

## **EIXO 2 – POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA E DE FORMAÇÃO E GESTÃO ESCOLAR**

### **A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO E A GESTÃO DEMOCRÁTICA NA INTERFACE COM AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS**

Franc-Lane Sousa Carvalho do Nascimento  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN  
[franclanecarvalhon@gmail.com](mailto:franclanecarvalhon@gmail.com)

Joelson de Sousa Morais  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN  
[joelsonmorais@hotmail.com](mailto:joelsonmorais@hotmail.com)

Nadja Regina Sousa Magalhães  
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC  
[nadjamagalhaes@yahoo.com.br](mailto:nadjamagalhaes@yahoo.com.br)

**Resumo.** Nesse artigo discutimos as políticas educacionais de formação do pedagogo que trabalha na educação básica, como professor, coordenador ou gestor. Delimitamos como objetivo refletir as políticas educacionais de formação do pedagogo, tendo em vista a gestão democrática nas escolas públicas. Elencamos enquanto problema: Como as políticas educacionais de formação do pedagogo se efetivam tendo em vista uma gestão democrática? Seguimos os fundamentos teórico/epistemológicos nacionais e internacionais. Os achados indicaram distinção das concepções de gestão do professor, coordenador e gestor que refletem na escola, sendo relevante a importância da formação para uma gestão participativa.

**Palavras-Chaves:** Formação. Gestão. Política.

## **INTRODUÇÃO**

Neste estudo delimitamos o seguinte objetivo: refletir sobre as políticas educacionais de formação do pedagogo, tendo em vista a gestão democrática nas escolas públicas, explicitando as concepções que o professor, coordenador e gestor das escolas possuem sobre a importância da formação para a efetivação de uma gestão pública democrática. Tais considerações são decorrentes de uma investigação desenvolvida em duas escolas públicas do município de Caxias (Maranhão), cujo enfoque centrou-se nas perspectivas das políticas públicas e implementação de uma gestão democrática.

O interesse por essa temática surgiu por sermos pedagogos, pelo envolvimento recorrente em pesquisas nesta área e por nossas inquietações no desenvolvimento de nossas

atividades junto às escolas públicas municipais, tendo em vista as problemáticas vivenciadas nestas instituições com relação à gestão. Assim, delimitamos o seguinte problema de pesquisa: Como as políticas educacionais de formação do pedagogo se efetivam tendo em vista uma gestão democrática? Uma vez que existe uma relevante necessidade de analisar as políticas de formação do pedagogo para uma gestão mais democrática tendo a escola como espaço privilegiado de construção e socialização de conhecimento.

Com o presente estudo buscamos compreender a implementação das políticas públicas educacionais direcionadas à formação do pedagogo que trabalha na educação básica como professor, coordenador pedagógico ou gestor, tendo em vista a prática pedagógica e as representações sociais sobre a gestão democrática e sua importância para o desenvolvimento do cidadão e do país. Para tanto, analisamos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB nº 9.394/96, Plano Nacional de Educação 2011 a 2020 e as intervenções do Banco Mundial nas propostas das reformas dos anos 1990 sobre as políticas educacionais.

Ressaltamos que durante a formação inicial devem ser apropriadas as competências, habilidades e os saberes docentes necessários para serem mobilizados na prática, para a construção de uma gestão pública democrática e participativa. É visível a importância da formação inicial vivenciada (refletida) em consonância com a prática pedagógica, pois, os saberes sobre gestão assimilados pelo pedagogo em sua formação são fundamentais para a práxis. Segundo Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004, p. 26):

A reflexão da prática é insuficiente quando não se dispõe de recursos metodológicos e teóricos que permitam uma nova práxis profissional. Neste sentido, a teoria desempenha um papel essencial em sua relação dialética com a prática, sendo mais produtiva na medida em que se orienta em novos referenciais teóricos do saber científico [...].

As políticas públicas educacionais contempladas neste trabalho levam em consideração as reformas do Estado dos anos 1990, que se apresentam na atualidade como políticas de desenvolvimento, ao buscar a formação da força de trabalho, e as políticas sociais, pois é planejada a oferta de maior acesso à educação e a busca da qualidade social. Assim, novas formas de gestão pública são adotadas, assumindo que a descentralização administrativa e financeira passa a ser um princípio na gestão pública, o que resulta em maior repasse de responsabilidades do âmbito central para o local.

