

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ  
CENTRO DE TEOLOGIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**CHRISTIAN MARIA TEIXEIRA**

**AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DO PEDAGOGO E A QUALIDADE DA  
EDUCAÇÃO BÁSICA**

**CURITIBA**

**2010**

**CHRISTIAN MARIA TEIXEIRA**

**AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DO PEDAGOGO E A QUALIDADE DA  
EDUCAÇÃO BÁSICA**

**Dissertação apresentada como requisito para  
obtenção do grau de Mestre em Educação ao  
Programa de Pós-Graduação em Educação da  
Pontifícia Universidade Católica do Paraná.**

**Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Maria Eyng.**

**CURITIBA  
2010**

**CHRISTIAN MARIA TEIXEIRA**

**AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DO PEDAGOGO E A QUALIDADE DA  
EDUCAÇÃO BÁSICA**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

**Dr<sup>a</sup>. Ana Maria Eying**  
**Pontifícia Universidade Católica do Paraná**

---

**Dr<sup>a</sup>. Romilda Teodora Ens**  
**Pontifícia Universidade Católica do Paraná**

---

**Dr<sup>a</sup>. Leda Scheibe**  
**Universidade Federal de Santa Catarina**

Curitiba, 2 de setembro de 2010.

Dedico este trabalho ao meu filho, à minha mãe e a todos aqueles que sempre me incentivaram e identificaram, na Educação e no conhecimento, os caminhos para a compreensão das relações humanas com o Universo.

## **AGRADECIMENTOS**

Este trabalho, apresentado para apreciação, constitui a conclusão de um processo construído cooperativamente por meio de práticas investigativas da formação e atuação profissional do pedagogo. Tal processo, viabilizado pelos diferentes protagonistas envolvidos, contribuiu para a aprendizagem, avaliação e análise da influência das políticas educacionais na qualidade da gestão pedagógica desenvolvida no contexto dos espaços escolares do município pesquisado.

Em virtude do processo de construção cooperada, quero agradecer à equipe de gestores da Secretaria Municipal de Educação, às equipes de pedagogos de todos os Núcleos Regionais da Educação, às equipes pedagógico-administrativas das escolas pesquisadas e a todos os pedagogos das escolas participantes que contribuíram para a efetivação desta pesquisa.

Algumas pessoas tiveram um papel essencial neste processo e a estas quero dirigir um agradecimento especial à Professora Doutora Ana Maria Eyng e a todos os professores das disciplinas cursadas.

Muito obrigada!

"Sou homem: nada do que é humano considero alheio a mim."

TERÊNCIO - poeta canônico latino.

## RESUMO

Esta dissertação tem como tema de investigação as políticas de formação do pedagogo. O estudo se justifica por considerar que a análise da complexidade da elaboração e operacionalização das políticas de formação do pedagogo seja indispensável para a compreensão de como elas influenciam na qualidade da gestão pedagógica escolar. Dessa forma, um dos aspectos diretamente vinculados à melhoria da qualidade da educação básica nacional está na gestão pedagógica, função exercida pelo pedagogo. Sendo assim, o problema que orienta a reflexão procura elucidar a seguinte questão: As políticas curriculares norteiam a formação para que o pedagogo desenvolva uma gestão pedagógica que efetive a qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem na educação básica? O objetivo do trabalho é, portanto, analisar, no contexto contemporâneo, o processo de formação inicial e continuada do pedagogo e as características de uma gestão pedagógica comprometida com a qualidade do ensino da educação básica. A dissertação busca o diálogo entre pesquisa bibliográfica e empírica. Os resultados da pesquisa bibliográfica estão organizados em três capítulos de acordo com as seguintes categorias de análise: políticas educacionais, formação do pedagogo e gestão pedagógica escolar. A pesquisa empírica abrangeu 124 pedagogos, 72 professores e 9 escolas de uma rede municipal de Educação. A participação dos sujeitos se deu por meio de entrevistas, questionários e observação das práticas do cotidiano. Aliada à metodologia qualitativa adotada, se utilizou-se o *software* Atlas TI para a análise preliminar dos dados. Na discussão os dados dialogam com os estudos de Aguiar (2006), André (1986), Becker (1977), Boneti (2007), Bordas (2008), Brzezinski (2008), Bruno (2007), Couto (2007), Cury (2002), Damis (2008), Demo (1989), Dourado (2007), Eyng (2007), Fernandes (1959), Fonseca (2007), Gadotti (1994), Godoy (1995), Heller (2004), Libâneo (2002), Maanen (1979), Manning (1997), Mizukami (2002), Moreira (2001 e 2008), Penin (1989), Piore (1979), Saviani (2008), Saviani N. (1998 e 2005), Scheibe (2007 e 2008), Silva (2003), Silva (2008) e Sobrinho (2005). A análise dos dados busca ainda a interpretação crítica dos textos das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Pedagogia; das Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal do município pesquisado; da LDBEN n. 9394/96; da Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006; da Lei Municipal n. 10.190/01 e do Decreto Municipal n. 762/01. Os resultados mostram que as políticas de formação do pedagogo devem prepará-lo para a docência, para a gestão dos processos educativos e para a formação humana do cidadão; os posicionamentos dos pedagogos indicam que, apesar da burocratização da gestão pedagógica, os processos de ensino e de aprendizagem podem ser assegurados mediante priorização de princípios pedagógicos e readequação de práticas docentes; os professores manifestam ter o pedagogo uma importância fundamental em relação ao assessoramento do processo de ensino-aprendizagem e em relação aos resultados das avaliações nacionais; a observação do cotidiano da gestão pedagógica nas escolas esclarece que, apesar das imprevisibilidades do cotidiano escolar, cada unidade, com suas características, reflete índices compatíveis com seus contextos, comunidade atendida e proposta pedagógica desenvolvida. Este estudo acredita que, por meio da formação profissional, o pedagogo se constitui em um sujeito conscientizador da intencionalidade das políticas públicas e corresponsável pela qualidade da educação básica no contexto contemporâneo.

**Palavras-chave:** Políticas educacionais. Políticas curriculares. Pedagogia. Gestão escolar. Educação básica.

## RESUMEN

Esta tesis trata sobre las políticas de formación de investigación de la pedagoga. El estudio se justifica sobre la base de que la consideración de la complejidad de la creación y puesta en marcha de políticas de formación del profesorado es esencial para comprender cómo estos influyen en la calidad de la gestión escolar de enseñanza. Así, un aspecto directamente relacionado con la mejora de la calidad de la educación básica en la gestión educativa nacional, una función llevada a cabo por el profesor. Así, el problema de que la reflexión guías busca elucidar la cuestión siguiente: Políticas currículo de formación inicial y continua para orientar su formación de profesores para que se desarrolle una gestión que lleva la calidad pedagógica efectiva de la enseñanza y el aprendizaje en la educación básica? El objetivo consiste en examinar, en el contexto contemporáneo, el proceso de formación inicial y continua de los enseñantes y las características de una gestión pedagógica comprometida con una enseñanza de calidad de la educación básica. La tesis busca el diálogo entre la literatura y empírica. Los resultados de la literatura se organizan en tres secciones de acuerdo a las categorías de análisis siguientes: políticas de educación, formación docente y gestión pedagógica de las escuelas. La investigación empírica formado 124 profesores, los maestros y las escuelas 72 09 en la educación municipal. La participación de los sujetos se realizó a través de entrevistas, cuestionarios y observación de las prácticas de la vida cotidiana. Junto con metodología cualitativa adoptada, se utilizó el software Atlas TI para el análisis preliminar de los datos. Al analizar los datos con estudios de diálogo Aguiar (2006), André (1986), Becker (1977), Bonet (2007), Fronteras (2008), Brzezinski (2008), Bruno (2007), Couto (2007), Cury (2002), Damis (2008), Demo (1989), Oro (2007), Eyng (2007), Fernandes (1959), Fonseca (2007), Gadotti (1994), Godoy (1995), Heller (2004), Líbano (2002), Maanen (1979), Manning (1997), Mizukami (2002), Moreira (2001 y 2008), Península (1989), Piore (1979), Saviani (2008), N. Saviani (1998 y 2005), Scheibe (2007 y 2008), Silva (2003), Silva (2008) y Sobrino (2005). análisis de los datos sigue siendo la búsqueda de la interpretación crítica de textos de las Directrices Curriculares Nacionales para los cursos de la enseñanza, los lineamientos curriculares para la Educación del Consejo Municipal de investigación; LDBEN de 9394/96, el CNE / CP no. 01, 15 de mayo de 2006, la Ley Municipal no. 10.190/01 y Decreto Municipal N °. 762/01. Los resultados indican que las políticas para la formación docente debe prepararse para enseñar, para la gestión de los procesos educativos y de formación humana de los ciudadanos, las posiciones de los maestros señalan que a pesar de la burocratización de la gestión educativa, los procesos de enseñanza y aprendizaje puede ser proporcionado, dando prioridad a los principios pedagógicos y el ajuste de las prácticas pedagógicas, los maestros expresaron que el maestro tiene una importancia fundamental en relación con el asesoramiento de la enseñanza-aprendizaje y sobre los resultados de las evaluaciones nacionales, la observación de la vida cotidiana gestión de la educación en las escuelas deja claro que, a pesar de la imprevisibilidad de la vida escolar diaria, cada unidad con sus características, reflejan los tipos compatibles con su contexto, y la comunidad pedagógica servido y desarrollado, este estudio, cree que la formación a través, el educador constituye un objeto de un intento consciente de las políticas públicas y corresponsables de la calidad de la educación básica en el contexto contemporáneo.

**Palabras clave:** Políticas educativas. La política curricular. La pedagogía. La gestión escolar. La educación básica.



**LISTA DE TERMOS**

ADP	- Avaliação Diagnóstica Psicoeducacional
BIRD	- Banco Internacional para o Desenvolvimento e a Reconstrução
BM	- Banco Mundial
CANE	- Coordenadoria de Atendimento às Necessidades Especiais
CAPES	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CMAE	- Centro Municipal de Atendimentos Especializados
CMEI	- Centros Municipais de Educação Infantil
CNE	- Conselho Nacional de Educação
CTBA	- Curitiba-Paraná
PR	- Paraná
DCM	- Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba
DCN	- Diretrizes Curriculares Nacionais
EAD	- Ensino a Distância
ECA	- Estatuto da Criança e do Adolescente
DEF	- Departamento de Ensino Fundamental
FICA	- Ficha de Identificação e Comunicação do Aluno Ausente
IDEB	- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	- Instituições de Ensino Superior
LDBEN	- Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional
MEC	- Ministério da Educação e Cultura
NO	- Notificação Obrigatória
NRE	- Núcleo Regional de Educação
PCN	- Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	- Plano de Desenvolvimento da Educação
PNE	- Plano Nacional de Educação
P	- Pedagogo
PP	- Projeto Pedagógico
PROF.	- Professores
PUC-PR	- Pontifícia Universidade Católica do Paraná
RME	- Rede Municipal de Ensino
SAEB	- Sistema de Avaliação da Educação Básica
SINAES	- Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SME	- Secretaria Municipal da Educação
UFPR	- Universidade Federal do Paraná
US	- Unidade de Saúde

### LISTA DE TABELAS

Tabela 1	– Porcentagem de escolas participantes da pesquisa – 2009	68
Tabela 2	– Porcentagem de pedagogos participantes da pesquisa – 2009 .....	68
Tabela 3	– Aspectos priorizados na formação inicial do pedagogo da RME – 2010 .....	86
Tabela 4	– Aspectos priorizados a formação continuada do pedagogo da RME – 2010 .....	90
Tabela 5	– Disciplinas obrigatórias ofertadas pelos Cursos de Pedagogia – 2010 .....	95
Tabela 6	– Atribuições realizadas na função de pedagogo – 2010 .....	96
Tabela 7	– Atribuições que deveriam ser realizadas pelo pedagogo escolar – 2010 .....	100
Tabela 8	– Atribuições realizadas pelos pedagogos durante o período de observação da gestão pedagógica escolar – 2010 .....	103
Tabela 9	– Dificuldades impostas às ações pedagógicas da RME – 2010 .....	105
Tabela 10	– Atribuições a serem desenvolvidas pelos pedagogos, na perspectiva dos docentes das E.M. – 2010 .....	110
Tabela 11	– Influências da ação dos pedagogos da RME nos resultados das avaliações nacional – 2010 .....	120
Tabela 12	– Resultados das políticas de avaliação têm refletido na formação continuada dos pedagogos da RME? – 2010 .....	122
Tabela 13	– Importância que os docentes atribuem ao pedagogo no contexto do espaço escolar – 2010 .....	124

**LISTA DE APÊNDICE**

Apêndice A	– Questionário 1 .....	136
Apêndice B	– Questionário 2 .....	142
Apêndice C	– Quadro 1.....	143
Apêndice D	– Quadro 2.....	145

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>15</b>
<b>2 POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCACIONAIS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA.....</b>	<b>21</b>
2.1 POLÍTICAS PÚBLICAS.....	21
2.2 POLÍTICAS EDUCACIONAIS .....	22
2.3 A GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA....	29
2.4 A AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA .....	36
<b>3 O CONTEXTO DA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO: HISTÓRIA E POLÍTICAS .....</b>	<b>43</b>
3.1 HISTÓRICO DO CURSO DE PEDAGOGIA .....	43
3.2 AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DO CURSO DE PEDAGOGIA .....	49
3.3 AS FUNÇÕES DO PEDAGOGO: GESTÃO PEDAGÓGICA E QUALIDADE DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA.....	59
3.4 AS PROPOSTAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA O PEDAGOGO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO PESQUISADA.....	68
<b>4 A PESQUISA DE CAMPO.....</b>	<b>74</b>
4.1 CARACTERIZAÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA QUALITATIVA.....	79
4.2 A METODOLOGIA ADOTADA.....	81
4.3 RECURSOS UTILIZADOS NA METODOLOGIA DE ANÁLISE DOS DADOS. ....	83
<b>5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA .....</b>	<b>88</b>
5.1 ATRIBUIÇÕES ASSEGURADAS AO PEDAGOGO DURANTE O PROCESSO DE FORMAÇÃO INICIAL, CONFORME AS DCNs PARA O CURSO DE PEDAGOGIA.....	88
5.2 ATRIBUIÇÕES ASSEGURADAS AO PEDAGOGO DURANTE O PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA CONFORME AS DCMs.....	93

5.3 PERCEPÇÕES DO PEDAGOGO EM RELAÇÃO À SUA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA .....	96
<b>5.3.1 Aspectos priorizados na formação inicial .....</b>	<b>96</b>
<b>5.3.2 Aspectos priorizados na formação continuada .....</b>	<b>100</b>
5.4 ANÁLISE DOS CURRÍCULOS DOS CURSOS DE PEDAGOGIA DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR.....	105
5.5 PERCEPÇÕES DO PEDAGOGO SOBRE SUAS AÇÕES .....	106
<b>5.5.1 O que realiza .....</b>	<b>106</b>
<b>5.5.2 O que deve realizar .....</b>	<b>110</b>
<b>5.5.3 Atribuições realizadas pelo pedagogo durante o período de observação .....</b>	<b>114</b>
<b>5.5.4 O que dificulta o trabalho do pedagogo da RME .....</b>	<b>115</b>
5.6 PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE O TRABALHO DO PEDAGOGO .....	120
5.7. O COTIDIANO DA ATUAÇÃO DO PEDAGOGO.....	127
<b>5.7.1 Formas de utilização dos resultados das avaliações nacionais no contexto da gestão pedagógica escolar.....</b>	<b>127</b>
<b>5.7.2 Função do pedagogo ao utilizar os resultados das avaliações nacionais no contexto da gestão pedagógica escolar .....</b>	<b>129</b>
<b>5.7.3 Influências da ação dos pedagogos da RME nos resultados das avaliações nacionais .....</b>	<b>131</b>
<b>5.7.4 Influências que os resultados das avaliações nacionais geram à formação continuada do pedagogo da RME. ....</b>	<b>133</b>
<b>5.7.5 Importância que o corpo docente atribui ao pedagogo no contexto do espaço escolar.....</b>	<b>135</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>138</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>143</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>147</b>
<b>APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO 1 - ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA E QUESTIONÁRIO PEDAGOGOS RME/SME/ESCOLAS.....</b>	<b>147</b>
<b>APÊNDICE B – QUASTIONÁRIO 02 - ENTREVISTA PROFESSOR .....</b>	<b>153</b>

APÊNDICE C – QUADRO 1 – ATRIBUIÇÕES PEDAGÓGICAS ASSEGURADAS PELAS DCNs.....	154
APÊNDICE D – QUADRO 2 – ATRIBUIÇÕES PEDAGÓGICAS ASSEGURADAS PELAS DCMs .....	156

## INTRODUÇÃO

O bom desempenho apontado pelo SAEB e pela Prova Brasil em 2005 e pelo IDEB em 2007 levou a Secretaria Municipal da Educação do município investigado a ressaltar para sua equipe a necessidade de avaliar as ações desenvolvidas pelos pedagogos no cotidiano de suas escolas. Dessa forma, os debates sobre avaliação das políticas educacionais, formação do pedagogo, trabalho pedagógico e gestão escolar da educação municipal constituíram as propostas de discussões dos Seminários de Avaliação da Educação do município em questão. O intuito era desenvolver práticas de análise e repensar, coletivamente, propostas curriculares e ações didático-metodológicas que auxiliassem ainda mais na manutenção da qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem.

Atuando na época como Gerente de Projetos Educacionais, portanto, integrando a equipe administrativa da Secretaria Municipal da Educação do município pesquisado, experienciou-se, participando desse processo, o compromisso que o município assumiu com a qualidade do ensino, da aprendizagem e da formação humana de seus estudantes. Observou-se que, para o sistema de ensino no qual atuava, a qualidade da sua educação perpassava

[...] pelo compromisso com a formação continuada dos cidadãos, a partir de saberes historicamente situados e de práticas educacionais pautadas na cooperação, na colaboração, no respeito mútuo, no respeito à diversidade étnico-racial e cultural, na inclusão irrestrita, nos valores éticos e na preservação da vida (DCM, 2006, p.4).

Para os dirigentes, diretores e técnicos, integrantes do sistema de ensino investigado, tal processo deveria

[...] proporcionar aos cidadãos o seu autoconhecimento, para que possam conviver democraticamente em busca de uma sociedade mais justa e igualitária. Uma sociedade consciente de seus direitos e deveres e de suas responsabilidades com a promoção de uma vida digna para todos e com o uso racional dos recursos naturais, contribuindo assim para o desenvolvimento sustentável e a continuidade da vida na Terra (DCM, 2006, p.4).

Como Gerente de Projetos Educacionais pôde-se presenciar ações que comprovaram que a educação não acontecia somente nos ambientes escolares, mas, em todos os espaços e práticas sociais e em todas as instâncias culturais. Por essa razão, em diferentes momentos e locais evidenciou-se a relevância social da educação para o sistema de ensino do município investigado. Desenvolveram-se ações e implementaram-se projetos do município em parceria com diversas instituições estaduais e privadas, que buscaram “reconstruir valores éticos e morais e práticas humanizadoras, comprovando que novos e diferentes saberes podem ser vinculados em virtude das exigências econômicas e tecnológicas advindas das necessidades de uma sociedade em constante transformação” (DCM, 2006, p.04).

A equipe tinha consciência de que a educação escolar não era a solução para todos os problemas sociais. Contudo, tal educação não era utilizada como instrumento de reprodução social, pois, em seu contexto, propunha-se o desenvolvimento de ações e projetos educacionais que possibilitassem ao estudante o acesso permanente aos conhecimentos e tecnologias produzidos pela sociedade atual. Acreditava-se que em uma sociedade complexa como a nossa,

[...] a escola se configurava como uma das instâncias sociais mais importantes entre as responsáveis por oportunizar aos cidadãos a construção de saberes imprescindíveis para o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias às ações individuais e coletivas (DCM, 2006, p.05).

Em função disso, nossas diretrizes difundiam que para esse processo se concretizar era fundamental “o esforço da comunidade, dos educadores e dos governantes para ofertar educação de qualidade, que desenvolvesse práticas que configurassem tanto as transformações almejadas para a sociedade quanto à formação humana para a promoção da vida” (DCM, 2006, p.05). Nesse sentido, oferecer educação de qualidade tornou-se um dos objetivos essenciais, alcançado pela adoção de práticas pedagógicas e administrativas comprometidas com as necessidades escolares mais emergentes.

A administração da época passou a defender que, por meio das políticas educacionais, das propostas de formação continuada do pedagogo e da gestão político-pedagógica que permeia a escola, poderia ser construído um processo de ações comprometidas com a qualidade da educação em todos os contextos. Dessa forma, compreendeu-se que tais ações mereciam ser investigadas por



um estudo científico que levasse em consideração algumas categorias de análise: políticas educacionais, formação inicial, formação continuada e gestão pedagógica escolar.

Por essa razão apresentou-se a intencionalidade de desenvolver este estudo à mantenedora pesquisada e ao Programa de Mestrado e Doutorado da Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Acreditava-se que a integração daquelas categorias possibilitaria ao pedagogo do município pesquisado a percepção da amplitude de suas ações, expressas nas experiências adquiridas nos contextos da cotidianidade da gestão pedagógica, da elaboração e aplicação do projeto pedagógico e dos fins e princípios educacionais que, atualmente, se configuram como indispensáveis e indissociáveis à qualidade do ensino da educação básica.

Sendo assim, estabeleceu-se como **tema** de investigação as políticas de formação do pedagogo. Conseqüentemente, os **objetos de estudo** investigados foram: a formação inicial e continuada dos pedagogos de uma rede municipal de ensino, bem como a gestão pedagógica desenvolvida no cotidiano de suas escolas. Em função disso, a contextualização apresentada buscou elucidar o seguinte **problema**: As políticas curriculares para o curso de Pedagogia e as propostas de formação continuada dos pedagogos do município pesquisado prepara-os para atuar na gestão pedagógica do espaço escolar, com vistas à efetivação da qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem da educação municipal?

Tal problemática suscitou como **objetivo geral**: analisar as implicações das políticas e propostas de formação inicial e continuada do pedagogo, no desenvolvimento da gestão pedagógica da rede municipal de ensino pesquisada. Como **objetivos específicos** foram estabelecidos:

- Compreender como se desenvolve a formação inicial do pedagogo que atua na educação básica.
- Identificar as propostas de formação continuada do pedagogo do município pesquisado.
- Estabelecer quais são as atribuições que o pedagogo escolar deve priorizar para desenvolver uma gestão pedagógica comprometida com a qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem.

A interlocução com os autores que produziram os referenciais teóricos para a reflexão construída nas categorias de análise, já apresentadas, expressa a primeira fase do estudo bibliográfico e é explicitada na contextualização dos capítulos II e III. Tem como objetivo investigar os elementos presentes na problemática levantada e apontar os indicadores que melhor assegurassem o alcance dos objetivos propostos, viabilizando, assim, as condições necessárias para a construção dos aportes presentes nos capítulos IV, V e nas considerações finais.

A segunda fase deste trabalho propicia o desenvolvimento de uma pesquisa de campo que busca investigar duas instâncias complementares: as formações inicial e continuada dos pedagogos de uma rede municipal de ensino e as características de uma gestão pedagógica escolar comprometida com a qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem.

O Capítulo II – intitulado “As políticas públicas e educacionais no contexto da educação básica” – tem como objetivo analisar a interrelação estabelecida entre os textos dos estudos teórico-metodológicos das políticas públicas e educacionais. Tal ação é necessária, pois permite o entendimento de como as transformações e as disputas culturais são representadas em nosso país e de que maneira as identidades sociais são produzidas, refletidas e influenciam na gestão da escola e da educação básica. Em função desse objetivo, a construção daquele capítulo foi subsidiada pelos estudos de: Afonso (2005); Allal (1986); Bock e Arthur (1991); Boneti (2007); Bordignon e Gracindo (2001); Bruno (2007); Carnoy e Levin (1985); Cury (2007); Eying (2007); Ferreira (2003); Fonseca (2007); Gadotti (1994); Libâneo (2001); Possolli e Eying (2007); Silva M. (2003).

No Capítulo III – “O contexto da formação do pedagogo: história e políticas” – busca-se explicitar o processo de construção do curso de Pedagogia no Brasil, discutir sua cultura organizacional, as tensões geradas ao longo de um período histórico e apontar algumas proposições para qualificar melhor a formação do pedagogo. Sob essa perspectiva, os aportes teóricos dos autores Aguiar (2006); Bordas (2008); Brzezinski (2008); Damis (2008); Gentili e Alencar (2002); Gentili e McCowan (2003); Giroux e Simon (1995); Libâneo (2001 e 2004); Scheibe (2008) e Vianna (1986) dialogam com a LDBEN 9394/96, as Resoluções CNE/CP n. 01, de 15 de maio de 2006, e CNE

CEB 04/2010, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia e os Pareceres CFE n. 252/1969 e CNE CP n. 5/2005. Na sequência, são enfatizadas as propostas de formação continuada para os pedagogos da rede municipal de ensino investigada, presentes nos textos das Diretrizes Curriculares para a Educação do Município, na Lei Municipal n. 10.190/01 e no Decreto Municipal n. 762/01, propondo os elementos determinantes da práxis dos pedagogos nas escolas pesquisadas.

O Capítulo IV apresenta o desenvolvimento da pesquisa de campo inserida em um diálogo com os aportes teóricos dos seguintes autores: Bardin (1979); Becker (1977); Demo (1989); Fernandes (1959); Godoy (1995); Maanen (1979); Manning (1997); Manual Atlas Ti e Piore (1979). A metodologia de abordagem qualitativa, analisada à luz da perspectiva crítico-dialética, tem como referencial teórico o materialismo histórico, cuja base sustenta a concepção dinâmica da realidade e as relações dialéticas entre o sujeito e o objeto de estudo. O objetivo do Capítulo IV é depurar como esta pesquisa foi efetivada e em que contextos os instrumentos foram aplicados e analisados. Em seu contexto, é possível identificar as seguintes etapas da pesquisa proposta:

1. Aplicação de questionários aos gestores do ensino fundamental, aos pedagogos dos núcleos regionais da educação e aos pedagogos da rede municipal de ensino.
2. Estágio de observação das práticas do pedagogo de 9 (nove) escolas municipais.
3. Entrevista com 8 (oito) integrantes do corpo docente das escolas municipais observadas.
4. Análise do projeto pedagógico das 9 (nove) escolas municipais observadas.
5. Análise do currículo do curso de Pedagogia de 3 (três) instituições de ensino superior.

O Capítulo V traz a apresentação e a análise dos dados obtidos na pesquisa de campo, estabelecendo as correlações entre: as propostas de formação continuada, asseguradas ao pedagogo da RME pesquisada, garantidas pelas Diretrizes Curriculares Municipais, pela Lei Municipal n. 10.190/01 e pelo Decreto Municipal n. 762/01; as atribuições do pedagogo no exercício de sua função; as ações que o pedagogo efetivamente desenvolve no

contexto do espaço escolar; os aspectos que devem ser priorizados pelas políticas e práticas curriculares de formação do pedagogo; as dificuldades que ainda se impõem ao desenvolvimento das ações pedagógicas na rede municipal pesquisada; as formas como os resultados das avaliações nacionais são repassados e utilizados pela escola na elaboração do projeto pedagógico, do plano de ação, dos planos de ensino e da avaliação da gestão escolar; a função dos pedagogos no desenvolvimento desse processo; a forma como os resultados das avaliações nacionais influenciam a formação continuada dos pedagogos da rede municipal pesquisada e como a ação desses pedagogos influenciam os resultados da Prova Brasil, SAEB e IDEB.

Em função da estruturação apresentada, o estudo permite identificar de que forma e em que contextos as políticas de formação inicial do pedagogo estão contemplando a gestão pedagógica escolar, em parceria com as propostas de formação continuada da rede municipal de ensino investigada.

Em contrapartida, o processo formador do pedagogo vem delineando ações e atribuições que devem ser priorizadas nos cotidianos dos espaços escolares, ações e atribuições estas que podem contribuir, ou não, para a melhoria da gestão pedagógica escolar, dos processos de ensino e de aprendizagem e da formação humana dos estudantes do município em questão.

Além disso, os resultados deste estudo permitem esboçar a compreensão da gestão pedagógica escolar ideal, nas percepções dos gestores pedagógicos e docentes do município pesquisado, explicitando de que maneira o pedagogo pode contribuir, efetivamente, para a conquista da qualidade do ensino da educação básica.

## **2 POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCACIONAIS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Este capítulo tem como objetivo analisar a interrelação estabelecida entre os contextos e textos dos estudos das políticas educacionais e as contribuições que projetam para o desenvolvimento de ações pedagógicas comprometidas com a qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem. Tal ação é necessária, pois permite o entendimento de como as transformações e as disputas culturais são representadas em nosso país e de que maneira as intencionalidades sociais são produzidas e refletidas nas políticas curriculares, no projeto pedagógico da escola, no cotidiano do processo ensino-aprendizagem, na gestão escolar e no rendimento da educação básica. No intuito de alcançar o objetivo proposto, este estudo se apóia nas produções científicas dos seguintes autores: Afonso (2005); Allal (1986); Bock e Arthur (1991); Boneti (2007); Bordignon e Gracindo (2001); Bruno (2007); Carnoy e Levin (1985); Cury (2007); Eyng (2007); Ferreira (2003); Fonseca (2007); Gadotti (1994); Libâneo (2001); Possolli e Eyng (2007); Silva M. (2003).

### **2.1 POLÍTICAS PÚBLICAS**

Iniciando a construção da análise proposta pelos estudos de Boneti (2007, p.75), sabe-se que na visão do autor “toda política pública resulta de uma correlação de forças, estabelecida pelas relações de poder entre grupos econômicos e políticos, classes sociais e demais organizações da sociedade civil”. Consequentemente, tais condicionantes levam seus estudos a definirem políticas públicas como uma “ação que nasce do contexto social e que passa pela esfera estatal como uma decisão de intervenção pública numa realidade social, quer seja para fazer investimentos ou para uma mera regulamentação administrativa” (p.74).

Partindo desse pressuposto inicial estabelecido por Boneti, Possolli e Eyng (2007, p.3) agregam a esse estudo o esclarecimento de que as políticas

públicas podem ser consideradas como um conjunto de políticas sociais que atuam no âmbito da educação, habitação, previdência social, saúde, urbanismo, meio ambiente, transporte, segurança, trabalho e alimentação, organizadas, segundo as autoras, em dois grupos: compensatórias e estruturais, apresentadas da seguinte forma:

As políticas compensatórias baseiam-se em transferências de renda por meio de mecanismos implantados como a distribuição de cestas básicas, programas de renda mínima universal e instituições de bolsas condicionadas, como, por exemplo, o Bolsa Família e o Bolsa Escola, ou ainda programas alimentares como o Fome Zero. Já as políticas estruturais se baseiam em medidas que aumentam os ativos efetivos das populações pobres, dando-lhes capacidade de geração permanente de renda (Possolli e Eyng, 2007, p.3)

Na concepção daquelas autoras a diferença significativa entre uma política e outra está na velocidade de implantação e nos efeitos produzidos pela mesma. As políticas compensatórias têm efeitos periódicos de curto prazo e podem ser extintas a qualquer momento. Todavia, as políticas estruturais garantem sua supremacia na vantagem de proporcionar, permanentemente, uma condição de geração de renda, a médio ou a longo prazo, podendo ser extintas ou não.

Independentemente de se constituírem em estruturais ou compensatórias, Boneti, Eyng e Possolli convergem para a opinião de que políticas públicas são ações desenvolvidas por um Estado-Nação, destinadas à sua população e implementadas pela aplicação de recursos públicos oriundos de diferentes taxas tributárias.

## 2.2 POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Em consonância com o contexto organizacional apresentado inserem-se as políticas educacionais aplicadas à educação nacional, definidas por Possolli e Eyng (2007, p.4) como sendo “o instrumento que irá especificar as ações no âmbito educacional e reger todas as decisões que dizem respeito às instituições de ensino, em todas as suas modalidades”.

Dessa forma, e segundo os estudos de Boneti, Eyng e Possolli, pode-se dizer que toda política educacional nasce de políticas públicas elaboradas em diferentes tempos e contextos e que são geradas por diferentes grupos e interesses. Em função disso, sendo as políticas públicas um resultado da correlação de forças entre vários segmentos da sociedade civil, serão elas definidas por aquele grupo que detêm um maior poder de barganha de seus interesses, devido a seu poder econômico e político.

Sendo assim, ponderando-se o que foi exposto até o momento, que funções e objetivos devem ser estabelecidos às políticas educacionais nacionais? De acordo com os estudos de Possolli e Eyng (2007),

[...] fornecer acesso, auxiliar na busca de redução da desigualdade por meio da elevação do nível cultural da população em geral, formar cidadãos capazes de decidirem os próprios rumos que querem para suas sociedades, devem ser objetivo ou, até mesmo, funções das políticas educacionais (p.4).

Mas no caso das políticas educacionais há forte determinação dos organismos internacionais (Banco Mundial, Organização Mundial do Comércio, Comissão Econômica para a América Latina e a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura) nas metas, programas de ação e alocação de recursos humanos e financeiros, voltados para sua operacionalização. Por que razão isso se efetiva?

O atual contexto mundial apresenta um processo de reestruturação produtiva no qual o desenvolvimento da tecnologia, os meios de comunicação, a informática e a microeletrônica facilitam ao capitalismo o rompimento das fronteiras nacionais. De acordo com os estudos de Bruno (2007), a globalização é um processo de internacionalização da economia,

[...] que não integra nações nem sistemas econômicos nacionais, mas conjuga a ação dos grandes grupos econômicos entre si e no interior de cada um deles. A internacionalização do capital alcançou um estágio superior e transformou-se em transnacionalização (p.20).

Na concepção da autora (2007, p.15), essa “internacionalização da economia decorre de um processo de internacionalização do capital, que se desenvolve desde o início do capitalismo”, como uma estratégia utilizada e liderada pelas empresas internacionais. Essa estratégia de internacionalização “alcançou um estágio superior e transformou-se em transnacionalização” (p.20).

Na intenção de compreender melhor esse processo de transnacionalização da economia a autora indica que é preciso identificar os objetivos das empresas transnacionais: a) estruturar-se economicamente; b) articular a preponderância de seus interesses e dos interesses dos países a que pertencem; c) alcançar maiores níveis de acumulação de capital e poder político local. Tais objetivos são alcançados, em virtude de deterem o capital destinado aos investimentos a serem aplicados em países economicamente frágeis.

Inseridos nesta contextualização, as organizações internacionais (Grupo dos Sete, Fundo Monetário Internacional e Banco Mundial) aparecem como parceiras das empresas transnacionais e assumem o papel de centro de poder internacional no momento em que concedem aos países menos desenvolvidos mais empréstimos e, sob condições, impõem programas de ajustes estruturais convenientes aos interesses do capital, atuando no sentido de monitorar e aplicar políticas públicas que, segundo Silva M. (2003, p.291), são “insuficientes, compensatórias, fragmentadas, focalizadas e que apenas aprofundam as desigualdades econômicas e sociais”.

Nesse contexto, o que resta aos Estados-Nações em desenvolvimento, que cediam à movimentação do capital dessas empresas, é a condição de se submeterem às diretrizes econômicas, impostas por elas e pelos organismos internacionais, deixando-os interferir, inclusive, em sua possibilidade de autodeterminação e de soberania. Isso pode ser assim comprovado, pelo que assegura a autora:

Suas instituições sociais, em especial as educacionais, desta forma, são alcançadas pela ingerência das organizações financeiras internacionais que pressionam e manipulam indicadores econômicos e insistem na redução de recursos para a saúde, a educação, a cultura, a produção científica e a tecnológica com o objetivo de assegurarem que um



percentual desse montante “emprestado” seja destinado a pagar banqueiros e credores (p.289).

Nosso país, por possuir um capital econômico fragilizado, é apenas um dos subjugados a tal condição. Sendo assim, desenvolve políticas públicas concomitantes aos interesses internacionais e, por consequência, aos interesses neoliberais.

Antes deste estudo prosseguir com as reflexões posteriores, é importante deixar evidenciado que, em função do modelo político-econômico adotado pela esfera global pós-moderna, de acordo com Bruno (2007, p.20) “hoje, não é possível haver desenvolvimento fora desse quadro de economia internacionalizada”. Em face destas circunstâncias, este estudo passa a especificar de que maneira o Banco Mundial influencia as ações públicas desenvolvidas nos contextos das escolas do município pesquisado.

Os estudos de Silva M. (2003) formulam indagações indispensáveis para o desenvolvimento deste tópico. Que é o Banco Mundial ou BIRD? Qual é o projeto político do Banco Mundial para as políticas sociais, em especial para a educação básica? Que pensam e que decidem os diretores executivos sobre a estrutura organizacional e funcional do sistema educacional brasileiro? Que avaliação os diretores e técnicos fazem do modelo de educação pública no Brasil? Que papel o Banco Mundial afirma ser destinado à educação para a consolidação de outra ordem de crescimento mundial? De acordo com os estudos daquela autora, inicialmente o Banco Mundial foi criado com o seguinte objetivo:

Prestar auxílio na reconstrução dos países devastados pela Segunda Guerra Mundial (1939-1945). Gradativamente, passou a desenvolver ações para a promoção do crescimento econômico dos países em desenvolvimento da América Latina e da África, financiando projetos voltados à infraestrutura econômica, ao desenvolvimento da produção e distribuição de energia e ao desenvolvimento dos transportes (p.286).

A mesma autora aponta que nos anos de 1970, durante a gestão Robert McNamara (1968-1981), o Banco Mundial assumiu a política estratégica de “diversificação setorial de empréstimos, redimensionando-os de acordo com os seus interesses políticos, ideológicos e econômicos, para alcançar a economia

dos países capitalistas devedores” (p. 286). E, de acordo com Silva M., foi na gestão McNamara que a instituição financeira

[...] aprimorou sua política econômica e suas estratégias para alcançar e modificar a economia dos governos devedores, apresentando-se, portanto, como a única instituição portadora dos instrumentos para reduzir a pobreza, combater o analfabetismo e com capacidade para aplicar políticas econômicas rentáveis e competitivas (Silva M., 2007, p. 286).

Na visão de Silva M. (2003, p.286), “o que antes se caracterizava como simples assistência econômica transformou-se, paulatinamente, em recomendações, imposições e exigências institucionais a serem cumpridas, como condicionantes para a obtenção de futuros empréstimos”.

De acordo com a autora, a presença e a atuação dos diretores, técnicos e conselheiros do Banco Mundial perpassam pela elaboração e aplicação das políticas públicas dos países em desenvolvimento, impregnando-as das seguintes características:

- a) A
- pregoam que existe um distanciamento entre suas estruturas capitalistas internas e as virtudes proclamadas pela modernidade, sendo necessária a ajuda externa e a cooperação técnica. b) Que os países subdesenvolvidos estão marcados pelo monopólio das forças oligárquicas e conservadoras na estrutura de poder, de forma que são entraves à aceitação de nova mentalidade. c) As dificuldades do governo federal de planejar a educação, percebendo-a como fator de produção de recursos humanos necessários ao crescimento econômico desejado, assim como, por meio dela, preparar mão-de-obra qualificada. d) O próprio empresariado industrial nacional vê a possibilidade de auferir maiores lucros com a presença das multinacionais e de explorar o mercado do ensino. e) Que a abertura de mercados para as empresas multinacionais e os bancos estrangeiros se tornou necessária e a globalização inexorável. Em alguns casos, as exigências de licitações internacionais para compra de livros didáticos são reveladoras desta pressão para expansão de mercados para a venda de produtos e de serviços de empresas de outros países. f) Aconselham a mudança de rumos aos investimentos na educação. Propõem redução de custos e induzem o pensamento de que a Educação Básica seja prioridade de investimentos e os demais níveis de ensino podem ser ofertados pelas empresas de ensino privadas. g) Pressionam os ministros e técnicos para que a tomada de decisões favoreça a entrada de capitais por meio de empresas de construção civil, transporte, telefonia, alimentos e equipamentos, abrindo mercado para o capital internacional. h) A indução de ações setoriais e isoladas de combate à má qualidade do ensino e para a reorganização curricular (por exemplo: os Parâmetros Curriculares Nacionais e o FUNDESCOLA). i) Tratamento da educação como serviço público que pode ser

transferido para as empresas privadas. j) Induzem atitudes que priorizam uma cultura empresarial para as escolas, sinalizando uma relação de eficácia entre os recursos públicos e a produtividade do sistema escolar (p.287-288).

