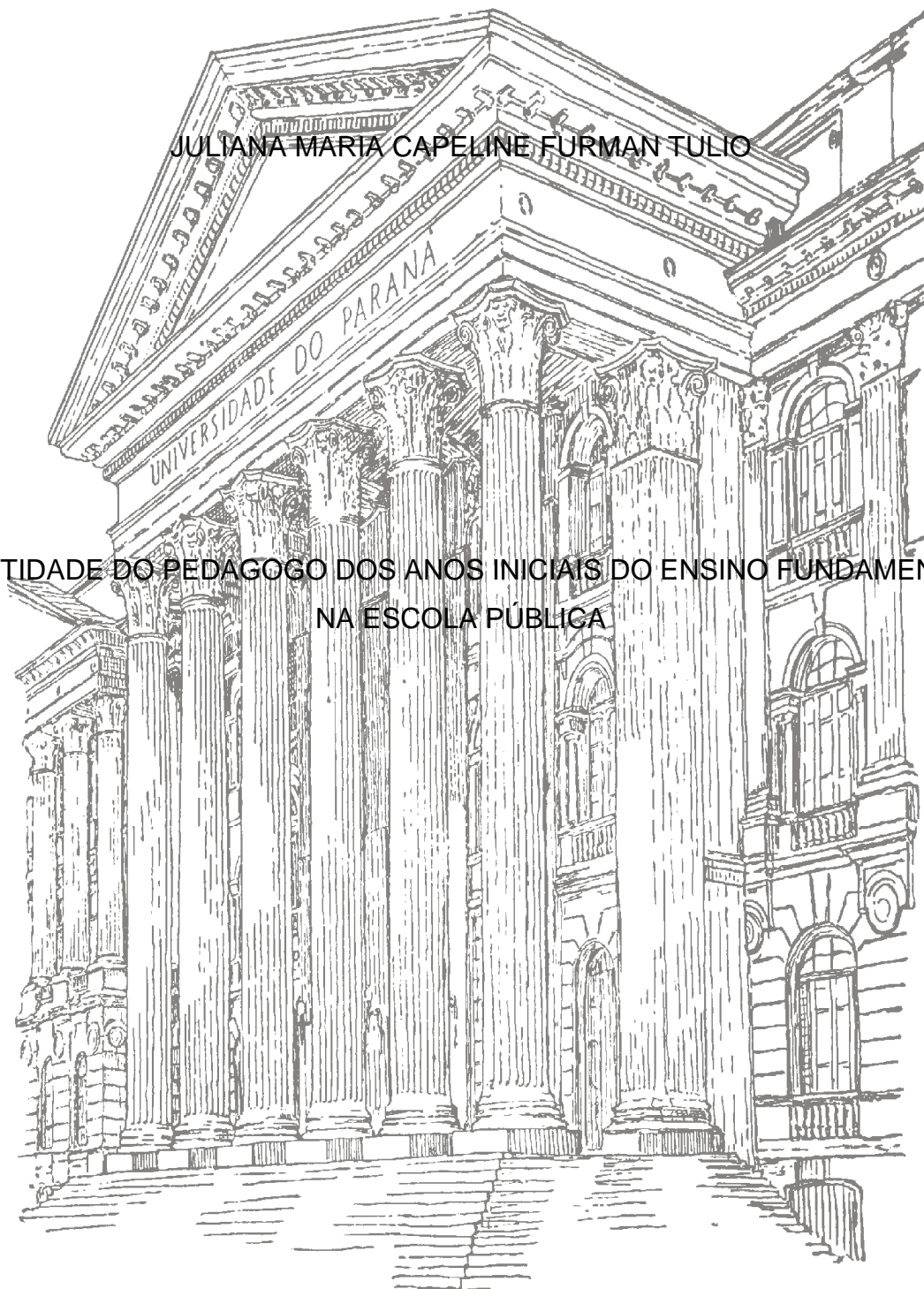


UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
SETOR DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

JULIANA MARIA CAPELINE FURMAN TULIO

IDENTIDADE DO PEDAGOGO DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL  
NA ESCOLA PÚBLICA



CURITIBA  
2015

JULIANA MARIA CAPELINE FURMAN TULIO

IDENTIDADE DO PEDAGOGO DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL  
NA ESCOLA PÚBLICA

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação, no Curso de Pós Graduação em Educação, Setor de Educação, Linha de Pesquisa Cultura, Escola e Ensino da Universidade Federal do Paraná- UFPR.

Orientador: Prof. Dr. Ricardo Antunes de Sá

CURITIBA  
2015

Catálogo na publicação  
Mariluci Zanela – CRB 9/1233  
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Tulio, Juliana Maria Capeline Furman

Identidade do pedagogo dos anos iniciais do ensino fundamental na  
Escola Pública / Juliana Maria Capeline Furman Tulio – Curitiba, 2015.  
186 f.

Orientador: Prof. Dr. Ricardo Antunes de Sá  
Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Ciências Humanas da  
Universidade Federal do Paraná.

1. Educação – Estudo e ensino. 2. Professores – Formação profissional.  
3. Escolas públicas – Curitiba (PR). 4. Pedagogia crítica. 5. Prática de  
ensino. I.Título.

CDD 372.2



## PARECER

Defesa de Dissertação de Juliana Maria Capeline Furman Tulio para obtenção do Título de MESTRA EM EDUCAÇÃO. Os abaixo assinados, Prof. Dr. Ricardo Antunes de Sá, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Eliane Cleonice Alves Precoma, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Izabel Cristina Petraglia (Por Skype), arguíram, nesta data, a candidata acima citada, a qual apresentou a seguinte Dissertação: "IDENTIDADE DO PEDAGOGO DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NA ESCOLA PÚBLICA".

Procedida a arguição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que a candidata está Apta ao Título de MESTRA EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIÇÃO
Prof. Dr. Ricardo Antunes de Sá		Aprovada
ProP Dr. <sup>a</sup> Eliane Cleonice Alves Precoma		APROVADA
Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Izabel Cristina Petraglia (Por Skype)		Aprovada

Curitiba, 31 de março de 2015.

Prof.<sup>a</sup> D. Monica Ribeiro da Silva  
Coordenadora do PPGE

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Monica Ribeiro da Silva  
Coordenadora do Programa de  
Pós-Graduação em Educação  
Máquina: 125750

Dedico esse trabalho aos pedagogos que trabalham todos os dias por uma  
educação de qualidade.

Àqueles que me apoiaram e me incentivaram nessa caminhada, em especial à  
minha Mãe, ao meu Pai, ao meu Marido e a minha Filha que enche de alegria os  
meus dias.

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente, ao meu orientador, Professor Dr. Ricardo Antunes de Sá, por ter escolhido o meu anteprojeto de pesquisa e ter acreditado em mim e no potencial do meu trabalho. A ele agradeço pela brilhante orientação, pelas considerações pontuais e enriquecedoras e por estar sempre presente em todas as etapas desta pesquisa. Com toda admiração, muito obrigada.

Aos meus amados pais, Sônia e Oldinir, pelo amor e carinho, por todo apoio e pela força.

Ao meu querido e amado marido, Tarso, pelo incentivo e apoio durante toda essa caminhada.

À minha filhinha Isabela, amor da mamãe, pela compreensão, mesmo sendo tão pequena, em muitos momentos entendeu que não poderia receber a minha atenção. Li muitos textos com ela em meu colo.

Aos meus irmãos e cunhados pelo incentivo.

À minha amiga Kelly, a pessoa que me incentivou a fazer o mestrado e auxiliou-me na organização do meu anteprojeto de pesquisa. Muito obrigada pelo companheirismo, pela amizade e pelas palavras de estímulo.

À minha amiga Viviane, pelo incentivo e pelo auxílio em muitas etapas desse processo.

Aos meus colegas de mestrado, pela amizade, parceria, trocas, reflexões e auxílio durante esse percurso, em especial, à Sônia, Mônica, Natasha, Estela e Poliana.

Agradeço imensamente à Secretaria Municipal de Educação que me permitiu realizar a pesquisa e aos pedagogos que participaram deste estudo.

Aos professores que estiveram presentes durante a minha caminhada: Tânia, Regina Cely, Geraldo e Araci.

Às professoras da banca: Eliane e Izabel, pelas valiosas contribuições.

À equipe da secretaria do PPGE da UFPR pelos auxílios e encaminhamentos.

E agradeço a todas as outras pessoas não citadas aqui e que contribuíram para a realização desta pesquisa, muito obrigada.

O Pedagogo é aquele que procura conjugar a teoria e a prática a partir de sua própria ação [...]. Contudo, o pedagogo não pode ser um puro e simples prático nem um puro e simples teórico [...]. Só será considerado Pedagogo aquele que fizer surgir um plus na e pela articulação teoria-prática em educação.

Houssaye (2004, p. 10)

## RESUMO

A presente pesquisa teve como tema a identidade do pedagogo escolar. Este estudo procurou responder a seguinte questão: Qual é a identidade do pedagogo atuante na escola pública nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental? Objetivou-se analisar, compreender e caracterizar a identidade do pedagogo escolar atuante na escola pública. Constituíram-se objetivos específicos desta investigação: a) Realizar levantamento e análise bibliográfica sobre a Pedagogia no Brasil e suas implicações para a contribuição da identidade do Pedagogo; b) Caracterizar o papel do Pedagogo na escola dos anos iniciais do Ensino Fundamental; c) Contribuir com subsídios teóricos e metodológicos para a definição da identidade do Pedagogo na escola dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. As reflexões basearam-se nos estudos de: Brzezinski (1996), Sá (1997; 2000; 2012; 2013), Silva (1999), Libâneo (2008), Libâneo e Pimenta (1999), Scheibe (2007), Morin (2000; 2002; 2003; 2005; 2012), Franco; Pimenta; Libâneo (2007), Forquin (1993), Saviani (2000; 2008; 2009) e Franco (2008a/b). A pesquisa utilizou-se de uma abordagem qualitativa (Oliveira, 2012; Ludke e André, 1986; André, 2001; 2013) tendo como procedimentos metodológicos a aplicação de questionário, na fase exploratória, via *e-mail*, através do Programa *Google Drive*, e na etapa seguinte, a entrevista semiestruturada. As duas técnicas de coletas de dados foram realizadas junto aos pedagogos que atuam com os Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Ensino de Curitiba (trinta pedagogos responderam os questionários e nove participaram da entrevista). A investigação teve início no ano de 2013 com o estudo exploratório e transcorreu até o ano de 2015, com a realização das entrevistas e análise e interpretação dos dados. Para caracterizar a identidade do pedagogo partiu-se das três dimensões: epistemológica, política e profissional que constituem a identidade do educador, conforme os princípios da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE, 1992). A análise dos dados revelou uma nova dimensão: a relacional. Os resultados apontaram que a identidade do pedagogo (escolar) que atua no Ensino Fundamental das escolas da Rede Municipal de Educação de Curitiba apresentam as dimensões (epistemológica, profissional, política e relacional).

Palavras-chave: Identidade do Pedagogo. Pedagogo Escolar. Escola Pública.



## ABSTRACT

This research had the identity of the pedagogue at public school as the main theme. The study tried to answer the following question: what is the pedagogue's identity at the public school in the early years of Elementary School? It aimed to analyze, understand and characterize the identity of the pedagogue in the public school. The specific objectives of this work are: a) perform a survey and bibliographic analysis on Pedagogy in Brazil and its implications for the contribution to the pedagogue's identity; b) characterize the role of the pedagogue in public school in the early years of Basic Education; c) Contribute to theoretical and methodological subsidies for the pedagogue's identity definition in early years of Elementary School. The reflections were based on the following studies from Brzezinski (1996), Sá (1997; 2000; 2012; 2013), Silva (1999), Libâneo (2008), Libâneo e Pimenta (1999), Scheibe (2007), Morin (2000; 2002; 2003; 2005; 2012), Franco; Pimenta; Libâneo (2007), Forquin (1993), Saviani (2000; 2008; 2009) e Franco (2008a/b). This research followed a qualitative approach (Oliveira, 2012; Ludke e André, 1986; André, 2001; 2013), using a questionnaire as methodological procedures, in the exploratory phase, via email, by Google Drive Program and in the next step, a semi-structured interview. Both data collection techniques were realized with the pedagogues working with early years of Elementary School of 'Rede Municipal de Ensino de Curitiba' (thirty pedagogues answered the questionnaires and nine of them participated in the interview). The investigation started from the beginning of 2013 with the exploratory study to the year of 2015, with the interviews and analysis and data interpretation. In order to characterize the pedagogue's identity it was considered three dimensions: epistemological, political and professional that constitute the educator's identity as the principles of the National Association for the Professionals of Education Formation (ANFOPE, 1992). The data analysis showed a new dimension: relational. The results pointed that pedagogue's identity, working at Elementary Schools of Rede Municipal de Curitiba, presents all dimensions (epistemological, political, professional and relational).

