lembrar que carreiras pouco atraentes do ponto de vista salarial acabam por não ser objeto de procura entre as novas gerações, e especialmente não se mostram atraentes para aqueles que se consideram em melhores condições de domínio de conhecimentos, ou com melhores chances em outras atividades.

Nesse sentido, entende-se que a profissão do pedagogo tem sofrido uma crescente desvalorização, resultado de diversos fatores, como uma imagem social negativa e o baixo investimento na formação. Com isso, os profissionais que tendem a optar pela docência, muitas vezes possuem menor capital cultural acumulado. Isso significa que a escolha pela docência pode estar vinculada à incipiência de um volume de capital, pois ao escolher a carreira profissional, preferem aquelas que são consideradas mais “fáceis” de ingressar e concluir, ou mais acessíveis financeiramente. Portanto, a escolha pela profissão docente pode não ser a primeira opção, mas ocorre por ser vista como acessível, já que, muitas vezes, a concorrência é menor em comparação a cursos como odontologia ou medicina, tradicionalmente escolhidos pelas elites.

Ainda assim, os egressos do curso de Licenciatura em Pedagogia de modo geral representam uma exceção ao romper com “suas sagas”, “seus destinos” e conquistar um nível de educação superior ao de seus pais. Mesmo vindo de classes sociais desfavorecidas, os egressos conseguiram suplantam suas condições de origem, acumulando o capital simbólico que o diploma do Ensino Superior proporciona. Esse capital tem impacto não apenas no *status* social, mas também na percepção de si mesmos e de suas possibilidades de futuro.

Com o diploma, essa certidão de competência cultural que confere ao seu portador um valor convencional, constante e juridicamente garantido no que diz respeito à cultura, a alquimia social produz uma forma de capital cultural que tem uma autonomia relativa em relação ao seu portador e, até mesmo em relação ao capital cultural que ele possui, efetivamente, em um dado momento histórico (Bourdieu, 2007, p. 78).

Bourdieu (2007) nos auxilia a compreender, no caso dos egressos com os quais dialogamos por meio dos questionários, que o certificado do curso de Licenciatura em

Pedagogia por eles apropriado, se configura na validação dos conhecimentos de maneira formal. Logo, o diploma representa uma “alquimia social”, porque eleva o conhecimento do indivíduo a um *status* reconhecido socialmente. Além disso, caracteriza um bem simbólico que assegura privilégios e oportunidades.

A conquista do diploma universitário, tem um significado ainda mais profundo para esses egressos, pois representa a superação de barreiras impostas pelo capital cultural limitado pela ausência de tradição familiar de acesso ao Ensino Superior. Nesse sentido, Bourdieu (2007) nos remete a pensar que nessa perspectiva, os pais dos egressos que tiveram sua trajetória escolar interrompida, realizam-se com a “ascensão” que elevou o filho, por meio do Ensino Superior, a superá-los; assim, de certo modo, os pais ascendem socialmente com seus filhos.

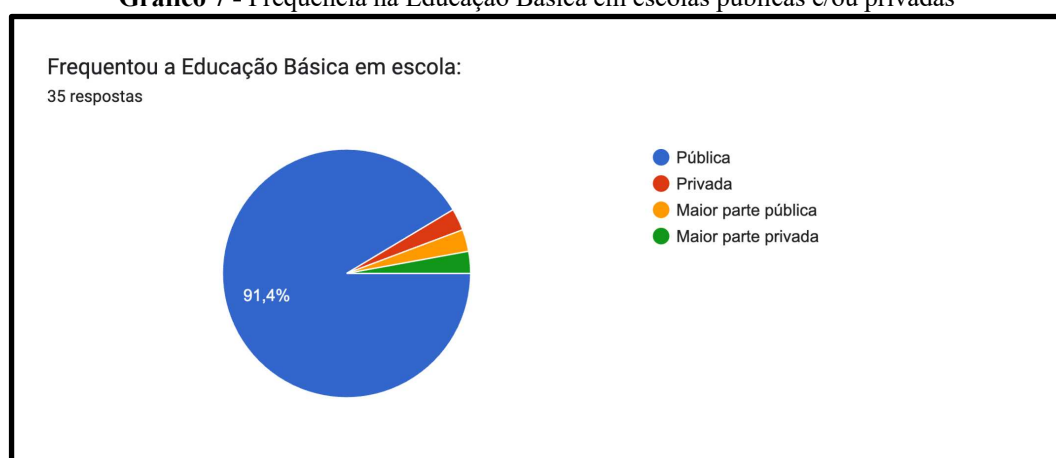
Logo, por mais que os egressos estejam imersos em um ambiente social e familiar que condiz com uma posição específica na estrutura social, e nesse sentido, incorporam um *habitus* familiar/de classe, ou seja, uma bagagem socialmente herdada que os conduz ao longo do tempo e nos mais variados ambientes de ação, eles veem no Ensino Superior a oportunidade de ascensão social. Nogueira e Nogueira (2006, p. 28) afirmam que diante da conquista “o sujeito precisaria então, necessariamente, ajustar suas disposições duráveis para a ação, seu *habitus*, formado numa estrutura social anterior, à conjuntura na qual age”; ou seja, os egressos que vêm de famílias com baixa escolaridade e classes desfavorecidas, buscaram o capital escolar, e por conseguinte, cultural para a ascensão social, e se depararam com um contexto novo ou distinto daquele em que seu *habitus* foi formado. Desse modo, precisam ajustá-lo para responder adequadamente às demandas da nova posição na qual estão inseridos, agentes que possuem o Ensino Superior.

Ao ingressar no curso de Licenciatura em Pedagogia, os egressos, nossos interlocutores, foram confrontados com normas, valores e expectativas diferentes das que marcaram suas origens, fazendo com que adaptassem seu *habitus* para se posicionar de maneira positiva em um novo “campo” (o campo educacional), buscando harmonizar suas disposições anteriores com as exigências e códigos culturais do novo ambiente. Ao refletirem sobre o conceito de campo, Nogueira e Nogueira (2006, p. 37) contribuem para o entendimento dos escritos de Bourdieu, ajudando-nos a compreender o campo como um espaço de posições sociais específicas, onde certos tipos de bens são produzidos, consumidos e classificados. Nesse sentido, “cada campo de produção simbólica seria um palco de disputas relativas aos critérios

de classificação e hierarquização dos bens simbólicos produzidos e, indiretamente, das pessoas e instituições que o produzem”.

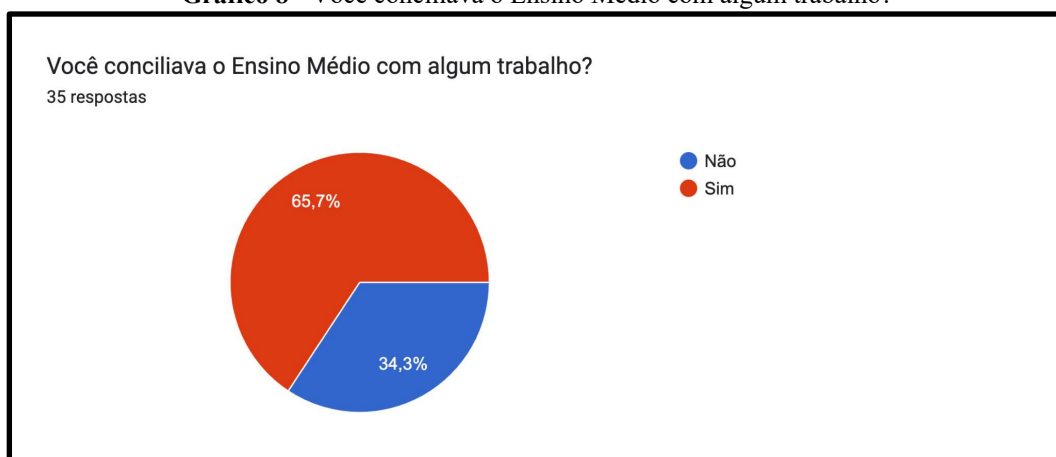
Ao serem questionados sobre sua trajetória escolar, especificamente quanto às variáveis tipo de instituição que frequentaram durante a Educação Básica (pública e/ou privada), e se conciliavam o Ensino Médio com algum trabalho, os Gráfico 7 e 8 abaixo revelam: a frequência na Educação Básica aconteceu para 91,4% dos egressos em escolas públicas. Quando perguntados sobre a conciliação do Ensino Médio com algum trabalho, o Gráfico 09 indica que 65,7% responderam que sim, enquanto 34,3% que não.

Gráfico 7 - Frequência na Educação Básica em escolas públicas e/ou privadas



Fonte: elaborado pela pesquisadora (2024)

Gráfico 8 - Você conciliava o Ensino Médio com algum trabalho?



Fonte: elaborado pela pesquisadora (2024)

Em conformidade com o exposto ao longo da caracterização dos egressos, a predominância deles em escolas públicas está vinculada ao volume de capital herdado da

origem familiar. O capital cultural, que é acumulado a partir das experiências e conhecimentos adquiridos em casa e na escola, tende a ser mais restrito em contextos de baixa renda, com acesso limitado à vivências culturais e educacionais diversificadas. O habitus dos estudantes de escolas públicas pode ser marcado por valores e expectativas que não necessariamente se alinham com o ambiente universitário, exigindo deles uma adaptação maior para atender às exigências acadêmicas e sociais do Ensino Superior.

Dentre os que responderam que trabalhavam, quando abordados sobre qual a profissão desempenhavam, das respostas obtidas apareceram as seguintes atribuições: repositor de mercado, crediaria, doméstica, vendedora, operador de caixa, auxiliar em educação, costureira, promotora de vendas, atendente em consultório dentário, babá, auxiliar de cozinha, atendente, serviços gerais de construção civil, revisora em confecção, manicure, jovem aprendiz, estagiário na Educação Infantil, balconista e manicure. Nas respostas dos egressos estão ratificadas as dificuldades em conciliar o estudo com o trabalho tendo em vista distintas óticas.

Encontrei dificuldades para conciliar horários de trabalho e da faculdade, pois trabalhava mais de 40 horas semanais, sendo que muito material da disciplina não conseguia ler ou aprofundar o conhecimento (PE 3);

Conciliar trabalho, cuidados com a casa, filhos e estudos (PE 4);

Conciliar trabalho e estudo, deslocamento e dificuldades de acompanhar os conteúdos (PE 5);

Trabalhar e estudar torna-se muito cansativo (PE 6);

Organizar tempo para os estudos. Assistir as aulas (PE 7);

Tempo de estudo (PE 8);

Conciliar horários, abrir mão de aumentar a renda no período para poder estudar (PE 9);

Conciliar os horários (PE 10);

Foi um período muito difícil, trabalhava, estudava e cuidava dos filhos que na época um tinha 7 anos e o outro 2 anos e meio. Conciliar estudos, estágio, trabalho e família me levou ao esgotamento mental e crises de pânico (PE 13);

Trabalhava o dia inteiro, estudava de noite, tinha família, casa para limpar, os trabalhos eram feitos fins de semana, e ainda cuidava da minha mãe em um fim de semana, [...] no outro cuidava de meu neto para minha filha trabalhar (PE 14);

Conciliar o trabalho exaustivo durante o dia e a licenciatura a noite (PE 15);

Conseguir conciliar estudo e trabalho (PE 19);

Conciliar carga horária de trabalho com o curso presencial, dar conta de todas as leituras e trabalhos realizados, em tempo hábil (PE 20);

Conciliar trabalho e estudos, não foi uma tarefa fácil. E como o curso de Licenciatura em Pedagogia do IFC é presencial, e demanda muita dedicação, não se torna fácil a permanência e empenho diário (PE 21);

Dificuldade na graduação por questões financeiras e também fiz uma graduação com uma universidade que abriu falência e segurou meu diploma, por isso acabei ingressando em outras universidades até de fato conseguir me formar (PE 24);

Conciliar estudo, trabalho e vida familiar (PE 25);

Fadiga em conciliar trabalho, faculdade e família. Falta de descanso (PE 26).

O fato dos egressos terem conciliado o Ensino Médio com algum trabalho, denota as condições sociais e econômicas restritivas, que os impulsionaram a ingressar no mercado de trabalho devido à necessidade de contribuir com o sustento familiar, prover seu próprio sustento, e/ou a possibilidade de adquirir bens pessoais. Tais condições se objetivaram em aspectos como tempo para ler os materiais das disciplinas visando aprofundar o conhecimento; gerir a casa; dificuldades de acompanhar os conteúdos; cansaço, não poder abrir mão da renda no período para poder estudar, organizar os horários, esgotamento mental e crises de pânico, curso noturno, cuidar de familiares, curso presencial, questões financeiras, fadiga dentre outros aspectos, desvelam as desigualdades em diversos âmbitos enfrentadas pelos egressos. Bourdieu e Passeron (2018) argumentam que a escola tende a reproduzir as desigualdades sociais existentes, favorecendo aqueles que já possuem um capital cultural elevado. Nesse sentido, os egressos que trabalhavam nas ocupações descritas anteriormente enfrentaram desafios adicionais, pois precisaram conciliar a rotina de trabalho com os estudos, em um sistema que frequentemente privilegia aqueles com mais tempo e recursos para se dedicar exclusivamente à educação.

Pereira et al (2020, p. 2) ao analisarem a condição de estudantes trabalhadores de camadas populares em seu desafio cotidiano de conciliar trabalho e estudo, argumentam que “no caso específico do estudante trabalhador de camadas populares, o desafio é a permanência na universidade, considerando a impossibilidade de abster-se do trabalho em prol dos estudos e a consequente dificuldade de conciliar vida acadêmica com atividade laborativa”. Para as classes populares, trabalhar é circunstância primária na vida e, neste aspecto, as únicas opções

em “tempos” de escolhas difíceis, podem ser trancar ou abandonar o curso, dada a não possibilidade de conciliar os estudos com o trabalho. Pereira et al (2020, p. 8) são enfáticas:

O grande desafio posto ao estudante trabalhador é conciliar tempo para o trabalho e para as exigências da vida universitária, considerando-se que o estudo só é possível numa situação aquém da necessária para uma boa formação profissional. Assim, as condições reais de estudo e participação em atividades acadêmicas extraclasse estão diretamente vinculadas à quantidade de tempo e dedicação que o trabalho exige desse estudante. Ou seja, no caso das camadas populares, deixar de trabalhar não é uma opção e, portanto, o estudante necessita preservar o emprego em detrimento até dos estudos.

As autoras entendem também que a democratização de acesso ao Ensino Superior não garante as condições de permanência e conclusão do percurso acadêmico para estudantes que trabalham e estudam: “o grande desafio é saber se trabalhar e estudar é uma conquista, um benefício ou uma falácia” (Pereira et al, 2020, p. 8), pois os as adversidades experimentadas por uma

desgastante rotina de conciliar estudo e trabalho demanda uma reflexão crítica acerca da democratização do Ensino Superior brasileiro, pois a expansão do acesso sem igualdade de oportunidades, no que diz respeito ao ingresso e à permanência em um curso superior de qualidade e com reais oportunidades de vivenciar a universidade e concluir o curso, não configura, de fato, a democratização do ensino (Pereira et al, 2020, p. 10).

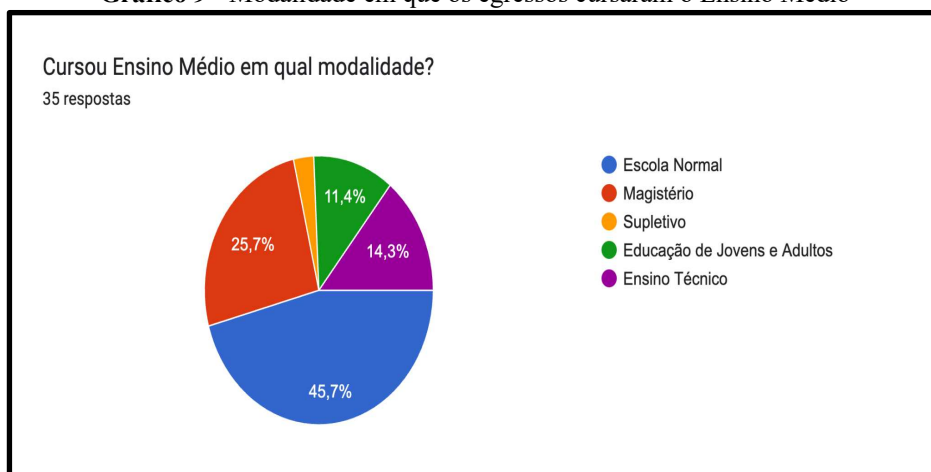
Sobre este mesmo aspecto, conciliação entre trabalho e estudo, Mesquita (2010, p. 134) realça que:

No caso de o estudante ter que trabalhar e ajudar no sustento da família revela uma nova situação. O que ele ganha é o suficiente para se manter e ainda é possível ajudar no sustento da família? Este estudante independente de estudar não pode abandonar o trabalho, pois a sua participação nas despesas familiares é significativa. Infere-se, a partir desta informação, que com sua renda ele assume suas despesas além de ajudar nas despesas familiares. Isto posto mostra que o trabalho é para este estudante uma prioridade, ficando em segundo plano o estudo.

Após a conclusão do Ensino Médio, a opção dos egressos pelo curso de Licenciatura em Pedagogia está articulada ao habitus e as suas condições materiais. Para muitos deles, o curso de Licenciatura em Pedagogia caracterizou-se como uma opção viável e alinhada às suas experiências de vida, especialmente para aqueles que já atuavam em funções relacionadas à educação, como auxiliares em educação ou estagiários na Educação Infantil. No entanto, essa escolha também reflete limitações estruturais, como restrições financeiras que inviabilizaram cursos mais caros ou socialmente valorizados.

Outra variável importante com a qual operamos para caracterizar os egressos foi a forma como cursaram o Ensino Médio; o Gráfico 9 demonstra que 45,7% dos respondentes o fizeram na Escola Normal, 25,7% cursaram o Magistério, 14,3% realizaram o Ensino Técnico, 11,4% na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e 2,9% na modalidade Supletivo.

Gráfico 9 - Modalidade em que os egressos cursaram o Ensino Médio



Fonte: elaborado pela pesquisadora (2024)

Sobre os 45,7% que responderam ter cursado o Ensino Médio na Escola Normal, é importante destacar com Camponogara et al (2021, p. 8), que pesquisaram o cenário da cultura e das práticas escolares na escola normal entre os anos de 1946 a 1971 e suas contribuições para a formação de professoras, que

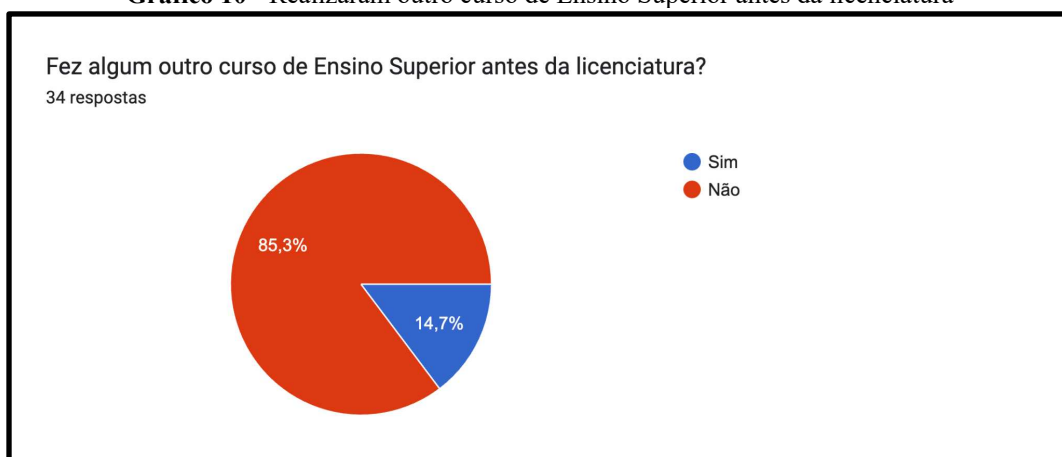
Com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, as Escolas Normais e seus respectivos Cursos de Formação de Professores Primários foram substituídos pelo Curso de Magistério. O aluno que se formava neste curso recebia o Diploma de Professor do Ensino de Primeiro Grau, que lhe conferia o título de ‘Professor do Ensino de Primeiro Grau, de 1ª a 4ª série’, por ter concluído o seu ensino de segundo grau com a ‘Habilitação Profissional Plena para o Magistério’. Um incentivo para o(a) trabalhador(a), que ao terminar o segundo grau já poderia rumar para o trabalho e despedir-se de maiores formações, visto que as Universidades não dispunham de vagas suficientes.

Camponogara et al (2021, p. 8) compreendem que “antes de 1946, formavam-se Alunas-Mestras, ocasião em que se buscava uma prática escolar para formar ‘a elite intelectual’; após Lei Orgânica do Ensino Normal (8.530/46), até a primeira LDB de 1961 (4042/61) o objetivo era a formação de uma pretensa cidadania. A partir da Lei 5692/71, passou a formar os professores de Ensino de 1º e 2º graus. Inferimos que a denominada formação na Escola Normal referida pelos egressos, nossos interlocutores se refere a formação no curso de

magistério estabelecido sob as bases da Lei 5692/71. Portanto, se somarmos os 45,7% (Escola Normal), aos 25,7% (curso de magistério), perfazem um percentual de 71,4%; no entanto, quando relacionados ao trabalho, foram mencionadas como exercício auxiliar em educação e estagiário na Educação Infantil. As pesquisadoras mostram que a Lei 5692/71 com “uma estrutura simplificada, transformou [...] o Ensino Normal em uma formação estritamente técnica, visando por fim, formar ‘o trabalhador’” (Camponogara et al, 2021, p. 8). Neste sentido, “o poder público, apesar de propor inovações legislativas, via na educação o meio para a construção do consenso necessário ao formato do Estado e, os professores foram recrutados” (Camponogara et al, 2021, p. 9).

Cerca de aproximadamente metade dos egressos cursaram o Ensino Médio na Escola Normal, em detrimento das demais modalidades. A escolha por cursar o Ensino Médio vinculado ao Magistério, coincide com a percepção do Magistério como um caminho acessível para o mundo de trabalho, que pode ter sido cursado por influência dos familiares. Os 11,4% que cursaram a EJA e os 2,9% o Supletivo representam trajetórias educacionais que de algum modo foram interrompidas. Essas formas de prosseguimento nos estudos são frequentemente escolhidas por pessoas que precisam conciliar os estudos com trabalho ou responsabilidades familiares, evidenciando desafios socioeconômicos enfrentados por parte dos egressos. Em relação aos 14,3% respondentes que cursaram o Ensino Técnico, ao serem questionados sobre a área do Ensino Técnico que cursaram, obtivemos 8 respostas, dentre as quais foram: Turismo e Hospedagem, Técnico em Agropecuária, Técnico em Contabilidade e Técnico em Informática.

A variável em que realizaram outro curso de Ensino Superior antes da Licenciatura está expressa no Gráfico 10 abaixo, que aponta que 85,3% dos egressos não realizaram outro curso de Ensino Superior. Em contrapartida, 14,7% dos entrevistados afirmaram ter cursado outra graduação.

Gráfico 10 - Realizaram outro curso de Ensino Superior antes da licenciatura

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2024).

Entre os egressos que responderam esta questão, dois deles relataram ter iniciado Licenciatura em Matemática e Pedagogia em outras instituições, porém sem concluir. Já aqueles que concluíram outro curso de nível superior antes da Licenciatura em Pedagogia, totalizam três respondentes, sendo as formações realizadas em Fisioterapia, Direito e Licenciatura em Matemática. Esse dado denota que para a maioria dos egressos, o curso de Licenciatura em Pedagogia configurou-se como a primeira conquista no Ensino Superior; este resultado se aproxima das análises realizadas por Bourdieu e Passeron (2018), quando argumentam que as possibilidades de ingressar ao Ensino Superior resultam de uma seleção que, ao longo do percurso escolar, são executadas com uma rigidez desigual segundo a origem social dos agentes. A carreira e o êxito escolar não ocorrem somente das desigualdades econômicas, mas principalmente conforme o peso da herança cultural.

Os pedagogos egressos foram questionados se já trabalhavam na área da educação enquanto cursavam Pedagogia, e em caso da resposta ser positiva, pedimos que respondessem qual a área de atuação. Nesse sentido, elaboramos o Quadro 05 como modo de ilustrar as respostas.

Quadro 5 - Atuação dos egressos durante o curso de Licenciatura em Pedagogia no IFC *Campus* Camboriú

Egresso	O egresso trabalhava na área da educação?	Definição da área de atuação descrita pelo egresso
Egresso 01	Sim	Não respondeu qual a área de atuação
Egresso 02	Não	Não respondeu qual a área de atuação

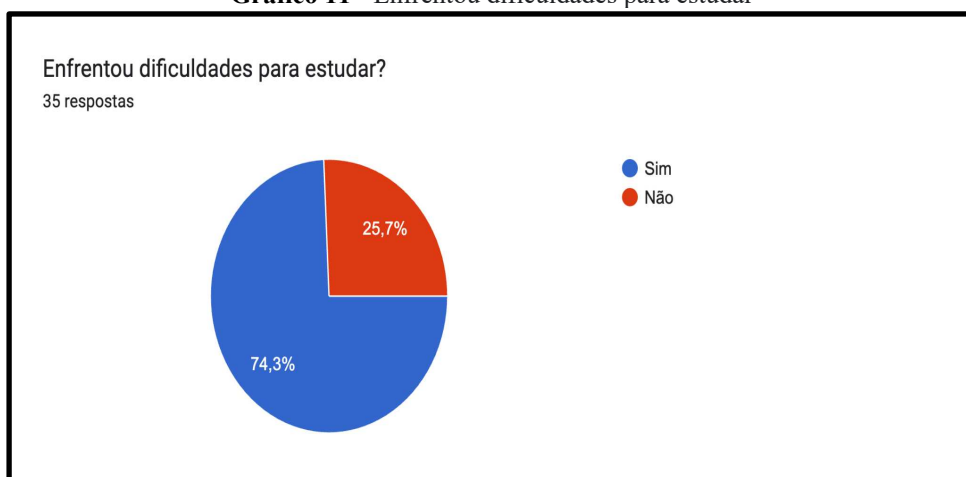
Egresso 03	Não	Não respondeu qual a área de atuação
Egresso 04	Sim	Educação Infantil
Egresso 05	Não	Não respondeu qual a área de atuação
Egresso 06	Sim	Agente em atividade de educação (auxiliar)
Egresso 07	Sim	Auxiliar de apoio em Educação Especial e professor auxiliar de sala
Egresso 08	Sim	Docente
Egresso 09	Sim	Monitora de Educação Infantil
Egresso 10	Não	Secretária em um sindicato - SISEMCAM
Egresso 11	Não	Vendedora
Egresso 12	Sim	Comecei a trabalhar na Educação Infantil em janeiro de 2015, pois havia feito um concurso em Camboriú a nível de magistério para o cargo de monitora. Em fevereiro de 2015 iniciei a Pedagogia, portanto o início do processo formativo e o profissional ocorreram juntos.
Egresso 13	Sim	Professor particular e professor substituto de matemática
Egresso 14	Não	Atendente de uma farmácia
Egresso 15	Sim	Professora de Educação Infantil
Egresso 16	Sim	Estagiária
Egresso 17	Sim	Monitora de Educação Infantil
Egresso 18	Não	Não respondeu qual a área de atuação
Egresso 19	Não	Trabalhava na área de comércio
Egresso 20	Sim	Auxiliar
Egresso 21	Sim	Monitora de Educação Infantil
Egresso 22	Sim	Professora auxiliar numa escola particular
Egresso 23	Não	Era faxineira
Egresso 24	Sim	Educação Infantil
Egresso 25	Não	Atuava como chefe de crediário de uma loja de móveis em Camboriú
Egresso 26	Não	Trabalhava no comércio
Egresso 27	Não	Durante o curso não, mas antes já havia trabalhado na Educação
Egresso 28	Sim	Auxiliar de sala

Egresso 29	Sim	Monitora
Egresso 30	Não	Durante a graduação, não,mas em anos anteriores já trabalhei em educação.
Egresso 31	Optou por não responder a questão	
Egresso 32	Optou por não responder a questão	
Egresso 33	Optou por não responder a questão	
Egresso 34	Optou por não responder a questão	
Egresso 35	Optou por não responder a questão	

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2024).

O total de egressos que responderam que atuaram na área da educação durante o curso de Licenciatura em Pedagogia representam um quantitativo de 17 (dezessete) respostas. Dentre as funções exercidas, a maioria declarou atuar na etapa da Educação Infantil como auxiliar. O número de egressos que pontuaram não atuar na área da educação somam 13 (treze); eles atuam em áreas variadas como o comércio, setor de limpeza, e área administrativa. Um total de 5 (cinco) egressos optaram por não responder a questão. De qualquer modo, a maioria dos egressos precisou conciliar trabalho e estudos durante sua jornada no Ensino Superior. A necessidade de conciliar o trabalho e o estudo impacta diretamente a permanência e o desempenho acadêmico, perpetuando desigualdades educacionais que já existiam antes do ingresso no Ensino Superior.

Considerando as questões da reprodução das desigualdades suscitadas no meio estudantil, a variável enfrentou dificuldades para estudar também foi respondida pelos egressos. O Gráfico 11 demonstra que 74,3% responderam que sim.

Gráfico 11 - Enfrentou dificuldades para estudar

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2024).

O dado de que 74,3% dos egressos relataram ter enfrentado dificuldades para estudar reforça a existência de barreiras que vão além das questões acadêmicas e que estão diretamente relacionadas às desigualdades socioeconômicas e culturais discutidas por Bourdieu (2007) ao longo de sua produção teórica. Essas dificuldades refletem como a reprodução das desigualdades sociais se manifesta no ambiente educacional e impacta o percurso acadêmico de grande parte dos estudantes. Nesse sentido, de modo a compreender quais foram os obstáculos enfrentados pelos egressos durante o curso de Licenciatura em Pedagogia, tomamos algumas de suas manifestações para compreender a dimensão de tais dificuldades.

Estava muito tempo fora da escola (PE 1);

Sempre conciliei trabalho e estudo desde os 15 anos (época que meu pai faleceu inclusive) e ajudei nas despesas da casa, processo que forçou um rápido amadurecimento como se pulasse direto para a fase adulta. Quando fiz a Pedagogia até o 5º período eu consegui conciliar bem o estudo e o trabalho, pois trabalhava das 7:00 às 13:00 e estudava a noite. Porém do 6º período em diante passei a trabalhar o dia inteiro, houveram desafios para conciliar os estágios e o trabalho também, tive que ficar pagando horas, trabalhando em festas e tudo que a gente faz para negociar os estágios (deveria haver uma lei que liberasse o funcionário nesse sentido). Por muitas vezes eu ia direto do trabalho para o IFC sem poder passar em casa. Havia vezes em que eu tinha que ir mais cedo por causa da orientação do TCC. Foi um processo bastante árduo, chego a me emocionar ao lembrar, me sentia exausta, mesmo assim queria vencer e concluir o curso. Nesse período ocorreram momentos de desgaste, choro, sentimento de exaustão e etc (PE 2);

Transporte (PE 11);

Suspeita de neuroatipicidade. No caso do Direito, os livros eram extremamente caros e o amparo pedagógico mínimo. No caso da Pedagogia e carga horária e as demandas de trabalhos eram muito exaustivas (PE 12);

Tempo, idade, problemas de saúde com a família (PE 16);

Idade, tempo e problema de saúde com família (PE 17);

Falta de dinheiro, distância do local de estudo e falta de recursos didáticos(material) (PE 18);

Trabalhar o dia todo e estudar a noite (PE 22);

Conciliar trabalho, faculdade e família foi um dos desafios, mas acredito que o maior foi me deparar com textos técnicos que na educação básica você não tem muito acesso. Por exemplo, na minha educação básica não foi explorado a pesquisa, fui aprender a fazer pesquisa somente na faculdade (PE 23).

Por meio desses relatos, percebemos que cada indivíduo passa a ser caracterizado por uma bagagem socialmente herdada: “essa bagagem inclui, por um lado, certos componentes objetivos, externos ao indivíduo, e que podem ser postos a serviço do sucesso escolar” (Nogueira; Nogueira, 2002, p. 21). Algumas dessas objetivações tais como estar a muito tempo fora do ambiente escolar, desafios para realizar os estágios supervisionados que eram no horário do trabalho, problemas com transporte, funcionamento neurológico e psiquiátrico tidos como incomum pela sociedade, idade, problemas de saúde de familiares, problemas financeiros, distância da instituição, recursos didáticos, curso noturno e dificuldades na leitura de textos acadêmicos são materializações de condições de classe, de herança familiar que se sintetizam na expressão do PE 14: “Nem sei como consegui”. No caso dos egressos, a partir dos exemplos de sucesso e fracasso no sistema escolar vividos por seus familiares, idealizaram uma conjectura das chances de sucesso que teriam para alcançar no universo escolar e passaram a adequar, involuntariamente, seus investimentos a essas chances.