Em função disso, se levar em consideração que os empréstimos internacionais implicam na imposição de condicionantes políticos ao setor financiado, esses podem ser considerados como uma forma de intervenção na política local. Nessa lógica, a política local é definida, em grande parte, pelas medidas da globalização, na qual a participação da sociedade não se faz presente. Sendo assim, o setor financiado intensifica sua dependência em nome de uma cooperação técnica e financeira que projetará modestas transformações tanto em relação ao nível quantitativo, quanto em relação ao nível qualitativo de seu desenvolvimento social.

Quando a arrecadação tributária da União ou dos Estados é insuficiente e/ou mal gerenciada, seus dirigentes recorreram ao Banco Mundial e solicitam empréstimos para o desenvolvimento de projetos educacionais, comprometendo-se a honrar devidamente suas contrapartidas e as regras exigidas pelo Banco. Esse acordo é legitimado e legalizado por leis internacionais, explícitas em determinados termos e compromissos, firmados em contratos. Tais termos, por sua vez, configuram-se como dívidas tributárias e condicionais adquiridas, que mantêm o beneficiado totalmente subjugado às regras e condições do BM que, a princípio, consubstanciam-se às regras de mercado do modelo econômico neoliberal.

Os estudos de Silva M. atentam para um fato totalmente verídico e decisivo para o entendimento de como os investimentos na área educacional são originados e aplicados:

Há mais de 50 anos o Brasil solicita empréstimos ao BM e, depois, os próprios técnicos do Banco pressionam o governo para reduzir os investimentos em educação [...], no intuito de que sobre dinheiro para pagar a dívida externa. Os técnicos do Banco e do MEC ou da Secretaria de Educação decidem quando, onde e como gastar o dinheiro. Ou seja, o dinheiro vem com rubricas carimbadas e as escolas apenas executam as decisões. O governo sabe que os juros são elevados, mas mesmo assim assina os acordos e rende-se às exigências dos credores. O BM recebe tudo que emprestam, inclusive os juros e as despesas de tramitação ou de viagens de comitivas que antecedem as negociações para a assinatura final do acordo. Cabe ressaltar um aspecto importante. Por exemplo, se o orçamento do nosso projeto for X, o BM somente financia uma parte; a outra é por conta do governo solicitante e aquele só disponibiliza o seu dinheiro depois que gastamos a nossa parte. Se

por alguma dificuldade interna não utilizamos o dinheiro no tempo definido, temos de efetuar o pagamento de juros e encargos. Então recebemos a visita dos comissários que avaliam o que está sendo feito e se temos capacidade de pagamento em dia para o montante solicitado. Portanto, a lógica do BM é a noção de tempo linear, submetendo as escolas públicas ao seu tempo, para pôr à disposição os recursos. E, assim, os técnicos e gestores do BM vão se inserindo nas estruturas burocráticas, apropriando-se destas e edificando uma estrutura paralela à do MEC, atuando assim, decisivamente, nas questões de políticas para a educação de nosso país (2003, p.296).

Para exemplificar tal origem e aplicação, Silva M. resgata os debates que antecederam a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 9.394/96, e os embates que resultaram na Lei n. 10.172/01, que regulamentou o Plano Nacional de Educação e, segundo ela,

[...] foram momentos em que o governo federal, apoiado pelos aliados e ancorado nos argumentos dos técnicos externos, desconsiderou o amplo debate, heterogêneo, que havia sido construído por associações, sindicatos e movimentos populares. Não houve, por parte do governo federal, nenhuma disposição em elevar os percentuais do valor aluno anual, tampouco se dispôs a elevar os salários dos profissionais da educação, mas, em contrapartida, favoreceu a expansão da educação média e superior pela via da privatização (p.296).

Não foi apenas em relação à reformulação do texto da LDBN n. 9394/96 que os conselheiros e técnicos do Banco Mundial influenciaram os dirigentes da época. Seu poder de ação se estendeu, facilmente, também, para o interior da escola. O exemplo que Silva M. (2003) destaca, ilustra muito bem essa afirmação:

No final dos anos de 1980 e início dos de 1990, o movimento dos educadores em defesa da escola pública, sindicatos e associações de professores não só discutiam como também exerciam uma postura ativa, exigindo que o projeto político-pedagógico da escola constituísse o centro das discussões. Houve um momento em que, na esteira das lutas do movimento docente, a construção do projeto político-pedagógico estava no fazer das lutas da escola. Esse momento se desvaneceu e coincide com uma aproximação do governo federal das agências multilaterais de empréstimos e com a retomada das negociações que geraram novos empréstimos para a educação brasileira (p.297).

Dessa forma, para a autora “negar a presença e a participação dos técnicos do Banco Mundial ficou insustentável. É visível a sua influência, especialmente nas tomadas de decisões, traduzidas em atos e ações” (p.297).

Em função de tais constatações, os apontamentos permitem uma análise a respeito dos resultados gerados pelas políticas educacionais brasileiras, adotadas em decorrência da cooperação técnica e financeira do Banco Mundial. Na visão da autora, “a experiência vivenciada durante décadas mostra que esta parceria foi ineficaz quanto aos resultados educacionais” (p.297) e os estudos de outros pesquisadores, como Fonseca (2007), mostram

[...] que embora os acordos internacionais fossem justificados pela sua capacidade de gerar mudanças estruturais no âmbito da Educação, o que se percebeu foi que as ações de cooperação técnica do Banco Mundial limitaram-se a reforçar o funcionamento rotineiro do processo escolar, em detrimento de uma mudança qualitativa na estrutura educacional. No período de 20 anos o Banco desembolsou mais de cem milhões de dólares. Para receber essa quantia, o Brasil concorreu com pelo menos o dobro desse recurso, a título de contrapartida para seus empréstimos. Fica evidente que o cofinanciamento tem aumentado a dependência do setor educacional. Além disso, entende-se que a cooperação técnica e financeira prestada pelo Banco Mundial não consegue garantir condições para que as nações em desenvolvimento aumentem sua possibilidade de autonomia gerencial (p. 60-61).

Tal cooperação técnica e financeira do Banco Mundial não consegue assegurar as mudanças necessárias aos elementos supracitados, pois suas reformas políticas mexem apenas com as estruturas administrativa e gerencial dos recursos financeiros, sem se ater às questões sociais locais dos países em desenvolvimento.

### 2.3 A GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

Na sequência, este estudo busca elucidar como as instituições escolares brasileiras são alcançadas pela ingerência das organizações financeiras internacionais, expressas na elaboração e aplicação das políticas educacionais, nos projetos pedagógicos e nas gestões escolares. Nessas condições, cabe explicitar as relações estabelecidas entre as políticas educacionais e a escola pública, buscando compreender a segunda como parte significativa e constituinte da primeira e possuidora de funções históricas e sociais incorporadas ao longo dos anos. Em função disso, este estudo passa a

analisar os fins da gestão democrática, imposta como princípio para a educação nacional.

Para tanto, busca, inicialmente, estabelecer o significado do termo gestão democrática. A palavra gestão origina-se do latim *gestio-ōnis* e significa gerir, gerência, administrar. É, portanto, tomada de decisão, organização e direcionamento de ações. A palavra democrática pode ser empregada como sinônimo de público. Dessa forma, e de acordo com um dos princípios da constituição brasileira, “traduz a participação ativa e cidadã da comunidade escolar e local na condução das decisões para a escola” (BRASIL, 2004).

Esse termo *gestão democrática* é fruto de ideais e valores perpetuados pela organização sociopolítica e econômica neoliberal da sociedade atual. Por isso o princípio da gestão democrática para a escola pública foi instituído, legalmente, no texto da LDBN n. 9394/ 96, sob o argumento de que seu oposto à democracia seria o autoritarismo. Na intenção de se elucidar essa colocação, recorre-se às produções científicas de Cury (2007), ao apontar que

[...] o termo gestão vem de *gestio*, que por sua vez vem de *gerere* (trazer em si, produzir), fica mais claro que a gestão não só é o ato de administrar um bem fora de si (alheio), mas é algo que se traz em si, porque nele está contido, e o conteúdo desse bem é a própria capacidade de participação, sinal maior da democracia. Só que aqui é a gestão de um serviço público, o que reduplica o seu caráter público (p. 201).

Em razão disso, a gestão democrática do ensino público pressupõe a transparência de processos e atos. Seguindo essa vertente, o paradigma sociocrítico da gestão democrática, estabelecido por Bordignon e Gracindo (2001, p.151-152), “considera o homem como ser social e histórico que, embora determinado por contextos econômicos, políticos e culturais, é criador da realidade social e transformador desses contextos”. Assim, de acordo com os autores

[...] nas práticas sociais estabelecidas no interior da escola, o poder não se situa em níveis hierárquicos, mas nas diferentes esferas de responsabilidade, garantindo relações interpessoais entre sujeitos iguais e ao mesmo tempo diferentes. Essa diferença dos sujeitos, no entanto, não significa que um seja mais que o outro, ou pior ou melhor, mais ou menos importante, nem concebe espaços para a dominação e a subserviência, pois estas são atitudes que negam radicalmente a cidadania. As relações de poder não se realizam na particularidade, mas

a intersubjetividade da comunicação entre os atores sociais. Nesse sentido, o poder decisório necessita ser desenvolvido com base em colegiados consultivos e deliberativos (p. 151-152).

Nessa concepção de gestão, a base de sua organização deve pressupor a interrelação entre os atores sociais, bem como a socialização do poder decisório. Mas para que essa organização contemple tal interrelação, é necessário o estabelecimento de uma corresponsabilidade das ações de todos os sujeitos, considerados nesse contexto como agentes ativos desse processo e executores de ações transparentes e responsáveis.

Outros condicionantes indispensáveis devem ser considerados para o êxito desse modelo de gestão: os princípios da participação e da autonomia. O atendimento ao princípio da participação para Ferreira (2003, p. 11) significa “estar inserido nos processos sociais de forma efetiva e coletiva, opinando e decidindo sobre planejamento e execução” e podendo ser tal participação

[...] expressa em diversos níveis ou graus, desde a simples informação, avançando para opinião, voto, proposta de solução de problemas, acompanhamento e execução das ações e tal participação deve gerar um sentimento de corresponsabilidade sobre suas ações (p.11).

Nesse processo participativo os estudos da autora apontam ser indispensável aos atores sociais da escola a consciência, o conhecimento e a clareza do valor da responsabilidade para o exercício de suas participações.

O atendimento do segundo princípio da gestão democrática, a autonomia, segundo a literatura é sempre relativo, em função da escola se configurar como uma unidade básica da política educacional e, portanto, condicionada aos regimentos que compõem tal política.

A literatura indica que a escola, preocupada com o desenvolvimento de um processo democrático, tem como objetivo maior garantir o processo de formação do cidadão, pautado numa determinada concepção de homem a ser formada com o intuito de atuar no contexto de uma sociedade específica. Para isso, deve fazer uso do princípio da autonomia, entendida, neste estudo, como a capacidade dos sujeitos de decidir sobre seu próprio destino, ou seja, autogovernar-se. Essa capacidade, segundo Libâneo (2001, p.115), só pode ser alcançada se a instituição escolar tiver “autonomia em seu poder de

decisão sobre seus objetivos e suas formas de organização e manter-se relativamente independente do poder central, administrando livremente seus recursos financeiros”. Para a escola isso significa a possibilidade de traçar seu próprio caminho, envolvendo professores, alunos, funcionários, pais e comunidade, unidos no sentimento de corresponsabilidade pelo êxito da instituição.

Não é possível, contudo, deixar de considerar que essa capacidade se limita ao espaço da autonomia relativa, uma vez que a instituição integra, invariavelmente, um determinado sistema de ensino e, conseqüentemente, dependente de suas políticas públicas e, principalmente, dos recursos financeiros cedidos por esse mesmo sistema, pois os entraves para a geração de recursos próprios são inúmeros.

Os principais instrumentos que visam a garantir a gestão democrática são: o projeto pedagógico da escola e o conselho escolar. Também pode-se citar as instâncias auxiliares desse processo: a associação de pais e mestres e o grêmio estudantil. A realidade de atuação dessas instâncias vai refletir o nível de envolvimento dos atores sociais no processo educativo, e a busca pela realização de uma educação com qualidade social. Há que se destacar que esse estudo busca enfatizar, exclusivamente, as ações previstas, conduzidas e enfatizadas a partir das deliberações do projeto pedagógico, uma vez que nele se destaca o papel da gestão pedagógica escolar como um instrumento colaborativo do processo ensino-aprendizagem.

Dessa forma, assim como a escola, o projeto pedagógico também é pautado por uma autonomia relativa. Isso porque suas ações estão condicionadas ao que diz a legislação presente na política educacional, ou seja, a escola refletirá na sala de aula as ideologias das políticas educacionais e das diretrizes do sistema de ensino a que pertence. Mas mesmo considerando que a autonomia da escola e do projeto pedagógico seja relativa, esse estudo ratifica a importância do referido projeto por considerá-lo um instrumento deliberativo e organizacional que, dentro da escola, abre espaços para a definição de ações voltadas para o tipo de educação que se deseja empreender no espaço escolar.

Todo processo de gestão democrática preside a elaboração, a execução, o acompanhamento, a avaliação e a realimentação do projeto



educativo que deve estar expresso no projeto pedagógico e ser conhecido por toda comunidade.

No desenvolvimento da gestão democrática, a elaboração, a implementação, a avaliação e a readequação do projeto pedagógico da escola exige dos sujeitos envolvidos uma educação para a cidadania. Mas que é educar para a cidadania? A resposta a essa pergunta depende, indissociavelmente, da resposta de outra: Que é cidadania? Gadotti (1994, p.05) afirma que “cidadania é essencialmente consciência de direitos e deveres e o exercício da democracia”. Para ele “não há cidadania sem uma democracia fundamentada em três direitos: civis, sociais e políticos” (Idem, p. 5).

Embasado em tais apontamentos, este estudo considera que o ato de educar para a cidadania está imbricado na elaboração, execução, avaliação e readequação de um projeto pedagógico que forme seus sujeitos para exercer ações efetivas nas esferas civil, econômica, social e política, de acordo com seus direitos e deveres. O desafio posto aos sujeitos interessados pela gestão escolar e sua qualidade democrática será o de encontrar um caminho consequente e viável para sua efetivação.

Quem é, porém, o responsável pela elaboração do projeto pedagógico da escola? Segundo Gadotti (1994),

[...] o projeto pedagógico de escola não é responsabilidade apenas de sua direção. Ao contrário, numa gestão democrática, a equipe diretiva é escolhida a partir do reconhecimento da competência e da liderança, capaz de executar um projeto coletivo. Assim, realizada a eleição, a equipe diretiva possibilita a construção conjunta de um projeto pedagógico para sua escola. Ao se eleger um diretor de escola o que se está elegendo é um projeto para a escola. Na escolha do diretor ou da diretora percebe-se já o quanto o seu projeto é político (p. 2).

Na visão daquele autor (1994, p.3) “o projeto pedagógico de uma escola depende, sobretudo, da ousadia dos seus agentes, da ousadia da escola em assumir-se como tal, partindo das características que possui em seu cotidiano, em seu tempo e em seu espaço e deve ser construído de forma interdisciplinar”.

Até aqui, entende-se porque o processo de elaboração e execução do projeto pedagógico da escola deve ser considerado como um momento

importante de renovação para a instituição e, conseqüentemente, para o êxito dos processos de ensino e de aprendizagem. Sendo assim, é possível depreender porque o projeto pedagógico pressupõe uma ação intencionada, com sentido definido e explícito, acerca do que se quer reformular e inovar.

Prosseguindo com os apontamentos de Gadotti (1994, p.4), existem dois momentos que caracterizam o projeto pedagógico de uma escola: “a) o momento da concepção e b) o momento da institucionalização ou implementação”. Em ambos é necessário pressupor rupturas com o presente e estabelecer compromissos com as ações futuras de seus autores e atores.

Além disso, a elaboração, a aplicação e a avaliação de um projeto pedagógico implicam, de acordo com o autor (1994), tempos distintos:

- a) Tempo político que define a oportunidade política de um determinado projeto.
- b) Tempo institucional. Cada escola encontra-se num determinado tempo de sua história. O projeto que pode ser inovador para uma escola pode não ser para outra.
- c) Tempo escolar. O calendário da escola, o período no qual o projeto é elaborado é também decisivo para o seu sucesso.
- d) Tempo para amadurecer as idéias (p. 4).

Isso justifica porque é indispensável um tempo mínimo para sedimentar as propostas e ações de um projeto pedagógico, comprometido com o êxito de suas decisões. Evidentemente existem outros componentes para o estabelecimento dele e que devem ser considerados para garantir o êxito de sua aplicação. Os estudos de Gadotti (1994) mostram que além dos tempos, outros elementos tendem a garantir o êxito de um projeto pedagógico, a saber:

- a) Uma comunicação eficiente. Um projeto deve ser factível e seu enunciado facilmente compreendido.
- b) Adesão voluntária e consciente ao projeto. Todos precisam estar envolvidos. A corresponsabilidade é um fator decisivo no êxito de um projeto.
- c) Bom suporte institucional e financeiro, que significa: vontade política, pleno conhecimento de todos - principalmente dos dirigentes - e recursos financeiros claramente definidos.
- d) Controle, acompanhamento e avaliação do projeto. Um projeto que não pressupõe constante avaliação não consegue saber se seus objetivos estão sendo atingidos.
- e) Uma atmosfera, um ambiente favorável. Não é desprezível um certo componente mágico-simbólico para o êxito de um projeto, um certa mística (ou ideologia) que cimenta a todos os que se envolvem no “design” de um projeto.
- f) Credibilidade. As idéias podem ser boas, mas se os que as defendem não têm prestígio, comprovada competência e legitimidade só pode obstaculizar o projeto.

g) Um bom referencial teórico que facilite encontrar os principais conceitos e a estrutura do projeto (p.4).

Por isso, atualmente, fomenta-se nas escolas uma grande discussão a respeito dos projetos pedagógicos, justamente por representarem um desafio para todos os educadores, uma vez que expressam os fins da educação oferecida por tais instituições. Paralelamente, uma crise paradigmática atinge a escola e ela se pergunta sobre si mesma, sobre seu papel como instituição inserida numa sociedade pós-moderna e pós-industrial, caracterizada pela globalização da economia e das comunicações, pelo pluralismo político e pela emergência do poder local. Nessa sociedade cresce a reivindicação pela autonomia contra toda forma de uniformização e o desejo de afirmação da singularidade de cada realidade. A multiculturalidade é a marca mais significativa da atualidade. E nesse contexto, cabe abrir espaço para algumas reflexões. Que é o projeto pedagógico? Qual é sua função? Como e por quem deve ser elaborado? Qual é a melhor forma de implementá-lo? Qual é a melhor estratégia a ser utilizada para realimentá-lo?

Muitas escolas confundem projeto pedagógico com plano de ação diretor. Certamente o plano diretor da escola – como conjunto de objetivos, metas e procedimentos – faz parte do projeto pedagógico. Mas não deve caracterizá-lo como tal, pois objetivos, metas e procedimentos, apesar de necessários, são insuficientes, justamente por permanecerem no campo do instituído. Fundamentada nos estudos de Eynng (2007) compreende-se que a função de um projeto pedagógico é rever o instituído para, a partir dele, instituir alguma coisa:

Um projeto pedagógico deve ser entendido sempre como um processo, resultante dos significados construídos socialmente. Ele se apóia no conhecimento e na trajetória institucional historicamente construído e faz uma projeção de futuro; portanto é, ao mesmo tempo, instituído e instituinte (p. 163).

Mediante tal ponderação, considera-se, de acordo com a autora (2007, p.161), que um projeto pedagógico precisa “sintetizar a intencionalidade e a ação da instituição educacional, assim como articular o planejamento à gestão de suas ações [...]”. Sustentada por essa concepção, compreende-se porque o

mesmo não nega o instituído pela escola, caracterizado por sua história, seu currículo, seus métodos, seus atores internos e externos e seu modo de vida, mas, sim, confronta o instituído ao que deve ser instituinte. Outro elemento determinante que deve ser levado em conta é a presença de suas intencionalidades, expressas em suas concepções políticas, uma vez que elas influenciariam “no que” deveria ser instituído e “porque”.

## 2.4 A AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

É muito difícil analisar o processo de implantação das políticas de avaliação sem abordar as questões referentes às reformas educativas. Todavia, não é objetivo deste estudo discorrer a respeito das sucessivas reformas educacionais, apresentadas pela sociologia da educação, mas entender, inicialmente, quais são os fins das reformas na educação e, na sequência, os impetrados à avaliação da educação básica, por consequência. De acordo com Afonso (2005),

[...] falar de reforma educativa implica, para alguns autores, considerar uma variedade de iniciativas que visam a alterações no alcance e na natureza da educação pré-escolar e escolar, passando por mudanças nos conteúdos e currículos e nas reformas de seleção, orientação e creditação, tipificando uma reforma global em que objetivos importantes devem ser atingidos simultaneamente e de modo coerente; para outros, numa concepção pragmática as reformas são apenas projetos mais circunscritos que têm em vista renovar, melhorar ou redirecionar as instituições educativas sem a preocupação de promover mudanças radicais” (p.55).

Os estudos daquele autor apontam que “as reformas transformam-se, com alguma frequência, numa espécie de círculo vicioso, podendo ter alguns efeitos positivos, acabando, no entanto, por gerar contradições e dilemas que afetam a sua própria eficácia, motivando uma procura sistemática de novas soluções” (p.57). Na sequência, também atenta para a “periodicidade impressionante das reformas, assumindo assim a forma de um sistema periodicamente entrando em descompasso com a estrutura mutante das relações capitalistas de produção” (p.96). Nesse sentido, os estudos de Afonso avançam para a formulação da hipótese de que “as reformas educativas são,

no que à educação diz respeito, estratégias adequadas para ajudar o Estado a fazer a gestão da crise” (p.58), crise que, de acordo com Carnoy e Levin (1985), são identificadas como forças antagônicas, de interesses distintos, pois

[...] há, dentro do Estado capitalista em geral e da educação em particular, uma luta permanente entre forças que pressionam no sentido de uma maior democracia e igualdade na educação e forças que pressionam no sentido de uma maior eficácia na reprodução das habilidades e personalidades requeridas pelo capitalismo (p. 240).

Em razão dessa gestão de crise, Afonso (2005) afirma que frequentemente as reformas educativas falham porque:

Os sistemas educativos apresentam um elevado grau de inércia e as reformas requerem muito tempo para apresentarem seus resultados; nem sempre se consegue contornar ou resolver a oposição aberta ou dissimulada dos diferentes grupos sociais que têm interesses constituídos não consonantes com as mudanças propostas (p. 60).

Por sua vez, Bock e Arthur (1991) estendem a análise afirmando que suas falhas acontecem mais frequentemente por razões políticas do que por razões técnicas ou pragmáticas:

Quando uma reforma falha é geralmente porque alguns grupos ou coligações influentes veem a implementação dessa reforma como sendo adversa aos seus principais interesses econômicos e políticos; (...) é frequentemente devido ao fato de ser apropriada ou apoiada pelo Estado e/ou por alguns grupos poderosos que percebam que ela tem possibilidade de favorecer aos seus interesses (p. 313).

Afonso (2005) ainda contribui quando: “Há ainda outras explicações que procuram desenvolver a hipótese da hiperracionalização no delineamento das políticas educativas para explicar o insucesso das reformas educacionais”. Mas a que não pode deixar de ser considerada para o autor é

[...] a não coincidência entre o que é regulamentado e o que é executado. Isso faz com que as reformas falhem por não terem em conta a existência de importantes disjunções entre as intenções (dos

decisores) e as ações que se realizam nos contextos concretos das escolas. Muito do que ocorre no cotidiano das escolas ganha mais sentido quando as escolas são percebidas como sistemas debilmente articulados ou como anarquias organizadas, em vez de organizações burocráticas, como são tradicionalmente representadas pelos reformadores (p.61).

Em função dos fins estabelecidos pelas reformas educacionais e os resultados que geram, as políticas avaliativas só podem ser adequadamente compreendidas se forem também referenciadas ao contexto mundial.

É consensual que a grande mudança nas políticas de educação e avaliação das últimas décadas diz respeito ao processo de globalização. Esse processo, ao implicar que as sociedades deixam de ser as únicas ou principais unidades de análise sociológica, remete à compreensão de que os processos sociais passem, necessariamente, pela sua inserção num contexto mais abrangente, que deixa assim de se confinar às tradicionais fronteiras locais ou nacionais, para expandir-se para a esfera global. Conforme aponta Afonso (2005), a questão da globalização da educação e do impacto da economia mundial na redefinição das políticas de educação e avaliação gera

[...] a utilização de testes estandarizados, a crescente dependência das agências governamentais em relação à recolha e análise de dados sobre o desempenho das escolas, a intensificação dos esforços para ligar a educação às necessidades da indústria e à alteração nas expectativas em relação à avaliação nacional, são os resultados previsíveis deste movimento de globalização (p.64).

O autor defende que “em diferentes países ocorre, no período atual, uma renovação pelo interesse da avaliação” (p.64) e esse interesse se deve a três razões essenciais:

a) à necessidade que os países têm em dispor de uma mão-de-obra qualificada; b) à necessidade de, num clima de austeridade orçamental, melhorar a qualidade da educação e da formação para uma melhor utilização dos recursos; c) à nova partilha de responsabilidade entre as autoridades centrais e locais na gestão da escola (p.64-65).

Ao constatar a preocupação crescente dos diferentes países pela qualidade do ensino, vislumbra, igualmente, que a tendência em torno da

valorização da avaliação continue a manifestar-se ao longo dos anos. Em função disso, a análise acerca do tema se estende para o entendimento sobre as funções das políticas de avaliação.

As diferentes formas ou modalidades de avaliação traduzem, frequentemente, também, diferentes funções da avaliação. A averiguação da competência acadêmica, a competição entre alunos e escolas, a relação entre conteúdos e formas de avaliação e a seleção e alocação de diferencial dos indivíduos são algumas das funções mais conhecidas da avaliação escolar. Na perspectiva de Afonso (2005),

[...] a avaliação constitui a pedra angular da instituição escolar, uma vez que, entre outras funções: a) condiciona os fluxos de entrada e saída do sistema escolar, bem como a passagem entre os diferentes subsistemas, classes e cursos; b) torna possível o controle parcial sobre os professores – quer por parte dos gestores, quer por parte dos próprios pares; c) define as informações e as mensagens a transmitir aos pais e aos organismos de tutela; d) constitui um elemento importante na gestão da aula na medida em que influencia as aprendizagens, o sistema de disciplina e as próprias motivações dos alunos; e) fornece ao professor informações importantes sobre a sua própria imagem profissional e sobre os métodos pedagógicos que utiliza (p.63 e 64).

Já na visão de Allal (1986, p.176), as modalidades de avaliação adotadas por um sistema de formação “têm sempre uma função de regulação, o que significa que sua finalidade é sempre de assegurar a articulação entre as características das pessoas em formação, por um lado, e as características do sistema de formação, por outro”.

Segundo Afonso (2005, p.18) a avaliação, nas organizações, é quase sempre “um instrumento fundamental em termos de gestão, pois tende a estruturar as relações de trabalho, controlar e legitimar a organização”. Ele ainda desdobra sua argumentação afirmando que “as funções simbólicas, de controle social e de legitimação política, apesar de menos favorecidas, são funções que têm um maior interesse analítico quando se problematiza a avaliação para além dos limites mais restritos do espaço pedagógico” (p.19).

Desde o começo dos anos 90, sobretudo nos países anglo-saxônicos, as funções mais importantes que estão imputadas às políticas de avaliação, segundo aquele autor,

[...] são as que remetem para a seleção dos indivíduos e para a gestão produtivista dos sistemas educativos. Nos países anglo-saxônicos, onde se tem procurado criar um mercado educacional, a avaliação tem um papel fundamental, porque ela permite uma informação sobre o sistema educativo que é percebida como um instrumento importante para fundamentar as escolhas dos consumidores da educação (p.19).

Nessa perspectiva de regulação os estudos de Silva M. (2003, p. 298) ressaltam que as políticas de avaliação “buscam quantificar, punir, premiar os bons resultados e corrigir desvios”. Partindo dessa premissa, o que importa é que as escolas alcancem os resultados/rendimentos escolares definidos *a priori*, não importando se o aluno de fato se apropriou dos saberes e dos conhecimentos avaliados, necessários à aquisição dos condicionantes exigidos para a efetivação de ações emancipatórias e de cidadania.

A avaliação do rendimento da aprendizagem, na perspectiva de regulação, origina-se no bojo das intencionalidades do Banco Mundial e coloca-se a serviço de seus interesses.

Em função da experiência profissional, enquanto vice-diretora em exercício de uma das escolas da rede municipal de ensino pesquisada, pôde-se vivenciar o desenvolvimento da última avaliação da Prova Brasil, impetrada aos alunos do 2º ano do ensino fundamental de nove anos. Apesar de eles terem passado por um processo de ensino que perdurou um bimestre inteiro, os conteúdos avaliados, além de não corresponderem ao seu desenvolvimento cognitivo, eram totalmente descontextualizados da maioria de suas realidades e não mediam a eficiência do plano de ensino de seus professores, mas apenas o rendimento dos sujeitos avaliados.

Apesar de já se ter o resultado do rendimento de nossos alunos, quantificado em um nível considerado significativo, percebe-se que alguns ajustes ainda necessitam ser feitos para que a qualidade do processo ensino-aprendizagem de nossa escola valorize a formação humana e a educação para a cidadania. Todavia, tal percepção jamais poderia ser diagnosticada pela metodologia de avaliação desenvolvida, mas, sim, pela avaliação das “falhas” identificadas no encaminhamento da proposta pedagógica da escola, na metodologia adotada, no currículo construído, na gestão adotada e no comprometimento dos recursos humanos.

A natureza dos interesses do Banco Mundial e as atuais políticas de avaliação nacional influenciam, paralelamente, nos tempos da escola, tempos



estes que, para Silva M. (2003, p.298), devem ser “destinados à aquisição e decantação de saberes e conhecimentos. Tempos que são antagônicos ao tempo do mercado, rotativo, insaciável, alucinante”. Na visão da autora e desta pesquisadora

[...] a escola deixou de ser o tempo da socialização, do aprender, do dividir, do construir afetos, desejos, sonhos, valores e alegria, para ser o templo do mercado, lugar para fabricar objetos humanos ajustados para servirem ao mercado. A lei selvagem que ronda a educação exige formação rápida para o fazer e executar, atendendo satisfatoriamente às demandas de um mercado insaciável. Na universidade pública, o tempo da pesquisa passou a ser ditado pelo tempo do mercado e pelas necessidades deste. É preciso abreviar-se, o mercado não espera! É uma insana luta de todos para estar em dia com as leis e regras do mercado, seja na cobrança por títulos, seja na produtividade acadêmica, seja, ainda, na profissão escolhida ou na incorporação de uma mentalidade mercantil para os fazeres da produção do conhecimento científico (p.298).

Para este estudo é senso comum que as funções da avaliação têm que ser compreendidas nos contextos das mudanças educacionais, econômicas e políticas, pois ela própria é uma atividade política.

Afonso (2005, p. 20) explica que “o trabalho dos avaliadores funciona como um recurso para atender determinados interesses e valores, sendo a seleção de objetivos, técnicas e audiências uma decisão que reflete as filiais políticas dos avaliadores”. Para aquele autor, do mesmo modo “a própria escolha de métodos e técnicas de avaliação supõem e implicam uma determinada orientação política. Nas escolas, enquanto contexto mesopolítico, as decisões em torno dos processos avaliativos são o resultado de jogos de poder e de processos de negociação” (p.20).

Atualmente são imputadas à educação brasileira várias políticas de avaliação que perpassam desde a educação básica até o ensino superior. Em todas as modalidades e níveis são identificadas algumas intencionalidades, diretas ou indiretas: responsabilização, prestação de contas ao consumidor educacional, escrutínio de resultados, competição entre as instituições, preocupação com o produto. Será que esse seria o papel primordial das políticas de avaliações, adotadas em nosso país, para garantir a qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem das escolas públicas brasileiras? Em que momento desse processo avaliativo estariam contextualizadas as causas e

consequências dos resultados alcançados e a regulação dos programas educacionais comprometidos com a aprendizagem dos conteúdos, a formação do cidadão atuante e a possibilidade de mobilização social?

### 3 O CONTEXTO DA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO: HISTÓRIA E POLÍTICAS

Este capítulo busca explicitar o processo de construção do curso de Pedagogia no Brasil, discutir sua cultura organizacional, as tensões geradas ao longo de um período histórico e apontar algumas proposições para qualificar melhor a formação do pedagogo. Sob essa perspectiva, os aportes teóricos dos autores Aguiar (2006); Bordas (2008); Brzezinski (2008); Damis (2008); Gentili e Alencar (2002); Gentili e McCowan (2003); Giroux e Simon (1995); Libâneo (2001 e 2004); Scheibe (2008) e Vianna (1986) dialogam com a LDBEN n. 9394/96, as Resoluções CNE/CP n.1, de 15 de maio de 2006 e CNE CEB n. 4/2010, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia e os Pareceres CFE n. 252/1969 e CNE CP n. 5/2005. Na sequência, são enfatizadas as propostas de formação continuada para os pedagogos da rede municipal de ensino investigada, presentes nos textos das Diretrizes Curriculares para a Educação do Município, na Lei Municipal n. 10.190/01 e no Decreto Municipal n. 762/01, propondo os elementos determinantes da práxis dos pedagogos nas escolas pesquisadas.

#### 3.1 HISTÓRICO DO CURSO DE PEDAGOGIA

O curso de Pedagogia nasce paralelamente à história da Universidade Brasileira, no contexto da reforma do sistema de ensino dos anos 30, sustentado pelo ideário pedagógico liberal, expresso no Manifesto dos Pioneiros da Educação. Todavia, tornou-se oficialmente instituído em 1939 na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, adotando uma estruturação organizacional para a formação de professores, conhecida como “Esquema 3+1”. Segundo Brzezinski (2008, p.209), “esse esquema configurava-se por uma organização curricular dicotômica, ao demarcar os estudos pedagógicos em um ano e após, a formação de bacharel feita em três anos de estudos”. De acordo ainda com Brzezinski,

[...] a esse modelo curricular fortaleceu-se a tendência de converter as Faculdades de Filosofia em centros formadores de professores que transmitiam conhecimentos divorciados da pesquisa e da busca constante de produção de novos saberes (p.209). [...] A pedagogia foi transformada em um campo prático identificado pela metodologia da educação, ou pelas técnicas que formavam o professor para o ensino normal e para o ensino secundário no curso de didática (p. 210).

Seguindo a linha de raciocínio da autora, o curso de Pedagogia teve por finalidade inicial formar bacharéis e licenciados. Durante duas décadas foi mantido o “Esquema 3+1”.

Em 1961, com a Lei n. 4.024/1961, o Conselho Federal de Educação coloca em prática uma proposta de educação para a formação de professores, estruturada em um currículo mínimo. De acordo com a autora supracitada,

[...] nesse currículo deveriam estar contempladas as seguintes disciplinas: psicologia da educação, sociologia geral, sociologia da educação, história da educação, filosofia da educação e administração escolar e mais duas disciplinas, escolhidas pela instituição formadora, que poderiam ser: biologia, história da filosofia, estatística, métodos e técnicas de pesquisa pedagógica, cultura brasileira, higiene escolar, currículos e programas, técnicas audiovisuais de educação, teoria e prática da escola primária, teoria e prática da escola média e introdução à orientação educacional (p.215).

Brzezinski faz uma análise das disciplinas anunciadas e identifica “uma identidade fragmentada do pedagogo, sustentada nas ciências auxiliares da educação, pois desconsiderava a epistemologia da ciência pedagógica” (p.215). Dessa forma, o egresso do curso de Pedagogia continuou sendo denominado técnico da educação e professor da escola normal. Dos anos 30 aos anos 60, a identidade do pedagogo, segundo Brzezinski (2008),

[...] veio a recair no ser professor, em face da expansão das escolas normais de nível médio e dos institutos de educação, que mantinham em sua cultura organizacional no mínimo a escola normal e um curso primário de aplicação e exigia professores que dominassem os ‘fundamentos da educação’ e da ‘didática e prática do ensino primário’. [...] Se antes da pedagogia nova os cursos eram acusados de justapor teoria à prática, pois estavam alicerçados nos princípios da pedagogia tradicional, na vigência da pedagogia nova seus processos teórico-metodológicos passaram a conferir primado à prática na formação de professores (p. 215-216).

Em função das mudanças política, econômica e social dos anos 60, a promulgação da Lei n. 5.540/1968 atingiu a reestruturação do sistema de ensino superior. O sistema universitário, anteriormente estruturado para atender a elite dominante, foi reorganizado para subsidiar a necessidade de formação profissionalizante do sistema tecnicista em vigor. Na área de formação de professores, houve o desdobramento da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras nos Institutos de Conteúdos Específicos e Faculdades de Educação. A autora acima citada afere que “isso interferiu na cultura do curso de Pedagogia e nas licenciaturas, cuja formação pedagógica passou a ser efetivada na Faculdade de Educação, conforme atos normativos do Conselho Federal da Educação” (p.216).

O Parecer CFE n. 252/1969 impôs ao curso de Pedagogia uma diversidade de habilitações: orientação, administração, supervisão e inspeção educacional. Fracionado em habilitações, reproduzindo na formação e atuação do pedagogo a ideologia tecnicista, o curso de Pedagogia assim permaneceu até poucos anos atrás e, de acordo com Brzezinski (2008),

[...] fazia uma analogia à função administrativa das fábricas, que comprovava a desintegração do trabalho no âmbito do sistema escolar e da escola, tendo em vista que a previsão cabia ao planejador educacional, a organização e comando ao administrativo escolar, a coordenação ao orientador educacional, ao supervisor escolar o controle e ao inspetor escolar a disciplina (p.218).

Em função desse formato, muitas críticas foram atribuídas pelos intelectuais da época ao curso de Pedagogia, pois para eles a formação de professores e especialistas em educação, supostamente conferida pela Faculdade de Filosofia, produziu uma duplicidade de objetivos que dificultou a necessária clareza quanto às demandas de formação docente e de formação técnica para a produção de pesquisa e conhecimento. Nessa direção, o curso de Pedagogia foi desviado de seus reais objetivos, restringindo-se a habilitar para o ensino das matérias acadêmicas do curso secundário. Esse Parecer vigorou durante 27 anos. No decorrer da sua vigência, o curso de Pedagogia continuou enfrentando uma série de problemas referentes à sua natureza e função, em especial por conta da forma como foram concebidas e encaminhadas as habilitações, reforçando a especialização que, no contexto

de uma lógica essencialmente mercadológica, contribuiu para a fragmentação do trabalho pedagógico.

Os estudos de Brzezinski (2008, p.218) evidenciaram que "as habilitações desintegraram a controvertida identidade do pedagogo, que a cultura da escola normal e dos institutos de educação vinham conferindo em ser professor".

Durante a década de 70, mediante a aprovação da LDB n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, muitos dispositivos legais foram elaborados com a finalidade de regulamentar a reforma do sistema de ensino. Nesse contexto, foi organizado um conjunto de indicações que visavam a transformar o curso de Pedagogia em curso de estudos superiores de educação.