Key-words: Pedagogue. Pedagogue's identity. Public School.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

GRÁFICO 1 – IDENTIDADE DO PEDAGOGO.....	52
GRÁFICO 2 – TEMPO DE SERVIÇO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO (RME) DE CURITIBA.....	88
GRÁFICO 3 – TEMPO NA FUNÇÃO DE PEDAGOGO.....	89
GRÁFICO 4 – DIMENSÃO EPISTEMOLÓGICA.....	90
GRÁFICO 5 – DIMENSÃO PROFISSIONAL: AÇÃO DOS PEDAGOGOS JUNTO AOS PROFESSORES.....	97
GRÁFICO 6 – DIMENSÃO PROFISSIONAL: AÇÃO DOS PEDAGOGOS JUNTO À DIREÇÃO.....	100
GRÁFICO 7 – DIMENSÃO PROFISSIONAL: AÇÃO DOS PEDAGOGOS JUNTO AOS ESTUDANTES.....	102
GRÁFICO 8 – DIMENSÃO PROFISSIONAL: AÇÃO DOS PEDAGOGOS JUNTO À COMUNIDADE.....	103
GRÁFICO 9 – DIMENSÃO PROFISSIONAL: AÇÃO DOS PEDAGOGOS JUNTO À SME/NRE.....	104
GRÁFICO 10 - DIMENSÃO PROFISSIONAL: FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PEDAGOGOS.....	105
GRÁFICO 11 – AS DIMENSÕES CONSTITUTIVAS DA IDENTIDADE DO PEDAGOGO.....	112
GRÁFICO 12 – EPISTEMOLOGIA DA PEDAGOGIA.....	118
QUADRO 1 – AS ATRIBUIÇÕES DO SUPORTE TÉCNICO PEDAGÓGICO.....	77
QUADRO 2 – SUJEITOS DA PESQUISA.....	110
QUADRO 3 – DURAÇÃO DAS ENTREVISTAS.....	111
QUADRO 4 – DIMENSÃO EPISTEMOLÓGICA.....	114
QUADRO 5 – DIMENSÃO POLÍTICA.....	120
QUADRO 6 – DIMENSÃO PROFISSIONAL.....	130
QUADRO 7 – DIMENSÃO RELACIONAL.....	150

## LISTA DE SIGLAS

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação  
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
CBE – Conferência Brasileira de Educação  
CMAE – Centro Municipal de Atendimento Especializado  
CNE – Conselho Nacional de Educação  
CONARCFE – Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos e Formação de Educadores  
ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente  
ISE – Instituto Superior de Educação  
LDB - Lei de Diretrizes e Bases  
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
MEC – Ministério da Educação e Cultura  
NRE – Núcleo Regional da Educação  
NRE / SF - Núcleo Regional da Educação de Santa Felicidade  
PUC – Pontifícia Universidade Católica  
RME – Rede Municipal de Ensino  
SESu – Secretaria de Ensino Superior  
SME – Secretaria Municipal da Educação  
UFPR – Universidade Federal do Paraná

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
<b>2 CAPÍTULO I - O CURSO DE PEDAGOGIA: UM PERCURSO DE IDAS E VINDAS.....</b>	<b>21</b>
2.1 A CRIAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA.....	21
2.2 A PRIMEIRA REFORMA DO CURSO DE PEDAGOGIA.....	24
2.3 A SEGUNDA REFORMA DO CURSO DE PEDAGOGIA.....	27
2.4 O MOVIMENTO NACIONAL DE REFORMULAÇÃO DOS CURSOS DE PROFESSORES E O CURSO DE PEDAGOGIA.....	32
2.5 A LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO E O CURSO DE PEDAGOGIA.....	37
2.6 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DO CURSO DE PEDAGOGIA – 2006.....	43
2.7 CONSIDERAÇÕES SOBRE O PERCURSO HISTÓRICO DA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO.....	48
<b>3 CAPÍTULO II - A IDENTIDADE DO PEDAGOGO: PROFISSIONAL, POLÍTICA E EPISTEMOLÓGICA.....</b>	<b>51</b>
3.1 A DIMENSÃO EPISTEMOLÓGICA DA IDENTIDADE DO PEDAGOGO.....	53
3.1.1 Pedagogia: Ciência da Educação.....	56
3.1.2 Concepção de Ciência.....	58
3.2 A DIMENSÃO POLÍTICA DA IDENTIDADE DO PEDAGOGO.....	62
3.2.1 Concepção de Educação.....	63
3.2.2 Concepção de Educação Escolar.....	65
3.2.3 Concepção de Cultura e Cultura Escolar.....	69
3.2.4 Concepção de Humanidade.....	71
3.3 A DIMENSÃO PROFISSIONAL DA IDENTIDADE DO PEDAGOGO.....	73
3.3.1 O pedagogo na Rede Municipal de Ensino de Curitiba – RME.....	76
<b>4 CAPÍTULO III – O CAMINHO SE FAZ AO CAMINHAR: PERCURSO METODOLÓGICO.....</b>	<b>80</b>
4.1 PESQUISA EM EDUCAÇÃO.....	80
4.2 PESQUISA QUALITATIVA.....	83
4.3 ESTUDO EXPLORATÓRIO: APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO.....	86

4.3.1 Dimensão Epistemológica da Identidade do Pedagogo.....	89
4.3.2 Dimensão Política da Identidade do Pedagogo.....	91
4.3.3 Dimensão Profissional da Identidade do Pedagogo.....	95
4.4 A ENTREVISTA.....	108
4.5 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS.....	113
4.5.1 A Dimensão Epistemológica da Identidade do Pedagogo.....	113
4.5.1.1 Dimensão Epistemológica da Identidade do Pedagogo: pedagogo pesquisador.....	114
4.5.2 A Dimensão Política da Identidade do Pedagogo.....	119
4.5.2.1 Dimensão Política da Identidade do Pedagogo: função da escola pública.....	120
4.5.2.2 Dimensão Política da Identidade do Pedagogo: papel do professor.....	126
4.5.2.3 Dimensão Política da Identidade do Pedagogo: papel do pedagogo.....	127
4.5.3 A Dimensão Profissional da Identidade do Pedagogo.....	129
4.5.3.1 Dimensão Profissional da Identidade do Pedagogo: atribuições do pedagogo na escola.....	130
4.5.3.2 Dimensão Profissional da Identidade do Pedagogo: dificuldades em exercer a função de pedagogo.....	142
4.5.3.3 Dimensão Profissional da Identidade do Pedagogo: reconhecimento profissional.....	146
4.5.3.4 Dimensão Profissional da Identidade do Pedagogo: formação continuada dos pedagogos .....	147
4.5.4 A Dimensão Relacional da Identidade do Pedagogo.....	150
4.5.4.1 Dimensão Relacional da Identidade do Pedagogo: relações interpessoais na escola.....	150
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>155</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>165</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>176</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Sou licenciada em Pedagogia, conclui o curso no ano de 2003. No ano seguinte, cursei a especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional. Em 2010, conclui a segunda especialização em Educação Especial.

Trabalho na Rede Municipal de Ensino de Curitiba desde o ano de 2003 e atuo como pedagoga, nesta rede de ensino, desde o ano de 2006. Atuo também como pedagoga da Rede Estadual de Ensino de Curitiba desde o ano de 2005.

Entre os anos de 2009 e 2012 trabalhei como pedagoga dos anos iniciais do Ensino Fundamental do Núcleo Regional da Educação de Santa Felicidade (NRE-SF) e da Rede Municipal de Ensino (RME) de Curitiba. O NRE-SF é composto por dezenove escolas e sessenta e cinco pedagogos atuam nestas unidades escolares. No desenvolvimento do meu trabalho no referido núcleo, senti a necessidade de refletir sobre a especificidade da identidade do pedagogo que atua na escola pública.

Durante os assessoramentos nas escolas, acompanhando o trabalho dos pedagogos, constateei dificuldades encontradas por estes profissionais na organização do trabalho pedagógico. Além dessas dificuldades, as queixas dos pedagogos eram recorrentes, relatavam que não conseguiam assumir o seu papel de articulador do trabalho pedagógico na escola devido às demandas urgentes e às tarefas burocráticas.

Nesse contexto, percebi que a identidade do pedagogo atuante na escola pública, tanto discutida pelos estudiosos da educação, na prática, ou seja, na escola, esta identidade é outra. Acompanhando o trabalho dos sessenta e cinco pedagogos, constateei que o pedagogo não está tendo uma prática condizente com a teoria.

Estas inquietações apresentadas foram instigadoras e motivaram-me a querer aprofundar o meu conhecimento sobre a identidade do pedagogo atuante na escola pública.

Em 2012, com o objetivo de ingressar no Mestrado, iniciei a construção do projeto de pesquisa, sendo que a problemática da pesquisa já se encontrava subscrita em minha atividade profissional.

## Questões Problematizadoras

A experiência profissional da pesquisadora permitiu a constatação da dificuldade do pedagogo de exercer a sua função, este fato levou à elaboração de questionamentos preliminares: Quais seriam os reais motivos que estão impedindo que os pedagogos assumam a sua função? O trabalho burocrático está impedindo que esses profissionais realizem o seu trabalho? Ou o estão utilizando como pretexto? A opção pelo trabalho burocrático pode ocorrer devido a sua formação inicial e/ou continuada?

A partir desses questionamentos preliminares, novas questões surgiram e contextualizaram a problemática de pesquisa: O que o pedagogo faz efetivamente? E por que faz? Qual é o Método que fundamenta a sua reflexão/ação? Quais são os teóricos que embasam sua prática? Como ele se vê como profissional da Educação? Como ele compreende seu papel político? Como ele compreende seu papel epistemológico?

Pensando a Educação como processo que favorece a promoção do desenvolvimento humano e a construção de aprendizagens significativas e compreendendo a escola como uma unidade complexa, um espaço democrático de reflexão crítica da realidade, sensível às diferentes demandas sociais de um mundo em constante evolução e transformação, fica evidente perceber a necessidade de refletir sobre a especificidade da identidade do pedagogo.

À luz dessas considerações, a presente pesquisa pretende responder à seguinte questão: **Qual é a identidade do pedagogo atuante na escola pública nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental?**

A primeira fase desta pesquisa iniciou-se, no ano de 2013, com a busca na base de dados da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e da Universidade Federal do Paraná de teses e/ou dissertações, apresentadas nos últimos cinco anos, que tivessem como objeto de estudo a identidade do pedagogo. Dessa pesquisa resultaram doze trabalhos, sendo nove dissertações e três teses. A maioria dessas pesquisas focou sua investigação nos cursos de Pedagogia, ou seja, o objetivo era caracterizar a identidade do pedagogo a ser formado pelo referido curso. Apenas dois trabalhos investigaram sobre a definição da identidade do pedagogo na sua prática de trabalho. Na UFPR há

apenas uma dissertação que abordou sobre a identidade do pedagogo, este trabalho tinha como objeto de estudo: analisar a atuação dos pedagogos que trabalham especificamente com a Educação Infantil. Pode-se constatar, com essa busca pelos trabalhos acadêmicos, que a identidade do pedagogo, tão discutida entre os teóricos da educação, não está tendo a mesma atenção e preocupação dos pesquisadores. Devido a este fato, enfatiza-se a relevância social da temática do presente estudo que pretende caracterizar a identidade do pedagogo escolar.

Estudar, pesquisar, analisar sobre a prática do pedagogo na escola pública, na atualidade, significa refletir sobre a identidade deste profissional. A identidade, foco de estudo desta pesquisa, significa, no Dicionário Aurélio, (2004, p. 459): “1. Qualidade de idêntico. 2. Os caracteres próprios e exclusivos duma pessoa: nome, idade, estado, profissão, sexo, etc.”

A identidade é um termo de origem latina, formado a partir do adjetivo “idem” que significa “o mesmo” e do sufixo “-dade” que indica um estado ou uma qualidade. A etimologia da palavra identidade pode ser compreendida como qualificadora daquilo que é idêntico ou o mesmo, sendo, portanto, identificadora de algo que permanece.

Compreende-se a identidade como sendo um processo que simultaneamente pode diferenciar cada pessoa em relação aos outros, mas pode também, identificar o pertencimento a grupos determinados. Ou seja, o processo identitário apresenta características comuns para o reconhecimento enquanto pessoa única e igual ao mesmo tempo.

Parte-se do pressuposto que o processo identitário é contínuo, em constante construção e transformação, nunca estará pronto e acabado. Romanowski (2013, p. 308) complementa essa ideia, dizendo que: “[...] a identidade profissional se constrói socialmente a partir do processo de formação, atuação profissional, organização da categoria profissional e do reconhecimento social.”

Na mesma direção de análise, para Nóvoa (1995, p. 15), a identidade corresponde à maneira de ser e estar numa profissão, é um processo contínuo, construído ao longo da vida e da carreira profissional e acrescenta: “[...] o processo identitário passa também pela capacidade de exercermos com autonomia nossa atividade, pelo sentimento de que controlamos o nosso trabalho.”

Brzezinski (2011, p. 122) corrobora com esta questão afirmando que a identidade profissional é uma identidade coletiva: “[...] porque ela vai se delineando



na teia das relações sociais e incorpora a cultura do grupo social e das relações do mundo produtivo no qual o profissional está inserido.” No caso dos pedagogos, as relações de trabalho acontecem no interior das escolas e no contexto da comunidade à qual a escola pertence, mas também em espaços não escolares, visto que o trabalho desse profissional não se restringe ao ambiente escolar.

No âmbito do senso comum, a identidade do pedagogo está relacionada ao ensino, às técnicas de ensinar, mas esta é uma visão simplista e reducionista da função do pedagogo e da própria Pedagogia. Libâneo (2001, p. 6) discorre sobre esta questão:

A Pedagogia se ocupa, de fato, com a formação escolar de crianças, com processos educativos, métodos, maneiras de ensinar, mas, antes disso, ele tem um significado bem mais amplo, bem mais globalizante. Ela é um campo de conhecimentos sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa.

O trabalho docente é uma das diversas funções que poderá ser assumida pelos pedagogos. Entende-se que o pedagógico perpassa por toda sociedade, portanto, há inúmeras funções no contexto escolar e não escolar que poderão ser assumidas por esse profissional. Franco (2008a, p. 4) adverte:

Historicamente a classe profissional dos professores e pedagogos, tem sofrido com o desprestígio social da profissão, com a descaracterização da identidade coletiva da classe, com as dificuldades inerentes ao próprio processo de ensino frente às sofisticadas demandas sociais. Há que se entender que o educador, nesse caminhar, encontra-se em profundas dissonâncias com a construção de seu papel social, de sua identidade profissional, de sua identidade como pessoas. Fazê-lo refletir sobre sua prática, será por certo encaminhá-lo a analisar a construção/desconstrução/reconstrução de sua identidade profissional.

A presente pesquisa parte do pressuposto que, desde a criação do curso de Pedagogia no Brasil, em 1939, há discussões em torno da identidade do pedagogo. É ilustrativa a afirmação de Brzezinski (2011, p. 124): “A identidade do pedagogo, então revela-se dicotômica, entre ser o técnico e ser professor.”

Historicamente, o curso de Pedagogia, está marcado pela indefinição identitária e profissional. Foram atribuídas várias identidades ao curso, devido aos conflitos teóricos e epistemológicos da Pedagogia e do próprio curso. A indefinição

epistemológica tem produzido dificuldades para a definição e compreensão da identidade profissional e a para a formação do pedagogo.

Até os dias atuais, o curso de Pedagogia passou por três regulamentações desde a sua criação em 1939 (Decreto-Lei n. 1190): a) em 1962 (Parecer n. 251/62); b) em 1969 (Parecer n. 252/69); c) em 2006, com a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais. Essas regulamentações, em cada momento histórico, tentaram responder sobre as questões da identidade, da formação e da atuação profissional do pedagogo.

Atualmente, de acordo com a legislação vigente (DCN's para o curso de Pedagogia – BRASIL, 2006), a docência consiste na base da identidade profissional do pedagogo. A Resolução CNE/CP n. 1 de 15/05/2006 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia faz menção à atuação do pedagogo em outras áreas que necessitam do conhecimento pedagógico, mas enfatiza a docência em suas diretrizes e orientações.

