

Formação do Pedagogo para Gestão Escolar: experiência curricular em interface com extensão

Pedagogue's training for school management: curricular experience in interface with extension

Lúcia Gracia Ferreira¹, Georgia Nellie Clark²,
Djeissom Silva Ribeiro³

Resumo: Esta pesquisa vislumbra focar em temáticas como formação do(a) pedagogo(a), gestão escolar e trabalho pedagógico. Assim, este estudo buscou dialogar com a formação de pedagogos(as) e suas interfaces para gestão escolar do trabalho pedagógico. A investigação deu-se no transcorrer do componente curricular de estágio supervisionado “Gestão do Trabalho Pedagógico em Ambientes Escolares”, que faz parte da matriz curricular do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), *Campus* Amargosa. Os dados foram produzidos em 2018, a partir de uma pesquisa qualitativa e exploratória-descritiva, com a execução das atividades do estágio supervisionado, na modalidade de extensão, articulada à pesquisa. Desse modo, duas interfaces emergiram a partir do *corpus* analisado, sendo: 1) Aprendizagens sobre os campos de atuação profissional; 2) Aprendizagens para a atuação profissional. Essas interfaces nos permitiram entender as temáticas da gestão escolar e do trabalho pedagógico, como aprendizagens fundamentais na formação do(a) pedagogo(a). Os resultados evidenciaram que, no contexto da atividade de extensão desenvolvida, os/as alunos(as) em formação inicial construíram conhecimentos relacionados às funções desempenhadas pelo(a) pedagogo(a) na escola. Ainda, sobre o trabalho pedagógico desenvolvido no cenário escolar que envolve o trabalho em equipe, a coletividade e a busca por melhorias desse ambiente. Desse modo, entendemos que a concretização do estágio supervisionado como extensão foi salutar para a construção desses conhecimentos.

Palavras-chave: gestão escolar; formação de pedagogos(as); gestão do trabalho pedagógico.

Abstract: This research focused on themes such as the education of the pedagogue, school management and pedagogical work. Thus, this study sought to dialogue with the training of pedagogues and their interfaces for school management of pedagogical work. The investigation took place during the supervised internship curricular component “Management of Pedagogical Work in School Environments”, which is part of the Pedagogy Degree Course curricular matrix, within its Pedagogical Project at *Universidade Federal do Recôncavo da Bahia* (UFRB), Amargosa Campus. The data were produced in 2018, from a qualitative and exploratory-descriptive research, with the

¹ Doutora em Educação. Professora da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia e da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Grupo de Pesquisa e Estudos Pedagógicos – GPEP – UESB. E-mail: luciagferreira@hotmail.com.

² Doutoranda em Educação. Professora da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Grupo de Pesquisa e Estudos Pedagógicos – GPEP – UESB. E-mail: georgianclark@hotmail.com

³ Doutor em Educação. Professor da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. E-mail: djeissom@ufrb.edu.br.

supervised internship activities being executed in the extension modality, articulated to the research. Thus, two interfaces emerged from the analyzed corpus, being: 1) Learning about the fields of professional activity; 2) Learning for professional performance. These interfaces allowed us to understand the themes of school management and pedagogical work, as fundamental learning in the education of the pedagogue. The results showed that, in the context of the extension activity developed, students in initial training built knowledge related to the functions performed by the pedagogue at school. Still, about the pedagogical work developed in the school scenario that involves teamwork, the community and the search for improvements in this environment. Thus, we understand that the implementation of the supervised internship as an extension program was appropriate for the construction of this knowledge.

Keywords: school management; Pedagogue's training; pedagogical work management.

Introdução

A superação das dificuldades enfrentadas pela educação pública, no Brasil, exige uma compreensão aprofundada da complexidade dessa questão, que envolve os aspectos políticos, econômicos e sociais. Em que pese toda essa complexidade, não se pode negar a importância da formação dos sujeitos que atuam no espaço escolar para a gestão do trabalho pedagógico. É esta que, em última instância, garantirá que a qualidade da atividade-fim da escola – o processo ensino-aprendizagem – seja alcançada.

Nesse sentido, este estudo tem como objetivo dialogar com a formação de pedagogos(as) e suas interfaces para gestão escolar do trabalho pedagógico, compreendendo a gestão do trabalho pedagógico como âmbito fundamental da gestão escolar, que perpassa todos os outros e a formação do(a) pedagogo(a) como essencial para o exercício de uma gestão que promova o alcance dos objetivos propostos pela instituição escolar.

Esta pesquisa se configura como de abordagem qualitativa, pois nos permite a compreensão de seu objeto de modo mais profundo, alcançando significados elaborados pelos sujeitos no contexto do estudo. Também como uma investigação exploratória-descritiva, pois no dizer de Gil (2010), as pesquisas exploratórias têm a finalidade de proporcionar maior familiaridade com o objeto problematizado, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses, neste caso, pensando novos caminhos na formação do(a) pedagogo(a) para a atuação na gestão escolar.

Estes dados foram produzidos no âmbito de uma experiência curricular em interface com a extensão universitária. Desse modo, a investigação aqui apresentada se deu no contexto do componente curricular de estágio supervisionado “Gestão do Trabalho Pedagógico em Ambientes Escolares”, que faz parte da matriz curricular do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), *Campus* de Amargosa. Em 2018, implementou-se uma nova proposta de execução do estágio, na modalidade de extensão, articulada à pesquisa.

Destacamos a importância desse tipo de experiência, principalmente no contexto do estágio supervisionado, cujo debate ascendeu atualmente, com a necessidade de se pensar alternativas para sua realização, diante da pandemia da COVID-19, que, exigiu a suspensão das atividades escolares educacionais presenciais para conter o contágio e nos obrigou, com a instalação do ensino

remoto, a pensar modos de estágio nas modalidades de pesquisa e extensão, já que, na modalidade de ensino, estava impossibilitada ou havia muitas limitações. Então, acreditamos que a experiência aqui posta pode ser inspiradora e apostamos nela como alternativa e possibilidades formativas.

Foi nesse contexto de um componente curricular de estágio supervisionado num curso de licenciatura, a partir de extensão universitária que os dados foram produzidos a partir de um curso de extensão. Este curso teve duração de três meses e meio e várias atividades foram realizadas (será descrito mais adiante), mas para este artigo, foram discutidos os dados do questionário de avaliação respondido pelos participantes e os relatórios da disciplina de estágio (esse já citado, no qual o curso de extensão se deu). Para a análise dos dados produzidos foi utilizado a Análise de Conteúdo, de Bardin (2010).