O período que compreende o final da década de 70 e o início da década de 80 foi marcado pelas inúmeras críticas imputadas ao curso de Pedagogia, principalmente pela constituição de sua formação fragmentada e do forte caráter tecnicista imputado à ênfase na divisão do trabalho na escola.

Com o passar dos anos e em função do processo de redemocratização do país, muitas experiências bem sucedidas foram desenvolvidas. A base comum nacional foi substituída por currículos inovadores de formação de pedagogos. Isso foi concebido em 1983, pelo movimento organizado pelo Comitê de Formação do Educador que, no mesmo ano, é modificado para Comissão Nacional dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE) e transformado, em 1990, na Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE).

Com a implementação da LDB n. 9394/96 e a influência dos movimentos em prol da renovação do curso de Pedagogia, passaram a ser defendidas as concepções de uma base comum nacional para a formação dos profissionais da educação e da docência. Tais concepções conquistaram reformulações curriculares que direcionaram a integração das ações do pedagogo ao universo do contexto escolar, além de trabalhar, predominantemente, com a formação docente voltada para a educação infantil, o ensino fundamental, o ensino médio, a educação de jovens e adultos e a educação especial.

Em função de tais reformulações, de acordo com Brzezinski (2008, p.219-220) "eram esperadas mudanças no processo de formação, na cultura organizacional das instituições formadoras no campo da atuação do pedagogo

e na configuração da identidade da pedagogia e do pedagogo”. Que mudanças poderiam ser essas? Segundo os estudos de Bordas (2008, p.521-526), as mudanças necessárias deveriam subsidiar os seguintes gêneros: “dos aspectos dos cursos de Pedagogia; da elaboração, aplicação e avaliação do projeto pedagógico; da interdisciplinaridade do currículo e da autonomia criativa do perfil de seu egresso”. Tais mudanças deveriam ser concretizadas no intuito de alcançar os objetivos propagados pelos pesquisadores da época, objetivos estes que, de acordo com as considerações de Damis (2008, p.614), podem ser assim verificados:

O curso de pedagogia, em nível de graduação, deve ter como objetivo específico de estudos, de ensino e de pesquisa a educação e o conhecimento pedagógico que fundamenta a prática docente, enquanto trabalho específico deve ser desenvolvido com finalidade na educação formal do homem/cidadão. Dessa forma a docência deve possuir uma finalidade social articulada a um modelo de sociedade, pois nessa perspectiva é compreendida como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos pedagógicos. Assim sendo, a docência, tanto em processos educativos-escolares como não escolares, constitui-se na confluência de conhecimentos oriundos de diferentes tradições culturais e das ciências, bem como valores, posturas, atitudes éticas, de manifestações estéticas, lúdicas e laborais (p.614).

Aliadas às considerações relativas à docência, os preceitos desenvolvidos por Scheibe (2008, p.297) destacam “a importância da pedagogia como espaço específico da universidade para o desenvolvimento de estudos educacionais e de formação profissional de educadores para a atualidade”. De acordo com os apontamentos de Scheibe, esse estudo reafirma ao curso de Pedagogia favorecer ao seu egresso uma sólida formação em que a docência, a gestão, a supervisão e a orientação educacional sejam assumidas como um todo orgânico e o trabalho pedagógico, considerado o principal articulador curricular. Para a autora, de cuja concepção esta pesquisadora também participa, “o curso de Pedagogia redefine sua identidade quando propõe como princípio educativo a articulação e a unicidade em tomar a escola um locus privilegiado para o conhecimento do modo pelo qual se realiza o trabalho educativo” (p.298-300). É tornando-a objeto de investigação, que se pode identificar, nos diferentes momentos históricos, as necessidades

educacionais de cada um dos segmentos sociais. Na transição para o novo modelo, Scheibe defende que “cabe trazer à tona o que já se desenvolveu no país, através da literatura crítica disponível: a socialização das experiências já realizadas, como elementos que poderão colaborar para que possamos ir além das diretrizes aprovadas” (p.305). A autora considera que também é importante, “exercitar, na construção dos projetos, a flexibilidade e a criatividade institucional e do corpo docente envolvido, aproveitando a fluidez permitida” (p.305). Sendo assim, o estudo de Scheibe converge para o que Saviani (2007) defende, quando afirma:

É um exemplo do que pode ser exercitado para o desenvolvimento de uma proposta alternativa, capaz de articular um processo unificado de formação: tomar a história como eixo da organização dos conteúdos curriculares e, ao mesmo tempo, a escola como referência central do conhecimento, do modo pelo qual se realiza o trabalho educativo. Este pode ser um caminho para formar o pedagogo para o exercício da docência, ou ainda, para atuar pedagogicamente em outra área, inclusive nas atividades de gestão educacional (p. 100).

De acordo com Scheibe (2008, p.307), acredita-se que “a docência como base tanto da formação quanto da identidade dos profissionais da educação, insere-se na compreensão da docência como o ato educativo intencional, voltado para o trabalho pedagógico escolar e não-escolar”. Portanto, a prática docente é assumida como eixo central da profissionalização do pedagogo. Em função disso, este estudo concorda com Scheibe (2008) quando a mesma afirma:

Tomar a prática como eixo central na formação profissional, no entanto, não se refere a uma atitude que despreza o minucioso de ferramentas teóricas e de um saber metodicamente organizado e teoricamente fundamentado. Refere-se a uma acepção na qual a prática é o ponto de partida e o ponto de chegada da ação educativa, mas com a convicção de que ‘quanto mais sólida for a teoria que orienta a prática, tanto mais consciente e eficaz será a atividade prática’ (p. 307).

A autora conclui suas análises defendendo que a prática da docência como base do curso de Pedagogia poderá, portanto,



[...] ser encaminhada com propósitos semelhantes àqueles informados pelo princípio educativo gramsciano, o que significa o desafio de estabelecer uma formação teórica sólida, com base no conhecimento científico e na pesquisa consolidada (p.307).

Assim como apregoa Scheibe, a nova concepção deve integrar a pesquisa sistemática ao exercício profissional. Essa argumentação reside na compreensão da pedagogia como campo de reflexão teórica acerca das práticas educativas, considerando a docência, mas não se restringindo a ela e possibilitando formar o egresso desse curso capaz de produzir e difundir conhecimentos científicos, construídos sobre a base da teoria e da prática pedagógica.

### 3.2 AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DO CURSO DE PEDAGOGIA

O último marco legal da história do curso de Pedagogia no Brasil é a Resolução do Conselho Nacional de Educação, n. 1, de 10 de abril de 2006. Teve ela como objetivo fixar as diretrizes curriculares para esse curso. Tais diretrizes, identificadas nos Pareceres CNE/CP n. 5/2005 e n. 3/2006 e na Resolução mencionada, representou uma nova fase para a pedagogia, em especial no que diz respeito à formação dos profissionais da educação.

As diretrizes curriculares aprovadas para o curso de Pedagogia contribuíram para firmar a concepção de identificar a pedagogia com a função docente, na perspectiva de que o ensino deve ser a base da formação de todo educador.

Considerar a docência, porém, como eixo central da formação do pedagogo é questionado há muitos anos, juntamente com a identidade que deve ser atribuída ao pedagogo, o conhecimento que deve constituir a base de sua formação e à dicotomia entre formação docente e técnica científica. Tais questionamentos são pertinentes em função da legislação pela qual envereda a formação do pedagogo. Em face desse contexto, torna-se apropriada uma análise dos objetivos das leis que regem a formação inicial do egresso do curso de Pedagogia. Iniciando pela LDBEN n. 9394/96, o artigo 43 estabelece nas alíneas as finalidades para a educação superior:

Art. 43 – .....  
 I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira e colaborar na sua formação contínua; III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive; IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação; V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração; VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade; VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição (BRASIL, 2006).

Por sua vez, o artigo 44 dessa mesma lei define as finalidades da educação superior devem ser asseguradas nos seguintes cursos e programas:

Art. 44 – .....  
 I - cursos sequenciais por campo de saber, de diferentes níveis de abrangência, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino; II - de graduação, abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo; III - de pós-graduação, compreendendo programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros, abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino; IV - de extensão, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos em cada caso pelas instituições de ensino (BRASIL, 2006).

Em função dos artigos 43 e 44, o artigo 45 referencia as instituições responsáveis pela oferta dessa modalidade de ensino: “A educação superior será ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização” (BRASIL, 2006).

Sendo assim, o artigo 46 da respectiva lei, determina “A autorização e o reconhecimento de cursos, bem como o credenciamento de instituições de educação superior, terão prazos limitados, sendo renovados periodicamente, após processo regular de avaliação” (BRASIL, 2006).

Isso significa dizer que as instituições de ensino superior estarão autorizadas a ofertarem e garantirem o reconhecimento de seus cursos de

graduação ou pós-graduação, mediante avaliações periódicas realizadas pelos órgãos competentes. No caso da educação superior, tais avaliações são desenvolvidas por intermédio do Ministério da Educação e Cultura (MEC), do INEP (Instituto Nacional de Educação e Pesquisa), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).

Esse aporte legislativo sobre a educação superior vai encontrar suas especificidades, no caso dos cursos de graduação em Pedagogia, na Resolução CNE/CP n. 01/2006. Conforme o exposto no artigo 2º, a licenciatura, na Pedagogia, é reconhecida como a identidade básica do curso.

As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006).

Não obstante a centralidade do magistério, explicitada nesse artigo, atribui aos licenciados em pedagogia capacidades que ultrapassam a docência no âmbito da sala de aula, conforme exposto no artigo 3º e contido em seu único parágrafo:

Art. 3º – O estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética.

Parágrafo único. Para a formação do licenciado em Pedagogia é central:  
I - o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania;  
II - a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional;  
III - a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino (BRASIL, 2006).

Isso significa afirmar que o artigo 3º amplia a formação do pedagogo no que se refere à docência, gestão educacional e produção e difusão do conhecimento no campo educacional.

A estrutura dos currículos dos cursos de Pedagogia deve estar em consonância com o artigo 6º da Resolução n. 1/2006, assegurando os seguintes núcleos norteadores:

A estrutura do curso de Pedagogia, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-á de: I - um núcleo de estudos básicos; II - um núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos e III - um núcleo de estudos integradores (BRASIL, 2006).

De acordo com o artigo 6º da Resolução n. 1/2006, estão estabelecidos os três núcleos que devem definir a estrutura de qualquer curso de Pedagogia. Conforme estudos publicados por Aguiar (2006), tais núcleos devem

[...] se integrar e articular ao longo de toda a formação, a partir do diálogo entre os diferentes componentes curriculares, por meio do trabalho coletivo sustentado no princípio interdisciplinar dos diferentes campos científicos e saberes que formam o campo da pedagogia (p.833).

Nessa perspectiva, os princípios orientadores adotados na reestruturação curricular dos cursos de graduação em Pedagogia, segundo Scheibe (2007), apontam para:

Flexibilidade curricular; dinamicidade do currículo; adaptação às demandas do mercado de trabalho; integração entre graduação e pós-graduação; ênfase na formação geral; definição e desenvolvimento de competências e habilidades gerais. O objetivo mais geral, apontado como orientador para a reforma dos cursos de graduação, parece ter sido, fundamentalmente, o de tornar a estrutura dos cursos de graduação mais flexível. Para a formação de professores seria possível visualizar nessa flexibilidade maior polivalência, de acordo com as demandas do mercado (p.45).

Devido ao proposto pelas DCNs para os cursos de Pedagogia, eles passam a ser caracterizados pela abrangência. Isso demanda, portanto, um repensar a respeito das concepções de alguns elementos norteadores do processo pedagógico: educação, escola, pedagogia, docência e licenciatura. Nesse sentido, faz-se necessário apontar, segundo Aguiar (2006, p.832), “que

todo esse processo pode ser desvinculado da relação contextual das práticas sociais constituídas no processo de vida real dos homens, com o fim de demarcar o caráter sócio-histórico desses elementos”.

Na Resolução n. 1/2006, o artigo 7º determina a carga horária de efetivo trabalho para os cursos de graduação em Pedagogia.

Art. 7º – O curso de Licenciatura em Pedagogia terá a carga horária mínima de 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, assim distribuídas:

I - 2.800 horas dedicadas às atividades formativas, como assistência a aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferente natureza, participação em grupos cooperativos de estudos;

II - 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição;

III - 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos por meio da iniciação científica, da extensão e da monitoria (BRASIL, 2006).

Todavia, de que forma garantir, conforme o disposto no artigo 7º da Resolução n. 1/2006, que toda essa abrangência seja assegurada por uma carga horária de 2.800 horas de atividades formativas, 300 horas de estágio supervisionado e 100 horas de atividades teórico-práticas? Esse estudo preconiza uma única hipótese plausível: estabelecer prioridades. Para tanto é necessário questionar-se: Qual deveria ser a efetiva prioridade para um curso de formação de pedagogos? A resposta para esse questionamento pode estar contida no artigo 8º da Resolução supracitada.

O projeto pedagógico das instituições de ensino superior que ofertarem a graduação em Pedagogia deve ser desenvolvido e aplicado com o objetivo de promover, também, a integralização de estudos, de acordo com o disposto no artigo 8º da Resolução n. 1/2006:

Art. 8º – Nos termos do projeto pedagógico da instituição, a integralização de estudos será efetivada por meio de: I - disciplinas, seminários e atividades de natureza predominantemente teórica que farão a introdução e o aprofundamento de estudos, entre outros, sobre teorias educacionais, situando processos de aprender e ensinar

historicamente e em diferentes realidades socioculturais e institucionais que proporcionem fundamentos para a prática pedagógica, a orientação e apoio a estudantes, gestão e avaliação de projetos educacionais, de instituições e de políticas públicas de Educação; II - práticas de docência e gestão educacional que ensejem aos licenciandos a observação e o acompanhamento, a participação no planejamento, na execução e na avaliação de aprendizagens, do ensino ou de projetos pedagógicos, tanto em escolas como em outros ambientes educativos; III - atividades complementares envolvendo o planejamento e o desenvolvimento progressivo do Trabalho de Curso, atividades de monitoria, de iniciação científica e de extensão, diretamente orientadas por membro do corpo docente da instituição de educação superior decorrente ou articulada às disciplinas, áreas de conhecimentos, seminários, eventos científico-culturais, estudos curriculares, de modo a propiciar vivências em algumas necessidades especiais, a educação do campo, a educação indígena, a educação em remanescentes de quilombos, em organizações não-governamentais, escolares e não-escolares públicas e privadas; IV - estágio curricular a ser realizado, ao longo do curso, de modo a assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional, em ambientes escolares e não-escolares que ampliem e fortaleçam atitudes éticas, conhecimentos e competências: a) na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, prioritariamente; b) nas disciplinas pedagógicas dos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal; c) na Educação Profissional na área de serviços e de apoio escolar; d) na Educação de Jovens e Adultos; e) na participação em atividades da gestão de processos educativos, no planejamento, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação de atividades e projetos educativos; f) em reuniões de formação pedagógica (BRASIL, 2006).

Das orientações gerais, contidas nos documentos analisados, é possível distinguir os princípios orientadores que devem ser adotados na formação inicial. O artigo 4º da Resolução n. 1/2006, aponta que o curso de Pedagogia destina-se à formação de:

Art. 4º – 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, englobando:

I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;

II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;

III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares (BRASIL, 2006).

Abre-se, assim, um amplo horizonte para a formação e atuação profissional dos pedagogos. Toda essa abrangência de atuação do pedagogo e os requisitos profissionais exigidos podem caracterizar-se como condicionantes de duplo sentido, pois se por um lado significa um ganho, por outro se configura como uma perda de identidade funcional. Isso se comprova pelo que afirma Libâneo (2001) acerca das aptidões do aluno egresso do curso de Pedagogia:

O curso de Pedagogia deve formar o pedagogo *stricto sensu*, isto é, um profissional qualificado para atuar em vários campos educativos de tipo formal, não formal e informal, decorrentes de novas realidades, novas tecnologias, novos atores sociais, ampliação das formas de lazer, mudanças nos ritmos de vida, presença dos meios de comunicação e informação, mudanças profissionais, desenvolvimento sustentável, preservação ambiental – não apenas na gestão, supervisão e coordenação pedagógica de escolas, como também na pesquisa, na administração dos sistemas de ensino, no planejamento educacional, na definição de políticas educacionais, nos movimentos sociais, nas empresas, nas várias instâncias de educação de adultos, nos serviços de psicopedagogia e orientação educacional, nos programas sociais, nos serviços de lazer e animação cultural, na televisão, no rádio, na produção de vídeos, filmes, brinquedos, nas editoras, requalificação profissional, etc (p. 30).

Em função da afirmação de Libâneo é necessário especificar, para fins deste estudo, em que contextos as ações do pedagogo podem beneficiar a escola e os processos de aquisição de saberes e de formação humana.

Pensa-se que as ações do pedagogo devem ser efetivadas nas práticas educativas escolares, tendo esse a possibilidade de utilizar sua formação profissional para minimizar as influências da ideologia neoliberal, contidas nas políticas educacionais de nosso país e que hoje influenciam, excessivamente, os cotidianos e as gestões escolares.

Tal objetivo pode ser assegurado se, em seu processo de formação profissional, o pedagogo for subsidiado para atuar nos espaços escolares e não escolares, visando a assegurar: o princípio da liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; o pluralismo das idéias; o respeito à liberdade e apreço à tolerância; a valorização do profissional da educação escolar; a gestão democrática do ensino público; o compromisso de gerenciar o emprego de recursos humanos,

materiais e financeiros que contribuam para a qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem; a viabilização e o acompanhamento do plano de trabalho do corpo docente; a articulação entre família, escola e sociedade; elaboração e execução de propostas pedagógicas comprometidas com a educação para o trabalho, com o desenvolvimento da cidadania e com a formação humana.

Seguindo essa vertente investigativa, o presente estudo procura identificar o que legitima as aptidões a serem asseguradas ao egresso do curso de Pedagogia para atuar em seus espaços de trabalho. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais, ao final de sua formação inicial, de acordo com o artigo 5º, da Resolução CNE/CP n. 1/2006, o egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto para:

Art 5º .....

I - atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária; II - compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social; III - fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria; IV - trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo; V - reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas; VI - ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano; VII - relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas; VIII - promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade; IX - identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras; X - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras; XI - desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento; XII - participar da gestão das instituições contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico; XIII - participar da gestão das



instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais em ambientes escolares e não-escolares; XIV - realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não escolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos; sobre propostas curriculares e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas; XV - utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos; XVI - estudar, aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras determinações legais que lhe caiba implantar, executar, avaliar e encaminhar o resultado de sua avaliação às instâncias competentes (BRASIL, 2006).

De acordo com o que foi abordado, o texto legislativo das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia define “para que” se deve formar um pedagogo, “como” esse profissional deve ser formado, “o que” deve ser desenvolvido na sua formação inicial e, principalmente, “onde” esse profissional pode atuar.

Existe um direcionamento para que a prática da ação pedagógica seja construída assegurando-se a articulação entre a licenciatura, a gestão pedagógica, a produção do conhecimento científico educacional e a extensão. Essa articulação, proposta pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, tende a indicar, assim, “como” o currículo do curso de Pedagogia deve ser estruturado e, principalmente, “o que” deve compô-lo, para que se obtenha uma coesão entre ele, os objetivos e os fins da proposta pedagógica em discussão.

Tais indicativos devem ser evidenciados na construção coletiva de um currículo, capaz de solucionar problemas e atender às necessidades locais de uma população e auxiliar na superação dos problemas globais de toda uma civilização.

Além disso, o texto das Diretrizes Curriculares Nacionais define, segundo Aguiar (2006), “os pilares e os contornos da formação inicial do pedagogo”:

A educação do licenciado em pedagogia deve propiciar, por meio de investigação, reflexão crítica e experiência no planejamento, execução, avaliação de atividades educativas e aplicação de contribuições em campos de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural. O propósito dos estudos destes campos é nortear a observação, análise, execução e avaliação do ato docente e de suas repercussões, ou não, em aprendizagens, bem como orientar

práticas de gestão de processos educativos escolares e não-escolares, além da organização, funcionamento e avaliação de sistemas e estabelecimentos de ensino (p. 831).

Presume-se que devido à existência de uma diretriz para o curso de Pedagogia, que estabelece os fins para essa área educacional e norteia toda uma ação educativa, não existe o que ser contestado pelos profissionais de sua área e tampouco pelos profissionais de áreas parceiras e afins, com relação à 'o que' ensinar, 'porque' ensinar e 'como' ensinar. Todavia, apesar do exposto até então, seminários e congressos organizados por diferentes segmentos da educação e instituições de ensino superior continuam buscando encontrar respostas para questionamentos, como: Por que deve ser ofertado o curso de Pedagogia? Para que o curso de Pedagogia deve formar um pedagogo? O que o currículo de Pedagogia deve ensinar? Que perfil deve ter o pedagogo ao final de um curso? De que forma o pedagogo deve atuar nos diferentes espaços escolares? Que atribuições devem ser priorizadas pelo pedagogo escolar? Que concepção de ação educativa deve ser priorizada para que o pedagogo, recém-formado, seja capaz de desenvolver uma gestão pedagógica de qualidade? Qual é o papel da universidade na formação do pedagogo escolar? Como o pedagogo pode auxiliar na recuperação da qualidade do processo de ensino e de aprendizagem? A escola e a universidade devem estar a serviço de quem? Para atender a que ideários? Que tipo de homem deve ser formado pela educação nacional? Esse ser humano deve estar apto a agir de acordo com que critérios e objetivos? Para que fins? Que contribuições à educação tem a oferecer para resguardar os direitos humanos? De que forma a educação pode auxiliar na construção da cidadania coletiva? Como utilizar a educação e a ação pedagógica escolar para a conquista da efetiva e sustentável sobrevivência da raça humana e de seu habitat natural? Indubitavelmente, o currículo de um curso de Pedagogia deve desenvolver prerrogativas que, ao final de sua formação inicial, seja capaz de auxiliar na busca das respostas para tais questionamentos.

Para esta pesquisa, serão as políticas curriculares de formação do pedagogo que auxiliarão esse profissional a resgatar sua identidade e valorização profissional perante uma sociedade que atualmente necessita de ações e gestões que congreguem valores cada vez mais éticos e humanos.

Sob o pressuposto de que a formação inicial é prioridade a ser atendida pela educação brasileira, o presente estudo reconhece que a formação inicial é apenas um componente de uma estratégia mais ampla de profissionalização, indispensável para implementar uma política de melhoria da educação básica.

### 3.3 AS FUNÇÕES DO PEDAGOGO: GESTÃO PEDAGÓGICA E QUALIDADE DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

As transformações ocorridas no mundo em que se vive interferem determinantemente no campo educacional e, por consequência, no cotidiano do espaço escolar. Considerando-se tal prerrogativa, os estudos desenvolvidos por Vianna (1986, p. 92) colaboram com essa reflexão, quando afirmam que “a escola é como um microcosmo que existe na sociedade, sofre suas influências e, em diversos graus, também atua sobre ela”.

Nesse sentido é necessário estabelecer o que rege a atual legislação nacional, normatizada na Resolução CNE/CEB n. 4/2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, desenvolvida no cotidiano escolar. No artigo 1º lê-se:

Art. 1º – A presente Resolução define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para o conjunto orgânico, sequencial e articulado das etapas e modalidades da Educação Básica, baseando-se no direito de toda pessoa ao seu pleno desenvolvimento, à preparação para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho, na vivência e convivência em ambiente educativo, e tendo como fundamento a responsabilidade que o Estado brasileiro, a família e a sociedade têm de garantir a democratização do acesso, a inclusão, a permanência e a conclusão com sucesso das crianças, dos jovens e adultos na instituição educacional, a aprendizagem para continuidade dos estudos e a extensão da obrigatoriedade e da gratuidade da educação básica (BRASIL, 2010).

Nesse artigo é possível perceber que, a partir de 2010, a legislação nacional toma como referencial para a educação básica os seguintes condicionantes: a sequenciação e a articulação do ensino nas etapas e modalidades da educação básica, a garantia do desenvolvimento pleno e a preparação para a cidadania e a qualificação para o trabalho. Dessa forma, torna-se fundamental identificar os objetivos elaborados para assegurar a

conquista do padrão referencial pretendido. E, para tanto, o artigo 2º estabelece:

Art. 2º.....  
 I - sistematizar os princípios e as diretrizes gerais da Educação Básica contidos na Constituição, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e demais dispositivos legais, traduzindo-os em orientações que contribuam para assegurar a formação básica comum nacional, tendo como foco os sujeitos que dão vida ao currículo e à escola; II - estimular a reflexão crítica e propositiva que deve subsidiar a formulação, a execução e a avaliação do projeto político-pedagógico da escola de Educação Básica; III - orientar os cursos de formação inicial e continuada de docentes e demais profissionais da Educação Básica, os sistemas educativos dos diferentes entes federados e as escolas que os integram, indistintamente da rede a que pertençam (BRASIL, 2010).

Tais objetivos podem ser considerados pertinentes se forem aglutinados às intencionalidades estabelecidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia em prol da formação e da ação do pedagogo nos contextos escolares da educação básica. Isso tende a se concretizar na medida em que a gestão pedagógica escolar é imbuída do caráter de transmissão de ideários políticos, sociais, culturais e educacionais, tanto que no artigo 3º da Resolução CNE/CEB n. 4/2010 é especificado que

[...] para as etapas e modalidades da Educação Básica devem evidenciar o seu papel de indicador de opções políticas, sociais, culturais, educacionais, e a função da educação, na sua relação com um projeto de Nação, tendo como referência os objetivos constitucionais, fundamentando-se na cidadania e na dignidade da pessoa, o que pressupõe igualdade, liberdade, pluralidade, diversidade, respeito, justiça social, solidariedade e sustentabilidade (BRASIL, 2010).

Essas opções políticas, sociais, culturais e educacionais devem, paulatinamente, viabilizar a conquista da qualidade social, apregoada nos artigos 8º, 9º e 10 da resolução supracitada:

Art. 8º - A garantia de padrão de qualidade, com pleno acesso, inclusão e permanência dos sujeitos das aprendizagens na escola e seu sucesso, com redução da evasão, da retenção e da distorção de idade/ano/série, resulta na qualidade social da educação, que é uma conquista coletiva de todos os sujeitos do processo educativo.

Art. 9º - A escola de qualidade social adota como centralidade o estudante e a aprendizagem [...].

Art. 10 - A exigência legal de definição de padrões mínimos de qualidade da educação traduz a necessidade de reconhecer que a sua avaliação

associa-se à ação planejada, coletivamente, pelos sujeitos da escola [...] (BRASIL, 2010).

A análise criteriosa desses artigos, presentes na Resolução n. 4/2010 já citada, permite depreender que a qualidade social da educação básica deverá atender, conforme especificado pelo art. 9º à readequação dos seguintes requisitos:

Art. 9º .....  
 I - espaços e tempos educativos, abrangendo espaços sociais na escola e fora dela; II - valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural, resgatando e respeitando as várias manifestações de cada comunidade; III - focar o projeto pedagógico na aprendizagem e na avaliação das aprendizagens como instrumento de contínua progressão dos estudantes; IV - interrelação entre organização do currículo, do trabalho pedagógico e da jornada de trabalho do professor, tendo como objetivo a aprendizagem do estudante; V - preparação dos profissionais da educação, gestores, professores, especialistas, técnicos, monitores e outros; VI - compatibilidade entre a proposta curricular e a infraestrutura entendida como espaço formativo dotado de efetiva disponibilidade de tempos para a utilização e acessibilidade; VII - a integração dos profissionais da educação, dos estudantes, das famílias, dos agentes da comunidade interessados na educação; VIII - valorização dos profissionais da educação com programa de formação continuada, critérios de acesso, permanência, remuneração compatível com a jornada de trabalho definida no projeto político-pedagógico e IX - realização de parceria com órgãos, tais como os de assistência social e desenvolvimento humano, cidadania, ciência e tecnologia, esporte, turismo, cultura e arte, saúde, meio ambiente (BRASIL, 2010).

Paralelamente, o planejamento das ações coletivas, exercidas pela escola, deverá supor, segundo a Resolução analisada, que os sujeitos envolvidos no processo da gestão pedagógica adquiram devida clareza em relação:

Art. 10 .....  
 § 1º - I - aos princípios e às finalidades da educação, além do reconhecimento e da análise dos dados indicados pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e/ou outros indicadores que o complementem ou substituam; II - à relevância de um projeto político-pedagógico concebido e assumido colegiadamente pela comunidade educacional, respeitadas as múltiplas diversidades e a pluralidade cultural; III - à riqueza da valorização das diferenças manifestadas pelos sujeitos do processo educativo, em seus diversos segmentos, respeitados o tempo e o contexto sociocultural e IV - aos padrões mínimos de qualidade (Custo Aluno-Qualidade Inicial - CAQi) (BRASIL, 2010).

Não se pode deixar de levar em consideração que, para se garantir a concretização da educação escolar, exige-se um padrão mínimo de insumos, que tenha como base de investimento um valor calculado a partir das despesas essenciais ao desenvolvimento dos processos e procedimentos formativos, que devam levar, gradualmente, a uma educação integral, dotada de qualidade social. Em função disso, de acordo com a Resolução CNE/CEB n. 4/2010, esse padrão mínimo de insumo deve assegurar:

Art. 10 .....  
 § 2º I - creches e escolas que possuam condições de infraestrutura e adequados equipamentos; II - professores qualificados, com remuneração adequada e compatível com a de outros profissionais com igual nível de formação, em regime de trabalho de 40 (quarenta) horas em tempo integral em uma mesma escola; III - definição de uma relação adequada entre o número de alunos por turma e por professor, que assegure aprendizagens relevantes e IV - pessoal de apoio técnico e administrativo que responda às exigências do que se estabelece no projeto político-pedagógico (BRASIL, 2010).

Além das questões referentes aos princípios e fins da educação básica, da organização pedagógica, das condições infra-estruturais das instituições de ensino e do perfil dos profissionais que devem atuar nos contextos educacionais, a Resolução CNE/CEB n. 4/2010 legitima a organização curricular a ser adotada pelas escolas, em seus artigos 11 e 12, especificando conceito, limites e possibilidades. O texto do artigo 11 define a escola como “um espaço em que se ressignifica e se recria a cultura herdada, reconstruindo-se as identidades culturais, em que se aprende a valorizar as raízes próprias das diferentes regiões do País” (BRASIL, 2010) e o parágrafo único desse artigo delinea as exigências para essa concepção de escola:

Art. 11 – .....  
 § único – Essa concepção de escola exige a superação do rito escolar, desde a construção do currículo até os critérios que orientam a organização do trabalho escolar em sua multidimensionalidade, privilegia trocas, acolhimento e aconchego, para garantir o bem-estar de crianças, adolescentes, jovens e adultos no relacionamento entre todas as pessoas (BRASIL, 2010).

O artigo 12 da Resolução determina a definição do programa adotado pelos sistemas educacionais nos tempos “diurno (matutino ou vespertino), noturno, e integral (turno e contra-turno ou turno único com jornada escolar de

7 horas, no mínimo, durante todo o período letivo), devido à amplitude do papel socioeducativo atribuído ao conjunto orgânico da educação básica” (BRASIL, 2010). Nesse, os parágrafos que o compõem irão especificar “como” isso deverá ser desenvolvido:

Art. 12 – .....  
 § 1º \_ Deve-se ampliar a jornada escolar em único ou diferentes espaços educativos, nos quais a permanência do estudante vincula-se tanto à quantidade e qualidade do tempo diário de escolarização quanto à diversidade de atividades de aprendizagens.  
 § 2º \_ A jornada em tempo integral com qualidade implica a necessidade da incorporação efetiva e orgânica, no currículo, de atividades e estudos pedagogicamente planejados e acompanhados.  
 § 3º \_ Os cursos em tempo parcial noturno devem estabelecer metodologia adequada às idades, à maturidade e à experiência de aprendizagens, para atenderem aos jovens e adultos em escolarização no tempo regular ou na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2010).

Na sequência o artigo 13 referencia a configuração da organização curricular da educação básica nacional como um “conjunto de valores e práticas que proporcionam a produção, a socialização de significados no espaço social e contribuem intensamente para a construção de identidades socioculturais dos educandos” (BRASIL, 2010). Nessa construção os incisos 1º, 2º, 3º, 4º, 5º, e 6º vão embasar o “para quê” e o “como” essa especificidade organizacional deverá ser desenvolvida:

§ 1º – O currículo deve difundir os valores fundamentais do interesse social, dos direitos e deveres dos cidadãos, do respeito ao bem comum e à ordem democrática, considerando as condições de escolaridade dos estudantes em cada estabelecimento, a orientação para o trabalho, a promoção de práticas educativas formais e não formais.  
 § 2º – Na organização da proposta curricular, deve-se assegurar o entendimento de currículo como experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos educandos.  
 § 3º – A organização do percurso formativo, aberto e contextualizado, deve ser construída em função das peculiaridades do meio e das características, interesses e necessidades dos estudantes, incluindo não só os componentes curriculares centrais obrigatórios, previstos na legislação e nas normas educacionais, mas outros, também, de modo flexível e variável, conforme cada projeto escolar [...].  
 § 4º – A transversalidade é entendida como uma forma de organizar o trabalho didático-pedagógico em que temas e eixos temáticos são integradas às disciplinas e às áreas ditas convencionais, de forma a estarem presentes em todas elas.

§ 5º – A transversalidade difere da interdisciplinaridade e ambas complementam-se, rejeitando a concepção de conhecimento que toma a realidade como algo estável, pronto e acabado.

§ 6º – A transversalidade refere-se à dimensão didático-pedagógica e à interdisciplinaridade, à abordagem epistemológica dos objetos de conhecimento (BRASIL, 2010).

Finalizando, o contexto dos textos dos artigos 14, 15, 16 e 17 irão estabelecer “o que” deve compor o currículo da educação básica nacional, tanto em sua base comum quanto na base diversificada que o compõe. Em relação à base comum, o artigo 14 prevê que sejam assegurados os conhecimentos da Língua Portuguesa, da Matemática, do mundo físico, natural, da realidade social e política, especialmente do Brasil, incluindo-se o estudo da História e das Culturas Afro-Brasileiras e Indígena; da Arte, em suas diferentes formas de expressão, incluindo-se a música; da Educação Física e do Ensino Religioso. Já a base diversificada é garantida pelo que definem os artigos 15, 16 e 17:

Art. 15 – A parte diversificada enriquece e complementa a base nacional comum, prevendo o estudo das características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da comunidade escolar, passando todos os tempos e espaços curriculares constituintes do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, independentemente do ciclo da vida no qual os sujeitos tenham acesso à escola.

§ 1º – A parte diversificada pode ser organizada em temas gerais, na forma de eixos temáticos, selecionados colegiadamente pelos sistemas educativos ou pela unidade escolar.

§ 2º – A LDB inclui o estudo de, pelo menos, uma língua estrangeira moderna na parte diversificada, cabendo sua escolha à comunidade escolar, dentro das possibilidades da escola, que deve considerar o atendimento das características locais, regionais, nacionais e transnacionais, tendo em vista as demandas do mundo do trabalho e da internacionalização de toda ordem de relações.

§ 3º – A língua espanhola, por força da Lei n. 11.161/2005 é obrigatoriamente ofertada no Ensino Médio, embora facultativa para o estudante, bem como possibilitada no Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano.

Art. 16 – Leis específicas, que complementam a LDB, determinam que sejam incluídos componentes não disciplinares, como temas relativos ao trânsito, ao meio ambiente e à condição e direitos do idoso.

Art. 17 – No Ensino Fundamental e no Ensino Médio, destinar-se-ão, pelo menos, 20% do total da carga horária anual ao conjunto de programas e projetos interdisciplinares eletivos criados pela escola, previsto no projeto pedagógico, de modo que os estudantes do Ensino Fundamental e do Médio possam escolher aquele programa ou projeto com que se identifiquem e que lhes permitam melhor lidar com o conhecimento e a experiência.



§ 1º – Tais programas e projetos devem ser desenvolvidos de modo dinâmico, criativo e flexível, em articulação com a comunidade em que a escola esteja inserida.

§ 2º – A interdisciplinaridade e a contextualização devem assegurar a transversalidade do conhecimento de diferentes disciplinas e eixos temáticos, perpassando todo o currículo e propiciando a interlocução entre os saberes e os diferentes campos do conhecimento (BRASIL, 2010).

Dessa forma, consoante com a legislação apresentada e tomando-se por base o condicionante de que a escola é o espaço formal, responsável pelo processo de ensino e de aprendizagem, não há como desconsiderar a relevância da ação do pedagogo na aplicação da política educacional proposta. Nesse sentido, torna-se indispensável compreender porque os processos que caracterizam a gestão pedagógica são complexos e exigem uma reflexão minuciosa acerca do currículo, do material didático adotado, da formação acadêmica dos agentes envolvidos, dos aspectos cognitivos, sociais e culturais dos educandos e do conhecimento sobre as políticas educacionais. Assim, adequadamente se insere a relevância do pedagogo na coordenação da gestão dos processos educacionais comprometidos com a qualidade do ensino e da aprendizagem da educação básica.

Nesse sentido, Giroux e Simon (1995, p.95) contribuem para essa explicitação quando defendem que “a instituição de ensino deve, portanto, possuir o compromisso e responsabilidade de desenvolver e ampliar as capacidades humanas”. Sendo assim, é objetivo principal da escola garantir, por meio dos conteúdos trabalhados, a formação para a cidadania e para o mundo do trabalho. Para tanto, é fundamental que a instituição, independente do nível ou etapa de ensino, desenvolva seu trabalho de forma responsável e comprometida, garantindo o direito de todos à educação de qualidade.

A qualidade é outro princípio diretamente vinculado aos processos pedagógicos e à gestão do ensino, qualidade educacional que interfere e determina meios, formas, técnicas, procedimentos, conteúdos. No entanto, também é preciso considerar a qualidade social, relacionada à formação de sujeitos capazes de intervir positivamente na realidade em que estão inseridos. Gentili e Alencar (2002, p.98) definem qualidade social como “o movimento em favor de um ensino mais ativo, mais participativo, mais centrado nos interesses dos alunos”, em consonância com os interesses sociais.

Libâneo (2004) relaciona as principais características de uma escola com qualidade social:

a) Assegura sólida formação de base que propicia o desenvolvimento de habilidades cognitivas, operativas e sociais, por meio do domínio dos conteúdos escolares (conceitos, procedimentos, valores), a preparação para o mundo tecnológico e comunicacional, integrando a cultura provida pela ciência, pela técnica, pela linguagem, pela estética, pela ética. b) Desenvolve processos de formação para a cidadania, incorporando novas práticas de gestão, possibilitando aos alunos a preparação para a participação nas organizações e movimentos populares, de modo a contribuir para o fortalecimento da sociedade civil e controle da gestão pública. Para isso, cria situações para a educação da responsabilidade, participação, iniciativa, capacidade de liderança e tomada de decisões. c) Assegura a elevação do nível escolar para todas as crianças e jovens, sem exceção, em condições iguais de oferta dos meios de escolarização. d) Promove a integração entre a cultura escolar e outras culturas, no rumo de uma educação intercultural e comunitária. e) Cuida da formação de qualidades morais, traços de caráter, atitudes, convicções, conforme ideais humanistas. f) Dispõe de condições físicas, materiais e financeiras de funcionamento, condições de trabalho, remuneração digna e formação continuada dos professores. g) Incorpora no cotidiano escolar as novas tecnologias da comunicação e informação. h) Todavia, para que a qualidade social se efetive é necessário o real comprometimento da gestão da instituição. Foi com essa compreensão que a Constituição Federal de 1988 estabeleceu a gestão democrática como princípio educacional, numa clara compreensão do legislador sobre a importância de se repensar a estrutura de poder vigente na escola (p.67).