Quando falamos de educação básica pública e gestão pensamos em sua qualidade e nos organismos nacionais e internacionais que planejam e estruturam propostas educativas globalizadas para os países em desenvolvimento e os subdesenvolvidos, como por exemplo, o

Banco Mundial - BM, que ao longo de sua história ocupou o lugar da Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO, assim, compreende que a educação desempenha um papel estratégico nas políticas sociais, pois, ao divulgar esta ideologia, impede que a classe trabalhadora adquira consciência das contradições do sistema, acomodando-se às desculpas para justificar as diferenças de classe no interior da sociedade.

O BM não apresenta ideias isoladas, mas uma proposta articulada – uma ideologia e um pacote de medidas – para melhorar o acesso, a equidade e a qualidade dos sistemas escolares, particularmente do ensino de primeiro grau, nos países em desenvolvimento. Embora se reconheça que cada país e cada situação concreta requerem especificidades, trata-se de fato de um “pacote” de reforma proposto aos países em desenvolvimento que abrange um amplo conjunto de aspectos vinculados à educação, das macropolíticas até a sala de aula (TORRES, 1998, p. 126).

Desta forma, segundo este autor o “pacote” de propostas de políticas educacionais de “melhoria da qualidade da educação” financiados e assessorados pelo Banco Mundial, contém fragilidades em sua conceituação, natureza e fundamentação, reforçando as condições que contribuem para produzir a ineficiência, a má qualidade e desigualdade no sistema escolar. Esse “fracasso” se deve também aos contextos, negociações e aplicações, visto que são propostas políticas homogêneas idealizadas para um conjunto de países sem levar em consideração suas especificidades. A educação é tratada pelo Banco Mundial baseado em Fonseca (1995), como medida compensatória para “proteger” os pobres, aliviar as tensões no setor social, contenção demográfica e o aumento da produtividade das populações mais carentes. Portanto, se justifica a ênfase na educação primária, para preparar a população, para o planejamento familiar e a vida produtiva, nas condições oferecidas pelas empresas.

## **AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO PARA UMA GESTÃO DEMOCRÁTICA**

Historicamente o Banco Mundial mudou suas estratégias políticas que para Torres (1998), na década de 1960 os empréstimos privilegiaram a estrutura física das escolas e a educação de segundo grau. Nos anos de 1970, prevaleceu o incentivo a educação de primeiro grau (em virtude da Conferência Mundial sobre Educação para Todos realizada em Jomtien, Tailândia, em março de 1990, convocada pela UNESCO, UNICEF, PNUD e o BM). Na década de 1980 seis mudanças educacionais foram propostas: I) Incremento dos empréstimos para a educação; II) Importância à educação de primeiro grau e aos primeiros anos secundários; III) Extensão do financiamento a todas as regiões do mundo; IV) Menor

importância às construções escolares; V) Atenção à educação das meninas; VI) Transição de um enfoque estreito para um enfoque setorial.

Neste contexto como é compreendida a formação e a gestão escolar democrática? Segundo Cury (2002) a gestão democrática, enquanto uma discussão histórica nos move em direção contrária àquela mais difundida em nossa trajetória política, em que os gestores se pautam ora por uma posição paternalista, ora por uma relação autoritária.

A partir de 1990, os principais objetivos das políticas do Banco Mundial é a preocupação com a pobreza, desenvolvimento infantil, educação inicial, populações indígenas e as étnicas. Propõe duas recomendações para a diminuição da pobreza: uso produtivo do recurso mais abundante dos pobres (o trabalho) e fornecimento de serviços básicos, como: saúde, planejamento familiar, nutrição e educação primária. Corragio (1996) considera o investimento em educação a melhor forma de aumentar os recursos dos pobres. Os sistemas educativos têm quatro desafios: acesso; equidade; qualidade e a redução da distância entre a reforma educativa e a reforma das estruturas econômicas.

As reformas educativas propostas pelo Banco Mundial contêm segundo Torres (1996): a) Prioridade depositada sobre a educação básica; b) Melhoria da qualidade da educação; c) Prioridade sobre os aspectos financeiros e administrativos; d) Descentralização de instituições escolares. Os governos devem centrar em quatro funções: (1) Fixar padrões; (2) Facilitar os insumos que influenciam o rendimento escolar; (3) Adotar estratégias flexíveis para a aquisição e uso de tais insumos; e (4) Monitorar o desempenho escolar; e) Convocação para uma maior participação dos pais e da comunidade escolar; f) Impulso para o setor privado e organismos não-governamentais como agentes ativos no terreno educativo; g) Mobilização e alocação eficaz de recursos adicionais para a educação de primeiro grau; h) Enfoque setorial e a i) Definição de políticas e estratégias baseadas na análise econômica.