A identidade do pedagogo que atua na escola pública pode ser identificada pelas “características” comuns existentes entre estes profissionais. Disso decorre o objetivo geral desta pesquisa: caracterizar a identidade do Pedagogo Escolar que atua nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na escola pública.

Constituem-se objetivos específicos deste estudo: a) realizar levantamento e análise bibliográfica sobre a Pedagogia no Brasil e suas implicações para a contribuição da identidade do Pedagogo; b) caracterizar o papel do Pedagogo na escola dos anos iniciais do Ensino Fundamental; c) contribuir com subsídios teóricos e metodológicos para a construção da identidade do Pedagogo na escola dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

No Brasil, as discussões sobre a cientificidade da Pedagogia começaram em meados da década de 80, desde então, vários autores defendem a Pedagogia como ciência da educação, entre eles: Libâneo (2008); Libâneo e Pimenta (1999); Pimenta (1996); Franco (2008); Franco, Libâneo e Pimenta (2007) e Sá (1997, 2000, 2012), mas não consideram como sendo a única ciência que tem a educação como objeto de estudo. O objeto de estudo da Pedagogia tem um domínio próprio, portanto o conhecimento produzido pela Pedagogia é próprio, não se opondo ao das demais ciências. O saber produzido por essas ciências é imprescindível também para a compreensão do fenômeno educativo.

Neste estudo, a Pedagogia é compreendida como uma ciência, a ciência da Educação, tendo como objeto de estudo a complexidade do fenômeno educativo.

Como já mencionado, o conceito de pedagogo se alterou durante a história do curso de Pedagogia. Hoje, legalmente, o pedagogo é definido a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais.

Houssaye (2004, p. 25), assim caracteriza o pedagogo:

Ora, o pedagogo é um intelectual, desenvolve ideias em relação a seus próprios atos, produz finalidade aos atos. [...] Ele tem ideias, e não apenas um saber-fazer; é um teórico da educação, e não só um especialista em ação. Não produz apenas um saber da educação, mas também, nesse movimento, um saber sobre a educação, ou seja, um sistema e um sentido.

Os pedagogos são profissionais fundamentais para a coordenação do processo educacional, em acordo com as demandas da contemporaneidade. São profissionais responsáveis pela articulação e organização do trabalho pedagógico em espaços escolares e não escolares, para tanto, faz-se necessário que compreendam e dominem o processo educativo.

Ainda, de acordo com Houssaye (2004, p. 10),

[...] o pedagogo é antes de mais nada um prático-teórico da ação educativa. O pedagogo é aquele que procura conjugar teoria e a prática a partir de sua própria ação. É nessa produção específica da relação teoria-prática em educação que se origina, se cria, se inventa e se renova a pedagogia. [...] Mas o teórico da educação, como tal, também não é um pedagogo, pois não basta pensar o ato pedagógico. Só será considerado pedagogo aquele que fizer um *plus* na e pela articulação teoria-prática em educação. Esse é o caldeirão da fabricação pedagógica.

A presente pesquisa se inscreve numa abordagem qualitativa que se caracteriza por uma análise mais reflexiva sobre o objeto de estudo, apontando para questões mais complexas e considerando todos os aspectos do objeto de pesquisa, ou, nas palavras de Oliveira (2012, p.37),

[...] como sendo um processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação.

Os procedimentos metodológicos utilizados nesta pesquisa foram a aplicação de questionário, na fase exploratória e a entrevista semiestruturada. As duas

técnicas de coletas de dados foram realizadas junto aos pedagogos que atuam com os Anos Iniciais do Ensino Fundamental na RME de Curitiba.

No ano de 2013, com o intuito de caracterizar a identidade do pedagogo que atua na escola pública, iniciou-se o desenvolvimento do estudo exploratório. Foram encaminhados questionários, via *e-mail*, através do Programa *Google Drive* para 50% das escolas que compõem a Rede Municipal de Ensino de Curitiba, perfazendo um total de noventa e duas escolas. Os questionários deveriam ser respondidos pelos pedagogos dessas escolas. Trinta pedagogos participaram da pesquisa respondendo os questionários, o que perfaz 10% dos trezentos e doze pedagogos que atuam nas escolas selecionadas.

A aplicação do questionário teve, como objetivo, caracterizar as três dimensões: epistemológica, política e profissional que constituem a identidade do pedagogo, conforme os princípios da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE). Objetivou-se, também, buscar subsídios para a elaboração do roteiro da entrevista e selecionar os sujeitos que iriam participar das entrevistas.

A partir do estudo exploratório, foram selecionados nove pedagogos para serem entrevistados, de acordo com os seguintes critérios: 1) Pedagogos com respostas mais significativas, críticas e pontuais no Estudo Exploratório, ou seja, pedagogos com respostas que contribuíram para responder preliminarmente o problema de pesquisa; 2) Tempo de serviço na RME: mais de 10 anos; 3) Tempo na função de pedagogo: mais de 10 anos. A pesquisa utilizou-se da entrevista semiestruturada.

Para atingir o objetivo de caracterizar a identidade do pedagogo escolar, no Capítulo I desta pesquisa, fez-se necessário fazer uma incursão pela história do curso de Pedagogia no Brasil, com o intuito de compreender, historicamente, quais concepções nortearam a formação do pedagogo desde a criação do curso. Entender de que forma as políticas educacionais foram influenciando sua formação e sua identidade. Os autores que fundamentam esse capítulo são: Brzezinski (1996); Sá (1997); Silva (1999); Libâneo (2008); Libâneo e Pimenta (1999) e Scheibe (2007).

Objetiva-se, no Capítulo II, fundamentar teoricamente a identidade do pedagogo à luz das dimensões profissional, política e epistemológica. Para isso, parte-se da compreensão construída historicamente sobre essas dimensões que devem nortear a formação do educador no Brasil e, especificamente, a do

Pedagogo. Os autores que fundamentam esse capítulo são: Libâneo e Pimenta (1999); Sá (2000; 2012; 2013); Morin (2000; 2002; 2003; 2012); Franco, Pimenta e Libâneo (2007); Forquin (1993); Saviani (2000; 2008; 2009) e Franco (2008a/b).

No Capítulo III, apresenta-se a abordagem metodológica que embasa esta pesquisa, expõe-se a análise da pesquisa exploratória (aplicação do questionário junto aos pedagogos) e a análise das entrevistas junto aos pedagogos. Os autores que fundamentam esse capítulo são: Oliveira (2012); Ludke e André (1986); André (2001; 2013) e Morin (2003; 2005).

Por fim, apresentam-se as Considerações Finais, fruto das reflexões sobre a identidade do pedagogo escolar, atuante na escola pública.

## **CAPÍTULO I - O CURSO PEDAGOGIA: UM PERCURSO DE IDAS E VINDAS**

O objetivo deste capítulo é fazer uma incursão pela história do curso de Pedagogia no Brasil com o intuito de compreender, historicamente, quais concepções nortearam a formação do pedagogo desde a criação do curso em 1939. Além disso, pretende-se observar de que forma as políticas educacionais foram influenciando a formação e a identidade dos cursos de Pedagogia.

O percurso histórico descrito abrangerá desde 1939, ano de criação do curso, até a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, em 2006.

As contribuições do movimento nacional dos educadores, nas discussões sobre a identidade e reformulações do curso de Pedagogia, também serão evidenciadas neste resgate histórico que vai da criação do Comitê Nacional de Pró-Reformulação dos Cursos de Pedagogia, no ano de 1983, até os Encontros realizados em meados dos anos 2000.

O curso de Pedagogia, até os dias atuais, passou por três regulamentações desde 1939 (Decreto-Lei n. 1190): a) Em 1962 (Parecer n. 251/62); b) Em 1969 (Parecer n. 252/69); c) Em 2006, com a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais. Essas regulamentações, em cada momento histórico, tentaram responder sobre as questões da identidade, da formação e da atuação profissional do pedagogo.

### **2.1 A CRIAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA**

O Brasil, a partir da primeira Guerra Mundial (28/07/1914 a 11/11/1918), iniciou um processo de mudança em seu modelo econômico: o processo de industrialização e urbanização. O país, gradativamente, passou do modelo agrário-comercial-exportador dependente para o modelo capitalista-urbano-industrial. (BRZEZINSKI, 1996).

Com as transformações econômicas, a sociedade e as condições de vida e de trabalho também se modificaram. Em função dessas transformações, emergiu no

país “[...] um movimento reformador apoiado nos princípios liberais da Pedagogia Nova em defesa do indivíduo, da liberdade de iniciativa e de igualdade perante a lei.” (*Idem, ibidem*, p.26).

Portanto, as décadas de 20 e 30 foram marcadas pelos movimentos que provocaram mudanças na educação brasileira, entre eles, o movimento dos Pioneiros da Escola Nova, cujos princípios estavam inscritos na carta magna da educação de 1932, que se tornou pública em forma de Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova. “Os Pioneiros faziam parte dos movimentos sociais de educadores que empreendiam a luta para a criação da universidade no país.” (*Idem, ibidem*, p.18).

Nessa época, os docentes eram formados pelas Escolas Normais<sup>1</sup> e Institutos de Educação. As Escolas Normais foram criadas, no Brasil, no final do século XIX, tornaram-se o *locus* de formação de professores até a década de 30, quando o curso de Pedagogia é criado.

Durante a vigência do Estado Novo, no dia 04 de abril de 1939, o curso de Pedagogia foi regulamentado, através do Decreto-Lei n. 1190 do mesmo ano, com a criação da Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade do Brasil, no Rio de Janeiro. O curso de Pedagogia foi criado como o único curso da “seção” de Pedagogia, destinado à formação de bacharéis especialistas em educação e licenciados. Como “seção” especial foi instituída a de Didática, composta apenas pelo curso de Didática<sup>2</sup>.

Seguindo o padrão federal de universidade, para a formação dos bacharéis, o curso tinha a duração de três anos, com conteúdos específicos da área e, para a formação dos licenciados, adicionava-se um ano de curso de Didática. Essa estrutura ficou conhecida como o esquema 3+1. De acordo com Brzezinski (1996, p. 43-44), “[...] o sistema de formação de professores secundários durou por 23 anos e

---

<sup>1</sup> Em 1835, foi criada a primeira Escola Normal em Niterói – Rio de Janeiro, sendo a pioneira na América Latina e, de caráter público, foi a primeira do continente, já que, nos Estados Unidos, as que então existiam eram escolas particulares. (ROMANELLI, 1990).

<sup>2</sup> O curso de Pedagogia ficou assim seriado: Complementos de Matemática (1ª série), História da Filosofia (1ª série), Sociologia (1ª série), Fundamentos Biológicos da Educação (1ª série), Psicologia Educacional (1ª, 2ª e 3ª séries), Estatística Educacional (2ª série), História da Educação (2ª e 3ª séries), Fundamentos Sociológicos da Educação (2ª série), Administração Escolar (2ª e 3ª séries), Educação Comparada (3ª série), Filosofia da Educação (3ª série). O curso de Didática ficou constituído pelas seguintes disciplinas: Didática Geral, Didática Especial, Psicologia Educacional, Administração Escolar, Fundamentos Biológicos da Educação, Fundamentos Sociológicos da Educação. Ao bacharel em Pedagogia restava cursar as duas primeiras, uma vez que as demais já constavam do seu currículo no bacharelado. (SILVA, 1999, p.34).

passou para a história dos estudos pedagógicos em nível superior com a denominação de 3 + 1.”.

O curso de Pedagogia surgiu organizado sob uma dicotomia: bacharéis e licenciados. Compreendia-se que o bacharelado formava o técnico em educação e a licenciatura, o professor que iria lecionar as matérias pedagógicas do Curso Normal (Magistério). Como situa Sá (1997, p. 7): “Assim, já se vislumbrava a presença da concepção fragmentária na formação do pedagogo, ou seja, a mesma compreendia os “técnicos” e os “docentes”.” Esta dualidade vigorou até a aprovação do Parecer n. 252/69 proveniente da Lei n. 5.540/68 da Reforma Universitária.

Em relação à formação do bacharel em Pedagogia, conforme caracterizado por Silva (1999), criou-se um novo profissional sem uma função e um campo profissional definidos. Para a autora (*Idem, ibidem*, p.35) “[...] a exclusão de Didática Geral e Especial da formação do bacharel em Pedagogia torna a identidade deste profissional ainda mais obscura.”.

Os licenciados seriam os futuros professores da Escola Normal (que formavam os professores primários). Entretanto, o currículo dessa licenciatura não contemplava o conteúdo do curso primário. Brzezinski (1996, p. 45) alerta:

Essa estruturação do curso de pedagogia facilitou a adoção da premissa “quem pode o mais pode o menos”, isto é, se os licenciados em pedagogia estavam habilitados a formar professores primários, por “osmose” adquiririam o domínio dos conteúdos do curso primário. Cabe indagar: como poderia o licenciado estar preparado para tal, se não havia obtido a formação específica para o que se propunha a ensinar? No seu exercício profissional, deveria saber e saber fazer uma educação que não tinha aprendido nem “vivido”.

A organização curricular dos licenciados em Pedagogia era marcada pela inexistência de conteúdo específico. Para o licenciado, o mercado de trabalho era tão difuso que adquiriram, por concessão, o direito de lecionar Matemática e História no 1º ciclo e Filosofia, no curso colegial do ensino secundário, todavia, sem o preparo exigido para se tornarem professores. (SILVA, 1999).

De acordo com Brzezinski (1996, p.42), a organização curricular do curso de Pedagogia era centrada na vertente profissionalizante (pragmatismo funcional):

O professor assim formado passava a dominar métodos e técnicas adequados à prática docente, mas não se aprofundava em estudos da pedagogia como área de saber, isto é, não buscava a teoria elaborada por



meio da pesquisa, como se fosse possível separar o indissociável: teoria e prática.

Ainda de acordo com Brzezinski (*Idem, ibidem* p.43), “As práticas pedagógicas pragmática, tecnicista e sociologista reduziram o curso de Pedagogia, no Brasil, em uma área profissionalizante, descomprometida com a produção do conhecimento.” Essa tendência de centrar o curso de Pedagogia na vertente profissional é decorrente das políticas educacionais que desconsideravam o pedagogo como um cientista e/ou pesquisador da educação, ou seja, não consideravam que esse profissional produzia um “conhecimento pedagógico”.