Os relatos dos egressos anteriormente destacados, expõem a vivência de um percurso educacional marcado por esforços e conciliação entre múltiplas responsabilidades. Sua narrativa evidencia a presença das desigualdades estruturais no acesso e na permanência no Ensino Superior, bem como a influência da bagagem cultural e social herdada. Essa bagagem, formada pelos capitais econômico e cultural, está refletida na necessidade deles de trabalhar desde jovem para contribuir com as despesas familiares, de modo que sua trajetória foi condicionada por barreiras financeiras e culturais. Tal realidade impacta diretamente na qualidade de dedicação integral aos estudos e na escolha de estratégias para continuar no sistema educacional. A decisão de ingressar no curso de Pedagogia e o esforço para se formar refletem uma tentativa de superar as limitações impostas por sua bagagem inicial. Contudo, sua

herança cultural pode não ter oferecido os mesmos recursos ou exemplos acadêmicos que indivíduos de classes privilegiadas possuem.

Neste capítulo foram caracterizados os pedagogos egressos do curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal Catarinense – *Campus* Camboriú entre os anos de 2011 a 2020, a partir as variáveis, identidade de gênero dos egressos; idade dos egressos; cidade/estado que os egressos residem; estado civil dos egressos; número de filhos dos egressos; origem étnica/racial dos egressos; frequência na Educação Básica em escolas públicas e/ou privadas; conciliava o Ensino Médio com algum trabalho; forma que os egressos cursaram o Ensino Médio; realizaram outro curso de Ensino Superior antes da licenciatura e enfrentou dificuldades para estudar.

No próximo **Capítulo 5**, a seguir, “Contribuições das disciplinas de Gestão Educacional e Escolar na formação de pedagogos egressos do curso de Licenciatura em Pedagogia do IFC - *Campus* Camboriú (2011 a 2020)” analisamos como as disciplinas de Gestão Educacional, Gestão Escolar contribuíram para a formação dos pedagogos egressos do curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal Catarinense (IFC) – *campus* Camboriú entre os anos de 2011 a 2020.

5 CONTRIBUIÇÕES DAS DISCIPLINAS DE GESTÃO EDUCACIONAL E ESCOLAR NA FORMAÇÃO DOS PEDAGOGOS EGRESSOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DO IFC - CAMPUS CAMBORIÚ (2011 A 2020)

Neste capítulo 5, nos dedicamos à análise das categorias suscitadas por meio dos eixos 3 e 4 do questionário em relação ao seu desdobramento **disciplinas de gestão educacional, escolar** (eixo 3) e **atuação em processos de gestão** (eixo 4). Desses eixos se concretizou a escolha à *priori* duas categorias analíticas: **compreensão sobre Gestão Educacional e compreensão sobre Gestão Escolar**. A primeira categoria aborda principalmente as apropriações dos pedagogos egressos acerca do que eles entendem por Gestão Educacional, que se deu considerando **dois indicadores**: aspectos “macro” de gestão do sistema de ensino e “micro” relacionado a gestão das escolas. A segunda categoria, **compreensão sobre Gestão Escolar** abarca o entendimento dos pedagogos egressos sobre Gestão Escolar e foi composta também por **dois indicadores** gerados a partir das respostas dos pedagogos egressos ao abordarem acerca de sua compreensão sobre Gestão Escolar. Os pedagogos egressos caracterizaram dimensões da Gestão Escolar relacionadas à **Gestão Democrática e Equipe Gestora**.

As demais categorias analisadas foram fruto das questões abertas “como a disciplina de Gestão Educacional impactou seu processo formativo” e “como a disciplina de gestão escolar impactou seu processo formativo?”. Da primeira, emergiram as contribuições ao processo formativo dos pedagogos egressos do IFC - *Campus* Camboriú, por meio das categorias compreender e ocupar espaços de gestão e relações entre políticas públicas e educação. Da segunda, as contribuições se manifestaram por meio das categorias apropriação dos processos de gestão e expectativas em relação à prática da gestão democrática.

Além das categorias analisadas, neste capítulo abordamos as disciplinas escolares como objeto de estudo; a gestão democrática como um imperativo histórico e como as disciplinas de gestão educacional e escolar estavam presentes no curso de Licenciatura em Pedagogia do IFC - *Campus* Camboriú, por meio de seus Projetos Políticos Pedagógicos dos anos de 2011 e 2017, sob os quais nossos interlocutores obtiveram sua formação, bem como planos de ensino aos quais tivemos acesso das duas disciplinas.

5.1 AS DISCIPLINAS ESCOLARES COMO OBJETO DE ESTUDO

Ao longo da minha trajetória escolar, seja na Educação Básica ou na Graduação, nunca me questioneei acerca do sentido da palavra “disciplina” vinculada aos conteúdos escolares estudados. A partir da experiência no Mestrado, pude olhar com mais amplitude aspectos relacionados à história, em especial da educação e compreender que ela está articulada a muitos significados. Todas as elaborações humanas possuem um sentido contextual em aspectos políticos, sociais, históricos dentre outros, como é o caso da denominação disciplinas, quando nos referimos aos espaços escolares. Sendo assim, ainda que o foco deste estudo não seja a história das disciplinas escolares, consideramos relevante, conhecer com Chervel (1988) esta questão, para posteriormente compreender as contribuições das disciplinas de Gestão Educacional e Gestão Escolar na formação dos pedagogos egressos do curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal Catarinense - *Campus Camboriú*.

Chervel e Compère (1999, 147) argumentam que os currículos e as disciplinas escolares se constituíram objetos de pesquisa a partir dos anos 1970, tendo em vista a “crise de paradigmas” que demandaram “redefinições de políticas educacionais e problemáticas epistemológicas”. Os teóricos afirmam:

O cotidiano escolar, as práticas de ensino de professores e alunos e os materiais escolares começaram a ser considerados relevantes no processo educacional e, nesta perspectiva, as disciplinas escolares tornaram-se objeto de investigação, buscando-se justificar ou compreender o papel e o significado de cada uma delas na definição dos novos currículos, e preocupando-se, entre outras dimensões, em identificar e apreender o conhecimento escolar por elas produzido.

Chervel (1988) elucida que a percepção das “disciplinas”, especialmente no âmbito das “ciências da educação” em nenhuma circunstância foi alvo de uma dedicação aprofundada. De modo geral, considera-se disciplina como sinônimo de conteúdo e/ou matéria, que pode ser traduzido como aquilo que se ensina. De acordo com esse historiador

No seu uso escolar, o termo disciplina e a expressão disciplina escolar designam somente, até o fim do século XIX, a política dos estabelecimentos, a repressão às condutas prejudiciais ao seu bom ordenamento e esta parte da educação dos alunos que contribuem para isso. No sentido que nos interessa aqui de conteúdos de ensino, ele é ausente de todos os dicionários do século XIX, mesmo ainda do Dictionnaire de l'Académie de 1932 (Chervel, 1988, p. 2).

A citação acima, mostra que até o século XIX o termo disciplina escolar esteve vinculado a manuais dos estabelecimentos de ensino, abarcado de orientações para manter o

“bom ordenamento” dos alunos que frequentavam as instituições de ensino, em favor da ordem. Ao inserir o termo “disciplina” no dicionário *on-line* Michaelis (2024) encontramos as seguintes definições:

1. Instrução, ensino e educação que a criança recebia do mestre.
2. Regime de submissão às normas ditadas pelos superiores.
3. Observância estrita das regras e regulamentos de uma organização civil ou estatal.
4. Comportamento exemplar.
5. Área de conhecimento ensinada ou estudada em uma faculdade, em um colégio etc.; matéria.
6. Obediência às normas convenientes para o bom andamento dos trabalhos.

Podemos compreender que o significado do termo representa uma relação dialógica entre a instrução recebida e o respeito às normas. O significado do termo disciplina configura “um empréstimo do latim *disciplina*, que designa a instrução que o aluno recebe do mestre” (Chervel, 1988, p. 3). Durante o século XIX, aconteceu o aprimoramento na concepção da palavra, vinda de uma ampla “escola” de pensamento pedagógico estreitamente vinculada à renovação das finalidades do ensino secundário e primário (Chervel, 1988). Voltada a concepção de “disciplinar o espírito”, as disciplinas escolares representavam um exercício intelectual no qual os estudantes se apropriavam dos “métodos e das regras para abordar os diferentes domínios do pensamento, do conhecimento e da arte” (Chervel, 1988, p. 5).

Com o passar dos anos, as disciplinas escolares, no Ensino Superior, foram formuladas com ementas construídas de acordo com a necessidade de tornar mais acessíveis, para os estudantes e acadêmicos, os conhecimentos que não podem ser apresentados em sua forma completa. Assim, compreender a disciplinas escolares, demanda “uma concepção de disciplina entendida em suas especificidades, com objetivos próprios, que se articula com os demais saberes, mas não forma um conhecimento menor, de segunda classe” (Chervel; Compère, 1999, 148).

Nesse sentido, os professores desenvolvem métodos que permitam aos estudantes assimilar a essência dos temas abordados o mais rapidamente possível e da melhor forma, os conhecimentos válidos para contribuir com a formação de estudantes qualificados e preparados para posteriormente ocupar espaços no mundo do trabalho. Chervel (1988, p. 6) esclarece que “os conteúdos de ensino são impostos como tais à escola pela sociedade que a rodeia e pela cultura na qual ela se banha”, e para além desse entendimento, os conteúdos dialogados na

disciplina devem conduzir à reflexão acerca do motivo pelo qual a sociedade enfrenta determinadas dificuldades e assim, manifestar resistência frente a realidade.

A exemplo do exposto, no contexto das transformações contemporâneas, as instituições escolares, independente da etapa de ensino em que se encontram, têm sido bombardeadas pela influência de organismos multilaterais vinculados ao capitalismo com a intenção de ajustar os sistemas escolares frente à globalização. Libâneo, Oliveira e Toshi (2012) esclarecem que esses acontecimentos alcançam a educação escolar na medida em que estabelecem para as instituições de ensino, objetivos conformados com os interesses do mercado. Em vista disso, Libâneo, Oliveira e Toshi (2012, p. 63) esclarecem que o professor precisa planejar os conteúdos de ensino da disciplina de modo a contribuir para a formação de

[...] indivíduos capazes de pensar e aprender permanentemente (capacitação permanente) em um contexto de avanço das tecnologias de produção e de modificação da organização do trabalho, das relações contratuais capital-trabalho e dos tipos de emprego; e desenvolver conhecimentos, capacidades e qualidades para o exercício autônomo, consciente e crítico da cidadania.

Para Chervel (1988) importa rejeitar a ideia de escola como um mero agente de transmissão de conhecimentos desenvolvidos externamente, percepção amplamente compartilhada pelo senso comum, que acaba transformando as instituições escolares em espaços de conservadorismo, inércia e rotina. Ou seja,

a concepção do saber escolar é fundamental para se entender e ultrapassar os pressupostos de uma visão que reforça a ideia de que os agentes históricos que promovem as mudanças estão exclusivamente fora da escola e que esta se transforma apenas pelas intervenções de elites intelectuais ou pelo poder político institucional (Chervel; Compère, 1999, 148).

Klaus e Ghisleni (2018, p. 24) ao analisarem a Gestão Educacional e Escolar como campo de estudos e seus desafios contemporâneos entendem que estar articuladas “à área de conhecimento da educação sempre é a condição essencial que garante, inclusive, sua própria existência e o torna distinto de outras vertentes”. Isto posto, as disciplinas de Gestão Educacional e Gestão Escolar figuram no campo educacional no centro de concepções em disputa. Lombardi (2006, p. 15) ao analisar a importância da abordagem histórica da gestão educacional demonstra que

As ideias e o pensamento são produto da existência dos homens, são expressão das suas relações e atividades reais e são estabelecidas no processo de produção de sua existência. As ideias expressam o que os homens fazem, sua maneira de viver, suas

relações com outros homens e com o mundo que os circunda. A produção de ideias, de representações e da consciência está diretamente ligada à produção da vida material dos homens.

Assim as disciplinas de Gestão Educacional e Gestão Escolar são fruto de disputas que ocorrem no campo educacional, tendo em vista a existência material que produz o pensamento e as ideias humanas em contextos distintos. Lombardi (2010, p. 15) também explica que para entender essas disciplinas em suas abordagens históricas é preciso considerar três princípios:

Princípio da determinação material: é o modo de produção da vida material que, em última instância, determina e torna possível as formas de organização da vida social, inclusive a escola e sua administração. Digo em última instância porque esta determinação não é absoluta, mecânica, mas permeada por contradições, ou, numa palavra, é dialética...

Princípio da totalidade: a organização escolar e, em seu interior, a gestão escolar, constituem partes articuladas do todo econômico, social e político em que se inserem, sendo extremamente problemático pressupô-las em si mesmas, isolada e parceladamente, isto é, sem levar em conta o contexto mais amplo que, em grande parte, as determina

Princípio da transformação: a organização escolar está em constante processo de transformação, acompanhando a produção da existência dos homens, de seu modo de produção; ao se transformar o modo de produção, suas mudanças também são acompanhadas por toda a organização social, jurídica e política.

Esses princípios, portanto, proporcionam uma perspectiva crítica e histórica, permitindo que a Gestão Educacional e Escolar seja entendida não apenas como uma prática técnica, mas como um campo de disputas, influenciado por relações de poder e sujeito a transformações constantes. Essas disciplinas, se conduzidas a partir do entendimento de que o campo educacional é composto por pessoas que buscam impor suas escolhas políticas, valores culturais e categorias de percepção e julgamento consideradas legítimas (Bourdieu, 1984) contribuem para formar professores conscientes do campo de lutas que se constitui o campo educacional.

Desse modo, tais professores poderão agir com prudência e ocupar espaços de gestão mais conscientes dos desafios históricos e sociais, qualificando-os à atuar tanto como diretores, supervisores, orientadores e demais profissionais que compõem a equipe gestora de forma reflexiva e transformadora, promovendo uma gestão democrática. Gonçalves (2014, p. 8) mostra que

a escola, enquanto espaço social e educativo, constitui, seguramente, uma das áreas de reflexão do pensamento educacional que se tornou mais visível nos últimos tempos.

todavia tais características, essenciais da escola, de nada se efetivam se os processos de gestão escolar não estiverem vivos e presentes no espaço escolar, entendidos como vitais para a dinâmica e a função social e política da escola.

Acreditamos que a “vivacidade” e a “vitalidade” do espaço escolar no que diz respeito à gestão escolar, possui em seus primórdios a ideia de gestão democrática como um imperativo, apropriado na formação inicial por meio das disciplinas de Gestão Educacional e Gestão Escolar. Assim, “a intenção da gestão escolar deve estar focada a um projeto educativo, a ser desenvolvido pelo conjunto de sujeitos educacionais diretos e não aos mecanismos de controle de trabalho” (Gonçalves, 2014, p. 8). Esta concepção, começa a ser desenvolvida no Brasil a partir dos anos 1980, nos processos de redemocratização, que alcançaram também as universidades, e de modo mais específico também a reconfiguração das disciplinas destinadas à formação de professores.

5.2 GESTÃO DEMOCRÁTICA: UM IMPERATIVO HISTÓRICO

Por meio da racionalização do trabalho, o homem estabelece relações com a natureza e com outros homens, constituindo outro ponto: “o relacionar-se dos homens entre si é condição essencial da existência humana” (Paro, 2012, p. 29). Braga e Farinha (2017, p. 65) ao pensarem o sentido para a existência humana a partir de Heidegger contribuem para entendermos que “o próprio modo de ser e de habitar o mundo, enfim, de conduzir a própria vida, [possui como] intuito primordial [...] compreender o sentido da existência humana”. Nesse aspecto, o indivíduo “como ser-no-mundo, relacionando-se com as pessoas do seu universo social” (Braga; Farinha, 2017, p. 66) possui em seu horizonte “de possibilidades a busca por continuar a compreender a [si mesmo], lidando com o sentido das vivências presentes em [seu] contexto existencial. Nada faz sentido isolado”. Ou seja, inserido no mundo o indivíduo estabelece relações “a cada momento com o mundo em sua trajetória existencial” (Braga; Farinha, 2017, p. 68). Já no que concerne ao trabalho Oliveira (2010, p. 73) afirma que a categoria trabalho é central por

ser a atividade afirmadora da vida, que forma a existência dos indivíduos e instaure um caráter social. É no trabalho que se manifesta a superioridade humana ante os demais seres vivos. Ele seria a realização do próprio homem, a fonte de toda riqueza e bem material.

Embora haja os defensores da negação do trabalho, tendo em vista as

transformações na sociedade contemporânea, por meio das quais ele deixa de ser, em termos práticos, uma atividade central e, em termos teóricos, uma categoria analítica de compreensão das relações sociais, principalmente após as grandes revoluções tecnológicas, na qual as máquinas informatizadas, a microeletrônica, substituíram a mão-de-obra viva (Oliveira, 2010, p. 73).

Para Oliveira (2010, p.73), mesmo considerando tal conjuntura “o trabalho possui um momento universal, antropológico, o momento da objetivação e auto-criação humana” e “a história humana objetiva-se mediante o ato de produção de sua existência material, que se realiza pelo trabalho”. Independente se for no interior do processo de produção ou na divisão social do trabalho, as relações dos homens entre si para produzir sua existência material requerem a utilização do esforço humano despendido coletivamente, e não de forma isolada (Paro, 2012), pois

a atividade administrativa não se dá no vazio, mas em condições históricas determinadas para atender as necessidades e interesses de pessoas e grupos. Da mesma forma, a educação escolar não se faz separada dos interesses e forças sociais presentes em determinada situação histórica. A administração escolar está, assim, organicamente ligada à totalidade social, onde ela se realiza e exerce sua ação e onde, ao mesmo tempo, encontra as fontes de seus condicionantes (Paro, 2012, p. 19).

Logo, a maneira como a sociedade está organizada, e as condicionantes históricas refletem na gestão da escola, e faz-se necessário uma visão crítica a seu respeito para compreender os problemas em torno desse processo. Libâneo (2001, p. 5) demonstra que “é sempre útil distinguir, no estudo desta questão, um enfoque científico-racional e um enfoque crítico, de cunho sócio-político. Não é difícil aos futuros professores fazerem distinção entre essas duas concepções de organização e gestão da escola”.

No primeiro enfoque, a organização escolar é tomada como uma realidade objetiva, neutra, técnica, que funciona racionalmente; portanto, pode ser planejada, organizada e controlada, de modo a alcançar maiores índices de eficácia e eficiência. As escolas que operam nesse modelo dão muito peso à estrutura organizacional: organograma de cargos e funções, hierarquia de funções, normas e regulamentos, centralização das decisões, baixo grau de participação das pessoas que trabalham na organização, planos de ação feitos de cima para baixo. Este é o modelo mais comum de funcionamento da organização escolar. O segundo enfoque vê a organização escolar basicamente como um sistema que agrega pessoas, importando bastante a intencionalidade e as interações sociais que acontecem entre elas, o contexto sócio-político etc. A organização escolar não seria uma coisa totalmente objetiva e funcional, um elemento neutro a ser observado, mas uma construção social levada a efeito pelos professores, alunos, pais e integrantes da comunidade próxima. Além disso, não seria caracterizado pelo seu papel no mercado mas pelo interesse público. A visão crítica da escola resulta em diferentes formas de viabilização da gestão democrática.

A Constituição Federal de 1988, lei máxima do país, traça os parâmetros e define os princípios e diretrizes que regem a ordem da sociedade por meio do sistema jurídico. Um dos preceitos da referida Lei diz respeito à “gestão democrática do ensino público” (Art. 206, inciso VI), tema este, que consiste em um dos mais discutidos entre os educadores na atualidade, o que denota um grande desafio para os profissionais que ocupam espaços de gestão no cotidiano escolar e de modo macro em relação à efetivação das políticas de educação voltadas para esta temática. Junquilha (et al; 2012, p. 330) salientam:

no espaço organizacional da escola propriamente dito, o seu gestor ou diretor, como mais comumente designado pelos sistemas educacionais, age a partir de um entrelaçamento entre aquilo que advém de estruturas sociais mais amplas, bem como daquilo que essas mesmas estruturas se convertem no nível do ‘chão da escola’.

Aranha (2005, p. 75) ao analisar a gestão e a organização do trabalho escolar como lugar de novos tempos e espaços de aprendizagem considera que gerir uma escola é “mais que uma atividade burocrática, mais que o zelo de normas legais pré-estabelecidas é uma atividade essencialmente política e pedagógica ou político-pedagógica”. A mesma questão instiga Martins (et al; 2020, p. 97) quando relacionam gestão e cotidiano escolar como espaço de reflexão e mostram que “a experiência de construir uma postura político-pedagógica pautada na perspectiva reflexiva é desafiadora, mas também cheia de possibilidades”. Os autores argumentam ainda:

a vivência da reflexão junto ao coletivo que compõe a escola é um desafio que demanda preparo, abertura para o diálogo e respeito às diferenças, podendo ser considerada como uma experiência de desenvolvimento profissional/pessoal para os sujeitos e de desenvolvimento institucional para a escola (Martins, et al, 2020, p. 97).

Consoante à CRFB/88, a reforma da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (Lei nº 9.394/96) regulamenta o sistema de educação público/privado, estabelece diretrizes e bases para a educação nacional e determina como princípios e fins da educação nacional a “gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino” (Art. 3º, inciso VIII). No que concerne aos sistemas de ensino, destaca:

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

Ambas as leis destacam a necessidade da gestão escolar ser conduzida de forma democrática, e de modo circunscrito, a LDB concede certa autonomia às instituições de ensino para que desenvolvam o Projeto Político Pedagógico de acordo com suas especificidades e de maneira colaborativa. Menegat (et al; 2018, p. 14) ao abordarem as (im)possibilidades da revitalização do projeto político-pedagógico em uma perspectiva colaborativa, entendem a experiência de construção como parte da cultura. Para esses pesquisadores “os espaços e tempos formativos mais dilatados são essenciais para consolidar grupos colaborativos, refletir sobre as relações de poder, resistências e posturas que comprometem consensos políticos coletivos”.

Outro aspecto indicado pelos pesquisadores é o ato educativo como um ato intencional “alicerçado em determinados princípios políticos, epistemológicos, psicológicos, pedagógicos, administrativos, sócio-históricos e culturais” (Menegat et al; 2018, p. 3) que podem elucidar posições de resistência diante de convicções contrárias. Marques (1990, p. 21) afirma que qualquer dispositivo “valida-se não pelo seu conteúdo intrínseco, mas pela forma consensual em que se constrói e expressa, como resultado de um processo de elucidação discursiva” e acerca desse mesmo aspecto, de acordo com Veiga (2004, p. 59 “toda e qualquer organização que pretenda implantar e desenvolver prática de natureza participativa deve ter por base o exercício do diálogo”.

A escola como uma coletividade humana é coordenada e orientada para finalidades transpassadas por relações de poder. Assim sendo, seu funcionamento “é fruto de um compromisso entre a estrutura formal e as interações que se produzem no seu seio, nomeadamente entre grupos com interesses distintos (Nóvoa, 1999, p, 25). Nóvoa (2007, p. 9) ao argumentar a respeito do desenvolvimento profissional de professores e gestores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida evidencia:

Grande parte dos programas de formação contínua tem-se revelado de grande inutilidade [...] A concepção da Educação Permanente obriga-nos a pensar ao contrário, construindo os dispositivos de formação a partir das necessidades das pessoas e da profissão, investindo na construção de redes de trabalho colectivo que sejam o suporte de práticas de formação baseadas na partilha e no diálogo profissional.

As palavras de Nóvoa (2007) inspiram a observar a formação que responda as realidades escolares, bem como aos profissionais que nela atuam, sempre na perspectiva da dialogicidade com o coletivo.

5.3 AS DISCIPLINAS DE GESTÃO EDUCACIONAL E ESCOLAR NO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DO IFC - CAMPUS CAMBORIÚ: O QUE MOSTRAM OS PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS DO CURSO E OS PLANOS DE ENSINO.

Como abordado anteriormente, o curso de Licenciatura em Pedagogia do IFC - *Campus* Camboriú foi criado em 2011. Seu primeiro Projeto Pedagógico do Curso Superior (PPCS) data desse ano. Sua carga horária abrangia um total de 3.210 horas e as atividades formativas estavam distribuídas nos seguintes núcleos: Núcleo de Estudos Básicos e Núcleo de Estudos Integradores, que perfaziam 2.805 horas; o Estágio Supervisionado, contemplado em 300 horas e as Atividades de Aprofundamento, que previam a Iniciação Científica, Extensão e Monitoria, com 105 horas. A organização do currículo do curso foi elaborada tendo por fundamento “o artigo 6º da Resolução CNE/CP Nº 1 de 15 de maio de 2006 – que orienta a constituição da matriz a partir de três núcleos de estudos: um núcleo de estudos básicos, um núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos e um núcleo de estudos integradores” (PPCS, 2011, p. 22). À disciplina de Gestão Educacional estava destinada a uma carga horária de 90 horas, subdividida em 60 horas teóricas e 30 horas de Prática como Componente Curricular (PCC). A oferta dessa disciplina era no sétimo semestre do curso. À disciplina de Gestão Escolar correspondia a mesma destinação de carga horária de 90 horas, sendo 60 horas teóricas e 30 horas de Prática como Componente Curricular (PCC) com oferta no oitavo semestre.

Tanto a disciplina de Gestão Educacional, quanto a de Gestão Escolar, em seus respectivos semestres, estavam articuladas às disciplinas de Pesquisa e Processos Educativos; Fundamentos e Metodologias e Estágio Supervisionado, bem como compunham o Núcleo de Estudos Básicos do curso. Em sua ementa disciplina de Gestão Educacional, abrangia os seguintes aspectos: “Gestão educacional: fundamentos e princípios. Princípios da organização e gestão participativa. Planejamento e gestão do tempo e do espaço nas instituições educativas. Documentos que norteiam a Gestão Educacional” (PPCS, 2011, p. 60).

Como aportes teóricos para o desenvolvimento da ementa constam autores como José Dias Sobrinho e Newton Cesar Balzan que pesquisaram temas como avaliação institucional a partir de teoria e experiências; Vitor Henrique Paro, pesquisador do tema administração escolar em perspectiva crítica; Celso dos Santos Vasconcelos, pesquisador dos objetos coordenação do trabalho pedagógico e do projeto político pedagógico no cotidiano da sala de aula e Ilma Passos

Alencastro Veiga, pesquisadora referência do Projeto Político-Pedagógico da escola como objeto a ser construído pela própria comunidade escolar. Também consta nas referências bibliográficas da disciplina documentos do Ministério da Educação referentes ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).

Observamos que a ementa proposta para a disciplina de Gestão Educacional dialoga com os princípios democráticos e de participação. De acordo com o Dicionário Michaelis da Língua Portuguesa, a palavra democracia significa: 1. Forma de governo em que a soberania é exercida pelo povo; 2. Sistema de governo em que cada cidadão tem sua participação; 3. Sistema político dedicado aos interesses do povo. Mediante tais definições, entende-se que a democracia se efetiva por meio da participação. Logo, a gestão democrática é somente exercida por meio da participação dos agentes que a compõem. De acordo com Libâneo (2018, p. 117),

Participação significa a atuação dos profissionais da educação e dos usuários (alunos e pais) na gestão da escola. Há dois sentidos de participação articulados entre si. Há a participação como meio de conquista da autonomia da escola, dos professores, dos alunos, constituindo-se como prática formativa, como elemento pedagógico, metodológico e curricular. Há a participação como processo organizacional em que os profissionais e usuários da escola compartilham, institucionalmente, certos processos de tomada de decisão.

Ainda de acordo com Libâneo (2018), a escola constitui-se como um ambiente onde são compartilhados valores e onde se aprende conhecimentos que permitem que os educandos se desenvolvam integralmente, nos aspectos sociais, afetivos, intelectuais, éticos e estéticos. Ademais, a escola que conta com uma gestão democrática proporciona a formação de conhecimentos que contribuem para que o cidadão participe ativamente no âmbito cultural, social e econômico, todavia, o caráter conservador da gestão escolar dificulta esse processo.

A ementa da disciplina de Gestão escolar aborda os seguintes aspectos: “Gestão escolar, conceitos e processos. Estrutura organizacional da escola. Ética no exercício profissional. Princípios da Supervisão, Orientação e Administração Escolar” (PPCS, 2011, p. 62). Como sustento para os debates são acionados autores como José Carlos Libâneo, Mirza Seabra Toschi e João Ferreira de Oliveira, pesquisadores dos temas políticas, estruturas e organização da educação escolar; Heloísa Luck, que se dedicou a pesquisar a administração, supervisão e orientação educacional como ação integrada; ratifica a presença de Vitor Henrique Paro, como referência que descortinou os interiores da escola pública e a visão crítica da administração escolar, bem como de Ilma Passos Alencastro Veiga, em suas análises sobre o

Projeto Político-Pedagógico da escola com uma construção possível. Paro (2012) destaca a gestão como condição necessária à vida humana; processos de gestão estão presentes em todos os tipos de organização social. Ela consiste no resultado de um longo processo histórico, abarcado por interesses sociais e políticos. O conceito de gestão em geral firmado por Paro (2012, p. 25) consiste na “utilização racional de recursos para a realização de fins determinados”. Em outras palavras, gestão está articulada à mediação. Pode-se dizer que a gestão é uma atividade generalizada e essencial a todo esforço humano coletivo. Paro (2012, p. 15) ainda esclarece em seu livro “Administração escolar: introdução crítica” que “atualmente, a expressão ‘gestão escolar’ ganhou uma tal autonomia e generalização que pode induzir a um estranhamento da palavra “administração” para se referir à escola, especialmente quando se trata de sua democratização” e pontua que em sua concepção o termo “administração” e “gestão” são sinônimos. O homem necessita cooperar com outros homens para atingir seus objetivos comuns (Chiavenato, 2003). No entanto, Martins (et al 2020, p. 98) afirmam que “na sociedade capitalista o objetivo da administração é organizar os trabalhadores, obter o controle da produção objetivando a lucratividade”.

Nesse sentido, considera-se que a gestão é necessária à vida humana porque o ser humano é o único capaz de estabelecer objetivos a serem cumpridos. O animal age por necessidade, o homem traça objetivos a serem alcançados. O ser humano, enquanto parte da natureza assim como o animal, se diferencia dela na medida em que se sobrepõe ao que está determinado pela natureza, apropriando-se da mesma através do processo de trabalho, onde o homem produz sua existência material (Paro, 2012).

Nessa relação do homem com a natureza, em que ele, na busca de objetivos, precisa utilizar racionalmente seus recursos materiais e conceituais, revela-se todo um campo de interesse teórico-prático da administração que, na falta de nome mais apropriado, chamo de ‘racionalização do trabalho’ (Paro, 2012, p. 29).

Observamos que os pesquisadores que sustentaram os debates travados nas disciplinas de Gestão Educacional e Gestão Escolar contribuíram para os avanços

na direção de perspectivas integradoras [que passam] inevitavelmente pela compreensão dos aspectos políticos e pedagógicos envolvidos nas concepções e nas práticas de gestão educacionais e escolares. Compreender a gestão somente sob a ótica de um conjunto de práticas é desconsiderar os aspectos macro políticos e a interferência de diferentes contextos advindos dos públicos e das condições de trabalho, além de configurar um risco de simplificação das muitas variáveis presentes na atuação (Klaus; Ghisleni, 2018, p. 25).

O segundo Projeto Pedagógico do Curso Superior (PPCS) possui data do ano de 2018. Sua carga horária abrangia um total de 3.410 horas e as atividades formativas estavam distribuídas nos seguintes núcleos: Núcleo de Formação Geral e Núcleo de Estudos de Aprofundamento e Diversificação de Estudos que totalizavam 2.805 horas, sendo 405 horas de Prática como Componente Curricular (PCC); Carga Horária do Estágio Supervisionado com 405 horas; Atividades de Estudos Integradores (Regulamentadas pela Resolução n. 43 CONSUPER/2013) compostas pelas Atividades de Ensino, Extensão e Pesquisa, totalizando 200 horas.