Diante destas propostas de reformas educacionais é necessária uma concepção de gestão participativa e democrática pelos diretores, professores, coordenadores e a comunidade escolar, devem ter como prioridade. As políticas do Banco Mundial não vêem a formação do professor como um investimento. Lauglo (1997, p. 30) tece uma crítica afirmando que “a teoria do capital humano é influente na análise que o Banco faz de política educacional e social. Vê a educação como um investimento na futura produtividade do trabalho, [...]”.

Pois, a educação básica requer domínio do saber multidisciplinar e uma prática que confere identidade ao professor. Esta formação deve privilegiar o desenvolvimento de uma postura científica, política, didática e técnica. Quando discutimos Educação para Todos

devemos refletir sobre as dimensões de democratização de acesso e a qualidade social, baseado nos fundamentos de Gamboa (2001, p. 82), ao afirmar que:

A educação popular, entendida como a democratização do acesso à escola, como um direito de todos. Educação essa que deve ser científica, independente da doutrina religiosa (laica), comprometida com a divulgação das verdades descobertas pela pesquisa científica e pela filosofia positivista (dominante ao longo do século XIX e, para a América Latina, notadamente).

Essa citação revela as inquietações no atual contexto, depois de todas as políticas destinadas ao setor popular. Assim, as políticas públicas mencionadas à educação são planejadas com critérios e ideal de mercado; a escola é comparada a uma empresa; o ensino a um conjunto de ideologias; o professor sendo um objeto e a aprendizagem é o resultado deste conflito. Para Corragio (1996), há uma redistribuição dos serviços públicos dos setores médios para os pobres, acompanhados de uma redução da qualidade e da complexidade.

Seriam necessárias políticas que garantissem crescimento das demandas por trabalho, o que exigiria investimentos em outros níveis de educação, setores econômicos, e em outras instituições além do mercado. Nos argumentos de Brzezinski (2007, p. 231), “a educação básica do presente século está reservando papel significativo no processo de socialização e formação de homens e mulheres, diante das mudanças contemporâneas, de um mundo que se transmuta velozmente requerendo novas formas de ser, saber, e saber ser”. Desse modo a formação do professor da educação básica deve atender as transformações, diversidades e complexidades para que possam atuar com ética e dignidade.

Na política do Banco Mundial a docência apresenta duas dimensões divergentes: o salário e a formação/capacitação. Esta última é vista de forma isolada, sem atender as mudanças que seria preciso introduzir com o objetivo de fazer do investimento útil e efetivo em termos de custos e dos salários recebidos.

Compreendemos que a formação inicial e continuada são etapas de um mesmo processo de profissionalização e atualização permanente do ofício docente. No processo de formação é necessário os saberes: disciplinar e o pedagógico. Para Torres (1998, p. 165), a proposta de formação de acordo com as reformas dos anos 1990 é:

(a) Garantir um ensino secundário de boa qualidade; (b) complementar a educação geral com uma curta formação inicial centralizadas nos aspectos pedagógicos, e (c) contratar os professores tomando por base conhecimentos e competências comprovadas – chegando a sugerir a possibilidade de uma prova nacional aplicada aos docentes – com critérios e procedimentos similares aos utilizados para a contratação dos professores universitários.

Baseado nos princípios de um projeto excludente, o Estado regulador propõe à formação de professores da educação básica seguindo a proposta do Banco Mundial centrado no modelo de competências técnica e de excelência (qualidade total), cujo objetivo é o atendimento às necessidades de modernização da economia e do desenvolvimento medidos pela produtividade e pela qualidade e quantidade do ensino oferecido. A política de formação prioriza a dimensão técnica, descartando o potencial humano e o processo pedagógico fundamentado em teorias para o desenvolvimento da produção científica. Segundo mostra Gamboa (2001, p. 104) “a pedagogia, como teoria da educação, assim como a história, a filosofia e as demais ciências que acumulam conhecimentos válidos para diagnosticar os problemas da sociedade, não podem capitular perante a complexa conjuntura atual”.

A formação do professor da educação básica e sua relação com a gestão democrática das instituições públicas e a realidade das instituições formadoras são consequências do descaso das políticas educacionais, que vêm penalizando as instituições públicas de ensino superior e as escolas por apresentarem frágeis Índices de Desenvolvimento da Educação Básica-IDEB. A gestão democrática segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, no Art. 3º, VIII, reforça o que já fora posto na Constituição, referindo-se ao pacto federativo nos termos da autonomia dos entes federados, no Art. 14 delimita que:

Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as 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, 2006, p. 07)

Neste sentido, a base legal abre espaço para a autonomia dos entes federados encaminharem a gestão democrática para além do que está definido na Constituição e na LDB. Mas é preciso considerar, como sendo pertencentes à gestão democrática, os artigos 12, 13 e 15 que implicam um trabalho em equipe de toda a comunidade escolar. Assim, a autonomia dos entes federados, remeteu aos sistemas de ensino a definição dos princípios de uma gestão democrática e participativa.