Com a configuração que o curso recebeu, desde a sua criação, pode ser compreendido que havia dois cursos distintos: o curso de Pedagogia e o curso de Didática. O primeiro “responsável” pelos conteúdos do conhecimento específico e o segundo, pelos métodos e técnicas de ensinar.

## 2.2 A PRIMEIRA REFORMA DO CURSO DE PEDAGOGIA

No início da década de 60, o Brasil passou por uma nova transição política, de um regime democrático, que havia começado depois da Segunda Guerra Mundial (1939 a 1945), para um governo autoritário, pós-golpe militar de 64 (BRZEZINSKI, 1996).

O curso de Pedagogia permaneceu seguindo o padrão federal, com o esquema 3+1, por mais de vinte anos. Esse esquema foi reforçado com o Parecer n. 251/62, proveniente da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, que pretendeu reformar o referido curso.

A Lei n. 4.024/61 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) tramitou por treze anos no Congresso Nacional, foi aprovada em 1961 e, no ano seguinte, o Conselho Federal de Educação aprovava o Parecer n. 251/62<sup>3</sup>, de autoria do professor Valnir Chagas<sup>4</sup>, que reformulou o curso de Pedagogia, na

---

<sup>3</sup> O Parecer n. 251/62 foi incorporado à Resolução CFE/62, aprovada sob a vigência da antiga LDBEN – a Lei Federal n. 4024/61 – e homologada pelo então Ministro da Educação e Cultura Darcy Ribeiro para vigorar a partir de 1963. (SILVA, 1999).

<sup>4</sup> Valnir Chagas foi conselheiro do Conselho Federal de Educação por 18 anos, sendo três mandatos de seis anos.

tentativa de dar uma definição para o curso e para a destinação profissional de seus egressos.

Este parecer fixou o currículo mínimo do curso de Pedagogia, mas, diferentemente da regulamentação anterior, não definiu a grade curricular com a distribuição das disciplinas pelas quatro séries do curso, essa tarefa ficou sob a responsabilidade das instituições. Instituiu-se, tanto para o bacharel, quanto para o licenciado, a duração do curso em quatro anos, visando extinguir o esquema 3+1, com a eliminação do bacharel e com a permanência do licenciado. Mas, na prática, tal esquema permaneceu, a licenciatura continuou formando o professor para atuar na Escola Normal e o bacharelado, formando o técnico em educação para atuar no sistema escolar, nas funções burocráticas. Desta forma, o esquema 3+1 era mantido, permanecendo uma concepção fragmentada na formação do pedagogo.

Como afirma Brzezinski (1994, p.340):

Valnir Chagas expressa no texto do Parecer 251/62 as duas correntes que se posicionavam em relação ao curso de Pedagogia, uma que pretendia sua extinção por falta de conteúdo próprio e outra que defendia sua existência para aprofundamento da teoria educacional, assumindo postura conciliatória.

Como ressalta Silva (1999), o Parecer n. 251/62 tentou compreender a controvérsia existente, se a formação do professor primário<sup>5</sup> deveria acontecer em nível superior e a dos técnicos da educação, em nível de pós-graduação. O autor validava esta ideia para o futuro (anos 70), considerando que a ação de elevar a formação do professor primário ao nível superior era bastante ambiciosa para a época, no Brasil. Quanto ao curso de Pedagogia, a intenção não era que fosse extinto, mas que fosse remodelado para que sua identidade fosse definida.

Silva (1999) ensina que a existência do curso de Pedagogia era tratada com caráter de provisoriedade no Parecer n. 251/62. O referido Parecer manteve o caráter generalista do curso de Pedagogia, não considerava a existência ou não da demanda do mercado de trabalho para o profissional formado no curso de Pedagogia. Como também não identificava claramente o profissional a quem se referia, “[...] trata do assunto de maneira geral quando estabelece que o curso de

---

<sup>5</sup> Essa denominação “professor primário” foi modificada para “professor de 1º grau” com a Lei 5692/71. E alterada, novamente, para “docente para as primeiras séries do Ensino Fundamental”, com a LDB 9394/96.

Pedagogia destina-se à formação do “técnico de Educação” e do professor de disciplinas pedagógicas do curso normal [...]” (*Idem, ibidem*, p. 37)

O diploma de bacharel em Pedagogia não era uma exigência do mercado de trabalho, a destinação profissional deste “pedagogo” era para ocupar cargos de técnicos em educação no Ministério da Educação e Cultura - MEC. Para o bacharelado, o currículo mínimo era fixado em sete matérias, sendo cinco obrigatórias e duas opcionais.<sup>6</sup> O licenciado deveria cursar, além das sete matérias, também Didática e Prática de Ensino.

Regulamentada pelo Parecer do Conselho Federal de Educação n. 292/1962, a licenciatura previa o estudo de três disciplinas: Psicologia da Educação, Elementos de Administração Escolar, Didática e Prática de Ensino (esta última em forma de estágio supervisionado). De acordo com o Parecer, não deveria haver a ruptura de conteúdos e métodos manifestos na estrutura curricular do esquema 3+1, mas, mesmo com essa indicação, na prática, a dualidade entre bacharelado e licenciado continuava.

Além da dicotomia entre o bacharel e o licenciado, a nova organização curricular provocou a separação entre conteúdo e método. Para Brzezinski (1996, p. 57) “[...] por um “passe de mágica”, com apenas duas disciplinas, o bacharel se transformava em professor licenciado.”.

A primeira reforma do curso de Pedagogia tentou romper com esquema 3+1 e superar a dicotomia entre o bacharel e o licenciado, mas, como pode ser constatado, na prática, permaneceu a concepção fragmentada na formação do pedagogo. O Parecer contribuiu para manter o caráter generalista do curso e a identidade do profissional a ser formado não foi definida, nem a sua destinação profissional. Após vinte anos da criação do curso, ainda existiam incertezas sobre sua identidade, como, também, indagações sobre sua extinção ou permanência do curso de Pedagogia.

---

<sup>6</sup> As obrigatórias eram: Psicologia da Educação, Sociologia Geral e da Educação, História da Educação, Filosofia da Educação e Administração Escolar. As opcionais eram: Biologia, História da Filosofia, Estática, Métodos e Técnicas de Pesquisas Pedagógicas, Cultura Brasileira, Educação Comparada, Higiene Escolar e Currículo e Programas. (SILVA, 1999, p. 37)

### 2.3 A SEGUNDA REFORMA DO CURSO DE PEDAGOGIA

Como o Brasil estava sob o Regime do Governo Militar, as políticas públicas educacionais foram marcadas pela concepção tecnicista de educação. Com o desenvolvimento econômico, surge a demanda para se formarem trabalhadores para o mercado de trabalho, entre eles, os profissionais da educação. Esse momento foi caracterizado por Brzezinski (1996, p. 58) como: “[...] a etapa do capitalismo brasileiro dedicada aos investimentos em educação alicerçados no ideário tecnicista.” A “ideologia tecnocrata” passou a orientar a política educacional. A educação passou a ser compreendida como um instrumento de aceleração do desenvolvimento econômico do país e, também, de progresso social. (*Idem*, 1996)

Silva (1999) também afirma que, pós-golpe militar de 1964, a tendência que estava sendo intensificada, inclusive na educação, era da correspondência direta e imediata entre o currículo dos cursos de nível médio e superior e as funções a serem desenvolvidas em cada profissão. Os alunos, em uma determinada fase do curso, deveriam escolher as disciplinas que iriam cursar, de acordo com a função que pretendiam desempenhar futuramente.

Como já foi dito, com o governo militar, o ensino passou a ser entendido como um propulsor para o desenvolvimento do país (com o aumento das oportunidades educacionais e com a melhora na qualificação do trabalhador). A educação tornou-se um instrumento indispensável ao processo de especialização exigido pelo capitalismo. Neste contexto, surge o projeto de reforma das universidades brasileiras, que deveriam deixar de ser elitistas para se tornarem o centro de formação de profissionais necessários ao desenvolvimento do país, ou seja, formar o trabalhador especializado para o mercado de trabalho. (BRZEZINSKI, 1996).

Com a educação alicerçada na concepção tecnicista, em 28 de novembro de 1968, é aprovada a Lei Federal n. 5.540, a Lei da Reforma Universitária, que reformulou a estrutura do Ensino Superior no Brasil. Essa Lei, elaborada em menos de 30 dias, foi votada e aprovada pelo Congresso Nacional e sancionada pelo presidente da República, por via de decreto-lei em cinco meses. Esse aligeiramento na aprovação da Lei demonstrou o caráter autoritário do governo em questão.

A referida Lei provocou mudanças nos cursos de formação de professores e na Faculdade de Educação, “[...] à qual conferia a função de formar os técnicos denominados especialistas em educação, criou os institutos de ‘conteúdos específicos’.” (BRZEZINSKI, 1996, p. 67).

A formação de professores passou a ter dois *lócus*: o instituto de “conteúdo específico” que formava o bacharel e o licenciado de sua área de saber e a Faculdade de Educação, a qual formava o pedagogo e ofertava as disciplinas pedagógicas para as licenciaturas.

Para Silva (1999, p. 44), com a Reforma Universitária: “[...] triunfam os princípios da racionalidade, eficiência e produtividade no trato do ensino superior [...]”, características do novo pensamento governamental. Esses princípios foram transplantados da teoria econômica e adaptados à educação.

Como ressalta Sá (1997), a Lei da Reforma Universitária estabeleceu uma concepção educacional que deveria atender às necessidades de formação de mão de obra qualificada para a expansão do processo de industrialização, sob os paradigmas taylorista/fordista.

A Lei da Reforma Universitária definiu, no seu artigo 30, que a formação de professores para o ensino de 2º grau, de disciplinas gerais ou técnicas, bem como o preparo de especialistas destinados ao trabalho de planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação, no âmbito de escolas e sistemas escolares, aconteceriam em nível superior.

No ano seguinte, diante das necessidades do mercado de trabalho e da necessidade de adequar o curso de Pedagogia à Reforma Universitária de 1968, o Conselho Nacional de Educação aprovou o Parecer n. 252/69<sup>7</sup>, também de autoria de Valnir Chagas, que tratava da reformulação curricular do curso de Pedagogia.

O curso foi dividido em duas partes: a parte comum<sup>8</sup>, constituída por disciplinas básicas à formação de qualquer profissional da área, e parte diversificada, que se constituía nas quatro habilitações (administração escolar,

---

<sup>7</sup> De acordo com Silva (1999), esse parecer foi incorporado à Resolução CFE n. 2/69 que fixou o currículo mínimo e a duração do curso de Pedagogia. Regulamentação produzida e aprovada pelo Conselho Federal de Educação.

<sup>8</sup> Conforme Silva (1999), a parte comum seria composta pelas seguintes disciplinas: Sociologia Geral, Sociologia da Educação, Psicologia da Educação, História da Educação, Filosofia da Educação e Didática.

supervisão escolar, orientação educacional e inspeção escolar)<sup>9</sup>, além do professor para o ensino normal, para formar os “especialistas” em educação. Em nível de pós-graduação, o Parecer previa a habilitação de planejamento educacional.

Com a criação das habilitações, extingue-se a formação do bacharel. O licenciado cursaria os quatro anos previstos e poderia graduar-se em uma das habilitações, bem como seria formado para lecionar em cursos de formação para o magistério e para o ensino primário.

Para Silva (1999), o referido Parecer procurou esclarecer a questão do direito ao magistério primário pelos formados em Pedagogia. O texto do Parecer não deixar dúvida sobre o direito: “[...] quem pode o mais pode o menos: quem prepara o professor primário tem condições de ser também professor primário.” (BRASIL, 1969, p. 110)

Ainda de acordo com Silva (1999, p.58), o Parecer fragmentou a formação do Pedagogo de várias maneiras. Uma dessas fragmentações ocorreu quando criou as duas partes que compõem o curso:

Os poucos esclarecimentos a respeito de cada uma dessas partes e mesmo o mínimo de matérias estabelecido para elas não constituem elementos suficientes para que se possa captar os propósitos que devem orientar seus desenvolvimentos: por isso, a ideia que emerge é que essas duas partes são distintas e interdependentes entre si: de um lado “a base de qualquer modalidade de formação pedagógica”, e, de outro, as “habilitações específicas”.

A outra forma de fragmentação ocorreu com a criação das diversas habilitações, “[...] como se cada uma das habilitações dispusesse de um corpo de conhecimentos que lhe fosse próprio e exclusivo.” (*Idem, ibidem*, p.58).

Na mesma direção de análise, Sá (1997) afirma que a formação do licenciado em Pedagogia, fragmentado nas diversas habilitações criadas pelo Parecer n. 252/69, não contribuiu efetivamente para a formação de um Pedagogo que dominasse o saber pedagógico em sua totalidade.

Reforçando o que já foi esclarecido acima, essa fragmentação é proveniente da concepção tecnicista de educação que vigorava nas políticas públicas da época. Como ensina Sá (1997, p. 71), a reformulação do curso de Pedagogia:

---

<sup>9</sup> “Foi sob a alegação das exigências do mercado que o conselheiro, apesar de reiterar a ideia da pós-graduação como posição natural das especialidades pedagógicas, ainda as manteve, de forma geral, no âmbito da graduação”. (SILVA, 1999, p. 67)

[...] objetivava formar técnicos, especialistas em educação em nível de graduação, voltados para o atendimento de diversas especialidades que a escola, vista pela ótica tecnicista e taylorizada do processo pedagógico, demandava para cumprir seu papel de equalizadora e promotora de desenvolvimento social capitalista.

O modelo de produção taylorista/fordista era baseado na produção do trabalho em grande escala e na divisão de tarefas a serem executadas pelos trabalhadores, e este trabalho era controlado pelos supervisores.

A concepção metodológica que sustentava a legislação educacional baseava-se na lógica do modelo capitalista de produção. A escola passou a ser concebida de forma análoga à forma como a sociedade estava organizada, reproduzindo a lógica fabril: a dicotomia entre a teoria e a prática, ou seja, a divisão social do trabalho, separação entre os que pensam e os que executam.

O conhecimento pedagógico passou a ser parcelarizado e a organização do trabalho pedagógico passou a ser dividida entre o supervisor e o orientador escolar, como diz Sá (*Idem, ibidem*, p. 9):

A organização do trabalho pedagógico escolar buscava atender aos parâmetros da eficiência, racionalidade burocrática, da produtividade e, por fim, os pedagogos eram os especialistas nas diversas “partes” do trabalho escolar. O orientador educacional trabalhava a “fração” aluno, o supervisor escolar a “fração” professor e o administrador educacional o “gerenciamento” burocrático do aparelho escolar.