Em consonância com Gentili e McCowan (2003), esta pesquisadora acredita que democratizar as relações e/ou espaços escolares significa

[...] construir participativamente um projeto de educação de qualidade social, transformador e libertador, em que o sistema de ensino e, especialmente, a escola sejam um laboratório para o exercício e a conquista de direitos, voltado à construção de um projeto social solidário, que tenha na prática da justiça e da liberdade, no respeito humano, nas relações fraternas entre homens e mulheres e na reconstituição da relação harmônica com a natureza, o centro de suas preocupações (p.37).

É nesse contexto que ganha destaque a ressignificação do papel da escola, enquanto agente formal na formação e desenvolvimento de seres humanos capazes de enfrentar a realidade social.

O último princípio a ser assegurado pela educação de qualidade, e não menos importante, é a valorização do pedagogo, pois a sua participação é determinante na gestão da escola e na construção e desenvolvimento do

projeto pedagógico. Nesse sentido, a formação inicial e continuada<sup>1</sup>, as condições de trabalho, o número de alunos atendidos e o salário são alguns dos elementos que interferem na eficácia da ação pedagógica e na qualidade das ações desenvolvidas na gestão pedagógica escolar.

A experiência praticada enquanto vice-diretora, durante o primeiro semestre de 2010, comprovou que a organização da escola e de seus processos educacionais, independente do nível ou etapa de ensino, pressupõe primeiramente compreendê-la como espaço de aprendizagem. Nesse sentido, pôde-se vivenciar que a gestão de uma instituição de ensino caracteriza-se como um processo bem mais complexo, que engloba diferentes ações, espaços, profissionais e processos pedagógicos.

Constatou-se que muitos que atuaram no contexto educativo trouxeram, inerentes à sua função, o compromisso com a qualidade do ensino ofertado, independente de seus padrões ou conceitos de qualidade. Contudo, foi impossível negar que o pedagogo, profissional que possui formação para atuar nessa função, era indispensável para o desenvolvimento das atribuições da gestão pedagógica escolar, pois foi no contexto de uma realidade escolar – que durante o turno da manhã possuía uma pedagoga e no turno da tarde não contava com nenhum profissional nomeado para assumir tais ações – que se presenciou, no turno da manhã, a harmonia hierárquica da diversidade de formação profissional presente na organização heterogênea das propostas decididas e executadas e na continuidade das ações educacionais do cotidiano escolar.

Por isso, no contexto da Secretaria Municipal pesquisada, o pedagogo é o profissional que atua na gestão do processo pedagógico, prestando suporte técnico ao docente que se encarregará do desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem, além do assessoramento e orientação aos alunos e familiares em relação às dificuldades de aprendizagem e necessidades especiais, sempre de acordo com a legislação educacional vigente e com as diretrizes do sistema educacional a que pertence.

---

<sup>1</sup> A formação continuada é um direito de todo profissional da educação, pois resulta na melhoria da qualificação e de competência dos professores. Para que a escola desenvolva uma formação continuada de acordo com o Projeto Pedagógico deve verificar as necessidades de aperfeiçoamento de seus profissionais e organizar um projeto de formação consoante com as diretrizes da mantenedora.

No cotidiano educacional da Secretaria Municipal investigada o pedagogo tem inúmeras atribuições correlatas e burocráticas à gestão dos processos educacionais. Entre elas a articulação entre a escola e a comunidade, que Libâneo (2004), muito coerentemente, identifica:

- a) Responder por todas as atividades pedagógico-didáticas e curriculares da escola e pelo acompanhamento das atividades de sala de aula, visando a níveis satisfatórios de qualidade cognitiva e operativa do processo de ensino e aprendizagem.
- b) Supervisionar a elaboração de diagnósticos e projetos para a elaboração do projeto pedagógico-curricular da escola e outros planos e projetos.
- c) Propor para discussão, junto ao corpo docente, o projeto pedagógico-curricular da unidade escolar.
- d) Orientar a organização curricular e o desenvolvimento do currículo, incluindo a assistência direta aos professores na elaboração dos planos de ensino, escolha de livros didáticos, práticas de avaliação da aprendizagem.
- e) Prestar assistência pedagógico-didática direta aos professores, acompanhar e supervisionar suas atividades tais como: desenvolvimento de competências metodológicas, práticas avaliativas, gestão da classe, orientação da aprendizagem, diagnóstico de dificuldades, etc.
- f) Coordenar reuniões pedagógicas e entrevistas com professores visando a promover interrelação horizontal e vertical entre disciplinas, estimular a realização de projetos conjuntos entre os professores, diagnosticar problemas de ensino e aprendizagem e adotar medidas pedagógicas preventivas, adequar conteúdos, metodologias e práticas avaliativas.
- g) Organizar as turmas de alunos, designar professores para as turmas, elaborar o horário escolar, planejar e coordenar o Conselho de Classe.
- H) Propor e coordenar atividades de formação continuada e de desenvolvimento profissional dos professores.
- i) Elaborar e executar programas e atividades com pais e comunidade, especialmente de cunho científico e cultural.
- j) Acompanhar o processo de avaliação da aprendizagem (procedimentos, resultados, formas de superação de problemas, etc.).
- k) Cuidar da avaliação processual do corpo docente.
- l) Acompanhar e avaliar o desenvolvimento do plano pedagógico-curricular e dos planos de ensino e outras formas de avaliação institucional (p. 219).

Assim, o desafio da melhoria da qualidade do ensino pressupõe refletir sobre a formação e o perfil do pedagogo, numa ação que exige domínio teórico e prático sobre os diferentes procedimentos que envolvem o processo da gestão pedagógica do espaço escolar.

#### 3.4 AS PROPOSTAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA O PEDAGOGO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO PESQUISADA

A Secretaria Municipal da Educação investigada investe na capacitação continuada do pedagogo, buscando assegurar:

[...] um processo de formação continuada dos cidadãos, a partir de saberes historicamente situados e de práticas educacionais pautadas na cooperação, na colaboração, no respeito mútuo, no respeito à diversidade étnico-racial e cultural, na inclusão irrestrita, nos valores éticos e na preservação da vida (DCM, v.1, p.4).

Para aquela Secretaria, a melhoria da qualidade da Educação passa pela “valorização de todos os profissionais, pela oferta de qualificação continuada (...) em todas as instâncias que participam direta ou indiretamente do processo educacional” (DCM, v.1, p.21).

De acordo com as Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal, desde janeiro de 2005 as equipes de profissionais das diferentes instâncias pedagógicas e administrativas se mobilizam para efetivar os compromissos assumidos com a população, sendo o principal deles a Educação.

Para a administração, “esse processo deve proporcionar aos cidadãos o seu autoconhecimento, para que possam conviver democraticamente em busca de uma sociedade mais justa e igualitária” (DCM, v.1, p.4).

Por saber que a formação continuada é uma das ferramentas mais poderosas para garantir ao profissional do magistério, incluindo-se aí o pedagogo, a possibilidade de conviver democraticamente em uma sociedade mais justa, a proposta de formação continuada em serviço ou fora dele, assegurada pela RME e pelo Plano de Carreiras do Magistério Público Municipal, permite que o servidor obtenha a expansão de conhecimentos e competências necessárias para o seu aprimoramento profissional nas várias instâncias culturais e sociais.

Por meio desses valores, as práticas são reconstruídas e diferentes saberes são veiculados em virtude das exigências econômicas e tecnológicas advindas das necessidades de uma sociedade em constante transformação.

Por conjugar com as DCM, que acreditam que “em uma sociedade complexa como a nossa, a escola é uma das instâncias sociais mais importantes entre as responsáveis em oportunizar aos cidadãos a construção de saberes imprescindíveis para o desenvolvimento de habilidades e

competências necessárias às ações individuais e coletivas” (v.1, p.5), todos os esforços devem ser somados para que a qualificação profissional da comunidade escolar se concretize, a fim de “ofertar educação de qualidade, desenvolvida por práticas que se configurem tanto nas transformações almejadas para a sociedade quanto na formação humana e na promoção da vida” (v.1, p.5).

Sendo a Educação deste novo século caracterizada pela valorização do conhecimento e pela formação continuada, exige-se, portanto, profissionais cada vez mais envolvidos com o aprender, pois, num futuro próximo, os mais efetivos poderão ser aqueles dedicados a produzir constantemente novas práticas e novos conhecimentos. Nesse contexto, há o desafio de quebrar as fronteiras rígidas das salas de aula.

Para tanto, uma das ferramentas utilizadas pela RME para a capacitação profissional do servidor do magistério é o EAD. Para o município pesquisado a Educação a Distância deve ser entendida como “processo de formação humana que se organiza e desenvolve metodologicamente, diferente do modelo presencial no que concerne ao tempo e ao espaço” (DCM, v.1, p.84). No EAD, os espaços e tempos “se reconfiguram numa ação que permite ao estudante estudar a distância do centro educativo (escola), mediatizado por material impresso, material multimídia e mediante acompanhamento de professor orientador, tendo à disposição diversos recursos de comunicação” (v.1, p.84).

Além do EAD, outras opções são oferecidas ao servidor do município pesquisado: Programa Escola & Universidade, Semana Pedagógica, seminários, palestras, cursos de capacitação, assessoramentos presenciais, eventos culturais, permanências concentradas, reuniões pedagógicas, conselhos de classes, equipes multidisciplinares, especializações e licenças para estudo. Tudo isso visando a assegurar o disposto no artigo 18 do Plano de Carreira do Magistério Público Municipal:

Art. 18 – A qualificação profissional deverá incentivar o profissional do Magistério a especializar-se e aperfeiçoar-se dentro da área que lhe traga maior satisfação profissional e pessoal, objetivando o aprimoramento permanente do ensino, através de programas de formação e aperfeiçoamento (Lei Municipal n. 10.190/01, p.17).

O artigo 19 da mesma Lei e suas alíneas concedem a esse mesmo profissional do Magistério o investimento na formação continuada até o final da Década da Educação:

Art. 19 – .....  
 I – nível superior mediante a conclusão do curso Normal Superior, licenciatura plena ou outra graduação correspondente à área de conhecimento específico, complementada com formação pedagógica, destinado aos interesses do Quadro que sejam portadores de diploma de nível médio.  
 II – pós-graduação 'lato sensu' nas modalidades específicas da educação especial, destinada aos Professores do Magistério em atuação nas áreas de:  
 a) Suporte Técnico-Pedagógico;  
 b) Docência I;  
 c) Docência II.  
 III – formação continuada, voltada prioritariamente ao atendimento do aluno portador de necessidades educacionais especiais, visando à inclusão (p.17).

O Decreto n. 762/01 especifica que as atribuições a serem priorizadas pelos pedagogos da RME deve

[...] articular ações pedagógicas na escola, na relação escola X família e escola X comunidade. Orientar e assessorar as equipes das unidades, aprimorando o processo ensino-aprendizagem, com vistas à permanente melhoria da qualidade do ensino. Assessorar as equipes da escola nos processos de gestão, implementando as políticas educacionais e as contidas nos projetos pedagógicos (Decreto n. 762/01, p. 36).

O mesmo decreto estabelece, também, as tarefas típicas do pedagogo, assumidas na cotidianidade do espaço escolar, tendo como objetivos:

a) Coordenar o planejamento das atividades escolares, em conjunto com a equipe pedagógico-administrativa, bem como proceder à avaliação contínua do mesmo, a fim de adequá-lo às necessidades do contexto escolar. b) Coordenar o processo de identificação das características da clientela nos âmbitos socioeconômico, familiar e outros, diagnosticando a realidade e propondo formas de atuação que viabilizem o processo pedagógico. c) Participar de reuniões pedagógico-administrativas, Conselho de Escola, Instituições Auxiliares e outros, contribuindo para a efetivação do projeto pedagógico da escola. d) Coordenar as reuniões do Conselho de Classe, tomando as providências para a efetivação das ações acordadas, redimensionando a prática pedagógica. e) Detectar e acompanhar, junto ao corpo docente, casos de alunos que

apresentem problemas específicos, tomando decisões que proporcionem encaminhamentos e/ou atendimentos adequados pela escola, família e outras instituições. f) Manter os pais permanentemente atualizados sobre a vida escolar do aluno, objetivando também esclarecer a natureza das dificuldades, bem como sugerindo estratégias para superação das áreas defasadas, efetivando a integração família e escola. g) Propor, acompanhar e avaliar a aplicação do projeto pedagógico junto ao corpo docente, objetivando a melhoria do processo educativo. h) Coordenar e assessorar o processo de seleção do livro didático, respeitando critérios previamente estabelecidos e de acordo com o projeto pedagógico da unidade. i) Participar de eventos, cursos, assessoramentos e grupos de estudos nas áreas de conhecimento e em sua especialidade, compartilhando-os. j) Articular em conjunto com o Conselho de Escola ações que efetivem o relacionamento escola X comunidade, aprimorando e dinamizando o processo educativo. k) Assessorar, orientar e acompanhar o corpo docente em suas atividades de planejamento, docência e avaliação, otimizando a hora-atividade. l) Definir, acompanhar e rever continuamente, em conjunto com os profissionais da escola, o processo de avaliação da aprendizagem, buscando sanar as dificuldades existentes. m) Participar da elaboração, avaliação, efetivação e realimentação do projeto pedagógico. n) Coordenar e participar da elaboração, avaliação e realimentação do Regimento Escolar. o) Participar da elaboração, avaliação e realimentação do Estatuto da Associação de Pais, Professores e Funcionários, do Estatuto do Conselho de Escola e de outras Instituições Auxiliares, criadas no âmbito da unidade. p) Propôr alternativas e fornecer subsídios que possibilitem a atualização e o aperfeiçoamento constante do corpo docente e do processo educativo. q) Orientar o Profissional do Magistério na seleção, elaboração e utilização dos recursos didáticos e tecnológicos. r) Definir em conjunto com a equipe pedagógico-administrativa, ouvido o Conselho de Escola, critérios para a distribuição das funções em conformidade com as diretrizes estabelecidas pela Secretaria Municipal da Educação. s) Promover o processo de adaptação, classificação e reclassificação de alunos, conforme a legislação vigente. t) Elaborar, em conjunto com os docentes, o plano de apoio pedagógico para o atendimento de alunos, conforme as necessidades detectadas em conselho de classe e orientação da equipe multidisciplinar. u) Promover ações junto à comunidade no sentido da sensibilização e conscientização quanto aos direitos e deveres da pessoa com necessidades especiais. v) Acompanhar o processo e o registro da avaliação do aluno, em documentação apropriada, conforme as rotinas pré-estabelecidas e o disposto no Regimento Escolar da Unidade. w) Encaminhar e acompanhar junto ao Conselho Tutelar situações problemas detectadas com alunos na área de competência do órgão. x) Desempenhar outras atividades correlatas (Decreto n. 762/01, p. 37-38).



Nota-se que, em função do exposto, o município pesquisado busca garantir, por meio da formação continuada de seus pedagogos, os condicionantes necessários para que eles conquistem uma profissionalização<sup>2</sup> efetiva que desenvolva ações comprometidas com o profissionalismo<sup>3</sup> da gestão pedagógica escolar, pois aqui as duas noções apresentadas se complementam: o profissionalismo requer profissionalização, a profissionalização requer profissionalismo.

---

<sup>2</sup> LIBÂNEO (2004, p.4) A profissionalização refere-se às condições ideais que venham a garantir o exercício profissional de qualidade. Essas condições são: formação inicial e formação continuada nas quais o profissional aprende e desenvolve competências, habilidades e atitudes necessárias; remuneração compatível com a natureza e as exigências da profissão; condições de trabalho (recursos físicos e materiais, ambiente e clima de trabalho, práticas de organização e gestão).

<sup>3</sup> LIBÂNEO (2004, p.4) O profissionalismo refere-se ao desempenho competente e comprometido dos deveres e responsabilidades que constituem a especificidade do profissional e ao comportamento ético e político expresso nas atitudes relacionadas à prática profissional.

#### 4 A PESQUISA DE CAMPO

A pesquisa proposta foi submetida para apreciação, na forma de Projeto de Pesquisa apresentado à PUC-PR em meados de outubro de 2007. Após aprovação, passou pela seleção da Comissão de Licenças para Estudos da Secretaria Municipal da Educação do município pesquisado. Nessa fase, a proponente recebeu o benefício de desenvolver seus estudos em regime de dedicação exclusiva, conforme assegura o programa de formação continuada da atual gestão municipal.

A fase de campo proposta buscou investigar duas instâncias complementares: a formação inicial e continuada dos pedagogos de uma rede municipal de ensino e as ações pedagógicas comprometidas com a qualidade da aplicação das políticas educacionais e com os encaminhamentos dos processos de ensino e de aprendizagem no ensino fundamental. Para tanto, a mesma foi estruturada em cinco etapas:

1. Aplicação de questionários investigativos. Dos 635 pedagogos da RME convidados a participar, 124 profissionais se propuseram a responder, livremente, o questionário elaborado. Dentre os participantes, identificamos 2 pedagogos gestores do EEF; 9 pedagogos do NRE e 113 pedagogos escolares. Essa etapa teve como objetivo identificar os elementos caracterizadores da formação inicial dos pedagogos e saber como a gestão pedagógica das escolas contribuiu para a qualidade da educação do município.
2. Observação das gestões pedagógicas de 9 escolas da RME pesquisada, nos turnos manhã e tarde, com um período de duração de uma semana. Tais escolas foram selecionadas em função do IDEB alcançado em 2007. Com o objetivo de construir uma análise que assegurasse as características das ações da equipe pedagógica e os condicionantes que influenciaram seus resultados, foram convidadas a participar do desenvolvimento dessa etapa da pesquisa as três escolas que ficaram nos primeiros lugares, três escolas que obtiveram uma pontuação equivalente à média da rede pesquisada e três escolas que ocuparam os três últimos lugares.

3. Entrevista estruturada com 72 docentes das 9 escolas observadas, quantificados e categorizados como: 45 regentes de 1<sup>º</sup> ao 5<sup>º</sup> ano e 27 professores de áreas diversificadas. Nessa etapa, o objetivo foi investigar se as gestões desenvolvidas pelas equipes pedagógicas das escolas correspondem às necessidades do corpo docente para a efetivação da qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem.
4. Análise documental das propostas pedagógicas das nove escolas observadas, para efetivar a caracterização das equipes escolares e dos contextos políticos e pedagógicos das mesmas.
5. Análise do currículo do curso de Pedagogia de três instituições de ensino superior, a fim de aferir a compatibilidade das disciplinas oferecidas e suas ementas às necessidades profissionais dos gestores pedagógicos das escolas observadas. As IES foram selecionadas de acordo com o percentual de formação inicial que mais se destacaram, entre as graduações cursadas pelos pedagogos participantes.

A autorização expedida pelo departamento de ensino fundamental, na condição de representante legal da SME, datada de 16 de setembro de 2008, permitiu que a primeira fase da pesquisa de campo acontecesse ainda em novembro de 2008. Tal concessão foi determinante para a qualidade dos dados coletados, em função do término do ano letivo ao qual Escolas, Núcleos e Secretaria estavam subordinados. Prevendo que no ano subsequente o quadro de pedagogos do ensino fundamental e Chefes de Núcleos poderia ser remanejado e, conseqüentemente, seus ocupantes poderiam ser lotados em outros locais de atuação, buscou-se assegurar os depoimentos dos agentes que, durante quatro anos, aplicaram as políticas educacionais elaboradas para o Município pesquisado.

Dessa forma, foi apresentado ao EEF um cronograma de entrevista a ser executado. Nas datas apontadas foi entregue o consentimento livre e esclarecido a todos os participantes que, após lerem e assinarem, responderam as perguntas elencadas no instrumento de coleta de dados, identificado no apêndice A, questionário 1. Os mesmos tinham como objetivo identificar as características da formação inicial desses profissionais, suas expectativas em relação às propostas e programas de formação continuada da Secretaria Municipal da Educação, as práticas pedagógicas desenvolvidas na

aplicação das políticas educacionais e os elementos influenciadores da qualidade do encaminhamento do processo ensino-aprendizagem do município investigado. É necessário explicar que durante o desenvolvimento desta etapa apenas um sujeito não aceitou participar da coleta de dados. Esse fato é significativo, pois demonstra o empenho da maioria dos pedagogos de NRE em contribuir com a investigação referente ao processo pedagógico gestor.

Nesta primeira etapa da pesquisa de campo, havia sido planejada a aplicação do questionário proposto a 2 gestores do departamento de ensino fundamental. Contudo, em virtude da demanda de trabalho e dos compromissos assumidos, oriundos do fechamento do ano escolar dessas instâncias, foi solicitado à pesquisadora que as aplicações fossem reagendadas para o ano posterior.

Após o período de férias escolares foi retomado o contato com os 9 (nove) Núcleos Regionais da Educação pesquisados, para agendar as possíveis datas para a execução da segunda etapa da pesquisa de campo. Como previsto e/ou intuído pelo conhecimento empírico e pela experiência profissional, muitos dos pedagogos que agora estavam respondendo pelas ações pedagógicas de alguns núcleos eram oriundos das escolas ou haviam sido remanejados de/ou para outros núcleos regionais. Isso significou que, muitos dos sujeitos com os quais havíamos mantido contato, sequer sabiam da existência da pesquisa proposta, muito menos que ela já havia sido iniciada. Tal condicionante exigiu um replanejamento das ações e do cronograma estabelecido para o ano de 2009. Por contato telefônico, buscou-se agendar um horário para apresentar aos novos pedagogos do ensino fundamental a pesquisa iniciada, seus objetivos e metodologia, procurando esclarecer a etapa desenvolvida e quais as que ainda deveriam ser. Especificamente, em relação a todos os pedagogos novos, a pesquisadora observou uma predisposição ímpar em dar continuidade aos encaminhamentos estabelecidos pelas equipes anteriores. Isto foi muito positivo, pois assegurou que o atraso no cronograma pudesse ser recuperado rapidamente. Paralelamente, nos núcleos em que as equipes se mantiveram, a parceria foi preservada, trazendo inúmeros benefícios para a execução da segunda etapa proposta.

Após definir, de acordo com todos os núcleos regionais, as datas mais propícias para o desenvolvimento da segunda etapa da pesquisa de campo, procurou-se informar ao EEF seu início e conclusão.

Com os núcleos regionais 2, 4, 6, 7 e 9 a metodologia de distribuição dos questionários foi efetivada por meio da realização de uma reunião que teve como propósito a apresentação e o esclarecimento dos objetivos e importância da pesquisa. Depois, foram entregues os questionários aos pedagogos escolares, para que os mesmos os respondessem e os entregassem na sequência.

Já em relação aos núcleos regionais 1, 3, 5 e 8 a metodologia de distribuição dos questionários foi viabilizada por meio do malote interno da Secretaria Municipal da Educação do município pesquisado aos pedagogos escolares. Sendo assim, para esses, o questionário foi enviado às escolas municipais aos cuidados de cada pedagogo, respectivamente, preenchido e reenviado, por malote, ao núcleo regional de origem. Isto se deu em virtude das demandas de trabalho e compromissos assumidos pelas equipes de pedagogos e chefes de núcleos. Contudo, a diferenciação no método de aplicação dos questionários não comprometeu a qualidade dos dados obtidos, embora tenha influenciado, certamente, no percentual amostral obtido.

Paralelamente à segunda etapa da pesquisa de campo, foram desenvolvidas a aplicação do questionário com 2 gestores do departamento de ensino fundamental.

As terceira, quarta e quinta etapas da pesquisa foram realizadas com os seguintes objetivos: a) identificar a formação inicial e continuada das equipes de pedagogos da RME; b) analisar, por meio da gestão pedagógica desenvolvida no contexto do espaço escolar, os condicionantes pedagógicos que contribuíram para que a escola conquistasse o índice ocupado no IDEB/07 e c) investigar se as ações desenvolvidas pelas equipes pedagógicas das escolas municipais correspondiam às necessidades do corpo docente, para a efetivação da qualidade do ensino municipal. Durante o período de uma semana (sete dias) a pesquisadora esteve acompanhando a cotidianidade das escolas observadas, buscando mapear a realidade contextual de cada uma e os elementos determinantes da qualidade da gestão pedagógica dos processos de ensino e de aprendizagem. Aos gestores, professores e pedagogos das

escolas foram entregues os consentimentos livre e esclarecido para que cada qual tomasse ciência de seu conteúdo e o assinasse, permitindo assim, a execução de todo o planejamento proposto.

Para todas as escolas observadas foram redigidos relatórios que procuraram diagnosticar a caracterização da equipe administrativa, do corpo docente, do corpo discente, da comunidade, do espaço escolar, do cotidiano da gestão pedagógica e de seus projetos pedagógicos. Às nove escolas os relatórios foram entregues para as equipes pedagógico-administrativas, com o intuito de que as mesmas tomassem ciência de seu conteúdo, aferissem qualquer posicionamento contrário, assinassem e autorizassem o uso dos elementos coletados.

Durante o desenvolvimento das etapas supracitadas a pesquisadora pôde vivenciar experiências positivas e negativas que contribuíram para comprovar os elementos determinantes da qualidade dos encaminhamentos aferidos ao processo ensino-aprendizagem dos campos observados, experiências essas que, embora não descritas por questões éticas de pesquisa, foram fundamentais para as relações dos dados obtidos.

Somente após a conclusão das cinco etapas anteriores, o desenvolvimento da sexta etapa (análise dos currículos dos cursos de Pedagogia de três IES) foi, propositadamente, executada. Essa sequência foi respeitada em virtude da correlação estabelecida entre as vantagens e deficiências apontadas na formação inicial dos pedagogos pesquisados e as perspectivas que os mesmos externaram em relação às suas práxis pedagógicas. Nessa etapa foi possível depreender que as disciplinas ofertadas aos graduandos contemplam, na medida do possível, as expectativas para a formação inicial do pedagogo.

A atividade descrita foi proposta e oficializada com a Secretaria Municipal da Educação investigada por meio de ofícios. Nesses foi solicitada a possibilidade de participação de todas as escolas da rede municipal de ensino. Das 175 escolas existentes, nos nove núcleos regionais do município pesquisado, participaram livremente 63 unidades, distribuídas de acordo com a porcentagem mostrada na Tabela abaixo:

**Tabela1 - Porcentagem de escolas participantes da pesquisa – 2009**

NRE 01	NRE 02	NRE 03	NRE 04	NRE 05	NRE 06	NRE 07	NRE 08	NRE 09
3%	5%	25%	6%	6%	5%	16%	6%	28%

Fonte: Organizada pela autora, com base nos dados coletados na pesquisa de campo (2009).

Dos 635 pedagogos lotados nas 175 escolas do município até 2009, 124 deles aceitaram preencher o questionário encaminhado. Esse contingente, representado pelos respectivos Núcleos Regionais da Educação, esteve assim distribuído:

**Tabela2 - Porcentagem de pedagogos participantes da pesquisa – 2009**

NRE 01	NRE 02	NRE 03	NRE 04	NRE 05	NRE 06	NRE 07	NRE 08	NRE 09
3%	4%	26%	3%	5%	4%	18%	6%	31%

Fonte: Organizada pela autora, com base nos dados coletados na pesquisa de campo (2009).

#### 4.1 CARACTERIZAÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA QUALITATIVA.

A metodologia de abordagem qualitativa, analisada à luz da perspectiva crítico-dialética, tem como referencial teórico o materialismo histórico, cuja base sustenta a concepção dinâmica da realidade e as relações dialéticas entre o sujeito e o objeto de estudo. Para Godoy (1995) metodologia qualitativa significa a

[...] forma de se investigar o objeto de estudo pela priorização do: a) o ambiente natural como fonte de dados e o pesquisador como instrumento fundamental; b) o caráter descritivo; c) o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida como preocupação do investigador e d) o enfoque indutivo (p. 62).

Atualmente, a expressão “pesquisa qualitativa” assume diferentes significados no campo das Ciências Sociais, de acordo com os estudos de Maanen (1979, p.520):

Compreende um conjunto de diferentes técnicas interpretativas que visam a descrever e decodificar os componentes de um sistema complexo. Tem por objetivo traduzir e expressar o sentido dos fenômenos do mundo social, tratando de reduzir a distância entre indicador e indicado, entre teoria e dados, entre contexto e ação.

Em sua maioria os estudos qualitativos são feitos no local de origem dos dados, não impedindo ao pesquisador empregar a lógica do empirismo científico (adequada para fenômenos claramente definidos), mas subsidiando-o para que o mesmo parta da suposição de que é mais apropriado empregar a perspectiva de análise fenomenológica, quando se trata de fenômenos singulares, dotados de um certo grau de ambiguidade.

Sendo assim, o desenvolvimento de um estudo de pesquisa qualitativa supõem um corte temporal-espacial de determinado fenômeno por parte do investigador. Esse corte tende a definir o campo e a dimensão em que o trabalho deve se desenvolver, isto é, o território a ser mapeado. De acordo com Manning (1997, p.668), “o trabalho de descrição adquire um caráter fundamental no estudo qualitativo, pois é por meio dele que os dados são coletados”.

Em certa medida, os métodos qualitativos se assemelham a procedimentos de interpretação dos fenômenos, pois têm a mesma natureza dos dados que o pesquisador qualitativo emprega em sua pesquisa. Tanto em um como em outro caso, trata-se de dados simbólicos situados em determinados contextos, que permitem revelar parte da realidade, ao mesmo tempo em que a esconde.

Há problemas e situações em que a análise pode ser feita sem a qualificação de certos detalhes, delimitação precisa do tempo em que ocorreram, lugar, causas, procedência dos agentes, etc.; tais detalhes, embora obteníveis, seriam de pouca utilidade. Contudo, na pesquisa qualitativa eles são condicionantes fundamentais a serem identificados e considerados no momento da interpretação, relação e análise dos dados.



Nas Ciências Sociais, em que os pesquisadores empregam métodos qualitativos, esses estão mais preocupados com o processo social do que com a estrutura social; buscam visualizar o contexto e, se possível, ter uma interação empática com o processo de estudo, pois isso gera uma melhor compreensão do fenômeno, o que, de acordo com a integração com o fenômeno, pode justificar o redirecionamento da investigação, pois, segundo Piore (1979, p.560), “apenas o emprego de métodos qualitativos pode conferir redirecionamento na investigação, com vantagens em relação ao planejamento integral e prévio de todos os passos da pesquisa”.

Godoy (1995, p.21) aponta a existência de, pelo menos, três diferentes possibilidades oferecidas pela abordagem qualitativa: “a pesquisa documental, o estudo de caso e a etnografia.”

Para essa dissertação, foi desenvolvido um estudo empírico a respeito do processo formador dos pedagogos da RME investigada e das gestões pedagógicas em diferentes contextos escolares, pois esse era o único método que, segundo aquele autor “possibilita ao estudo do objeto a análise profunda de sua realidade” (p.25). No entender dele “visa ao exame detalhado de um ambiente, de um sujeito ou de uma situação em particular” (p.25).

## 4.2 A METODOLOGIA ADOTADA

As considerações aqui apresentadas partem, em larga medida, da função desta pesquisadora como professora da Rede Municipal de Ensino do Município pesquisado, atuando no cargo de gerente de projetos educacionais na Secretaria Municipal da Educação até 2008, da experiência na Docência I durante 15 anos na rede e atualmente como vice-diretora de uma unidade escolar de educação infantil e ensino fundamental. Inicia-se, portanto, tratando de alguns conceitos que estarão presentes na argumentação.

Antes de tudo, é preciso esclarecer que metodologia é entendida, aqui, segundo a definição expressa por Demo (1989, p.23) como o “conhecimento crítico dos caminhos do processo científico, indagando e questionando o objeto de estudo acerca de seus limites e possibilidades”. Não se trata, portanto, de

uma discussão sobre técnicas qualitativas de pesquisa, mas sobre maneiras de se fazer ciência.

Por considerar que a identificação do método de pesquisa esteja fundamentalmente imbricada ao objeto de estudo e aos sujeitos pesquisados, os estudos de Fernandes (1959, p.13) sustentam o que se defende quando se afirma que se deve estabelecer a diferença entre as formas pela qual a realidade pode ser investigada, ou ainda, “as manipulações analíticas através das quais o investigador procura assegurar para si condições vantajosas de observação dos fenômenos” e os métodos lógicos de interpretação e análise que, para Fernandes (1959), aferem os “métodos de interpretação” (p.13).

Diante da diversidade das perspectivas postas, o “fazer ciência” segue o padrão científico da metodologia qualitativa de estudo empírico. Nessa, o “fazer ciência” privilegia a análise dos microprocessos por meio da investigação das diferentes ações individuais e grupais dos pedagogos da RME.

Ao realizar um exame intensivo dos dados tanto em amplitude quanto em profundidade, os métodos qualitativos empregados buscaram tratar as unidades investigadas como totalidades que desafiavam o pesquisador. Nesse caso, a preocupação foi a estreita aproximação dos dados com o contexto educacional para melhor compreendê-los.

Outra característica marcante desta pesquisa foi que o método qualitativo propiciou a flexibilidade necessária para o desenvolvimento das técnicas de coletas de dados, incorporadas às observações adequadas.

A heterodoxia constituiu-se em outra característica, pois inevitavelmente a variedade de material obtido, qualitativamente, exigiu da pesquisadora uma capacidade integrativa e analítica. Estando a pesquisa qualitativa dependente da competência teórica e metodológica de qualquer cientista social, o uso da intuição, da imaginação e da experiência dos pesquisadores oportuniza e concretiza a formalização técnica da análise dos dados obtidos.

Em função das características da pesquisa qualitativa, entende-se porque Becker (1977, p.22) afirma que “no trabalho de pesquisa qualitativa a neutralidade não existe e a objetividade é relativa, diferentemente do que ocorre no positivismo”, do qual, aliás, partiram muitas das críticas feitas à metodologia qualitativa.

### 4.3 RECURSOS UTILIZADOS NA METODOLOGIA DE ANÁLISE DOS DADOS.

Para desenvolver a análise dos instrumentos de coleta de dados, foram utilizados dois recursos tecnológicos: o programa Excel, aplicado na análise quantitativa das questões fechadas, e o software Atlas Ti, utilizado na análise qualitativa das questões abertas.

O uso do Atlas Ti foi empregado para realizar a análise dos dados obtidos nas questões abertas, justamente por ele se configurar num software de computador, programado para efetivar a análise de dados qualitativos e quantitativos. Em seu conteúdo podem ser priorizadas as análises relativas à edição do desenvolvimento da pesquisa, à descrição dos objetos pesquisados, à visão geral dos recursos utilizados para a coleta de dados, ao uso propriamente dito do software e às ligações externas estabelecidas entre os elementos analisados.

O objetivo desse software (Atlas Ti 5.0, p.11) é “ajudar os pesquisadores a descobrir e analisar sistematicamente fenômenos complexos escondidos em texto e multimídia de dados”. O programa fornece ferramentas que permitem ao usuário localizar o código e anotar os resultados em material de dados primários, para pesar e avaliar a sua importância e para visualizar as complexas relações entre eles.

O Atlas Ti pode consolidar grandes volumes de documentos e manter registro de todas as notas, anotações e códigos, em todos os domínios que exigem um estudo atento da análise de materiais primários, composto por texto, imagens, áudio, vídeo e geodados. Além disso, fornece ferramentas analíticas e de visualização, projetadas para abrir novos pontos de vista interpretativos sobre o material analisado.

O referido software é (Atlas Ti 5.0, p.10) “utilizado por pesquisadores e profissionais em uma ampla variedade de áreas, incluindo a Antropologia, Artes, Arquitetura, Criminologia, Economia, Ciências da Educação, Engenharia, Estudos Etnológicos, Estudos de Gestão e Sociologia”.

O uso do Atlas Ti foi empregado para facilitar a interpretação dos dados obtidos na análise de conteúdos. Essa tipologia analítica foi adotada em função

da mesma ter sido muito utilizada na análise de comunicações das ciências humanas e sociais, por abranger as iniciativas de explicitação, sistematização e expressão do conteúdo das mensagens ao efetuarem deduções lógicas e justificadas a respeito da origem dessas mensagens. Mas, em que consiste a análise de conteúdo? Os estudos de Bardin (1979) definem a análise de conteúdo como

[...] um conjunto de técnicas de análise de comunicação visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens” (p.42).

Na definição apresentada, aquela autora defende que a análise de conteúdo passa por dois aspectos que envolvem a investigação científica: o rigor da objetividade e a fecundidade da subjetividade, que resultam na elaboração de indicadores quantitativos e/ou qualitativos que podem levar o pesquisador a uma releitura da comunicação, baseado na dedução da inferência. Essa nova compreensão do material textual visa a revelar o que está subliminarmente presente na mensagem. Em função disso, a maior contribuição da análise de conteúdo consiste em impor um corte entre as intuições e as hipóteses que encaminham para interpretações mais definitivas, sem, contudo, se afastar das exigências atribuídas a um trabalho científico.

A análise de conteúdo, desde seu surgimento até os dias atuais, teve sua evolução marcada por períodos de aceitação e de negação, despertando, ainda hoje, contradição e questionamento. Entretanto, assim como toda técnica de investigação, procura proporcionar aos investigadores um meio de apreender as relações sociais em determinados espaços, de uma forma apropriada ao tipo de problema de pesquisa proposto. Os estudos de Bardin (1979) afirmam que a análise de conteúdo possui duas funções complementares:

a) uma função heurística, que visa a enriquecer a pesquisa exploratória, aumentando a propensão à descoberta e proporcionando o surgimento de hipóteses quando se examinam mensagens pouco exploradas anteriormente e b) uma função de administração da prova, ou seja, servir de prova para a verificação de hipóteses apresentadas sob a forma de questões ou de afirmações provisórias (p. 229).

Aquela autora caracteriza a análise de conteúdo como sendo empírica e, por esse motivo, não pode ser desenvolvida com base em um modelo exato. Contudo, para sua operacionalização, devem ser seguidas algumas regras de base, por meio das quais se parte de uma literatura de primeiro plano para atingir um nível mais aprofundado. Nesse sentido, a análise de conteúdo relaciona as estruturas semânticas (significantes) com estruturas sociológicas (significados de natureza psicológica, sociológica, política, histórica, dentre outros) dos enunciados e articula a superfície dos textos com os fatores que determinam suas características.

O processo de explicitação, sistematização e expressão do conteúdo de mensagens, promovido pela análise de conteúdo, é organizado em três etapas realizadas de conformidade com três polos cronológicos diferentes. De acordo com Bardin (1979) essas etapas compreendem:

a) Pré-análise: fase de organização e sistematização das idéias, em que ocorre a escolha dos documentos a serem analisados, a retomada das hipóteses e dos objetivos iniciais da pesquisa em relação ao material coletado, e a elaboração de indicadores que orientarão a interpretação final. A pré-análise pode ser decomposta em quatro etapas: *leitura flutuante*, na qual deve haver um contato exaustivo com o material de análise; *constituição do corpus*, que envolve a organização do material de forma a responder a critérios de exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência; *formulação de hipóteses e objetivos*, ou de pressupostos iniciais flexíveis que permitam a emergência de hipóteses a partir de procedimentos exploratórios; *referenciação dos índices e elaboração dos indicadores* a serem adotados na análise, e *preparação do material* ou, se for o caso, edição. b) Exploração do material: trata-se da fase em que os dados brutos do material são codificados para se alcançar o núcleo de compreensão do texto. A codificação envolve procedimentos de recorte, contagem, classificação, desconto ou enumeração em função de regras previamente formuladas. c) Tratamento dos resultados obtidos e interpretação: nessa fase, os dados brutos são submetidos a operações estatísticas, a fim de se tornarem significativos e válidos e de evidenciarem as informações obtidas (p.229).

De posse dessas informações, o investigador propõe suas inferências e realiza suas interpretações de acordo com o quadro teórico e os objetivos propostos, ou identifica novas dimensões teóricas sugeridas pela leitura do material. Os resultados obtidos, aliados ao confronto sistemático com o material e às inferências alcançadas, podem servir a outras análises baseadas em novas dimensões teóricas ou em técnicas diferentes.