Formação do pedagogo

Sabemos que o(a) pedagogo(a) é um profissional formado para atuar na docência, coordenação e gestão, em espaços escolares e não escolares. A formação do(a) pedagogo(a) na atualidade demanda polivalência e especificidades. Portanto, os Projetos Pedagógicos de Curso devem propor uma formação do pedagogo para atender suas Diretrizes Curriculares Nacionais e a necessidades contemporâneas.

Desse modo, o currículo para formação desse profissional necessita ser constantemente dialogado, articulado e contextualizado para atender essas peculiaridades. Além do mais, as atribuições do(a) pedagogo(a) também exigem conhecimentos e saberes diversos. Nessa perspectiva, a relevância do estágio supervisionado como eixo articulador do curso ascende ainda mais, visto que este é um componente curricular com uma alta carga horária de profissionalização e que demanda a realização de atividades fora do seio da instituição de ensino superior. Nesse sentido, é que foram efetivadas as ações de formação do(a) Pedagogo(a), com estágio da disciplina de Gestão do Trabalho Pedagógico em Ambientes Escolares, com as propostas que serviram de base para este estudo.

Diante do exposto, cabe-nos apontar para a necessidade de rediscussão de nossas práticas formativas em relação aos/as profissionais que venham a atuar na gestão das escolas públicas, uma vez que estes/estas não podem ser considerados(as) objeto de uma formação pautada num simples processo de transmissão de conhecimentos e de “imitação” de modelos preestabelecidos de gestão da escola pública.

Dessa maneira, entendemos que a formação de gestores(as) escolares necessita ser múltipla, contar com a proatividade do(a) próprio(a) gestor(a) em formação, assim como compreender que esse processo é individual, é coletivo e é social, pois sendo a gestão do trabalho pedagógico perpassada por todos esses elementos há a necessidade de se pensar uma formação que dialogue com essa complexidade.

Assumimos, neste trabalho, que o(a) gestor(a) escolar, para exercer tal função, deve ter formação em Pedagogia e experiência como professor. A atuação como docente possibilita ao sujeito a produção de conhecimentos sobre o fazer docente, a ação na sala de aula e sobre a organicidade pedagógica;

também conhecimento sobre a escola e suas funções, que já são, conforme vimos em Ferreira (2008; 2010; 2018), atividades que fazem parte da gestão pedagógica.

Nesse sentido, a formação do(a) pedagogo(a) deve promover o seu reconhecimento, para além do lugar da docência, como gestor(a) do trabalho pedagógico na escola. Desse modo, o conhecimento do fazer pedagógico precisa ser pensado também a partir de uma perspectiva ampliada que inclui os lugares de gestão e coordenação escolar. As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), para o Curso de Pedagogia (Brasil, 2006) contemplam essa perspectiva ao determinar que:

Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Parágrafo único. **As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino [...]** (Brasil, 2006, grifo nosso).

Também a Resolução nº 02, de 2015 (Brasil, 2015) corrobora essa abordagem ao preconizar que a formação inicial e continuada do(a) licenciando(a) abranja a gestão das instituições educativas da educação básica. Desse modo, ratifica a abrangência da docência à gestão ao afirmar que:

Art. 10. A formação inicial destina-se àqueles que pretendem exercer o magistério da educação básica em suas etapas e modalidades de educação e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, compreendendo a articulação entre estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino.

Parágrafo único. **As atividades do magistério também compreendem a atuação e participação na organização e gestão de sistemas de educação básica e suas instituições de ensino**, englobando:

I - planejamento, desenvolvimento, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos, do ensino, das dinâmicas pedagógicas e experiências educativas;

II – produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico das áreas específicas e do campo educacional (Brasil, 2015, grifo nosso).

Como é possível perceber, a legislação reconhece os espaços de gestão tanto dos sistemas quanto das instituições educacionais, em todos os âmbitos destas, como espaços de atuação do(a) pedagogo(a) e estabelece que a formação desse(a) profissional contemple esse aspecto, considerando que o pedagógico perpassa todas as funções que podem ser assumidas por um(a) pedagogo(a).

Gestão Escolar e Trabalho Pedagógico

A Educação pública brasileira é objeto de estudos de pesquisadores(as) desde há muito. Esses(as) profissionais da pesquisa científica tem demonstrado, ao longo do tempo, entre outras questões, a importância da formação profissional na área de Educação como fator de possível agregação de qualidade à formação dos(as) cidadãos/cidadãs nos contextos escolares.

Acerca de uma concepção da expressão “contextos escolares”, e do termo “escola”, Ferreira (2010, p. 86) nos diz:

Escolhi utilizar a expressão contextos escolares, pois entendo a instituição escolar como amplo tempo e espaço de interação entre sujeitos, cujo objetivo é ou deveria ser a produção do conhecimento. As escolas não são somente materialidades, tradicionalmente reservadas à educação formal. São dinâmicos processos de interação e de vida coletiva. Por isso, contextos escolares, no meu entender, é uma expressão a representar esse movimento cotidiano e contínuo da escola, em detrimento de um possível entendimento contrário, relativo a se pensar haver uma rotina escolar.

Assim sendo, a autora nos chama a atenção para uma concepção de escola enquanto pluralidade das pessoas, suas origens sociais e culturais; a pluralidade das concepções pedagógicas e das formas de conceber os processos de aprendizado, assim como as possibilidades de construção de um bem público educacional que possa ser a base de transformações sociais relevantes para o país.

Mais recentemente, as discussões acerca da formação profissional em Educação, tendo como base essa concepção de escola pública, passaram a refletir sobre os processos formativos daqueles e daquelas que atuam na Gestão dessas escolas públicas com o mesmo entendimento referido anteriormente: propiciar formação adequada, tanto inicial quanto continuada, aos/as profissionais da Gestão Escolar é fator de agregação de qualidade à Educação nacional.

Nesse sentido, discutir a formação de gestores(as) escolares passa, primeiramente, por uma breve discussão da Gestão Escolar em si. Discutir a Gestão Escolar no Brasil implica partirmos do início, compreendendo aqui o início como o momento histórico do país no qual se faz a passagem (abrupta, é verdade) da utilização da expressão Administração Escolar para a Gestão Escolar.