A organização curricular do curso tem como base na Resolução CNE/CP nº 1 de 15 de maio de 2006 e Resolução CNE/CP nº. 2 de 1º de Julho de 2015 – que orientam a constituição da matriz a partir de três núcleos de estudos: um núcleo de estudos e formação geral, que possui caráter de formação generalista, das áreas específicas e interdisciplinares, do campo educacional, seus fundamentos e metodologias e das diversas realidades educacionais. Um núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos da área de atuação profissional, que é composto por campos de saber destinados à caracterização da área específica, de formação de conhecimentos pedagógicos em sintonia com sistemas de ensino. E um núcleo de estudos integradores, que compreende as atividades complementares à formação e de enriquecimento curricular, normatizadas pelo regulamento das Atividades Curriculares Complementares do IFC (Resolução nº 043- CONSUPER/2013) (PPCS, 2018, p. 39).

À disciplina de Gestão Educacional estava destinada a uma carga horária de 90 horas, subdividida em 60 horas teóricas e 30 horas de Prática como Componente Curricular (PCC). A oferta dessa disciplina era no sétimo semestre do curso. A disciplina de Gestão Escolar correspondia a carga horária de 75 horas, sendo 60 horas teóricas e 15 horas de Prática como Componente Curricular (PCC) com oferta no oitavo semestre, o que denota uma diminuição da carga horária prática desta disciplina comparada com a matriz curricular do ano de 2011.

Tanto a disciplina de Gestão Educacional, quanto a de Gestão Escolar, em seus respectivos períodos, estavam articuladas às disciplinas de Pesquisa e Processos Educativos; Fundamentos e Metodologias e Estágio Supervisionado, bem como compunham o Núcleo de Estudos Básicos do curso. Em sua ementa, a disciplina de Gestão Educacional abrangia os seguintes aspectos: “Gestão educacional: fundamentos e princípios. O ideário do Estado e suas implicações no sistema educacional e na gestão educacional. Gestão democrática. Planejamento e gestão do tempo e do espaço nas instituições educativas. Políticas de avaliação. Indicadores de qualidade social da educação” (PPCS, 2018, p. 65). Ou seja, observamos uma mudança na

ementa do PPCS (2018) para uma formação crítica dos pedagogos egressos do curso, quando acresce aspectos relacionados ao “ideário do Estado e suas implicações no sistema educacional e na gestão educacional. Gestão democrática. Políticas de avaliação. Indicadores de qualidade social da educação” (PPCS, 2018, p. 65) em relação a ementa do PPCS (2011).

Como aportes teóricos para o desenvolvimento da ementa constam os mesmos autores do PPCS de 2011 como obrigatórias. No PPCS de 2018, aparecem também bibliografias complementares para a disciplina, o que não aparecia no PPCS de 2011. Houve a inserção de pesquisadoras como Dalila Andrade Oliveira e Marisa Duarte, pesquisadoras do tema política e trabalho na escola: administração de sistemas públicos de educação básica; de Dermeval Saviani, adensando reflexões acerca da nova LDB ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) para uma outra política educacional.

Em sua ementa, a disciplina de Gestão Escolar abrangia os seguintes aspectos: “Processos de organização e gestão da escola. As formas de organização, estruturação e planejamento da/na escola. Planos de Gestão. As funções de gestão nas dimensões administrativa e pedagógica da escola. Projeto Político Pedagógico. Mecanismos de participação e gestão democrática da escola.” (PPCS, 2018, p. 68). A ementa desta disciplina foi ampliada na perspectiva de pensar a disciplina de Gestão Escolar em termos de processos; nesse sentido, a ementa do PPCS de 2011, parecia mais teórica quando se detinha aos conceitos, processos, estrutura organizacional da escola, ética no exercício profissional e princípios da Supervisão, Orientação e Administração Escolar.

Como alicerce para os diálogos durante as aulas foram mobilizados pesquisadores como José Carlos Libâneo, Mirza Seabra Toschi e João Ferreira de Oliveira, que abordam temas como políticas, estruturas e organização da educação escolar em termos teóricos e práticos; Vitor Henrique Paro, suscitando uma visão crítica da administração escolar. Como referências complementares da disciplina figuram autores como Heloísa Luck e seus debates sobre as percepções acerca da Gestão da Cultura e do clima organizacional da escola; Clóvis Roberto dos Santos, pesquisador da estrutura, administração e legislação da Educação escolar brasileira e da temática da gestão educacional e escolar para a modernidade, além da permanência de Celso dos Santos Vasconcelos e Vitor Henrique Paro, abordando a Gestão democrática da Escola Pública.

Observamos que as ementas propostas para as disciplinas de Gestão Educacional e Gestão Escolar versam sobre a gestão do sistema educacional brasileiro como um todo, abordando temáticas que vão desde a formulação de políticas públicas até a gestão cotidiana das escolas. Os autores convidados aos debates enfatizam a relevância da gestão democrática da escola pública, mesmo sendo este um caminho árduo tendo em vista o caráter conservador da Gestão Educacional e Escolar vigente no sistema educacional brasileiro. A função social da escola permeia todas as discussões, evidenciando que a escola não é apenas um espaço de transmissão de conhecimentos, mas também um lugar de formação para a cidadania e transformação social, o que, de acordo com Klein e Oliveira Pátaro (2008, p. 5)

Trata-se de um desafio, pois os conteúdos trabalhados pela escola vêm, historicamente, obedecendo a uma seleção e a um trabalho voltado para poucos, num modelo de escola elitista e centrada na instrução. No entanto com a democratização do acesso e a entrada de novos contingentes educacionais na escola, emerge a necessidade de repensarmos os conteúdos, os métodos e as ações pedagógicas concebidas de forma ampla, de maneira que a atuação da escola desenvolva-se a partir de valores desejáveis a uma sociedade democrática visando práticas coerentes que favoreçam o exercício da cidadania ativa.

Portanto, as reflexões dos autores utilizados como eixos sustentadores para os diálogos fomentados nas disciplinas de Gestão Educacional e Gestão Escolar contribuem para o adensamento das análises em torno das práticas educacionais dos pedagogos egressos do curso de Licenciatura em Pedagogia do IFC - *Campus* Camboriú, incentivando-os a ocupar espaços na gestão, seja ela Educacional e/ou Escolar, de modo que adotem uma posição crítica e comprometida frente aos desafios do sistema escolar brasileiro.

5.3.1 Planos de ensino da disciplina de Gestão Educacional

De modo a compreender como a disciplina de Gestão Educacional está presente nos planos de ensino do curso de Licenciatura em Pedagogia do IFC, *Campus* Camboriú, descrevemos os Planos de Ensino da referida disciplina. Obtivemos acesso aos planos de ensino dos anos de 2014, 2015, 2018, 2019 e 2020. Desses planos de ensino destacamos os aspectos que consideramos mais significativos: os objetivos geral e específicos, a metodologia e o referencial bibliográfico da disciplina. Os Planos de Ensino da disciplina de Gestão Educacional estão expressos nos quadros 06 a 10 que seguem.

Quadro 6 - Plano de Ensino da disciplina de Gestão Educacional (2014)

Componente Curricular: Gestão Educacional	Ano: 2014
Ementa: Gestão educacional: fundamentos e princípios. Princípios da organização e gestão participativa. Planejamento e gestão do tempo e do espaço nas instituições educativas. Documentos que norteiam a Gestão Educacional.	
Objetivo geral: Conhecer e refletir sobre os processos e as políticas de gestão educacional dos sistemas de ensino relacionado as esferas administrativa e pedagógica numa perspectiva democrática visando contribuir na formação dos estudantes do curso de licenciatura em pedagogia para a atuação na área da gestão.	
Objetivos específicos: • Refletir sobre os fundamentos e princípios da gestão educacional no contexto da sociedade capitalista. • Conhecer os impactos das principais políticas educacionais da educação básica no Brasil sobre a gestão da escola e as práticas pedagógicas. • Refletir sobre os princípios da organização e da gestão participativa e o papel dos órgãos colegiados nesse processo. • Compreender a relevância do planejamento e da gestão do tempo e dos espaços das instituições educativas para a implementação de uma educação de qualidade social. • Conhecer os principais documentos que norteiam a gestão educacional.	
Metodologia: Aulas expositivo-dialogadas, trabalhos individuais e em grupo, entrevistas e atividades de pesquisa;	
Bibliografia básica: DIAS SOBRINHO, José; BALZAN, Newton Cesar (Orgs.). Avaliação institucional: teoria e experiências. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005. PARO, Vitor H. Administração escolar: introdução crítica. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2010. VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. 17. ed. São Paulo: Papirus, 2004.	

Fonte: Elaborado pela autora com base no Plano de Ensino cedido pela professora da disciplina (2024).

Quadro 7 - Plano de Ensino da disciplina de Gestão Educacional (2015)

Componente Curricular: Gestão Educacional	Ano: 2015
Ementa: Gestão educacional: fundamentos e princípios. Princípios da organização e gestão participativa. Planejamento e gestão do tempo e do espaço nas instituições educativas. Documentos que norteiam a Gestão Educacional.	
Objetivo geral: Conhecer e refletir sobre os processos e as políticas de gestão educacional dos sistemas de ensino relacionado as esferas administrativa e pedagógica numa perspectiva democrática visando contribuir na formação dos estudantes do curso de pedagogia para a atuação na área da gestão.	
Objetivos específicos: • Refletir sobre os fundamentos e princípios da gestão educacional no contexto da sociedade capitalista. • Conhecer os impactos das principais políticas educacionais da educação básica no Brasil sobre a gestão da escola. • Refletir os princípios da organização e da gestão participativa e o papel dos órgãos colegiados nesse processo. • Compreender a relevância do planejamento e da gestão do tempo e dos espaços das instituições educativas para a implementação de uma educação de qualidade social. • Conhecer os principais documentos que norteiam a gestão escolar.	

Metodologia: Aulas expositivo-dialogadas, trabalhos individuais e em grupo, entrevistas e atividades de pesquisa.

Bibliografia básica:

DIAS SOBRINHO, José; BALZAN, Newton Cesar (Org.). **Avaliação institucional:** teoria e experiências. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (20 exemplares. N. chamada:378 A945)

PARO, Vitor H. **Administração escolar:** introdução crítica. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2012. (10 exemplares n. Chamada: 371.1 P257a)

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola:** uma construção possível. 29. ed. São Paulo: Papirus, 2012. (10 exemplares. N. chamada:37.014 P964)

Fonte: Elaborado pela autora com base no Plano de Ensino cedido pela professora da disciplina (2024).

Quadro 8 - Plano de Ensino da disciplina de Gestão Educacional (2018)

Componente Curricular: Gestão Educacional	Ano: 2018
Ementa: Gestão educacional: fundamentos e princípios. Princípios da organização e gestão participativa. Planejamento e gestão do tempo e do espaço nas instituições educativas. Documentos que norteiam a Gestão Educacional.	
Objetivo geral: Conhecer e refletir sobre os processos e as políticas de gestão educacional dos sistemas de ensino relacionado as esferas administrativa e pedagógica numa perspectiva democrática visando contribuir na formação dos estudantes do curso de licenciatura em pedagogia para a atuação na área da gestão.	
Objetivos específicos: • Refletir sobre os fundamentos e princípios da gestão educacional no contexto da sociedade capitalista. • Conhecer os impactos das principais políticas educacionais da educação básica no Brasil sobre a gestão da escola e as práticas pedagógicas. • Refletir sobre os princípios da organização e da gestão participativa e o papel dos órgãos colegiados nesse processo. • Compreender a relevância do planejamento e da gestão do tempo e dos espaços das instituições educativas para a implementação de uma educação de qualidade social. • Conhecer os principais documentos que norteiam a gestão educacional.	
Metodologia: Aulas expositivo-dialogadas, seminários, fragmentos de filmes, exercícios, produções textuais, consultas a sites governamentais, charges, leituras e interpretações de textos.	
Bibliografia básica: DIAS SOBRINHO, José; BALZAN, Newton Cesar (Orgs.). Avaliação institucional: teoria e experiências. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005. N. chamada: 378 A945, N. exemplares: 20 PARO, Vitor H. Administração escolar: introdução crítica. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2010. Número de chamada: 371.1 P257a, N. exemplares: 10 VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. 17. ed. São Paulo: Papirus, 2004. Número de chamada: 37.014 P964, N. exemplares: 10	

Fonte: Elaborado pela autora com base no Plano de Ensino cedido pela professora da disciplina (2024).

Quadro 9 - Plano de Ensino da disciplina de Gestão Educacional (2019)

Componente Curricular: Gestão Educacional	Ano: 2019
Ementa: Gestão educacional: fundamentos e princípios. Princípios da organização e gestão participativa. Planejamento e gestão do tempo e do espaço nas instituições educativas. Documentos que norteiam a Gestão Educacional.	

Objetivo geral: Gestão educacional: fundamentos e princípios. Princípios da organização e gestão participativa. Planejamento e gestão do tempo e do espaço nas instituições educativas. Documentos que norteiam a Gestão Educacional.
Objetivos específicos: Não foi descrito.
Metodologia: Esta disciplina é fundamental no sentido de atender ao proposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia no que se refere à formação do pedagogo para atuar na área da Gestão Educacional. Por meio da ementa e dos conteúdos programáticos pretende dar conta de oportunizar aos envolvidos no processo educativo e formativo a reflexão acerca dos princípios da organização e da gestão participativa; o planejamento e gestão do tempo e do espaço nas instituições educativas e os documentos que norteiam a Gestão Educacional nos âmbitos nacional, estadual e municipal.
Bibliografia básica: PARO, Vitor H. Administração escolar: introdução crítica. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2010. DIAS SOBRINHO, José; BALZAN, Newton Cesar (Orgs.). Avaliação institucional: teoria e experiências. São Paulo: Cortez, 2005. 3. ed. VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. São Paulo: Papirus, 2004.

Fonte: Elaborado pela autora com base no Plano de Ensino cedido pela professora da disciplina (2024).

Quadro 10 - Plano de Ensino da disciplina de Gestão Educacional (2020)

Componente Curricular: Gestão Educacional	Ano: 2020
Ementa: Gestão educacional: fundamentos e princípios. O ideário do Estado e suas implicações no sistema educacional e na gestão educacional. Gestão democrática. Planejamento e gestão do tempo e do espaço nas instituições educativas. Políticas de avaliação. Indicadores de qualidade social da educação.	
Objetivo geral: Conhecer e refletir sobre os processos e as políticas de gestão educacional dos sistemas de ensino do Brasil relacionando-os com o contexto histórico, político, econômico, social e cultural em que se inserem.	
Objetivos específicos: • Refletir sobre os fundamentos e princípios da gestão educacional no contexto da sociedade capitalista. • Conhecer os impactos das principais políticas educacionais da educação básica no Brasil sobre a gestão da escola e das práticas pedagógicas. • Refletir sobre os princípios da organização e da gestão participativa e o papel dos órgãos colegiados nesse processo. • Compreender a relevância do planejamento e da gestão do tempo e dos espaços das instituições educativas para a implementação de uma educação de qualidade social. • Conhecer os principais documentos que norteiam a gestão educacional.	
Metodologia: Tendo em vista que a concepção filosófica norteadora do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia do Instituto Federal Catarinense é o materialismo histórico-dialético e que a concepção de aprendizagem se baseia na teoria histórico cultural que privilegia as interações sociais e as mediações para a construção do conhecimento adotar-se-ão procedimentos metodológicos que contemplarão atividades síncronas ou assíncronas enquanto perdurar as atividades de Ensino Remotas (Portaria normativa 10/2020 e Resolução 039/2020). Os links das atividades síncronas serão disponibilizados no SIGAA-Notícias. • Aulas expositivo/dialogadas; • Discussão dos textos de leituras em seminários; • Produção de textos; • Elaboração de mapas conceituais e questionamentos;	

- Vídeos;
- Relatório.

Bibliografia básica:

DIAS SOBRINHO, José; BALZAN, Newton Cesar (Org.). **Avaliação institucional:** teoria e experiências. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005. 20 ex.

LIBÂNEO, José C. TOSCHI, Mirza, S.; OLIVEIRA, João F. de. **Educação escolar:** políticas, estruturas e organização. São Paulo: Cortez, 2007. 10 ex.

PARO, Vitor H. **Administração escolar:** introdução crítica. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2010. 11 ex.

Fonte: Elaborado pela autora com base no Plano de Ensino cedido pela professora da disciplina (2024).

Os planos de ensino dos anos de 2014, 2015, 2018, 2019 e 2020 mantêm uma estrutura básica semelhante, destacando as temáticas em torno dos fundamentos da gestão educacional, princípios da organização e gestão participativa, além da inclusão de documentos que orientam a Gestão Educacional que estão presentes em todos os anos. Nos anos de 2014 e 2015 os objetivos geral e específicos permaneceram sem mudanças. Destacamos na metodologia utilizada nesses anos o trabalho com entrevistas e atividades de pesquisa. Tais atividades estão de acordo com as articulações entre as disciplinas de Pesquisa e Processos Educativos; Fundamentos e Metodologias e Estágio Supervisionado. Em especial a disciplina de Pesquisa e Processos Educativos transversaliza o curso da primeira à oitava fase do curso e aborda a pesquisa como princípio científico e educativo, a partir da perspectiva de Pedro Demo.

Nos anos de 2018, 2019 e 2020, os objetivos geral e específicos não apresentaram mudanças significativas, mas a metodologia se expande por meio do desenvolvimento de seminários, da análise de fragmentos de filmes, por consultas a *sites* governamentais, pela elaboração de charges como aportes metodológicos contemporâneos que aproximam os estudantes das realidades educacionais. No ano de 2019, a metodologia explicita a importância da disciplina de Gestão Educacional para a formação apresentando um caráter mais teórico.

O ano de 2020, no qual a sociedade enfrentava a pandemia da COVID-19²⁸, aparece na metodologia a adoção de “procedimentos metodológicos que contemplarão atividades síncronas ou assíncronas enquanto perduraram as atividades de Ensino Remotas (Portaria normativa 10/2020 e Resolução 039/2020)”. Os *links* das atividades síncronas foram

²⁸ “A Covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global. O SARS-CoV-2 é um betacoronavírus descoberto em amostras de lavado broncoalveolar obtidas de pacientes com pneumonia de causa desconhecida na cidade de Wuhan, província de Hubei, China, em dezembro de 2019. Pertence ao subgênero Sarbecovírus da família Coronaviridae e é o sétimo coronavírus conhecido a infectar seres humanos”. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/covid-19> (Acesso em 14/01/2025).

disponibilizados no SIGAA-Notícias. O plano de ensino do ano de 2020 precisou ser ajustado devido à pandemia do COVID-19, com adaptações para atividades síncronas e assíncronas, como já anteriormente referido. Além dos aspectos teóricos anteriormente mencionados, aparece a perspectiva prática da metodologia, com destaque para a elaboração de mapas conceituais, questionamentos e relatórios, além da elaboração de vídeos; ou seja, atividades que poderiam ser realizadas fora dos contatos das aulas presenciais com perspectiva individual.

Os planos de ensino são consistentes, mantendo-se o objetivo geral ao longo dos períodos, com exceção do ano de 2019, quando o objetivo geral consiste no reflexo da ementa da disciplina. Já no ano de 2020, se expande o objetivo geral da disciplina, que para além de conhecer e refletir sobre os processos e as políticas de gestão educacional dos sistemas de ensino, inclui a reflexão em torno do contexto histórico e social das políticas educacionais. No que concerne aos objetivos específicos, estes mantêm a essência, com alterações praticamente imperceptíveis.

A metodologia de ensino adotada, para além das observações já realizadas, também apresenta continuidade, com a utilização de aulas expositivo-dialogadas em todos os anos, mas com variações nas atividades. Os trabalhos em grupo estão presentes desde 2014, reforçando a aprendizagem colaborativa e a troca de experiências entre pares. A partir de 2018, há a introdução de seminários, filmes e consultas a *sites* governamentais e produção de textos que refletem uma adaptação às novas tecnologias e abordagens pedagógicas. Entendemos que as variações metodológicas com a inclusão de atividades como fragmentos de filmes e consultas a *sites* governamentais em anos mais recentes sugere uma tentativa de diversificar as abordagens pedagógicas e torná-las mais interativas e articuladas à realidade.

Em relação à bibliografia básica adotada, entre os anos de 2014 a 2019 foram mantidos autores como José Dias Sobrinho e Newton Cesar Balzan (2005;2011), Vitor Paro (2010;2012) e Ilma Passos Alencastro Veiga (2004;2012). No ano de 2019 aconteceu a substituição da obra “Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível” (Veiga, 2004;2012) pela obra “Educação escolar: políticas, estruturas e organização” dos autores José Carlos Libâneo, João Ferreira de Oliveira e Mirza Seabra Toshi. O livro apresenta os fundamentos teóricos necessários para examinar os aspectos sociopolíticos, históricos, legais, pedagógicos e organizacionais da educação escolar no Brasil, bem como a estrutura e a gestão das escolas, uma compreensão crítica dos contextos em que os profissionais da educação atuam. Não

acessamos relatórios ou registros referentes à carga horária da Prática como Componente Curricular (PCC).

5.3.2 Planos de ensino da disciplina de Gestão Escolar

De modo a compreender como a disciplina de Gestão Escolar está presente nos planos de ensino do curso de Licenciatura em Pedagogia do IFC, *Campus Camboriú*, analisamos os Planos de Ensino da referida disciplina. Obtivemos acesso aos planos de ensino dos anos de 2014, 2015, 2016 e 2017. Desses planos de ensino destacamos os aspectos que consideramos mais significativos: objetivos gerais e específicos, metodologia e referências bibliográficas. Os Planos de Ensino da disciplina de Gestão Educacional estão expressos nos quadros 11 a 13 que seguem.

Quadro 11 - Plano de Ensino da disciplina de Gestão Escolar (2014)

Componente Curricular: Gestão Escolar	Ano: 2014
Ementa: Gestão escolar, conceitos e processos. Estrutura organizacional da escola. Ética no exercício profissional. Princípios da Supervisão, Orientação e Administração Escolar.	
Objetivo geral: Conhecer e refletir sobre os conceitos, princípios e concepções de gestão escolar subsidiando os acadêmicos na construção dos conhecimentos necessários para a atuação na gestão escolar a partir de uma perspectiva investigativa, reflexiva, ética, democrática e participativa.	
Objetivos específicos: • Refletir sobre o caráter conservador e transformador da Administração Escolar. • Conhecer e analisar a estrutura organizacional da escola e seus reflexos sobre a gestão da escola e da sala de aula. • Fornecer subsídios para o exercício das funções de coordenação pedagógica e direção escolar a partir de um processo de planejamento na perspectiva da gestão democrática.	
Metodologia: Aulas expositivo-dialogadas, trabalhos individuais e em grupo, leitura de imagens (análise e interpretação de filmes, imagens e charges), Estudo de caso (análise e reflexão de situações reais ou simuladas das escolas).	
Bibliografia básica: LIBÂNEO, José C. TOSCHI, Mirza, S.; OLIVEIRA, João F. de. Educação escolar: políticas, estruturas e organização. São Paulo, SP: Cortez, 2007. LUCK, Heloísa. Ação Integrada: administração, supervisão e orientação educacional. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 1996. PARO, Vitor H. Por dentro da escola pública. 3. ed. São Paulo: Xamã, 2000.	

Fonte: Elaborado pela autora com base no Plano de Ensino cedido pela professora da disciplina (2024).

Quadro 12 - Plano de Ensino da disciplina de Gestão Escolar (2015)

Componente Curricular: Gestão Escolar	Ano: 2015
--	------------------

Ementa: Gestão escolar, conceitos e processos. Estrutura organizacional da escola. Ética no exercício profissional. Princípios da Supervisão, Orientação e Administração Escolar.
Objetivo geral: Conhecer e refletir sobre os conceitos, princípios e concepções de gestão escolar subsidiando os acadêmicos na construção dos conhecimentos necessários para a atuação na gestão escolar a partir de uma perspectiva investigativa, reflexiva, ética, democrática e participativa.
Objetivos específicos: • Refletir sobre o caráter conservador e transformador Administração Escolar. • Conhecer e analisar a estrutura organizacional da escola e seus reflexos sobre a gestão da escola e da sala de aula. • Fornecer subsídios para o exercício das funções de coordenação pedagógica e direção escolar a partir de um processo de planejamento na perspectiva da gestão democrática.
Metodologia: Aulas expositivo dialogadas, trabalhos individuais e em grupo, leitura de imagens (análise e interpretação de filmes, imagens e charges), Estudo de caso (análise e reflexão de situações reais ou simuladas das escolas).
Bibliografia básica: LIBÂNEO, José C. TOSCHI, Mirza, S.; OLIVEIRA, João F. de. Educação escolar: políticas, estruturas e organização. São Paulo, SP: Cortez, 2007. LUCK, Heloísa. Ação Integrada: administração, supervisão e orientação educacional. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 1996. PARO, Vitor H. Por dentro da escola pública. 3. ed. São Paulo: Xamã, 2000.

Fonte: Elaborado pela autora com base no Plano de Ensino cedido pela professora da disciplina (2024).

Quadro 13 - Plano de Ensino da disciplina de Gestão Escolar (2016)

Componente Curricular: Gestão Escolar	Ano: 2016
Ementa: Gestão escolar, conceitos e processos. Estrutura organizacional da escola. Ética no exercício profissional. Princípios da Supervisão, Orientação e Administração Escolar.	
Objetivo geral: Conhecer e refletir sobre os conceitos, princípios e concepções de gestão escolar subsidiando os acadêmicos na construção dos conhecimentos necessários para a atuação na gestão escolar a partir de uma perspectiva investigativa, reflexiva, ética, democrática e participativa.	
Objetivos específicos: • Refletir sobre o caráter conservador e transformador Administração Escolar. • Conhecer e analisar a estrutura organizacional da escola e seus reflexos sobre a gestão da escola e da sala de aula. • Fornecer subsídios para o exercício das funções de coordenação pedagógica e direção escolar a partir de um processo de planejamento na perspectiva da gestão democrática.	
Metodologia: Aulas expositivo-dialogadas, trabalhos individuais e em grupo, leitura de imagens (análise e interpretação de filmes, imagens e charges), seminários, análises e reflexões de situações reais ou simuladas envolvendo a gestão escolar.	
Bibliografia básica: LIBÂNEO, José C. TOSCHI, Mirza, S.; OLIVEIRA, João F. de. Educação escolar: políticas, estruturas e organização. São Paulo, SP: Cortez, 2007. LUCK, Heloísa. Ação Integrada: administração, supervisão e orientação educacional. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 1996. PARO, Vitor H. Por dentro da escola pública. 3. ed. São Paulo: Xamã, 2000.	

Fonte: Elaborado pela autora com base no Plano de Ensino cedido pela professora da disciplina (2024).

Quadro 14 - Plano de Ensino da disciplina de Gestão Escolar (2017)

Componente Curricular: Gestão Escolar	Ano: 2017
Ementa: Gestão escolar, conceitos e processos. Estrutura organizacional da escola. Ética no exercício profissional. Princípios da Supervisão, Orientação e Administração Escolar.	
Objetivo geral: Conhecer e refletir sobre os conceitos, princípios e concepções de gestão escolar subsidiando os acadêmicos na construção dos conhecimentos necessários para a atuação na gestão escolar a partir de uma perspectiva investigativa, reflexiva, ética, democrática e participativa.	
Objetivos específicos: • Refletir sobre o caráter conservador e transformador Administração Escolar. • Conhecer e analisar a estrutura organizacional da escola e seus reflexos sobre a gestão da escola e da sala de aula. • Fornecer subsídios para o exercício das funções de coordenação pedagógica e direção escolar a partir de um processo de planejamento na perspectiva da gestão democrática.	
Metodologia: Aulas expositivo-dialogadas, trabalhos individuais e em grupo, leitura de imagens (análise e interpretação de filmes, imagens e charges), seminários, análises e reflexões de situações reais ou simuladas envolvendo a gestão escolar.	
Bibliografia básica: LIBÂNEO, José C. TOSCHI, Mirza, S.; OLIVEIRA, João F. de. Educação escolar: políticas, estruturas e organização. São Paulo, SP: Cortez, 2007. LUCK, Heloísa. Ação Integrada: administração, supervisão e orientação educacional. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 1996. PARO, Vitor H. Por dentro da escola pública. 3. ed. São Paulo: Xamã, 2000.	

Fonte: Elaborado pela autora com base no Plano de Ensino cedido pela professora da disciplina (2024).

Ao compararmos os planos de ensino da disciplina de Gestão Escolar, percebemos que todos eles mantiveram a ementa similar, abordando temas como gestão escolar, estrutura organizacional da escola, ética no exercício profissional, e princípios da supervisão, orientação e administração escolar. O objetivo geral em todos os anos descritos apresentou o mesmo formato: conhecer e refletir sobre os conceitos e princípios de gestão escolar, promovendo uma formação investigativa, reflexiva, ética, democrática e participativa.

Os objetivos específicos também são consistentes ao longo dos anos, focando na reflexão sobre o caráter conservador e transformador da administração escolar, na análise da estrutura organizacional da escola e seus reflexos na gestão, e na oferta de subsídios para que os acadêmicos desempenhem as funções de coordenação pedagógica e direção escolar.

A metodologia proposta nos planos de ensino consiste predominantemente em aulas expositivo-dialogadas, com trabalhos individuais e em grupo, leitura de imagens e seminários.

Além disso, todos os planos de ensino preveem a análise de situações reais ou simuladas em torno dos aspectos da Gestão Escolar, o que fornece aos acadêmicos elementos práticos acerca da disciplina e a reflexão e análise crítica das situações. Esse movimento torna a compreensão em torno da Gestão Escolar mais “palpável”, preparando os acadêmicos para os desafios da Gestão Escolar contemporânea. A bibliografia básica se mantém constante ao longo dos anos, incluindo obras de autores como Libâneo (2007), Luck (1996) e Paro (2000), o que demonstra uma dedicação para garantir que os acadêmicos tenham acesso a fontes teóricas relevantes sobre Gestão Escolar. Também não tivemos acesso a relatórios ou registros relacionados à carga horária da Prática como Componente Curricular (PCC).

5.4 ANALISANDO AS CATEGORIAS ANALÍTICAS: COMPREENSÃO SOBRE GESTÃO EDUCACIONAL E COMPREENSÃO SOBRE GESTÃO ESCOLAR

A Gestão Educacional encontra-se engendrada no campo educacional que está no centro de concepções em disputa. As ideias e formas de pensar sobre como organizar o sistema educacional variam ao longo do tempo e de acordo com a compreensão da sociedade detentora do poder, existindo assim, divergências e conflitos de ideias sobre a melhor forma de conduzir a educação. Sander (2009, p. 70) afirma que mesmo sendo a administração

uma prática milenar de organização social, o seu estudo sistemático é um fenômeno recente, imposto pela explosão organizacional resultante da consolidação da Revolução Industrial da era moderna. A partir de então, a preocupação com a busca do conhecimento na administração pública e de negócios e na gestão da educação vem sendo uma constante das instituições sociais e educacionais em todo mundo. O Brasil não é exceção à regra, como o demonstram as pesquisas sobre a história do conhecimento na administração do Estado e na gestão da educação brasileira.

Além de considerar que a Gestão Educacional é um fenômeno recente, suas concepções são um reflexo das diferentes ideologias e realidades sociais de cada país. Inicialmente, a Gestão Educacional era permeada por uma construção liberal, com influência das “chamadas teorias clássicas de administração enunciadas por Taylor, Fayol, Weber e Gulick e Urwick” (Sander, 2009, p. 70), que deram suporte para a gestão empresarial capitalista (atualmente reformulada a partir do neoliberalismo), onde se funda os princípios da eficiência econômica e da produtividade a qualquer custo. No campo educacional,

Ordem, disciplina, controle centralizado e uniformização de princípios e práticas eram requisitos formais das escolas e dos sistemas de ensino e da própria administração

pública do país. Essas concepções e práticas inspiraram a produção intelectual de muitos de nossos primeiros teóricos da administração escolar nas décadas de 1930 a 1960 (Sander, 2009, p. 71).

Por volta do ano de 1970, por meio dos movimentos sociais e lutas sindicais, a Gestão Educacional vai sendo permeada pela concepção do ato educativo como prática política e social, contrastando com a visão utilitarista da educação, que a reduz a um simples meio para gerar lucro. Como citado na seção anterior desta dissertação, em meio à debates, foi promulgada a Constituição Federal de 1988 e, em 1996, a LDB, nas quais foram estabelecidas a Gestão Democrática do Ensino Público.