Apesar de ser orientada nas três fases descritas anteriormente, a análise de conteúdo propriamente dita vai depender especificamente do tipo de investigação a ser realizada, do problema de pesquisa que ela envolve e do corpo teórico adotado pelo pesquisador, bem como do tipo de comunicações a ser analisado.

Existem várias técnicas desenvolvidas na análise de conteúdo que atuam no sentido de promover o alcance e a compreensão dos significados manifestos e latentes no material de comunicação, as quais apontam os estudos de Bardim (1979):

a) Análise temática ou categorial: consiste em operações de desmembramento do texto em unidades (categorias), segundo reagrupamentos analógicos. Visam a descobrir os núcleos de sentido que compõem uma comunicação, preocupando-se com a frequência desses núcleos sob a forma de dados segmentáveis e comparáveis e não com sua dinâmica e organização. b) Análise de avaliação ou representacional: consiste em medir as atitudes do locutor quanto aos objetos de que ele fala (pessoas, coisas, acontecimentos) e fundamenta-se no fato de que a linguagem representa e reflete diretamente aquele que a utiliza. Atém-se à direção e à intensidade dos juízos, atendo-se, basicamente, à atitude, ou predisposição do emissor da mensagem para reagir sob a forma de opiniões (nível verbal), ou de atos (nível comportamental), em presença de objetos, de uma maneira determinada. c) Análise da expressão: é um conjunto de técnicas que trabalham indicadores (estrutura da narrativa) para atingir a inferência formal. Parte do princípio de que há uma correspondência entre o tipo de discurso e as características do locutor e de seu meio. Logo, existe a necessidade de se conhecer o autor da fala, sua situação social e dados culturais que o moldam para se partir para a análise. d) Análise das relações: procura a aparição associada de dois ou mais elementos no texto, atendo-se às relações que eles mantêm entre si. Pode ser subdivida entre dois subtipos: análise de co-ocorrências, que visa a identificar a presença simultânea de elementos, e análise estrutural, que procura a manifestação de uma mesma estrutura em fenômenos diversos. e) Análise da enunciação: diferencia-se das outras técnicas de análise de conteúdo porque se apóia na concepção da comunicação como um processo e funciona desviando-se das estruturas e dos elementos formais presentes no texto. Ela trabalha com as condições de produção da palavra e com as modalidades do discurso (análise sintática e paralingüística, análise lógica, análise dos elementos formais atípicos: silêncios, omissões, ilogismos e realce das figuras de retórica) (p. 229).

O confronto entre as etapas de análise percorridas deve permitir a compreensão do seu significado. Após a definição e contextualização da análise de conteúdo e da exposição sobre sua operacionalização, organização

e técnicas, o pesquisador tem o ferramental necessário para emitir uma apreciação acerca das mensagens produzidas pelos dados coletados, a fim de comprovar, ou refutar, as hipóteses levantadas.

Para a análise dos dados obtidos com as respostas das questões fechadas foi utilizado o programa Excel, pois o mesmo facilita a apresentação dos dados quantitativos, constantes em tabelas e gráficos.

Pela utilização do software Atlas Ti, o leitor poderá identificar a lista de documentos primários analisados no desenvolvimento desta pesquisa. Ao todo, foram registrados: 32 entrevistas semi-estruturadas, desenvolvidas com gestores da SME, pedagogos do ensino fundamental dos NRE e pedagogos das escolas observadas; 93 questionários aplicados aos pedagogos das escolas da RME; 45 entrevistas realizadas com o corpo docente das nove escolas observadas; 09 relatórios de investigação das escolas observadas e 03 currículos de instituições de ensino superior, perfazendo um total de 182 documentos analisados.

## 5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA

Este capítulo apresenta a análise dos dados obtidos na pesquisa de campo, estabelecendo as correlações entre: as propostas de formação continuada, asseguradas ao pedagogo da RME pesquisada, garantidas pelas Diretrizes Curriculares Municipais, pela Lei Municipal nº. 10.190/01 e pelo Decreto Municipal nº. 762/01; as atribuições que o pedagogo deve realizar no exercício de sua função; as ações que o pedagogo efetivamente desenvolve no contexto do espaço escolar; os aspectos que devem ser priorizados pelas políticas e práticas curriculares de formação do pedagogo; as dificuldades que ainda se impõem ao desenvolvimento das ações pedagógicas na Rede Municipal pesquisada; as formas como os resultados das avaliações nacionais são repassadas e utilizadas pela escola na elaboração do projeto pedagógico, do plano de ação, dos planos de ensino e da avaliação da gestão escolar; a função dos pedagogos no desenvolvimento desse processo; a forma como os resultados das avaliações nacionais influenciam na formação continuada dos pedagogos da Rede Municipal pesquisada e como a ação desses pedagogos influenciam nos resultados da Prova Brasil, SAEB e IDEB.

### 5.1 ATRIBUIÇÕES ASSEGURADAS AO PEDAGOGO DURANTE O PROCESSO DE FORMAÇÃO INICIAL, CONFORME AS DCNs PARA O CURSO DE PEDAGOGIA

Busca-se comprovar, nas atribuições estabelecidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, o que efetivamente é dominado pelo egresso dessa graduação, conforme apontamentos estabelecidos pelas tabelas apresentadas nos Apêndices C, Tabela 3 e no Apêndice D, Quadro 2.

Para tanto, os 124 pedagogos pesquisados tiveram que relacionar as 16 (dezesesseis) atribuições estabelecidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais às competências adquiridas durante o período de formação inicial.



Se os entrevistados não soubessem responder uma das questões apresentadas, era indispensável o registro das possíveis justificativas no espaço reservado para observações.

Foi permitido aos pedagogos escolher mais de uma opção para o quesito “preparação obtida em qual formação”, uma vez que a formação profissional não se efetiva em apenas uma das instâncias apontadas: inicial, prática e/ou continuada. Em função disso, a análise desse quesito não pôde ser feita tendo como referência a quantidade de entrevistados, mas, sim, considerando a porcentagem correspondente de respostas.

Mediante esclarecimentos de tais propósitos, são apresentados os resultados obtidos pela tabulação dos dados constantes no apêndice C, quadro 1, que identificam as atribuições a serem desenvolvidas pelos cursos de Pedagogia, estabelecidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais.

Com exceção dos pedagogos da SME e dos NREs, os das escolas sentem facilidade em desenvolver as atribuições I, III, V, VIII, XI e XII e apresentam dificuldades em desenvolver as atribuições II, IV, VI (Docência), VII (Tecnologia), IX, X, XIII (Gestão), XIV, XV (Pesquisa e Extensão) e XVI (Legislação).

- Atribuição II – Compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos.
- Atribuição IV – Trabalhar em espaços escolares na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, níveis e modalidade do processo educativo.
- Atribuição VI – Ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física de forma interdisciplinar e adequada às fases do desenvolvimento humano.
- Atribuição VII – Relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas.
- Atribuição IX – Identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades

complexas, com vistas a contribuir para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, religiosas, políticas e outras.

- Atribuição X – Demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras.
- Atribuição XIII – Participar da gestão das instituições, planejando/executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais em ambientes escolares.
- Atribuição XIV – Realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos.
- Atribuição XV – Utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para a construção de conhecimentos pedagógicos e científicos.
- Atribuição XVI – Estudar, aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras determinações legais que lhe caibam implantar, executar, avaliar e encaminhar o resultado de sua avaliação às instâncias competentes.

Na sequência, as limitações que os pedagogos expressam em sua prática profissional são justificadas pelas seguintes citações:

Atribuição II – “Atuo, apenas, com a modalidade do E.F” (P19).

- “Admito que tenho pouca fundamentação em relação a esse assunto, por não desenvolver em serviço” (P15).

- “Não me sinto apta a desenvolver, embora assessore os professores em algumas questões” (P54).

Atribuição IV – “Apenas auxílio o professor, para que o mesmo desempenhe tal atribuição com competência” (P83).

- “Acredito que não domino tal assunto, pois não desenvolvo em serviço, apenas assessoro muito pouco, os poucos professores que buscam auxílio” (P91).

- “Este item está muito abrangente em relação aos níveis do desenvolvimento humano” (P112).

- “Não faço isso porque não me sinto apta e também não acredito que isso seja garantia de qualidade para a educação” (P73).

- “Um pedagogo, sozinho, não dá conta de gerir todos os segmentos da educação” (P47).

Atribuição VI – “Todas as ações são relevantes e, na maioria das vezes, nos deparamos com elas sem conseguir efetivá-las de forma satisfatória. Certamente poderia responder sim a todas as questões. Mas, será que seria verdade quando analisamos a educação e sua atual qualidade? São muitos os aspectos que nos impedem de realizá-las, todas, de forma adequada. Mas, com certeza, realizamo-las da melhor forma possível enquanto profissionais pedagogicamente qualificados para tal, em busca de uma qualidade para a educação que almejamos já há algum tempo” (P16).

- “Primeiro, não acho que o pedagogo tenha que saber tudo, de tudo isso. Segundo, não acredito que isso seja condicionante de qualidade, pois acredito que existem outras habilidades e competências que devem ser desenvolvidas na educação básica, para que ela efetive a verdadeira qualidade da formação do cidadão” (P22).

- “Desenvolvo em serviço, apenas ao nível de planejamento” (P41).

Atribuição VII – “Tecnologia serve para crianças descobrirem o mundo e não para aprender conteúdos descontextualizados. Nem eu sei mexer com todas as tecnologias direito, imagina a escola” (P13).

- “Minha dificuldade é com tecnologias como Lego, Logo, projetos usando a Internet e cursos a distância. Estou estudando para conseguir dominar esses recursos” (P27).

- “Tecnologia é algo em que eu tenho uma dificuldade enorme. Em função disso, evito desenvolver em serviço. Ainda não quebrei minhas resistências para procurar preparação” (P91).

Atribuição IX – “Jamais um profissional da educação pode se sentir apto a desenvolver essa atribuição no contexto social moderno em que vivemos” (P13).

- “Essa é uma atribuição assumida pela equipe administrativa” (P23).

- “Identificar sim, atuar na sua totalidade é difícil. Sendo assim, não garante qualidade em nada” (P32).

- “Procuro identificar. Mas nem sempre chego ao resultado” (P121).

Atribuição X – “Na formação continuada, me reportando aos estudos independentes” (P21).

- “Não me sinto apta para desenvolver com propriedade, embora realize em serviço, sempre buscando me aperfeiçoar” (P47).

- “Sinto-me parcialmente apta a desenvolver, pois considero que legislação nunca é aprofundada no contexto nacional brasileiro” (P47).

- “Não considero trabalho específico do pedagogo” (P99).

Atribuição XIII – “O pedagogo possui aptidão para desenvolver esse item. Porém, a dinâmica da escola não permite que se realize” (P124).

Atribuição XIV – “Não me sinto apta para isso e não assessoro os professores, pois os mesmos também não desenvolvem” (P33).

- “Não me sinto apta e não desenvolvo esse tipo de ação com os professores. Muito pouca coisa eu tive oportunidade de experienciar na especialização” (P47).

- “Não considero trabalho específico do pedagogo” (P63).

- “Embora não me sinta apta para tanto, busco auxiliar meus professores quando eles solicitam, buscando de forma não formal respostas para seus problemas. Nunca tive qualquer tipo de formação voltada para essa atribuição, pois na nossa rede de ensino a SME é a responsável pela realização, divulgação e tratamento dos dados das pesquisas educacionais” (P103).

Atribuição XV – “Não tenho dificuldade em realizá-las. Acho que, indiretamente, realizamos. Mas não tenho registros de como segue a pesquisa. Por isso coloquei não” (P58).

- “Considero a possibilidade de realizar isso, em serviço, fundamental. Contudo, em função da demanda burocrática, isso não ocorre” (P97).

- “A preparação deu-se de forma autodidata. A RME não fornece muitos subsídios teóricos e práticos” (P114).

- “Este item se reporta à mesma situação. Embora não me sinta apta para tanto, busco auxiliar meus professores quando solicitam, buscando de forma não formal respostas para seus problemas. Nunca tive qualquer tipo de formação voltada para essa atribuição, pois na nossa

rede de ensino o NRE é o responsável pelo desenvolvimento dos instrumentos citados. (P122).

Atribuição XVI – “Legislação e diretrizes curriculares são assuntos que estão em constante modificações ou adequações. Quando achamos que dominamos sua totalidade, novas reformulações se efetivam” (P74).

A continuidade da análise apresenta a formação inicial como colaboradora para a aquisição de muitas das atribuições instituídas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, uma vez que se constata, segundo as respostas apresentadas, que as pedagogas da SME, dos NREs e das escolas sentem-se aptos e desenvolvem atribuições relativas à:

- Atribuição I – Ética e compromisso em serviço.
- Atribuição III – Fortalecimento e desenvolvimento de aprendizagens de crianças do ensino fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria.
- Atribuição V – Reconhecimento e respeito às manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos estudantes nas relações individuais e coletivas.
- Atribuição VIII – Promoção e solicitação de relações de cooperação entre a instituição, a família e a comunidade.
- Atribuição XI – Desenvolvimento do trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento.
- Atribuição XII – Participação na gestão das instituições contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico.

A facilidade para o desenvolvimento dessas atribuições vem contemplar o que deve ser assegurado pelo artigo 4º da Resolução n.1/2006, quando aponta para o que se destina a formação inicial do pedagogo:

Art.4º - 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 (BRASIL, 2006).

É necessário apontar que, embora esses profissionais sintam-se aptos a desenvolvê-las e desempenham-nas em serviço, com exceção das atribuições

I e XVI, todas as outras tiveram um percentual maior de aprimoramento indicado na formação continuada e na prática em serviço. Por isso, sentem-se aptos a desenvolvê-las em serviço, toda vez que se fizer necessário, acreditando, na quase totalidade, que elas são importantes para a qualidade do processo de ensino da educação básica.

A investigação das políticas curriculares de formação inicial, destinadas à profissionalização do pedagogo, foi suficiente para responder um dos objetivos específicos desta pesquisa: *verificar se a formação inicial, desenvolvida nos cursos de graduação, prepara o pedagogo para desenvolver atribuições necessárias à gestão pedagógica escolar*. Pelos resultados obtidos deve ser considerado que essa preparação se efetiva, embora os profissionais continuem adquirindo-as na formação inicial e na prática em serviço.

Outro objeto, todavia, fez-se necessário ser investigado para entender a correlação existente entre a formação inicial e a continuada, necessária à efetivação de gestões pedagógicas comprometidas com a qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem e ao segundo objetivo da pesquisa: *identificar as propostas para a formação continuada do pedagogo do município de pesquisado*.

## 5.2 ATRIBUIÇÕES ASSEGURADAS AO PEDAGOGO DURANTE O PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA CONFORME AS DCMs

Durante o desenvolvimento desta fase da pesquisa os 124 pedagogos pesquisados tiveram que relacionar as 9 (nove) atribuições estabelecidas pelas Diretrizes Curriculares Municipais às competências adquiridas durante o período de formação inicial.

Se os entrevistados não soubessem responder qualquer das questões apresentadas, era indispensável o registro das possíveis justificativas no espaço reservado para observações.

Foi permitido aos pedagogos escolher mais de uma opção para o quesito “preparação obtida em qual formação”, uma vez que a formação continuada não se efetiva em apenas uma das instâncias apontadas: prática ou continuada. Em função disso, a análise desse quesito não pôde ser feita tendo

como referência a quantidade de entrevistados, mas, sim, considerando a porcentagem correspondente de respostas.

Mediante esclarecimentos de tais propósitos, são apresentados os resultados identificados na tabulação dos dados constantes no Apêndice D – Quadro 2.

Os pedagogos das escolas sentem dificuldades em desenvolver as atribuições I, IV (Gestão Pedagógica), II, III (Projeto Educativo e Pedagógico), como segue:

- Atribuição I – Articular ações pedagógicas, didáticas e curriculares, assegurando que a organização escolar seja o reflexo de um ambiente de aprendizagem, um espaço de formação continuada, que propicie aos professores a reflexão, o desenvolvimento do pensamento, da análise e da criação de novas práticas, como sujeitos ativos dos processos de ensino e de aprendizagem.
- Atribuição II – Identificar a escola como inserida num contexto de concepção, realização e avaliação do projeto educativo.
- Atribuição III – Considerar o projeto pedagógico como um elemento de ação que deve ser construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos, como um processo educativo da escola.
- Atribuição IV – Conhecer e encaminhar o trabalho pedagógico, levando em consideração: as concepções atuais de educação; os fundamentos e o encaminhamento das áreas do conhecimento; o processo de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem em todos os segmentos de ensino da educação básica; o papel da avaliação da educação, da gestão pedagógica e da gestão escolar.

Os pedagogos justificam suas limitações para o desenvolvimento das atribuições estabelecidas pelas Diretrizes Curriculares Municipais, por meio das seguintes citações:

Atribuição I – “Esse é o tipo de conhecimento que necessita estar sempre sendo aperfeiçoado” (P19).

- “Sinto-me parcialmente apta a desenvolver. Em função da demanda, desenvolvo parcialmente em serviço, pois tenho que me ater a 'outras coisas' que não as citadas” (P46).

- “Sempre que possível é acompanhado por uma das pedagogas. Utilizamos também os critérios de avaliação, elaborados no ano passado, considerado um importante instrumento tanto para orientar os

planejamentos, como para estabelecer as metas a serem atingidas” (P54).

Atribuição II – “Embora não muito apta, na medida do possível busco desenvolver em serviço. Mas ainda encontro resistência por parte de muitos professores e administradores em fazer com que o item se efetive no dia-a-dia da escola. E desde que essa onda de projeto educativo retornou, não vi nenhuma formação que preparasse o pedagogo, suficientemente, para atuar devidamente com ele” (P62).

Atribuição III – “Realizo em serviço, sim. Mas, na realidade, isso se configura a um pequeno grupo (EPA). Muitos PP são propostas sem vida” (P92).

- “Sinto-me parcialmente apta a desenvolver tal atribuição. Não consigo realizá-la em função da falta de envolvimento de outros setores da escola” (P110).

Atribuição IV – “Considero humanamente impossível ser apta para desenvolver tudo isso nessas condições de exigência. Considero utopia acreditar que nossa formação profissional possa assegurar isso, nessas alternativas de oferta” (P49).

- “Não existe tempo para esse tipo de estudo no calendário escolar, muito menos capacitação para essas questões. Teriam que ser assegurados dias em calendários para que o pedagogo pudesse realizá-lo, efetivamente, em serviço, visto que em muitas escolas a permanência serve para tudo, menos para isso” (P91).

As atribuições apresentadas como condicionantes de inaptidão para o desenvolvimento de uma gestão pedagógica escolar eficiente, apontadas pelos pedagogos, mostram a construção de seus conhecimentos na formação inicial, uma vez que, de acordo com o artigo 3º da Resolução CNE/CP n. 1/2006 determina que:

Art. 3º .....  
 Parágrafo único. Para a formação do licenciado em Pedagogia é central:  
 I - o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania;  
 II - a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional;  
 III - a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino.

Os pedagogos das escolas ainda sentem dificuldades em desempenhar suas funções em relação às articulações pedagógicas didáticas e curriculares. Contudo, uma possibilidade a ser considerada é assegurar que a gestão pedagógica escolar seja o reflexo de um ambiente de aprendizagem, de um espaço de formação continuada que propicie aos professores a reflexão, o desenvolvimento do pensamento, da análise e da criação de novas práticas, como sujeitos ativos dos processos de ensino e de aprendizagem, conforme apregoa Scheibe (2008) quando afirma que:

Tomar a prática como eixo central na formação profissional [...] refere-se a uma aceção na qual a prática é o ponto de partida e o ponto de chegada da ação educativa, mas com a convicção de que 'quanto mais sólida for a teoria que orienta a prática, tanto mais consciente e eficaz será a atividade prática' (p. 307).

As atribuições determinadas pelas DCMs para a maioria dos 124 pedagogos investigados foram adquiridas pela prática em serviço, conjugada à formação continuada. Todavia, não é possível deixar de considerar que, as atribuições I, II, III, IV, V, VI, VII, VIII e IX foram consideradas por alguns investigados como sendo adquiridas na formação inicial. Também é impossível desconsiderar que uma maioria significativa sente-se apta aplicá-las e as desenvolverem em serviço, considerando-as importante para a qualidade do processo de ensino da educação básica.

Nessa perspectiva, é necessário afirmar que entre os pedagogos da SME e dos NRE existe uma segurança maior em desenvolver as atribuições V, VI, VII, VIII e IX relacionadas à organização do trabalho pedagógico.

### 5.3 PERCEPÇÕES DO PEDAGOGO EM RELAÇÃO À SUA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA

Em razão das dificuldades apontadas, busca-se identificar a percepção que o pedagogo tem em relação à sua formação inicial e continuada. Isso se faz necessário para explicar quais são os motivos que fazem com que essas dificuldades não sejam adequadamente superadas e a continuidade desse estudo procura elucidar tal fato. Em função disso é estabelecido, pelos pedagogos, quais são as disciplinas que deveriam ser priorizadas e/ou disponibilizadas pelos cursos de Pedagogia, para que as ações voltadas para a gestão pedagógica escolar pudessem, efetivamente, contribuir para a qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem.

#### 5.3.1 Aspectos priorizados na formação inicial

Muitas considerações de suprema relevância foram apontadas pelos pesquisados como indispensáveis na formação inicial do pedagogo escolar e



que deveriam ser asseguradas pelas Instituições de Ensino Superior que buscam ofertar o curso de Pedagogia. Essas considerações estão apresentadas na Tabela a seguir:

**Tabela 3 – ASPECTOS PRIORIZADOS NA FORMAÇÃO INICIAL DO PEDAGOGO DA RME - 2010**

	PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	PROPOSTA PEDAGÓGICA	TECNOLOGIAS E INFORMAÇÃO	LEGISLAÇÃO	CAPACITAÇÃO PROFISSIONAL	ESTÁGIO	DIDÁTICA	CURRÍCULO	ÉTICA	APROFUNDAMENTO DO CONHECIMENTO	METODOLOGIAS DO ENSINO	GESTÃO	AValiação	FUNDAMENTOS EDUCACIONAIS	EDUCAÇÃO ESPECIAL	PESQUISA E EXTENSÃO
E.M.1	X	X								X	X	X		X		
E.M.2	X	X		X			X			X			X			
E.M.3	X	X			X			X	X	X	X		X	X		
E.M.4	X									X		X	X		X	
E.M.5	X	X			X		X			X		X	X	X	X	
E.M.6	X						X			X				X		
E.M.7	X			X	X					X						
E.M.8	X			X	X	X			X			X	X		X	X
E.M.9	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X		X	X	X

Fonte: Organizada pela autora com base nos dados coletados na pesquisa de campo (2010).

Dos 295 aspectos apresentados pelos pesquisados e codificados nos instrumentos de coleta de dados, buscou-se salientar aqueles que mais se aproximaram do que deveria ser considerado pelas categorias de análise desta pesquisa. Dentre esses foi estabelecido um recorte para as considerações necessárias a tal temática, levando-se em consideração o que se ressaltou em relação à: a) 12% - prática pedagógica; b) 7% - projeto pedagógico; c) 3% - recursos tecnológicos; d) 6% - legislação nacional e escolar; e) 7% - capacitação profissional; f) 4% - estágio; g) 5% - didática; h) 4% - currículo; i) 5% - ética; j) 11% - aprofundamento do conhecimento; l) 5% - metodologias do ensino; m) 7% - gestão; n) 7% - avaliação; o) 7% - fundamentos educacionais; p) 6% - educação especial e q) 4% - pesquisa e extensão. Paralelamente, puderam ser identificados alguns depoimentos proferidos pelos pedagogos pesquisados, que justificam os percentuais apontados acima:

Prática Pedagógica – “Muitas coisas que são realizadas pelo pedagogo, no cotidiano escolar, não são abordadas nas universidades. Também não se observa que o estágio garanta o conhecimento de tais experiências. O pedagogo chega às escolas e passa a depender da ‘boa vontade’ de outros profissionais para que o auxiliem com suas

experiências acumuladas. A realidade da prática escolar precisa chegar às universidades e ser encaminhadas pelos sistemas de ensino, de acordo com suas especificidades” (P18).

- “Enquanto embasamento teórico/cultural, meu curso foi excelente. Em relação à prática profissional, em função da mudança legislativa da época, o que faltou foram as questões relativas à didática, metodologia e práticas educativas. Mesmo em virtude da oportunidade concedida pelo estágio, essa prática é muito artificializada” (P75).

Projeto Pedagógico – “Como coordenar a construção coletiva e a efetivação da proposta pedagógica e do currículo de estabelecimentos de ensino, a partir das políticas educacionais e das DCNs” (P34).

Recursos Tecnológicos – “Preparar o aluno para o uso das novas tecnologias, considerando um currículo bem estruturado e planejado adequadamente para a realidade atual” (P111).

Legislação Nacional e Escolar – “Aspectos legislativos, referentes à prática pedagógica escolar” (P89).

- “Leis que norteiam o sistema educacional vigente” (P104).

Capacitação Profissional – “Conhecimento sobre o trabalho a ser desenvolvido no contexto escolar” (P18).

- “Exigência de maior domínio do conteúdo das áreas do conhecimento” (P25).

Estágio – “Conhecer a realidade das práticas escolares por meio de estágios que sejam efetivamente acompanhados pelas instituições formadoras. Os estagiários só se preocupam em fazer xerox dos planos de ação do setor pedagógico e das propostas pedagógicas das escolas” (P87).

- “Vivências práticas de situações pedagógicas em unidades escolares (conselho de classe, reuniões pedagógicas, elaboração de atas, desenvolvimento de fichas individuais de acompanhamento dos estudantes, planejamentos, etc)” (P107).

Didática – “Aprofundamento didático-metodológico das áreas do conhecimento” (P106).

Currículo – “Infelizmente, nossos pedagogos estão chegando sem conhecimentos acadêmicos básicos em nível de currículo, conteúdo, avaliação, estatística, interpretação de dados, projetos pedagógicos, planejamentos, etc” (P3).

- “Aprofundamento e experiência com os conteúdos das áreas básicas do conhecimento, desenvolvidos nos anos iniciais da educação básica” (P42).

Ética – “Adotar uma postura profissional ética e assumir os compromissos profissionais oriundos de sua função” (P2).

Aprofundamento do Conhecimento – “O pedagogo precisa estar mais fundamentado para efetivar o acompanhamento da equipe de professores, em primeira instância, enquanto formador” (P44).

- “Os cursos de graduação deveriam propiciar mais embasamento teórico, aprofundando conhecimentos; assim, a prática tornar-se-ia mais eficiente, pois hoje convivemos com pessoas sem o mínimo de leitura necessária para embasar suas ações. Essas estão embasadas apenas no senso comum como verdades absolutas” (P90).

- “Embasar os estudantes a entenderem: porque as disciplinas abordam determinados conteúdos; quais são suas verdadeiras intenções em relação aos conteúdos e objetivos; porque devem ser ensinadas de

maneiras diferenciadas; o que está por trás de todas as políticas educacionais” (P112).

Metodologias do Ensino – “Quando a formação no ensino médio do curso de magistério dava conta de atender e formar com competência os estudantes em relação à didática e às metodologias das áreas do conhecimento, a universidade avançava em relação às teorias de aprendizagens e outras fundamentações das políticas de educação. Hoje, a universidade não consegue atender a ambos, pois a quantidade de conhecimento acumulado não é o suficiente para ser repassado no período de tempo previsto para a conclusão dos cursos” (P20).

Gestão – “A formação do pedagogo tem sido encarada como formação de curto prazo, porém, atualmente, mais disseminada pelos cursos de nível normal superior, a que, economicamente, tem sido atendido como ‘necessidade’ do mercado de trabalho. Isso baixa a qualidade do processo formador, gerando ao pedagogo uma falta de preparação para o desempenho da gestão pedagógica escolar no contexto da sociedade globalizada” (P77).

Avaliação – “Como desenvolver instrumentos de avaliação coerentes com as propostas pedagógicas” (P91).

- “É preciso capacitar o pedagogo não apenas para saber ler, entender e avaliar índices, mas também para atuar diretamente no problema que geram os índices das avaliações nacionais e internas da SME” (P122).  
 “‘Como’ avaliar, ‘porque’ avaliar e ‘o que fazer’ a partir do resultado dessas avaliações” (P123).

Fundamentos Educacionais – “Em relação às práticas de formação do pedagogo, eu concordo que um dos eixos precisa ser a docência, pois o pedagogo é, acima de tudo, professor. Mas me preocupo quando os currículos dos cursos de Pedagogia priorizam disciplinas de metodologia, em detrimento de disciplinas que possibilitam a compreensão mais abrangente do trabalho pedagógico escolar, inclusive na sua dimensão prática, de formação humana. A formação do pedagogo precisa abranger a docência e ir além, no sentido da expressão clássica (antiga, mas ainda não superada), da formação com competência técnica e compromisso político, que é o que pode garantir o engajamento, a seriedade profissional e o comprometimento” (P9).

- “Currículo estruturado para desenvolver condições que qualificassem o pedagogo para atuar em relação às questões emocionais, psicológicas, disciplinares e de direito, que se formam no contexto dos espaços escolares” (P43).

- “As especificidades das áreas do conhecimento devem ser reforçadas para que a prática pedagógica seja desenvolvida de acordo com as necessidades que se apresentam: orientação educacional e supervisão escolar. O pedagogo generalista não tem mais a definição de suas atribuições nos diferentes espaços e situações escolares” (P95).

Educação Especial – “Diagnósticos e estratégias de ensino para portadores de deficiência auditiva, visual, Síndrome de Down, TDAH, TOD, etc” (P53).

- “Como desenvolver avaliações diagnósticas para estudantes com necessidades especiais” (P75).

- “Formação e informação sobre educação especial” (P103).

Pesquisa e Extensão – “Preparação do pedagogo como cientista educacional” (P79).

Nota-se, assim, que os pedagogos sentem uma considerável necessidade de ampliar e/ou adquirir habilidades para sua atuação profissional. Toda essa abrangência de necessidade caracteriza-se como um condicionante de duplo sentido, pois, se por um lado, ampliou-se o campo de atuação desse profissional, por outro, o mesmo se percebe como alguém que não tem assegurada as competências necessárias para sustentar sua competência profissional. Em função disso, consoante com que aponta Libâneo (2001), o curso de Pedagogia deve

[...] formar o pedagogo 'stricto sensu', isto é, um profissional qualificado para atuar em vários campos educativos de tipo formal, não formal e informal, decorrente de novas realidades, novas tecnologias, novos atores sociais, ampliação das formas de lazer, mudanças nos ritmos de vida, presença dos meios de comunicação e informação, mudanças profissionais, desenvolvimento sustentável, preservação ambiental – não apenas na gestão, supervisão e coordenação pedagógica de escolas, como também na pesquisa, na administração dos sistemas de ensino, no planejamento educacional, na definição de políticas educacionais, nos movimentos sociais, nas empresas, nas várias instâncias da educação de adultos, nos serviços de psicopedagogia e orientação educacional, nos programas sociais, nos serviços de lazer e animação cultural, na televisão, no rádio, na produção de vídeos, filmes, brinquedos, nas editoras, requalificação profissional, etc (p.30).

Isso, principalmente se for levado em consideração que a gestão pedagógica escolar, assumida pelo pedagogo, se constitui em ações intrinsecamente políticas, quando desempenhadas nos contextos onde as políticas educacionais aferem a qualidade à educação, aos processos de aquisição de saberes e à formação humana.

O processo de formação inicial desse profissional, garantido pela legislação vigente, dá-lhe um perfil próprio para o exercício de suas funções, cabendo-lhe, na ação de sua gestão, fazer uso dos conhecimentos científicos, didáticos e metodológicos de maneira consciente e ciente de que suas decisões e ações geram consequências para o universo profissional em que atua e para as pessoas que dele fazem parte.

### **5.3.2 Aspectos priorizados na formação continuada**

De acordo com os 273 aspectos codificados, apresentam-se aqueles que foram evidenciados como indispensáveis para serem identificados, mediante imposição das categorias de análise consideradas.

Entre os 124 investigados, muitos acreditam que a formação continuada do pedagogo da RME deveria priorizar os seguintes aspectos: a) 10% - prática pedagógica; b) 11% - projeto pedagógico; c) 5% - recursos tecnológicos; d) 6% - legislação nacional e escolar; e) 11% - capacitação profissional; f) 0% - estágio; g) 6% - didática; h) 3% - currículo; i) 5% - ética; j) 5% - aprofundamento do conhecimento; l) 4% - metodologias do ensino; m) 4% - gestão; n) 4% - avaliação; o) 11% - fundamentos educacionais; p) 11% - educação especial e q) 4% - pesquisa e extensão. Essas considerações estão apresentadas na Tabela a seguir:

**Tabela 4 - ASPECTOS PRIORIZADOS A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PEDAGOGO DA RME – 2010**

	PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	PROPOSTA PEDAGÓGICA	TECNOLOGIAS E INFORMAÇÃO	LEGISLAÇÃO	CAPACITAÇÃO PROFISSIONAL	ESTÁGIO	DIDÁTICA	CURRÍCULO	ÉTICA	APROFUNDAMENTO DO CONHECIMENTO	METODOLOGIAS DO ENSINO	GESTÃO	AValiação	FUNDAMENTOS EDUCACIONAIS	EDUCAÇÃO ESPECIAL	PESQUISA E EXTENSÃO
E.M.1	X	X		X	X			X		X						X
E.M.2	X	X	X	X	X				X							X
E.M.3	X	X	X		X					X						X
E.M.4	X	X	X		X		X	X								X
E.M.5	X	X			X		X		X			X				X
E.M.6	X	X		X	X		X			X	X	X				X
E.M.7	X	X		X	X		X		X		X	X	X			X
E.M.8	X	X		X	X		X		X		X		X			X
E.M.9	X	X	X		X					X			X			X

Fonte: Organizada pela autora com base nos dados coletados na pesquisa de campo (2010).

Em razão das considerações apresentadas, alguns pedagogos expressaram depoimentos relevantes a serem considerados e que serviram como justificativa para as exigências explicitadas acima:

Prática Pedagógica – “Cursos que aprimorem a capacidade de iniciativa dos sujeitos que atuam nos espaços escolares; organização do tempo e das ações pedagógicas nas escolas” (P7).

- “A função do pedagogo no contexto do espaço escolar integrado à equipe administrativa; delimitação, efetiva, do trabalho do pedagogo escolar” (P13).

- “Acompanhamento pedagógico de professores e estudantes e organização do trabalho pedagógico com vistas à desburocratização das ações dos pedagogos” (P29).
- “Organização do trabalho pedagógico, segundo encaminhamentos e diretrizes da SME” (P42).

Projeto Pedagógico – “Estudos sobre os condicionantes atuais que interferem na prática educativa escolar. Como efetivar e articular a proposta pedagógica da escola” (P14).

- “Embasamento teórico e prático utilizados na elaboração, aplicação, acompanhamento, avaliação e realimentação do projeto pedagógico da escola” (P19).

Recursos Tecnológicos – “Conhecimento sobre os novos recursos tecnológicos” (P93).

Legislação Nacional e Escolar – “Efetivação de cursos, com temas como: legislação escolar, ECA, LDB, neurolinguística, cartão transporte, CAPSI e CREA” (P17).

- “Análise e discussão da legislação educacional e escolar” (P74).

Capacitação Profissional – “Trocas de experiências entre pedagogos do mesmo NRE e de NREs diferentes” (P14).

- “Cursos para desenvolver habilidades de relacionamentos interpessoais” (P23).
- “A dinâmica do funcionamento das parcerias estabelecidas entre as várias secretarias e órgão da RME” (P38).
- “Ampliação da visão social, pedagógica e administrativa da realidade em que estão inseridos os CMEIs, os CMAEs e as escolas da RME” (P87).
- “Sugestões de como melhorar a qualidade do ensino público” (P102).

Didática – “Aprofundamento didático-metodológico” (P49).

- “Métodos didáticos e metodológicos mais práticos e não tão teóricos” (P65).

Currículo – “O currículo, os tempos e espaços escolares” (P2).

- “Cursos que levem o pedagogo a refletir acerca do currículo a ser adotado na comunidade escolar em que o mesmo está inserido” (P37).
- “As questões curriculares de encaminhamentos pedagógicos” (P117).

Ética – “Ética em serviço” (P32).

- “Ética profissional” (P89).
- “Valores éticos” (P91).

Aprofundamento do Conhecimento – “Conhecimentos gerais sobre os Estados, municípios e países. Conhecimento da realidade do contexto municipal no país e no mundo e medidas de avaliação e intervenções pedagógicas” (P2).

- “Estudo do desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes nas diferentes faixas etárias” (P19).
- “Formas de mediação, intervenção e auxílio no trabalho do professor” (P83).
- “Estudos das diretrizes curriculares e ações necessárias para sua efetivação” (P92).
- “Sugestões de como melhorar a qualidade do ensino público” (P111).
- “Intensificação das relações interpessoais entre docentes e discentes” (P123).

Metodologias do Ensino – “O estudo de concepções, métodos e encaminhamentos para as áreas do conhecimento, numa perspectiva de

totalidade do currículo e da escola. Sem restringir-se a 'modelos', mas buscando um aperfeiçoamento da compreensão de cada área" (P22).

Gestão – “Capacitação, seminários e trocas de experiências voltadas para o contexto da gestão pedagógica no espaço escolar” (P37).

- “A gestão da violência e o consumo de drogas no espaço escolar” (P46).
- “Aprofundamento das questões relacionadas à gestão de pessoas” (P99).
- “Trocas de experiências entre os pedagogos dos NREs a respeito do encaminhamento da gestão pedagógica escolar para as escolas da RME” (P117).

Avaliação – “Medidas de avaliação e leitura estatística de dados” (P2).

- “Função e formas de desenvolvimento da avaliação da aprendizagem” (P29).
- “Procedimento para encaminhamentos e desenvolvimento de avaliações psicopedagógicas” (P38).
- “Elaboração de instrumentos de avaliação correspondentes à proposta pedagógica da SME. Formas de desenvolver o acompanhamento efetivo do processo de avaliação da aprendizagem” (P41).
- “Como desenvolver avaliações diagnósticas para estudantes com dificuldades de aprendizagens” (P54).
- “‘Como’ avaliar e impulsionar as mudanças que realmente efetivem práticas de aprendizagens transformadoras” (P124).

Fundamentos Educacionais – “Intensificação das noções do processo de desenvolvimento infantil (etapas do desenvolvimento cognitivo e biológico)” (P7).

- “Estudos que influenciem na relevância de pensar a pedagogia crítica; estudos que partam das ações integradas e fortalecidas pelas especificidades de cada pedagogo na realização das atividades pedagógicas de cunho literário” (P8).
- “As mudanças das fundamentações pedagógicas para a modernidade” (P12).
- “Fundamentação didático-metodológica para as áreas do conhecimento das modalidades da educação infantil e educação especial” (P18).
- “Concepções e fundamentos da educação nacional” (P32).
- “Cursos para a formação do pedagogo que atua com as séries finais do ensino fundamental” (P64).

Educação Especial – “Atuar, com efetividade produtiva, nos conflitos gerados pela lei de inclusão” (P40).

- “Aprofundamento nas questões relacionadas ao ‘trato’ com os estudantes especiais, já que a escola está repleta de estudantes não apenas com deficiências físicas, mas com síndromes diversas, muitas vezes conjugadas” (P45).
- “Encaminhamento e estratégias de ação pedagógica no tratamento dos estudantes com necessidades especiais” (P50).
- “Como desenvolver avaliações diagnósticas para estudantes com necessidades especiais e entidades que prestam serviços especializados aos estudantes” (P54).
- “Como encaminhar e solucionar os conflitos gerados pelo processo de inclusão no interior da escola e das salas de aula” (P78).