Essa mudança terminológica ocorre, num primeiro momento, na promulgação de nossa atual Constituição Federal, de 05 de outubro de 1988 (Brasil, 1988). Nessa Constituição estabeleceu-se: “Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] VI – gestão democrática do ensino público, na forma da lei” (Brasil, 1988).

Nossa Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996), por se tratar de norma infraconstitucional, estabeleceu, seguindo a Constituição Federal, o seguinte:

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

[...]

VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;

[...]

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.

Art. 15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e

administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público (Brasil, 1996).

Dessa forma, nosso poder Legislativo teve como principal preocupação, nesse processo de elaboração legislativa, a questão da Gestão Democrática, estabelecendo sua normatização assim como aquilo que, de seu ponto de vista, caracteriza a democracia na gestão das escolas públicas. Não estabeleceu, portanto, uma relação entre a Gestão e o Pedagógico, valorizando apenas um de seus aspectos que é a participação, como forma de garantir uma Gestão Democrática.

Acerca dessa relação entre a gestão e o pedagógico é relevante observar o que ressalta Ferreira (2008):

[...] A gestão constitui-se em soma de processos, e, se sabe, no cotidiano, esses processos são conectados e têm nos sujeitos os protagonistas dos rumos da escola. Vale dizer, o pedagógico é a dinâmica da escola, da educação, por isso mesmo, é resultante da colaboração de todos, nos diversos espaços e tempos do ambiente e da convivência escolar (Ferreira, 2008, p.177).

Em outro trabalho, a autora define gestão como:

[...] um processo que envolve todos e a aula, como o efetivo espaço e o tempo do trabalho dos professores [...] um processo social por excelência e a gestão democrática como um processo que implica em participação coletiva, descentralização, busca contínua da autonomia nas atividades e consequente compromisso com a educação (Ferreira, 2010, p.82).

De acordo com essas relevantes definições de Ferreira (2008, 2010) é possível compreender, portanto, que os diversos aspectos que integram o processo de gerir uma escola pública não podem ser “separados” em momentos e ações estanques. Conforme nos mostra a autora: “tal fragmentação contribui tão-somente para a colonização do pedagógico, tornando-o mecanizado, centrado em alguns sujeitos e fruto de algumas decisões” (Ferreira, 2008, p.177).

Sobre a gestão do pedagógico, a autora aponta para os seguintes aspectos:

É nesse contexto pedagógico [...] que se insere o trabalho dos professores: a gestão do pedagógico, que acontece em todos os níveis da escola, mas, cabe, em primeira instância, aos professores realizá-la, pois o objetivo central da gestão do pedagógico é a produção do conhecimento e esta acontece na aula.

Então, pensar a gestão do pedagógico tendo os professores como sujeitos significa mudança de compreensão da organização escolar. Consequentemente, haverá mudanças entre os lugares que os sujeitos ocupam no universo escolar; eliminando centralidades hierárquicas, concentração de decisões e fazendo a linguagem circular. É desse modo, também, que pode haver a superação dos modelos empresariais aplicados à gestão da escola (Ferreira, 2008, p.187-188).

E, por fim, citamos outra relevante construção teórica da autora na qual evidencia que a gestão escolar é também a gestão do pedagógico:

[...] O trabalho dos professores implica em gestão do pedagógico, estando inserido no processo de gestão escolar democrático e revela-se como sendo resultante de movimentos dialéticos entre o individual e o coletivo, entre as crenças e as ações, entre as presenças e ausências de reflexão (Ferreira, 2010, p.84-85).

Nesse sentido, ao apontar para o fato da gestão do pedagógico ser, na escola pública, coletiva, mas também individual, a autora nos leva a inferir que os processos decisórios da gestão escolar estão “diluídos” em todos os sujeitos que participam da escola de alguma forma, pois não podem ser controlados, da maneira que se pensa possível, mesmo nos contextos burocráticos mais rígidos e, nessa perspectiva, os sujeitos podem sempre se valer de suas “margens de autonomia relativa” (Lima, 2001).

A Educação pública no Brasil, normatizada principalmente por nossa atual LDB, também está embasada em princípios relativos à formação dos profissionais da Educação Básica, conforme se pode observar nos Artigos 61 (sessenta e um) a 65 (sessenta e cinco), dos quais destacamos o artigo 64 (sessenta e quatro):

Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (Brasil, 1996).

Nesse sentido, têm início as discussões acerca da necessidade de formar profissionais da educação para o trabalho pedagógico, compreendendo-se este como modo de produção de conhecimento que inclui “os aspectos relativos ao espaço e ao tempo, aos sujeitos (e, por isso, aspectos sociais, políticos, culturais, econômicos), aos conhecimentos sobre Pedagogia (especialmente os relativos a como os sujeitos aprendem) e implica um projeto, uma ação coordenada que objetiva um fim” (Ferreira, 2018, p.604).

Construindo conhecimentos: teoria e metodologia no âmbito da produção dos dados

Dada a importância da formação do(a) pedagogo(a), na contemporaneidade, e suas áreas de atuação já sinalizadas anteriormente, remetemos aqui ao modo como os dados desta pesquisa foram construídos, em que âmbito eles foram produzidos, de modo a colaborar na construção de conhecimentos sobre as perspectivas formativas do(a) pedagogo(a) relacionadas às suas funções e à gestão pedagógica.

Os dados foram produzidos no âmbito do componente curricular “Gestão do Trabalho Pedagógico em Ambientes Escolares”, com carga horária de Estágio Supervisionado, no ano de 2018. Este faz parte da matriz curricular do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia da UFRB, vigente até o ano de 2020, ofertado no 4º semestre. Assim, para produção dos dados analisados neste artigo, foram utilizados os relatórios entregues pelos(as) discentes ao final do componente curricular e o questionário avaliativo respondido ao final do curso de extensão.

O componente citado abarca, em seu planejamento, a perspectiva da escola, da gestão escolar, do trabalho pedagógico e dos processos educativos em instituições escolares. Ainda, remete às diversas funções dessa gestão e aos elementos constituintes da prática da Gestão Escolar. Busca realizar discussões no âmbito das principais teorias da administração e Gestão Escolar e relacioná-

las ao mundo atual, produzindo sentido sobre as implicações para/no trabalho cotidiano da gestão nas escolas públicas.