Nesse contexto, teóricos como Paro (2012), Frigotto (1984), Libâneo (2018), Kuenzer (1984) e Luck (2015), aprofundaram seus estudos sobre a importância do pensamento crítico e da participação como estratégias político-pedagógicas na gestão da educação brasileira. Entretanto, atualmente vivenciamos uma “reencarnação do paradigma liberal” (Sander, 2009, p. 75) onde, a fim de responder às novas necessidades hegemônicas no contexto da globalização, os centros internacionais de poder redefiniram os estudos da gestão, direcionando-os para conceitos corporativos e competitivos. Nesse cenário, concordamos com a afirmação de Luck (2015, p. 23) quando afirma que

[...] muito mais do que em qualquer outras épocas, quando os sistemas e unidades educacionais nem sequer admitiam utilizar os mecanismos e instrumentos gerenciais disponíveis nos setores produtivos, há necessidade, hoje, de considerarmos que o desenvolvimento de conhecimentos e a formação de profissionais entendidos em gestão educacional, capazes de implementar e operar as transformações necessárias dos sistemas de ensino e escolas, é prioritário, por ser condição fundamental para o imprescindível salto qualitativo da educação brasileira.

Desse modo, considerando tais aspectos em torno da disciplina de Gestão Educacional ofertada no curso de Licenciatura em Pedagogia do *Campus* Camboriú, trabalhamos com a categoria **“Compreensão sobre Gestão Educacional”**, composta por **dois indicadores** suscitados a partir das respostas dos egressos quando perguntados acerca do que compreendem como Gestão Educacional. Os egressos marcaram que a **Gestão Educacional** compreende aspectos “macro” de gestão do sistema de ensino e “micro” relacionado a gestão das escolas.

5.4.1 Compreensão sobre Gestão Educacional

No que diz respeito a Gestão Educacional abarcar aspectos “macro”, ou seja, de gestão do sistema de ensino, alguns egressos expressaram sua compreensão a partir das assertivas que destacamos a seguir:

A gestão educacional parte de organizações nos níveis federais, estaduais e municipais. Tem relação com as leis, normas e orçamentos (PE 4);

Penso que gestão educacional compreende um todo em relação ao sistema, algo mais amplo (PE 6);

Seria da gestão da educação, ensino como um todo (PE 7);

Leis, diretrizes, parâmetros, enfim, que direcionam o rumo da educação (PE 9);

São as normas que regulam o sistema escolar (PE 12);

Organização de políticas públicas e diretrizes voltadas para a Educação (PE 14);

Que gere as escolas em todos os aspectos como o exemplo de uma secretaria de Educação que tem a responsabilidade por desde a gestão de pessoas até a gestão escolar (PE 16);

A forma como se regula a gestão escolar de um modo geral. Normas a serem seguidas (PE 19);

É gestar tudo que envolve a educação em geral (PE 21);

Todo o processo que envolva gerenciar, organizar, elaborar políticas e ações referentes a educação em um sentido global, com perspectiva de atender a todos (PE 22);

A gestão educacional está relacionada às normas, leis e regulamentos da educação federal, estadual e municipal (PE 23);

Organização de medidas e ações fundamentais para a “sobrevivência” da Educação (PE 24);

Entendo que a gestão educacional deve ser uma base de direcionamento dos sistemas, no âmbito federal, estadual e municipal (PE 25);

Organização de todos os setores desde administração e vários outros setores que envolvem a educação (PE).

Vieira (2007, p. 58) afirma que

As políticas que traduzem as intenções do Poder Público, ao serem transformadas em práticas, se materializam na gestão. A gestão pública é integrada por três dimensões: o valor público, as condições de implementação e as condições políticas. O valor público, como a própria expressão revela, dá conta da intencionalidade das políticas.

Quando a Constituição afirma a educação como um “direito de todos e dever do Estado e da família” (Art. 205), está professando um valor público que, para ganhar materialidade, precisa se traduzir em políticas. Estas, uma vez concebidas, são operacionalizadas através de ações que concretizam a gestão.

A Gestão Educacional, então, traduz-se como o reflexo das intenções do governo que se materializam como o mecanismo pelo qual essas intenções se transformam em realidade. O valor público, as condições de implementação e as condições políticas são elementos cruciais nesse processo. Assim, as políticas públicas são materializadas em ações colocadas em prática por governos visando alcançar objetivos relacionados a problemas de conflito social (Bonafont, 2004). Sobre políticas públicas ainda, Höfling (2001, p. 31) mostra que elas representam “o Estado implantando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade”. Martins (2010, p. 498) ao analisar o financiamento da educação básica como política pública assinala que “o governo se configura como um elemento essencial, a ponto de não se poder falar em políticas públicas sem sua intervenção”. O mesmo pesquisador ainda nota que há diferença entre governo e Estado:

entre governo – conjunto de programas e projetos que parte da sociedade propõe para toda a sociedade, e Estado – conjunto de instituições permanentes que possibilitam a ação do governo. o governo ocupa a direção do Estado num dado período, e sua característica é a proposição e implementação de determinadas políticas públicas, segundo sua concepção de Estado (Martins, 2010, p. 498).

Como se manifestaram os pedagogos egressos, a Gestão Educacional se expressa por meio da organização dos sistemas de ensino federal, estadual e municipal conforme rege a CRFB/88 (Art. 211) e a LDB (Art. 8º). Embora a Gestão Educacional seja concebida de forma sistemática, sua implementação é marcada por diversas complexidades. As condições de implementação, como recursos financeiros, humanos e infraestrutura, impactam diretamente a efetividade das políticas educacionais. Além disso, a Gestão Educacional está inserida em um contexto político variável, caracterizado por negociações, conflitos e disputas de poder.

O processo legislativo, por exemplo, desempenha um papel crucial na definição das políticas educacionais, podendo tanto facilitar, quanto obstruir as mudanças propostas. As leis de educação, como a exemplo da LDB, demonstram como as decisões políticas organizam o cenário educacional. A CRFB/88 e a LDB delimitam o campo de atuação da Gestão Educacional, atribuindo responsabilidades aos diferentes níveis de governo e aos seus respectivos órgãos. Ao observar o indicador macro, gestão do sistema de ensino, suscitado a partir das respostas dos pedagogos egressos acerca do que entendem sobre Gestão Educacional

percebemos o entrelaçamento como a compreensão micro, de gestão das escolas. No entanto, Luck (2015, p. 35-36) destaca que

Gestão educacional corresponde ao processo de gerir a dinâmica do sistema de ensino como um todo e de coordenação das escolas em específico, afinado com as diretrizes e políticas educacionais públicas, para a implementação das políticas educacionais e projetos pedagógicos das escolas, compromissado com os princípios da democracia e com métodos que organizem e criem condições para um ambiente educacional autônomo (soluções próprias, no âmbito de duas competências) de participação e compartilhamento (tomada conjunta de decisões e efetivação de resultados), autocontrole (acompanhamento e avaliação com retorno de informações) e transparência (demonstração pública de seus processos e resultados).

Ou seja, a Gestão Educacional trata da gestão do sistema de ensino como um todo, articulando as políticas públicas e diretrizes gerais com a realidade das escolas, promovendo a efetivação de ações planejadas para atender às demandas educacionais da sociedade. Esse processo envolve a coordenação de esforços para garantir que os objetivos estabelecidos pelas políticas educacionais sejam alcançados de maneira positiva, democrática e participativa, aspectos estes que não estão explícitos claramente nas afirmações das nossas interlocutoras. No nível macro, a Gestão Educacional opera como um instrumento de materialização das intenções políticas do Estado, regulamentando o funcionamento das instituições escolares e assegurando os recursos necessários para sua operação.

Quanto às respostas relacionadas aos ângulos da Gestão Educacional como “micro”, articulados à gestão das escolas, os egressos assim se expressaram:

Tem como responsabilidade, a organização de todos setores da escola, bem como administrativo, passando pelo pedagógico, gestão de pessoas, da comunicação e educação (PE 3);

O ato de administrar cada setor de uma unidade escolar (PE 8);

Que o Gestor é um líder e que deve fazer com que o andamento da equipe seja harmoniosa para que gere frutos na questão do ensino e aprendizagem da criança (PE 19);

Os processos administrativos e pedagógicos desenvolvidos nas unidades de ensino, cabendo aos gestores otimizar as atividades diárias e aumentar a eficiência do ensino (PE 22);

No entanto, Luck (2017, p. 25) ensina que “quando se fala em gestão educacional, faz-se referência à gestão em âmbito macro, a partir dos órgãos superiores dos sistemas de ensino, e em âmbito micro, a partir das escolas. A expressão gestão educacional abrange a gestão de sistemas de ensino e a gestão escolar.” Libâneo (2018, p. 88) elucida que “os processos

intencionais e sistemáticos de se chegar a uma decisão e de fazer a decisão funcionar caracterizam a ação que denominamos gestão. Logo, pensando no termo geral de gestão (seja em âmbito macro ou micro) caracteriza-se como um exercício pelos quais são despendidos meios para se atingir um objetivo.

A organização e os processos de gestão adquirem diferentes significados de acordo com a concepção adotada acerca dos objetivos da educação em relação à sociedade e à formação dos estudantes.

[...] os processos de construção e reconstrução de concepções e práticas de gestão educacional revela que o campo educacional brasileiro continua sendo hoje, como foi no passado, uma arena de disputas em que diferentes atores tratam de impor suas opções político-pedagógicas e suas categorias de percepção e interpretação. Estas disputas se observam tanto nos processos de formulação política como nas práticas de intervenção no cotidiano da gestão educacional, refletindo posições políticas diferenciadas sobre a condição humana, a cultura e a educação. Muitas vezes, estratégias administrativas, como descentralização, autonomia, colegialidade e participação são apregoadas pelos protagonistas das várias concepções educacionais em disputa. Os seus significados, no entanto, são diferentes, quando não opostos. Para os pensadores neoliberais o sentido desses termos é prioritariamente técnico-racional, enquanto que para os pensadores críticos, o sentido é sociológico, antropológico, político (Sander, 2009, p. 76)

No caso dos PE 19 e 22, elas atribuem ao papel do gestor a responsabilidade de liderar, e conduzir a unidade de ensino com vistas à eficiência do ensino. Essa visão confere uma visão técnico-racional ou técnico-científica dos processos educativos, conforme descreve Libâneo (2018), no qual a escola possui uma “direção centralizada numa pessoa, as decisões vêm de cima para baixo, bastando cumprir um plano previamente elaborado, sem participação dos professores, especialista e usuários” (Libâneo, 2018, p. 89).

Ao olhar de modo circunscrito para a Gestão Educacional, se faz necessário realizar uma leitura em torno da Política Educacional e das políticas públicas. Afirmamos que a Gestão Educacional está vinculada à visão macro de educação porque a gestão do ensino está intrinsecamente relacionada à Política Educacional e as políticas públicas, pois elas estabelecem as diretrizes e os objetivos que orientam a prática educativa nas escolas. A Política Educacional refere-se à reflexão teórica sobre as políticas que visam a educação, enquanto as políticas públicas são as ações concretas que o governo implementa para materializar essas intenções.

A análise da política de educação requer uma compreensão que não se contenta com o estudo das ações que emanam do Poder Público em suas diferentes esferas (União, Estados, Municípios). Esta deve alcançar a escola e seus agentes e, num movimento

de ida e volta, procurar apreender como as idéias se materializam em ações, traduzindo-se, ou não, na gestão educacional e escolar (Vieira, 2007, p. 58).

A Gestão Educacional opera em um nível macro, abrangendo as políticas e diretrizes que orientam o sistema educacional como um todo. A Gestão Escolar atua no nível micro, focando na implementação dessas políticas no interior das escolas. Assim, a Gestão Escolar deve alinhar suas práticas às diretrizes estabelecidas pela Gestão Educacional. No nível micro, a gestão assume um papel mais direto, garantindo que as diretrizes gerais sejam adaptadas e implementadas de forma contextualizada nas escolas, promovendo práticas pedagógicas e administrativas alinhadas às necessidades locais, aspectos concernentes à Gestão Escolar, que abordamos na próxima seção. Portanto, compreender a Gestão Educacional é reconhecer sua dupla dimensão: como um elo entre as políticas públicas e a prática educativa, e como um campo em constante disputa de concepções político-pedagógicas que refletem os interesses e valores da sociedade.

5.4.2 Compreensão sobre Gestão Escolar

Ao refletir sobre os aspectos que envolvem a disciplina de Gestão Escolar ofertada no curso de Licenciatura em Pedagogia do *Campus Camboriú*, trabalhamos com a **categoria “Compreensão da Gestão Escolar”**, composta por **dois indicadores** gerados a partir das respostas dos pedagogos egressos ao abordarem acerca de sua compreensão sobre Gestão Escolar. Os pedagogos egressos caracterizaram dimensões da Gestão Escolar relacionadas à **Gestão Democrática e a Equipe Gestora**.

O primeiro indicador, Gestão Democrática, foi abordado considerando as respostas dadas por nossos interlocutores quando foram arguidos sobre o que entendem sobre Gestão Escolar. As respostas foram:

Administrar o ambiente escolar com os assuntos internos e externos que fazem parte da educação, e também com toda a comunidade escolar, famílias e poder público (PE 01);

Seria a gestão/administração da escola que é de forma democrática através de processo de eleição (PE 6);

Gestão escolar no meu entendimento é tudo o que está relacionado com o estabelecimento de ensino, seguindo as normas estabelecidas pelo PPP de cada escola, conforme a realidade em que a escola está inserida. Nesse sentido, penso que cada escola deve criar suas normas de acordo com a realidade, e uma gestão escolar não é homogênea (PE 29).

Como demarcado na seção anterior, a Gestão Escolar reflete a gestão das unidades de ensino. Desse modo, as instituições escolares possuem a incumbência de elaborar propostas pedagógicas de acordo com sua realidade, que se materializam por meio do Projeto Político Pedagógico, conforme demarcou a Egressa 29. A LDB n. 9394/96, Art. 14 esclarece que

[...] Estados e Municípios e do Distrito Federal definirá as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola (Brasil, 1996).

Cury (2002, p. 164) ao analisar a gestão democrática da educação em suas exigências e desafios argumenta que ela “tem se tornado um dos motivos mais frequentes na área educacional, de debates, reflexões e iniciativas públicas a fim de dar sequência a um princípio posto constitucionalmente e reposto na lei de diretrizes e bases da educação nacional”; ainda que as reflexões deste pesquisador datem do início do século XXI, este modo de gestão continua a ser um desafio recorrente no campo educacional, posto que ainda não se constituiu uma cultura fundante da escola brasileira.

A gestão democrática do ensino público, conforme delineada no Art. 14 da LDB, valoriza a participação ativa e colaborativa de todos os agentes da comunidade escolar. Esse modelo de gestão se fundamenta no princípio da coletividade, buscando promover uma educação de qualidade alinhada às demandas e realidades específicas de cada contexto social; ou seja, ainda de acordo com Cury (2002, p. 164-165) trata-se de gestação, “do ato pelo qual se traz em si e dentro de si algo novo, diferente: um novo ente”. Isto é: “a gestão dentro de tais parâmetros, é a geração de um novo modo de administrar uma realidade e é, em si mesma, democrática já que se traduz pela comunicação, pelo envolvimento coletivo e pelo diálogo” (Cury, 2002, p. 165).

O Projeto Político Pedagógico (PPP) é o instrumento central para concretizar a gestão democrática nas instituições escolares. Este documento imprime materialidade ao diálogo estabelecido na/com comunidade escolar de modo circunscrito, bem como com o ambiente externo que a caracteriza. Ele representa não apenas um documento, mas também um processo coletivo e contínuo de reflexão, planejamento e ação. Sua construção deve envolver professores, gestores, estudantes, pais e demais membros da comunidade escolar, garantindo que as decisões tomadas reflitam a diversidade de perspectivas e necessidades do grupo. Além

disso, a participação dos profissionais da educação na elaboração do PPP, assegura que os objetivos pedagógicos e administrativos estejam alinhados às práticas educativas e às necessidades dos educandos.

[...] a elaboração e a execução de uma proposta pedagógica é a primeira e principal das atribuições da escola, devendo sua gestão orientar-se para tal finalidade. Isto porque desta definição dependem muitas outras. A proposta pedagógica é, com efeito, o norte da escola, definindo caminhos e rumos que uma determinada comunidade busca para si e para aqueles que se agregam em seu entorno (Vieira, 2007, p. 62).

Portanto, o PPP é mais do que um documento, ele é o arcabouço que une os diferentes agentes e ações no interior da unidade de ensino. Sua elaboração e implementação requerem um esforço coletivo, pautado pela participação democrática, pela reflexão crítica e pelo compromisso com uma educação que transforma.

Além da exposição em torno do indicador gestão democrática para elucidar a compreensão acerca da Gestão Escolar, a egressa 06 sugeriu que a Gestão Escolar acontece de forma democrática por meio de processo de eleição. O perfil do diretor escolar pode influenciar significativamente as relações de poder que se manifestam no dia a dia da escola pública.

Nesse sentido, fundamental é que a forma de acesso ao cargo com vistas à seleção de diretores para gerir as unidades de ensino seja realizada de maneira democrática. Desse modo, é essencial contar com a participação ativa da comunidade escolar e, simultaneamente, possuir conhecimentos em gestão, de modo que haja a concretização do princípio constitucional de gestão democrática e participativa. Assim, “a gestão democrática só o é mediante uma prática que articule a participação de todos, o desempenho administrativo-pedagógico e o compromisso sócio-político”, como mostra Cury (2002, p. 171). Cury (2002, p. 171) afirma ainda que as características de democracia e participação fazem da educação escolar pública o que ela deve ser: “um princípio antiautoritário que postula a circulação do pensamento divergente, rejeita posturas dogmáticas e, por isso, torna legítima e legal a participação do corpo docente nos projetos pedagógicos da instituição escolar”.

No entanto, a LDB 9394/96 não estabelece de qual forma deve ocorrer a escolha do diretor escolar, ficando a definição a cargo dos Sistemas de Ensino e a decisão sobre a forma de provimento desses cargos, o que pode constituir-se em entraves ao processo democrático. É relevante destacar que

A gestão democrática é um princípio do Estado nas políticas educacionais que espelha o próprio Estado Democrático de Direito e nele se espelha postulando a presença dos cidadãos no processo e no produto de políticas dos governos. Os cidadãos querem mais do que serem executores de políticas, querem ser ouvidos e ter presença em arenas públicas de elaboração e nos momentos de tomadas de decisão. Trata-se de democratizar a própria democracia (Cury, 2002, p. 172).

Assim sendo, importa à comunidade escolar e ao seu entorno contribuir com os processos de democratização da própria democracia, por meio da cobrança e da participação na escolha dos diretores de escolas.

Iniciamos as análises acerca do segundo indicador **Equipe Gestora**, destacando que em geral, a equipe gestora é composta pelo coordenador geral da instituição, supervisor escolar e orientador educacional, porém, “as funções desses especialistas variam conforme a legislação estadual e municipal, sendo que em muitos lugares suas atribuições ora são unificadas em apenas uma pessoa, ora são desempenhadas por professores” (Libâneo, 2018, p. 109).

Gestão escolar compreende a equipe da direção, supervisão, gestor, administrador e orientador os quais vão gerir o andamento logístico e administrativo do ambiente escolar (PE 18).

A parte administrativa de uma unidade (PE 20).

Gestão escolar, na minha opinião é a gestão do dia a dia das unidades escolares, que enfrentam desafios burocráticos, mas que também tem responsabilidades de orientar, supervisionar e administrar profissionais da educação e crianças/estudantes (PE 26).

Aranha (2015, p. 32-33) ao abordar a equipe gestora escolar, bem como as significações que os participantes atribuem à sua atividade na escola ajuda a compreender que em algumas redes públicas e particulares de ensino tal equipe

é composta por diretor e coordenador, com o apoio do vice-diretor. Em outras redes, o trabalho formativo da escola conta também com o supervisor escolar, que tem como função estabelecer uma parceria pedagógica com a equipe, em especial com o coordenador, subsidiando-o e apoiando a reflexão para o desenvolvimento e implementação de programas de formação na escola. Além das determinações legais, encontramos também as configurações específicas de cada escola, os estilos que assumem e que podem dar relevo maior ou menor à atividade prescrita.

A esta equipe cabe a divisão de tarefas para dar conta desse desafio, pois de acordo com Aranha (2015, p. 14), a ela cabe organizar e conduzir

a formação continuada na escola, uma vez que são esses profissionais [...] que tem sido apontados como os responsáveis, no âmbito da unidade escolar, por implementar as políticas públicas de formação de educadores, seus diferentes programas, e por

articular tais políticas com as necessidades específicas dos educadores em cada contexto.

As percepções em torno da gestão da educação e o papel dos especialistas foi se modificando com o passar dos anos. Existem registros da atuação destes profissionais a partir do século XVI, quando teve início a educação jesuítica no Brasil, representada pela Companhia de Jesus, que em 1599 deu o primeiro passo em relação à organização da educação brasileira por meio da *Ratio Studiorum*, que foi uma espécie de baluarte para direcionar a organização e a administração das instituições na colônia brasileira (Martiniak; Gracino, 2014). Saviani (2013, p. 55) esclarece que trata-se do plano geral de estudos elaborado pela Companhia de Jesus de modo a ser implantado em todos os colégios da ordem jesuítica pelo mundo, sendo conhecido pelo nome de *Ratio Studiorum*.

O Plano foi constituído por um conjunto de regras cobrindo todas as atividades dos agentes diretamente ligados ao ensino. Começava pelas regras do provincial, passava pelas do reitor, do prefeito de estudos, dos professores de modo geral e de cada matéria de ensino, chegava às regras da prova escrita, da distribuição de prêmios, do bedel, dos alunos e concluía com as regras das diversas academias.

O período jesuítico consiste em um dos maiores exemplos de hegemonia instaurada na aproximação de um sistema escolar que visava a formação da elite colonial em “uma estreita simbiose entre educação e catequese na colonização do Brasil” (Saviani, 2013, p. 31). Com a elaboração da *Ratio Studiorum*, os jesuítas desempenharam de maneira satisfatória o funcionamento do colégio, composto por funções ligadas ao controle, como por exemplo o papel do supervisor.

Inicialmente, a função de supervisionar estava relacionada à ideia de super-visão “como expressão do desejo de controle total dos movimentos dos outros” (Libâneo, 2018, p. 86), com o ato de supervisionar cumprindo a função de fiscalizar determinadas ações. No Brasil, com o advento da ditadura militar essa compreensão foi intensificada, e em 1971 foram fixadas as Diretrizes e Bases para a reforma de ensino de 1º e 2º graus por meio da Lei n. 5.692. A Lei em questão abordava sobre a formação de supervisores e especialistas em seu Artigo 33; no entanto, não se ateve especificamente às atribuições dos cargos.

Não obstante, a ideia de supervisão educacional desenvolvida no regime militar introduziu na escola a divisão social do trabalho (Libâneo, 2018), o início do que se tornaria uma das marcas do sistema capitalista nos modos de produção da sociedade e “instrumentalização cultural das classes trabalhadoras” (Paro, 2012, p. 170) tendo em vista a

fragmentação do processo produtivo com diferentes níveis de especialização, onde o trabalhador passou a executar tarefas específicas. Nesse contexto, o supervisor era considerado como aquele que descaracterizava o trabalho do professor, e o coordenador com alguém que precisava conquistar a confiança do professor (Libâneo, 2018).

O mesmo pesquisador compreende que o papel da coordenação pedagógica não corresponde a fiscalização do trabalho do professor, tampouco evidencia-os como “pessoas de recados” ou os responsáveis por “apagar os incêndios” ocorridos na instituição. A finalidade da equipe gestora na escola é

articular o Projeto Político-Pedagógico com os ideais da instituição e das pessoas que a compõem, estimulando a organização e [...] a reflexão, a participação e os meios para a concretização do [Projeto Político-Pedagógico] mesmo, de tal forma que a escola possa cumprir sua tarefa de propiciar que todos os alunos aprendam e se desenvolvam como seres humanos plenos, partindo do pressuposto de que todos têm direito e são capazes de aprender (Libâneo, 2018, p. 87).

Aranha (2015, p. 18) na mesma direção afirma “o caráter compartilhado do trabalho em equipe e entende que a gestão é um princípio e um atributo da direção escolar, entendida como um trabalho conjunto da equipe gestora”. Assim, à equipe gestora implica a coesão e a responsabilidade de articulá-la visando em busca de referenciais comuns a toda a unidade escolar “numa perspectiva de formação contínua e crítica”, mesmo que “a escola não seja a única instância de formação, ela se transforma num lugar privilegiado para discutir as necessidades e as questões de ensino-aprendizagem, as dificuldades e as formas de superação de uma população específica” (Aranha, 2015, p. 20). Esta pesquisadora ainda mostra:

É a equipe gestora [...], trabalhando de forma articulada, que concretiza na escola as condições para que a gestão realmente se constitua como um espaço de aprendizagem, que envolva todos os educadores na reflexão sobre as necessidades de seu contexto específico, no diagnóstico do seu trabalho na escola, no planejamento, bem como na elaboração e no acompanhamento de propostas com vistas à superação das dificuldades dos alunos (Aranha, 2015, p. 25).

A equipe gestora, especificamente o supervisor, desempenha um trabalho com foco no pedagógico, de modo circunscrito nos processos de ensino e aprendizagem, logo, a supervisão não é centrada na figura do supervisor, mas na “função supervisora” (Libâneo, 2018, p. 87), que viabiliza o trabalho em conjunto, e o aperfeiçoamento dos professores. Nesse cenário, a coordenação pedagógica exerce um papel de mediação em relação aos professores na medida que os acolhe em meio aos anseios da profissão, critica determinadas ações no sentido de

colaborar para que o professor compreenda as situações e problemas em torno do seu trabalho e encontre maneiras de sanar tais questões ao invés de acobertá-los. Assim,

é preciso que a gestão da escola examine criticamente as determinações e possa criticamente refletir sobre elas, buscando formas efetivas de superação das contradições encontradas. Abre-se aí, portanto, a discussão a respeito da formação de educadores, tendo a escola como o centro preferencial dessa formação e indicando a atividade da equipe gestora em sua condução (Aranha, 2015, p. 25).

De acordo com Garcia (1995, p. 26) a superação das contradições encontradas na unidade escolar é fruto do envolvimento dos professores de maneira individual ou em equipe nas “experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem”.

Da mesma forma, Libâneo (2018, p. 90) fomenta o avanço do processo educativo e as dimensões que permeiam esse movimento, como por exemplo, colaborar com a formação dos professores e a tomada de consciência, oportunizando uma visão de mundo que se distancia do senso comum, pois

Como a atividade da equipe gestora é também, ainda que não exclusivamente, formadora, deve incluir a intencionalidade no trabalho que desenvolve. Para isso, o trabalho de formação na escola exige da equipe gestora uma reflexão conjunta que possibilite também compreender a dimensão formativa de sua atividade, processos singulares que envolvem uma compreensão profunda de sua realidade à luz da análise consciente e reflexiva dos valores, motivos e razões que apoiam o seu agir (Aranha, 2015, p. 31-32).

Aranha (2015, p. 29-30) entende que ao tomar para si a responsabilidade pela condução da organização da escola em seus distintos aspectos de forma colaborativa a equipe gestora evita recorrer “a especialistas alheios à realidade da instituição. Ou seja, o papel da equipe gestora é considerado fundamental para os processos de formação”. No entanto, importa não esquecer que existem especificidades no cumprimento das distintas atividades por cada integrante da equipe gestora, mesmo tendo em vista o projeto coletivo, com finalidades comuns; é substancial que cada integrante conheça profundamente os saberes que dão suporte à sua prática profissional (Aranha, 2015). Tragtenberg (2018, p. 187), ao analisar a escola como organização complexa ajuda a pensar a equipe gestora como mediadora

entre o poder burocrático da secretaria e a escola como conjunto; sofre pressão dos professores no sentido de alinhar-se com eles, dos alunos para satisfazer reclamos racionais ou não, dos pais para manter a escola no nível desejável pela ‘comunidade’. Tem de possuir as qualidades de um político, algum senso administrativo, ser especialista em relações humanas e relatórios oficiais.

Ou seja, a equipe gestora transita no interior de distintos interesses e, portanto, a ação política de qualidade é resultado do diálogo e da participação ampla da comunidade.

5.5 DISCIPLINAS DE GESTÃO EDUCACIONAL E ESCOLAR: CONTRIBUIÇÕES À FORMAÇÃO DOS PEDAGOGOS EGRESSOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Para iniciar o debate sobre as contribuições dadas pelas disciplinas Gestão Educacional e Gestão Escolar na formação dos pedagogos egressos do curso de Licenciatura em Pedagogia do IFC *Campus* Camboriú, é importante ressaltar que as categorias **compreender e ocupar espaços de gestão; relações entre políticas públicas e educação; apropriação dos processos de gestão e expectativas em relação à prática** foram eleitas à *posteriori*, considerando as respostas obtidas de nossos interlocutores. Antes, porém, destacamos por meio da expressão do Egresso 6, a apropriação dos processos de Gestão Gestão Educacional e Escolar como democráticos e coletivos. Afirma esse pedagogo egresso:

Essa compreensão sobre a importância da participação democrática e coletiva no processo de gestão foi adquirida durante o curso de pedagogia no IFC. Embora, na prática diária, nem sempre seja possível atender a todas as demandas que a gestão educacional impõe, buscamos sempre fazê-lo da melhor maneira possível, valorizando a participação de todos os envolvidos. É importante ressaltar que a gestão da unidade não é realizada de forma isolada; ela acontece por meio da coletividade. Sempre faço questão de enfatizar para minha equipe que a gestão é um processo conjunto, no qual cada sujeito, desde os funcionários de apoio até os professores, alunos e suas famílias, desempenha um papel fundamental. Essa abordagem tem gerado efeitos positivos, fortalecendo a unidade escolar como um todo (PE 6).

Esta compreensão converge com os debates teóricos estabelecidos nas disciplinas de Gestão Educacional e Gestão Escolar com fundamentos nos autores apresentados nos planos de ensino dessas disciplinas no IFC - *Campus* Camboriú. Paro (2012), assegura que a gestão escolar movimenta-se entre duas concepções antagônicas. A primeira delas adota os princípios administrativos utilizados na empresa capitalista, fundamentando-se em um conceito de gestão

geral que pressupõe métodos e técnicas aplicáveis a qualquer organização, ou seja, enquadrando à categoria de universalidade.

[...] ao advogar a aplicação na escola da administração capitalista, está contribuindo para a legitimação de um tipo de administração elaborado para atender às necessidades e aos interesses do grupo social que mantém o domínio e a hegemonia na sociedade e que tem, nesse tipo de administração, um de seus mais efetivos instrumentos na perpetuação do *status quo* (Paro, 2012, p. 18, *grifo do autor*).

Observamos que por meio da defesa do Egresso 6, da “importância da participação democrática e coletiva”, que a apropriação da compreensão dos processos de gestão está na contramão da proposta de adequação da escola às propostas capitalistas de gestão evitando o autoritarismo, o infantilismo e a visão da escola pública como uma empresa. A escolarização para a empresa é a das competências gerais para o indivíduo e requerem “criatividade, iniciativa, aptidão para a resolução de problemas, flexibilidade, capacidade de adaptação, exercício de responsabilidade, aptidão a aprender a se reciclar” (Laval, 2019, p. 81).

Acreditamos que tal compreensão está sustentada por “uma sólida formação em termos de concepção de educação e de seus fundamentos epistemológicos e pedagógicos, aliada a um conhecimento dos conceitos fundamentais de cada área do saber, bem como a uma cultura geral que lhe permite ter uma visão de totalidade da prática educativa” (Libâneo, 2018, p. 115).