De acordo com Silva (1999), o Parecer n. 252/69 tentou definir um campo de trabalho para o pedagogo, mas o mercado de trabalho, ou seja, as escolas, não conseguiram absorver tantos profissionais especialistas formados pelo curso de Pedagogia e este continuou com o problema da destinação profissional de seus egressos.

Como alerta Libâneo (2008, p. 127), o Parecer n. 252/69 tinha como intuito “formar o especialista no professor” e acrescenta,

O Parecer 252/69 promove, efetivamente, um avanço na definição da identidade do curso ao fixar com mais clareza os estudos teóricos necessários à formação do pedagogo e a explicitação das habilitações profissionais. Fica, entretanto, mal resolvida a questão das licenciaturas ou, por conta, persiste a dubiedade do curso entre formar o pedagogo não-docente e o professor dos cursos de magistério e das séries iniciais do 1º grau.

Para Libâneo (2008), o Parecer trouxe certo avanço em relação à identidade do curso, mas concluiu, juntamente com Pimenta (1999), que esse Parecer trouxe vários problemas para o curso de Pedagogia, entre eles o esvaziamento dos estudos sistemáticos de educação e a descaracterização profissional do pedagogo. Os autores (1999, p. 245) alertam que:

[...] a) o caráter “tecnicista” do curso e o conseqüente esvaziamento teórico da formação, excluindo o caráter da pedagogia como investigação do fenômeno educativo; b) o agigantamento da estrutura curricular que leva ao mesmo tempo a um currículo fragmentado e aligeirado; c) a fragmentação excessiva de tarefas no âmbito das escolas; d) a separação no currículo entre os dois blocos, a formação pedagógica de base e os estudos correspondentes às habilitações.

O Parecer mantém a denominação de curso de Pedagogia, mas o termo “pedagógico” assume o sentido de metodológico, técnico, administrativo, ou seja, engloba os estudos pedagógicos relacionados à preparação de professores, reduzindo o curso de Pedagogia à prática de ensino. (LIBÂNEO, 2008).

A política de desenvolvimento de recursos humanos, inicializada na década de 60, embasada nos “[...] aportes teóricos das teorias do capital humano e da modernização [...]” (BRZEZINSKI, 1996, p. 58), foi intensificada na década seguinte.

O parecer n. 252/69 contribuiu para a continuidade da formação fragmentada do pedagogo e da divisão do trabalho pedagógico. Criou os especialistas em educação à luz da concepção tecnicista, o curso formava os pedagogos especialistas que não compreendiam o fenômeno educativo na sua complexidade.

Em 1971, seguindo a política implantada desde o golpe de 1964, com a Lei da Reforma Universitária e o Parecer n. 252/69, o Congresso Nacional promulgava a Lei n. 5692/71 que fixou as Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus<sup>10</sup>, criando a integração vertical (níveis e séries) e horizontal (áreas de ensino e disciplinas), formação geral e especial (profissionalizante), matrícula por disciplina do 2º grau, língua estrangeira e ensino supletivo.

Essa Lei transformou o Curso Normal em uma habilitação entre tantas do ensino de 2º grau. Para Brzezinski (1996), a habilitação em magistério deixou de ser prioridade no curso de Pedagogia, sendo substituída pelas diversas habilitações de especialistas, relegando ao segundo plano a formação do professor. O conselheiro

---

<sup>10</sup> Nomenclatura adotada pela nova Lei, em substituição dos termos ensino primário e médio, respectivamente.



Valnir Chagas, que já havia participado do Grupo de Trabalho que elaborou a proposta da reforma universitária, também fez parte do Grupo de Trabalho da LDB 5692/71, tendo sido o relator e principal mentor dessa reforma.

## 2.4 O MOVIMENTO NACIONAL DE REFORMULAÇÃO DOS CURSOS DE PROFESSORES E O CURSO DE PEDAGOGIA

No final da década de 70, o mesmo conselheiro propôs a “formação de especialistas no professor”, através dos Pareceres n. 67/75<sup>11</sup> e 68/75 e Indicações n. 70/76 e 71/76, conforme documento da Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores (CONARCFE, 1988). O Ministério da Educação e Cultura (MEC), após dois anos, torna sem efeitos os referidos pareceres e indicações e promove um debate nacional sobre a Reformulação dos Cursos de Pedagogia.

As indicações do conselheiro propunham, como afirma Brzezinski (1996, p. 17), “[...] a extinção do curso de pedagogia e conseqüentemente da profissão de pedagogo.”

Desde a sua criação, o curso de Pedagogia foi marcado pela indefinição em relação à identidade e à atuação do pedagogo, esse fato possibilitou o surgimento de propostas e leis que pretendiam reformular radicalmente o curso. A tendência brasileira, como já foi apresentada neste texto, era de centrar o curso em uma vertente profissionalizante, que mantivesse pouca relação com os estudos epistemológicos. Até o final dos anos 70, quase não existiam estudos teóricos que tratassem da pedagogia como uma Ciência.

Em 1978 foi realizado, na Universidade de Campinas – SP, o I Seminário de Educação Brasileira. De acordo com Silva (1999, p. 74), “[...] constitui-se uma oportunidade para se iniciar uma reação mais organizada no sentido de se pensar

---

<sup>11</sup> A Indicação n. 67/75 prescreveu a orientação básica a ser seguida nas áreas pedagógicas; a Indicação n. 68/75 redefiniu a formação pedagógica das licenciaturas; Indicação n. 70/76 regulamentou o preparo de especialistas e professores de Educação; Indicação n. 71/76 regulamentou a formação superior de professores para Educação Especial. (SILVA, 1999)

conjuntamente os estudos pedagógicos em nível superior.”<sup>12</sup> Os participantes articularam-se em um movimento contrário às imposições do Conselho Nacional de Educação.

O referido seminário constitui o marco inicial do Movimento Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador, para Brzezinski (1996, p. 100):

Os resultados do seminário foram positivos, especialmente por ter constituído o primeiro momento, pós-1964, de reflexão coletiva nacional sobre a formação do educador. A discussão sobre a importância da participação dos educadores na reformulação dos cursos de pedagogias e licenciaturas ganhou espaço nesse evento.

A abertura política no final dos anos 70 possibilitou a organização dos movimentos de educadores contrários às proposições do Conselho Nacional de Educação, que prosseguiram nas duas décadas seguintes. Aconteceram discussões, debates, estudos e pesquisas sobre a reformulação dos cursos de formação dos professores em âmbito nacional.

No início dos anos 80, realizou-se, na Pontifícia Universidade Católica (PUC) de São Paulo, a I Conferência Brasileira de Educação<sup>13</sup>. Os participantes organizaram-se para desencadear uma mobilização nacional contra as intenções do MEC de retomar as Indicações do Conselho Federal de Educação. Com esta Conferência, abriu-se o debate nacional sobre o curso de Pedagogia e das demais licenciaturas.

No mesmo ano, em Goiânia, foi criado o Comitê Nacional Pró-Reformulação dos Cursos de Pedagogia, no qual educadores de todo o Brasil discutiram e elaboraram propostas para o curso de Pedagogia. O comitê foi criado para resguardar a participação dos educadores nas possíveis reformulações e para elaborar uma proposta para o curso de Pedagogia, “[...] antes que surgisse uma pronta, acabada, definida em gabinetes do MEC.” (BRZEZINSKI, 1996, p. 106).

---

<sup>12</sup> Temas discutidos no referido seminário: formação político-educacional de todos os licenciados, formação continuada dos educadores, defesa da manutenção do curso de pedagogia, estruturação de um curso fundado na ação pedagógica, vinculando teoria e prática. (GRUPOS DE ESTUDOS DO I SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO BRASILEIRA, 1978).

<sup>13</sup> A ANPED (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação), o CEDES (Centro de Estudos Educação e sociedade) e a ANDE (Associação Nacional de Educação), criados em 1977, 1978 e 1979 respectivamente, foram as três entidades responsáveis pela organização das Conferências (CEBs) nos anos de 1980, 1984, 1986, 1988, e 1991.

Em 1983, em Belo Horizonte – Minas Gerais, o Comitê Nacional de Pró-Reformulação dos Cursos de Pedagogia transforma-se na Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação do Educador que vigorará até o ano de 1990, quando se transformará na Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE<sup>14</sup>), até os dias de hoje.

Para Libâneo (2008, p.129):

[...] o movimento pela reformulação dos cursos de formação de educadores situa a crise da educação e da formação de educadores no quadro mais amplo da sociedade brasileira. A partir daí, orienta seus objetivos para a luta por uma educação voltada para a transformação social, pela valorização da escola pública e do magistério, propondo para isso a redefinição e a busca da identidade do curso de Pedagogia.

A proposta nacional de reformulação curricular do curso de Pedagogia pretendeu imprimir, na formação do pedagogo, um caráter científico, técnico, acadêmico, político, didático-pedagógico, considerando as experiências regionais e locais, garantindo a autonomia das instituições de ensino superior para definir os currículos de seus cursos. Outra tendência que surgiu nesse encontro foi a de considerar teoria e prática como unidade indissociável e como núcleo integrador da formação do pedagogo.

Os participantes do movimento constataram que não seria possível reformular o curso de Pedagogia sem abranger todas as licenciaturas, consideraram que a base da identidade do profissional da educação encontra-se na docência, todos são professores. (CONARCFE, 1983).

Esse encontro foi o marco histórico em relação à definição dos princípios que nortearam as propostas de reformulação dos cursos de formação dos profissionais da educação. Nos encontros seguintes esses princípios foram revisados e ampliados.

Entre as propostas discutidas nesse encontro, ressalta-se a “base comum nacional para a formação do educador<sup>15</sup>”, formação de especialistas (formação de

<sup>14</sup> A ANFOPE, de acordo com seu estatuto, é uma entidade de caráter político, científico e acadêmico, independente em relação ao Estado. Seu principal trabalho se dá na luta em favor da formação e da valorização dos profissionais da educação, participa de debates e de proposições para a formação dos profissionais da Educação e do Fórum das Entidades Acadêmicas, da qual fazem parte também a ANPED, ANPAE, CEDES e o FORUMDIR (ANFOPE, 2009).

<sup>15</sup> “A base comum nacional dos Cursos de Formação de educadores não deve ser concebida como um currículo mínimo ou elenco de disciplinas, e sim como uma concepção básica da formação do educador e a definição de um corpo de conhecimento fundamental.” (CONARCFE, 1988, p. 8).

docentes para as disciplinas pedagógicas do 2º grau) e a definição da identidade do Curso de Pedagogia como ciência da educação.

Em relação ao problema da indefinição do conteúdo específico da Pedagogia observa-se a seguinte indagação: a Pedagogia é uma ciência? “[...] ou é um campo de aplicação dos princípios de outras ciências, transformando-se numa prática que se fundamenta em metodologias e teorias que pertencem ao domínio das ciências sociais denominadas ciências da educação?” (BRZEZINSKI, 1996, p. 72).

Alguns estudiosos da educação consideraram a Pedagogia sem conteúdo específico, sem um quadro teórico próprio, com isso, passou a ser estudada mediante o aporte epistemológico das outras ciências da educação, consideradas suas auxiliares.

Nessa linha de pensamento, a Pedagogia é vinculada ao exercício profissional, ou seja, à práxis educacional, mas essa vinculação não impede que os pedagogos elaborem uma teoria educacional e/ou pedagógica apoiada nos aportes teóricos das outras ciências da educação, como a Psicologia, Sociologia, História e Filosofia.

Outros teóricos reconhecem a Pedagogia como uma ciência unitária. Para eles, a Pedagogia não é a única ciência que tem a educação como objeto de estudo. O objeto de estudo da Pedagogia teria um domínio próprio, não se confundindo com o objeto das demais ciências. De acordo com Libâneo (2008, p. 69), “[...] a prática educativa é o objeto peculiar de estudo da ciência pedagógica, que dá unidade aos aportes das demais ciências da educação.” Para esse autor, a Pedagogia se apoia nas ciências da educação, mas sem perder sua autonomia epistemológica, possui seus próprios conteúdos, formas e métodos.

Pimenta (1996, p.67), também afirma que a Pedagogia tem sua significação epistemológica, sendo uma ciência da prática social da educação:

Diferentemente das demais ciências da educação, a pedagogia é uma ciência da prática. [...] Ela não se constrói como discurso sobre a educação, mas a partir da prática dos educadores tomada como referência para a construção de saberes, no confronto com os saberes teóricos. [...] O objeto/problema da pedagogia é a educação enquanto prática social. Daí seu caráter específico que a diferencia das demais (ciências da educação), que é o de uma ciência prática – parte da prática e a ela se dirige. A problemática educativa e sua superação constituem o ponto central de referência para a investigação.

Essa dualidade na concepção da identidade da Pedagogia marcou as discussões naquela época e continua em voga nos dias atuais.

Em 1984, aconteceu, na cidade de Niterói – Rio de Janeiro, a III Conferência Brasileira de Educação – CBE, com a participação da CONARCFE. Nesse evento, discutiram sobre as diversas habilitações na formação do Pedagogo. Além disso, os participantes indicaram que a formação do Pedagogo deveria ser de forma integrada, possibilitando uma ação conjunta desse profissional à prática escolar.

No IV Encontro Nacional da CONARCFE, em 1989, em Belo Horizonte, continuavam as discussões sobre as habilitações do curso de Pedagogia. O documento final apontou três caminhos: eliminar as habilitações em algumas universidades, apoiar a manutenção das mesmas ou uma reestruturação (conservando-as e depois indicando-as à pós-graduação).

De acordo com o documento da CONARCFE (1989, p.24)

Seja qual for o caminho adotado, há uma tendência nacional em se considerar que o pedagogo deve conhecer profundamente o trabalho docente. Dessa forma, independente das habilitações, a formação do pedagogo como educador tem ocupado espaço e atenção nas reformulações em curso.

Neste Encontro Nacional ficou definido que a questão das habilitações seria aprofundada pelos profissionais da educação por meio de pesquisas, “[...] fugindo de pressões corporativistas e de interpretações reducionistas sem fundamento teórico-prático [...]” (SÁ, 1997, p. 37)

A preocupação em relação à teoria e à prática foi retomada nesse evento. Recuperou-se a concepção sobre a necessária articulação entre a teoria e a prática como núcleo integrador da formação do educador. Outra questão discutida foi em relação à educação continuada dos profissionais, o movimento considerou que era um direito de todos os profissionais e um dever da agência contratante. A continuidade da formação do professor pesquisador deveria ser concretizada mediante uma política de educação continuada, esta questão também deveria estar presente no projeto político pedagógico das escolas.