Pesquisa e Extensão – “Criação e utilização de instrumentos para a construção de conhecimentos pedagógicos e científicos” (P58).

- “Elaboração, aplicação e acompanhamento de projetos de pesquisas” (P86).
- “Desenvolvimento de pesquisas sobre cognição e plasticidade cerebral” (P102).

- "Capacitação voltada para o pedagogo pesquisador" (P109).

O artigo 18 do Plano de Carreira do Magistério Público Municipal busca assegurar aos pedagogos as condições necessárias para a aquisição das habilidades reivindicadas acima:

Art. 18 .....  
A qualificação profissional deverá incentivar o profissional do Magistério a especializar-se e aperfeiçoar-se dentro da área que lhe traga maior satisfação profissional e pessoal, objetivando o aprimoramento permanente do ensino, através de programas de formação e aperfeiçoamento (Lei Municipal n. 10.190/01, p.17).

Tal prerrogativa se efetiva em função do que busca assegurar o artigo 19 da mesma Lei, que concede ao profissional do magistério as condições necessárias para investimento na formação continuada até o final da Década da Educação, buscando garantir-lhe:

Art. 19.....  
I – nível superior mediante a conclusão do curso Normal Superior, licenciatura plena ou outra graduação correspondente à área de conhecimento específico complementada com formação pedagógica, destinado aos interesses do Quadro que sejam portadores de diploma de nível médio;  
II – pós-graduação 'lato sensu' nas modalidades específicas da educação especial, destinada aos professores do magistério em atuação nas áreas de:  
d) Suporte Técnico-Pedagógico;  
e) Docência I;  
f) Docência II.  
III – formação continuada, voltada prioritariamente ao atendimento do aluno portador de necessidades educacionais especiais, visando à inclusão (p.17).

Uma vez que a legislação vigente assegura uma formação continuada aos pedagogos da Rede investigada, os responsáveis por sua implementação devem garantir nos cursos, palestras e seminários, subsídios que contemplem os apontamentos considerados essenciais para a melhoria da gestão pedagógica escolar, evidenciados pelos sujeitos pesquisados.

Não se pode deixar de considerar, todavia, que muitos dos aspectos a serem priorizados pela formação continuada, na visão dos pedagogos da RME investigada, são assegurados pelas políticas curriculares de formação inicial



das IES. Isso significa que, na prática, os aspectos priorizados pelas formações inicial e continuada se confundem e/ou são efetivados por ambas. Mas para não incorrer em equívocos, busca-se investigar, na sequência, os currículos das IES onde os pedagogos da Rede investigada concluíram seus cursos de graduação.

#### 5.4 ANÁLISE DOS CURRÍCULOS DOS CURSOS DE PEDAGOGIA DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR.

Levando-se em consideração que a formação inicial dos gestores e da maioria dos pedagogos da RME resulta de curso profissionalizante do Magistério e da graduação em Pedagogia, isso significa dizer que ao pedagogo é assegurado, pelo menos teoricamente, as aptidões necessárias para o exercício das atribuições exigidas para o desenvolvimento da gestão pedagógica escolar. Dessa forma, como explicar as dificuldades para o desenvolvimento das habilidades e competências solicitadas?

Tal consideração instigou a busca, no currículo dos cursos de Pedagogia, das disciplinas obrigatórias oferecidas e das ementas que esclarecessem seus objetivos principais, relacionadas às habilidades exigidas.

Constata-se, em nível curricular, que todos os aspectos citados e considerados como essenciais para o desempenho de gestões pedagógicas escolares, comprometidas com a qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem, são oferecidas pelos currículos das IES investigadas aos egressos daquela graduação, conforme expressa a Tabela a seguir:

Tabela 5 - DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS OFERTADAS PELOS CURSOS DE PEDAGOGIA

	PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	PROPOSTA PEDAGÓGICA	TECNOLOGIAS E INFORMAÇÃO	LEGISLAÇÃO	PESQUISA E EXTENSÃO	ESTÁGIO	DIDÁTICA	CURRÍCULO	ÉTICA	APROFUNDAMENTO DO CONHECIMENTO METODOLOGIAS DO ENSINO	GESTÃO	AVALIAÇÃO	FUNDAMENTOS EDUCACIONAIS	EDUCAÇÃO ESPECIAL
IES1	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
IES2	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X		X	X
IES3	X		X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X

Fonte: Organizada pela autora com base nos dados coletados na pesquisa de campo (2010).

Dentre todos os currículos analisados, o projeto pedagógico encontra-se inseridos nas disciplinas ofertadas. Todavia, visto que em nenhuma das universidades existe a oferta de uma disciplina exclusiva para o projeto pedagógico e, considerando seu grau de relevância para a estruturação e sustentabilidade das propostas educacionais e de ensino de qualquer instituição, a pesquisa realizada aponta para a necessidade do atendimento específico desse elemento norteador de todo o processo ensino-aprendizagem e formação humana, necessários à qualidade da gestão pedagógica da educação básica.

## 5.5 PERCEPÇÕES DO PEDAGOGO SOBRE SUAS AÇÕES

### 5.5.1 O que realiza

Imbuída dos elementos identificados como necessários para as formações inicial e continuada dos pedagogos investigados, assim como as atribuições que os mesmos consideraram dominadas, desenvolvidas em suas gestões pedagógicas e utilizadas como ferramentas de apoio para a qualidade dos processos de ensino e aprendizagem da educação básica, faz-se necessário a investigação daquilo que é efetivamente executado nos contextos dos espaços escolares. A essa questão foram codificadas 715 atribuições desenvolvidas nos contextos profissionais dos 124 investigados. Em função da

grande quantidade, procurou-se elencar as atribuições citadas pelos pedagogos que correspondiam à investigação estabelecida pelas categorias de análise desta pesquisa e seguindo um padrão de ação estabelecido junto à SME, aos NREs e às escolas.

**Tabela 6 – ATRIBUIÇÕES REALIZADAS NA FUNÇÃO DE PEDAGOGO – 2010**

		E.M.1	E.M.2	E.M.3	E.M.4	E.M.5	E.M.6	E.M.7	E.M.8	E.M.9
<b>JUNTO ALUNOS</b>	<b>AOS</b>	X	X	X	X	X	X	X	X	X
<b>JUNTO FAMÍLIA</b>	<b>À</b>	X	X	X	X	X	X	X	X	X
<b>JUNTO CORPO DOCENTE</b>	<b>AO</b>	X	X	X	X	X	X	X	X	X
<b>JUNTO ESCOLA/ NRE/ À SME</b>	<b>À AO</b>	X	X	X	X	X	X	X	X	X
<b>JUNTO SETOR PEDAGÓGICO</b>	<b>AO</b>	X	X	X	X	X	X	X	X	X
<b>JUNTO PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM</b>	<b>AOS</b>	X	X	X	X	X	X	X	X	X

Fonte: Organizada pela autora com base nos dados coletados na pesquisa de campo (2010).

Na sequência, os pedagogos entrevistados explanaram alguns depoimentos que elucidam, pontualmente, as atribuições desenvolvidas na função de pedagogo no cotidiano escolar, junto aos alunos:

- “Atendimento a estudantes com problemas de saúde” (P36).
- “Acompanhamento, junto ao corpo docente, de casos de estudantes que apresentam problemas específicos de aprendizagem. Orientar e acompanhar os estudantes em suas dificuldades sociais, culturais e físicas, encaminhando-os aos atendimentos especializados” (P35).
- “Controle de frequência dos estudantes” (P43).
- “Acolhimento dos estudantes no início dos dias letivos” (P47).
- “Elaboração de planos de apoios para estudantes com dificuldades de aprendizagem. Elaboração de projetos educacionais. Construção de currículos adaptados. Elaboração e acompanhamento de relatórios de aprendizagens para especialistas de saúde” (P54).
- “Acompanhamento dos estudantes da sala de recurso” (P55).
- “Participação e acompanhamento dos estudantes encaminhados às equipes multidisciplinares” (P81).
- “Atendimento às crianças machucadas” (P55).
- “Realização de triagens de estudantes suspeitos de necessidades especiais” (P124).

Note-se que de todos os depoimentos selecionados apenas os P36, P54 e P124 apresentaram elementos caracterizadores de preocupação com a elaboração e o acompanhamento do processo de aprendizagem dos estudantes.

Também são apresentados os depoimentos que identificam quais são as atribuições desempenhadas pelos pedagogos escolares em relação às famílias dos alunos atendidos:

- “Atendimento aos pais dos estudantes com necessidades de encaminhamentos especializados” (P48).
- “Assistencialismo escolar às famílias e estudantes carentes” (P62).
- “Reuniões com pais e responsáveis pelos estudantes, sempre que haja necessidades percebidas pelos professores e pela EPA” (P74).
- “Atendimento aos familiares dos estudantes em relação à mediação de conflitos estabelecidos no universo escolar” (P81).
- “Orientações diversas aos pais e familiares dos estudantes que apresentam problemas disciplinares, dificuldades de aprendizagem e necessidades especiais” (P86).
- “Elaboração de bilhetes para os pais dos estudantes” (P116).

Pelos depoimentos é possível verificar que o pedagogo da Rede pesquisada atua, com a família, na satisfação de atendimentos, orientações e encaminhamentos referentes às dificuldades de aprendizagem, necessidades especiais e às dificuldades financeiras, culturais e sociais.

Com relação às atribuições desenvolvidas em relação ao corpo docente é possível perceber que os pedagogos atuam na questão do planejamento, do acompanhamento da ação docente, do processo de ensino e em suas capacitações profissionais e nas dos integrantes de suas equipes, conforme comprovam os depoimentos apresentados:

- “Orientação ao trabalho desenvolvido pelos professores no contraturno” (P38).
- “Organização de trocas de experiências entre os docentes da escola” (P47).
- “Acompanhamento e intervenção no planejamento docente” (P52).
- “Promoção de estudos nas permanências dos professores” (P56).
- “Vistos nos diários dos professores e agendas dos estudantes” (P75).
- “Participação em cursos e palestras de formação continuada, junto com os professores” (P60).
- “Orientação ao corpo docente em relação ao processo de ensino” (P62).
- “Orientações didáticas e curriculares aos professores” (P63).
- “Elaboração de materiais pedagógicos para os professores” (P73).

- “Assessoramento pedagógico às equipes escolares no que diz respeito aos aspectos de planejamento, avaliação e inclusão, conforme diretrizes curriculares da SME” (P81).
- “Orientações às intervenções junto aos professores, incentivando a leitura e o trabalho nas bibliotecas” (P106).

As atribuições desenvolvidas pelos pedagogos em seus espaços de atuação foram por eles apontadas, mostrando a necessidade de priorizar: a tomada de decisões políticas educacionais e pedagógicas; coordenação de ações e equipes; acompanhamento do trabalho pedagógico; desenvolvimento de ações burocráticas; encaminhamento de necessidades especiais; acompanhamento e intervenção nas dificuldades de ensino e aprendizagens; viabilização de condições para capacitação profissional; mediações de conflitos entre alunos, professores e equipes administrativas e organização do trabalho pedagógico.

- “Decisões de caráter político-educacional e pedagógico; coordenação de ações de equipes centrais e intermediárias para programar as políticas educacionais do município no que diz respeito ao ensino fundamental” (P1).
- “Acompanhar o trabalho das pedagogas dos Núcleos Regionais da Educação. Por intermédio da coordenação do trabalho com essas pedagogas é que se efetivam as ações com as outras das 175 escolas da rede municipal de ensino. Desenvolvemos trabalhos diretamente vinculados às pedagogas das escolas por meio de cursos, seminários, encontros diversos. Inclusive, atualmente, estamos desenvolvendo curso na área de currículo, intitulado ‘Indagações Curriculares’. Além dessas, temos outras funções que envolvem uma dinâmica mais burocrática que se efetiva no acompanhamento do trabalho com o livro didático, no atendimento hospitalar e no atendimento às escolas de 5ª a 8ª séries. Outra grande ação dessa gerência diz respeito ao processo de alfabetização e letramento. Também está atrelado à gerência os projetos de pesquisa da Rede, onde procuramos manter atualizadas todas as solicitações de afastamento, pesquisa e ações desenvolvidas. No restante, respondemos por análises de projetos internos e externos e propostas pedagógicas” (P2).
- “Acompanhar, orientar e registrar planejamentos, reuniões pedagógicas, trabalhos nas permanências, avaliações dos estudantes; orientações às intervenções junto aos professores, incentivando a leitura e o trabalho nas bibliotecas; elaboração de portfólios e currículos adaptados aos alunos de inclusão” (P3).
- “Coordenação pedagógica das escolas; orientação pedagógica às EPAs; acompanhamento aos alunos de inclusão; demandas burocráticas; assessoramento à elaboração do plano de ação das unidades escolares; articulação das ações pedagógicas entre os setores das escolas pertencentes ao NRE” (P4).
- “Assessoramento às equipes pedagógicas das escolas; assessoramento ao planejamento das escolas da regional; atendimento aos estudantes de inclusão; reuniões periódicas com as equipes de pedagogos das escolas, para repasse e otimização das diretrizes advindas da SME e NRE; assessoramento às avaliações diagnósticas dos estudantes com necessidades especiais e/ou dificuldades de aprendizagens; organização de documentações pedagógicas; mediação e assessoramento às famílias; organização e desenvolvimento das

equipes multidisciplinares; análises e tabulações de avaliações escolares” (P5).

Junto ao setor pedagógico foram apresentados os depoimentos que expressam uma significativa preocupação com relação: ao atendimento de demandas burocráticas; organização de documentações do setor; participação em reuniões, seminários e palestras; atendimento às demandas advindas da SME e do NRE; articulação com equipes da SME; promoção e coordenação de grupos de estudos e trocas de experiências entre escolas, NRE e SME.

Percebe-se que, em razão das atribuições desenvolvidas pelos pedagogos escolares e que foram elencadas, os pilares que sustentam a formação inicial do pedagogo são pertinentes, segundo afirma Aguiar (2006):

A educação do licenciado em pedagogia deve propiciar, por meio de investigação, reflexão crítica e experiência no planejamento, execução, avaliação de atividades educativas e aplicação de contribuições em campos de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o lingüístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural. O propósito dos estudos desses campos é nortear a observação, análise, execução e avaliação do ato docente e de suas repercussões, ou não, em aprendizagens, bem como orientar práticas de gestão de processos educativos escolares e não-escolares, além da organização, funcionamento e avaliação de sistemas e estabelecimentos de ensino (p. 831).

De todas as atribuições elencadas, realizadas pelos pedagogos da RME investigada, pode-se identificar ações que são efetivadas do nível micro dos contextos escolares até o nível macro do sistema municipal de ensino investigado. Sendo assim, confirma-se a possibilidade de amplitude nas ações das gestões pedagógicas, asseguradas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais. Todavia, há que se questionar: Quais dessas ações estão efetivamente colaborando com a qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem?

### **5.5.2 O que deve realizar**

Tanto os gestores da SME quanto os pedagogos dos NRE e os pedagogos das escolas concordam que as gestões pedagógicas, preocupadas com a qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem, devem se ater à

superação das necessidades dos seguintes agentes: escola, docentes, discentes, familiares e setor pedagógico, conforme se constata na Tabela a seguir.

**Tabela 7 – ATRIBUIÇÕES QUE DEVERIAM SER REALIZADAS PELO PEDAGOGO ESCOLAR**

		E.M.1	E.M.2	E.M.3	E.M.4	E.M.5	E.M.6	E.M.7	E.M.8	E.M.9
<b>JUNTO ALUNOS</b>	<b>AOS</b>	X	X	X	X	X	X	X	X	X
<b>JUNTO FAMÍLIA</b>	<b>À</b>	X	X	X	X	X	X	X	X	X
<b>JUNTO CORPO DOCENTE</b>	<b>AO</b>	X	X	X	X	X	X	X	X	X
<b>JUNTO ESCOLA/ NRE/ À SME</b>	<b>À AO</b>	X	X	X	X	X	X	X	X	X
<b>JUNTO SETOR PEDAGÓGICO</b>	<b>AO</b>	X	X	X	X	X	X	X	X	X
<b>JUNTO PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM</b>	<b>AOS E</b>	X	X	X	X	X	X	X	X	X

Fonte: Organizada pela autora com base nos dados coletados na pesquisa de campo (2010).

Busca-se na sequência ressaltar que, das 360 atribuições codificadas pelos pedagogos, foram selecionadas as mais relevantes e que correspondem às exigências das categorias de análise consideradas.

Nessa etapa da análise procura-se garantir a fidedignidade dos depoimentos selecionados, para que seja possível identificar, na íntegra, quais são as atribuições que os pedagogos da RME pesquisada acreditam que deveriam ser priorizadas em suas gestões pedagógicas, para efetivar-se as possibilidades necessárias ao alcance do desenvolvimento de um processo de ensino-aprendizagem comprometido com a qualidade da educação básica. Para tanto, apresentam-se os depoimentos expressos pelos pedagogos entrevistados subdivididos em tópicos, conforme segue abaixo:

Junto aos Alunos – “Atendimento aos estudantes com necessidades especiais, dificuldades de aprendizagens e indisciplinas” (P27).

- “Administração de conflitos, pois se estamos num espaço de educação é responsabilidade do pedagogo colaborar com o desenvolvimento da criança, tornando-a mais humana” (P33).

- “Encaminhamentos clínicos aos estudantes portadores de necessidades especiais ou com dificuldades de aprendizagens” (P43).

- “Acompanhamento contínuo da aprendizagem dos estudantes, identificando as causas dos problemas de aprendizagem e estabelecendo intervenções necessárias para que as mesmas sejam sanadas” (P114).

Junto à Família – “Atendimento aos pais e responsáveis pelos estudantes com ou sem dificuldades de aprendizagens” (P17).

- “Orientação aos pais e responsáveis sobre os encaminhamentos de dificuldades de aprendizagens” (P29).

- “Elo entre escola e família” (P18).

- “Atendimentos aos pais dos estudantes que procuram a escola para sanar dúvidas ou fazer reclamações” (P100).

- “Atender as famílias, orientando, encaminhando e acompanhando as necessidades especiais dos estudantes” (P106).

Junto ao Corpo Docente – “Subsidiar o aprimoramento técnico-metodológico do coletivo de professores do estabelecimento de ensino, promovendo estudos sistemáticos, trocas de experiências, debates e oficinas pedagógicas” (P34).

- “Auxiliar os professores na busca de estratégias, didáticas e metodologias para melhorar o processo de ensino” (P52).

- “Acompanhar e dar continuidade, até o final do ano, aos trabalhos pedagógicos escolares que venham a contribuir para a qualidade do rendimento escolar dos estudantes” (P62).

- “Discutir com os professores: métodos, técnicas e encaminhamentos para a melhoria do processo de ensino, a fim de planejar, rediscutir o planejamento e adotar novas metas, se necessário” (P88).

- “A partir da análise e do acompanhamento da aprendizagem real, realimentar planejamentos, propostas pedagógicas e conscientizar o docente do valor social da sua função, em todo o processo que desenvolvem o ensino e a aprendizagem, quebrando, assim, paradigmas ‘enraizados’ na cultura escolar” (P112).

- “Acredito que deveria estar mais presente, em sala de aula, acompanhando a prática docente. Mas devido às inúmeras atribuições que se somam à função do pedagogo escolar, o tempo torna-se pequeno para o estabelecimento desse tipo de prática, como rotina” (P121).

Junto à Escola – “A prioridade é a organização do trabalho administrativo e pedagógico da escola, com vistas ao desenvolvimento de ações pedagógicas” (P3).

- “Assessorar as equipes das escolas nos processos de gestão, implementando as políticas educacionais e as contidas nos projetos pedagógicos. Orientar e assessorar as equipes das unidades escolares, aprimorando o processo de ensino e de aprendizagem, com vistas à permanente melhoria da qualidade do ensino” (P30).

- “Garantir a efetivação do trabalho pedagógico, conforme diretrizes curriculares da SME” (P81).

- “Trabalho em conjunto com os professores e comunidade escolar, estabelecendo metas distribuídas de maneira que o estabelecimento de ensino se desenvolva positivamente para o bem-estar dos estudantes” (P98).

- “Organização do trabalho pedagógico da escola, construindo, vivenciando e realimentando a proposta pedagógica” (P109).

- “Penso que o primordial é o atendimento e o acompanhamento à gestão pedagógica escolar: tempos, espaços, organização curricular, acompanhamento sistemático dos processos que implicam na qualidade do ensino e, conseqüentemente, da aprendizagem” (P124).

Junto ao Setor Pedagógico – “Investir na sua capacitação para ter melhores condições e preparo para subsidiar os professores nas tarefas diárias” (P31).



- “Tornar a burocracia do setor pedagógico numa ferramenta aliada dos encaminhamentos pedagógicos” (P95).
  - “Ter tempo para investir em pesquisa” (P101).
  - “Registro de suas atividades na unidade escolar; desenvolvimento de um plano de ação próprio para a realidade da escola” (P107).
  - “Organização da documentação pedagógica da escola. Mais ênfase no trabalho pedagógico” (P108).
- Junto ao Processo Ensino-Aprendizagem – “Orientação, coordenação acompanhamento e avaliação do currículo escolar e dos planejamentos de ensino” (P33).
- “Articular o planejamento à organização pedagógica escolar, propondo ações que contribuam para a melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem” (P35).
  - “Um atendimento mais pedagógico, não tão assistencialista, que possa centralizar seu trabalho no atendimento ao professor e ao estudante” (P94).
  - “Investigação e pesquisa na busca de soluções e superação de problemas relacionados aos processos de ensino e de aprendizagem. Proporcionar novos caminhos e apontar soluções pedagógicas para a melhoria da aprendizagem dos estudantes e a melhoria dos índices educacionais” (P111).

As atribuições consideradas pelos pedagogos investigados como indispensáveis a uma gestão pedagógica escolar, comprometida com a qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem, podem ser asseguradas pela formação inicial, uma vez que os estudos desenvolvidos por Scheibe (2008) destacam que “o curso de Pedagogia favorece ao seu egresso uma sólida formação em que a docência, a gestão, a supervisão e a orientação educacional podem ser assumidas como um todo orgânico, e o trabalho pedagógico deve ser considerado o principal articulador curricular” (p. 297).

Para aquela autora, e também para esta pesquisadora, “o curso de Pedagogia redefine sua identidade quando propõe como princípio educativo a articulação e a unicidade em tomar a escola um locus privilegiado para o conhecimento do modo pelo qual se realiza o trabalho educativo” (p.298-300). Na transição para o novo modelo, ela defende que “cabe trazer à tona o que já se desenvolveu no país, através da literatura crítica disponível: a socialização das experiências já realizadas, como elementos que poderão colaborar para que possamos ir além das diretrizes aprovadas” (p.305).

Levando-se em consideração o que foi apontado pelos pedagogos da RME como sendo indispensável priorizar para garantir uma gestão pedagógica escolar comprometida com a qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem, acredita-se que a somatória de suas expectativas, no período

de observação das ações desenvolvidas, garantiram o mapeamento do que vem sendo efetivado por esses profissionais nos cotidianos escolares.

### 5.5.3 Atribuições realizadas pelo pedagogo durante o período de observação

Seguindo o padrão de categorização das atribuições das gestões pedagógicas escolares apresentadas nos subitens 5.5.2 e 5.5.1, procura-se estruturar a análise a seguir. Durante os cinco dias de observação, nos turnos manhã e tarde, foi possível constatar que os gestores pedagógicos buscam priorizar suas atribuições relacionadas: à escola, aos docentes, discentes, familiares e ao setor pedagógico. Para tanto, a apresentação desses dados estão estruturados de acordo com as escolas observadas, na sequência apresentada pela Tabela que identifica todas as atribuições observadas em todas as escolas convidadas a participar deste estudo.

**Tabela 8 – ATRIBUIÇÕES REALIZADAS PELOS PEDAGOGOS DURANTE O PERÍODO DE OBSERVAÇÃO DA GESTÃO PEDAGÓGICA ESCOLAR – 2010**

		E.M.1	E.M.2	E.M.3	E.M.4	E.M.5	E.M.6	E.M.7	E.M.8	E.M.9
<b>JUNTO ALUNOS</b>	<b>AOS</b>	X	X	X	X	X	X	X	X	X
<b>JUNTO FAMÍLIA</b>	<b>À</b>	X	X	X	X	X	X	X	X	X
<b>JUNTO CORPO DOCENTE</b>	<b>AO</b>	X	X	X	X	X	X	X	X	X
<b>JUNTO ESCOLA</b>	<b>À</b>	X	X	X	X	X	X	X	X	X
<b>JUNTO SETOR PEDAGÓGICO</b>	<b>AO</b>	X	X	X		X	X	X	X	X
<b>JUNTO PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM</b>	<b>AOS</b>	X	X	X	X	X	X	X	X	X

Fonte: Organizada pela autora com base nos dados coletados na pesquisa de campo (2010).

Foi possível identificar, durante o período de observação, que as escolas possuem especificidades bem definidas. A caracterização de seus alunos, cujos elementos distintos podem mostrar uma diversidade significativa quanto

aos condicionantes de envolvimento e traços culturais em relação ao processo de aprendizagem, conferem-lhes posturas diferentes em relação à escola e ao papel da Educação. O mesmo acontece em relação à comunidade e, conseqüentemente, ao papel que a mesma desempenha na vida escolar dos estudantes. Percebe-se inclusive, que o envolvimento e o compromisso do corpo docente de cada uma delas influencia no produto final do processo de ensino. Invariavelmente, os espaços escolares e os regimes escolares determinam a estruturação educacional desenvolvida. Sendo assim, é inevitável que as funções das gestões pedagógicas, desenvolvidas pelos diferentes setores pedagógicos nos contextos em que estão organizados, gerem ações diferenciadas, embora necessárias a cada um do cotidiano escolar. Dessa forma, é fácil perceber porque motivos, além das gestões pedagógicas desenvolvidas, os índices ocupados no IDEB de 2007 foram os apresentados, pois de acordo com Gadotti (1998, p.2), “cada escola é resultado de um processo de desenvolvimento de suas próprias contradições”, não existindo, assim, a possibilidade de serem produzidas duas escolas iguais, com resultados avaliativos idênticos.

Nessa perspectiva, busca-se identificar a diversidade das expectativas do corpo docente em relação às ações que devem ser priorizadas pelo setor pedagógico de cada escola, pois tal identificação tende a produzir uma seara pedagógica e educacional capaz de transformar-se em um terreno extremamente fértil de acesso e permanência de ações pedagógicas comprometidas com a qualidade da educação básica municipal.

#### **5.5.4 O que dificulta o trabalho do pedagogo da RME**

Na opinião dos 124 pedagogos da RME, 322 empecilhos foram codificados como dificultadores do trabalho pedagógico a ser desenvolvido no contexto dos espaços escolares. Desses, foram selecionados aqueles que interferem nos segmentos já analisados nos itens 5.5.1, 5.5.2, 5.5.3 e 5.5.4, conforme demonstrado na Tabela abaixo.

**Tabela 9 – DIFICULDADES IMPOSTAS ÀS AÇÕES PEDAGÓGICAS DA RME - 2010**

EM RELAÇÃO:	AOS ALUNOS	À FAMÍLIA	AO CORPO DOCENTE	À ESCOLA	AO SETOR PEDAGÓGICO	AO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM	À CAPACITAÇÃO PROFISSIONAL	À IDENTIDADE PROFISSIONAL	À BUROCRACIA PEDAGÓGICA
E.M.1								X	X
E.M.2								X	X
E.M.3								X	X
E.M.4		X						X	X
E.M.5	X	X	X	X	X	X		X	X
E.M.6		X	X	X	X	X		X	X
E.M.7	X	X	X	X	X	X	X	X	X
E.M.8	X	X	X		X	X	X	X	X
E.M.9							X	X	X

Fonte: Organizada pela autora com base nos dados coletados na pesquisa de campo (2010).

Nos apontamentos podemos identificar dificuldades salientadas pelos pedagogos em relação à falta de capacitação das EPAs e do professor; falta de identidade profissional do pedagogo; falta de compromisso profissional de docentes e de membros do setor pedagógico; dificuldades em relação à organização do ambiente escolar; falta de unidade entre as propostas pedagógicas e as escolas da RME; excesso de demandas burocráticas e burocratizações de ações e encaminhamentos pedagógicos e dificuldades advindas da própria SME. Em função desse apontamentos, estabelece-se a necessidade de se investigar, “in loco”, se as dificuldades pontuadas eram observadas na prática.

Junto aos Alunos – “Aumento assustador dos casos de transtorno comportamentais e dificuldades de aprendizagens” (P26).

- “A falta de frequência dos estudantes” (P34).

- “As mediações de conflitos, constantes, gerados pelos estudantes e professores” (P48).

- “Atendimento médico a estudantes” (P49).

- “A realidade social dos estudantes” (P67).

- “Acredito que muito do tempo do pedagogo é consumido no controle à violência e indisciplina no espaço escolar” (P83).

Junto à Família – “Ausência da tutela familiar de alguns estudantes” (P15).

- “Famílias despreparadas para encaminhar as orientações determinadas pela escola no que diz respeito à parte pedagógica” (P30).
- “Atendimentos contínuos aos pais ou responsáveis que comparecem à escola, muitas vezes sem necessidade” (P46).
- “Defasagens culturais e sociais das famílias dos estudantes” (P56).
- “O processo de convencimento das famílias quanto à necessidade dos tratamentos” (P110).

Junto ao Corpo Docente – “Falta de recursos humanos na área pedagógica” (P23).

- “Os constantes LTS tirados por alguns professores. Isso prejudica a dinâmica do cotidiano escolar” (P36).
- “As constantes declarações e LTS que prejudicam a organização da corregência” (P40).
- “A instabilidade emocional de alguns professores. Professores pouco experientes com a prática pedagógica” (P49).
- “Mediações de conflitos constantes entre professores e estudantes” (P52).
- “A resistência de professores para estudar” (P60).
- “A dificuldade dos professores em trabalhar a indisciplina e a inclusão em sala de aula” (P68).
- “A falta de entendimento, por parte dos professores, a respeito do papel do pedagogo dentro do espaço escolar” (P71).
- “A falta de professores afeta o andamento do trabalho do setor pedagógico. Avalio que, ao faltar professores nas instituições, o trabalho fica danificado, prejudicando os estudantes que poderiam estar recebendo apoio pedagógico constante. Muitas vezes, esses profissionais que deveriam estar realizando este trabalho, não têm condições por estarem assumindo as faltas dos regentes de turmas” (P75).
- “Falta de conhecimento, de alguns professores, das diretrizes curriculares, cadernos pedagógicos, critérios de avaliação” (P82).
- “Crescente aumento do número de afastamento de professores e pedagogos por licenças de saúde” (P88).
- “Profissionais com preparação inadequada para o exercício de suas funções, exercendo atividades nas escolas prioritárias” (P90).
- “Profissionais antigos, acomodados, e que não demonstram interesse em melhorar suas práticas pedagógicas e péssimos profissionais em início de carreira” (P99).
- “Rotatividade de escolhas de funções pelos professores” (P109).
- “O fato de que ‘o bom professor não precisa de pedagogo, mas do mal professor não há pedagogo que dê conta’” (P123).

Junto à Escola – “Condições precárias de trabalho” (P25).

- “A falta de interesse de alguns diretores em relação aos assuntos pedagógicos” (P38).
- “Falta de infraestrutura e estrutura do ambiente escolar” (P40).
- “A autoridade excessiva das equipes administrativas. Excesso de ‘picuinhas’ entre as equipes de trabalho” (P44).
- “A interferência das políticas públicas nos contextos escolares” (P54).
- “Problemas sociais que se refletem na escola e sob os quais não temos poder de ação” (P63).
- “A morosidade na resolução das necessidades da escola” (P73).
- “Falta de investimentos nos procedimentos pedagógicos escolares” (P80).
- “Falta de comunicação entre muitas EPAs” (P81).
- “Falta de organização interna da escola” (P82).
- “As políticas públicas estarem muito voltadas para os índices das avaliações nacionais” (P86).
- “Falta de planejamento hierárquico entre a SME, o NRE e as escolas. Embora exista uma ‘autonomia’, as ações das três instâncias estão

interligadas no processo de implantação das políticas educacionais. Mesmo assim, a SME ‘atravessa’ as ações dos NREs e, conseqüentemente, os NREs têm que ‘atravessar’ as ações escolares. Isso acaba prejudicando o planejamento interno dos NREs e das escolas” (P95).

- “O mal gerenciamento das informações. Descontinuidade das políticas públicas” (P96).

- “Falta de planejamento e estabelecimento de prioridades. Parece que a SME e o NRE atendem todas as solicitações feitas pelas secretarias e entidades parceiras, sem pensar se as escolas estão preparadas para receber ou participar de todos os projetos e eventos. Muitas vezes temos a sensação de que a maioria desses projetos e eventos tem apenas um objetivo: reunir criança para ‘tirar foto’ e/ou promover alguém. Será que alguém consegue perceber que a escola tem um plano de ação a ser desenvolvido e, principalmente, a ser dado continuidade?” (P99).

- “Situações emergenciais não planejadas” (P113).

- “Saídas contínuas do pedagogo da escola para participar de reuniões e eventos” (P114).

Junto ao Setor Pedagógico – “Tempo para a organização coletiva do trabalho pedagógico, coordenado por pedagogos que exercem autoridade e comando profissional” (P2).

- “Exigem da EPA, mas esquecem de dar-lhe condições para corresponder às exigências impostas pelo NRE e pela SME” (P86).

- “Falta de um período de permanência para o pedagogo organizar e planejar seu trabalho” (P108).

Junto ao Processo Ensino-Aprendizagem – “Excesso de projetos educativos extra-escola, que atrapalham o andamento do processo ensino/aprendizagem interno” (P15).

- “O tempo diário de quatro horas é pouco para resolver e suprir as necessidades do movimento dinâmico da escola. Deveriam ser reservadas as quatro horas de trabalho para o atendimento às necessidades das famílias, dos professores e dos estudantes e incluída uma hora ou uma hora e meia a mais, remunerada, para o preenchimento de relatórios, planilhas, fichas e formulários diversos; elaboração de projetos educacionais e, até mesmo, desenvolvimento de pesquisas. Isso asseguraria o atendimento às demandas pedagógicas dos processos de ensino e de aprendizagem e as demandas burocráticas que a função exige” (P100).

Junto à Capacitação Profissional – “Falta de conhecimento técnico e compromisso político” (P2).

- “A grande dificuldade está na formação inicial do pedagogos. Poucos são os profissionais que conseguem chegar preparados para assumir a realidade que se efetiva nas nossas escolas. Existe muita resistência aos aprendizados na formação continuada. Muitos não se dispõem a investir seu tempo em capacitação. Percebo uma falta de leitura técnica, muitos não se percebem como pesquisadores da própria prática e da realidade escolar. Agora, o mais grave é ver profissionais tão despreparados adotando posturas soberbas de autoridades em termos de conhecimento. Com isso eles adotam atitudes equivocadas em relação aos processos de ensino e de aprendizagem, muitas vezes desconsiderando os estudantes que estão no espaço escolar, única e exclusivamente para aprender. Conseqüentemente a escola passa a desenvolver uma crise de identidade em relação ao seu efetivo papel, prejudicando a qualidade de seu ensino” (P3).

- “Falta de conhecimento técnico-pedagógico de certos profissionais no desempenho de suas funções” (P5).

- “Falta de conhecimento da proposta pedagógica da escola e da RME” (P10).

- “Alguns pedagogos não se sentirem detentores do saber técnico necessário ao exercício profissional e não se posicionarem junto ao grupo de professores” (P16).
- “Falta de grupos de estudo ou capacitação continuada para o pedagogo” (P54).
- “A falta de comprometimento de muitos profissionais e a falta de formação continuada e aprimoramento dos pedagogos” (P76).
- “Falta assessoramento ao pedagogo para que ele desenvolva uma gestão pedagógica democrática, com qualidade” (P86).

Junto à Identidade Profissional – “A quantidade de atribuições que o pedagogo acaba assumindo, dá pouco tempo para o desenvolvimento de atribuições relacionadas à sua própria função. Isso tem deixado o profissional doente, devido à quantidade de atribuições e cobranças. O pedagogo tem acumulado funções que caberiam ao psicólogo, assistente social, psiquiatra e enfermeiro” (P18).

- “Acredito que uma das maiores dificuldades seja a falta de unidade na RME. As escolas encontram-se atomizadas. Há 13 anos como pedagoga, acompanho o desmantelamento da concepção de unidade, construída pelo Currículo Básico. A própria SME, a partir do final dos anos 90, passa a ter uma postura de desvalorização do pedagogo. Esse, com o passar do tempo, ficou cada vez mais desacreditado (até por ele próprio). Percebo que, atualmente, desde 2005 talvez, a SME procura reconstruir essa unidade. Mas a forma é extremamente equivocada, pois o faz pelo controle de resultados (provas, índices, taxas...), contradizendo o próprio discurso de valorização dos processos de ensino, aprendizagem e avaliação. Acredito que, enquanto não construirmos essa unidade em relação ao desenvolvimento dos processos de ensino, aprendizagem e avaliação, com qualidade, cada pedagogo continuará enfrentando seus problemas sozinho” (P19).
- “A desvalorização do pedagogo dificulta a ação dele no contexto do espaço escolar, bem como gera sentimentos de insatisfação profissional” (P27).
- “Acúmulo de atribuições que não correspondem às funções pedagógicas. Exigem-se muitas coisas que também são importantes para a qualidade do processo de aprendizagem dos estudantes, mas que fogem do foco pedagógico. Exemplo: ficar cobrando dos pais que levem seus filhos aos atendimentos especializados. Isto demanda tempo, pois nem sempre é rápido localizá-los e, quando localizados, nem sempre eles estão dispostos a levar seus filhos aos atendimentos indicados, apesar de ‘ser de graça’ ” (P31).
- “A descontinuidade do trabalho, tendo em vista as inúmeras atribuições imputadas ao cotidiano do setor pedagógico” (P32).

Junto à Burocracia Profissional – “A sobrecarga de funções burocráticas que impede o movimento de orientação, acompanhamento e realimentação do planejamento docente, o acompanhamento do processo de aprendizagem dos estudantes, principalmente aqueles portadores de necessidades especiais e com dificuldades pedagógicas e o estudo com os professores, nas permanências” (P20).

- “A falta de condições de exercício do trabalho pedagógico, no contexto escolar. Somos absorvidos pelo acúmulo de trabalho burocrático e atendimento aos familiares, fazendo com que o acompanhamento, a avaliação e a readequação do processo de ensino não aconteçam” (P21).
- “A quantidade de burocracias pedagógicas e administrativas designadas ao setor pedagógico” (P22).
- “A falta de tempo para desempenhar as inúmeras atribuições que são conferidas ao setor pedagógico das escolas, uma vez que quatro horas é pouco para conciliar as atribuições burocráticas tarefas e o

acompanhamento das questões pedagógicas dos processos de ensino e de aprendizagem” (P58).

- “Preenchimento de fichas, fichas, fichas..., formulários, formulários, formulários,... relatórios, relatórios, relatórios” (P75).

Em função dos dificultores apresentados para o desenvolvimento das ações pedagógicas escolares na rede investigada, é possível identificar que a melhoria da qualidade do processo de ensino e de aprendizagem perpassa pela necessidade de garantir ao cotidiano dos espaços escolares as necessárias condições administrativas e pedagógicas. A primeira condição, de caráter administrativo, busca assegurar a locação e a gestão de recursos humanos, físicos e financeiros, além da infraestrutura do edifício escolar. A segunda, com características pedagógicas, tende a organizar as funções educativas para que as ações pedagógicas escolares se comprometam com as finalidades da educação básica.