5.5.1 Disciplina de Gestão Educacional: contribuições por meio das categorias compreender e ocupar espaços de gestão e relações entre políticas públicas e educação

A disciplina Gestão Educacional, dada pela pergunta número 48 do questionário, “Como a disciplina de gestão educacional impactou seu processo formativo?” nos munuiu de 13 respostas. A categoria **compreender e ocupar espaços de gestão democrática** foi dimensionada pelas assertivas a seguir:

Oportunizou o conhecimento acerca dos processos ocorrido na unidade de ensino de maneira clara (PE 2);

Impactou, me formando uma pessoa mais crítica e construtiva, em relação ao desenvolvimento do trabalho das gestões por onde tenho passado (PE 4);

Foi essencial para a tomada de decisões e planejamentos e melhorar o ambiente educacional (PE 5);

A disciplina impactou de forma positiva, uma vez que, recém tinha começado a atuar na área da educação. Abriu a mente para compreender como uma escola se organiza tanto na parte pedagógica, como orçamentária e também me fez ver o que eu deveria cobrar da gestão por uma escola mais inclusiva, diversificada (PE 8);

Souza (2016, p. 112) quando analisa políticas de democratização da gestão educacional no Brasil por meio de experiência e expectativa relacionadas ao Plano Nacional de Educação, enfatiza que compreender os processos de gestão data dos anos 1930, quando os planejamentos relacionados à educação objetivavam “desenvolver formas mais organizadas para a solução de problemas de acesso, gestão e qualidade educacional”. Como expõem os excertos acima, os egressos também revelam a preocupação com a compreensão dos processos de gestão educacional visando uma ocupação desses espaços de modo a resolver os problemas que se apresentam no cotidiano na escola, mas também porque materializam a oferta de uma educação de qualidade.

O autor esclarece alguns óbices que podem comprometer tanto a compreensão, quanto a ocupação desses espaços com qualidade no âmbito do Estado (macro), mas que podem também ser presentes no âmbito da escola (micro). Tais fatores dizem respeito à

a) centralização do planejamento por técnicos [...]; b) ausência de diálogo com a sociedade e com os educadores acerca dos problemas educacionais e possíveis soluções; c) falta de prioridade financeira para a área da educação, derivando em um planejamento sem recursos, impossibilitando sua operacionalidade; d) baixo controle social sobre a condução da política e execução do planejamento; e) dificuldades na efetivação do regime de colaboração [...] (Souza, 2016, p. 112).

Souza (2016, p. 112) sinaliza que para compreender e ocupar espaços de gestão é fundamental debater com toda a sociedade; em caso micro, tal diálogo implica envolver toda a comunidade escolar, pois a ocupação dos espaços de gestão implica estar disposto a resolver problemas no âmbito da escola e que demandam planejamento. Ou seja, “na medida em que problemas são evidenciados, estratégias para o seu enfrentamento e sua solução são reclamadas”. Assim, a compreensão de planejar é essencial, “porque é razoável supor que ações pouco articuladas e não planejadas dificilmente resultam no alcance de objetivos” (Souza, 2016, p. 113). Libâneo (2004, p. 149) destaca sobre o planejamento:

O processo e o exercício de planejar referem-se a uma antecipação da prática, de modo a prever e programar as ações e os resultados desejados, constituindo-se uma atividade necessária à tomada de decisões. As instituições e organizações sociais precisam formular objetivos, ter um plano de ação, meios de sua execução e critérios de

avaliação da qualidade do trabalho que realizam. Sem planejamento, a gestão corre ao sabor das circunstâncias, as ações são improvisadas, os resultados não são avaliados.

Sendo assim, de acordo com Gil (2011, p. 137) a participação da comunidade escolar é primordial, pois denota “[...] mobilização, congregando esforços que contribuem para a ampliação das visões acerca de determinada área ou questão”.

Compreender e ocupar espaços de gestão como lugar da participação implica à gestão reconhecer a sociedade como democrática; isto pode, de certo modo, não protagonizar a gestão quando aproxima as pessoas da repartição dos espaços de poder. Quanto mais efetiva a presença da comunidade na escola, mais “imperceptível” a figura da gestão pode se tornar, tendo em vista as co-responsabilidades na organização dos processos educativos. Ainda que a gestão democrática caracterizada pela participação pareça “apagar” a figura da gestão, Hoyler et al (2014, p. 83) afirma que esta é uma forma de “governança²⁹” que pode ser entendida como “um sistema que funciona a partir da ausência de um lugar de autoridade e comando central”. Nessa perspectiva “operam distintos mecanismos, que podem ser empregados para a regulação desses atores, para garantir a continuidade (ou a mudança) das relações estabelecidas e para determinar como ocorrerão as negociações”.

Ou seja, importa construir uma espécie de coalizão entre a equipe gestora e todos os demais agentes internos e externos que compõem a comunidade escolar, o que denota um conflito entre forças que estão em busca das condições de gerir a escola. Tais conflitos, podem suscitar “os resultados [que] podem ser bons ou ruins do ponto de vista da democracia formal, da participação, da prestação de serviços públicos de qualidade, da eficiência alocativa dos recursos” (Hoyler et al, 2014, p. 88). De acordo com (Hoyler et al, 2014, p. 90) “a associação livre entre descentralização de políticas e participação política não é teoricamente automática nem empiricamente generalizável”.

No que diz respeito às políticas educacionais, a partir da Constituição Federal (CF/88) ocorreu a descentralização, mas por outro aspecto foi centralizado o *locus* de tomada de decisão sobre a sua formulação (Hoyler et al, 2014). Isto significa que a responsabilidade pela implementação das políticas públicas, como saúde, educação e assistência social, foi transferida para os estados e municípios. Logo, as ações concretas, como construir escolas ou oferecer

²⁹ Não tomamos aqui governança enquanto categoria analítica, como o faz Hoyler et al (2014) e sim como um simples termo tendo em vista que tratar o tema não é objeto desta dissertação.

serviços de saúde, passaram a ser realizadas por governos locais. Mesmo com a descentralização da implementação, o processo de formulação (ou decisão sobre os objetivos, diretrizes e regulamentações) dessas políticas continuou sendo centralizado no governo federal. Ou seja, as normas gerais e os recursos financeiros são, em grande parte, definidos pela União e executados pelos governos locais (estados e municípios), que têm autonomia para implementar as políticas com base nas diretrizes nacionais.

Compreender e ocupar espaços de gestão implica conhecer tal dinâmica, que pode ser obstáculo para que esses espaços possam ser ocupados com qualidade. Cunha e Baraúna (2009, p. 225) ao pesquisar sobre entraves e perspectivas para a gestão educacional nos municípios revela que “tanto no nível do sistema de ensino como no nível das escolas, [há] os entraves para a efetivação de uma gestão democrática, conforme preceituam as políticas anunciadas”. Nesse sentido o maior impacto talvez seja a

autonomia financeira dos sistemas municipais de ensino, vez que o setor financeiro da prefeitura, que deveria funcionar como um suporte técnico para a devida utilização dos recursos destinados à educação, ocupa uma importante posição no emprego desses recursos e nas prestações de contas (Cunha; Baraúna, 2009, p. 229).

Ou seja, observamos que diante da fragilidade dos municípios em suas condições básicas para contemplar os requisitos impositivos pelos órgãos do Estado, dos quais emergem um percentual significativo dos projetos “com sistemáticas impostas, principalmente em termos de recursos materiais, disponibilidade de tempo dos coordenadores, supervisores e técnicos, sempre envolvidos em múltiplas tarefas emergentes” (Cunha; Baraúna (2009, p. 233), no caso da gestão das escolas, tais situações de fragilidade podem se intensificar. Sobre este processo Cunha e Baraúna (2009, p. 209) entendem que

No caso brasileiro, a proposta de reforma prevê a descentralização entre os entes federados e dentro deles, assim como a transferência de serviços para a sociedade, como corolário das orientações do ideário do capitalismo mundial, tendo em vista a redução do papel do Estado na prestação dos serviços e de incorporação das suas políticas aos interesses da acumulação do capital.

Cunha e Baraúna (2009, p. 234) ainda destacam:

Frente a esta problemática, a administração pública municipal no sistema político vigente torna-se um grande desafio para os gestores e aponta caminhos incertos para os seus beneficiários, vez que as mudanças políticas orientam para direções nem sempre condizentes com os objetivos propugnados, colaborando para que muitas ações sejam descontínuas e fragmentadas, dificultando o alcance de uma educação verdadeiramente de qualidade e para todos.

Tais condições, na perspectiva de Drabach (2016, p. 276) coloca em cheque a “construção da gestão democrática como princípio educacional”, que prevê dentre outros aspectos “o caráter político da participação” (Drabach, 2016, p. 281) para além dos “mecanismos da Gestão Democrática são direcionados apenas ao âmbito escolar, como a eleição de diretores, conselhos escolares, construção coletiva do Projeto Político Pedagógico” (Drabach, 2016, p. 284). Deste modo, compreender e ocupar espaços de gestão pode ser obscurecido, pois este *locus*, de certo modo, ainda está assentado em uma divisão do trabalho sustentado na organização capitalista da sociedade.

Nesse sentido, por meio da disciplina de Gestão Educacional e dos relatos dos egressos, estes obtiveram uma visão crítica e reflexiva em torno dos processos de gestão. Os pedagogos egressos compreenderam as relações entre as políticas públicas e educação, categoria que analisamos a partir deste ponto do texto. **A categoria relações entre políticas públicas e educação**, que pode ser interpretada por meio das seguintes respostas:

Parte teórica ajudou a entender algumas questões mais “globais”, o todo numa perspectiva mais teórico mesmo (PE 7);

Carol acredito que tem nos auxiliado na forma como vemos as políticas públicas e as consequências dela no nosso trabalho (PE 9);

Nesta disciplina aprendi a ver de forma crítica as políticas públicas de forma macro, analisar como que o Estado pensa o processo de ensino e aprendizagem para poder garantir de forma eficaz a formação de um sujeito crítico e participativo na vida em sociedade (Egresso 10);

A disciplina de gestão, na minha opinião, não poderia ser tão no final do curso.. pq ela nos dá uma dimensão de como o sistema de ensino, considerando políticas educacionais, avaliações institucionais, índices de educação, currículos e metas estão amarradas e fazem parte OU NÃO da política de desenvolvimento de um país. Assim como de "a que tipo" de desenvolvimento essa educação se propõe... Então impactou pq desde lá do início da faculdade a gente escutava que educação é política, que projeto pedagógico é também político, que pesquisa não é neutra, então também posiciona o lugar de fala e pesquisa, então também é política... Então a gestão educacional é a forma como os governos pensam o desenvolvimento de uma nação e de um Estado... Entender isso fez toda diferença para entender que entrar numa escola ou numa creche, por exemplo, de comunidades vulneráveis, que sempre foi minha escolha de trabalho, é uma luta social. É lutar pela autonomia de um povo inteiro, permitindo ou não os caminhos que se apresentam para a educação (PE 11);

Entender que existem políticas públicas que trabalham para fazer a educação melhor porém, nem sempre são acessíveis a todos os contextos escolares (PE 13).

O PE 11 afirma que no seu entendimento, a disciplina de Gestão Educacional não deveria ser ofertada nos períodos finais do curso, tendo em vista que ela fornece elementos

essenciais para dimensionar como funciona o sistema de ensino e o quanto as políticas educacionais estão entrelaçadas com a política de desenvolvimento de um país. A reflexão realizada pelo egresso converge com as análises de Dourado (2007, p. 922), quando demarca que importa 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”.

Nesse sentido, torna-se pertinente analisar os contextos sociais nos quais as políticas educacionais são criadas e implementadas. Isso inclui os interesses, conflitos, negociações e interações entre diferentes grupos sociais (como governo, professores, alunos, pais e sociedade em geral). Logo, as políticas e práticas de Gestão Educacional não acontecem de forma isolada; elas são orientadas pelas dinâmicas sociais, políticas e econômicas do contexto em que são desenvolvidas. Desse modo,

[...] a problematização das condições de formação e profissionalização docentes coloca-se como questão interligada à gestão educacional e, nesse sentido, deve considerar os diferentes fatores que interferem na atuação dos profissionais da educação, bem como possibilitar o acesso a processos formativos que não descurem de uma base sólida de formação, não se reduzindo à disseminação de metodologias e estratégias de aprendizagem (Dourado, 2007, p. 924).

Torna-se imprescindível reconhecer que a formação e a profissionalização dos docentes estão intrinsecamente conectadas à qualidade da Gestão Educacional. A gestão não pode ser compreendida apenas como um conjunto de práticas administrativas; ela é um espaço de articulação entre as políticas públicas, as condições reais de trabalho e as necessidades formativas dos educadores. Isso implica que a formação docente deve ir além da técnica, atendo-se a incorporar uma compreensão crítica sobre as políticas educacionais, suas implicações sociais e sua influência na prática pedagógica, conforme destacado pelo PE 11.

Dessa forma, a gestão educacional tem natureza e características próprias, ou seja, tem escopo mais amplo do que a mera aplicação dos métodos, técnicas e princípios da administração empresarial, devido à sua especificidade e aos fins a serem alcançados. Ou seja, a escola, entendida como instituição social, tem sua lógica organizativa e suas finalidades demarcadas pelos fins político-pedagógicos que extrapolam o horizonte custo-benefício stricto sensu. Isto tem impacto direto no que se entende por planejamento e desenvolvimento da educação e da escola e, nessa perspectiva, implica aprofundamento sobre a natureza das instituições educativas e suas finalidades, bem como as prioridades institucionais, os processos de participação e decisão, em âmbito nacional, nos sistemas de ensino e nas escolas (Dourado, 2007, p. 924).

A base sólida de formação citada por Dourado (2007), forja profissionais preparados não apenas para atuar em sala de aula, mas também para compreender e participar ativamente das decisões que sustentam o sistema educacional, ocupando espaços de gestão. Esse processo demanda uma análise crítica das condições de trabalho e das relações de poder que impactam a educação, considerando fatores como desigualdades sociais, econômicas e culturais que influenciam o acesso e a qualidade do ensino.

A união de uma formação sólida aliada com as experiências de atuação em processos de gestão auxilia na forma como compreendemos as políticas públicas e suas relações com a educação, bem como suas consequências para o trabalho docente. Desse modo, torna-se possível observar como o governo articula o processo de ensino e aprendizagem para poder garantir de forma profícua a formação de sujeitos críticos e participativos na vida em sociedade, como demarcam os PEs 09 e 10.

O PE 13 enfatizou que a disciplina de Gestão Educacional o auxiliou a “entender que existem políticas públicas que trabalham para fazer a educação melhor porém, nem sempre são acessíveis a todos os contextos escolares”. Nesse sentido, Paulilo (2010, p. 486) elucida que

[...] compreender historicamente as políticas educacionais significa, mais que estudar os atos do poder público ou o pensamento de líderes políticos, [significa] explorar as articulações entre os lugares de poder constituídos, as ações dos indivíduos no momento de organizar o uso dos objetos culturais em circulação nas escolas e o ‘campo de forças’ que impõe determinadas relações àqueles que nele penetram.

Entender as políticas educacionais implica situá-las em um contexto histórico e político mais amplo. Não se trata apenas de estudar leis, decretos ou planos governamentais, mas de interpretar como essas ações emergem em resposta a demandas sociais, econômicas e culturais específicas de cada momento histórico. Essas decisões são atravessadas por relações de poder que direcionam as possibilidades de ação dos indivíduos e as formas como as políticas educacionais são vivenciadas. Essas forças incluem desde tensões entre classes sociais até disputas ideológicas sobre os objetivos da educação, influenciando na maneira como essas políticas chegam até a escola, e talvez a intenção seja essa, não atingir determinadas camadas da sociedade.

Paulilo (2010, p. 488) ao analisar as políticas públicas de educação numa perspectiva histórica constata que a organização social e epistemológica das escolas confere um ordenamento “moral, cultural e social da população”. Nesse aspecto o “Estado assume um lugar

determinante na formação da sociedade civil e que a regulação social do indivíduo é fundamental para a produção da vontade, do desejo e dos valores na sociedade [o que] confere um segundo sentido para a noção de poder. Sendo assim, em uma perspectiva crítica as escolas são vistas como instituições que vão além do simples ensino de conteúdos acadêmicos: elas são parte de uma organização social voltada para moldar indivíduos, não apenas no aspecto cognitivo, mas também nos âmbitos moral, cultural e social. Paulilo (2010) esclarece que essa função é articulada por meio de um sistema de poder que regula comportamentos, alinhando-os aos interesses do Estado e da sociedade civil.

Logo, as escolas não apenas reproduzem conhecimentos, mas influenciam na formação de cidadãos que incorporam, tornam corpo, os valores dominantes. Desse modo se realiza a manutenção de uma ordem política, e transfigura-se a reprodução de desigualdades culturais e sociais evidenciando a não neutralidade da educação e nem das políticas públicas a ela destinadas, posicionando-a como um campo de disputas e regulação. Paulilo (2010) salienta que os professores possuem papel crucial no movimento de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais. Por conseguinte, as percepções dos professores e demais profissionais da educação possui implicações no seu processo de implementação.

Como exposto acima, as relações entre políticas públicas e educação, consiste em um dos indicadores gerados por meio das respostas dos egressos em torno da pergunta “Como a disciplina de Gestão Educacional impactou seu processo formativo?”. Desse modo, de acordo com as respostas, a disciplina forneceu um olhar de amplitude em relação às políticas públicas e o quanto elas direcionam a gestão educacional, a vida dos profissionais e a concepção de educação de contextos específicos.

5.5.2 Disciplina de Gestão Escolar: contribuições por meio das categorias apropriação dos processos de gestão democrática e expectativas em relação à prática de gestão escolar democrática

As contribuições dadas pela disciplina de Gestão Escolar, dada pela pergunta número 49 do questionário, “Como a disciplina de gestão escolar impactou seu processo formativo?” nos munuiu de 11 respostas para analisar. Assim, desses 11 retornos de nossas interlocutoras, vislumbramos duas categorias: apropriação dos processos de gestão democrática e expectativas em relação à prática de gestão escolar democrática. Quanto a categoria apropriação dos

processos/conhecimentos de gestão, emergiu a partir da interpretação das seguintes manifestações dos pedagogos egressos:

Me fez buscar mais formação e conhecimentos (PE 1);

Gestão escolar impacta diretamente no nosso cotidiano escolar, trabalhar nas instituições que tem seu gestor direto, nos traz reflexões, sobre comportamentos, sobre desenvolvimento, sobre como o gestor foi nomeado, se o mesmo tem formação para o cargo. Me traz indagações, que surgiram através da disciplina de gestão escolar (PE 2);

Penso que a questão de conhecimento e desenvolvimento de habilidades, aperfeiçoamento das práticas pedagógicas, questão de planejamento e até mesmo relacionamento família/escola (PE 5);

Tive durante essa disciplina acesso à análise de artigos e debates sobre o papel da Gestão na estrutura educacional, a qual visa garantir para o funcionamento da escola, equipamentos e materiais, qual é a equipe que compõe este espaço e qual a importância de cada um e a busca por uma estrutura física visando a qualidade do ensino ofertado (PE 8);

A disciplina de gestão escolar impactou no meu processo formativo de forma muito significativa porque me libertou para ser professora. Eu sempre tive medo de TER que ser professora seguindo os modelos que tive e que foram os piores possíveis. Com essa disciplina eu aprendi que, dentro de uma rede pública, que também é minha escolha de trabalho, está previsto em lei como é, assim como também como não é e como pode ser, o currículo, a avaliação, o processo de ensino e aprendizagem, as atribuições do professor, as metodologias e que são infinitas as formas de aprendizagem. Então, eu posso sim compreender e respeitar diferenças, promover igualdades pelas diferenças, posso avaliar diferente, ensinar aprendendo junto através da pesquisa... Entender sobre gestão escolar é libertador pq é dar ao professor a autonomia com diretrizes, com possibilidades (PE 9);

Explanou vários conhecimentos acerca da gestão escolar, na qual pode fazer muita diferença no cotidiano (PE 11).

De acordo com Svaldi (2006, p. 501) os trabalhadores de modo geral, e também os do campo educacional de modo específico, tem contribuído para “a manutenção e a incrementação da lógica capitalista vigente de aumento da produtividade, muitas vezes em detrimento de [oferecer educação] de qualidade”. Ser impulsionado por esta lógica capitalista perversa pode ser um obstáculo para a apropriação dos processos/conhecimentos de gestão democrática. Assim sendo, pode não ser fortalecido “um trabalho à comunidade que, muitas vezes, pode estar comprometendo ética e esteticamente o [trabalho desenvolvido], desse modo, usufruindo muito pouco os seus resultados”.

Svaldi (2006, p. 501) ainda destaca que tal aspecto decorre tendo em vista a “adoção das formas tradicionais e clássicas de organização e gestão do trabalho” que ainda é

desenvolvido na maioria das instituições e “que não se mostram suficientes nem adequadas para favorecer, incrementar e manter tanto o profissional como a sua profissão em constante ascensão e desenvolvimento”. Implica a transformação cultural dos processos de gestão, que no Brasil começaram a ganhar contornos democráticos na CRFB/88, mas que, ainda estão assentados em relações verticais e de poder.

A apropriação dos processos/conhecimentos de gestão democrática pode ser aprimorada a partir de uma busca constante não unicamente de melhores resultados, mas igualmente do usufruto e oportunidades para os trabalhadores viverem de modo aceitável por meio da consolidação de uma “nova cultura” de gestão. Nessa perspectiva à gestão cabe compreender que a apropriação desses processos/conhecimentos está relacionada a experimentar transformações para a resolução dos problemas que se apresentam, bem como observar as legitimidades das pessoas em suas diferenças e assim, propiciar um ambiente que favoreça a cooperação, a confiança e o respeito nas relações interpessoais (Svaldi, 2006). Tais possibilidades estão demarcadas na expressão da PE 9, que reforçamos aqui: “compreender e respeitar diferenças, promover igualdades pelas diferenças, posso avaliar diferente, ensinar aprendendo junto através da pesquisa... Entender sobre gestão escolar é libertador porque é dar ao professor a autonomia com diretrizes, com possibilidades”. Se apropriar dos processos/conhecimentos de gestão democrática

é dar possibilidade a todos de participar, no encontro de problemas e soluções, interligando-se. Ninguém é mais preponderante ou importante. Neste mundo coletivo, cada indivíduo possui conhecimentos próprios, formas próprias de pensar e agir e que precisam interagir com os outros membros da equipe de trabalho, em busca do desenvolvimento [educacional] de qualidade (Svaldi, 2006, p. 503).

Se apropriar dos processos/conhecimentos de gestão democrática, é instigar mudanças que proporcionem distanciamento de uma obediência meramente ao operacional desses processos, o que não os enriquece. Corresponde a ideia de “uma gestão educacional e escolar complementada pelo adjetivo democrática”, embora atualmente “seja quase uma unanimidade discursiva” (Esquinsani et al, 2020, p. 112). Para Gracindo (2007, p. 39) a gestão escolar democrática é “uma forma de exercitar a democracia participativa, podendo contribuir para a própria democratização da sociedade”. Por meio dela é que se constroem e solidificam as práticas democráticas na educação, pois:

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

Alguns pilares que denotam a apropriação dos processos/conhecimentos de gestão democrática se materializam na participação, na autonomia, na existência dos colegiados e na própria gestão escolar, concretizada na pessoa do diretor escolar e/ou equipe gestora. De acordo com Marques (2012, p. 1178), não há um modelo de democracia universal. Dessa forma, importa

a institucionalização de práticas democráticas nas diversas formas de relações sociais, que construiriam, assim, uma sociedade mais inclusiva. [...] ideia da indecibilidade e da incompletude da democracia, que é uma construção contínua e contingente que se dá através de práticas articulatórias nos diferentes espaços sociais.

Esquinsani et al, (2020, p. 117) mostra aspectos importantes e que ratificam a apropriação dos processos/conhecimentos de gestão democrática. Para estes pesquisadores tais fatores se referem a:

1) compreensões sobre o conceito de gestão; 2) apresentação de novos mecanismos para a gestão democrática; 3) previsão de financiamento e controle específico para a gestão; 4) ações tópicas vinculadas à gestão; 5) ações relacionadas ao processo eleitoral/provimento de diretores/gestores de escolas públicas; 6) previsão de ações específicas para a capacitação/formação de recursos humanos voltados à gestão.

Tais condições se aproximam das reflexões propostas por Dourado (2013, p. 97-98) quando argumenta que “a gestão democrática é um processo” que objetiva exceder a prática educativa de modo circunscrito, pois é aprendizagem e luta política que aspira, “a possibilidade de criação de canais de efetiva participação e de aprendizado do ‘jogo’ democrático” e específicas da prática democrática e que compreende a sua relativa autonomia na disputa de forças; é “repensar [as] estruturas de poder autoritário que permeiam as relações sociais e, no seio dessas, as práticas educativas”. Assim sendo, é “uma categoria política, epistêmica e metodológica irreduzível a precárias dimensões” e fundada pela multidimensionalidade e historicidade, “não sendo possível compreendê-la de forma unilateral ou estanque” (Esquinsani et al, 2020, p. 123).

Ribeiro e Nardi (2018, p. 9) observam as contradições para a efetivação da apropriação dos processos/conhecimentos de gestão democrática e que podem comprometê-la:

A força do poder, o influxo neoliberal e as reformas economicistas, de um lado, e as lutas travadas a partir da participação popular, de outro, estampam que, por aqui, a democracia segue sendo um campo de profundas contradições, tencionados referenciais de dignidade humana e do exercício da cidadania, como a qualidade da participação política dos atores sociais.

Tendo em vista gravitar em um campo de forças, constituir e legitimar a gestão democrática na escola se faz por meio de práticas sociais efetivas articuladas a tal princípio. É no cotidiano que estão materializadas tais práticas; nele as evidências encontram “morada”, pois estão estabelecidas por meio de mecanismos por ela acionados. “É na prática social que se legitima a gestão democrática” (Esquinsani et al, 2020, p. 124). Ferreira (2008, p. 306) destaca:

[...] gestão é administração, é tomada de decisão, é organização, é direção. Relaciona-se com a atividade de impulsionar uma organização a atingir seus objetivos, cumprir sua função, desempenhar seu papel. Constitui-se de princípios e práticas decorrentes que afirmam ou desafirmam os princípios que a geram. Estes princípios, entretanto, não são intrínsecos à gestão como a concebia a administração clássica, mas são princípios sociais, visto que a gestão da educação se destina à promoção humana.

Esquinsani et al, (2020, p. 124-125) esclarecem que existem “construções materiais nas escolas e redes de ensino que já estão ‘prontas’ para práticas de gestão democrática” e que o “projeto político-pedagógico da escola é um lugar de gestão democrática, assim como os conselhos escolares ou equivalentes” e reafirma a prática social democrática na escola por meio de “conselhos e fóruns de educação; CE; grêmio estudantil; associações de pais; associações sindicais”; acrescenta ainda a “eleição em unidades educativas, da eleição de diretores à eleição do grêmio estudantil; reuniões pedagógicas, conselhos de classe, assembleias deliberativas e/ou de prestação de contas”. Essas práticas sociais mensuram e consolidam os princípios da apropriação dos processos/conhecimentos de gestão democrática que, de acordo com Dourado e Amaral (2011, p. 303), representam espaços de deliberação coletiva “como base para a melhoria da qualidade da educação e aprimoramento das políticas educacionais, enquanto políticas de Estado articuladas com as diretrizes nacionais para todos os níveis e modalidades de educação/ensino”.

A escola é um espaço social público, e assim sendo, o que a torna vivaz em suas contradições é o “uso social, a apropriação pública [...] que [dela] se faz” (Junior, 2006, p. 65). As vivências animam o espaço escolar, e havendo a apropriação dos processos/conhecimentos de gestão democrática, cabe à equipe gestora propiciar experiências entre os que compartilham “significados, conceitos e conhecimentos” nesse espaço, respeitando “processos históricos os

quais concedem densidade político-ideológica e simbólica [...], dos processos culturais e sensíveis que condicionam a apropriação, valoração, transformação” desse espaço (Júnior, 2006, p. 71).

Neste sentido, a equipe gestora da escola materializa estratégias democráticas de gestão, subsidiadas no conhecimento desse espaço, considerando desejos, valores e administrando não burocraticamente, mas visando às finalidades pedagógicas por meio do diálogo, pois provoca “entre todos os atores escolares criar um ambiente que favoreça o aprendizado e o bem-estar das crianças, professores e demais colaboradores” como expressa o PE 4.

Daqui para diante nos dedicamos a analisar a segunda categoria **expectativas em relação à prática de gestão escolar democrática**, que emergiu a partir da interpretação das seguintes manifestações dos pedagogos egressos:

Gestão escolar impacta diretamente no nosso cotidiano escolar, trabalhar nas instituições que tem seu gestor direto, nos traz reflexões, sobre comportamentos, sobre desenvolvimento, sobre como o gestor foi nomeado, se o mesmo tem formação para o cargo. Me traz indagações, que surgiram através da disciplina de gestão escolar (PE 2);

A disciplina de gestão escolar teve um impacto significativo no meu processo formativo, pois ampliou minha compreensão sobre a importância de um gerenciamento eficiente e participativo dentro do ambiente escolar. Ela me permitiu ter uma visão mais clara dos desafios diários enfrentados na administração de uma escola e de como o papel da liderança é essencial para o funcionamento harmonioso de toda a comunidade educativa. Através do estudo dos processos administrativos, financeiros e pedagógicos, compreendi que uma boa gestão escolar vai além de apenas garantir o cumprimento de regras e rotinas. É um trabalho que envolve promover o diálogo entre todos os atores escolares e criar um ambiente que favoreça o aprendizado e o bem-estar das crianças, professores e demais colaboradores (PE 4);

A disciplina também me fez reavaliar expectativas que tanto desejamos mas que na prática acabam sendo desconstruídas. Como por exemplo, a falta de planejamento estratégico, implementação de políticas educacionais visando a realidade em que seus alunos estão inseridos. Construção e atualização do PPP, pois ficam anos sem mexer e atualizar (PE 6);

Carol, algo que não esqueço, foi que a Filo nos propôs a leitura de um livro em que o autor discutia a relação da gestão e o clima escolar (não me recordo o nome do autor do livro). Quando temos uma boa gestão, nosso trabalho flui. O ambiente é gostoso. Uma boa gestão reflete até na nossa saúde. Me efetivei em Itajaí e no CEI que trabalho, por conta de questões políticas, exoneraram nossa diretora (uma excelente diretora). Mobilizamos as famílias para protestarem na frente do CEI e tem um abaixo assinado circulando pelo bairro pedindo o retorno dela. Estes cargos comissionados acabam com o andamento de uma unidade. Quando temos sorte de ter uma boa gestão eles simplesmente nos tiram da noite para o dia e nós nos sentimos desrespeitados (PE 7);

Me proporcionou o entendimento sobre a importância de orientação, supervisão e direção trabalharem num conjunto para que o professor desenvolva seu planejamento com excelência (PE 10).

Observamos que a categoria **expectativas em relação à prática da gestão escolar democrática**, denota no pensamento dos pedagogos egressos ideais como preparação para assumir o cargo, como expressa o PE 2; importância de um gerenciamento eficiente e participativo dentro do ambiente escolar; visão mais clara dos desafios diários enfrentados na administração de uma escola; o papel da liderança como essencial para o funcionamento harmonioso de toda a comunidade educativa; promover o diálogo como expressa o PE 4. A necessidade do planejamento estratégico na gestão escolar democrática e a atualização do Projeto Político Pedagógico como expressa o PE 6; o sistema de organização e gestão da escola como preponderante para o bom andamento das atividades da unidade escolar e a influência do partidarismo político e suas consequências no ambiente educativo nas palavras da PE 7; a importância das atividades de direção e coordenação para o pleno desenvolvimento dos processos que envolvem o ensino e a aprendizagem das crianças/estudantes, de acordo com a PE 10, também são marcadores importantes que podem constituir-se em possibilidades ou aniquiladores das expectativas em relação à prática da gestão escolar democrática.

A reflexão realizada pelo PE 2, vai ao encontro de questões que eu, enquanto PE refletia durante as aulas das disciplinas de Gestão Escolar. Como compreender os processos de organização e gestão da escola, suas formas de organização, estruturação e planejamento?; Como assimilar as funções de gestão nas dimensões administrativa e pedagógica da escola?; Como tornar o Projeto Político Pedagógico o retrato da realidade escolar?; Como criar os mecanismos de participação e gestão democrática da escola? Tais complexidades nos remete a pensar como seria possível que uma pessoa arcasse com a responsabilidade do cargo sem possuir formação para tal desafio se não pautar sua atuação em uma perspectiva democrática?

A reflexão do PE 2, retrata aspectos da influência da escolha do gestor/diretor escolar para a qualidade do ensino ofertado na escola. Paro (2016) alerta para as dúvidas que convergem no que concerne ao verdadeiro interesse do Estado em contribuir com a formação da população (em especial da classe trabalhadora), porque no diz respeito à educação escolar, esta comporta “apenas mais um dos exemplos do descaso do poder público para com os serviços essenciais a que a população tem direito” (Paro, 2016, p. 50) conforme expresso na CRFB/88. Trazemos essa observação para demarcar a relevância da participação dos profissionais que integram o

espaço escolar, assim como toda a comunidade externa a ele, em busca da democratização da educação, uma vez que

[...] parece haver pouca probabilidade de o Estado empregar esforços para a democratização do saber sem que isso seja compelido pela sociedade civil. No âmbito da unidade escolar, esta constatação aponta para a necessidade de a comunidade participar efetivamente da gestão da escola de modo a que esta ganhe autonomia em relação aos interesses dominantes representados pelo Estado (Paro, 2016, p. 50).