O Plano Nacional de Educação 2011/2020 compreende que a gestão deve ser democrática e envolver todos os sujeitos da escola em seu “Art. 9º Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão aprovar leis específicas disciplinando a gestão democrática da educação em seus respectivos âmbitos de atuação no prazo de um ano contado da publicação desta Lei.” (BRASIL, 2011, p. 09). Refere-se a um regime colaboração de gestão que se estabelece entre os entes federados (União, Estados, Distrito Federal e Municípios),

visando ao equilíbrio do desenvolvimento e do bem-estar em âmbito nacional, de forma geral, e na educação, de forma particular.

Para Kuenzer (2006, p. 906): “[...] é possível indicar a continuidade de propostas precárias de Educação Profissional para legitimar a inclusão em trabalhos precarizados, de modo que se alimente o consumo predatório da força de trabalho [...].” Para a autora a educação se desenvolve por meio de práticas pedagógicas dos processos sociais aos quais se movimentam de acordo com as políticas educativas privadas. Por conta destas diretrizes ao longo da história de formação os professores voltaram-se para a construção de sua profissionalização no interior de suas entidades de classe, assumindo uma identidade inconclusa, visto que, a valorização socioeconômica do magistério no país continua fundado na gestão autoritária.

## **A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO E OS DESAFIOS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA**

Com a homologação da LDB 9.394/96 possibilitou um repensar a educação com base nos princípios de gestão democrática em detrimento de práticas autoritárias e centralizadoras que dava sentido ao âmbito educacional nas escolas públicas. A autonomia adquirida em lei delimitou a formação dos profissionais da educação, possibilitando maior participação e compreensão da prática educativa. Assim, “[...] o domínio de um corpo teórico, atualizado pela reflexão coletiva, poderá conferir aos professores autonomia de ação, criatividade, possibilidades de construção instrumental didático, em síntese, capacidade de gestão” (SANTIAGO, 1995, p. 163).

A escola passa a ter a responsabilidade de gerenciar o processo de organização e gestão pedagógica, o qual inclui a implementação do projeto pedagógico, exigindo que os educadores comprometam-se com o processo de uma gestão democrática, atuando criticamente a partir de uma atividade reflexiva. Para Marques (2006), todo educador é um dirigente e, por isso, responsável pela direção geral dos processos da educação como tarefa colegiada das políticas educacionais, necessitadas de se enraizarem, desde sua concepção até a execução atenta, nas práticas efetivas dos que fazem a educação participativa. Na perspectiva de Dourado (1998) sobre a gestão democrática da escola pública, parece reforçar o elo entre esta e a participação, enquanto prática social de exercício da cidadania, considerando-se os direitos dos cidadãos o substrato da democracia. Para o autor a gestão democrática da escola pública significa:

[...] processo de aprendizado e de luta política que não se circunscreve aos limites da prática educativa, mas vislumbra, nas especificidades dessa prática social e de sua relativa autonomia, a possibilidade de criação de canais de efetiva participação e de aprendizado do "jogo" democrático e, conseqüentemente, do repensar das estruturas de poder autoritário que permeiam as relações sociais e, no seio dessas, as práticas educativas. (DOURADO, 1998, p. 79).

Percebemos a necessidade de uma concepção de formação do pedagogo, pautada na função do profissional docente como crítico, reflexivo, pesquisador e produtor de saberes, participante ativo na gestão escolar. Para Libâneo (2001) pedagogo na atuação das escolas públicas seja como professor, coordenador ou gestor, deve assumir-se como investigador de sua prática, fundamentando-se na reflexão e na criticidade, bem como nas oportunidades de interação grupal capazes de promover decisões coletivas pertinentes às ações escolares.

A formação inicial sustenta-se na visão da racionalidade técnica, na qual os saberes teóricos são validados cientificamente e considerados superiores aos saberes da prática. Para Mizukami (2002) a formação de professores compreendida dentro de uma perspectiva clássica, cujo compromisso da universidade é a produção de conhecimentos, enquanto aos profissionais da educação básica cabe a aplicação destes conhecimentos. A defesa de uma nova postura profissional dos educadores prima pela aprendizagem permanente, através do estabelecimento de relações entre a profissionalização construída durante a formação inicial e os saberes adquiridos nas situações práticas.