## 5.6 PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE O TRABALHO DO PEDAGOGO

Na visão dos 72 professores, pertencentes ao corpo docente das 9 escolas investigadas, foram colhidos 137 dados que identificaram as principais atribuições a serem priorizadas pelo pedagogo escolar. Mais do que um assessoramento técnico-pedagógico ao professor, ao aluno e ao cotidiano do espaço escolar, o recorte das ações que deveriam ser priorizadas pelos pedagogos perpassa pela abrangência do contexto macro das relações humanas estabelecidas nos universos das escolas. Para que seja possível identificar isso mais facilmente, procurou-se categorizar as atribuições aferidas nas dimensões: escola, docentes, discentes e familiares. Neste subitem nenhuma atribuição foi especificada para ser desenvolvida, especificamente, ao setor pedagógico.



**Tabela 10 – ATRIBUIÇÕES A SEREM DESENVOLVIDAS PELOS PEDAGOGOS, NA PERSPECTIVA DOS DOCENTES DAS E.M.**

		E.M.1	E.M.2	E.M.3	E.M.4	E.M.5	E.M.6	E.M.7	E.M.8	E.M.9
JUNTO ALUNOS	AOS		X			X	X	X	X	X
JUNTO FAMÍLIA	À	X	X	X	X	X	X	X	X	X
JUNTO CORPO DOCENTE	AO	X	X		X	X	X	X	X	X
JUNTO ESCOLA	À	X	X		X	X				
JUNTO SETOR PEDAGÓGICO	AO									
JUNTO PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM	AOS	X	X		X	X	X	X	X	X

Fonte: Organizada pela autora com base nos dados coletados na pesquisa de campo (2010).

Das atribuições categorizadas, alguns depoimentos foram selecionados para expressar as razões que instigaram os docentes a priorizar as ações do pedagogo no cotidiano do espaço escolar. Junto aos alunos foi explicado pelos docentes que as ações da gestão pedagógica escolar devem priorizar: acompanhamento do desempenho escolar; as especificidades do trabalho de supervisão escolar e orientação educacional; suporte às relações do estudante com a escola e a família e encaminhamento e acompanhamento dos casos de necessidades especiais, conforme se pode ler a seguir:

- “Acho que a questão disciplinar é da minha competência. Sou eu quem tem que impor limite, disciplina e responsabilidades ao meu estudante. Pedagogo não deveria estar aqui para resolver conflitos entre estudantes e estudantes e/ou entre estudantes e professores. Isso deveria ser resolvido em sala de aula ou nos locais em que foram gerados e pelos agentes geradores. Depois de solucionados, sim, deveriam ser repassados aos pedagogos para que ele mediasse os acontecimentos e os resultados gerados às devidas famílias. Deve acompanhar o desempenho escolar dos estudantes para saber quais são suas necessidades e como ajudar o professor a sanar os problemas que se apresentam” (E.M.2 – PROF.2).

- “Na época em que eu comecei a ‘dar aula’, o orientador era responsável pelos encaminhamentos das questões relativas ao aluno, e o supervisor, pelas questões relativas ao professor. Existia uma ‘supervisão’ do trabalho do professor e do desenvolvimento escolar do aluno, que funcionava. Hoje, aqui, eu não sei definir quem é responsável pelo quê” (E.M.7 – PROF.3).

- “Gostaria que as pedagogas se envolvessem mais com a dinâmica de ensino, assistissem nossas aulas, vissem como os alunos se comportam, com que nível de aprendizagem alguns alunos estão chegando às séries finais do ensino fundamental, identificassem por que

razões o meu conteúdo não avança, percebessem a realidade em que nossos alunos vivem, acompanhassem suas dificuldades, assessorassem nas questões disciplinares... Mas, infelizmente, isso não acontece!” (E.M.7 – PROF.5).

- “O pedagogo tem que prestar suporte ao acompanhamento que o estudante terá nas supostas dificuldades de aprendizagens, no relacionamento familiar, na convivência com outros colegas e na socialização dentro do ambiente escolar. Deve encaminhar e acompanhar os estudantes com necessidades para os atendimentos necessários: saúde, psicológico, fonoaudiológico, neurológico, psicopedagógico, etc” (E.M.8 – PROF.2).

No universo familiar, os docentes especificam que as ações do pedagogo escolar devem priorizar: o estabelecimento de um elo de ligação entre professor, família e escola; embasamento ao diagnóstico docente, quando identificado qualquer tipo de dificuldade de aprendizagem e o encaminhamento de necessidades econômicas e sociais, identificadas nas famílias dos estudantes das instituições de ensino. Suas justificativas estão embasadas nos seguintes depoimentos:

- “O pedagogo deve fazer a ponte entre professores e pais, com vistas a identificar especificidades sobre as necessidades pedagógicas, biológicas e emocionais dos estudantes” (E.M.1 – PROF.7).

- “O pedagogo deve dar segurança ao diagnóstico do professor, quando um aluno apresenta algum tipo de dificuldade ou necessidade para desenvolver seu processo de aprendizagem. A família respeita mais o que é apresentado como necessidade ou dificuldade do aluno, quando o pedagogo está presente e registra tudo em ata. Quando o pai tem que assinar uma devolutiva, na presença do pedagogo, o registro vira lei” (E.M.3 – PROF.2).

- “Encaminhar as famílias com necessidades sociais e econômicas às entidades, órgãos e/ou secretarias parceiras, para minimizarem seus problemas” (E.M.6 – PROF.3).

Muitos dos depoimentos expressos pelos professores entrevistados atribuem ao pedagogo a necessidade de priorizar ações que possam garantir o estabelecimento um relacionamento fundado na parceria entre docente e pedagogo; assessoramento, acompanhamento e estruturação da ação docente; auxílio no encaminhamento do uso de materiais didáticos adequados às necessidades pedagógicas dos estudantes; acompanhamento individualizado do processo de aprendizagem das turmas; prioridade às questões de ensino e de aprendizagem; mediação de conflitos entre alunos X alunos, alunos X professor, professor X família e família X escola;

encaminhamento de capacitação continuada ao corpo docente e o resgate da solidariedade, da amizade, da afetividade e da valorização profissional de sua equipe docente, estimulando o sentimento de pertença ao ambiente em que esta equipe atua. Tais apontamentos podem ser comprovados pelas justificativas apresentadas:

- “Primeiro tem que haver um relacionamento de confiança. O pedagogo tem que confiar no trabalho do professor, perceber que cada professor é único, que não adianta ele colocar alguém com um perfil para uma quarta série numa primeira série ou querer que quem tenha um perfil para Artes e Literatura trabalhe Matemática. O pedagogo auxilia muito, se você precisar de alguma orientação ou de algo que seja necessário para aumentar o teu conhecimento” (E.M.1 – PROF.3).

- “Dar suporte aos professores, no sentido de assessorar, acompanhar e estruturar a ação pedagógica do professor, para que ele possa fazer um bom trabalho em sala de aula” (E.M.3 – PROF. 3).

- “Deve ajudar-nos nas dificuldades com o uso de materiais mais adequados e, se fosse possível, no acompanhamento individualizado das turmas. Isso todo mundo, na escola, tenta fazer. Mas é bem difícil acontecer, por conta do tempo e da quantidade de coisas que as pedagogas têm para fazer e nós, também. Só que na realidade não é bem isso o que acontece. Existem algumas coisas que atrapalham, principalmente no atendimento ao planejamento do professor, na permanência e no atendimento às dificuldades dos estudantes. Os imprevistos prejudicam o que o pedagogo deveria fazer mais: teste de leitura e investigação das causas da dificuldade de aprendizagem da criança. Só assim ele tem mais elementos para ajudar o professor a desenvolver o planejamento e as demais atividades, assegurando a melhoria da aprendizagem. Mas há muitas ações que impedem o pedagogo de fazer isso. Por exemplo: cadastro de vale transporte. Preencher o cadastro é rápido, mas não termina aí. Além disso, ele tem que estar todo mês controlando o uso para o que foi destinado; a recarga; a confirmação do comparecimento do estudante nos tratamentos encaminhados; telefonar para a família para saber por que não compareceu; ver como o estudante está reagindo ao tratamento; mandar bilhete para a família, avisando que o mês está acabando e ela precisa recarregar os vales necessários para dar continuidade ao tratamento; quando a recarga não dá certo, o pedagogo tem que ligar para a SME, para a URBS e investigar o que aconteceu; informar a família sobre qual foi a falha... Nesse meio tempo surge um conflito entre estudantes, entre estudantes e professores e o pedagogo tem que mediar tudo. Depois disso é o pai que chega para conversar com o pedagogo e com o professor que está em permanência... Ele vai deixar de atender tudo isso? Não vai. Tudo isso consome tempo. E naquele dia, que você tinha planejado para sentar com o professor, para atendê-lo na permanência, ficou. São muitas coisas que surgem, de uma hora para outra, que não estavam programadas e têm que ser resolvidas com mais urgência, que fazem com que o pedagogo as priorize e deixe de lado o atendimento ao professor e ao planejamento. Sem falar na quantidade de concursos e projetos que chegam para à escola e ela tem autonomia para decidir se participa ou não. Mas se ela não participa, o núcleo faz pressão para que isso aconteça, cobrando, principalmente, a não participação. E não é só a participação: é o esclarecimento de dúvidas, muitas vezes presenciais, a distribuição do material, a seleção das atividades que vão concorrer, os acompanhamentos nos eventos extraclasse, comunicação às famílias... E quem é que está por trás de

todo esse processo? O pedagogo. Sinceramente, dentro de uma escola, não tem organização de trabalho do Setor Pedagógico que seja sustentada. É muito difícil. Acredito que algumas ações que são desenvolvidas por este Setor poderiam ser repassadas a outros profissionais da escola. Por exemplo: o vale transporte, algumas reuniões de núcleo, o fluxo do recebimento e sobra de livros didáticos, correção de avaliação interna, preenchimento de planilhas de avaliação interna, receitas médicas (principalmente 'Ritalina'), o retorno do recesso para a prevenção do vírus H1N1, as indisposições de saúde (dores de cabeça, febre, estômago, bactérias acumuladas no organismo...). Quem tem que receber o estudante, ligar para a família, encaminhar para o posto de saúde? É o pedagogo. Isso tudo são coisas que tomam muito o tempo do pedagogo e poderiam ser feitas por outras pessoas. Dependendo da organização das escolas, isso até acontece. Mas há escolas em que a equipe administrativa exige que tudo que seja relacionado ao pedagógico e ao estudante, seja feito pelo pedagogo. Minha opinião é que a RME, mais especificamente a SME, deveria determinar o que realmente o pedagogo tem que priorizar, unificando a função do Setor Pedagógico, para que ele dê prioridade às questões de ensino e de aprendizagem" (E.M.4 – PROF.2).

- "O pedagogo de uma escola deve mediar conflitos, interferir no processo de ensino e de aprendizagem, ajudar o professor quando ele apresenta algum tipo de dificuldade, retomar o trabalho com os conteúdos quando necessário, planejar o processo de ensino junto com o professor, prever as dificuldades das crianças, realizar encaminhamentos, pois no meio da confusão do dia-a-dia de sala de aula ele é aquela pessoa que vem com um olhar multidimensionador para tudo o que está acontecendo, propondo ao professor outras estratégias de ação. É comum que, em sala de aula, o professor acabe trilhando um caminho voltado apenas para o cumprimento do conteúdo. Nesse ponto, o pedagogo deve fazer uso de um leque de sugestões e encaminhamentos para alimentar o planejamento" (E.M.6 – PROF.4).

- "É preciso que o pedagogo oportunize horas de estudos para os professores, referentes a assuntos que melhorem a qualidade do trabalho em sala de aula. Deve oportunizar espaços para que os professores possam compartilhar conhecimentos, técnicas e atividades aprendidas nos cursos realizados, fazendo com que estas trocas de experiências possam ser utilizadas por todos, em diferentes salas e com diferentes disciplinas. Isto possibilita que todos aumentem seus conhecimentos profissionais e respeitem as diferenças que existem e que estão presentes em todos os espaços escolares. Assim, a possibilidade da integração e da interdisciplinaridade estaria assegurada" (E.M.8 – PROF.7).

- "Também é função do pedagogo resgatar a solidariedade, a amizade, a afetividade e a valorização profissional de sua equipe de professores, resgatando, assim, o sentimento de pertença ao ambiente em que esta equipe atua. Quando o afeto mútuo é estimulado no ambiente, as pessoas se sentem mais propícias para desempenhar suas funções e para viver em harmonia no e com o espaço em que atuam. Isso tende a melhorar a atmosfera do ambiente de trabalho e a valorização de todos que fazem parte dele. Valorizar o ser humano e a felicidade das pequenas atitudes e conquistas melhora não só a qualidade de trabalho, mas a qualidade de vida dos sujeitos envolvidos e os resultados obtidos. Isto é fundamental, principalmente para aquelas pessoas que trabalham com crianças e em espaços destinados às crianças" (E.M.9 – PROF.7).

No universo que compreende o cotidiano do espaço escolar, os docentes enfatizam que as ações pedagógicas escolares devem priorizar: o

uso de recursos tecnológicos para auxiliar no êxito do processo ensino-aprendizagem; a integração entre os encaminhamentos educacionais da SME, do NRE, da escola e dos professores; a readequação de funções quando a ação docente não estiver correspondendo às expectativas dos processos de ensino e de aprendizagem; a desburocratização dos processos pedagógicos escolares; o estabelecimento de uma visão global das necessidades de estudantes e professores, com vistas ao assessoramento pedagógico; intervir, sugerir, reorganizar e agir no processo ensino-aprendizagem e priorizar a integração e o acompanhamento do planejamento escolar e a efetivação do projeto pedagógico.

- O pedagogo deve estar sempre atento a tudo que possa, tecnologicamente falando, acrescentar na aprendizagem das crianças; trazer bibliografias novas para o professor e para os estudantes; disponibilizar os materiais didáticos que a escola possui e buscar adquirir os que ainda não possui; colocar o professor frente às atualizações culturais; propor palestras, indicar cursos de capacitação profissional aos professores e, principalmente, valorizar todas as áreas. (E.M.1 – PROF.5)
- Considero que o pedagogo deve priorizar a integração entre os encaminhamentos educacionais da Secretaria Municipal da Educação, do Núcleo Regional da Educação, da escola e dos professores. (E.M.2 – PROF.6)
- Deve conhecer os profissionais que atuam na escola e intervir quando algum profissional não possuir perfil para desempenhar sua função, fazendo a realocação de funções. (E.M.3 – PROF.5)
- Não acho que ele devesse se ater às questões burocráticas, como acontece em relação ao setor da nossa escola. Isso atrapalha o atendimento ao professor, que sente dificuldade para encaminhar o processo de ensino e de aprendizagem. (E.M.4 – PROF.6)
- O pedagogo deve estar atento para o que acontece dentro do universo escolar, pois só assim ele poderá ter uma visão global das necessidades de estudantes e professores e assessorá-los. (E.M.5 – PROF.4)
- Deve estar mais perto dos espaços escolares para conhecer as dificuldades e potencialidades de estudantes e professores, buscando intervir, sugerir, reorganizar e agir no processo de ensino e de aprendizagem. (E.M.6 – PROF.8)
- Na minha opinião o setor pedagógico deve priorizar a integração e o acompanhamento do planejamento escolar e a efetivação do projeto pedagógico. (E.M.8 – PROF.7)

Na visão dos docentes entrevistados é indispensável que o pedagogo escolar priorize as seguintes ações dirigidas ao processo de ensino e de aprendizagem: assessoramento ao planejamento docente, de acordo com as diretrizes curriculares do município; valorização e interdisciplinaridade dos conteúdos curriculares; desvinculação das ações burocráticas do processo de

ensino e de aprendizagem e assessoramento ao processo de ensino nos contextos das salas de aula.

- “Deve assessorar o regente a desenvolver seus planejamentos de acordo com as Diretrizes da RME e mantê-los atualizados a respeito da proposta pedagógica vigente, principalmente quando ele não tem oportunidade de participar dos cursos ofertados” (E.M.5 – PROF.5).

- “O pedagogo deve valorizar todas as disciplinas e acompanhar o planejamento adotado, para saber como interdisciplinar o conteúdo com outras áreas do conhecimento e, principalmente, orientar o professor a interagir com outras áreas que auxiliem na solução dos problemas pedagógicos que se apresentam. É função do pedagogo valorizar o trabalho desenvolvido por todos os regentes, em todas as disciplinas, bem como os resultados alcançados por todos os estudantes. Nosso setor, atualmente, se ocupa com as questões burocráticas administrativas; os atendimentos às famílias de nossos alunos e os ‘apagares de incêndios’ que são gerados no interior da escola, por muitos alunos difíceis. Isso acontece porque, em primeiro lugar, a SME cada vez ‘inventa’ uma atribuição nova para elas; em segundo lugar, a comunidade, atendida pela escola, é extremamente carente, violenta e ausente e, terceiro, nossos alunos vêm de uma realidade muito difícil, conflituosa, sem valores e regras. Em função disso, vejo-as ‘correndo’ de um lado a outro, o tempo todo” (E.M.6 – PROF.8).

- “Na minha opinião, deveria existir um psicopedagogo, um orientador educacional, um psicólogo e um assistente social atuando junto com o pedagogo, para que o mesmo atendesse melhor as questões relacionadas aos processos de ensino e de aprendizagem. Sinto que, atualmente, o setor pedagógico passa muito tempo preenchendo formulários, atendendo estudantes indisciplinados, encaminhando problemas socioeconômicos e desenvolvendo atividades burocráticas. Sobra muito pouco tempo para que ele atue junto às dificuldades e potencialidades do professor, a fim de que ele melhore a qualidade do seu trabalho e a qualidade do trabalho da escola como um todo” (E.M.8 – PROF.7).

Essa visão dos docentes auxilia no estabelecimento de ações priorizadas no cotidiano da gestão pedagógica escolar e que influenciam no que a escola estabelece como primordial com maior ou menor ênfase; como a educação está preparando os estudantes para uma melhor compreensão da sociedade em que vivem; de que forma a escola procura atingir sua finalidade política e social e como a formação continuada de pedagogos e docentes pode influenciar na melhoria do processo de ensino e de aprendizagem e no desenvolvimento integral dos estudantes. O esforço analítico dos participantes possibilitou a identificação de quais ações precisam ser reforçadas, quais as que devem ser relegadas ao segundo plano para que seja possível a construção de gestões pedagógicas escolares comprometidas com a qualidade da educação básica.

## 5.7. O COTIDIANO DA ATUAÇÃO DO PEDAGOGO.

De acordo com as diferentes realidades identificadas nos cotidianos das escolas, diversas demandas eram priorizadas pelos pedagogos, em função das peculiaridades dos espaços e das comunidades atendidas. Por isso, percebe-se que a questão dos encaminhamentos dos processos de ensino e de aprendizagem, em acordo com as realidades contextualizadas, são priorizados de maneira mais ou menos intensa. Devido a isso, procurou-se investigar de que modo as ações dos pedagogos, nas diferentes realidades, influenciaram nos resultados das avaliações nacionais e na gestão escolar.

### **5.7.1 Formas de utilização dos resultados das avaliações nacionais no contexto da gestão pedagógica escolar**

Levando-se em consideração que o contexto das características das equipes escolares influenciam na qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem das escolas observadas, foi necessário mapear como os pedagogos da RME e, conseqüentemente, os gestores pedagógicos das escolas utilizam os dados das avaliações nacionais para subsidiar a qualidade dos projetos pedagógicos, dos planos de ações, dos planos de ensino e das avaliações das gestões escolares, sujeitos esses totalmente responsáveis pela qualidade final da educação do município pesquisado. Nesse item pode-se identificar que entre os pedagogos da SME e dos NREs existe um consenso em utilizar os dados das avaliações para a melhoria da qualidade do processo de ensino e de aprendizagem. Todavia, entre os pedagogos das escolas, parece haver uma vertente para a melhoria, unicamente, dos índices alcançados, conforme abordam os depoimentos a seguir:

- O ápice do trabalho desenvolvido pela Secretaria é não estabelecer 'ranking' entre as escolas, mas utilizar os indicadores das avaliações nacionais e internas das mesmas como elementos que espelham a qualidade do ensino, que, a meu ver, é resultado da formação inicial de todos os profissionais da educação e não apenas do pedagogo. (P1)
- A partir de 2007, com os resultados das avaliações nacionais, a Secretaria Municipal da Educação adotou uma política de estudos profundos com todas as escolas, centrando nos Núcleos Regionais da Educação ações necessárias a serem desenvolvidas. Tais ações visam à melhoria da qualidade do ensino das Unidades. (P2)

- A política desenvolvida, pelo menos em nosso NRE é: Temos que melhorar a qualquer preço! (P15)
- Os resultados são repassados em reuniões e utilizados como referenciais para a superação das dificuldades identificadas pelas avaliações nacionais e internas da RME e para a realimentação do projeto pedagógico, dos planos de ação administrativo e pedagógico, para os planos de ensino e para a avaliação da gestão escolar. (P28)
- Na escola procura-se rever posturas e encaminhamentos direcionados, que contribuíram para os resultados alcançados. Os resultados servem de diagnóstico para a reelaboração do projeto pedagógico, dos planos de ação, dos planejamentos de ensino e da ação da gestão escolar. (P31)
- A SME, em conjunto com os NRE, orienta, acompanha e intervém no trabalho desenvolvido nas unidades escolares por meio de cursos, seminários, encontros periódicos, congressos educacionais, consultorias, assessoramentos, entre outros. Da mesma forma, os resultados são discutidos, analisados e refletidos pelas escolas por meio da prática e da compreensão daquilo que se faz e do que ainda deve ser melhorado no processo ensino/aprendizagem. (P79)
- A avaliação serviu como indicativo para a revisão dos projetos pedagógicos, do plano de ação, dos planos de ensino e da gestão escolar, visando a readequá-los a estratégias que otimizassem a qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem. (P111)

De acordo com os dados extraídos da aplicação do instrumento de coleta de dados, a SME desenvolveu uma política de estudos profundos com todas as escolas, centrando nos Núcleos Regionais da Educação as ações necessárias a serem desenvolvidas. Tais ações visam, inegavelmente, à melhoria da qualidade do ensino das unidades escolares. Dessa forma procurou-se utilizar os indicadores das avaliações nacionais como elementos que espelhassem a qualidade do ensino de seu município, qualidade essa que, a meu ver, é resultado da formação inicial de todos os profissionais da educação, inclusive o pedagogo. A SME, em conjunto com os NRE, orientaram, acompanharam e intervieram no trabalho desenvolvido nas unidades escolares por meio de cursos, seminários, encontros periódicos, congressos educacionais, consultorias, assessoramentos, entre outros. Dessa forma, os resultados foram discutidos, analisados e refletidos pelas escolas por meio da prática e da compreensão daquilo que se fez de valorável e o que ainda deveria ser melhorado nos processos de ensino e de aprendizagem.

Foi possível identificar que em algumas escolas a avaliação nacional contribuiu para o processo de regulação, de acordo com a perspectiva dos estudos de Silva M. (2003, p. 298), quando ressalta que as políticas de avaliação “buscam quantificar, punir, premiar os bons resultados e corrigir desvios”. Portanto, o que importou para algumas escolas é que alcançassem



os resultados/rendimentos escolares definidos *a priori*, não importando se o aluno de fato se apropriou dos saberes e dos conhecimentos avaliados, necessários para a aquisição dos condicionantes exigidos para a efetivação de ações emancipatórias e de cidadania.

Em contrapartida, para muitas escolas os resultados alcançados no processo de avaliação nacional serviram para qualificar e oferecer subsídios à realimentação do plano de ensino, do projeto pedagógico e do plano de ação, favorecendo o desenvolvimento da capacidade do aluno para apropriar-se dos conhecimentos científicos, sociais e tecnológicos produzidos historicamente e viabilizando a possibilidade do desenvolvimento de um processo coletivo de avaliação de cunho emancipatório.

### **5.7.2 Função do pedagogo ao utilizar os resultados das avaliações nacionais no contexto da gestão pedagógica escolar**

Da mesma maneira, tais ações foram transferidas para o universo interno das escolas e, nessas, o pedagogo, junto com as equipes escolares, procurou mediar, articular, aplicar e analisar o processo de avaliação nacional e os resultados obtidos, de forma a garantir reflexão das readequações dos encaminhamentos pedagógicos, curriculares, didáticos e metodológicos. Desse tipo de reflexão foram extraídos os elementos necessários a serem considerados na reelaboração da proposta pedagógica, do plano de ação, dos planos de ensino e da avaliação da gestão escolar. Além desse papel, foram atribuídos aos pedagogos da RME o compromisso na elaboração de estratégias diretas, junto ao corpo docente, que viabilizassem a qualidade do processo de aprendizagem discente, pois para a grande maioria dos entrevistados o pedagogo teve, como função precípua:

- “Muitas vezes o pedagogo e os demais professores das escolas possuem uma função mais executora do que de proposição ou elaboração. Mesmo no processo de avaliação interna, promovido pela SME, não temos uma participação efetiva no processo de elaboração. No primeiro ano em que a SME deferiu realizar a avaliação do rendimento dos estudantes, foi organizado um seminário com os pedagogos. Contudo, as discussões feitas durante o seminário não foram consideradas na elaboração da avaliação. Quem participou deste

seminário ficou com a sensação de que o momento foi utilizado para legitimar decisões anteriormente tomadas e não para possibilitar a participação efetiva” (P19).

- “O pedagogo é responsável por todas as etapas do processo, pois a ele compete buscar melhorias para a qualidade do processo de ensino. O pedagogo, dessa forma, é o mediador e facilitador do trabalho escolar, papel esse assegurado pelas adequações das ações pedagógicas no interior da escola” (P27).

- “Assessorar o professor no que se refere aos processos de ensino e aprendizagem, propiciando reflexão e análise do trabalho pedagógico para a efetivação da melhoria da qualidade do ensino público” (P62).

- “O pedagogo é fundamental, pois é sua responsabilidade interpretar os dados e, a partir daí, desenvolver ações e orientar os profissionais para a melhoria da qualidade do ensino” (P76).

- “Ao pedagogo cabe articular, acompanhar e orientar, junto com a equipe administrativa da escola, todo o processo referente às informações contidas nos documentos. Após, fundamentalmente, avaliar junto com a comunidade escolar os resultados obtidos e, a partir desses, analisá-los em função da melhoria das metas de ensino e da aprendizagem. Investigar os estudantes que não alcançaram os níveis desejáveis de aprendizagem e propor alternativas para atingir os objetivos propostos, deixando bem claro os motivos que impediram o alcance do nível estipulado” (P78).

- “Apresentar, discutir e analisar com o corpo docente, os resultados obtidos; propor uma reavaliação do plano de ensino; assessorar e acompanhar o desempenho das ações didáticas e metodológicas; priorizar o atendimento aos estudantes que apresentaram dificuldades específicas, buscando auxiliar o professor a desenvolver um plano de ensino individualizado; constante acompanhamento do processo educativo” (P97).

- “É o pedagogo que direciona todos esses estudos e apontamentos, devendo ‘cobrar’ dos professores a melhoria dos resultados” (P106).

- “Mediação constante; propositor de sugestões pedagógicas coerentes com o projeto pedagógico da escola; acompanhamento dos resultados; incentivo aos professores; indicação teórica que possibilite atualização e melhor desempenho do professor no processo de ensino” (P114).

Em muitos dos depoimentos observou-se a ação do pedagogo como um agente que buscou desenvolver a função social da avaliação, compreendendo como os processos de ensino e de aprendizagem estão contribuindo para a aquisição dos saberes culturalmente produzidos e de que forma esses conhecimentos estão colaborando para a formação social e política dos alunos.

Além disso, muitas ações pedagógicas escolares estão cooperando efetivamente para realimentar propostas pedagógicas comprometidas com a formação humana. Isso graças a uma visão que muitos pedagogos têm de que a avaliação possui caráter essencialmente político e libertador, devendo ser entendida como instrumento de progressão, evolução, amadurecimento de idéias e conceitos, privilegiando os aspectos qualitativos sobre os quantitativos, caracterizando-se como uma prática avaliativa a serviço da democratização.

### 5.7.3 Influências da ação dos pedagogos da RME nos resultados das avaliações nacionais

Cabe perguntar: e o sujeito pesquisado, que importância atribuiu à sua gestão pedagógica, desempenhada no contexto da aplicação e análise das avaliações nacionais, da elaboração, implementação, acompanhamento, avaliação e realimentação da proposta pedagógica da unidade escolar, do plano de ação pedagógico, dos planos de ensino e da avaliação da gestão escolar? As considerações que embasam as respostas para essa indagação estão representadas pelos dados obtidos e constantes na Tabela a seguir:

**Tabela 11 – INFLUÊNCIAS DA AÇÃO DOS PEDAGOGOS DA RME NOS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES NACIONAL - 2010**

INFLUENCIA	INFLUENCIA PARCIALMENTE	NÃO INFLUENCIA	SEM INFORMAÇÃO CONCRETA	NÃO RESPONDEU
111	7	4	1	1

Fonte: Organizada pela autora com base nos dados coletados na pesquisa de campo (2010).

Justificativas sobre as colocações imputadas às influências da ação dos pedagogos da RME nos resultados das avaliações nacionais são apresentadas na sequência:

Influenciou – “Sim. Em função de toda a estrutura física, tecnológica e de recursos humanos, os nossos resultados deveriam ter sido melhores. Mas a ação dos pedagogos da Rede refletiu exatamente a qualidade da formação inicial que esses profissionais receberam, pois escolas que possuem equipes mais efetivas e experientes, obtiveram melhores resultados” (P2).

- “Sim. O pedagogo foi o mediador de todo o processo. Pudemos, a partir dos resultados de anos anteriores, verificar o rendimento do conjunto escolar e também analisar os fatores associados a tais rendimentos. Nossa contribuição foi na adoção imediata do planejamento do professor, que passou a ter indicadores a serem alcançados pelo coletivo da escola. Hoje, o pedagogo promove debates e organiza o plano de ação pedagógico” (P66).

- “Sim. O pedagogo, dentro de sua unidade escolar, na análise de todo o processo, propõe ações para agilizar e aprimorar o processo educativo. Enquanto escola, as ações propostas pela SME, que são de responsabilidade da escola, estão sendo cumpridas. Todavia, questiono a posição da SME em relação à continuidade e ao apoio às ações propostas pela escola, que buscam a qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem e que não são atendidas” (P107).

Influenciou Parcialmente – “Parcialmente. Pode ser que sim! Mas eles não são os ‘salvadores da pátria’. Seria ingenuidade desconsiderar outras variáveis, como: preparação dos professores; currículo oculto da escola; condições de trabalho das equipes escolares; condição de vida dos nossos estudantes e o acúmulo de responsabilidade social imputado às crianças, cada vez mais cedo” (P31).

- “Parcialmente. Algumas coisas são encaminhadas via equipe pedagógica, outras envolvem a própria política educacional da RME. Deveriam ser revistas algumas propostas, como a promoção entre os ciclos de aprendizagens e encaminhamentos de estudantes com dificuldades de aprendizagens. Acredito que uma reflexão positiva acerca desses condicionantes pode contribuir para a busca de alternativas que melhorem, ainda mais, a qualidade do processo de ensino público” (P41).

- “Parcialmente. Poderia ser mais intensa essa influência, se não fossem as incumbências burocráticas que o pedagogo é obrigado a dar conta. Acho que todo setor pedagógico deveria ter um funcionário que fizesse, apenas, a parte burocrática do processo pedagógico. Aí, sim, o pedagogo poderia realmente atuar na sua função junto aos professores e ao cotidiano escolar” (P87).

- Não Influenciou – “Não. Acredito que, agora, após as primeiras avaliações, o pedagogo e a escola se deram conta do papel importante do currículo, de um planejamento bem feito e avaliações coerentes com as propostas pedagógicas. Para as próximas avaliações, sim, a influência dos pedagogos passará a gerar resultados. Antes, esse profissional era totalmente desconsiderado e desacreditado” (P63).

- “Não. Não há capacitação e nem pedagogos responsáveis pelo acompanhamento do trabalho pedagógico das séries finais do ensino fundamental. Se há, eu desconheço” (P67).

Pela apresentação dos dados que seguem é assegurado ao pedagogo escolar uma influência inegável e direta nos resultados das avaliações nacionais, pois de acordo com as observações colhidas das gestões pedagógicas, escolas que se destacaram nos índices possuíam equipes pedagógicas muito bem organizadas, muito bem formadas e cientes das ações que devem ser desenvolvidas por tais profissionais. O contrário também se identificou. Escolas que não tiveram bons resultados possuíam equipes pedagógicas que desenvolveram uma gestão precária do processo educativo, tanto nas questões administrativas quanto pedagógicas. E, isso só foi possível afirmar em função do que foi observado nas gestões pedagógicas das escolas selecionadas. Devido a isso, é fundamental que a SME concentre a formação continuada e em serviço do pedagogo nas questões que envolvam a qualidade das gestões administrativa, pedagógica e dos processos de ensino nos espaços de sala de aula, desburocratizando, inclusive o processo de ação de seu sistema de ensino.

Por tudo isso, atribui-se ao pedagogo uma valoração indiscutível enquanto gestor e corresponsável pela qualidade do ensino e da aprendizagem da educação básica do município investigado e pela formação de crianças, jovens e adultos, pois sua ação política tende a contribuir para que as instituições educacionais definam seus “fins e princípios”, “para que” formar um estudante e “como” formá-lo, garantindo-lhes os condicionantes necessários para transpô-lo do estágio de naturalidade humana para o estágio da culturalidade social.

Além disso, é na gestão corresponsável do processo de ensino e de aprendizagem que o pedagogo pode assessorar o professor a alicerçar o processo de construção da cidadania de crianças, jovens e adultos que, futuramente, sejam sujeitos capazes de agir socialmente, com vistas a solucionar problemas individuais e coletivos, transformar a realidade social e econômica, conviver harmonicamente com culturas e saberes diferentes, preservar o meio ambiente em que vivem e assegurar a esperança de sobrevivência para toda a civilização humana.

#### **5.7.4 Influências que os resultados das avaliações nacionais geram à formação continuada do pedagogo da RME.**

É na qualificação profissional do pedagogo que a formação continuada ou em serviço devem, paralelamente, constituir condições para que o pedagogo desenvolva gestões pedagógicas escolares comprometidas com ações políticas, pois essas podem aferir a qualidade à educação, aos processos de aquisição de saberes e à formação humana, conforme apontamentos solicitam e constata:

**Tabela 12 – RESULTADOS DAS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO TÊM REFLETIDO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PEDAGOGOS DA RME? - 2010**

<b>INFLUENCIA</b>	<b>INFLUENCIA PARCIALMENTE</b>	<b>NÃO INFLUENCIA</b>	<b>SEM INFORMAÇÃO CONCRETA</b>	<b>NÃO RESPONDEU</b>
75	4	43	1	1

Fonte: Organizada pela autora com base nos dados coletados na pesquisa de campo (2010).

Justificativas sobre as colocações referentes às influências das avaliações nacionais sob a formação continuada dos pedagogos da RME são apresentadas na sequência:

Influenciou – “Sim. Justifique: Tais resultados têm sido temas recorrentes das capacitações desenvolvidas com os pedagogos da Rede. No entanto, observo que uma pequena parcela deles - profissionais que têm mais tempo e experiência - analisam os resultados com a profundidade que esses requerem. Em função disto, as capacitações têm sido cada vez mais básicas, pois o nível de entendimento em relação a indicadores, índices, critérios de avaliações, competências, habilidades e descritores está muito precário, o que não permite maiores avanços para o aprimoramento das práticas, dentre as quais a de avaliação como base para o planejamento” (P2).

- “Sim. Esse processo de avaliação tem levado nossos pedagogos a avaliar seu próprio trabalho e, com isso, os mesmos buscam aperfeiçoar suas práticas. Muitos têm procurado o NRE para solicitar auxílio na efetivação das ações nas escolas” (P10).

- “Sim. O pedagogo foi capacitado em relação às questões de avaliação e intervenções pedagógicas, promovendo no contexto escolar a conscientização, por parte de todos os segmentos da escola, de que a qualidade do ensino precisa ser alcançada com o esforço e a participação de todos” (P66).

Influenciou Parcialmente – “Parcialmente. Os cursos ofertados são mais destinados aos professores e diretores. O pedagogo ‘pega carona’ nesses cursos e tenta tirar proveito dos conteúdos para serem utilizados em ações futuras. Acredito que uma proposta voltada exclusivamente para o contexto da realidade dos pedagogos da RME seria mais apropriada para garantir a compreensão e a valorização do trabalho deste profissional” (P7).

- “Parcialmente. Temos alguns cursos de capacitação. Mas penso que a SME deveria organizar um curso ou momentos de estudos específicos para a gestão pedagógica escolar, destinado exclusivamente aos pedagogos. Neles deveriam ser desenvolvidas discussões e elaborações de estratégias que auxiliassem mais na organização do trabalho pedagógico” (P29).

- “Parcialmente. Em alguns momentos há muita ênfase nos produtos em detrimento do processo, que acredito ser o mais importante para reais mudanças” (P115).

Não Influenciou – “Não. A RME não possui um plano efetivo de formação continuada para o pedagogo. Os cursos ofertados são escassos e desarticulados. O espaço existente hoje se reduz às reuniões e encontros organizados pelos NREs. Se considerarmos as especificidades das escolas que oferecem educação em tempo integral, há um certo abandono da SME” (P21).

- “Não. Os cursos ofertados pela SME não têm dado conta dessa formação. As análises realizadas durante os seminários de avaliação não propiciam discussões mais aprofundadas de questões fundamentais do processo ensino/aprendizagem” (P38).

- “Não. Somente somos cobrados. Se os resultados forem ruins, a culpa é do pedagogo que não desempenhou o seu papel. Aumenta-se a responsabilidade a cada dia. Nada é feito, nem por sua formação, nem por sua remuneração” (P67).

Ficou comprovado que, na medida do possível, o processo de formação continuada do pedagogo outorga-lhe um perfil próprio para o exercício de suas funções, cabendo-lhe, na ação de sua gestão, fazer uso dos conhecimentos técnicos, didáticos e metodológicos de maneira consciente e ciente de que suas decisões e ações geram consequências para o universo profissional em que atua e para as pessoas que dele fazem parte, embora ainda existam alguns ajustes fundamentais a serem reorganizados e repensados.

#### **5.7.5 Importância que o corpo docente atribui ao pedagogo no contexto do espaço escolar.**

Das 72 respostas codificadas, 35 atestaram que o pedagogo é muito importante no contexto do espaço escolar; 19 acharam que o mesmo é importante e 18 vêem pouca importância no desenvolvimento do seu trabalho. Mas identificar apenas o grau de importância atribuído ao pedagogo escolar não foi suficiente. De acordo com o desenvolvimento proposto nas etapas da pesquisa de campo, foi necessário identificar, na opinião dos próprios investigados, o que dificultava suas gestões pedagógicas e, conseqüentemente, atribuía-lhes o grau de insatisfação de suas equipes. Para responder a esse questionamento necessitou-se passar para a análise do subitem que expressa as constatações das dificuldades impostas às ações pedagógicas escolares, comprometidas com a qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem da educação municipal.

**Tabela 13 – IMPORTÂNCIA QUE OS DOCENTES ATRIBUEM AO PEDAGOGO NO CONTEXTO DO ESPAÇO ESCOLAR - 2010**

<b>MUITO IMPORTANTE</b>	<b>IMPORTANTE</b>	<b>POUCO IMPORTANTE</b>
35	19	18

Fonte: Organizada pela autora com base nos dados coletados na pesquisa de campo (2010).