A comunidade escolar participar da gestão da escola democraticamente significa envolver-se nas decisões que dizem respeito ao estabelecimento dos objetivos que a unidade de ensino pretende alcançar e as maneiras como ela se organizará para atingi-los. Para que as expectativas em relação à prática da gestão escolar democrática ocorram, os órgãos colegiados de gestão configuram-se como fundamentais, como a Associação de Pais e Professores, Conselho Escolar e Grêmio Estudantil. Eles devem garantir a

[...] participação dos pais e comunidade escolar na instituição como também contribuir com a busca pela descentralização do poder e da consciência social no que diz respeito a uma educação de qualidade. A gestão considerada democrática conta com a participação de todos os envolvidos na comunidade em que a instituição está inserida, valorizando a liberdade de opinar dos sujeitos e a partilha de decisões, acreditando no potencial de colaboração de cada indivíduo para um trabalho coletivo de excelência no que se refere a construção da cidadania e efetivação do processo democrático. Têm-se a necessidade de uma busca incessante, e uma dedicação total para incluir todos os alunos, pais, funcionários da escola e comunidade para que esse processo se consolide (Souza, 2016, p. 23).

Libâneo (2018) demonstra que a participação da comunidade escolar nas decisões referentes a escola integra um esforço contínuo e perseverante dos agentes que a compõem em prol de formação política conjunta em busca da tomada de consciência para o enfrentamento da realidade imposta com o objetivo de utilizar racionalmente os recursos para atingir os fins a que se destinam à educação numa perspectiva democrática.

Deste modo, se faz necessário superar as concepções de gestão autoritária disseminadas com base na “ideia de que o sucesso da escola depende da forma como ela é gerenciada e que, sem modernização da gestão e o uso de estratégias gerenciais, dificilmente conseguiremos atingir uma educação de qualidade” (Araújo; Castro, 2011, p. 95), e assumir a concepção democrático-participativa, onde há como base a

[...] relação orgânica entre a direção e a participação dos membros da equipe. Acentua a importância da busca de objetivos comuns assumidos por todos. Defende uma forma coletiva de tomada de decisões sem, todavia, desobrigar as pessoas da

responsabilidade individual. Ou seja, uma vez tomadas as decisões coletivamente, cada membro da equipe deve assumir sua parte do trabalho. Advoga formas de gestão participativa mas não exclui a necessidade de coordenação, de diferenciação de competências profissionais entre os membros da equipe, de gestão eficaz e de avaliação sistemática da execução das decisões tomadas (Libâneo, 2018, p. 104).

Nessa concepção, a equipe gestora

[...] coordena, organiza e gerencia todas as atividades da escola, auxiliado pelos demais componentes do corpo de especialistas e de técnico-administrativos, atendendo às leis, regulamentos e determinações dos órgãos superiores do sistema de ensino e às decisões no âmbito da escola assumidas pela equipe escolar e pela comunidade (Libâneo, 2018, p. 108).

O autor ainda destaca que a direção de uma escola difere-se da direção empresarial tendo em vista que a ação da comunidade escolar para a realização dos objetivos a que se propuseram envolve uma “intencionalidade” e “tomada de posição frente aos objetivos sociais e políticos da escola” (Libâneo, 2018, p. 117). Atendo-se de modo circunscrito à figura do diretor, Paro (2016) esclarece algumas contradições relacionadas ao seu trabalho. À vista dos profissionais, ele é considerado autoridade máxima na escola, e por conta disso, teria “um grande poder e autonomia” (Paro, 2016, p. 15), porém, ele constitui-se como um representante da lei que possui a responsabilidade de orientar o cumprimento das diretrizes desenvolvidas para a instituição de ensino, sendo um representante do Estado.

Nesse sentido, parte-se da premissa de que o diretor precisa ter formação e “competência técnica e um conhecimento dos princípios e métodos necessários a uma moderna administração dos recursos da escola” (Paro, 2016, p. 15), todavia, ele não possui autonomia em relação ao Estado, e por diversas vezes está privado de meios para agir na unidade de ensino devido a falta de recursos, sejam eles financeiros, materiais, humanos, ou pedagógicos. A PE 04, ressalta a importância de um “gerenciamento eficiente e participativo dentro do ambiente escolar” e o “papel da liderança como essencial para o funcionamento harmonioso de toda a comunidade educativa” na promoção do diálogo entre todos os agentes que transitam na comunidade espaço escolar. Libâneo (2018, p. 177) esclarece que a direção e coordenação são funções específicas desempenhadas na escola no contexto administrativo e pedagógico, e deste modo, “quem coordena tem a responsabilidade de integrar, reunir esforços, liderar, concatenar o trabalho de diversas pessoas”.

Hojas (2024, p. 1) afirma que as expectativas em relação à prática da gestão escolar democrática vêm “sofrendo alterações ao longo do tempo sob influência de aspectos políticos,

econômicos, sociais e educacionais” tendo em vista “o pensamento administrativo que supostamente orientou e/ou orienta a administração dos estabelecimentos públicos de ensino”. Para esta pesquisadora o *modus operandi* tradicional coloca a figura do gestor escolar “no centro da estrutura de poder na escola e identificado como aquele profissional que ocuparia posição de especial importância na organização do trabalho escolar” (Hojas, 2024, p. 11). Tal mudança se traduz “na forma de conceber a atividade administrativa realizada nas escolas e o papel do diretor”. Para Hojas (2024, p. 11) a expectativa central em relação à prática da gestão escolar democrática, está na inclinação da

participação efetiva dos diversos setores da escola e da comunidade era defendida como um dos elementos fundamentais para a melhoria da qualidade do ensino. Nesse quadro, o diretor deixa de ser considerado a figura central, devendo desenvolver seu trabalho de forma mais articulada de modo a garantir que todos os envolvidos no processo educativo participem das decisões.

Assim, no que concerne à prática da gestão escolar democrática, há a expectativa de que a figura do diretor ganhe “um novo destaque, devendo reunir características que lhe permita articular e executar as políticas educacionais no âmbito da escola marcadas, sobretudo, [pela] gerência empresarial na educação” (Hojas, 2024, p. 11).

O PE 4 citou que a disciplina de gestão escolar teve um impacto significativo em seu processo formativo, e seus relatos corroboram com as atribuições da coordenação pedagógica definidos por Libâneo (2018), que possuem a responsabilidade de

Dirigir e coordenar o andamento dos trabalhos, o clima de trabalho, a eficácia na utilização dos recursos e meios, em função dos objetivos da escola; Assegurar o processo participativo de tomada de decisões e, ao mesmo tempo, cuidar para que essas decisões se convertam em ações concretas; Assegurar a execução coordenada e integral das atividades dos setores e elementos da escola, com base nas decisões tomadas coletivamente; Articular as relações interpessoais na escola e entre a escola e a comunidade (incluindo, especialmente os pais) (Libâneo, 2018, p. 177).

Ainda, o exposto acima converge com o citado pelo PE 7, ao compartilhar que foi marcada pelos debates gerados na disciplina de Gestão Escolar acerca da relação da gestão e o clima escolar, literatura essa vigente nos planos de ensino da disciplina. Desse modo, a PE realizou a *praxis*, articulando teoria e prática para promover mudanças sociais e gerar um impacto coletivo, de modo que fomentou a mobilização das famílias para protestar na frente do CEI e divulgou um abaixo assinado pelo bairro solicitando o retorno da gestora que foi retirada da instituição de ensino na qual ela trabalha.

Por meio dessas respostas, torna-se perceptível a relação que as PE engendram entre as temáticas abordadas na disciplina de Gestão Escolar e o contexto de atuação nos quais elas estão inseridas. A PE 6 oferece uma perspectiva de confronto com a realidade na medida em que realiza uma análise das expectativas em relação à Gestão Escolar e do que se encontra na prática. Nesse sentido, Rocha (2010, p. 28) destaca que a escola apresenta realidades privilegiadas para a

ação coletiva, da autogestão, da fala dos diferentes agentes e do compromisso com a transformação, por isso tem se constituído como campo de debate, de defesa e de ataque, porém, ao lidar com esse espaço, é urgente que se repense a prática, o olhar e a sensibilidade, a fim de consolidar a sua natureza democrática, pública e de qualidade sociocultural.

Afirma ainda este pesquisador: “é urgente que se desvincule a educação de uma prática privatista e enviesada pelo ideário neoliberal” (Rocha, 2010, p. 29).

Inforsato et al. (2011, p. 480) ao analisar a gestão democrática da educação afirma que para que expectativas em relação à escola sejam atendidas é importante diminuir o distanciamento “da satisfação das necessidades e expectativas de seus usuários; alinhar as responsabilidades da instituição com as pessoas envolvidas; motivar a solução dos problemas; engendrar a formação de cidadãos ativos e, com isso, ressignificar o papel da escola”. Mostram também esses pesquisadores que a lei não induz a prática, pois

A legislação traz uma concepção excelente, mas não se ocupa dos mecanismos necessários à implementação das ideias. Práticas e costumes seculares não se modificam e muito menos são erradicados por legislações bem intencionadas; não raro, eles recrudescem e as descredenciam, levando os sistemas a serem desacreditados, pois evidenciam o despropósito entre o que os rege e o que os efetiva (Inforsato et al, 2011, p. 490).

Inforsato et al. (2011, p. 490) concebem ainda que a participação da sociedade civil tonalizou as mudanças, pois “os sistemas de atendimento públicos, principalmente na saúde e na educação, foram obrigados a constituírem conselhos de gestão com representantes dos usuários desses serviços. No caso da educação, os conselhos devem contar com a participação expressiva dos [...] responsáveis”. Isto posto, refletimos em torno da concepção que pondera sobre a universalidade da gestão escolar mediante a expressiva influência do caráter conservador da gestão escolar no Brasil e a concepção de que o problema da educação escolar é visto como de natureza eminentemente administrativa (Paro, 2012). Quando consideramos a ordem capitalista como o tipo mais avançado de sociedade, as diferenças econômicas, políticas

e sociais não são vistas como consequência da maneira injusta e desigual pela qual a sociedade é estruturada, mas como pequenas disfunções que podem ser adequadamente resolvidas e superadas, como se houvesse um manual de atuação, no qual gestão encontrasse a resolução de todas as questões que emergem no cotidiano da escola.

A administração capitalista teve origem e foi elaborada a partir dos interesses e necessidades do capital, estando, em decorrência disso, tanto na empresa produtora de bens e serviços, onde ela foi engendrada, quanto na sociedade em geral, onde ela cada vez mais se dissemina, comprometida com os objetivos e interesses da classe dominante, ou seja, da classe que detém o poder político e econômico em nossa sociedade; não se pode esperar, por isso, que essa administração não continue na escola, servindo esses propósitos da classe hegemônica, que são nitidamente a favor da preservação do *status quo* (Paro, 2012, p. 169 , *grifo do autor*).

Assim, inserida nessa conjuntura complexa, a escola envolvida nesse turbilhão histórico da reprodução das desigualdades na sociedade brasileira, muitas vezes, ela mesma reproduz em seu interior por meio de formalidades educacionais, apartadas da “crítica da própria sociedade, da crítica da conscientização da ideologia em sentido restrito, da crítica da inculcação de determinismos, que embora não naturais e não legítimos, são assumidos como comuns e convenientes” (Lima, 2017, p. 156) que orientam a vida na escola e controlam seus desdobramentos. Libâneo (2018, p. 44) adverte que “nesse modelo, o Estado não deve intervir na economia e mesmo as empresas atualmente mantidas pelo Estado são privatizadas, na crença de que assim ganham mais eficiência, mais qualidade, mais rentabilidade”.

Desde os anos 1990, a educação brasileira fundada na tríade reestruturação produtiva, reforma do Estado e políticas educacionais foi impelida a desejar a qualidade na educação; qualidade esta, assumida por um *affair* voluptuoso com os ideais neoliberais, materializados nos organismos multilaterais. Como fruto dessa relação as políticas educacionais geraram a exclusão, a mortalidade escolar no interior da própria escola, acentuando o analfabetismo funcional. A exclusão, que em tempos anteriores, se dava “pelas dificuldades de acesso, repetência e evasão”, na atualidade ocorre à revelia da “garantia de acesso e permanência nas escolas” (Lima, 2017, p. 156). Ou seja, os processos excludentes estão “entre os muros da escola”, pois “as condições que reproduzem o fracasso escolar ainda não foram suficientemente encaminhadas para uma resolução coerente e consiste frente às solicitações de uma educação de qualidade” (Lima, 2017, p. 156). Carvalho (2009, p. 1149) ao debater essa mesma temática toma como exemplos, o programa “Acorda, Brasil” de 1995 e o projeto “Amigos da Escola” de 1999, ambos lançados no governo Fernando Henrique Cardoso. Para a pesquisadora tais

iniciativas, possuíam como central, o fato de “mobilizar a sociedade para assumir compromissos em relação à escola pública”. Essas ações encorajavam “empresas, entidades, prefeituras, comunidades e cidadãos em geral a realizar parcerias com o poder público em benefício da escola”. A escola assumiu uma posição de desobrigação do Estado, de objeto rejeitado, e a sociedade foi invocada a “adotar” esta enjeitada para

Contribuir para seu bom funcionamento, patrocinar a compra ou fazer doações do que [fosse] necessário à manutenção do prédio, ao aparelhamento da unidade escolar, ao enriquecimento da merenda escolar, ao aprimoramento da atividade docente, ao desenvolvimento da aprendizagem dos alunos (Carvalho, 2009, p. 1149).

Bendassolli (2000, p. 203) ao analisar as noções de público, privado e o indivíduo no novo capitalismo admoesta:

Um novo credo se instalou nos modos e costumes de massa, atingindo linearmente amplos setores da sociedade, mudando o repertório com o qual os indivíduos se descrevem a si mesmos. Um novo discurso empresarial agora incita a todos a se pautarem pela própria ação individual, seja para arrumar um emprego ou até mesmo para arranjar e manter um relacionamento afetivo.

Bendassolli (2000, p. 203) arquiteta o “novo DNA” do indivíduo como desfilado, materializado em um vasto contingente da sociedade que está privado de condição de um lugar de reconhecimento social e econômico. Afirma ainda que as “alterações na estruturação da esfera pública atingem nossa ideia de política, do papel do estado e de sua relação com o indivíduo e deste com os demais membros da sociedade, seus concidadãos” (Bendassolli, 2000, p. 204). A projeção do perfil desse indivíduo é de conquistador: “responsável por si mesmo, por sua carreira e por seu sucesso” (*idem*). De acordo com este pesquisador, tal “DNA” é resultado da

Falência progressiva da capacidade política do estado em fornecer modelos legítimos de ação e referências sociais aos indivíduos tem dado margem a um movimento de neo-individualização, caracterizado pela valorização do indivíduo móvel, autônomo, independente, capaz de encontrar, por si mesmo, suas referências na existência e de se realizar por meio de sua ação pessoal (Bendassolli, 2000, p. 206).

Esse posicionamento influencia na observação da PE 6, que destaca suas expectativas frustradas no que diz respeito à “construção e atualização do PPP, pois ficam anos sem mexer e atualizar”. Esta manifestação reitera a disposição da equipe gestora, em especial do gestor, em ter uma

visão administrativa ampliada, com capacidade para diagnosticar o perfil da população a ser atendida pela escola e as expectativas dos pais de alunos em relação à escola, pois o foco da educação é fornecer um serviço de qualidade a sua clientela. O sucesso administrativo depende das políticas educacionais adotadas.

Para tanto, o PPP da escola precisa de atualização constante, pois nele estão marcadas as realidades da comunidade, bem como as permanências e as mudanças que nela ocorrem.

Encerramos a análise das expectativas em relação à prática da gestão escolar democrática, acionando Freire (2008, p. 104) para marcar que a “educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não se pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sobre pena de ser uma farsa”.

Neste capítulo 5, analisamos as categorias suscitadas por meio dos eixos 3 e 4 do questionário. Desses eixos escolhemos *à priori* duas categorias analíticas: compreensão sobre Gestão Educacional e compreensão sobre Gestão Escolar. A primeira categoria observa as apropriações dos pedagogos egressos sobre o que eles entendem por Gestão Educacional, por meio de dois indicadores: aspectos “macro” de gestão do sistema de ensino e “micro” relacionado a gestão das escolas. A segunda categoria, compreensão sobre Gestão Escolar versa sobre o entendimento dos pedagogos egressos sobre Gestão Escolar e foi composta também por dois indicadores gerados a partir das respostas dos pedagogos egressos ao abordarem acerca de sua compreensão sobre o tema. Os pedagogos egressos caracterizaram dimensões da Gestão Escolar relacionadas à Gestão Democrática e Equipe Gestora.

As categorias analisadas *à posteriori* foram fruto das questões abertas “como a disciplina de Gestão Educacional impactou seu processo formativo” e “como a disciplina de gestão escolar impactou seu processo formativo?”. Da primeira, emergiram as categorias compreender e ocupar espaços de gestão e relações entre políticas públicas e educação. Da segunda, as contribuições se manifestaram por meio das categorias apropriação dos processos de gestão e expectativas em relação à prática.

Também neste capítulo abordamos as disciplinas escolares como objeto de estudo; a gestão democrática como um imperativo histórico e como as disciplinas de gestão educacional e escolar estavam presentes no curso de Licenciatura em Pedagogia do IFC - Campus Camboriú, por meio de seus Projetos Políticos Pedagógicos dos anos de 2011 e 2017, a partir dos quais os pedagogos egressos se formaram, bem como planos de ensino aos quais tivemos acesso das duas disciplinas.

6 CONSIDERAÇÕES

Ao chegarmos à conclusão dessa dissertação, percebemos que se tornou possível analisar como as disciplinas de Gestão Educacional e Gestão Escolar contribuíram para a formação dos pedagogos egressos do curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal Catarinense (IFC) – *Campus* Camboriú entre os anos de 2011 a 2020. Pudemos atingir o objetivo geral por meio dos objetivos específicos, que se configuraram nos capítulos dessa dissertação. A partir do Capítulo 2 realizamos estudos em torno da perspectiva histórica e política do curso de pedagogia no Brasil, destacando a influência da centralização do poder e as transformações sociais que moldaram a educação no país. A ascensão de Getúlio Vargas em 1930 e a implementação do Estado Novo influenciaram a reestruturação das políticas educacionais, que passaram a ser dominadas por uma elite política que buscava atender às demandas de um capitalismo emergente. Nesse contexto, a criação da Faculdade Nacional de Filosofia em 1939, representou um marco significativo, pois organizou o Ensino Superior em torno de seções específicas, incluindo a de Pedagogia, que visava formar profissionais qualificados para o mercado de trabalho.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 1961, refletiu as ideias pedagógicas das décadas anteriores e estabeleceu diretrizes que buscavam atender às necessidades sociais e econômicas do Brasil. Contudo, o curso de Pedagogia enfrentou um processo de desvalorização ao longo dos anos 1970, quando a formação docente foi reduzida a uma identidade técnica, conforme evidenciado pela Lei n. 5.692/71. Lei esta, que induziu uma formação que priorizava aspectos técnicos em detrimento de uma educação crítica e reflexiva.

Além disso, no mesmo capítulo, abordamos os conflitos ideológicos entre educadores laicos e católicos durante o desenvolvimento do sistema educacional brasileiro. Esses grupos disputavam o controle sobre as políticas educacionais, buscando implementar suas visões sobre o que deveria ser a educação no país. O “Manifesto dos Pioneiros de 1932”, por exemplo, defendia uma educação pública e laica sob a tutela do Estado, enquanto os católicos buscavam preservar sua influência através do ensino religioso, por meio de uma filosofia cristã católica.

A análise histórica revela como as políticas educacionais foram pensadas em um contexto de centralização autoritária e como isso impactou a formação docente. As iniciativas promovidas pelos “pioneiros da educação nova” nas décadas de 1920 e 1930, foram essenciais

para impulsionar a formação de professores em instituições superiores, mas essas experiências foram desmanteladas com a consolidação do Estado Novo.

Por fim, por meio do capítulo 2 concluímos que a trajetória do curso de Pedagogia no Brasil foi marcada por um complexo entrelaçamento entre política, ideologia e legislação. As transformações ocorridas ao longo do tempo refletiram as lutas sociais por uma educação mais democrática e inclusiva. A compreensão dessa trajetória denota-se como crucial para analisar o estado atual da formação docente e as políticas educacionais no Brasil.

No Capítulo 3 pudemos compreender os caminhos da educação profissional no Brasil, a criação do IFC e do curso de Licenciatura em Pedagogia no IFC - *Campus* Camboriú, de modo que foi exequível ressaltar a importância da formação profissional e da educação no contexto brasileiro, especialmente no que diz respeito ao Instituto Federal Catarinense (IFC) e ao curso de Licenciatura em Pedagogia oferecido no *Campus* Camboriú. A análise histórica da educação profissional no Brasil revela um percurso repleto de desafios e transformações, que se entrelaçam com as dinâmicas sociais, econômicas e culturais do país. Desde a colonização, com a influência da Companhia de Jesus, até a atualidade, a educação tem sido um campo de disputas e de construção de identidades, refletindo as condições materiais de existência e as relações de poder que permeiam a sociedade.

O IFC, como uma instituição formadora de professores, desempenha um papel crucial na promoção de uma educação que vai além da mera transmissão de conhecimentos. Especificamente o curso de Licenciatura em Pedagogia, possui sua proposta pedagógica fundamentada na abordagem histórico-cultural e no materialismo histórico, que valorizam a potencialidade de todos os indivíduos e possui responsabilidade ética em promover a aprendizagem integral dos acadêmicos, observando suas realidades materiais. Desse modo, o IFC supera a visão tradicional de educação, que muitas vezes se limita ao desenvolvimento de habilidades técnicas e à preparação para o mercado de trabalho, ele vai além, enfatizando a formação do ser humano em sua totalidade.

Além disso, ao analisarmos a participação dos PEs do curso de Licenciatura em Pedagogia nessa pesquisa, percebemos o compromisso com a continuidade da formação e a busca por um espaço de atuação que permita a transformação social. Os aspectos que influenciaram a escolha por essa trajetória profissional, foram o incentivo familiar e a busca por

uma educação pública de qualidade, tornando-se evidente a relevância do IFC na formação de docentes que se sentem preparados para enfrentar os desafios que emergem na educação.

O compromisso com a continuidade da formação de professores se materializa no esforço do corpo docente dessa instituição em elaborar uma Apresentação de Proposta para Curso Novo (APCN) e submeter à Capes, concretizando no Curso de Mestrado Acadêmico “submetida à CAPES e aprovada em 06 de dezembro de 2018, na 181ª Reunião do Conselho Técnico-Científico da Educação Superior (CTC-ES). Com a proposta aprovada pela CAPES, a Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PROPI) autorizou o início de funcionamento do curso de Mestrado em Educação a partir de 27 de maio de 2019, através do memorando 09/2019 PROPI/REIT, de 06 de fevereiro de 2019. Em maio de 2020, o curso foi reconhecido pelo Ministério da Educação através da Portaria n. 479, de 13 de maio de 2020”³⁰. Esta conquista foi incontestável para uma instituição pensada como técnica, científica e tecnológica.

Em suma, no capítulo 3 destacamos a importância do Instituto Federal Catarinense e do curso de Licenciatura em Pedagogia como impulsionadores de mudança e de formação crítica de professores, onde busca-se não apenas formar profissionais, mas também contribuir para a construção de uma sociedade mais equitativa. A educação, nesse contexto, é vista como um processo contínuo e dinâmico, que deve estar sempre em diálogo com as realidades sociais e as necessidades do mundo do trabalho, promovendo uma formação que valorize a cultura, a ética e a responsabilidade social.

A partir do capítulo 4 caracterizamos os pedagogos egressos do curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal Catarinense – *Campus* Camboriú entre os anos de 2011 a 2020, e a partir desta caracterização, refletimos sobre a complexidade e os desafios enfrentados por eles durante o curso de graduação. A análise das experiências relatadas pelos PEs revela diversas percepções, onde as dificuldades de conciliar trabalho, estudo e vida pessoal se destacam como um dos principais obstáculos. Muitas delas mencionaram a necessidade de equilibrar suas responsabilidades profissionais com as exigências acadêmicas, o que frequentemente resultou em um desgaste emocional significativo. Essa realidade evidencia como a reprodução das desigualdades sociais se manifesta no ambiente educacional, impactando diretamente o percurso acadêmico das estudantes.

³⁰ Informações disponíveis em: <https://ppge.ifc.edu.br/historico/> (Acesso em 13.01.2025).

Além disso, a pesquisa apontou para a importância de uma reflexão crítica sobre a democratização do Ensino Superior no Brasil. Embora tenha havido uma expansão no acesso ao Ensino Superior, a falta de igualdade de oportunidades em termos de ingresso e permanência em cursos de qualidade levanta questões sobre a verdadeira democratização do ensino. Os relatos dos PEs, que incluem dificuldades financeiras, problemas de saúde na família e a falta de recursos didáticos, reforçam a necessidade de políticas que garantam não apenas o acesso, mas também a permanência e a conclusão dos cursos.

Os dados coletados através dos questionários não apenas clareiam as experiências individuais dos PEs, mas também oferecem subsídios para a melhoria contínua do curso de Licenciatura em Pedagogia. A compreensão das dificuldades enfrentadas pode orientar a implementação de estratégias que visem apoiar as estudantes em sua trajetória acadêmica, promovendo um ambiente mais acolhedor. Mediante isso, ressaltamos a relevância de se ouvir a voz dos PEs e considerar suas experiências como fundamentais para a construção de um Ensino Superior mais justo e acessível a todos.

A partir do Capítulo 5 analisamos as contribuições das disciplinas de Gestão Educacional e Escolar na formação dos pedagogos egressos do curso de Licenciatura em Pedagogia do IFC - *Campus* Camboriú entre os anos de 2011 a 2020. A análise despendida revela uma complexidade que vai além da simples aquisição de conhecimentos técnicos, uma vez que a formação dos PEs consistiu em um processo que envolveu a construção de uma identidade profissional crítica, reflexiva e comprometida com a transformação social.

A partir das respostas dos PEs quando perguntados acerca do que compreendem como Gestão Educacional e o que compreendem como Gestão Escolar forneceram subsídios para o trabalho em torno de duas categorias analíticas: Compreensão sobre Gestão Educacional e Compreensão sobre Gestão Escolar. Ambas possuíam dois indicadores cada. Na categoria “Compreensão da Gestão Educacional” os destaques foram os indicadores de que a Gestão Educacional compreende aspectos “macro” de gestão do sistema de ensino e “micro” relacionado a gestão das escolas. Na categoria “Compreensão da Gestão Escolar” os indicadores engendraram dimensões da Gestão Escolar relacionadas à Gestão Democrática e a Equipe Gestora. A categoria “Compreensão sobre Gestão Educacional” foi essencial para entender como os PEs contextualizaram seu papel no interior do sistema educacional. A

distinção entre os indicadores “macro” e “micro” permitiu que os PEs compreendessem a interconexão entre as políticas educacionais e a prática escolar.

Por intermédio das respostas dos PEs, observamos que a disciplina de Gestão Educacional contribuiu para que eles compreendam a Gestão Educacional em nível macro vinculada a análise de políticas públicas, legislação educacional e a estrutura organizacional do sistema de ensino. Os PEs relataram que essa compreensão colaborou para que eles reconhecessem como as decisões tomadas em esferas superiores impactam diretamente a realidade das escolas. Por exemplo, a implementação de novas diretrizes curriculares ou a alocação de recursos financeiros são decisões que, embora pareçam distantes do cotidiano escolar, têm repercussões significativas na prática pedagógica. Essa visão crítica passa a ser essencial para que os PEs possam atuar como agentes de transformação, influenciando na formulação e implementação de políticas que atendam às necessidades reais das escolas e dos estudantes.

No nível micro, os PEs justificaram a aprendizagem da Gestão Educacional associada a Gestão Escolar e a gestão das instituições de ensino, incluindo a organização do trabalho pedagógico, a gestão de recursos humanos e a construção de um ambiente escolar que favoreça a aprendizagem. Alguns PEs destacaram a importância do gestor possuir habilidades de liderança e trabalho em equipe, o que denota que alguns deles possuem uma concepção técnico-científica dos processos educativos, porém, essa compreensão foi minoritária.

A categoria “Compreensão sobre Gestão Escolar” demonstrou que sob a ótica dos PEs, a disciplina de Gestão Escolar ofereceu subsídios para a compreensão de que a Gestão Escolar está relacionada com a gestão democrática (primeiro indicador), que é entendida como um princípio fundamental para a construção de uma escola que valoriza a participação de todos os envolvidos no processo educativo. Os PEs relataram que a disciplina de Gestão Escolar os preparou para implementar práticas que favoreçam a participação de alunos, pais e professores nas decisões da escola. Essa prática não apenas fortalece a comunidade escolar, mas também promove um ambiente de respeito e valorização, essencial para a formação de cidadãos críticos e conscientes do seu papel na sociedade.

O segundo indicador contemplou a atuação da equipe gestora, que em geral é composta pelo coordenador geral da instituição, supervisor escolar e orientador educacional. A equipe gestora transita no interior de distintos interesses e portanto a ação política de qualidade é

resultado do diálogo e da participação ampla da comunidade. Os pedagogos egressos em sua maioria são constituídos essencialmente por mulheres com idade entre 30 a 60 anos; em sua maioria residem em Camboriú/SC. Aparecem como solteiros em maior percentual, mas se somarmos união estável e casados, eles superam os solteiros. Cerca de 57,2% possuem filhos. A maioria se reconhece como branca, e são oriundos de famílias cuja realidade integra as classes sociais mais desfavorecidas, cujos pais não tiveram acesso a uma escolarização longa. Quanto a sua trajetória escolar, percorreram na escola pública e conciliavam o Ensino Médio com algum trabalho e, muitas vezes, o curso superior foi adiado, ou interrompido pelo imperativo do trabalho. Enfrentaram também dificuldades para cursar o ensino superior.

As categorias compreender e ocupar espaços de gestão; relações entre políticas públicas e educação; apropriação dos processos de gestão democrática e expectativas em relação à prática da gestão escolar democrática, foram eleitas à *posteriori*. Os PEs responderam as questões “Como a disciplina de Gestão Educacional impactou seu processo formativo?” e “Como a disciplina de Gestão Escolar impactou seu processo formativo?”; por meio das respostas, definimos as categorias

As categorias compreender e ocupar espaços de gestão e relações entre políticas públicas e educação derivaram da primeira pergunta. A categoria de análise “compreender e ocupar espaços de gestão” revelou a importância da formação dos PEs do curso de Licenciatura em Pedagogia do IFC - *Campus* Camboriú em relação à Gestão Educacional. A disciplina contribuiu não apenas para que eles adquirissem conhecimentos teóricos sobre as políticas e diretrizes que regem o sistema educacional, mas também desenvolveram uma compreensão crítica sobre a prática da gestão dos sistemas de ensino. A análise das respostas dos PEs indica que a formação propiciou uma apropriação dos processos de gestão, permitindo que eles se sentissem seguros para atuar nos espaços educativos tendo como princípio a gestão democrática. Esse entendimento demonstra a percepção de que a Gestão Educacional não se limita a uma mera aplicação de normas, mas envolve a adaptação e a contextualização dessas diretrizes às realidades locais, promovendo práticas pautadas na escuta, de modo a atender às necessidades da comunidade escolar.

Além disso, a ênfase na gestão democrática do ensino público sugere que os PEs estão conscientes da importância da participação coletiva e da construção de um ambiente escolar que valorize a colaboração e a inclusão. Essa perspectiva é essencial para suprimir tendências

autoritárias e mercadológicas que comprometem a educação pública. Portanto, a disciplina de Gestão Educacional contribuiu para que eles obtivessem uma visão crítica e reflexiva em torno dos processos de gestão e para que atuassem em favor de uma educação que respeite e valorize a diversidade e a participação democrática, fomentando a construção de uma educação mais justa e equitativa, alinhada aos princípios de uma sociedade democrática e pluralista.