O professor para se constituir enquanto sujeito do processo de uma gestão democrática precisa passar pelo processo de escolarização, ou seja, uma trajetória acadêmica, pois, ao conceber que a gestão escolar é uma ação política e pedagógica, incorpora-se ao fato de que a ideia de gestão educacional desenvolve-se associada com a transformação e a cidadania. Podemos então nos permitir falar em gestão escolar numa proposta entrelaçada entre ações que se realizam no dia-a-dia da escola e a sua definição política e social.

[...] o gestor escolar deve ser um líder pedagógico que apóia o estabelecimento das prioridades, avaliando, participando na elaboração de programas de ensino e de programas de desenvolvimento e capacitação de funcionários, incentivando a sua equipe a descobrir o que é necessário para dar um passo à frente, auxiliando os profissionais a melhor compreender a realidade educacional em que atuam, cooperando na solução de problemas pedagógicos, estimulando os docentes a debaterem em grupo, a refletirem sobre sua prática pedagógica e a experimentarem novas possibilidades, bem como enfatizando os resultados alcançados pelos alunos. (PARO, 2008, p. 130).

Dessa forma, o gestor necessita ter a consciência que a qualidade da escola é global, devido à interação e as relações estabelecidas entre os indivíduos e grupos que influenciam o seu andamento, desenvolver a habilidade de relacionar objetivos, ações e resultados, o que



contribuirá para ter junto de si empreendedores em busca da qualidade na educação, para isto a responsabilidade de ser incentivador e direcionador na formação do professor é um aspecto de grande importância nas atribuições da gestão escolar. A formação do pedagogo deve perpassar pela gestão escolar, e conseqüentemente pelas políticas educacionais que deve ser comprometida com a qualidade da educação básica pública.

São visíveis as reivindicações por democratização do acesso à educação levando universidades, escolas, centros de ensino, entre outros a se dedicarem ao desenvolvimento de “novas” concepções de educação que rompe os velhos paradigmas e já emerge as novas concepções de gestão para educação; será imprescindível que todos tenham condições de desenvolver autonomia e criticidade em suas aprendizagens, mas ainda precisamos avançar no sentido de que ampliem suas habilidades não apenas aprendendo a usar e produzir, mas também interagindo e compartilhando os conhecimentos adquiridos.

Podemos verificar a importância de entender a gestão democrática como processo de construção de práticas educativas mais construtivas, o que implicaria em mudanças culturais e educacionais. Pois, atualmente a gestão democrática, que inclusive é princípio constitucional, está, na prática, cada vez menos sendo construída. Os educadores lutam para garantir a gestão democrática como princípio constitucional, mas implantá-la é um processo que requer diálogo e participação coletiva dos sujeitos envolvidos no processo educativo. A autonomia da escola, a eleição de diretores, o conselho escolar, são alguns pilares que materializam a gestão democrática, mas não são suficientes para mudar nossa histórica cultura autoritária. Necessitamos de políticas que ampliem as possibilidades de democratização da educação.

## **METODOLOGIA DA PESQUISA**

Esta pesquisa foi desenvolvida com egressos do Curso de Pedagogia do Centro de Estudos Superiores de Caxias – CESC/UEMA, que trabalham nos anos iniciais do Ensino Fundamental nas Escolas Públicas Municipais de Caxias. Para tanto, selecionamos duas escolas. Elegemos como interlocutores 02 diretores, 02 coordenadores e 4 professores, selecionados através dos seguintes critérios: ser professor da rede pública municipal, ter no mínimo 03 anos de atuação nos anos iniciais ou no trabalho nas respectivas escolas, ter concluído o Curso de Pedagogia no CESC/UEMA entre os anos de 1996 a 2010. Foram nomeados com um cognome P1, P2, P3 e P4 , com o intuito de assegurar o anonimato dos interlocutores.

A abordagem de caráter qualitativo auxiliou no entendimento das concepções de formação (Curso de Pedagogia) e de gestão, a partir dos procedimentos de obtenção dos dados na realidade pesquisada, sendo auxiliado pelas transcrições das entrevistas, como informações valiosas para legitimar a investigação. Através da observação participante, situamos o objeto de estudo em diferentes ângulos, com o recurso do diário de campo. Utilizamos alguns instrumentos como: o questionário para delimitação do perfil dos interlocutores, as entrevistas semi-estruturadas (ANDRÉ, 1995) com o objetivo de obter, de forma detalhada, as impressões dos sujeitos da pesquisa sobre sua formação inicial e sua prática pedagógica. O questionário foi uma técnica apresentado por escrito aos interlocutores.