A década de 90 foi denominada como a “Década da Educação”, como diz Freitas (2002), representou o aprofundamento das políticas neoliberais, a educação e a formação de professores ganham importância estratégica para a realização das

reformas educativas, particularmente a partir de 1995, quando iniciou o governo de Fernando Henrique Cardoso.

Em 1990, no V Encontro Nacional, em Belo Horizonte, a CONARCFE transformou-se em Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE.

Dois anos depois, na mesma cidade, aconteceu o VI Encontro Nacional promovido pela ANFOPE, no qual o foco das discussões continuava sendo em torno da construção de uma base comum nacional para a formação do educador.

Entre os princípios que foram discutidos durante os vários encontros produzidos pela ANFOPE (1992, p.12), para o objetivo deste texto destaca-se:

- Todos os cursos de formação deverão ter uma base comum: formar professores. “A docência constitui-se a base da identidade profissional do educador”.
- Quanto aos cursos de formação de educadores, as instituições deverão ter liberdade para propor e desenvolver experiências pedagógicas, a partir de uma base nacional comum.
- A teoria e a prática devem ser consideradas o núcleo integrador da formação do educador, posto que devem ser trabalhadas de forma a constituírem unidade indissociável, sem perder de vista o contexto social brasileiro.
- Os cursos de formação do educador deverão ser estruturados de forma a propiciar o trabalho disciplinar e a iniciação científica no campo da pesquisa em educação.

No VII Encontro Nacional da ANFOPE, realizado no ano de 1994, em Niterói, foi reafirmada a necessidade da construção de uma base comum nacional para a formação do educador. Neste encontro, outra temática discutida foi em relação às novas tecnologias inseridas no mercado de trabalho, que trazem novas demandas para a escola, como a qualificação do novo trabalhador.

## 2.5 A LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO E O CURSO DE PEDAGOGIA

Em 1996, é criada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 9.394/96, sancionada em 20 de dezembro de 1996, pelo presidente da República Fernando Henrique Cardoso, que estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional.

No seu artigo 87, nas disposições transitórias (título IX, parágrafo 4º), institui a Década da Educação, período em que os governos federal, estadual e municipal deveriam tomar medidas com o objetivo de combater vários problemas da educação nacional. A Década da Educação teve início em dezembro de 1997, um ano após a publicação dessa Lei. A LDB trouxe algumas diretrizes e metas para serem cumpridas, durante esses dez anos, pelos sistemas de ensino (§3º, §4º, §5º). Destaca-se, para atender a finalidade deste texto, a meta que consta no §4º, “Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço.” (BRASIL, 1996, p.6).

Brzezinski (1997, p. 152) discorda da elevação gradual da formação dos professores:

[...] mesmo conhecendo as dificuldades e disparidades das regiões brasileiras e reconhecendo a prudência e o realismo do legislador em propor para a formação de professores a elevação gradual, progressiva, do nível de formação dos docentes até o ano de 2007, atrevo-me a indicar que deveria fazer parte do corpo da lei a obrigatoriedade da formação de todos os profissionais da educação em nível superior.

O artigo 62 da referida Lei, estabeleceu, como regra geral, que os professores da educação básica (educação infantil, ensino fundamental e médio) deveriam ser formados em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e em institutos superiores de educação. Mas, admitiu, como exceção temporária, que os professores da educação infantil e das quatro primeiras séries do ensino fundamental tivessem formação em nível médio, na modalidade Normal (Magistério). Neste caso, a Lei exigiu pelo menos trezentas horas de estágio (prática de ensino).

Brzezinski (1997) afirma que a exigência desta formação mínima em nível médio na modalidade normal é um motivo de perplexidade, pois há várias pesquisas sobre o desenvolvimento infantil que comprovam a necessidade de profissionais mais bem preparados, com formação mais aprofundada para atender os alunos da educação infantil e das primeiras séries do ensino fundamental.

Nesse artigo, a Lei introduziu os Institutos Superiores de Educação - ISEs, como um dos locais possíveis, além das universidades, de formação de professores para atuar na educação básica. Criou-se um novo *lócus* de formação dos professores, que, anteriormente a essa Lei, era restrito às universidades, instituições

de ensino superior e escola normal. Como ensina Aguiar (1997), os institutos superiores de educação surgem como uma nova instituição formadora de professores, mas não houve uma discussão mais ampla com os setores diretamente envolvidos com o campo educacional para tal implantação.

O artigo 63 (BRASIL, 1996, p.1) trouxe as atribuições dos institutos superiores de educação:

I- cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental; II- programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica; III- programas de educação continuada para profissionais de educação dos diversos níveis.

Brzezinski (1997, p. 152) alerta sobre a criação dos institutos superiores de educação:

As competências atribuídas aos ISEs causam perplexidade pelo fato de que, na melhor das hipóteses, mesmo instalados com propostas político-pedagógicas de qualidades, esses institutos extra-universitários estarão privados da fecundidade do diálogo que se estabelece entre os diferentes saberes produzidos pela pesquisa na universidade. Entendo, assim, que os ISEs se constituirão instituições apenas de ensino, distanciando-se da possibilidade da articulação do ensino com a pesquisa e com as práticas culturais muito próprias do ambiente universitário.

Na mesma direção de análise, Saviani (2005, p.24) afirma que a LDB, ao atribuir aos Institutos Superiores de Educação a função de formar os professores para a educação básica, transformou-os em alternativa ao Curso de Pedagogia, “[...] podendo fazer tudo que o que estes fazem, porém, de forma mais aligeirada, mais barata, com cursos de curta duração.”

A única referência da Lei sobre o curso de Pedagogia está no artigo 64, que instituiu a base nacional comum para a formação do pedagogo, princípio defendido pela ANFOPE desde os anos 80. Esse princípio superou a ideia de currículo mínimo que permanecia desde o Parecer 251/62, mas não ficou garantido para as demais licenciaturas, apenas para o curso de Pedagogia.

Nesse mesmo artigo, a formação do pedagogo com especialização em: administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional caberia à cada instituição de ensino definir se aconteceria em nível de graduação ou pós-graduação. Para Brzezinski (1997), esse artigo trouxe um avanço ao resguardar a



autonomia das instituições em relação à escolha do nível de formação, mas não considerou as experiências bem sucedidas nas universidades de formação do pedagogo multidisciplinar, preparado para ser um profissional responsável pela complexidade da organização do trabalho pedagógico escolar.

E acrescenta (*Idem, ibidem*, p. 154):

Tudo indica que a nova lei restringe o espectro de atuação do pedagogo a certas especialidades definidas pela pedagogia tecnicista e condenadas pelos educadores desde os idos dos anos 80. Por certo, foram os ventos neoliberais que sopraram intensamente sobre o legislador ou, quem sabe, ele submeteu-se às pressões corporativistas.

No parágrafo único do artigo 67, indicou que “A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino.” (BRASIL, 1996, p.7). Em nenhum de seus artigos, a LDB explicitou a obrigatoriedade da docência como base de formação no curso de Pedagogia, conforme alerta Brzezinski (1997, p. 154):

Embora esteja implícita na concepção de base comum nacional a formação para a docência, como a que confere identidade a todo profissional da educação, consoante princípios da ANFOPE, a proposital omissão de um dispositivo que defina a docência como base de formação do pedagogo poderá favorecer, mediante interpretação da lei pelos menos avisados, o restabelecimento da formação de pseudo-especialistas sem o preparo para o magistério, como institui o Parecer n. 252/69.

A nova LDB desconsiderou as discussões que estavam sendo realizadas em âmbito nacional, desde o início dos anos 80. A Lei, ao definir um novo *lócus* de formação de professores, oportunizou a retomada da discussão sobre a necessidade ou não do curso de Pedagogia e até da sua possível extinção. Pela interpretação da Lei, pode-se compreender que o curso seria gradativamente extinto.

Devido à polêmica sobre a extinção ou não do curso de Pedagogia, a resposta do MEC foi favorável à permanência do curso, pois solicitou, por meio de Edital n. 4/97 da SESu (Secretaria de Ensino Superior) que as Universidades encaminhassem propostas para a construção das novas Diretrizes Curriculares dos cursos superiores, entre eles, o de Pedagogia.

Freitas (1999, p. 33) analisa o processo de elaboração das diretrizes curriculares para os cursos de graduação, desencadeados pelo MEC e pelo CNE:

[...] insere-se no processo de “ajuste” das universidades às novas exigências dos organismos internacionais, em particular o Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional, e visa adequar a formação de profissionais ao atendimento das demandas de um mercado globalizado. No campo da formação de professores, o processo de elaboração das diretrizes expressa as contradições presentes nas discussões atuais, trazendo à tona os dilemas e as dicotomias no processo de formação: professor x generalista, professor x especialista e especialista x generalista.

Em agosto do mesmo ano, é aprovado o Decreto n. 2032 que estabeleceu que as Instituições de Ensino Superior poderiam ser universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades e institutos superiores. A exigência da pesquisa ficou restrita apenas às universidades, institucionalizou-se a distinção entre universidades de ensino e universidades de pesquisa. (FREITAS, 1999).

Em 1998 foi realizado em Campinas - SP o IX Encontro Nacional da ANFOPE (ANFOPE, 1998), deste encontro resultou o documento intitulado: “Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Formação dos Profissionais da Educação”. O documento apontava que o *lócus* privilegiado de formação de professores para atuarem na educação básica e superior deveria ser a universidade, com a indicação para que fosse superada a fragmentação existente entre as habilitações, assim como a dicotomia existente entre pedagogos e os demais licenciados. O documento defendia, como princípio: o respeito às iniciativas das instituições para organizarem suas propostas curriculares, levando em conta a base comum nacional e considerando a “[...] docência como base da identidade profissional de todos os profissionais da educação” (SILVA, 1999, p. 79).

Os Institutos Superiores de Educação foram regulamentados pelo Parecer n. 115/99 da Câmara de Ensino Superior do Conselho Nacional de Educação. Esse Parecer institui que a formação dos professores para atuar na educação básica aconteceria fundamentalmente em uma instituição de ensino de caráter técnico-profissional.

O Parecer trata do curso normal superior, no Artigo 6º, 3º parágrafo, definiu a atuação profissional formada por esse curso: “A conclusão do curso normal superior dará direito a diploma de licenciado com habilitação para atuar na educação infantil ou para a docência nos anos iniciais do ensino fundamental.” (BRASIL, 1999, p.4) Portanto, os egressos do curso normal superior e do curso de Pedagogia têm a mesma atuação profissional.

Para Freitas (1999), o curso de formação de professores torna-se técnico-profissionalizante, separado da pesquisa, com carga horária de 3.200 horas que poderia ser reduzida em até 1.600 horas, dependendo da experiência e da formação anterior dos estudantes. A legalidade desse aproveitamento de estudos anteriores desqualificou e diminuiu o nível de exigência que deveria ser conferido ao ensino superior. Para o referido autor (*Idem, ibidem*, p. 22), o curso de formação de professores apresenta caráter de pós-médio, e não superior, e acrescenta:

Esse rebaixamento das exigências em vários níveis – corpo docente, carga horária -, aliado às pressões dos sistemas de ensino estaduais e municipais para a qualificação de seus docentes até 2007, em cumprimento à LDB e na ausência de política de expansão qualificada do Ensino Superior público, [...] tem causado a proliferação de cursos de 1600 horas e a criação de numerosas instituições privadas que se beneficiam dessas condições “ideais” para seu crescimento e expansão, nem sempre com qualidade necessária.

No dia seis de dezembro do mesmo ano, o Decreto Presidencial n. 3.276 é aprovado, dispôs sobre a formação de professores para atuar na educação básica. No seu artigo 3º, §2, instituiu que a formação em nível superior de professores para atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, aconteceria exclusivamente em cursos normais superiores.

Brzezinski (1999, p. 82), a respeito do Decreto, esclarece:

[...] o Presidente da República baixou o citado decreto, demonstrando desrespeito pelos educadores que têm se dedicado sistematicamente aos estudos e pesquisas sobre a formação de professores. A atitude do Presidente da República, ao “decretar” como e onde se deve formar o professor de atuação multidisciplinar no magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, desconsiderou os resultados das pesquisas e experiências já realizadas e violentou o direito dos educadores, autoridades teórico-práticas da área, de democraticamente oferecer suas contribuições sobre o assunto.

As políticas educacionais dessa época: LDB, Decreto n. 2032, o Parecer n. 115/99 e o referido Decreto Presidencial se apresentaram contrários às reivindicações de educadores, representados pela ANFOPE, ao retirar do curso de Pedagogia o direito de também formar o professor para as séries iniciais do Ensino Fundamental e para a Educação Infantil.

Devido à pressão exercida pela academia, pelos Movimentos organizados de professores, sobretudo representados pela ANFOPE, em 7 de agosto de 2000, outro

Decreto Presidencial (n. 3554) substituiu o decreto anterior, alterando a palavra *exclusividade para preferência*, em relação ao *locus* de formação dos professores.

## 2.6 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DO CURSO DE PEDAGOGIA - 2006

Ainda no ano de 1999, foi nomeada a Comissão de Especialistas do curso de Pedagogia<sup>16</sup>, que elaborou a proposta para as diretrizes curriculares do curso de Pedagogia, baseada no documento da ANFOPE de 1998. A proposta foi divulgada em 6 de maio de 1999, mas ficou retida no MEC/SESu por muito tempo, antes de ser encaminhada ao Conselho Nacional de Educação. A proposta foi bem acolhida pela comunidade acadêmica.

De acordo com Silva (1999), a comissão tentou contemplar as várias funções do pedagogo, e sua identidade ficou assim definida: profissional habilitado a atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação, tendo a docência como base obrigatória de sua formação e identidade profissional.

Esse pedagogo poderia atuar na docência na educação infantil, nas séries iniciais do ensino fundamental e nas disciplinas de formação pedagógica do nível médio. O curso teria 3.200 horas-aula, com duração de quatro anos, cumprindo o dispositivo legal de 200 dias letivos.

Libâneo e Pimenta (1999) são contrários às proposições da ANFOPE e da Comissão de Especialistas em relação à docência como base para a formação de todo educador. Para eles, esse princípio tem dificultado uma discussão mais aberta sobre as políticas de formação de professores e reduz a formação do Pedagogo à docência. Compreendem a Pedagogia como sendo mais ampla que a docência, sem pretender com isso diminuir a importância da docência. Afirmam que esse posicionamento foi tomado em momentos históricos específicos da educação brasileira e, por ser histórico, não precisa permanecer imutável.