A categoria de análise “relações entre políticas públicas e educação” destacou a complexa interdependência entre as diretrizes governamentais e a prática educativa nas escolas. A formação dos PEs do curso de Licenciatura em Pedagogia do IFC - *Campus Camboriú* enfatizou a necessidade de compreender as políticas educacionais como um fenômeno que emerge de um contexto histórico, social e político específico. Por meio das respostas pudemos perceber que as relações entre políticas públicas e educação são indissociáveis. A disciplina de Gestão Educacional foi indispensável para que os PEs não apenas compreendessem as diretrizes governamentais, mas que também as questionasse e contribuam para as práticas educativas significativas. Desse modo, a disciplina forneceu um olhar de amplitude em relação às políticas públicas e o quanto elas direcionam a Gestão Educacional, a vida dos profissionais e a concepção de educação de contextos específicos.

Os PEs responderam a questão “Como a disciplina de Gestão Escolar impactou seu processo formativo?” e por meio das respostas, definimos as categorias apropriação dos processos de gestão democrática e expectativas em relação à prática da gestão escolar democrática. A categoria de análise “apropriação dos processos de gestão democrática” propiciou a reflexão em torno das práticas de gestão no interior do contexto escolar, demonstrando que a efetivação da gestão democrática não é apenas uma exigência legal, mas um imperativo histórico que reflete as transformações sociais e políticas.

A gestão democrática, conforme discutido ao longo da pesquisa, deve ser entendida como um processo que envolve a participação ativa de todos os agentes educacionais. Isso inclui não apenas os gestores, mas também professores, alunos e a comunidade como um todo. A disciplina de Gestão Escolar auxiliou nesta compreensão, que consiste como essencial para que os PEs possam atuar de maneira crítica e reflexiva nos contextos educacionais dos quais fazem parte. Os PEs do curso de Licenciatura em Pedagogia do IFC, por exemplo, relataram que a formação recebida contribuiu para que elas ocupassem espaços de gestão com uma visão mais ampla sobre as relações entre políticas públicas e práticas educativas.

Mesmo com os avanços, a implementação efetiva da gestão democrática enfrenta desafios significativos; as instituições educacionais muitas vezes se veem pressionadas por normas externas e interesses em favor do capital que comprometem sua autonomia. No entanto, a formação contínua e a reflexão crítica sobre as práticas de gestão são fundamentais para resistir a essas pressões. A gestão democrática não deve ser vista como um fim em si mesma, mas como um meio para promover uma educação que valorize a diversidade e o diálogo.

A categoria “expectativas em relação à prática da gestão escolar democrática” demonstrou a percepção dos PEs no que concerne à preparação para assumir cargos de gestão: proporcionou uma visão mais clara dos desafios diários enfrentados na gestão de uma escola, apontou para a necessidade do planejamento estratégico na gestão escolar democrática, a atualização do Projeto Político Pedagógico e a importância das atividades de direção e coordenação para o pleno desenvolvimento dos processos que envolvem o ensino e a aprendizagem das crianças/estudantes.

As considerações finais do estudo sobre as contribuições das disciplinas de Gestão Educacional e Gestão Escolar na formação dos pedagogos egressos do curso de Licenciatura em Pedagogia do IFC - *Campus* Camboriú, entre 2011 a 2020, revelaram a relevância dessas disciplinas para a formação integral desses pedagogos. Uma das principais aprendizagens destacadas pelos PEs refere-se à importância da articulação entre teoria e prática. As disciplinas de Gestão Educacional e Gestão Escolar proporcionaram uma base sólida de conhecimentos que permitiram a eles não apenas entender as políticas educacionais, mas também implementar esses conhecimentos em situações reais da Gestão Escolar. Essa articulação foi essencial para que eles possam promover e fomentar uma gestão que seja reflexiva, ética e democrática.

Além disso, eles enfatizaram a necessidade de uma formação que vá além da mera aplicação de técnicas administrativas. A Gestão Educacional deve ser compreendida como um espaço de articulação entre as políticas públicas, as condições de trabalho e as necessidades formativas dos profissionais. Nesse sentido, as disciplinas Gestão Educacional e Gestão Escolar contribuíram para que os PEs desenvolvessem uma visão crítica sobre as políticas educacionais, suas implicações sociais e sua influência na prática pedagógica.

Outro aspecto relevante foi a promoção da gestão democrática nas escolas. Os PEs relataram que as disciplinas Gestão Educacional e Gestão Escolar contribuíram para que eles valorizassem a participação coletiva e a construção de um ambiente escolar inclusivo,

permitindo que todos os membros da comunidade escolar se sintam parte do processo educativo.

A análise das contribuições das disciplinas de Gestão Educacional e Gestão Escolar evidencia que a formação em gestão se denota como essencial para a formação das pedagogas, e por mais que eles não ocupem espaços de gestão, com base no conhecimento adquirido, tornam-se capazes de questionar e refletir criticamente sobre determinadas decisões. A formação propiciada por essas disciplinas enriquece a prática docente e contribui para a qualidade da educação e a promoção de uma sociedade mais equitativa e democrática.

Alguns temas foram suscitados ao longo do desenvolvimento desta pesquisa e que não foram nela debatidos, tais como: a influência do PPGE-IFC Campus Camboriú como formação continuada dos pedagogos egressos do curso de Licenciatura em Pedagogia – Campus Camboriú; A organização e gestão da escola e seus modos de funcionamento como práticas educativas, tendo em vista que muitos pedagogos egressos mencionaram esse indicador, possibilitando o adensamento em pesquisas futuras; Assim sugerimos como possíveis objetos a serem pesquisados para a compreensão deste tema no campo educacional.

Por conseguinte, peço licença para, na condição de egressa do curso de Licenciatura em Pedagogia do IFC - *Campus* Camboriú e aluna regular do Mestrado em Educação na mesma instituição de ensino, finalizar as considerações deste estudo, realizando um movimento de reflexão em torno das contribuições das disciplinas de Gestão Educacional e Gestão Escolar em minha trajetória. A partir dos diálogos que emergiram durante as disciplinas, me senti encorajada em deslocar-me da posição de figurante para protagonista nos ambientes educativos nos quais transitei, pois a *práxis* educativa se concretiza por meio da articulação entre teoria e prática, fortalecendo a atuação crítica e consciente dos profissionais da educação.

Quando nos referimos a transformação social, enxergamos como um processo que está intimamente ligado à função social da educação. E para que a educação não seja apenas um instrumento de reprodução das desigualdades sociais, mas um meio para superá-las, precisamos participar dos processos decisórios dos espaços que ocupamos. Se eu pudesse articular a Gestão Educacional e Escolar a uma palavra, seria “movimento”. Movimentar-se a fim de fomentar a libertação dos indivíduos das condições de opressão e alienação, e proporcionar ferramentas para que juntos, possamos refletir e compreender criticamente a realidade, a fim de transformá-la.

A transformação advém da compreensão das estruturas sociais existentes, e em meio a essa realidade tomar decisões diárias, movimentar-se, não se acomodar, questionar e ser compromissada com uma educação de qualidade, independente da etapa de ensino. A transformação social se inicia no “chão da sala de aula”. As disciplinas de Gestão Educacional e Escolar ofertada pelo IFC - *Campus* Camboriú despertou em mim e por meio dessa pesquisa, elucidou o posicionamento de muitos acadêmicos em defesa da educação pública e a luta por sua melhoria.

Ao longo dessa trajetória, compreendi que a gestão não se limita aos processos administrativos, mas está profundamente relacionada com a construção de relações democráticas e o fortalecimento de uma educação emancipadora. Assim, a verdadeira transformação social nasce do movimento e compromisso coletivo e da responsabilidade compartilhada em promover mudanças significativas no cotidiano escolar e na sociedade. Que possamos, como profissionais da educação, e inspirados em Paulo Freire, esperar e manter vivo o movimento em direção a uma realidade mais justa, onde a escola seja um espaço de esperança, transformação e possibilidades para todos.

REFERÊNCIAS

- ANDERY, Maria Amália. et al. **Para Compreender a Ciência: uma perspectiva histórica**. 16 ed. Rio de Janeiro: Garamond; São Paulo: EDUC, 2012.
- ARANHA, Antônia Vitória Soares. Gestão e organização do trabalho escolar: novos tempos e espaços de aprendizagem. **Gestão Educacional: novos olhares, novas abordagens**, v. 10, p. 75-86, 2005.
- ARANHA, Elvira Maria Godinho. **Equipe gestora escolar: as significações que as participantes atribuem à sua atividade na escola-um estudo na perspectiva sócio-histórica**. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUC –SP. Orientadora: Profa. Dra. Wanda Maria Junqueira de Aguiar. Tese. 2015.
- ARAÚJO, Rodrigo Wantuir Alves de; CRUZ, Paula Lorena Cavalcante Albano da. Valnir Chagas e as contribuições para a educação brasileira. **Revista Tópicos Educacionais**, v. 27, n. 2, p. 139-163, 2021.
- ARAÚJO, Suêlides de. CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. **Gestão educativa gerencial: superação do modelo burocrático?** Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 19, n. 70, p. 81-106, jan./mar. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/BfVtShRQgbcPfN4MjtL3R XR/?lang=pt#ModalHowcite> Acesso em: 17 de jan. de 2023.
- ARENDT, Hannah. **Origens do totalitarismo**. Companhia das Letras, 1989.
- AUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice. **A Pedagogia: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- BAZZO, V.; SCHEIBE, L. De volta para o futuro... retrocessos na atual política de formação docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 27, p. 669-684, set./dez. 2019. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1038>. Acesso em: 15 jan. 2025.
- BENDASSOLLI, Pedro Fernando. Público, privado e o indivíduo no novo capitalismo. **Tempo Social**, v. 12, p. 203-236, 2000.
- BISSOLLI DA SILVA, Carmem Silvia. Curso de pedagogia no Brasil: História e identidade. Dissertação de mestrado. Marília: Unesp, 1999.
- BITTENCOURT, Agueda B. et al. **Estado, pensamento e criação**, v. 2, p. 181-188, 2010.
- BONAFONT, Laura Chaqués. Redes de Políticas Públicas. **Centro de Investigaciones Sociológicas - CIS**. [s/l]: Siglo Veintiuno de Espana Editorial, 2004.
- BOURDIEU, Pierre. **As contradições da herança**. In: BOURDIEU, Pierre et.al. A miséria do mundo. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: BOURDIEU, P. **Escritos de educação** Petrópolis: Vozes, 1998a. p. 39-64.

BOURDIEU, P. Compreender. In: BOURDIEU, P. **A Miséria do mundo**. 9ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, J-C. **Os Herdeiros**: os estudantes e a cultura. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2014.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **Os Herdeiros**: os estudantes e a cultura. 2. ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2018.

BOURDIEU, Pierre. CHAMPAGNE, Patrick. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste**. Ilustrada, reimpressão. Cambridge: Harvard University Press, 613 p. 1984.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2012

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007

BOURDIEU, Pierre. Espaço físico, espaço social e espaço físico apropriado. **Estudos avançados**, v. 27, p. 133-144, 2013.

BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BOURDIEU, Pierre. **Os três estados do capital cultural**. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.). **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 71-79.

BOURDIEU, Pierre. **Razões Práticas**: sobre a teoria da ação. Campinas, SP: Papirus, 1996.

BOURDIEU, Pierre. **Sobre o Estado**: Cursos no Collège de France (1989/92). 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

BRAGA, Tatiana Benevides Magalhães; FARINHA, Marciana Gonçalves. Heidegger: em busca de sentido para a existência humana. **Revista da Abordagem Gestáltica: Phenomenological Studies**, v. 23, n. 1, p. 65-73, 2017.

BRANDT, Andressa Grazielle; HOBOLD, Márcia de Souza. A prática como componente curricular na disciplina Pesquisa e Processos Educativos do curso de Pedagogia: um diferencial na relação entre pesquisa, teoria e prática. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 4, n. 11, p. 142-160, maio/ago. 2019. DOI: 10.25053/redufor.v4i11.319. Disponível em: <http://seer.uece.br/redufor>. Acesso em: 16 de nov. de 2024.

BRANDT, Andressa Grazielle. **Formação de professores no Instituto Federal Catarinense**: uma análise acerca do curso de pedagogia. 2018. 422 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em: 20 dez. de 2022

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 20 dez. de 2022

BRASIL. **Constituição Política do Império do Brasil de 25 de março de 1824**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm Acesso em: 14/06/23

BRASIL. **Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf Acesso em: 17 de jun. de 2022.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946**. Aprova a Lei Orgânica do Ensino Normal e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 3 jan. 1946.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 9.092, de 26 de março de 1946**. Amplia o regime didático das faculdades de filosofia e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 28 mar. 1946.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. **Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus**. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em: 18/01/23

BRASIL. **Lei nº 11.195, de 18 de novembro de 2005**. Dá nova redação ao § 5º do art. 3º da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 21 nov. 2005.

BRASIL. **LEI Nº 11.892, DE 29 DE DEZEMBRO DE 2008**. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm Acesso em: 10 de maio de 2023.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/14024.htm Acesso em: 14 de jan. de 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 11 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. **Parecer n.252/69.** Estudos pedagógicos superiores. Mínimos de conteúdo e duração para o curso de graduação em pedagogia. Relator: Valnir Chagas. Documenta, Brasília. (1-100), p.101-117.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. **Resolução nº. 2 de 12 de maio de 1969.** Estabelece os conteúdos e a duração do Curso de Graduação em Pedagogia. In: SCHUCH, Vitor Francisco (org.). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o Magistério. 4 ed. Porto Alegre: Livraria Editora Sulina, 1972.

BRASIL. Ministério de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.** Resolução CNE/CP 1/2006. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 2, de 1 de julho de 2015.** Brasília, 2015. Disponível em: http://www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em 10 de junho de 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019.** Brasília, 2019. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em 12 de jun. de 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024.** Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 3 jun. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes-cp-2024>. Acesso em: 15 jan. 2025.

BRUSCHINI, Maria Cristina Aranha. AMADO, Tina. **Estudos sobre mulher e educação:** algumas questões sobre o magistério. Cad. Pesqui. [online]. 1988, n.64, pp.4-13. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1179> Acesso em: 14 de jun. de 2023.

BURCI, Taissa V. L. **EDUCAÇÃO BRASILEIRA: DO ENSINO JESUÍTICO AS AULAS RÉGIAS.** Colloquium Humanarum, vol. 14, n. Especial, Jul–Dez, 2017, p. 301-307. ISSN: 1809-8207. DOI: 10.5747/ch.2017.v14.nesp.000957 Disponível em: <http://www.unoeste.br/site/enepe/2017/suplementos/area/Humanarum/4%20-%20Educa%C3%A7%C3%A3o/EDUCA%C3%87%C3%83O%20BRASILEIRA%20DO%20ENSINO%20JESU%C3%8DTICO%20AS%20AULAS%20R%C3%89GIAS.pdf> Acesso em: 07 de maio de 2023.

BURNS, B.; LUQUE, J. **Professores excelentes:** como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe. Washington, D.C.: Banco Mundial, 2014. Disponível

em: Disponível em:
[https://www.worldbank.org/content/dam/Worldbank/Highlights%20&%20Features/lac/LC5/P](https://www.worldbank.org/content/dam/Worldbank/Highlights%20&%20Features/lac/LC5/Portuguese-excellent-teachers-report.pdf)
 ortuguese-excellent-teachers-report.pdf Acesso em: 15 de jan. 2025.

CAMPONOGARA, Maria do Horto Machado; BICA, Alessandro Carvalho; STOLL, Vitor Garcia. **O cenário da cultura e das práticas escolares na escola normal (1946-1971):** Contribuições para a formação de professoras. Research, Society and Development, v. 10, n. 8, p. e10210816985-e10210816985, 2021.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de. Reestruturação produtiva, reforma administrativa do estado e gestão da educação. **Educação & Sociedade**, v. 30, p. 1139-1166, 2009.

CASTRO, Maria Narleide de Oliveira; CARMO, Edinaldo Medeiros. **A docência como profissão:** uma escolha atravessada por muitas histórias. XII Colóquio nacional e V Colóquio Internacional do Museu Pedagógico. Vitória da Conquista/BA. Setembro de 2017.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **Ideologia e educação.** Educação e Sociedade, Campinas, n. 5, p. 24-40, 1980.

CHERVEL, André; COMPÈRE, Marie-Madeleine. As humanidades no ensino. **Educação e pesquisa**, v. 25, n. 02, p. 149-170, 1999.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & educação**, v. 2, n. 2, p. 177-229, 1990.

CHERVEL, André. **L'histoire des disciplines scolaires.** Réflexions sur un domaine de recherche. In: Histoire de l'éducation, n° 38, 1988.

CHIAVENATO, Idalberto. **Introdução à teoria geral da administração: uma visão abrangente da moderna administração das organizações.** 7. ed. rev. E atual. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.

COLOMBO, I. M.. Escola de Aprendizizes Artífices ou Escola de Aprendizizes e Artífices? **Educar em Revista**, v. 36, n. Educ. rev., 2020 36, p. e71886, 2020.

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

CUNHA, Luiz Antônio. **Resenhas.** Cadernos de Pesquisa, n. 115, p. 263–276, mar. 2002. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/cp/a/skXjzjTYWTY4bdnK6xVp75D/?lang=pt&format=pdf> Acesso em: 07 de maio de 2023.

CUNHA, Maria Couto; BARAÚNA, Rosemeire Silva. Os Impasses na Formulação das Políticas e na Gestão da Educação em Municípios do Estado da Bahia. In: CUNHA, Maria Couto. **Gestão educacional nos municípios: entraves e perspectivas.** EDUFBA, 2009.

CUNHA, Maria Isabel da. **O Bom Professor e sua Prática.** 11ª ed. São Paulo: Papyrus Editora,

2000.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. Campinas, SP: Papirus, 1997.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Gestão democrática da educação: exigências e desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico Científico editado pela ANPAE**, v. 18, n. 2, 2002.

DAROS, M. das. INTELECTUAIS E PROJETOS EDUCACIONAIS EM DISPUTA NO BRASIL DOS ANOS 1930-1940. **Roteiro**, [S. l.], p. 255–270, 2013. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/2054>. Acesso em: 14 jan. 2025.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 2.ed. São Paulo. Cortez: Autores Associados, 1991.

DINIZ, Mônica. SESMARIAS E POSSE DE TERRAS: POLÍTICA FUNDIÁRIA PARA ASSEGURAR A COLONIZAÇÃO BRASILEIRA. **Revista Histórica**, edição nº 2 Ano 01 de junho de 2005. Disponível em: <http://www.historica.arquivoestado.sp.gov.br/materias/anteriores/educacao02/materia03/Sesmaria.pdf> Acesso em: 07 de maio de 2023.

DOURADO, Luiz F.; AMARAL, Nelson C. Financiamento e gestão da educação e o PNE 2011-2020: avaliação e perspectivas. In: DOURADO, Luiz F. (Org.). **Plano Nacional de Educação (2011-2020): avaliação e perspectivas**. Goiânia: Editora UFG; Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 921-946, out. 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300014>. Acesso em: 3 jan. 2025.

DOURADO, Luiz Fernando. A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

DRABACH, Neila Pedrotti. A trajetória de construção do princípio da gestão democrática na legislação educacional brasileira. **Revista Transmutare**, v. 1, n. 2, 2016.

DURLI, Zenilde; BAZZO, Vera Lúcia. DIRETRIZES CURRICULARES PARA O CURSO DE PEDAGOGIA: CONCEPÇÕES EM DISPUTA. **Atos de Pesquisa em Educação**, [S. l.], v. 3, n. 2, p. 201–226, 2008. DOI: 10.7867/1809-0354.2008v3n2p201-226. Disponível

em: <https://ojsrevista.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/938>. Acesso em: 15 jan. 2025.

DURLI, Zenilde. **O processo de construção das diretrizes curriculares nacionais para o curso de pedagogia: concepções em disputa**. Florianópolis, 2007. 226 f. Tese (Doutorado em Educação) –Universidade Federal de Santa Catarina.

ESCOTT, Clarice M. MORAES, Márcia A. C. de. **História da educação profissional no Brasil: as políticas públicas e o novo cenário de formação de professores nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**. In: IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “história, sociedade e educação no Brasil”. (p. 1492-1508). João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2012.

ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira; DAMETTO, Jarbas; LAUER, Munir José. A noção de gestão democrática e sua apropriação local: um estudo sobre a legislação de municípios gaúchos. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 36, n. 1, p. 111-129, 2020.

ESTÊVÃO, Carlos A. Vilar. Gestão educacional e formação. **Gestão em Ação**, v. 4, n. 2, p. 87-105, 2001.

EVANGELISTA, Olinda. **A formação universitária do professor: o Instituto de Educação da Universidade de São Paulo (1934-1938)**. Florianópolis: NUP/CED/UFSC/ Editora Cidade Futura, 2002.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. São Paulo: Edusp, 2018.

FERREIRA, Andréa Tereza Brito. **A mulher e o magistério**. Tóp. Educ, Recife. 1.16. n 1-3. p.-13-6/, 1998.

FERREIRA, Naura S. C. **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. São Paulo: Cortez, 2008.

FITOUSSI, J.-P., e P. ROSANVALLON. **A Nova Era das Desigualdades**, Oeiras, Celta Editora, 1997.

FREITAS, Vinicius Ruiz Albino de. PIOVEZAN, E. S. PORTÉRO, Cristina Schmidt Silva. **O Grêmio Estudantil e os desafios da Gestão Democrática na Escola Pública**. HUMANIDADES & INOVAÇÃO, v. 7, p. 448-460, 2020.

GARCIA, C. M. **Formação de professores**. Para uma mudança educativa. Porto, Portugal: Editora Porto, 1995.

GATTI, Bernardete A.; BARRETTO, Elba. S. de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: Unesco, 2009.

GIL, Juca. Planos Educacionais: entre a prioridade e a descrença. In: SOUZA, Ângelo Ricardo; GOUVEIA, Andréa Barbosa; TAVARES, Taís Moura. **Políticas Educacionais: conceitos e debates**. Curitiba: Ed. Appris, 2011.

GIMENO, Rubén Martín; CALLEJO, Carlos Miguel Bruquetas. La evolución de la importancia del capital escolar en la clase obrera. **Revista de Sociología de la Educación-RASE**, v. 7, n. 2, p. 373-394, 2014.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer uma pesquisa em Ciências Sociais**. Record. Rio de Janeiro, 2011.

GOMES, Alfredo Macedo; DOS SANTOS, Ana Lúcia Félix; DE MELO, Darci Barbosa Lira. Escola de gestores: política de formação em gestão escolar. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 25, n. 2, 2009.

GONÇALVES, Ademir Nunes. **Tópicos Avançados de Gestão Educacional - Fundamentos da Gestão Escolar: história, bases e princípios**. 2014.

GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira. MOTA, Maria Renata Alonso. ANADON, Simone Barreto. **A Resolução CNE/CP N. 2/2019 e os retrocessos na formação de professores**. Formação em Movimento v.2, i.2, n.4, p. 360-379, jul./dez. 2020. Disponível em: <http://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/article/view/610> Acesso em: 18 de nov. 2022.

GRACINDO, Regina Vinhaes. **Gestão democrática nos sistemas e na escola**. Curso técnico de formação para os funcionários da educação. Brasília: Universidade de Brasília, 2007.

HÖFLING, Eloísa de Mattos. Estado e Políticas (Públicas) Sociais. **Cadernos Cedes**. Políticas Públicas e Educação, n. 55, 2001.

HOJAS, Viviani Fernanda. As expectativas em relação à atuação do diretor de escola no estado de São Paulo. In: **XXXI Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação**. Anpae, Goiania, 2024.

HOYLER, Telma et al. Governança ajuda ou atrapalha? Reflexões sobre a gestão educacional local. **Revista interdisciplinar de gestão social**, v. 3, n. 2, 2014.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Brasileiro de 2010**. Santa Catarina: IBGE, 2023.

IFC - Instituto Federal Catarinense. **Plano de Desenvolvimento Institucional – 2019/2023**. Camboriú: IFC, 2019. Disponível em: https://consuper.ifc.edu.br/wp-content/uploads/sites/14/2019/01/PDI_2019-2023_VERSO_FINAL_07.06.2019_ps_Consuper.pdf. Acesso em: 18 de maio de 2022.

IFC – Instituto Federal Catarinense. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia do IFC – Campus Camboriú**. Camboriú: IFC, 2011.

IFC – Instituto Federal Catarinense. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia do IFC – Campus Camboriú**. Camboriú: IFC, 2018.

IFC – Instituto Federal Catarinense. **Resolução nº 043 – CONSUPER/2013**. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense, 2013. Disponível em: <https://consuper.ifc.edu.br/wp-content/uploads/sites/57/2023/06/RESOLUCAO-043-2013-Aprova-alteracao-na-Res.-048-2010.pdf> Acesso em: 15 de jan. de 2025.

INFORSATO, Edson do Carmo et al. A gestão democrática da educação: expectativas da escola sobre a participação da família. **RBP**AE – v.27, n.3, p. 361-588, set./dez. 2011.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo da Educação Superior 2021**. Brasília: MEC, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados> Acessado em: 20 jun. de 2023

JUBILUT, Liliana. **Itinerário para a proteção das minorias e dos grupos vulneráveis: os desafios conceituais e de estratégias de abordagem**. In Direito à Diferença. São Paulo: Saraiva, 2013.

JUNIOR, Euler Sandeville. **Por uma gestão dos espaços públicos de uso coletivo: desenho e apropriação**. **PosFAUUSP**, n. 19, p. 60-73, 2006.

JUNQUILHO, Gelson Silva; ALMEIDA, Roberta Alvarenga de; SILVA, Alfredo Rodrigues Leite da. As “artes do fazer” gestão na escola pública: uma proposta de estudo. **Cadernos EBAPE. Br**, v. 10, p. 329-356, 2012.

KLAUS, Viviane; GHISLENI, Ana Cristina. **Gestão Educacional e Escolar: sobre o campo de estudos e seus desafios contemporâneos**. In: Volume III – Série Diálogos e Proposições: plano de ação para a Rede Estadual de Educação do Ceará / organização de Ilka Schapper Santos. [et al.] – 1.ed. – Juiz de Fora: Projeto CAEd-FADEPE/JF, 2018.

KLEIN, Ana Maria; OLIVEIRA PÁTARO, Cristina Satiê de. A escola frente às novas demandas sociais: educação comunitária e formação para a cidadania. **Cordis: Revista Eletrônica de História Social da Cidade**, n. 1, 2008.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos da científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LAROCCA, Priscila; ROSSO, Ademir José; SOUZA, Audrey Pietrobelli. A formulação dos objetivos de pesquisa na pós-graduação em Educação: uma discussão necessária. **RBP**G, v.2, n.3, p. 118-133, mar. 2005

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: neoliberalismo em ataque ao ensino público**. São Paulo: Boitempo, 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. “O sistema de organização e gestão da escola” In: LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola - teoria e prática**. 4ª ed. Goiânia: Alternativa, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. OLIVEIRA, João Ferreira de. TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10 ed. Cortez, São Paulo, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática**. 6. ed. rev. e ampl. São Paulo: Heccus Editora, 2018.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática**. 6. ed. rev. e ampl. São Paulo: Heccus Editora. 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5 ed. revista e ampliada. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 153-176. 2001. Editora da UFPR. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/xrmzBX7LVJRY5pPjFxxQgnS/?format=pdf&lang=pt>
Acesso em: 14 de jan. de 2025.

LIMA, Paulo Gomes. Reestruturação produtiva, reforma do estado e políticas educacionais no Brasil. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 15, n. 38, p. 140-157, 2017.

LOBO, Sônia. **Políticas para educação sob o Governo Bolsonaro e seus impactos sobre a formação de professores**. 2020. Disponível em: <https://sintef.org.br/wp/2020/06/15/artigo-politicas-para-educacao-sob-o-governo-bolsonaro-e-seus-impactos-sobre-a-formacao-de-professores/> Acesso em: 19 de nov. de 2022.

LOMBARDI, José Claudinei. A importância da abordagem histórica da gestão educacional. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. especial, p. 11–19, ago. 2006 –

LOPES, Eliana Marta Teixeira, FARIA FILHO, Luciano Mendes VEIGA, Cynthia Greive. (orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 2ªed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LOUSADA, Ana Cristina Zenha; MARTINS, Gilberto de Andadre. Egressos como fonte de informação à gestão dos cursos de Ciências Contábeis. **Revista Contabilidade & Finanças**, v. 16, p. 73-84, 2005.

LUCK, Heloisa. **Gestão Educacional: uma questão paradigmática**. 1. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

LÜCK, Heloísa. Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores. **Em Aberto**, v. 17, n. 72, 2000.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARQUES, Luciana Rosa. A formação de uma cultura democrática na gestão da escola pública: analisando o discurso dos conselheiros escolares. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 121, p. 1175-1194, dez. 2012.

MARQUES, MÁRIO O. **Pedagogia**: a ciência do educador. IJUÍ: UNIJUÍ, 1990.

MARTINIAK, V. L., & RIBAS GRACINO, E. (2014). A Construção Histórica da Gestão Escolar e o Projeto Político Pedagógico como instrumento de articulação da Gestão Democrática. *Linguagens, Educação E Sociedade*, (30), p. 188-206. <https://doi.org/10.26694/les.v0i30.8718>

MARTINS, Elcimar Simão; DA SILVA COSTA, Elisangela André; LEITE, Maria Cleide da Silva Ribeiro. Gestão e cotidiano escolar: espaço de reflexão? **Revista Educação e Linguagens**, p. 96-108, 2020.

MARTINS, Francini Scheid. **QUANDO OS “DEGRADADOS” SE TORNAM “FAVORITOS”**: Um estudo de trajetórias de estudantes do Pré-Vestibular da Universidade Federal de Santa Catarina ingressos em cursos de maior demanda. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2013.

MARTINS, Paulo de Sena. **O financiamento da educação básica como política pública**. *Revista Brasileira de Política e Administração da educação*, v. 26, n. 3, 2010.

MEC. Secretaria de Educação Média e Tecnológica do Ministério da Educação. **Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf Acesso em: 09 jun. 2023.

MEDINA, Fernando Gianizelle. **Gestão democrática**: desafios e expectativas dos diretores nas escolas públicas de São Mateus/ES / Fernando Gianizelle Medina – São Mateus - ES, 2017.

MENDES, L. C. .; SILVA, C. T. da . Educational Policies for Professional Education and Technology (EPT) in Brazil and Bahia: Historical notes. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 13, n. 6, p. e5013646032, 2024. DOI: 10.33448/rsd-v13i6.46032.

Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/46032>. Acesso em: 16 ago. 2024.

MENEGAT, Jardelino; SARMENTO, Dirléia Fanfa; RANGEL, Mary. (Im) possibilidades da revitalização do projeto político-pedagógico de uma Rede Municipal de Ensino em uma perspectiva colaborativa. **Educação e Pesquisa**, v. 44, 2018.

MESQUITA, Maria Cristina das Graças Dutra. **O trabalhador estudante do ensino superior noturno: possibilidades de acesso, permanência com sucesso e formação**. 2010. 192f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2010

MICHAELIS: **Dicionário brasileiro da língua portuguesa**. São Paulo: Editora Melhoramentos Ltda, 2015. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/modernoportugues/busca/portuguesbrasileiro/democracia/> Acesso em: 20 dez. 2022.

MONTEIRO, Priscila Carvalho. **Equipe multiprofissional no Instituto Federal Catarinense: atuação e impactos para o processo formativo de docentes**/Priscila Carvalho Monteiro Monteiro; orientador Marilândes Mól Ribeiro de Melo Melo. Programa de Pós-Graduação em Educação/IFC, 2022.

MORENO, Carolina Serrati; DUARTE, Giovanna Maria; D'AFFONSECA, Sabrina Mazo. A condição universitária e a vivência parental. **Psicologia Argumento**, v. 38, n. 101, p. 548-579, 2020.

NASCIMENTO, Jean Lopes Ordéas. ALBUQUERQUE, Francisco Carlos Araújo. **A reforma do estado e novos mecanismos de gestão educacional**. Anais IV FIPED. Campina Grande: Realize Editora, 2012. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/278> Acesso em: 17 de jan. de 2023.

NOGUEIRA, C. M. M.; NOGUEIRA, M. A. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 78, p. 15–35, abr. 2002.

NOGUEIRA, Maria Alice Nogueira. Capital Cultural. In: CATANI, Afrânio Mendes et al.(org.). **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. p. 103-106.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Marco Aurélio; **Bourdieu e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

NÓVOA, António. **Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida**. Lisboa: [s. n.], 2007. Conferência proferida em Lisboa, 2007. Disponível em: <https://escoladosargacal.files.wordpress.com/2009/05/regressodosprofessoresantonionovoa.pdf> f. Acesso em: 22 fev. 2023.