Dessa forma, o trabalho se dá com o objetivo de que não é só conhecer o funcionamento da escola, é necessário saber o que fazer nela. Campos (2014) afirma que a gestão da escola vive uma tensão permanente, pois se posiciona entre a promoção da humanidade do homem e as relações mercadológicas capitalistas. Então, o que fazer? Como gerir esse espaço material tão complexo? Apontamos que a formação do(a) gestor(a) escolar, necessita ocorrer de tal modo que esses(as) profissionais possam atuar no âmbito administrativo sem desconsiderar o âmbito pedagógico, e deve ser problematizada para produção de conhecimentos que deem conta de responder estas questões.

O/A pedagogo(a) em formação, conforme preconiza a Resolução CNE/CP 01/2006 (Brasil, 2006), no percurso formativo institucional, para integralização curricular, deve ter acesso a práticas de gestão educacional que lhe proporcionem participação em atividades de planejamento, organização, coordenação, implementação e avaliação de projetos pedagógicos e educativos e de tarefas próprias do setor da educação.

Portanto, o estágio em gestão escolar, aqui apresentado, em sua execução, proporcionava discussões voltadas para a construção de reflexões capazes de promover conhecimentos relacionados a essas temáticas em questão. Também se situava no âmbito das aprendizagens sobre a cultura da escola, a organização do trabalho pedagógico, gestão do trabalho administrativo escolar, demandas dos(as) gestores(as), Projeto Político- Pedagógico (PPP), perspectiva dialógica e participativa, gestão democrática, entre outros aspectos relevantes.

Entre as ações deste estágio, está o contato com a realidade da escola, que visa aproximar o/a discente-estagiário(a) da comunidade escolar, para conhecer o espaço, a cultura, o público, organização e possibilidades de trabalho pedagógico. Desse modo, esses(as) discentes-estagiários(as) podem (re)conhecer que entre os aspectos administrativo-burocráticos, pedagógicos e didáticos, estão atividades da gestão escolar, cujas ações também promovem o movimento da escola no sentido de seu objetivo principal: o processo de ensino/aprendizagem.

Sobre “a movimentação da escola”, Franco (2016) aponta que o/a coordenador(a) pedagógico(a) sozinho(a) não vai mudar a escola, nem mesmo a direção da escola poderá fazer sozinha, pois é preciso que um coletivo esclarecido intencione ações convergentes com um projeto de escola que abarque posicionamentos políticos, pessoais, pedagógicos e administrativos e assumam esses pressupostos.

São importantes os diálogos com as instituições de ensino e estagiários(as), buscando conhecer como esse estágio pode contribuir para a articulação entre formação e atuação, de modo à superação dos distanciamentos entre eles. Apesar de muitos aspectos da função docente ou gestora serem aprendidos no exercício da função, é importante questionarmos a formação. Este estágio vem promovendo diálogos entre teoria-prática, formação-atuação, vivência-experiência?

O estágio citado acontecia nas escolas públicas de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental do município de Amargosa-BA, no diurno, com os/as discente-estagiários(as) alocados(as) em duplas, com a

finalidade de realizar observações e registros, tendo que cumprir uma carga horária de 51 (cinquenta e uma) horas efetivas nas escolas-campo de estágio.

No contexto de uma carga horária extensa para observação e registros, e devido à incompatibilidade entre os calendários da Instituição de Educação Superior e das Instituições da Educação Básica, por duas vezes seguidas, foi dificultada a ida às escolas-campo de estágio. Também foram constantes os desencontros entre os períodos em que estagiários(as) estavam presentes na escola e a ausência de gestores(as) e coordenadores(as) pedagógicos(as), geralmente em cumprimento de agenda em outros espaços oficiais de trabalho.

Diante dos desafios postos e da necessidade de formação do(a) pedagogo(a) para atuação na gestão e coordenação escolar, optamos, a partir de 2018, por ousar, nesse estágio, a experimentação de outras inflexões formativas. Sabendo que o estágio supervisionado se configura como eixo articulador do ensino, pesquisa e extensão, por isso, articulamos a construção de uma proposta que abrangesse a última modalidade tendo a pesquisa como recurso metodológico, sem perder de vista o objetivo da formação.

Desse modo, a carga horária teórica do componente curricular foi cumprida com encontros na sala de aula e discussões relacionadas à ementa. Somente após essa etapa, é que o estágio aconteceu, a partir do ensino híbrido, que se mostrou eficaz para tal, e de metodologias variadas.

Quanto à extensão, a inserção dos(as) discentes se deu no âmbito do Curso “Gestão Pedagógica: questões constitutivas do Projeto Político-Pedagógico”, com 100 (cem) horas, que buscava promover a aprendizagem sobre gestão pedagógica, a aprendizagem sobre o que é Projeto Político-Pedagógico (PPP), assim como sua funcionalidade e o favorecimento da construção e difusão do conhecimento sobre o tema. O curso objetivava promover a formação de graduados(as) em Licenciatura em Pedagogia no que concerne à gestão pedagógica, de modo interdisciplinar, fomentando possibilidades de aprendizagens sobre questões constitutivas do Projeto Político-Pedagógico da Educação Básica. A inserção das atividades de estágio vinculadas ao curso se deu como uma possibilidade desses discentes conhecerem mais sobre o PPP, cujos processos de elaboração fazem parte das atividades inerentes à gestão escolar.

O PPP foi abordado como sendo um documento da escola, que orienta ações, metas e objetivos para execuções futuras que propiciem a melhoria da escola e de sua comunidade. Segundo Vasconcelos (2007, p.169) PPP é “a sistematização, nunca definitiva, de um processo de Planejamento Participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade”. Desse modo, ainda para o mesmo autor, o PPP articula a organização e integração de todos os envolvidos no contexto da escola no processo de transformação, sendo uma construção coletiva de conhecimento. É uma busca pelo resgate do sentido humano, científico e libertador da ação de planejar (Vasconcelos, 2007) e, assim sendo, é a identidade da escola.

Nessa direção, buscamos organizar o curso de modo a atender às demandas atuais referentes à construção de conhecimentos, incentivar os/as discentes a participarem e promover práticas investigativas e inovadoras no âmbito da gestão escolar. A descrição deste encontra-se no quadro 1:

Quadro 1: Descrição das ações do curso.