---

<sup>16</sup> A Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia da SESu/MEC foi composta pelos professores: Leda Scheibe (UFSC), Márcia Angela da Silva Aguiar (UFPE), Celestino Alves da Silva Júnior (UNESP), Tizuko Morchida Kishimoto (USP) e Zélia Milléo Pavão (PUC-PR).

Para esses autores, a realidade está mudando, exigindo um entendimento mais ampliado das práticas educativas e, por consequência, da Pedagogia. A educação acontece em diferentes instâncias formais, não formais e informais, portanto, o trabalho do pedagogo não pode ser reduzido ao trabalho docente, pois: “A ação pedagógica não se resume a ações docentes, de modo que, se todo trabalho docente é trabalho pedagógico, nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente.” (1999, p. 252).

Para Libâneo e Pimenta (1999, p. 249), o documento produzido pela Comissão de Especialistas não resolveu os problemas do curso de Pedagogia criticados em anos anteriores:

[...] o “inchaço” do currículo, pretensões ambiciosas quanto à diversidade de profissionais a serem formados, aligeiramento da formação (dada a impossibilidade real, no percurso curricular, de conciliar formação de profissionais docentes e não docentes), empobrecimento na oferta de disciplinas (já que, para atender ao menos seis das áreas de atuação previstas, será necessário reduzir o número de disciplinas, a fim de respeitar o total de 3200h do curso). Além do mais, fica evidente a impossibilidade de se dar ao curso caráter de aprofundamento da ciência da educação para formar o pesquisador e o especialista em educação.

Em contraponto, para as autoras Scheibe e Aguiar (1999), o curso de Pedagogia não pode ser entendido desvinculado da formação de professores, como vinha sendo compreendido pelo Conselho Nacional de Educação. Essa desvinculação não contemplaria a complexa história do curso e da formação de professores no Brasil.

A esse respeito Sá (1997, p. 127) argumenta:

Embora a atividade do pedagogo no trabalho pedagógico escolar se delimite em uma atuação não-docente, a base da atividade docente deve estar garantida em sua formação, porque sem o conhecimento da prática docente, do trabalho do professor não há como lhe garantir uma competência teórico/prática necessária ao assessoramento didático-pedagógico do trabalho do professor.

Em relação às Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia, do período de 1999, ano que a comissão elaborou a sua proposta, até 2005 “[...] constata-se um grande e significativo silêncio tanto por parte do Ministério da Educação quanto do Conselho Nacional de Educação.” (SCHEIBE, 2007, p.53). Somente em março de

2005, o Conselho Nacional de Educação divulgou uma minuta de Resolução das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia.

Scheibe (2007) alerta sobre essa minuta, afirmando que as diretrizes para o curso de Pedagogia nesse documento eram claramente identificadas com o Curso Normal Superior, por esse motivo foi rejeitada pelos acadêmicos.

A Minuta definiu o curso de Pedagogia como uma licenciatura, com duas habilitações distintas: magistério da educação infantil e magistério dos anos iniciais do ensino fundamental. O documento trazia a possibilidade de o aluno cursar as duas habilitações, mas de forma desintegrada.

A ANFOPE discutiu amplamente o conteúdo dessa Minuta e iniciou um processo de mobilização nacional a favor de diretrizes que contemplassem as propostas construídas historicamente, por mais de vinte anos, pelo movimento dos educadores.

Em resposta a pressão da ANFOPE, em 13 de dezembro do mesmo ano, é aprovado, pelo Conselho Nacional de Educação, um novo parecer sobre as diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia.

O novo Parecer (BRASIL, 2005, p.7-8), diferentemente da Minuta, ampliou a formação do pedagogo:

O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando: planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor de Educação; planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares; produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares.

Para Scheibe (2007, p.59), esse novo Parecer sinalizou um avanço na superação da dicotomia entre licenciatura e bacharelado, ao indicar que a formação no curso de Pedagogia é mais abrangente que aquela oferecida pelo Curso Normal Superior. “Significativamente, o parecer não se refere à formação do pedagogo, mas à formação do licenciado em pedagogia.”

Em 13 de dezembro de 2005, o Conselho Nacional de Educação, em Conselho Pleno, aprovou o Parecer n. 5/2005 que institui as Diretrizes Curriculares

Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura. Esse Parecer foi reexaminado pelo Parecer n. 3/2006 do Conselho Nacional de Educação, em 21 de fevereiro de 2006 e homologado pelo Ministro da Educação, em 10 de abril do mesmo ano. Em 15 de maio de 2006, o Conselho Nacional de educação, em Conselho Pleno, aprovou a Resolução n. 1/2006 que instituiu as Diretrizes Curriculares para o curso de Graduação em Pedagogia.

As diretrizes trouxeram à tona, mais uma vez, o debate nacional a respeito da identidade do curso de Pedagogia e de sua finalidade profissionalizante, instituída como licenciatura. (SCHEIBE, 2007).

A proposta da ANFOPE foi aprovada, com algumas alterações, mais de seis (6) anos se passaram desde a proposta inicial elaborada pela primeira Comissão de Especialistas (1998 a 2000). Silva (1999) alerta sobre a lentidão da tramitação das Diretrizes Curriculares no Conselho Nacional de Educação, tendo sido um entrave para a reorganização dos cursos de Pedagogia.

Mesmo com muitas alterações, o Conselho Nacional de Educação aprovou as Diretrizes Nacionais para o curso de Pedagogia (BRASIL, 2006, p.1), em que ficou estabelecido que a formação do pedagogo deveria abranger a docência e também a participação na gestão e avaliação de sistemas e instituições de ensino em geral e a elaboração e execução de atividades educativas:

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 de modalidade Normal e com cursos de Educação Profissional, na área de serviços de apoio escolar, bem como outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

As Diretrizes Curriculares Nacionais definiram que a identidade do curso de Pedagogia deveria ser pautada na docência, mas o pedagogo continuaria sendo formado para trabalhar em espaços escolares dentro e fora da sala de aula e em espaços não escolares. Definem também que as universidades deveriam ser o lócus privilegiado de formação de professores.

Libâneo e Pimenta (1999) consideraram que o texto das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia enfatizava o exercício docente na formação do pedagogo, desconsiderando a articulação entre as dimensões

epistemológica, disciplinar e prática do referido curso. Libâneo (2006, p.5) esclarece, em relação ao Artigo 2º da Resolução n. 1/2006:

[...] o artigo 2º se afirma que “o curso de Pedagogia [...] propiciará o planejamento, execução e avaliação de atividades educativas”. A Pedagogia, nessa frase, já não tem mais como objeto a docência, mas as atividades educativas. Afinal, qual o conceito de Pedagogia da Resolução?

Partindo das considerações apontadas, observa-se, pela reflexão do autor, que as diretrizes, ao ressaltarem a docência na formação do pedagogo, ao definirem o conceito de docência abrangendo também a gestão e a pesquisa, subsumiram o campo epistemológico da Pedagogia à docência.

O Parecer n. 05/2005 definiu a carga horária do curso de Pedagogia que passou de 2.800 horas para 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, sendo 2.800 horas destinadas às aulas, seminários, pesquisas e atividades práticas; 300 horas destinadas ao estágio supervisionado, preferencialmente na docência de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental e, no mínimo, 100 horas para as atividades de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos.

As diretrizes definiram que as instituições de ensino deveriam extinguir as habilitações existentes, a partir do período letivo seguinte à publicação da Resolução.

Scheibe (2007, p. 45) esclarece, sobre os objetivos das Diretrizes:

[...] servir de referência para as IES na organização de seus programas de formação, permitindo uma flexibilidade uma construção dos currículos plenos e privilegiando a indicação de áreas do conhecimento a serem consideradas, ao invés de estabelecer disciplinas e cargas horárias definidas.

Para Saviani (2007, p. 127), as Diretrizes para o curso de Pedagogia são restritas e extensivas:

[...] muito restritas no essencial e assaz excessivas no acessório. São restritas no que se refere ao essencial, isto é, aquilo que configura a pedagogia como um campo teórico-prático dotado de um acúmulo de conhecimentos e experiências resultantes de séculos de história. Mas são extensivas no acessório, isto é, se dilatam em múltiplas e reiterativas referências à linguagem hoje em evidência, impregnada de expressões como conhecimento ambiental-ecológico; pluralidade de visões de mundo; interdisciplinaridade, contextualização, democratização; ética e sensibilidade afetiva e estética [...]



O referido autor afirma, também, que as orientações das Diretrizes não são claras, por esse motivo não garantem uma unidade do curso em âmbito nacional, ou seja, não asseguram um “substrato comum”. Assim, as instituições teriam dificuldade de organizar o curso de Pedagogia e de compreender as diretrizes que deveriam seguir.

## 2.7 CONSIDERAÇÕES SOBRE O PERCURSO HISTÓRICO DA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO

Pode-se perceber, mediante o resgate histórico do curso de Pedagogia no Brasil, que o mesmo não teve um processo de construção linear, bem pelo contrário, o percurso do curso foi marcado por muitas idas e vindas, por muitos retrocessos e avanços. Percurso histórico marcado pela presença de diferentes posicionamentos epistemológicos acerca da estrutura do curso e da identidade do profissional a ser formado.

Conforme Libâneo (2008, p.43):

Os estudos referentes à história desse curso, no Brasil, mostram sucessão de ambiguidades e indefinições, com repercussões no desenvolvimento teórico do seu campo de conhecimento e na formação intelectual e profissional do pedagogo.

Devido às políticas públicas do Ministério da Educação e do Conselho Nacional de Educação, duvidou-se que a Pedagogia tivesse conteúdo próprio que justificasse sua permanência. Libâneo (*Idem, ibidem*, p.135) esclarece esta questão dizendo:

Em nenhum momento, no âmbito da legislação, estruturou-se um curso destinado especialmente a formar o investigador, o pensador das questões da educação em geral e do ensino particular. [...] os estudos pedagógicos no Brasil sempre tiveram, via de regra, a conotação restrita de formação de professores e de técnicos em educação, desconsiderando sua outra função de propiciar a reflexão teórico-científica sobre educação.

Outros questionamentos se fizeram presentes na história do curso: a Pedagogia é uma ciência? Produz conhecimento científico? Qual a identidade do

pedagogo? Qual a função do pedagogo? Para que serve o curso de Pedagogia? Qual sua finalidade?

A este respeito, Silva (1999, p. 26) afirma: “[...] a história do curso de Pedagogia no Brasil corresponde, essencialmente, à história da questão de sua identidade.” Percebe-se a dificuldade em se definir a função do curso e, conseqüentemente, o destino de seus egressos.

Em função das três regulamentações que o curso de Pedagogia passou, ao longo dos quase setenta e cinco anos, o pedagogo recebeu diferentes formações e diversas funções foram atribuídas a ele, conseqüentemente, na escola deveria exercer e assumir diferentes papéis. A falta de uma identidade do curso de Pedagogia tem se refletido no exercício profissional do pedagogo.

No Parecer n. 252/69, a concepção de formação do pedagogo se fragmenta nas diversas habilitações, o que apontou para uma atuação profissional fragmentada na escola. Este profissional não tinha o conhecimento da “totalidade” do processo pedagógico. Atuava, compreendia e intervinha, apenas, numa “parte” do todo. O saber-fazer do pedagogo foi parcelarizado: era “a parte do aluno”; “a parte do professor” e “a parte administrativa”. Seu trabalho era embasado na ótica da racionalização da administração científica do trabalho e da “eficiência” da escola.

A terceira reforma caracterizada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia concebe a formação do pedagogo à luz da docência. Esta concepção é criticada por alguns autores, como Libâneo (2006), Franco (2008), Saviani (2007). Segundo estes, os pedagogos a serem formados pelas DCNs do Curso de Pedagogia possuem uma gama de atuação, tendo em vista as mudanças sociais e econômicas, em espaços escolares e não escolares. A formação desses profissionais está enfatizada na prática docente, minimizando a formação do pedagogo como pesquisador/investigador, como cientista da educação e que precisa se apropriar dos conhecimentos da Pedagogia, enquanto ciência da educação, para repensar, refletir, investigar sua prática e, a partir da aplicação de um método, produzir o conhecimento pedagógico.

Fica evidente que o curso de Pedagogia, devido às políticas públicas educacionais, descaracteriza o pedagogo como cientista e pesquisador da educação. Esta função fica restrita aos profissionais que irão atuar com o Ensino Superior.

Partindo dessas considerações e do percurso histórico analisado, pode-se constatar que a formação do pedagogo foi marcada por diferentes concepções que têm influenciado sua prática profissional e a indefinição de sua Identidade científica/profissional.

Estudar, pesquisar, analisar sobre a prática do pedagogo na escola pública, na atualidade, significa refletir sobre a identidade deste profissional. Este é o intuito do próximo capítulo: discutir sobre a atuação dos pedagogos que trabalham na Rede Municipal de Ensino de Curitiba, com os anos iniciais do Ensino Fundamental, tomando como referência as três dimensões (epistemológica, profissional e política) que formam a identidade do pedagogo.

## **CAPÍTULO II - A IDENTIDADE DO PEDAGOGO: PROFISSIONAL, POLÍTICA E EPISTEMOLÓGICA**

A intenção do presente capítulo é fundamentar teoricamente a identidade do pedagogo, à luz das dimensões profissional, política e epistemológica. Para isso, parte-se da compreensão construída historicamente sobre essas dimensões que devem nortear a formação do educador no Brasil e, especificamente, a do Pedagogo.

Para que se possa caracterizar melhor a identidade deste profissional que vem atuando na escola como intelectual responsável pelo planejamento, organização e articulação do processo pedagógico escolar, toma-se como referência, conforme (GRÁFICO 1), a concepção de Educador inscrita pela Associação Nacional Pela Formação do Educador (ANFOPE) no Movimento dos Profissionais de Educação.

A expressão base nacional comum foi cunhada pelo Movimento Nacional de Formação do Educador e apresentada no I Encontro Nacional para a “Reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos para Educação”, realizado em 1983, em Belo Horizonte. Nesse encontro (CONARCFE, 1983, p.5), foi firmado o princípio de que a docência constitui a base da identidade profissional de todo educador, princípio defendido pela ANFOPE até os dias de hoje, e que o curso de Pedagogia deveria ter sua identidade epistemológica e política através de uma base nacional comum:

[...] sólida concepção básica de formação do educador alicerçada em um corpo de conhecimento fundamental. [...] consubstanciada numa tríplice aspecto: na dimensão profissional, política e epistemológica, ancorada numa concepção sociohistórica do educador.