A análise de conteúdo foi utilizada para verificar os sentidos dos interlocutores sobre sua trajetória de formação e a apropriação dos saberes docentes. O desenvolvimento da análise segue as três etapas orientadas por Bardin (2009), que são: pré-análise; descrição e a interpretação inferencial. Os dois pólos da análise de conteúdo são: a rigorosidade e a necessidade de ir além das aparências.

A pesquisa foi direcionada a atender os seguintes questionamentos: com base nas Leis e reformas o sistema educacional avançou na gestão democrática? Como o coordenador pedagógico compreende a gestão escolar? Qual a concepção de gestão do diretor da escola? Como os professores pedagogos visualizam a gestão escolar? Como os profissionais da escola delimitam a formação desejada para o pedagogo? Como se efetivam a análise da teoria e prática das políticas educacionais? Compreendemos que a gestão educacional pública é uma política que depende de redefinições e do papel do Estado, pois dado o diagnóstico neoliberal e do mercado, sofre influências desse sistema e passa a ter como referência a lógica empresarial.

## **REVELAÇÕES DOS PEDAGOGOS DA CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO E GESTÃO DEMOCRÁTICA NA INTERFACE COM AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS**

As revelações dos pedagogos são um recorte da pesquisa sobre gestão escolar e formação docente na interface com as políticas públicas educacionais direcionadas a formação inicial. A pesquisa foi realizada em duas escolas públicas de Caxias Maranhão, especificamente com professores, coordenadores e diretores (gestores), o que nos proporcionou a compreensão da formação desses profissionais em relação ao processo de gestão da escola pública. A aplicação do questionário e entrevista aconteceu no ano de 2011,

o que pudemos nos aproximar das vivências, buscando compreender como isso repercute nas decisões tomadas no espaço escolar em relação à gestão.

Nesse estudo destacamos duas dimensões categoriais que podem caracterizar as diferentes concepções dos professores, coordenadores e diretores: a formação e a resistência à perspectiva da gestão democrática. A outra categoria direcionada à política de formação da resistência do pedagogo e o processo de gestão democrática no ambiente escolar, o que indicam as visões autoritárias e burocratizadas dos diretores, na qual a decisão das atividades da escola tem que passar primeiramente sob suas decisões

O Diretor 1 afirmou que as “[...] atividades inclusive o planejamento deve seguir suas orientações, pois, todos os professores tem seu ponto de vista e fica difícil na tomada de decisões [...] no planejamento não é momento de formação [...]”. Assim, a escola deixa de ser espaço de formação contínua, uma vez que prepondera a tarefa de execução de normas em detrimento do trabalho crítico e reflexivo que deveria ser assumido pelos professores na construção de sua identidade profissional dentro da organização escolar; a gestão ainda é autoritária e não presa pela dinâmica do processo de interação e construção de conhecimento. É fundamental o compromisso da direção da escola como mediadora e propagação de formas autônomas de gestão, “[...] assegurando que a organização escolar vá se tornando um ambiente de aprendizagem, um espaço de formação contínua onde os professores refletem, pensam, analisam, criam novas práticas, como sujeitos pensantes e não como meros executores de decisões burocráticas” (LIBÂNEO, 2001, p. 29).

O Diretor 2 quando questionado sobre sua compreensão de formação e gestão, respondeu que “A formação inicial é muito importante para a compreensão de uma gestão democrática, pois, na atividade diária até busca saber a posição dos professores e coordenador sobre os problemas, não no coletivo mais de forma separada, pois quando se juntam fica tudo muito confuso e às vezes não chegamos a uma conclusão melhor acertada para escola”. Ai quando questionada quem toma a última decisão dos problemas afirmou que “Ela, pois tem autoridade e autonomia, pelo contrário para que serve o diretor”. Compreendemos que é uma concepção antidemocrática mesmo tentando inovar no sentido de perguntar o ponto de vista dos profissionais, visto que as decisões devem ser tomadas no coletivo.

A Coordenador Pedagógico 1 afirmou que direciona seu trabalho pelas solicitações da diretora, pelo contrário nem estaria mais trabalhando nesta escola. Quanto a Coordenadora Pedagógica 2 o seu trabalho tenta ouvir os professores e a diretora para sugerir soluções para os problemas “Acredito que nossa formação no curso de pedagogia foi importante para a compreensão de gestão, mais que deveria ter disciplinas mais direcionadas para uma gestão

mais participativa, pois temos dificuldades em assumir essa posição [...]”. As decisões tomadas por estas professoras parecem estar distantes de um trabalho conjunto e reflexivo, que deve primar pelo resgate da identidade profissional docente através de uma gestão democrática que deve ser vista como prioridade nas políticas educacionais.