Ação	Estratégia para Ação	Metodologias
Oficinas	Encontros presenciais para uso e manipulação de material para confecção do PPP.	Dinâmicas de grupo, GVGO, Aula expositiva, Paineis integrados
Estudos	Leitura e discussão de textos sobre gestão pedagógica e PPP a partir do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e o Sistema Integrado de Gestão das Atividades Acadêmicas (SIGAA).	Leituras, Atividades <i>online</i> , Fórum, <i>wiki</i> .
Pesquisa	Diagnóstico em alguma escola pública sobre o PPP.	Visita à escola com observação, conversas informais e acesso ao PPP

Fonte: Elaborado pelos autores.

As atividades de extensão foram desenvolvidas por semestre letivo e contaram com a participação dos(as) discentes matriculados(as) no componente, sendo 29 (vinte e nove) estudantes. Nos encontros presenciais referentes às oficinas, houve rodízio de professores, sendo um total de três, que colaboraram com a dinâmica de discussão dos conteúdos propostos de modo mais interativo, diferente de aula expositiva, já que são gêneros discursivos diferentes.

As oficinas presenciais podem ser assim descritas: 1) Tema “Trabalho em Grupo e em Equipe”, com a dinâmica com a caixa de pandora; 2) Tema “O que é PPP?”, com a dinâmica com Lego; 3) Tema “Estrutura e Marco Referencial”, com o uso do formulário estrutural do PPP vazio; 4) Tema “Caracterização da escola e diagnóstico”, com vídeo e problematização; 5) Tema “Diretrizes e encaminhamentos”, com a dinâmica da continuação da história que era escrita pelos(as) participantes ao término da música; 6 e 7) Tema “A pesquisa na escola”, com dicas do que fazer na escola, as contribuições e aprendizagens; 8) Tema “Avaliação”, com reflexões sobre a importância da atuação do(a) pedagogo(a) escolar e socialização.

Inseridas nas atividades de extensão estavam as atividades de pesquisa, que as complementavam e, ao mesmo tempo, se fundiam a elas. A pesquisa foi proposta como consolidação das atividades de acompanhamento dos(as) discentes que já vinham acontecendo através das oficinas e do AVA.

Segundo Demo (2011), pesquisar combina com criar e emancipar e a pesquisa possibilita o diálogo com a realidade. Foi nessa perspectiva que esse projeto de curso foi elaborado, intencionando que não se caracterizasse apenas como prática universitária, mas que fosse configurado como uma atividade que compusesse a dinâmica da aprendizagem (Demo, 2008) e a elaboração teórica do(a) discente.

Com essa intencionalidade, os/as discentes-estagiários(as) deveriam deslocar-se a uma escola (real). Nessa visita, deveriam observá-la e fazer registros escritos, a partir de um questionário que continha informações sobre qual era a proposta de observação. Esses registros seriam utilizados, posteriormente, para se construir um PPP fictício, como consolidação de suas aprendizagens e que faria parte do relatório final do componente curricular. Consideramos importante que os/as discentes tivessem acesso à estrutura

organizacional de um PPP – quais as partes que o compõe, sua estrutura, seus prazos e seu estilo.

Apostando numa proposta inovadora de aprendizagem possibilitada pelo ensino híbrido, utilizamos, para desenvolvimento do curso, a plataforma do AVA presencial, disponível no portal de Educação a Distância (EaD) da UFRB. Os blocos semanais de aprendizagens foram montados e neles foram disponibilizados os *slides* dos encontros presenciais, os textos, os *links* dos vídeos assistidos presencialmente ou recomendados para tal e as atividades propostas. O AVA foi utilizado para atividades assíncronas, para serem realizadas tanto em equipe (*wiki*) quanto individuais (fórum, tarefa).

Essa ação do curso faz consolidar a hibridização no ensino. Procurar construir um ensino híbrido, na sociedade atual, é sinônimo de ser inovador. Acelerados processos de mudança sociais exigem, cada vez mais, que as instituições educacionais incorporem, na dinâmica do processo ensino-aprendizagem, metodologias que avancem nessa perspectiva. Não é só ter as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) à disposição, é amalgamá-las ao contexto de aprendizagem de modo crítico, reflexivo e colaborativo, para promover transformação.

O ensino híbrido é esse que combina atividades presenciais e *on-line* (Valente, 2015; Moran, 2015). Há uma mesclagem nas metodologias de ensino. Desse modo, a organização do curso de extensão, incluía uma articulação entre a gestão dos acontecimentos presenciais e a gestão das aprendizagens virtuais. O AVA foi preparado e organizado também para que os alunos se relacionassem de modo interativo com o conhecimento. Ao mesmo tempo, também, procuramos evitar que a incorporação de diversas TDIC's transformasse esse processo de ensino-aprendizagem em uma “miscelânea” pedagógica.

A avaliação proposta era integrada entre o componente curricular e o curso. Só poderiam participar do curso discentes matriculados(as) nessa atividade formativa. O curso era complementar do componente e o cumprimento da carga horária teórica da disciplina era pré-requisito para participar do curso.

Quadro 2: Integração avaliativa.

Componente Curricular	Curso
68 horas, sendo 51 de estágio	100 horas
Frequência de 75%	Frequência de 75% das oficinas
Entrega do relatório final	Realização da pesquisa e atividades do AVA

Fonte: Elaborado pelos autores.

Desse modo, os/as discentes, para serem aprovados no componente curricular, deveriam cumprir 51 (cinquenta e uma) horas da carga horária do curso, ou seja, a frequência de 51% do curso possibilitava a eles/elas a frequência total na carga horária de estágio do componente curricular, mas não proporcionava a frequência mínima do curso, critério indispensável para recebimento do certificado. Neste curso, tivemos discentes que faltaram, no máximo, a um encontro, a frequência foi de quase 100%. O interesse deles(as) maior era no certificado do curso de extensão.

Ainda, sobre as atividades no AVA, eles/elas as realizavam, mesmo com atraso, para também atender aos requisitos avaliativos do curso. A proposta de

relatório final incluía, além de narrativas pessoais sobre a sua formação, as descrições das atividades do curso, acrescido de possibilidades formativas e contribuições para formação do(a) pedagogo(a) que tem como campo de atuação a gestão e a coordenação escolar.

O questionário avaliativo do curso foi respondido no último encontro presencial pelos(as) 29 (vinte e nove) estudantes que participaram⁴. Este era composto por quatro eixos: perfil, desenvolvimento do curso, processo formativo e avaliação, somente dados dos dois últimos serão analisados neste artigo. Os dados deste instrumento seriam usados para posterior reflexão da prática dos ministrantes, na busca de melhorias e ajustes.