Justificativas sobre as colocações referentes à importância que os docentes atribuem ao pedagogo no contexto do espaço escolar seguem abaixo:

Muito Importante – Acredito que o pedagogo é muito importante dentro do espaço escolar. Ele é o elo que nos liga a tudo. Sempre recorro ao pedagogo para obter uma indicação ou esclarecimento de cursos ofertados dentro e fora da Rede, ou de algum trabalho a ser realizado em sala. Acho que isso facilita o meu trabalho, porque há muita coisa que passa primeiro por elas. Acredito que o que funciona, nesta escola, é o conjunto. É a direção, a pedagogia e o trabalho integrado dos outros professores. Todo mundo trabalha pensando nos estudantes. Nossa filosofia é: esse não é meu estudante, ele é nosso. Em função disso, todo mundo trabalha em prol da melhoria dessa criança e o setor pedagógico se torna de grande importância ao estabelecer essa união e possibilitar o suporte necessário. (E.M.3 – PROF.8)

- Considero o pedagogo fundamental para a contribuição da qualidade do ensino dentro da sala de aula. É ele quem fornece a visão do todo ao professor. E é com a ajuda do pedagogo que o professor encontra respostas para suas dificuldades e para as dificuldades dos estudantes. Nas poucas situações comprometedoras de que precisei, fui atendida. Isso faz com que eu me sinta muito satisfeita com o desempenho do setor da nossa escola. (E.M.4 – PROF.5)

- Considero o pedagogo o coração da escola, pois todo encaminhamento pedagógico depende de um bom direcionamento pedagógico. E isso elas fazem o possível para garantir a nós, professores. Nosso setor tem um ponto muito positivo: é muito eficiente. Agora, o que atrapalha seu desempenho é ter que se ver obrigado a assumir atribuições que não lhe cabem: burocráticas, tarefas e assistencialistas, que passam pelas esferas social, psicológica, neurológica e econômica junto às famílias e aos estudantes. (E.M.9 – PROF.2)

Importante – Acho que o pedagogo é importante dentro da escola, desde que ele ajude os profissionais que necessitam de seu assessoramento e seja um elo entre estudante, professor e família. (E.M.5 – PROF.3)

- Acredito que no contexto de uma escola todos os setores são importantes, pois se complementam. Uma escola precisa da direção, do setor pedagógico e do professor em sala de aula, cada qual fazendo sua parte. Quando todos trabalham juntos, o aluno sai ganhando. Por isso, considero todos os sujeitos da escola importantes, inclusive o pedagogo. (E.M.7 – PROF.8)

- Considero que a presença do pedagogo dentro do espaço escolar seja importante para o professor e para o estudante. Considero a escola um sistema composto por uma série de engrenagens: estudantes, funcionários, professores, pedagogos e diretores. O pedagogo é tão importante quanto todos. Contudo, sem ele, muitas vezes este sistema continua 'girando', mas com uma dificuldade enorme, que pode provocar a paralisação do processo de ensino e de aprendizagem de alguns professores e estudantes. (E.M.9 – PROF.6)

Pouco Importante – Nas minhas permanências o pedagogo está tão ocupado resolvendo outros assuntos, atendendo pais, pessoas do Núcleo, da SME, preenchendo documentos, corrigindo provas, encaminhando planilhas, enviando relatórios, participando de reuniões, fazendo cursos, participando de eventos externos e internos, acompanhando passeios extraclasse, vistando agendas, mediando conflitos, analisando atividades... que não sobra tempo para que ele sente e possa assessorar o meu planejamento e acompanhar o processo de aprendizagem dos meus estudantes. (E.M.5 – PROF.4)

- Já cheguei ao ponto de vivenciar o encaminhamento de um aluno, com problema sério de indisciplina, ao setor pedagógico, depois de, dentro do espaço de sala de aula, ter investigado, conversado, orientado e registrado ocorrências. Sabe o que a pedagoga fez? Passou a mão na cabeça dele e me perguntou: \_ Professora, a senhora conhece a história da vida dele? Sabe porque ele age assim? Logo em seguida olhou para



o aluno e disse: \_ 'Fulaninho', você me promete que vai voltar pra sala e se comportar? O fulaninho olhou para ela, para mim e disse, rindo: \_ Prometo. Voltamos para sala e um aluno perguntou ao 'fulaninho': \_ O que aconteceu? E o 'fulaninho' respondeu: \_ Não deu nada! Você acha que ele cumpriu o que prometeu? Então me responda você: \_ Que atribuições o pedagogo escolar deve desenvolver para contribuir para a melhoria da qualidade do processo de ensino e de aprendizagem da minha sala de aula? (E.M.6 – PROF.3)

- O setor pedagógico, para a minha disciplina é totalmente dispensável. Ele só acompanha o que está sendo desenvolvido, via planejamento trimestral. Raramente entra na minha sala para integrar-se com a minha disciplina, com as dificuldades dos meus alunos ou as potencialidades dos instrumentos pedagógicos que utilizo. Até os conteúdos que eu tenho que trabalhar com as crianças não são repassados por ele, mas pelas regentes. Na minha sala dificilmente uma criança não se interessa pelas atividades propostas, tumultua ou gera algum conflito. Os pouquíssimos momentos de mediações de conflitos são resolvidos dentro do meu próprio espaço de atuação e por mim mesma. Sinceramente, na minha visão, o setor pedagógico daqui é indispensável para o atendimento às questões burocráticas e da comunidade, que é o que a SME cobra e que a escola realmente necessita. (E.M.8 – PROF.7)

Para muitos professores a presença e a atuação do setor pedagógico comprometido e capacitado é fundamental para a garantia da qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem. Todavia, para outros profissionais do magistério, a presença de um pedagogo que não atue na coordenação do processo de ensino e na orientação da aprendizagem, torna-se dispensável, em função de não agregar nenhum benefício para a função e o aperfeiçoamento docente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entende-se que o pedagogo está em processo permanente de desenvolvimento profissional, pois reconstrói seus saberes e seus fazeres permanentemente e se constitui em um sujeito que assume o papel de coordenador das ações do trabalho pedagógico-curricular.

Torna-se importante, assim, considerar que há, inevitavelmente, uma influência das experiências pessoais e, concomitantemente, da formação inicial e continuada na prática gestora desenvolvida no cotidiano escolar.

Conhecer a trajetória da formação profissional dos pedagogos do município pesquisado tornou possível destacar a importância da formação inicial como um processo de formação crítico-reflexiva da gestão pedagógica comprometida com a qualidade do ensino da educação básica.

Ficou latente que a continuidade da formação é indispensável para a profissionalização no atual contexto educacional e que esse processo se constrói durante toda a carreira profissional. A formação permanente se faz necessária pela própria natureza dos saberes e dos fazeres humanos que se transformam constantemente. Nesse sentido, os pedagogos pesquisados passam a ser considerados, também, capacitadores técnicos comprometidos com a função precípua dos processos de ensino e de aprendizagem. Isso significa que ao pedagogo compete, também, o aprimoramento profissional para assegurar ao docente a ferramenta necessária que subsidie os processos de ensino e de aprendizagem, promovendo a produção e difusão de conhecimentos científicos na área da gestão pedagógica escolar.

Com relação às atribuições desenvolvidas, os pedagogos do município investigado afirmam que seu trabalho consiste, no contexto atual, na priorização das questões referentes à burocratização do próprio sistema de ensino, demandas que envolvem as dificuldades do processo de aprendizagem e necessidades especiais de muitos estudantes e ao assistencialismo dirigido às famílias com necessidades culturais, sociais e econômicas.

A maioria dos pedagogos e professores investigados concordam com a necessidade de que a gestão pedagógica escolar deve priorizar o processo de ensino junto à equipe docente, ou seja, o pedagogo deve mediar as práticas

docentes, uma vez que sua ação está diretamente ligada à educação e aos aspectos pedagógicos do ambiente escolar. Isso vem corroborar o exposto por Libâneo, Toschi e Oliveira (2005, p.373) que destacam: “[...] a coordenação pedagógica [...] responde pela viabilização do trabalho pedagógico-didático e por sua integração e articulação com os professores, em função da qualidade do ensino”. Em função disso, na visão da pesquisadora, o pedagogo deve se responsabilizar pelo comprometimento e aperfeiçoamento profissional para garantir o desenvolvimento de um processo de coordenação, acompanhamento, assessoramento, apoio e avaliação das atividades pedagógico-curriculares. Sua atribuição prioritária é prestar assistência pedagógico-didática aos professores em suas respectivas disciplinas e no que diz respeito ao trabalho interativo com os alunos.

Não é possível, contudo, desconsiderar que a gestão do pedagogo do município pesquisado se identifica com as possíveis interferências determinadas por sua formação inicial, pois pela pesquisa desenvolvida foi possível perceber que a maioria direciona a sua prática a partir das concepções de gestão internalizadas ao longo de sua profissionalização. Nessa perspectiva, Mizukami (2002) aponta que:

[...] os conhecimentos, as crenças e as metas são elementos fundamentais na determinação do que fazem e de por que o fazem”. Assim, a gestão escolar assume diferentes perspectivas conforme a concepção que os gestores têm das finalidades sociais e políticas da educação em relação à sociedade e à formação discente (p. 48).

Se, de acordo com a pesquisa realizada e com Mizukami, “os pedagogos têm uma função política em relação à Educação e à formação humana dos estudantes” (p.45), é imprescindível que esse papel esteja ressaltado nos projetos pedagógicos das escolas e nas gestões pedagógicas delas, pois ambos tendem a efetivar os *fins* para a educação básica, sem considerar, entretanto, que cada escola possa ser o resultado de um processo de desenvolvimento de suas próprias características e contradições.

Em função disso a formação inicial necessita reorganizar seu currículo para que a gestão pedagógica possa ser contemplada em toda sua

importância. Mediante isso, nas gestões pedagógicas escolares o pedagogo pode constituir-se como mais um dos sujeitos a colaborar para o desenvolvimento da consciência crítica de toda a comunidade escolar, em parceria com o envolvimento e o desenvolvimento das pessoas que compõem essa comunidade, buscando na responsabilidade com os processos de ensino e de aprendizagem o comprometimento com a qualidade da educação básica.

Entretanto, é imprescindível que as Universidades atentem para o que aponta Mello (2000, p.102): “Ninguém facilita o desenvolvimento daquilo que não teve oportunidade de aprimorar em si mesmo e ninguém promove a aprendizagem de conhecimentos que não domina, a constituição de significados que não compreende, nem a autonomia que não pode construir.”

Para que o pedagogo que exerce a gestão pedagógica na educação básica possa demonstrar que desenvolveu ou tem oportunidade de desenvolver ações comprometidas com a qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem, de forma efetiva e plena, é necessário que as atribuições exigidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia e pelas Diretrizes Curriculares para a Educação do Município pesquisado possam ser asseguradas por meio da qualificação inicial e continuada.

Entendida como componente estratégico da melhoria da qualidade da educação básica, a formação inicial de qualquer pedagogo deve ser definida por políticas públicas que estabeleçam critérios de financiamento, padrões de qualidade e mecanismos de avaliações que assegurem as competências necessárias para o desenvolvimento de uma gestão pedagógica comprometida com a qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem e com a formação humana de todo e qualquer cidadão.

Além disso, de acordo com os dados deste estudo, a relação teoria e prática deve estar continuamente evidenciada para que a investigação e a pesquisa pedagógica possam ser efetivadas com mais significado, possibilitando ao pedagogo as condições necessárias para agir como cientista pedagógico e desenvolver a capacidade necessária para correlacionar seus conhecimentos aos contextos situacionais e elementos influenciadores. E não apenas isso, como reforça Mello (2000, p.104): “A insistência com a relação teoria e prática decorre do conceito de competência. Competência que se constrói em situação, não como ‘conhecimento de’, muito menos

‘conhecimento sobre’, mas como conhecimento que pode ser mobilizado para agir e tomar decisões em situações concretas”, no intuito de gerar possíveis respostas para determinadas situações-problemas que podem vir a ser de ordem política, social e/ou econômica.

A formação inicial precisaria qualificar o pedagogo para que ele aprenda reflexivamente, pois apenas entendendo como suas competências são constituídas, também poderá entender a própria ação e explicar por que tomar determinadas decisões, mobilizando para isso os conhecimentos de sua formação. Nesse caso específico, de acordo com os aportes teóricos de Mello (2000, p.104), “a reflexão identifica-se com a metacognição dos processos em que o profissional está envolvido nas situações de formação e exercício.” Para a formação do pedagogo, esse aspecto é crucial, pois a hipótese, nesse caso, é a de que ao compreender o processo de aprendizagem e constituição de competências, possa estar ele mais preparado para entender e intervir na aprendizagem de suas equipes docentes.

Paralelamente à capacidade de aprender, é preciso instituir, na formação inicial do pedagogo, a conscientização de que ele deve adotar um processo permanente de capacitação, pois sendo o pedagogo um profissional cuja atividade principal é a gestão dos processos de ensino e de aprendizagem, sua formação inicial deve objetivar os conhecimentos, as habilidades e as atitudes requeridas para levar adiante a gestão pedagógica da educação básica. De acordo com Libâneo (2004, p.74), “a conquista da profissionalidade supõe a profissionalização e o profissionalismo. A *profissionalização* refere-se às condições ideais que venham a garantir o exercício profissional de qualidade. Essas condições são: formação inicial e formação continuada” nas quais o pedagogo deve aprender e desenvolver competências, habilidades e atitudes profissionais.

“O *profissionalismo* refere-se ao desempenho competente e comprometido dos deveres e responsabilidades que constituem a especificidade de ser ‘pedagogo’ e ao comportamento ético e político expresso nas atitudes relacionadas à prática profissional” (2004, p.74). Na prática, isso significaria a condição para se obter o domínio: dos conhecimentos da gestão pedagógica escolar; dos métodos de gestão; da dedicação ao trabalho; da participação na construção coletiva do projeto pedagógico; do respeito à cultura

de origem da comunidade escolar; da assiduidade e do rigor no preparo e na condução de ações comprometidas com a qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem, com a formação humana e a construção da cidadania dos estudantes.

A formação continuada deve ser a ferramenta que propicie a aquisição destas duas noções complementares: profissionalismo requerendo profissionalização, e profissionalização requerendo profissionalismo. Sendo assim, é a Secretaria Municipal da Educação do município pesquisado que deve se responsabilizar por adequar, via formação continuada, as aptidões necessárias ao pedagogo, para que o mesmo possa atuar, qualitativamente, em seu sistema de ensino. A ela deve ser atribuída a responsabilidade de esclarecer os princípios que quer ver sendo implantados nas gestões dos pedagogos, de defendê-los e orientar toda a rede para que eles sejam concretizados, e que, quando algum pedagogo sentisse alguma dificuldade e pedisse apoio, jamais lhe fosse negado atendê-lo.

É necessário que a Secretaria vá até o pedagogo, conheça-o, veja o que este faz e como faz para compreender este sujeito e suas ações. É indispensável que a Secretaria do município investigado conheça os bons trabalhos realizados por seus pedagogos e os divulgue, colocando-se à disposição desses profissionais sem deixar de ser um elemento de controle da qualidade das ações desenvolvidas. A Secretaria precisa ver, conhecer, ouvir, aceitar e esperar os resultados para, posteriormente, sugerir, isso no sentido de estimular a qualificação do pedagogo, para ele ir além, abrir seus horizontes, rever conceitos e práticas, experienciar outras perspectivas, avançar e adquirir uma qualificação profissional que só pode ser mantida por meio da formação continuada.

## REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo J. **Avaliação educacional: regulação e emancipação**. 3. ed., São Paulo: Cortez, 2005.

AGUIAR, Márcia A.S. **Diretrizes curriculares do curso de pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação**. Educ. Soc., Campinas, 2006. Disponível em: [HTTP://www.cedes.inicamp.br](http://www.cedes.inicamp.br).

ALLAL, L. (1986). **Estratégias de avaliação formativa: Concepções psicopedagógicas e modalidades de aplicação**. In: L. Allal, J. Cardinet e P. Perrenoud (Org.), **A avaliação num ensino diferenciado**. Coimbra: Almedina, 1979.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.

BECKER, H. S. **De que lado estamos? Uma teoria da ação coletiva**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1977.

BOCK & ARTHUR. **Politics of Educational Reform: The Experience of a Foreign Technical Assistance...**Bock and Arthur Educational Policy, 1991.

BONETI, Lindomar W. **Políticas públicas por dentro**. 2. Ed., Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

BORDAS, Merion C. **Pedagogia: seus cursos, discursos, práticas, (in)definições, desafios e possibilidades**. In: BONIN, Iara. **Trajetória processos de ensinar e aprender: políticas e tecnologias**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

BORDIGNON, Genuíno e GRACINDO, Regina Vinhaes. **Gestão da educação: município e escola**. IN: FERREIRA, N. S. e AGUIAR, M. A. (Orgs.). **Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2001.

BRASIL/MEC. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n.01, de 15 de maio de 2006**. Diário Oficial da União. Disponível em: [HTTP://portal.mec.gov.br](http://portal.mec.gov.br).

\_\_\_\_\_ **LEI n. 4.024**, de 20 de dezembro de 1961.  
Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L4024.htm).

\_\_\_\_\_ **LEI n. 5.540**, de 28 de novembro de 1968.  
Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L5540.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5540.htm).

\_\_\_\_\_ **LEI n. 5.692**, de 11 de agosto de 1971.  
Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm).

\_\_\_\_\_ **LEI n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996.

Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm).

\_\_\_\_\_ **LEI n. 10.172**, de 9 de janeiro de 2001.

Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm).

\_\_\_\_\_ **PARECER CFE 252/1969**

Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pcp009\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pcp009_09.pdf).

\_\_\_\_\_ **PARECER CNE CP 5/2005**

Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp003\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp003_06.pdf).

\_\_\_\_\_ **RESOLUÇÃO CNE CEB 04/2010**

Disponível em: <http://blogdocne.blogspot.com/2010/07/resolucao-cneceb-n-042010.html>.

\_\_\_\_\_ Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Conselho escolar, gestão democrática da educação e escolha do diretor** / elaboração Ignez Pinto Navarro... [et al.]. Brasília: MEC, SEB, 2004.

\_\_\_\_\_ Ministério do Turismo. Departamento de Programas Regionais de desenvolvimento do Turismo. **Alívio da pobreza no Brasil: reflexões e perspectivas**. Brasília: out./2005.

BRUNO, Lúcia. **Poder e administração no capitalismo contemporâneo**. In: *Gestão democrática da educação*. 7. Ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

BRZEZINSKI, Iria. **Memória, cultural, identidades e desafios do curso de pedagogia**. In: BONIN, Iara, *Trajetória processos de ensinar e aprender: políticas e tecnologias*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

CARNOY, M. & LEVIN, H. M. *Schooling and Work in the Democratic State* Stanford: Stanford University Press, 1985. Apud. AFONSO, A. J. **Políticas Educativas e Avaliação Educacional. Para Uma Análise Sociológica da Reforma Educativa em Portugal**. (1985-1995). Braga: Universidade do Minho, 1999.

CURITIBA, Prefeitura Municipal. **Decreto n. 762/01**, Curitiba, nov./2003.

\_\_\_\_\_. **Lei Municipal n. 10.190/01** Curitiba, nov./2003.

\_\_\_\_\_ Secretaria Municipal da Educação. **Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba**. V. 1, Princípios e Fundamentos, 2006.

\_\_\_\_\_ Secretaria Municipal da Educação. **Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba**. v. 2, Educação Infantil, 2006.

CURY, Calos R.J. **A Educação Básica no Brasil**. Educ. Soc., Campinas, vol.23,n.80,set./2002. Disponível em: [HTTP://www.cedes.inicamp.br](http://www.cedes.inicamp.br).



DAMIS, Olga T., **Curso de pedagogia: um processo histórico de construção de sua identidade**. In: BONIN, Iara. Trajetória processos de ensinar e aprender: políticas e tecnologias. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

DEMO, P. **Metodologia científica em ciências sociais**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1989.

EYNG, Ana M. **Projeto pedagógico institucional: a relação dialógica entre planejamento e avaliação institucional**. In: Política e gestão da educação superior: desafios e perspectivas. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

FERREIRA, N.S.C. **Formação continuada e gestão da educação no contexto da “cultura globalizada”**. In: FERREIRA, N.S.C. Formação continuada e gestão da educação. São Paulo: Cortez, 2003.

FERNANDES, F.; BASTILDE, R. **Branços e negros em São Paulo**. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1959.

FONSECA, Marília. **O Banco Mundial e a Gestão da Educação Brasileira**. 7. Ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

GADOTTI, Moacir. **Gestão Democrática e Qualidade de Ensino**. 1ª Fórum Nacional Desafio da Qualidade Total no Ensino Público. Belo Horizonte, julho 1994.

GENTILI, PABLO & MCCOWAN, TRISTAN. **Reinventar A Escola Pública: Política Educacional Para Um Novo Brasil**. Petrópolis, Brasil: Editora Vozes, 2003.

GENTILI, Pablo e ALENCAR, Chico. **Educar na esperança em tempos de desencanto**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2002.

GIROUX, H. A. e SIMON, R. **Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular**. In: A. F. MOREIRA, e T. T. SILVA. Currículo, Cultura e Sociedade. São Paulo: Cortez, 1995.

GODOY, Arilda S., **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades**. v.35, n. 2, Mar./Abr. 1995.

LIBÂNEO, José C. **Pedagogia e pedagogos para quê?** SP, Cortez, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**. 5. Ed., Goiânia, GO: Alternativa, 2004.

MAANEN, John Van. **Reclaiming qualitative methods for organizational research: a preface**. v. 24, n.4, December 1979.

MANNING, Peter K. **Metaphors of the field: varieties of organizational discourse**. v.24, n.4, December 1997.

MANUAL ATLAS Ti. Disponível em: <http://downloads.atlasti.com/atlman.pdf>.

MELLO, G. N. **Formação inicial de professores para a educação básica uma (re)visão radical**. n. 1, vol. 14, São Paulo: SEADE, 2000.

MIZUKAMI, Maria G. N. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Paulo: Edufscar, 2002.

PIORE, Michael J. **Qualitative research techniques in economics**. v.24, n.4, December 1979.

POSSOLI, Gabriela e EYNG, Ana M. **Políticas educacionais em contexto complexo de múltiplos agentes definidores**. Afirse. Lisboa, 2007.

SCHEIBE, Leda. **Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia: trajetória longa e inconclusa**. Cadernos de Pesquisa, v.37, n.130, p.43-62, jan.abr/2007. Disponível em: <http://www.scielo.br>.

\_\_\_\_\_. **Formação do pedagogo: um desafio para o século XXI**. In: BONIN, Iara. Trajetória processos de ensinar e aprender: políticas e tecnologias. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008, p. 297-311.

SILVA, Maria A. **do projeto político do banco mundial ao projeto político pedagógico da escola pública brasileira**. Cad. Cedes, Campinas, v.23, n.61, 2003.

VIANNA, Ilca Oliveira Almeida. **Planejamento participativo na escola: um desafio ao educador**. São Paulo: EPU, 1986.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO 1 - ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA E QUESTIONÁRIO PEDAGOGOS RME/SME/ESCOLAS

#### DADOS DE IDENTIFICAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO

Setor em que atua:

Função:

Tempo de atuação na função:

Tempo de atuação na Rede Municipal de Ensino:

Ano de formação no Ensino Médio:

Instituição:

Curso:

Ano de formação no Ensino Superior:

Instituição:

Curso:

Ano de formação na Especialização:

Instituição:

Curso:

**\* Se o entrevistado, em qualquer uma das questões apresentadas, não souber responder, é indispensável o registro das possíveis justificativas, no espaço reservado para observações. O mesmo se aplica caso não realize algumas das atribuições especificadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais ou nas Diretrizes Curriculares para a Educação do Município.**

Outras experiências profissionais, fora da Secretaria Municipal da Educação:

1. Quais são as principais atribuições que você realiza no exercício de sua função?
2. Quais são as principais ações que o pedagogo deveria realizar no cotidiano escolar?
3. Em relação ao trabalho pedagógico escolar, que aspectos devem ser priorizados pelas políticas e práticas curriculares de formação do pedagogo, para a obtenção da qualidade do ensino na Educação Básica?
4. Que dificuldades ainda se impõem ao desenvolvimento das ações pedagógicas na Rede Municipal de Ensino?
5. As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício na Educação Infantil, no Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal e em cursos de Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. Dessa forma, de

acordo com o conjunto de ações das Diretrizes Curriculares Nacionais, analise cada uma das questões abaixo e responda conforme aplique à sua situação.

I - Atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime e igualitária.

Sente-se apto ao aplicar?

Realiza em serviço?

Preparação obtida em qual formação?

Considera importante para a qualidade do ensino da educação básica?

II - Compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir para o seu desenvolvimento físico, psicológico, intelectual e social.

Sente-se apto ao aplicar?

Realiza em serviço?

Preparação obtida em qual formação?

Considera importante para a qualidade do ensino da educação básica?

III - Fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do ensino fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria.

Sente-se apto ao aplicar?

Realiza em serviço?

Preparação obtida em qual formação?

Considera importante para a qualidade do ensino da educação básica?

IV - Trabalhar em espaços escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo.

Sente-se apto ao aplicar?

Realiza em serviço?

Preparação obtida em qual formação?

Considera importante para a qualidade do ensino da educação básica?

V - Reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas.

Sente-se apto ao aplicar?

Realiza em serviço?

Preparação obtida em qual formação?

Considera importante para a qualidade do ensino da educação básica?

VI - Ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano.

Sente-se apto ao aplicar?

Realiza em serviço?

Preparação obtida em qual formação?

Considera importante para a qualidade do ensino da educação básica?

VII - Relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático e pedagógico, demonstrando domínio das tecnologias de

informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas.

Sente-se apto ao aplicar?

Realiza em serviço?

Preparação obtida em qual formação?

Considera importante para a qualidade do ensino da educação básica?

VIII - Promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade.

Sente-se apto ao aplicar?

Realiza em serviço?

Preparação obtida em qual formação?

Considera importante para a qualidade do ensino da educação básica?

IX - Identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras.

Sente-se apto ao aplicar?

Realiza em serviço?

Preparação obtida em qual formação?

Considera importante para a qualidade do ensino da educação básica?

X - Demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras.

Sente-se apto ao aplicar?

Realiza em serviço?

Preparação obtida em qual formação?

Considera importante para a qualidade do ensino da educação básica?

XI - Desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento.

Sente-se apto ao aplicar?

Realiza em serviço?

Preparação obtida em qual formação?

Considera importante para a qualidade do ensino da educação básica?

XII - Participar da gestão das instituições, contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico.

Sente-se apto ao aplicar?

Realiza em serviço?

Preparação obtida em qual formação?

Considera importante para a qualidade do ensino da educação básica?

XIII - Participar da gestão das instituições, planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais em ambientes escolares.

Sente-se apto ao aplicar?

Realiza em serviço?

Preparação obtida em qual formação?

Considera importante para a qualidade do ensino da educação básica?

XIV - Realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre alunos e alunas e a realidade sociocultural em que esses desenvolvem suas experiências não-escolares, sobre processos de ensinar e de aprender em diferentes meios ambiental-ecológicos, sobre propostas curriculares e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas.

Sente-se apto ao aplicar?

Realiza em serviço?

Preparação obtida em qual formação?

Considera importante para a qualidade do ensino da educação básica?

XV - Utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para a construção de conhecimentos pedagógicos e científicos.

Sente-se apto ao aplicar?

Realiza em serviço?

Preparação obtida em qual formação?

Considera importante para a qualidade do ensino da educação básica?

XVI - Estudar, aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras determinações legais que lhe caiba implantar, executar, avaliar e encaminhar o resultado de sua avaliação às instâncias competentes.

Sente-se apto ao aplicar?

Realiza em serviço?

Preparação obtida em qual formação?

Considera importante para a qualidade do ensino da educação básica?

**\* Observações e/ou justificativas**

6. As Diretrizes Curriculares para a Educação do Município aplicam-se à formação continuada para o exercício na Educação Infantil, no Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na Educação de Jovens e Adultos, na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. Dessa forma, de acordo com o conjunto de ações das Diretrizes Curriculares para a Educação do Município, analise cada uma das questões e responda conforme se aplica à sua situação.

I – Articular ações pedagógicas, didáticas e curriculares, assegurando que a organização escolar seja o reflexo de um ambiente de aprendizagem, um espaço de formação continuada, que propicie aos professores a reflexão, o desenvolvimento do pensamento, da análise e da criação de novas práticas como sujeitos ativos dos processos de ensino-aprendizagem.

Sente-se apto ao aplicar?

Realiza em serviço?

Preparação obtida em qual formação?

Considera importante para a qualidade do ensino da educação básica?

II – Identificar a escola como inserida num contexto de concepção, realização e avaliação do projeto educativo.

Sente-se apto ao aplicar?

Realiza em serviço?

Preparação obtida em qual formação?

Considera importante para a qualidade do ensino da educação básica?

III – Considerar o projeto pedagógico como um elemento de ação que deve ser construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos, como um processo educativo da escola.

Sente-se apto ao aplicar?

Realiza em serviço?

Preparação obtida em qual formação?

Considera importante para a qualidade do ensino da educação básica?

IV – Conhecer e encaminhar o trabalho pedagógico, levando em consideração: as concepções atuais de educação; os fundamentos e encaminhamento das áreas do conhecimento; o processo de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem em todos os segmentos de ensino da Educação Básica; o papel da avaliação da educação, da gestão pedagógica e da gestão escolar.

Sente-se apto ao aplicar?

Realiza em serviço?

Preparação obtida em qual formação?

Considera importante para a qualidade do ensino da educação básica?

V – Elaborar e desenvolver: calendário escolar; reuniões pedagógicas; assessoramento com os professores, nas permanências; conselhos de classe; horários escolares (entrada, saída, recreio, grade horária), outras.

Sente-se apto ao aplicar?

Realiza em serviço?

Preparação obtida em qual formação?

Considera importante para a qualidade do ensino da educação básica?

VI – Articular as ações pedagógicas com os demais segmentos da escola.

Sente-se apto ao aplicar?

Realiza em serviço?

Preparação obtida em qual formação?

Considera importante para a qualidade do ensino da educação básica?

VII - Planejar e organizar as rotinas escolares: anualmente (escolha de funções; ensalamento de turmas; espaços de cada sala de aula e horários de aula; reuniões pedagógicas; conselhos de classe; semanas pedagógicas; a escolha do livro didático), outras.

Sente-se apto ao aplicar?

Realiza em serviço?

Preparação obtida em qual formação?

Considera importante para a qualidade do ensino da educação básica?

VIII - Planejar e organizar as rotinas escolares: semanalmente (o arquivo pedagógico; os projetos educacionais; as avaliações escolares; a formação continuada dos professores; o planejamento dos professores; o apoio pedagógico e a corregência; a situação acadêmica dos estudantes, definindo

encaminhamentos e registrando, detalhadamente, o atendimento e os encaminhamentos solicitados; o atendimento aos pais), outras.

Sente-se apto ao aplicar?

Realiza em serviço?

Preparação obtida em qual formação?

Considera importante para a qualidade do ensino da educação básica?

IX - Planejar e organizar as rotinas escolares: diariamente (a ação dos professores no espaço de sala de aula; a substituição de professores faltosos; o acompanhamento da frequência escolar; a disciplina e as organizações nos espaços escolares), outras.

Sente-se apto ao aplicar?

Realiza em serviço?

Preparação obtida em qual formação?

Considera importante para a qualidade do ensino da educação básica?

**\* Observações e/ou justificativas**

7. Considerando-se as ações do trabalho pedagógico no cotidiano escolar e a busca da qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem, o que você sugere que deva ser priorizado na formação continuada do pedagogo?

8. Periodicamente vêm sendo divulgadas informações referentes à qualidade do ensino do município, identificados nos documentos da Prova Brasil, SAEB e IDEB. De que forma esses resultados são repassados e utilizados pela escola na elaboração do projeto pedagógico, do plano de ação, dos planos de ensino e da avaliação da gestão escolar?

8.1. Qual a função dos pedagogos da RME no desenvolvimento desse processo?

9. Levando-se em consideração as políticas de avaliação da educação básica, seus resultados têm refletido no processo de formação continuada dos pedagogos da RME?

Justifique:

10. A ação dos pedagogos da RME teve influência nos resultados da Prova Brasil, SAEB e IDEB?

Justifique:



**APÊNDICE B – QUASTIONÁRIO 2 - ENTREVISTA COM PROFESSOR**

1. Quais são as atribuições que o pedagogo escolar deve desenvolver para contribuir com a melhoria da qualidade do processo de ensino e de aprendizagem em sua sala de aula?
  
2. Quando você sente necessidade de melhorar a qualidade do processo de ensino e de aprendizagem, costuma recorrer ao setor pedagógico?  
Por quê?
  
3. Qual é a importância que você atribui à função do pedagogo no contexto do espaço escolar?

**APÊNDICE C – QUADRO 1 – ATRIBUIÇÕES PEDAGÓGICAS ASSEGURADAS PELAS DCNs**

ATRIBUIÇÕES PEDAGÓGICAS ASSEGURADAS PELAS DCNs – 2010									
DE ACORDO COM O CONJUNTO DE AÇÕES DAS DCNs, ANALISE CADA UMA DAS QUESTÕES. RESPONDA CONFORME SE APLICA À SUA SITUAÇÃO.	SENTE-SE APTO A APLICAR		REALIZA EM SERVIÇO		PREPARAÇÃO OBTIDA EM QUAL FORMAÇÃO			CONSIDERA IMPORTANTE PARA A QUALIDADE DO ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA	
	SIM	NÃO	SIM	NÃO	INICIAL	PRÁTICA	CONTINUADA	SIM	NÃO
I - Atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime e igualitária.	119	5	120	4	71	85	62	121	3
II - Compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir para o seu desenvolvimento físico, psicológico, intelectual e social.	94	30	75	49	51	73	62	120	4
III - Fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do ensino fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria.	120	4	117	7	56	93	77	121	3
IV - Trabalhar em espaços escolares na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo.	108	16	107	17	55	87	73	120	4
V – Reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas.	111	13	118	6	65	92	77	122	2
VI - Ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano.	95	29	89	35	42	81	76	118	6
VII - Relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas.	93	31	106	15	33	85	72	121	3
VIII - Promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade.	115	9	120	4	32	105	58	122	2

ATRIBUIÇÕES PEDAGÓGICAS ASSEGURADAS PELAS DCNs – 2010								Continuação	
DE ACORDO COM O CONJUNTO DE AÇÕES DAS DCNs, ANALISE CADA UMA DAS QUESTÕES. RESPONDA CONFORME SE APLICA À SUA SITUAÇÃO.	SE SENTE APTO A APLICAR	REALIZA EM SERVIÇO		PREPARAÇÃO OBTIDA EM QUAL FORMAÇÃO			CONSIDERA IMPORTANTE PARA A QUALIDADE DO ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA		
		SIM	NÃO	SIM	NÃO	INICIAL	PRÁTICA	CONTINUADA	SIM
IX - Identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras.	104	20	109	15	40	98	61	118	6
X – Demonstrar consciência sobre a diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras.	111	13	117	7	36	92	69	117	7
XI – Desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento.	116	8	118	6	48	99	62	120	4
XII – Participar da gestão das instituições, contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico.	115	9	116	8	51	98	72	121	3
XIII – Participar da gestão das instituições, planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares.	112	12	115	9	38	101	61	120	4
XIV - Realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre alunos e a realidade sociocultural em que esses desenvolvem suas experiências não-escolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos; sobre propostas curriculares; sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas.	95	29	94	30	37	79	55	118	6
XV - Utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para a construção de conhecimentos pedagógicos e científicos.	96	28	103	21	48	84	59	117	7
XVI - Estudar, aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras determinações legais que lhe caiba implantar, executar, avaliar e encaminhar o resultado de sua avaliação às instâncias competentes.	112	12	116	8	34	96	69	121	3
<b>TOTAL</b>	<b>1716</b>	<b>268</b>	<b>1740</b>	<b>241</b>	<b>737</b>	<b>1448</b>	<b>1065</b>	<b>1917</b>	<b>67</b>

Fonte: Organizada pela autora com base nos dados coletados na pesquisa de campo (2010).

**APÊNDICE D – QUADRO 2 – ATRIBUIÇÕES PEDAGÓGICAS ASSEGURADAS PELAS DCMs**

ATRIBUIÇÕES PEDAGÓGICAS ASSEGURADAS PELAS DCMs – 2010									
DE ACORDO COM O CONJUNTO DE AÇÕES DAS DCMs, ANALISE CADA UMA DAS QUESTÕES. RESPONDA CONFORME SE APLICA À SUA SITUAÇÃO.	SENTE-SE APTO A APLICAR?		REALIZA EM SERVIÇO?		PREPARAÇÃO OBTIDA EM QUAL FORMAÇÃO?			CONSIDERA IMPORTANTE PARA A QUALIDADE DO ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA?	
	SIM	NÃO	SIM	NÃO	INICIAL	PRÁTICA	CONTINUADA	SIM	NÃO
I – Articular ações pedagógicas, didáticas e curriculares, assegurando que a organização escolar seja o reflexo de um ambiente de aprendizagem, um espaço de formação continuada, que propicie aos professores a reflexão, o desenvolvimento do pensamento, da análise e da criação de novas práticas, como sujeitos ativos dos processos de ensino e de aprendizagem.	113	11	118	6	23	110	58	121	3
II – Identificar a escola como inserida num contexto de concepção, realização e avaliação do projeto educativo.	114	10	113	11	47	104	77	123	1
III – Considerar o projeto pedagógico como um elemento de ação que deve ser construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos, como um processo educativo da escola.	111	13	116	8	50	92	73	123	1
IV – Conhecer e encaminhar o trabalho pedagógico, levando em consideração: as concepções atuais de educação; os fundamentos e encaminhamento das áreas do conhecimento; o processo de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, em todos os segmentos de ensino da educação básica; o papel da avaliação da educação, da gestão pedagógica e da gestão escolar.	110	14	121	3	29	111	43	121	3
V – Elaborar e desenvolver: calendário escolar; reuniões pedagógicas; assessoramento com os professores, nas permanências; conselhos de classe; horários escolares (entrada, saída, recreio, grade horária), outras.	120	4	116	8	27	108	45	124	0
VI – Articular as ações pedagógicas com os demais segmentos da escola.	121	3	117	7	25	111	45	123	1

ATRIBUIÇÕES PEDAGÓGICAS ASSEGURADAS PELAS DCMs – 2010								Continuação	
DE ACORDO COM O CONJUNTO DE AÇÕES DAS DCMs, ANALISE CADA UMA DAS QUESTÕES. RESPONDA CONFORME SE APLICA À SUA SITUAÇÃO.	SENTE-SE APTO A APLICAR?		REALIZA EM SERVIÇO?		PREPARAÇÃO OBTIDA EM QUAL FORMAÇÃO?			CONSIDERA IMPORTANTE PARA A QUALIDADE DO ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA?	
	SIM	NÃO	SIM	NÃO	INICIAL	PRÁTICA	CONTINUADA	SIM	NÃO
VII - Planejar e organizar as rotinas escolares: anualmente (escolha de funções; ensalamento de turmas; espaços de cada sala de aula e horários de aula; reuniões pedagógicas; conselhos de classe; semanas pedagógicas; escolha do livro didático), outras.	119	5	115	9	25	110	53	123	1
VIII - Planejar e organizar as rotinas escolares: semanalmente (arquivo pedagógico; projetos educacionais; avaliações escolares; formação continuada dos professores; planejamento dos professores; apoio pedagógico e a corregência; situação acadêmica dos estudantes, definindo encaminhamentos e registrando, detalhadamente, o atendimento e os encaminhamentos solicitados; atendimento aos pais), outras.	118	6	114	10	20	119	51	122	2
IX - Planejar e organizar as rotinas escolares: diariamente (ação dos professores no espaço de sala de aula; substituição de professores faltosos; acompanhamento da frequência escolar - FICA; disciplina e organizações nos espaços escolares), outras.	121	3	116	8	27	110	54	123	1
<b>TOTAL</b>	<b>1047</b>	<b>69</b>	<b>1046</b>	<b>70</b>	<b>273</b>	<b>975</b>	<b>499</b>	<b>1103</b>	<b>13</b>

Fonte: Organizada pela autora com base nos dados coletados na pesquisa de campo (2010).