Para o Professor 1 ao se referir sobre a concepção do processo formativo e a gestão democrática, diz que “A formação inicial foi importante para consolidação da teoria sobre a gestão participativa, mas que na prática fica muito complicado, porque muitas vezes o diretor ou coordenador já levam tudo dividido ou definido para os professores executarem as atividades, sem deixar que decidamos sobre os acontecimentos da escola, não há participação direta, infelizmente [...]. Sei que essa realidade tem que mudar mas não sei como [...]”.

É visível a preocupação do professor com relação a gestão construída com bases centralizadoras e autoritárias, como evidenciamos na fala da professora ao se referir à resistência da equipe diretiva quanto as decisões das atividades da escola. Esta disponibilidade para lembrar e refletir sobre experiências indica que esta professora está passando por um processo de ruptura da resistência que, como afirmam Bolzan e Isaia (2006) se caracteriza por uma oscilação variável ente a resistência e a tomada de consciência, é um momento de ultrapassagem e de novas construções. O indivíduo avança e retorna menos vezes às posições iniciais, explicitando suas novas construções. O abandono da contradição são os pontos altos dessa ultrapassagem, definindo-se com essa ruptura os passos na tomada de consciência.

Para o Professor 2 o curso de Pedagogia “[...] deixou a desejar na formação com relação a conceitos importantes para sala de aula. Aqui na escola até que tem interação entre a direção, coordenador pedagógico e professores, mas precisava maior decisão sobre as atividades práticas por parte dos professores já que estamos diretamente vivenciando os problemas [...]”. A escola deve proporcionar melhor interação para que possa ter oportunidade de trocar experiências, confrontar ideias, construindo conhecimentos a partir de situações escolares reais, que permeiam o cotidiano do professor. A professora destaca a relevância da prática como meio para as aprendizagens da profissão, visto a necessidade do contato com sugestões e novidades que sejam aplicadas na prática e fundamentadas teoricamente, sugestões que sejam úteis em suas práticas pedagógicas. Como afirma Veiga (1992, p. 16) a prática pedagógica é “[...] uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, e inserida no contexto da prática social [...]”.

Para Professor 3, “o Curso de Pedagogia foi minha primeira opção porque gostava de crianças, a formação ajudou, mas encontro na escola resistência a uma gestão democrática e participativa; as políticas educacionais deveriam melhor orientar os gestores a atender melhor

a clientela, mas a diretora e a coordenadora as vezes perguntam nossas sugestões sobre os acontecimentos”. Ensinar para Freire (1996), exige pensar certo, aceitar o novo, arriscar-se, rejeitar qualquer forma de discriminação, estar atento a diversidade cultural, vivenciar a teoria na prática pedagógica. A escola é uma instituição que atende a um determinado tipo de sociedade, modelo de vida e valores, conseqüentemente a prática pedagógica também é relacionada a este tipo de sociedade. Partindo desse pressuposto, solicitamos que os pedagogos fizessem um relato de sua prática pedagógica como professor dos anos iniciais do ensino fundamental, tendo os seguintes depoimentos:

Para Professor 4 [...] O curso está precisando trabalhar com algumas disciplinas que prepare melhor o professor, [...] nos deparamos com alunos hiperativos, calados, agitados, deficientes mentais, Síndrome de Down, e agora virão os alunos surdos e mudos. Inclusive 2012, está aí, até agora não vi ainda uma ação da Secretária de Educação, vereadores, prefeito, a sociedade ou sindicato dos professores [...]. O Curso de Pedagogia foi muito teórico, as disciplinas que tentavam relacionar a teoria e prática foram a Didática e as Metodologias da Geografia e História que fomos para escola [...]. A dificuldade é com a leitura e escrita, pois a família não apóia, tenho aluno imperativo, falta de concentração. É complicado ser professor [...]. O professor fala da importância das teorias aprendidas no Curso de Pedagogia.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao compreender as concepções das professoras, coordenadoras e diretoras sobre a formação no curso de pedagogia e sua referência para a gestão escolar no que concerne a um atendimento democrático ou participativo, evidenciamos, a valorização atribuída pelas professoras à formação inicial, bem como à formação continuada, compreendendo o espaço escolar como favorável para o estabelecimento de relações entre a teoria e a prática.

Compreendemos a pertinência do curso de pedagogia como formação inicial, bem como a relevância dos cursos de formação continuada como oportunidades de qualificação da docência. Apesar da divergência entre as concepções dos professores, diretores e coordenadores refere à colaboração da formação para compreensão de gestão participativa e a influência nas decisões dos gestores sobre as atividades diárias da escola, o que demonstra a incoerência entre alguns discursos e suas práticas de gestão.