Foi desse modo que os instrumentos para análise – relatório final e questionário – deste estudo, foram produzidos, no âmbito de um contexto – o curso de extensão que fez parte de um componente curricular com carga horária de estágio supervisionado.

O objetivo é dialogar com a gestão do trabalho pedagógico e suas interfaces para formação de pedagogos(as). As interfaces que se constituíram categorias de análise, a partir da técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (2010), são: 1) Aprendizagens sobre os campos de atuação profissional; 2) Aprendizagens para a atuação profissional. Os dados dos instrumentos citados perpassam as categorias (interfaces) desta investigação, permitindo-nos compreender o plural formativo construído.

Perspectivas Formativas em Gestão Escolar: o/a pedagogo(a) em questão

Os dados analisados do questionário⁵ se referem aos eixos 3 e 4, que atendiam melhor ao foco deste estudo. Dos relatórios⁶ dos discentes foram recortadas narrativas que respondiam ao objetivo da pesquisa. Assim, buscamos dialogar com a gestão do trabalho pedagógico e suas interfaces para formação de pedagogos(as), a partir do *corpus* da pesquisa, sendo duas interfaces categorizadas: 1) Aprendizagens sobre os campos de atuação profissional; 2) Aprendizagens para a atuação profissional.

Sabemos que a Pedagogia vem sendo constantemente questionada quanto a sua identidade (Franco, 2017; Lima, 2018). Mesmo após entendimentos que culminaram na implementação das DCN's de Pedagogia, esse entrave não foi resolvido. Ao contrário, passaram a questionar se a Pedagogia daria conta de atender um perfil diversificado para formação do(a) pedagogo(a), que deve atender à docência (Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental) e às atividades de gestão (no planejamento, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação de atividades e projetos educativos) em espaços escolares e não escolares.

⁴ O questionário não exigia a identificação do(a) respondente.

⁵ Identificados com a letra Q e o número subsequente do 1 até o 29, número de questionários respondidos.

⁶ Identificados com a letra R e o número subsequente, conforme aparecimento das narrativas no texto.

Portanto, a Pedagogia tem a docência como base da sua identidade, mas o foco nesse estudo será a formação para atuação como pedagogo(a) escolar, que exerce cargos e funções de diretor(a) ou coordenador(a) pedagógico(a). Desse modo, as interfaces que fazem interseção com a formação do(a) pedagogo(a), serão apresentadas e discutidas abaixo.

Interface 1: Aprendizagens sobre os campos de atuação profissional

Nessa perspectiva, entendemos que, ao propiciar uma formação pela extensão e a pesquisa, conseguimos promover uma ampliação de concepções quanto às atividades que podem ser desenvolvidas pelo(a) pedagogo(a) no campo educacional. Conforme narrativas, a seguir, de 2 (dois) questionários respondidos:

Nos mostra que pedagogia não é só sala de aula” (Q3).

O conhecimento em relação ao PPP faz com que nos desperte a consciência de que o pedagogar é mais que lecionar” (Q14).

As falas se configuram como aprendizagens relacionadas ao campo de atuação do(a) pedagogo(a) e que a formação profissional deve promover a construção de conhecimentos e saberes. São de conhecimento geral as múltiplas funções do(a) pedagogo(a), que pode atuar como docente e/ou como pedagogo escolar ou não escolar, mas, independente da função exercida, o conhecimento pedagógico é ponto de interseção entre elas. Assim, ser pedagogo(a) é mais que ser docente, é assumir também outras funções para as quais a formação lhe habilitou.

Sobre a formação para exercício da gestão, Franco (2017) nos apresenta resultados de uma pesquisa na qual foram analisados mais de 100 currículos do curso de Pedagogia no Brasil, buscando conhecer o subsídio existente neles para promover a formação do(a) pedagogo(a) para atuar na gestão escolar. O autor ressalta que o histórico do curso aponta encontros e desencontros em relação a isso e que a formação de profissionais para atuação em atividades de gestão ainda continua à revelia. Desse modo, reafirmamos a importância da formação do(a) pedagogo(a) para atuação no âmbito da gestão escolar. Os dados apontados nos questionários clamam por isso, o que é ratificado nos relatórios, conforme exposto abaixo:

Considero que participar desse curso de extensão foi importante para minha formação enquanto pedagoga, pois percebi que além de estar me tornando uma professora de séries iniciais, terei importante papel na escola em que trabalhar, tanto lecionando, gerindo ou coordenando nessa instituição (R1).

Foi de suma importância para minha formação realizar essa atividade reconhecendo que posso atuar em uma sala de aula ou até mesmo em uma coordenação ou diretoria, estando apta a em conjunto produzir um documento que possa melhor representar as instituições de ensino na qual buscamos melhorias assim superando as barreiras existentes. Sendo um dos primeiros pontos para superar as desigualdades sociais existentes (R2).

Assim, conforme as narrativas, a formação foi delineadora de aprendizagens, especialmente do reconhecimento pelos discentes de que o/a pedagogo(a) é esse(a) profissional formado(a) para atuar, também, como pedagogo(a) escolar. A escola, enquanto campo de intervenção na realidade social desse(a) profissional, não se reduz à atuação em sala de aula.

Segundo Pinto (2011), o/a pedagogo(a) escolar deve ser um(a) conhecedor(a) da educação escolarizada, pois a escola é seu local de trabalho, fora da sala de aula, e ele “tem de pautar sua ação a partir de uma sólida formação pedagógica” (p. 76, 77). Nessa perspectiva, é a formação, no curso de Pedagogia, que deve oferecer subsídios para a constituição desse conhecimento. Não basta só saber que pode atuar fora da sala de aula, deve-se construir conhecimentos de como o trabalho pedagógico é realizado por este(a) profissional. Portanto, entendemos que, diante das múltiplas funções do(a) pedagogo(a) e da necessidade de construção de conhecimentos e saberes para atendê-las, não podemos tergiversar com relação à formação desse(a) profissional. Devemos, na verdade, ratificar seus vários espaços e áreas de atuação e a dimensão educativa do trabalho escolar precisa ser desenvolvida junto à comunidade escolar. Então, o/a pedagogo(a) atua fora da sala de aula, mas para isso exige-se que ele/ela se reporte ao conhecimento pedagógico para mediá-lo na prática educativa.