NÓVOA, António. **Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019. Disponível em: chrome

extension://efaidnbmnnnibpcajpcgglefindmkaj/https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt/?format=pdf&lang=pt Acesso em: 14 de jun. de 2023.

NÓVOA, António. Para uma análise das instituições escolares. In: NÓVOA, António. (Coord.). **As organizações escolares em análise**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1999.

OLIVEIRA, Renato Almeida de. A concepção de trabalho na filosofia do jovem Marx e suas implicações antropológicas. **Kínesis-Revista de Estudos dos Pós-Graduandos em Filosofia**, v. 2, n. 03, p. 72-88-72-88, 2010.

PACHECO, E. **Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. São Paulo: Moderna, 2010.

PADILHA, Maria Itayra Coelho de Souza. O resgate das raízes: a influência da formação familiar e social na escolha e exercício da enfermagem. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 44, p. 30-35, 1991.

PANNO, Fernando; SENGGER, Igor; SILVEIRA, Sidnei Renato. **Gestão educacional**. 2017.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar: introdução crítica**. 17. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2012.

PARO, Vitor Henrique. **Educação como exercício do poder: crítica ao senso comum em educação**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da educação pública**. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2016.

PASINATO, Darciel. **Educação no período populista brasileiro (1945-1964)**. Semina, Passo Fundo, v. 12, n. 1, p. 1-13, out., 2013.

PASSADOR, Cláudia Souza; SALVETTI, Thales Silveira. Gestão escolar democrática e estudos organizacionais críticos: convergências teóricas. **Educação e Sociedade**, v. 34, n. 23, p. 477-492, jun. 2013.

PAULILO, André Luiz. A pesquisa em políticas públicas de educação numa perspectiva histórica. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 91, n. 229, p. 481-510, 2010.

PEIXER, Daniela N. de O. SILVA, Filomena L. G. R. da. SANTOS, Zemilda do C. W. do N. dos. Formação Continuada e a construção dos saberes da docência na Educação Infantil. In: BRANDT, Andressa G. MAGALHÃES, Nadja R. S. SILVA, Filomena L. G. R. da. (Org.). **Didática e formação de professores: desafios e perspectivas da articulação entre teoria e prática – volume II**. Curitiba, PR: Editora Bagai, 2021. p. 217-227.

PEREIRA, Lucinea de Souza; COUTRIM, Rosa Maria da Exaltação. Estudantes trabalhadores de camadas populares em seu desafio cotidiano de conciliar trabalho e estudo. **Educativa**, Goiânia, v23, p 1-16, 2020.

RAMACCIOTTI, Barbara Lucchesi; CALGARO, Gerson Amauri. Construção do conceito de minorias eo debate teórico no campo do Direito. **Sequência (Florianópolis)**, v. 42, n. 89, p. e72871, 2021.

Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT). Gov.br, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/economia/pt-br/aceso-a-informacao/participacao-social/conselho-seorgaos-colegiados/cmap/politicas/area/educacao/gast-os-diretos/RFEPCT#:~:text=A%20Rede%20Federal%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o,e%20o%20Col%C3%A9gio%20Pedro%20II>. Acesso em: 22 de abr. de 2023.

RIBEIRO, Raimunda Maria da Cunha; NARDI, Elton Luiz. Bases normativas e condições político-institucionais da gestão democrática em sistemas municipais de ensino do estado do Piauí. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Rio de Janeiro, v. 26, n. 98, p. 7-31, mar. 2018.

ROCHA, Cristino Cesário. **Gestão escolar: conceitos, práticas e expectativas**. Educação, Democracia e Gestão, 2010.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie et al. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista brasileira de história & ciências sociais**, v. 1, n. 1, p. 1-15, 2009.

SANDER, Benno. Gestão educacional: concepções em disputa. **Retratos da Escola**, v. 3, n. 4, 2009.

SANTOS, Andreza Carrilho; SILVA, Ingrid Piagio; MENDES, Geisa Flores. **Memória e narrativas de licenciandos: motivações para a escolha do curso de Licenciatura em Geografia da UESB**. Colóquio do Museu Pedagógico, v. 13, n. 1, p. 1620-1624, 2019.

SANTOS, Jailson Alves dos. **A trajetória da educação profissional**. LOPES, Eliana Marta T.; FARIA FILHO, Luciano M.; VEIGA, Cynthia G. (Orgs.), v. 500, 2000.

SANTOS, J.A. dos. **A trajetória da educação profissional**. In: LOPES, E.M. T.; FARIA FILHO, L.M.; VEIGA, C.G. (org), 500 anos de educação no Brasil. 4ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SANTOS, Maria C. G, SALES, Mônica P. S. **Gestão democrática da escola e gestão do ensino: A contribuição docente à construção da autonomia na escola**. Revista Ensaio, v. 14, n. 2, p. 171-183, agosto, 2012

SAVIANI, Dermeval. **A Pedagogia no Brasil: História e Teoria**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da ideia**. In: NAURA Syria Carapeto Ferreira (Org.). Supervisão Educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação, cap. II. 6ª Ed. São Paulo. Editora Cortez, 2007.

SAVIANI, Dermeval. A Supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da ideia. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 13-38.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 32. ed., Campinas, SP: Autores Associados, 1999, 105p.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4 ed. Campinas: Editora Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. Uma estratégia para a reformulação dos cursos de pedagogia e licenciatura: formar o especialista e o professor no educador. **Em aberto**, v. 1, n. 8, 1982.

SCHEIBE, L; AGUIAR, M.A.S. Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de pedagogia em questão. **Educ. Soc.**, vol. 20, n. 68, p. 220-238, dez. 1999.

SCHEIBE, L. Valorização e formação dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo Plano Nacional de Educação. **Educ. Soc.**, Set 2010.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. Globalização, trabalho e docência: constatações e possibilidades. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 10, n. 38e, p. 175-190, 2010.

SEABRA, Teresa. Desigualdades escolares e desigualdades sociais. **Sociologia, problemas e práticas**, n.º 59, pp. 75-106, 2009.

SECO, Ana Paula; ANANIAS, Mauricéia e FONSECA, Sonia Maria. Antecedentes da administração escolar até a república (1930), In: **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. especial, p. 54-101, ago. 2006. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4915/art7_22e.pdf. Acesso em : 15. jan. 2025.

SILVA, Andréia Ferreira da. **Formação de professores para a Educação Básica no Brasil: projetos em disputa (1987-2001)**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2004.

SILVA, Carmem Silvia Bissoli da. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade**. 2. Ed. Revista Ampliada. Campinas: Autores Associados, 2003.

SILVA, Franklin Leopoldo e. Reflexão sobre o conceito e a função da universidade pública. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 295-304, 2001.

SILVA, Márcia Angela Aguiar da. Formação em gestão escolar no Brasil nos anos 2000: políticas e práticas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 27, n. 1, 2011.

SILVEIRA, C.B. FERNANDES, T. M. PELLEGRINI, B. **Cidades saudáveis?** Alguns olhares sobre o tema. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2014.

SILVEIRA, Olivia Maria Costa; CARVALHO, Leila Tibiriçá de. Estratégias metodológicas para pesquisa com egressos. **Estudos com estudantes egressos: concepções e possibilidades metodológicas na avaliação de programas**. Salvador: EDUFBA, p. 45-75, 2012.

SOUZA, Ângelo Ricardo. Políticas de democratização da gestão educacional no Brasil: experiência e expectativa com o novo Plano Nacional de Educação. **Revista Pedagógica**, v. 18, n. 39, p. 111-128, 2016.

STAKE, R. E. **Pesquisa Qualitativa: estudando como as coisas funcionam**. Porto Alegre: Penso, 2011.

STRASBURG, Quênia; CORSETTI, Berenice. Nova política de formação de professores ou reedição de velhas ideias? In: AZEVEDO, José Clovis; REIS, Jonas Tarcísio. **Políticas educacionais no Brasil pós-golpe**. Porto Alegre: Editora Universidade Metodista IPA, 2018.

SVALDI, Jacqueline Sallete Dei; LUNARDI FILHO, Wilson Danilo; GOMES, Giovana Calcagno. Apropriação e uso de conhecimentos de gestão para a mudança de cultura na enfermagem como disciplina. **Texto & Contexto-Enfermagem**, v. 15, p. 500-507, 2006.

TOMAZ, Iris Ferreira. **Programa Residência Pedagógica no Instituto Federal Catarinense – Campus Camboriú: impactos na formação docente na percepção de residentes do curso de Licenciatura em Pedagogia**. Dissertação de Mestrado. Iris Ferreira Tomaz; orientadora Marilândes Mól Ribeiro de Melo. -- Camboriú, 2024.

TRAGTENBERG, Mauricio. A escola como organização complexa. **Educação & Sociedade**, v. 39, n. 142, p. 183-202, 2018.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. São Paulo: Libertad, 2013.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Educação básica e educação superior: projeto político-pedagógico**. 3. ed. Campinas: Papirus, 2004.

VIANNA, Claudia Pereira. A feminização do magistério na educação básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente. In: YANNOULAS, Silvia Cristina (Org.). **Trabalhadoras: análise da feminização das profissões e ocupações**. Brasília, DF: Abaré, 2013. Disponível em <http://www.producao.usp.br/handle/BDPI/44242> Acesso em: 14 DE jun. de 2023.

VIEIRA, Sofia L. **Política(s) e Gestão da Educação Básica: revisitando conceitos simples**. RBP AE – v.23, n.1, p. 53-69, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19013> Acesso em: 19 dez. 2022

VILLELA, Heloisa de O. **O mestre escola e a professora.** Em: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cyntia Greive. 500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, pp. 95-134, 2000.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO ELABORADO PARA A PRODUÇÃO E ANÁLISE DA PESQUISA

08/08/2024 01:04

Pesquisa: Disciplinas de Gestão Educacional, Escolar e Estágio Supervisionado em Gestão: Impactos nos Processos Formativos de ...

Pesquisa: Disciplinas de Gestão Educacional, Escolar e Estágio Supervisionado em Gestão: Impactos nos Processos Formativos de Egressos/as do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal Catarinense (IFC) - Campus Camboriú (2011 - 2021)

Olá egresso!

Sou pesquisadora do Curso de Mestrado em Educação do Instituto Federal Catarinense – Campus Camboriú e convido você a participar da pesquisa **Disciplinas de Gestão Educacional, Escolar e Estágio Supervisionado em Gestão: Impactos nos Processos Formativos de Egressos/as do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal Catarinense (IFC) - Campus Camboriú (2011 - 2021)** que objetiva analisar em que medida as disciplinas de gestão educacional, escolar e estágio supervisionado em gestão impactam os processos formativos de egressos/as do curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal Catarinense (IFC) - campus Camboriú entre os anos de 2011 a 2021.

* Indica uma pergunta obrigatória

1. E-mail *

08/08/2024 01:04

Pesquisa: Disciplinas de Gestão Educacional, Escolar e Estágio Supervisionado em Gestão: Impactos nos Processos Formativos de ...

2. Se possuir interesse em participar da pesquisa, por favor, leia e caso esteja de acordo, consinta o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) a seguir *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Abrir o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)
Pular para a seção 2 (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE))
- ☐ Não tenho interesse em participar

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Esclarecimento:

Você está sendo convidado (a) a participar como voluntário (a) da pesquisa intitulada:

DISCIPLINAS DE GESTÃO EDUCACIONAL, ESCOLAR E ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM GESTÃO: IMPACTOS NOS PROCESSOS FORMATIVOS DE EGRESSOS/AS DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DO INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE (IFC) - CAMPUS CAMBORIÚ (2011 - 2021), conduzido por mim, Carolina Vanelli de Souza, estudante da Pós-Graduação Stricto Sensu, no Curso de Mestrado em Educação do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia Catarinense, Campus Camboriú, Santa Catarina (IFC), matriculada na linha de pesquisa de Processos Formativos e Políticas Educacionais, com ingresso em 2022, sob orientação da Professora Doutora Marilândes Mól Ribeiro de Melo. O presente documento contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que está sendo realizada, por isso é muito importante que o leia e esclareça todas as suas dúvidas antes de consentir, com a sua assinatura, sua participação. O objetivo do estudo é analisar em que medida as disciplinas de gestão educacional, escolar e estágio supervisionado em gestão impactam os processos formativos de egressos/as do curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal Catarinense (IFC) - campus Camboriú entre os anos de 2011 a 2021. Para esta pesquisa a coleta de dados se dará por meio do questionário semiestruturado com o intuito de responder às questões acerca da temática e do objetivo. Sua participação nesse estudo é muito importante, mas a decisão é sua. Você tem plena liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma.

PARTICIPANTES DA PESQUISA: Professores egressos do curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal Catarinense (IFC) - Campus Camboriú (2011 - 2021).

ENVOLVIMENTO NA PESQUISA: O contato com os alunos egressos será realizado por meio de e-mail e/ou telefone dos (as) participantes da referida pesquisa mediante autorização da Direção Geral do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense Campus Camboriú. O convite para participar da pesquisa, acontecerá por e-mail e/ou telefone, no caso do e-mail com o link do endereço eletrônico, enviado na forma de lista oculta. Antes de responder as questões do questionário semiestruturado, no ambiente virtual em formato de formulário via google forms, será apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para garantir a anuência dos (as) participantes da pesquisa. O aceite do participante na pesquisa implica no preenchimento de um único questionário semiestruturado, onde expressará seus pensamentos e impressões sobre sua formação acadêmica e prática profissional, de forma livre e sem a interferência do pesquisador. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) será enviado aos participantes da pesquisa juntamente com o questionário, via e-mail e, se possível, também pela pesquisadora. O TCLE precede as questões a serem respondidas pelos participantes e deverá ser assinalado sua concordância em participar ou não da pesquisa. O participante da pesquisa terá acesso às perguntas por meio do formulário Google Forms depois de ter dado o seu consentimento. O TCLE será previamente apresentado e, caso, concorde em participar, será considerado anuência quando responder ao questionário. Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa, desistência ou retirada

de consentimento não acarretará prejuízos. Sua participação nesta pesquisa consistirá no preenchimento do questionário.

BENEFÍCIOS DA PESQUISA: A sua participação será fomento para a construção de dados para a produção de conhecimento na temática proposta. Os resultados obtidos poderão trazer benefícios no que tange aos aspectos qualitativos da formação de professores para a gestão educacional e escolar, bem como a sua participação poderá embasar melhorias para esse processo de formação para uma gestão baseada nos princípios da gestão democrática participativa.

RISCOS/DESCONFORTOS: De acordo com a Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, observamos que o instrumento utilizado na pesquisa (questionário) não oferece risco à saúde, dignidade ou integridade dos participantes. Contudo, entendemos que ao preencher o questionário pode haver desconforto ou constrangimento, a saber: ter sua privacidade invadida, assim como pode ser que ocorra desconforto emocional ao revelar pensamentos e sentimentos nunca revelados, bem como pela divulgação dos resultados. Também pode haver cansaço físico por conta da necessidade de análise e respostas às questões propostas.

PROVIDÊNCIAS: A todo momento, serão tomadas as seguintes medidas/providências: a garantia do acesso aos resultados da produção de dados decorrentes da participação na pesquisa. Esta garantia ocorrerá por meio da disponibilização de forma impressa, digital e/ou adaptada, da tabulação dos questionários e do texto final da dissertação. Medidas de prevenção relacionadas à privacidade serão tomadas durante a elaboração do questionário ao não solicitar informações restritas e/ou que possam revelar algum sigilo, como também o cuidado com questionamentos que poderão desencadear algum constrangimento e desconforto. Por ser um questionário que pretende coletar dados sobre trajetória acadêmica e profissional poderá haver cansaço físico por conta da necessidade de análise e respostas às questões propostas, estas questões serão informadas aos participantes orientando que estes escolham um local confortável e tenham o tempo adequado para o preenchimento do questionário. O pesquisador assegurará a confidencialidade, a privacidade e a não estigmatização, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou econômico/financeiro.

SIGILO E CONFIDENCIALIDADE: As pesquisadoras buscarão minimizar riscos ou danos que possam decorrer de sua participação na pesquisa com as seguintes medidas: as informações coletadas neste estudo serão acessíveis somente aos pesquisadores envolvidos, assegurando e garantindo o sigilo e confidencialidade dos dados pessoais dos participantes da pesquisa; armazenar os dados em local seguro e de acesso exclusivo das pesquisadoras (mestranda e orientadora); a utilização exclusivamente para fins acadêmicos dos dados produzidos pela pesquisa; a não estigmatização das pessoas e/ou das escolas pesquisadas na utilização das informações e a não obrigatoriedade da identificação com o nome dos participantes. Comunicamos também que os resultados deste trabalho poderão ser apresentados em encontros e/ou publicados em revistas científicas, entretanto mostrarão apenas os resultados obtidos como um todo, sem revelar seu nome, instituição ou qualquer informação relacionada à sua privacidade. Seu nome, ou qualquer material que indique a sua

08/08/2024 01:04

Pesquisa: Disciplinas de Gestão Educacional, Escolar e Estágio Supervisionado em Gestão: Impactos nos Processos Formativos de ...

participação não será liberado sem a sua permissão. Ao colaborar com a pesquisa, o participante autoriza o pesquisador responsável por este estudo a disponibilizar os dados ao Instituto Federal Catarinense, para fins de estudos científicos. As pesquisadoras garantem a confiabilidade dos dados pessoais. Os resultados estarão à sua disposição durante a execução da pesquisa e após o seu término. O questionário será elaborado via Google Forms e ficará armazenado no drive do e-mail das pesquisadoras. Finalizada a coleta, os dados serão arquivados em dispositivo eletrônico local (download), sendo apagado todo e qualquer registro do drive das pesquisadoras. Os dados coletados por meio do questionário ficarão arquivados por um período mínimo de 5 anos, contados a partir do término da pesquisa. Esse acervo poderá ser retomado para novas pesquisas relacionadas ao objeto aqui tratado: supervisão escolar. Todas as etapas da pesquisa que envolvem a aplicação do questionário serão feitas por e-mail e pelo formulário Google Forms, não haverá outra forma de interação com os participantes que não a aplicação de questionário via e-mail. Seguir-se-á as recomendações do OFÍCIO CIRCULAR Nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS de 24/02/2021.

REMUNERAÇÃO/CUSTOS: Ressaltamos que você não terá nenhuma despesa advinda da sua participação na pesquisa, mas, caso você tenha algum prejuízo material ou imaterial em decorrência da pesquisa poderá solicitar indenização, de acordo com a legislação vigente e amplamente consubstanciada. Reitera-se que a participação na pesquisa é voluntária e você possui autonomia para desistir ou retirar seu consentimento, em qualquer fase, sem prejuízo algum, além de poder acessar o seu consentimento sempre que solicitado.

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense (IFC). O Comitê tem por objetivo assegurar os interesses dos participantes de pesquisas científicas, em sua integridade e dignidade. Caso persistam dúvidas, sugestões e/ou denúncias após os esclarecimentos dados pela equipe científica desta pesquisa, o comitê estará disponível para atendê-lo. O CEPSh do IFC está localizado no IFC - Campus Camboriú, atendendo pelo telefone (47) 2104-0882 e seu endereço eletrônico é cepsh@ifc.edu.br.

CONTATOS E DÚVIDAS: A professora responsável por esta pesquisa é a Dra. Marilândes Mól Ribeiro de Melo, que orienta a estudante Carolina Vanelli de Souza, do curso de Mestrado Acadêmico em Educação, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense – Campus Camboriú. Os participantes acima mencionados estarão disponíveis para esclarecer qualquer dúvida sobre a sua participação neste estudo. Para maiores informações, é possível entrar em contato com os pesquisadores:

Professora Orientadora:

Marilândes Mól Ribeiro Melo – Telefone: (48) 99601-5702

E-mail: marilandes.melo@ifc.edu.br

Endereço: Rua Aracua, n. 306. Bairro Pantanal. Florianópolis- SC, CEP: 88040-310

Assinatura: Marilândes Mól Ribeiro de Melo.

Mestranda / pesquisadora:

Carolina Vanelli de Souza - Telefone: (47) 99657-2244

E-mail: carolvanelli94@gmail.com

08/08/2024 01:04 Pesquisa: Disciplinas de Gestão Educacional, Escolar e Estágio Supervisionado em Gestão: Impactos nos Processos Formativos de ...

Endereço: Rua Bagdá, n. 1340. Bairro Stª Regina 4. Camboriú - SC, CEP: 88345-500

Assinatura: Carolina Vanelli de Souza.

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Consentimento, após esclarecimento:

Após estes esclarecimentos, considerando todas as informações fornecidas pela equipe científica responsável por este estudo e apresentadas neste documento, eu, de forma livre e esclarecida, autorizo o uso dos dados coletados, sob minha responsabilidade, a participar desta pesquisa.

3. Você consente participar da pesquisa?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Eu consinto participar da pesquisa *Pular para a seção 5 (Questionário)*
- ☐ Não concordo

Seção sem título

Questionário

Olá egresso/a!

Sentimo-nos honradas em contar com sua participação na realização desta pesquisa, intitulada, **Disciplinas de Gestão Educacional, Escolar e Estágio Supervisionado em Gestão: Impactos nos Processos Formativos de Egressos/as do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal Catarinense (IFC) - Campus Camboriú (2011 - 2021)** que resultará em uma Dissertação de Mestrado. Solicitamos sua colaboração (e muita paciência) no preenchimento deste questionário, que procura abranger diferentes dimensões de sua trajetória escolar, de sua carreira profissional e de sua experiência pedagógica. Você não precisa limitar-se aos espaços previstos, podendo desenvolver suas considerações e relatar fatos não contemplados neste questionário. Sua contribuição no preenchimento é de suma importância, pois por meio dela analisaremos os impactos das disciplinas de Gestão Educacional, Escolar e Estágio Supervisionado em Gestão nos processos formativos de egressos/as do curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal Catarinense (IFC) – Campus Camboriú. Certos de poder contar com seu apoio, sua pronta colaboração e, sobretudo, com a sutileza de sua memória e experiências, agradecemos e nos colocamos à disposição para todos os esclarecimentos necessários. Evidenciamos que sua participação nesta pesquisa é voluntária e que suas respostas são estritamente confidenciais. Neste sentido, contamos com a sua colaboração para responder atentamente a este questionário.

OBS: Procure responder às questões seguindo a ordem exata que elas aparecem no questionário:

DADOS PESSOAIS

4. Identidade de gênero:

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Gênero feminino
- ☐ Gênero masculino
- ☐ Gênero não-binário
- ☐ Prefiro não identificar
- ☐ Outro: _____

5. Idade:

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Até 30 anos
- ☐ De 31 a 40 anos
- ☐ De 41 a 50 anos
- ☐ De 51 a 60 anos
- ☐ 61 anos ou mais

6. Cidade/Estado que você nasceu:

7. Cidade/Estado que você reside:

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Camboriú/SC
- ☐ Balneário Camboriú/SC
- ☐ Itajaí/SC
- ☐ Itapema/SC
- ☐ Penha/SC
- ☐ Balneário Piçarras/SC
- ☐ Ilhota/SC
- ☐ Luiz Alves/SC
- ☐ Porto Belo/SC
- ☐ Bombinhas/SC
- ☐ Navegantes/SC
- ☐ Outro:

8. Renda familiar mensal aproximada em salários-mínimos:

9. Religião:

10. Estado civil:*Marcar apenas uma oval.*☐ Solteiro/a☐ União Estável☐ Casado/a☐ Separado/a☐ Divorciado/a☐ Viúvo/a☐ Outro:

11. Número de filhos:*Marcar apenas uma oval.*☐ Nenhum☐ 1☐ 2☐ 3☐ 4☐ 5 ou mais

08/08/2024 01:04

Pesquisa: Disciplinas de Gestão Educacional, Escolar e Estágio Supervisionado em Gestão: Impactos nos Processos Formativos de ...

12. Origem étnica/racial:*Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Branco
- ☐ Negro
- ☐ Pardo
- ☐ Indígena
- ☐ Amarelo (origem oriental)

13. Grau de instrução de seu cônjuge (caso houver) e profissão:

14. Grau de instrução de seu pai e profissão:

15. Grau de instrução de sua mãe e profissão:

08/08/2024 01:04

Pesquisa: Disciplinas de Gestão Educacional, Escolar e Estágio Supervisionado em Gestão: Impactos nos Processos Formativos de ...

16. Onde você mora hoje?*Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Casa própria
- ☐ Casa alugada
- ☐ Casa de parente
- ☐ Casa de amigos
- ☐ Outro: _____

17. Caso você more com alguém, (cônjuge, pai, mãe, parentes, amigos) você ajuda nas despesas de casa?*Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Sim, ajudo mensalmente
- ☐ Não ajudo
- ☐ Ajudo quando posso

TRAJETÓRIA ESCOLAR**18. De qual turma de licenciatura em Pedagogia você fez parte?***Marcar apenas uma oval.*

- ☐ 2011 a 2014
- ☐ 2012 a 2015
- ☐ 2013 a 2016
- ☐ 2014 a 2017
- ☐ 2015 a 2018
- ☐ 2016 a 2019
- ☐ 2017 a 2020

08/08/2024 01:04

Pesquisa: Disciplinas de Gestão Educacional, Escolar e Estágio Supervisionado em Gestão: Impactos nos Processos Formativos de ...

19. Frequentou a Educação Básica em escola:*Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Pública
- ☐ Privada
- ☐ Maior parte pública
- ☐ Maior parte privada

20. Você conciliava o Ensino Médio com algum trabalho?*Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Não
- ☐ Sim

21. Caso você tenha respondido sim na questão anterior, favor informar qual emprego você conciliava ao Ensino Médio:

22. Coursou Ensino Médio em qual modalidade?*Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Escola Normal
- ☐ Magistério
- ☐ Supletivo
- ☐ Educação de Jovens e Adultos
- ☐ Ensino Técnico

23. Caso você tenha respondido Ensino Técnico na questão anterior, favor informar qual área do Ensino Técnico você cursou:

08/08/2024 01:04

Pesquisa: Disciplinas de Gestão Educacional, Escolar e Estágio Supervisionado em Gestão: Impactos nos Processos Formativos de ...

24. Fez algum outro curso de Ensino Superior antes da licenciatura?*Marcar apenas uma oval.*☐ Sim☐ Não**25. Caso você tenha respondido sim na questão anterior, favor informar qual curso de Ensino Superior você realizou:**

26. Você já trabalhava na área da educação quando cursava Pedagogia? Descreva se sim ou não e qual a área de atuação.

27. Enfrentou dificuldades para estudar?*Marcar apenas uma oval.*☐ Sim☐ Não**28. Caso você tenha respondido sim na questão anterior, favor informar quais dificuldades você enfrentou para estudar:**

08/08/2024 01:04

Pesquisa: Disciplinas de Gestão Educacional, Escolar e Estágio Supervisionado em Gestão: Impactos nos Processos Formativos de ...

29. **O que fez você optar pelo curso de Licenciatura em Pedagogia?**

30. **Está cursando outra graduação?**

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

31. **Caso você tenha respondido sim na questão anterior, favor informar qual curso e onde ele está sendo realizado.**

32. **Você está cursando alguma pós-graduação?**

Marcar apenas uma oval.

☐ Não

☐ Não, mas pretendo

☐ Sim, lato sensu

☐ Sim, stricto sensu

08/08/2024 01:04

Pesquisa: Disciplinas de Gestão Educacional, Escolar e Estágio Supervisionado em Gestão: Impactos nos Processos Formativos de ...

33. **Descreva aqui aspectos marcantes da sua trajetória escolar que não foram contemplados nos itens acima:**

**EM RELAÇÃO ÀS DISCIPLINAS DE GESTÃO EDUCACIONAL, ESCOLAR
E ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM GESTÃO**

34. **Como você avalia os procedimentos metodológicos utilizados pelos professores do curso?**

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Ótima
- ☐ Boa
- ☐ Regular
- ☐ Ruim

35. **Descreva o porquê em relação a resposta da questão anterior.**

08/08/2024 01:04

Pesquisa: Disciplinas de Gestão Educacional, Escolar e Estágio Supervisionado em Gestão: Impactos nos Processos Formativos de ...

36. **Você vê relação entre os conteúdos ministrados pelos professores e a sua prática profissional?**

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
- ☐ Nem sempre
- ☐ Não

37. **Descreva o porquê em relação a resposta da questão anterior.**

38. **O que você entende por gestão educacional?**

39. **O que você entende por gestão escolar?**

08/08/2024 01:04

Pesquisa: Disciplinas de Gestão Educacional, Escolar e Estágio Supervisionado em Gestão: Impactos nos Processos Formativos de ...

40. **Como a disciplina de estágio supervisionado em gestão contribuiu para a compreensão dos processos de gestão educacional e escolar?**

41. **Você exerce algum cargo de gestão?**

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim *Pular para a pergunta 42*
- ☐ Não

ATUAÇÃO EM PROCESSOS DE GESTÃO

42. **Qual função você exerce na gestão?**

43. **Esta função se dá em:**

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Rede Pública
- ☐ Rede Privada
- ☐ Outro: _____

08/08/2024 01:04

Pesquisa: Disciplinas de Gestão Educacional, Escolar e Estágio Supervisionado em Gestão: Impactos nos Processos Formativos de ...

44. Qual é a sua situação funcional?*Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Efetivo
- ☐ Contratado Temporariamente
- ☐ Cargo Comissionado
- ☐ Efetivo Readaptado

45. Caso você tenha respondido "Efetivo Readaptado" na questão anterior, favor informar qual função você desempenhava anteriormente à readaptação.

46. Ao exercer sua função na gestão, quais aspectos ocupam mais seu tempo? Numere-os de 1 a 4, considerando 1 o aspecto que ocupa mais seu tempo e 4 o que ocupa menos.

47. Há quantos anos você exerce a função na área da gestão escolar?*Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Menos de 1 ano
- ☐ De 2 a 5 anos
- ☐ De 6 a 10 anos
- ☐ De 11 a 15 anos
- ☐ De 16 a 20 anos
- ☐ Mais de 20 anos

08/08/2024 01:04

Pesquisa: Disciplinas de Gestão Educacional, Escolar e Estágio Supervisionado em Gestão: Impactos nos Processos Formativos de ...

48. **Como a disciplina de gestão educacional impactou seu processo formativo?**

49. **Como a disciplina de gestão escolar impactou seu processo formativo?**

50. **Como a disciplina de estágio supervisionado em gestão impactou seu processo formativo?**

51. Qual seu endereço de e-mail? *

Seu endereço de e-mail é importante para validarmos o seu consentimento e para enviar os resultados da pesquisa após o término do estudo.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

ANEXO A – PARECER DE APROVAÇÃO DA PESQUISA NO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS (CEPSH)



Continuação do Parecer: 5.892.033

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O protocolo está aprovado, pois está de acordo com as prerrogativas éticas exigidas na Resolução CNS 510/16.

As duas pendências apontadas no parecer anterior foram resolvidas:

1. O modo de contato com os participantes será via e-mail.
2. O questionário foi apresentado da forma que será aplicado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Caso tenha dúvidas sobre o parecer, recomenda-se procurar o CEP SH localizado no Campus Camboriú, cujo horário de atendimento é de segunda a sexta das 13:30 as 16:30, ou entrar em contato pelo email cepsh@ifc.edu.br ou telefone 47 2104-0882.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2009532.pdf	26/01/2023 01:08:41		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_ASSENTIMENTO.pdf	26/01/2023 01:08:00	CAROLINA VANELLI DE SOUZA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_CAROLINA_3.pdf	26/01/2023 01:05:46	CAROLINA VANELLI DE SOUZA	Aceito
Recurso Anexado pelo Pesquisador	QUESTIONARIO_GOOGLEFORMS.pdf	26/01/2023 00:58:39	CAROLINA VANELLI DE SOUZA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_CAROLINA_3.pdf	26/01/2023 00:31:06	CAROLINA VANELLI DE SOUZA	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto_carolina.pdf	05/09/2022 16:47:18	CAROLINA VANELLI DE SOUZA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: RUA JOAQUIM GARCIA SN - CAIXA POSTAL 2006
 Bairro: CENTRO CEP: 88.340-055
 UF: SC Município: CAMBORIU
 Telefone: (47)2104-0882 E-mail: cepsh@ifc.edu.br

CAMBORIU, 13 de Fevereiro de 2023

Assinado por:
Fernanda Carvalho Humann
 (Coordenador(a))