É indispensável, que os pedagogos que trabalham os anos iniciais do ensino fundamental tenham formação consistente para tal e que dominem os conhecimentos,

competências e habilidades necessárias para atuar de forma a dar sentido à prática pedagógica. A partir da descrição, análise e interpretação das falas dos interlocutores a gestão democrática é de fundamental importância na escola. Constatamos a preocupação em criar condições para uma prática pedagógica mais significativa.

O Curso de Pedagogia do CESC/UEMA teve influência sobre a prática pedagógica dos pedagogos pesquisados sobre a concepção de formação e gestão. A formação e a prática são componentes estratégicos da melhoria da qualidade da gestão democrática mesmo com a dificuldade em vivenciar plenamente na prática das escolas públicas municipais. Compreendemos com este estudo que os aspectos legais e normativos das ações de políticas públicas educacionais relativas à formação e gestão do pedagogo, associadas à educação básica estão vinculados ao setor econômico e social.

Nas últimas décadas, o Brasil efetivou alguns avanços na educação básica, sendo o mais importante a universalização do acesso. No entanto, existem muitos desafios a serem enfrentados nas escolas públicas, um deles e o mais importante é a consolidação de uma educação de qualidade vinculada a uma gestão democrática. Sabemos para que haja o cumprimento de metas de aprendizagem dos alunos, é preciso o estabelecimento de mecanismos de planejamento, execução, avaliação, gestão e responsabilização pelo não cumprimento de metas e programas, por meio do Ministério da Educação pautada em um regime de colaboração constituído entre os estados e as instituições de ensino.

## **REFERÊNCIAS**

ANDRÉ, M. E. D. **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 3. ed. São Paulo: Papyrus, 2004.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, PT: 70, 2009.

BOLZAN, D. P. V.; ISAIA, S. Aprendizagem docente na educação superior: construções tessituras da Professoralidade. **Revista Educação**. Porto Alegre: EDIPUCRS. Ano XXIX, n.3(60), p.489-501, Set./Dez.2006

BRASIL. MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional da Educação**, Brasília, 2011.

BRZEZINSKI Lei n. 9.394/96. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: BRZEZINSKI, I. (Org). **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. 10. d. São Paulo: Cortez, 2007.

CORAGGIO, José Luis. Propostas do banco mundial para a educação. In: TOMMASI, Livia De; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Orgs). **O banco mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996.

CURY, Carlos Roberto Jamil. O público e o privado no Brasil: fronteiras e perspectivas. In: FERREIRA, Naura Syria C. (Org.). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. São Paulo: Cortez, 1998.

DOURADO, Luiz F. A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, Naura C. **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. São Paulo: Cortez, 1998

FONSECA, Dirce Mendes da. O neoliberalismo e a educação. **Revista Brasileira de Administração da Educação**. Brasília, v. 11, n.2, p. 09 - 22. Jul/dez 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GAMBOA, Silvio Sanchez. A Globalização e os desafios da educação no limiar do nosso século: um olhar desde a América Latina. In. LOMBARDI, José Claudinei (Org.) **Globalização, pós-modernidade e educação: história, filosofia e temas transversais**. Autores Associados. Campinas - SP, 2001.

KUENZER, Acácia Zeneida. A educação profissional dos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão. **Educação e Sociedade**, v.27, n.96, p. 877-910, out. 2006.

LAUGLO, Jon. Críticas às prioridades e estratégias do Banco Mundial para a educação. **Caderno de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas, n. 100, p. 11-36, mer. 1997.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.

MARQUES, M. O. **A formação do profissional da educação**. 5. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

MIZUKAMI, M.G.N. et al. **Escola e aprendizagem da docência**: processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

PARO, Vitor H. **Administração escolar**: introdução crítica. 15 ed. São Paulo Cortez, 2008.

RAMALHO, Betania Leite; NUÑEZ, Isauro Beltrán e GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor, profissionalizar o ensino**: perspectivas e desafios. Porto Alegre: Sulinas, 2004.

SANTIAGO, A. R. F. Projeto político-pedagógico da escola: desafio à organização dos educadores. In: VEIGA, I. P. A. (org.). **Projeto político pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas, SP: Papirus, 1995.

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, Lília; WARDE, Jorge Mirian; HADDAD, Sérgio. (Orgs). **O Banco Mundial e as políticas Educacionais**. Cortez: São Paulo, 1998.

VEIGA, I. P. A. **A Prática Pedagógica do Professor de Didática**. Campinas: Papirus, 1992.