Interface 2: Aprendizagens para a atuação profissional

Foram perceptíveis outras contribuições relacionadas à construção de aprendizagens que são necessárias para atuação enquanto pedagogo(a) escolar. Essas se configuram como construções singulares, situadas no âmbito da formação inicial e continuada. Os/As discentes apontaram que:

- 1) Foi importante conhecer o PPP e como ele é construído. Aprender como fazer um diagnóstico em uma escola, estabelecer prioridades nas metas (Q1).
- 2) Através do curso foi possível identificar aspectos fundamentais na organização e funcionamento da escola (Q2).
- 3) Aprendemos sobre a gestão adequada para uma escola e desafios para criação do PPP (Q9).
- 4) Que o Projeto Político-Pedagógico não existe apenas para formar alunos, mas também cidadãos conscientes e críticos. Que o mesmo é a “base” para o desenvolvimento e progresso da escola e deve ser único de cada uma, além de nunca ser definitivo, sofre constantes mudanças (Q15).
- 5) Como deve ser feito o PPP e sua importância para a melhoria da educação.
- 6) A respeito do Projeto Político-Pedagógico entendo seu processo, sua função, em como planejá-lo, sabendo da sua importância para o âmbito educacional (Q16).
- 7) Foi possível compreender que o PPP é o coração da escola e as transformações estão em nossas mãos (Q21).
- 8) Compreender como é construído o PPP e saber o quanto é fundamental produzi-lo para atender à comunidade e à escola (Q27).

Compreendendo que o conhecimento é elemento essencial para o desempenho de uma função e que a formação inicial se constitui como espaço privilegiado para construção de saberes profissionais, a formação em Pedagogia, conforme ressalta Franco (2017), deve conferir elementos curriculares e

condições para que os profissionais formados tenham como subsidiar orientações e ações para promoção de melhorias institucionais em razão, inclusive, do PPP.

Desse modo, possibilitar uma formação profissional crítico-reflexiva e consciente deve ser tomada como compromisso das Instituições de Ensino Superior entre outras, reconhecendo o papel a ser exercido por esses(as) formandos(as) na mudança educacional e social. Os/As próprios(as) discentes reconhecem a relevância da construção de aprendizagens para atuação profissional na área de gestão escolar que se relacionam ao PPP e seu potencial como essencial para o exercício da gestão, aspectos de organização e funcionamento da escola e busca da melhoria da instituição escolar.

A temática do PPP subsidiou aprendizagens para além dele. Entendê-lo como a identidade da escola possibilitou a esses(as) discentes a ampliação dos saberes; possibilitou entender que ele é um documento importante que deve ser construído coletivamente e refletir as necessidades da escola e deve ser atualizado constantemente. Desse modo, essas aprendizagens foram relacionadas à gestão escolar, como sendo dela, o ponto de partida para uma construção democrática desse documento, como mostra a seguinte narrativa:

Outro momento que trouxe grande aprendizagem e reflexões para minha formação e ações que percebi, e que devo melhorar durante o curso, foi a pesquisa de campo para o desenvolvimento do nosso Projeto Político Pedagógico, este momento me mostrou como pequenos detalhes são essenciais para a construção de uma identidade institucional e na minha própria formação enquanto futuro pedagogo que atuará na área, necessitando ter o conhecimento necessário para a atuação dentro da comunidade escolar (R3).

O aprendizado contínuo é fundamental para a atuação de todo(a) profissional, seja essa aprendizagem advinda da formação inicial ou continuada. Reconhecer que precisa aprender é uma perspectiva da dimensão humana, que nos possibilita trilhar caminhos cada vez mais complexos. Para o/a pedagogo/a, com tantas funções e atribuições inerentes à profissão, aprender significa também estar preparado para o imprevisível do espaço escolar. Nesse sentido, Pinto (2011), ressalta que a exigência do domínio maior de conhecimentos pedagógicos do(a) pedagogo(a) escolar em relação ao conhecimento para docência, é por conta do grau de previsibilidade das ações do primeiro, pois para intervir numa situação educacional imprevista, não programada, esses conhecimentos se tornam necessários. Ferreira (2008; 2010; 2018) problematiza que a gestão do pedagógico é trabalho dos professores na sala de aula, mas o é também da gestão coletiva. Nessa perspectiva, os/as professores(as) realizam atividades de gestão do trabalho pedagógico em, pelo menos, duas instâncias distintas, mas complementares: a sala de aula e a escola. Esse trabalho pedagógico realizado, no âmbito da escola, de forma mais ampla, é aquele que conta com a “liderança” dos(as) gestores(as) escolares, ou seja, a Direção e a Coordenação Pedagógica da escola, uma vez que são funções específicas e que requerem um conhecimento pedagógico e de gestão escolar.

Portanto, de acordo com Franco (2017), para atender à complexidade do exercício profissional do(a) pedagogo(a) é preciso um árduo esforço para a superação das fragilidades na formação, de modo geral, e mais especificamente

para atuação na gestão e coordenação escolar. Libâneo (2011, p. 76), também chama a atenção para a amplitude dessa formação:

O curso de Pedagogia (estudos pedagógicos) destinar-se-á a formação de profissionais interessados em estudos do campo teórico-investigativo da educação e no exercício técnico-profissional como pedagogos do sistema de ensino, nas escolas, e em outras instituições educacionais, inclusive as não escolares (Libâneo, 2011, p. 76).

Nessa prerrogativa, o autor salienta que o curso de Pedagogia delibera sobre essa formação para gestão escolar. Ainda que este é um curso que infere estudos pedagógicos específicos e, concomitantemente, cursos também específicos que se desdobram das várias modalidades de exercício pedagógico.

Libâneo ainda escreve que “[...] O curso de Pedagogia não se reduz à formação de professores. Ou seja, todo trabalho docente é trabalho pedagógico, mas nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente” (2011, p. 65). Dessa forma, ressalta que, para o exercício profissional do trabalho pedagógico na sala de aula, ou do trabalho pedagógico na escola, é necessária formação que contemple todos os aspectos dessas demandas.

O mesmo autor (2011, p. 65) salienta que “a base da formação de educadores não é a docência, mas a formação pedagógica”. De fato, como assumir tarefas complexas como a de administrar, coordenar, orientar, planejar a/para escola sem uma formação pedagógica? Por isso a função pedagógica pode (deve) ser entendida como ação evidenciada pelo caráter reflexivo e transformador, como ressalta Franco (2016).

Vislumbramos pronunciar que “cada vez mais se requer a presença de um *diretor de escola* atuante e preparado, inclusive para novas situações que vão surgindo frente a novas realidades sociais, econômicas, culturais” (Libâneo, 2011, p. 77) (grifo do autor). Mas, “o *coordenador pedagógico* é um profissional imprescindível para assegurar nas escolas a integração e articulação do trabalho didático pedagógico [...]” (Libâneo, 2011, p. 77) (grifo do autor). A direção e a coordenação pedagógica se complementam, compondo parte fundamental na gestão da escola.

Assim, entendemos que para gerir uma escola é necessário conhecê-la profundamente. A partir de então, entendemos que conhecer a escola e o que ela representa socialmente é condição *sine qua non* para atuação do(a) gestor(a) escolar. Mas, não é só conhecê-la. Gerir uma escola exige formação profissional e pedagógica adequada, coerente com as complexidades das funções. Desse modo, a aprendizagem sobre a gestão pedagógica, a ser desenvolvida tanto pelo(a) diretor(a) quanto pelo(a) coordenador(a) pedagógico(a), deve ser uma demanda formativa do curso de Pedagogia atendida em conformidade com sua relevância.

Considerações Finais

A formação do(a) pedagogo(a) é uma questão que vem sendo debatida há muito tempo e sob várias óticas no Brasil. Neste trabalho, abordamos a formação desse(a) profissional da educação especificamente para a atuação em funções de gestão escolar. Essa formação, no interior dos cursos de Pedagogia, requer a realização de estágio supervisionado, nem sempre uma atividade “fácil”

de se conduzir de modo a contemplar as expectativas dos processos formativos na Educação Superior e, ao mesmo tempo, a parceria e colaboração com as escolas de educação básica.

Por mais que esse complexo processo de formação profissional, em sua interface de formação inicial, ocorra no âmbito dos cursos de Pedagogia, é relevante destacar que se trata da construção de conhecimentos bastante incipientes, do ponto de vista de uma gestão escolar atuante, socialmente referenciada e competente.

No entanto, ao abordarmos a formação desse(a) profissional da educação de modo a ultrapassar as paredes da sala de aula universitária, com a realização do estágio, com a pesquisa e com os cursos de extensão, buscamos mostrar caminhos de formação inicial e, principalmente, de autoformação continuada, ao propormos o desenvolvimento de profissionais críticos(as) e reflexivos(as).

Nesse sentido, a abordagem da gestão do trabalho pedagógico, em seus aspectos de conhecimento técnico-científico e de formação profissional, não poderia ser outra senão o estímulo à pesquisa, ao conhecimento do espaço escolar, à vivência da escola pública de educação básica e, principalmente, o incentivo à construção de uma “atitude docente”, investigativa e consciente acerca da complexidade dos processos de gestão desse trabalho pedagógico.

Assim, realizamos o esforço de formadores de profissionais da educação básica, numa perspectiva de gestão escolar e gestão do trabalho pedagógico em ambientes escolares que buscou ultrapassar a mera perspectiva de reprodução do conhecimento, mas um processo de investigação e de construção de saberes com base numa implicação consciente e embasada em processos formativos autônomos e autonomizantes.

Acreditamos que tanto os/as futuros(as) gestores(as) escolares quanto os/as gestores(as) escolares em exercício precisam compreender a necessidade em se transformarem em autores(as) de seus próprios percursos formativos, muito mais do que os/as passivos(as) “aprendentes” a partir da imitação, da cópia de modelos administrativos e, principalmente, a partir de uma postura de falta de proatividade.

Referências

- Bardin, L. (2010). **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, LDA.
- Brasil. (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. 05 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. (Acesso em 09/08/2020).
- Brasil. (1996). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da Educação nacional**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm (Acesso em 22/05/2020).
- Brasil. (2015). Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada**. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file> (Acesso em 09/08/2020).

Brasil. (2006). Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. (Acesso em 09/08/2020).

Campos, C. de M. (2014). **Gestão escolar e docência.** 4. ed. São Paulo: Paulinas.

Demo, P. (2011). **Pesquisa: princípio científico e educativo.** 14 ed. São Paulo: Cortez.

Demo, P. (2008). Pesquisa social. **Serviço Social & Realidade**, Franca, v. 17, n. 1, p. 11-36.

Franco, M. A. S. (2016). Da Pedagogia a coordenação pedagógica: um caminho a ser re-desenhado. In: Franco, M. A. S.; Campos, E. F. E (orgs.). **A coordenação do trabalho pedagógico na escola: processos e práticas.** Santos, SP: Editora Universitária Leopoldianum. p. 17-31.

Franco, A. de P. (2017). Formação dos gestores escolares: dos encontros e desencontros nos cursos de Pedagogia. In: Silvestre, M. A.; Pinto, H. de A. (orgs.). **Curso de Pedagogia: avanços e limites após as Diretrizes Curriculares Nacionais.** São Paulo: Cortez. p. 101-126.

Gil, A. C. (2010). **Como elaborar projetos de pesquisa.** 5 ed. São Paulo: Atlas.

Ferreira, L. S. (2008). Gestão do Pedagógico: de qual pedagógico se fala? **Currículo sem Fronteiras**, v.8, n.2, p.176-189, jul/dez.

Ferreira, L. S. (2010). O trabalho dos professores em contextos

Ferreira, L. S. (2018). Trabalho Pedagógico na Escola: do que se fala? **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.43, n.2, p.591-608, abr./jun.

Libâneo, J. C. (2011). Ainda as perguntas: o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de Pedagogia. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.) **Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas.** 3. ed. São Paulo: Cortez. p. 63-100.

Lima, L. C. (2011). **A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica.** São Paulo: Cortez.

Lima, C. de M. L. (2018). Pedagogia líquida: um caminho para a ciência da práxis. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 99, n. 253, p. 589-604, set./dez.

Moran, José. (2015). Educação Híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje. In: Bacich, L.; Tanzi Neto, A.; Trevisani, F. de M. **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso. p. 27-45.

Pinto, H. de A. (2011). **Pedagogia Escolar: coordenação e gestão educacional**. São Paulo: Cortez.

Valente, J. A. (2015). Prefácio – o ensino híbrido veio para ficar. In: Bacich, L.; Tanzi Neto, A.; Trevisani, F. de M. **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, p. 13-17.

Vasconcelos, C. dos S. (2007). **Planejamento: processo de ensino aprendizagem e projeto político-pedagógico**. 17 ed. São Paulo: Libertad Editora.