No IV Encontro Nacional em 1989, em Belo Horizonte, a ANFOPE, ainda denominada de CONARCFE, definiu que a base comum nacional deveria abranger três dimensões fundamentais e intrinsecamente relacionadas: a dimensão epistemológica, profissional e política.

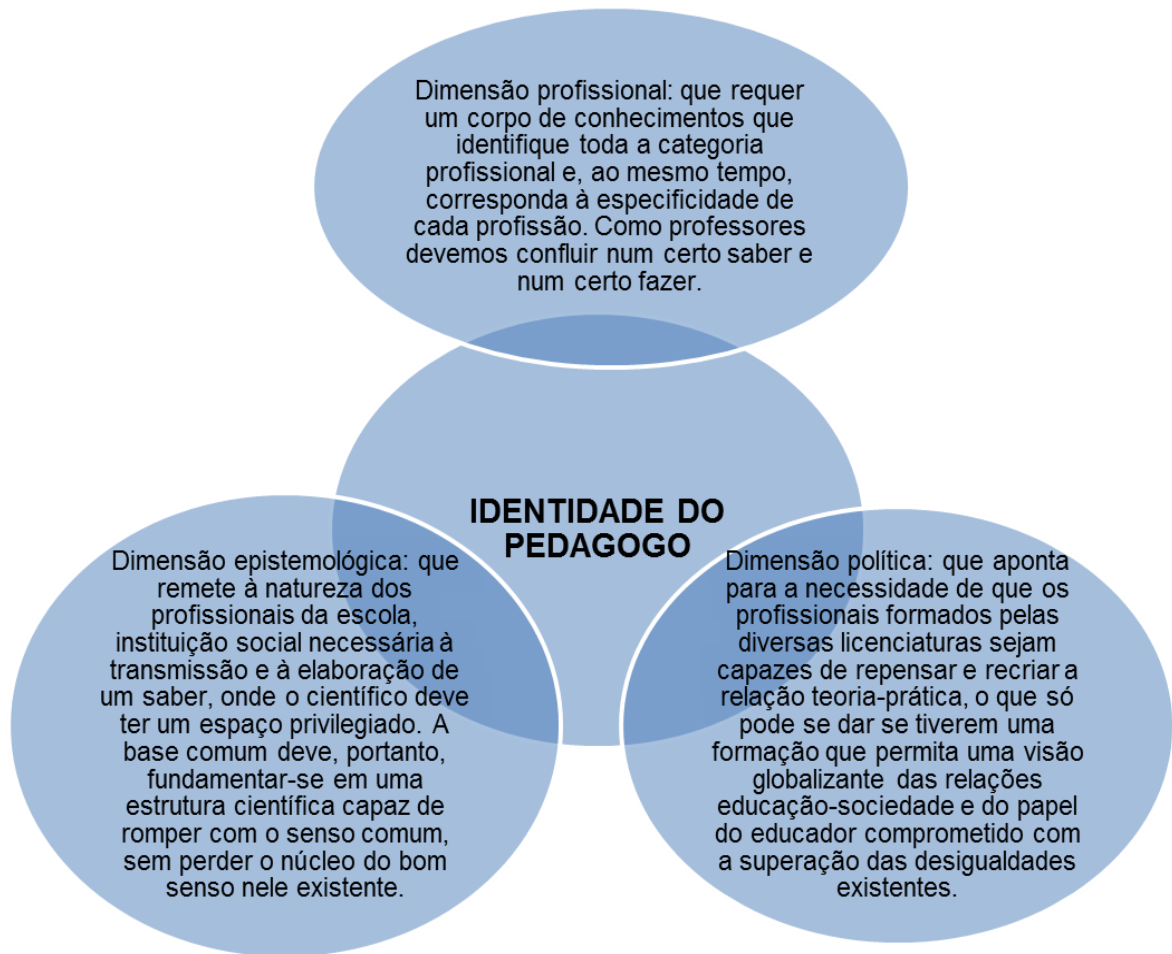


GRÁFICO 1 – IDENTIDADE DO PEDAGOGO  
 FONTE: CONARCFE (1989, p.11); Autora (2014).

A concepção de educador definida pela ANFOPE aponta para as dimensões que devem ser observadas tanto para o professor *stricto sensu*, bem como para o pedagogo formado nos Cursos de Pedagogia no Brasil. Compreende-se que o profissional da Pedagogia é formado à luz destas três dimensões que lhe configuram e/ou lhe dão uma identidade profissional para atuar na prática escolar (não escolar).

A intenção é tomar as três dimensões como organizadoras da identidade do Pedagogo, as quais se manifestarão com maior ou menor intensidade na sua atuação prática junto à organização escolar. Aprofundando: compreende-se que os conhecimentos necessários à atuação crítico-científica do pedagogo estão fundamentados na Base Comum Nacional, a qual aponta para uma Concepção de Educador à luz das dimensões profissional, política e epistemológica.

As Diretrizes Nacionais Curriculares para o Curso de Pedagogia reafirmam o constructo histórico realizado ao longo de mais de trinta anos em relação à concepção de educador.

Intenciona-se, então, caracterizar as dimensões “organizadoras” da identidade do pedagogo no sentido de visualizar os conhecimentos implícitos e instrumentalizadores deste profissional da escola.

### 3.1 A DIMENSÃO EPISTEMOLÓGICA DA IDENTIDADE DO PEDAGOGO

Durante a história do curso de Pedagogia (ver o capítulo I), observou-se que a sua indefinição epistemológica tem produzido dificuldades para a definição e compreensão da identidade profissional e para a formação do pedagogo no Brasil.

Silva (1999), em seus estudos sobre a história da Pedagogia, constatou essa indefinição em relação à identidade da Pedagogia e dos profissionais a serem formados. Definiu três fases: a da “identidade questionada”, que corresponde ao período de 1939-1972, na qual são questionadas as funções atribuídas ao curso ao longo de várias regulamentações legais; a da “identidade projetada”, iniciada no ano de 1973 até o ano de 1978, época em que se cogitou sobre a extinção do curso; a da “identidade em discussão”, iniciada na década de 80 e que continua em vigor nos dias de hoje, discussões provocadas pela LDB n. 9394/96 e atos governamentais posteriores.

De acordo com Franco (*et al.* 2007), no Brasil, a Pedagogia assumiu dois sentidos, um sentido amplo, entendida como teoria da educação e da formação e um sentido estrito, compreendida como normas e orientações para o ensino. Por algum tempo, os dois sentidos caminharam juntos, mas a partir da década de 20, com o movimento do ideário da Escola Nova, o sentido estrito prevaleceu e influenciou as decisões dos legisladores para a formulação de políticas públicas para a formação de educadores.

Entende-se a Pedagogia em seu sentido mais amplo, ou seja, como teoria e prática da educação. Entendimento esse baseado nas ideias do pedagogo alemão Schimied-Kowarzik (1983), que compreende a Pedagogia como sendo a ciência da e para a educação.

Franco (*et al.* 2007, p.66) reflete sobre a concepção de Pedagogia defendida pelo autor alemão, “Segundo esse autor, a Pedagogia investiga teoricamente o fenômeno educativo, formula orientações para a prática com base na própria ação prática e propõe princípios e normas relacionados aos fins e meios da educação.”

Compreende-se que o objeto da Pedagogia, como ciência da educação, é a práxis educativa, pois “[...] o papel da Pedagogia será o de refletir para transformar, refletir para conhecer, para compreender, e assim, construir possibilidade de mudança das práticas educativas.” (*Idem, ibidem*, p. 68).

A Pedagogia historicamente já possuiu três conceitos diferentes: ciência da educação; ciência e arte concomitantemente; ciência da arte educativa. Essas diferentes conceituações traduzem as indefinições de cunho epistemológico que marcam a história da Pedagogia. (FRANCO, 2008a).

A este respeito Franco (2008a, p. 26) diz que:

[...] a problemática que hoje enfrentamos, ao refletir sobre a identidade da pedagogia, está entrelaçada com essa indefinição inicial, a qual traduz e expõe o germe da histórica dubiedade epistemológica dessa ciência.

Há arte na ação do pedagogo e do docente, mas é necessário transformá-la em atos científicos, contudo, “A prática docente sem presença “cientificizadora” da Pedagogia torna-se tecnologia do fazer.” (FRANCO *et al.* 2007, p. 68), portanto, o caráter teórico-prático da Pedagogia não lhe tira a cientificidade. A Pedagogia dá o suporte epistemológico ao trabalho/prática do pedagogo, ou melhor, dá sentido e intencionalidade ao trabalho dos educadores.

Historicamente, a prática docente esteve baseada nos princípios da racionalidade técnica, a Pedagogia foi se distanciando da sua natureza epistemológica, descaracterizando-se e assumindo o sentido estrito, ou seja, configurou-se em tecnologia organizadora do trabalho docente.

Nessa mesma direção de análise, Houssaye (2004, p.25) diz que: “[...] ora, é preciso considerar que o fato de a pedagogia estar indissolúvelmente ligada à prática não a torna cega ou ofuscada; ela produz incontestavelmente um saber pedagógico além dos saberes práticos.”

Tardif (2000, p.10) denomina de epistemologia da prática profissional, “[...] o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu

espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas.” Utiliza a expressão “saber”, em seu sentido amplo, que contempla os conhecimentos, as competências, as habilidades (aptidões) e as atitudes. Os saberes dos profissionais da educação são aqueles saberes utilizados para desempenhar suas tarefas diárias, com o intuito de alcançar seus objetivos.

Para o referido autor (*Idem, ibidem*, p. 10), a finalidade de uma epistemologia da prática:

[...] é revelar esses saberes, compreender como são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como estes os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho.

O autor enfatiza que esses saberes são diferentes dos saberes universitários, afirmando que “[...] a prática profissional nunca é espaço de aplicação dos conhecimentos universitários.” (*Idem, ibidem*, p. 12).

Tardif (2000) afirma que os saberes dos professores são plurais e heterogêneos, pois provêm de diferentes fontes: história de vida, cultura escolar, conhecimentos das disciplinas, conhecimentos curriculares, conhecimentos da experiência de trabalho, saberes da formação profissional.

Pimenta (1999, p. 26) faz a distinção entre saberes da experiência e os saberes pedagógicos:

Os saberes sobre a educação e a pedagogia não geram os saberes pedagógicos. Estes só se constituem a partir da prática, que os confronta e os reelabora. Mas os práticos não os geram só com o saber da prática. As práticas pedagógicas se apresentam nas ciências da educação com estatuto frágil: reduzem-se a objeto de análise das diferentes perspectivas disciplinares (história, psicologia, etc.).

O conhecimento oriundo das ciências da educação precisa ser reelaborado pelos docentes, com base na prática, transformando-os em saberes. Os saberes da experiência são os saberes vivenciados enquanto aluno, durante o processo de escolarização. Já os saberes pedagógicos são produzidos na ação, os educadores constroem suas práticas fundamentadas nos conhecimentos sobre a educação e a Pedagogia.



### 3.1.1 Pedagogia: Ciência da Educação

Ao longo da história surgiram quatro posicionamentos em relação à cientificidade da Pedagogia: Pedagogia Geral (única ciência da educação); Ciência da Educação (desaparece o termo “Pedagogia”); Ciências da Educação (excluindo a Pedagogia); Ciências da Educação (incluindo a Pedagogia).

Franco (*et al.* 2007) esclarece sobre esses diferentes posicionamentos: o primeiro defende a unicidade científica da Pedagogia, ou seja, a Pedagogia seria a única ciência da educação, as demais seriam auxiliares. O segundo, não utiliza o termo Pedagogia, e sim, Ciência da Educação, “[...] num enfoque positivista de ciência, bastante impregnado da ideia de experimentação educacional, por um lado, e da tecnologia educacional, por outro.” (*Idem, ibidem*, p. 76). Essa concepção é defendida principalmente em países sob influência norte-americana. A terceira posição adota o termo Ciências da Educação, posicionamento defendido por países como França, Itália, Portugal e em algumas instituições universitárias do Brasil. A educação é compreendida como o objeto de estudo de várias ciências, em alguns países não se utiliza o termo Pedagogia. Finalmente, com a última posição, utiliza-se o termo Ciências da Educação, incluindo o termo Pedagogia.

Compreende-se que a quarta posição é a única que assegura o caráter multidimensional do fenômeno educativo, pois cada ciência “[...] toma o fenômeno educativo sob um ponto de vista específico, mantendo-se, todavia, a Pedagogia como uma dessas ciências.” (FRANCO *et al.* 2007, p. 77).

A partir dessas considerações, a Pedagogia apoia-se nas ciências da educação, mas sem perder sua identidade e autonomia epistemológica, possui problemáticas próprias e seus próprios conteúdos, formas e métodos. Para Franco (*Idem, ibidem*, p. 79):

Compreende os elementos da ação educativa e sua contextualização, tais como, o aluno como sujeito do processo de socialização e aprendizagem; os agentes de formação (inclusive a escola e o professor); as situações concretas em que ocorrem os processos formativos (inclusive o ensino); o saber como objeto de transmissão/assimilação; o contexto socioinstitucional das instituições (inclusive as escolas e salas de aula).

No Brasil, as discussões sobre a cientificidade da Pedagogia começaram em meados da década de 80, desde então, vários autores defendem a Pedagogia como ciência da educação, entre eles: Libâneo (2008); Libâneo e Pimenta (1999); Pimenta (1996); Franco (2008); Franco, Libâneo e Pimenta (2007) e Sá (1997, 2000, 2012), mas não consideram como sendo a única ciência que tem a educação como objeto de estudo. O objeto de estudo da Pedagogia tem um domínio próprio, portanto o conhecimento produzido pela Pedagogia é próprio, não se opondo ao das demais ciências. O saber produzido por essas ciências é imprescindível também para a compreensão do fenômeno educativo. A este respeito Sá (2000, p. 177) esclarece:

[...] a Pedagogia é uma ciência aplicada da e para a Prática Educativa, compreendendo aqui as escolares e as não-escolares. Reveste-se de um discurso próprio, constrói suas próprias categorias de análise do fenômeno educativo a partir das contribuições de outras ciências que se debruçam sobre os processos de formação humana, porém não se confunde com os saberes científicos elegidos por aquelas.

Saviani (2007, p.102) define a Pedagogia como teoria da educação, teoria da prática educativa, mas faz uma necessária distinção: “[...] se toda pedagogia é teoria da educação, nem toda teoria da educação é pedagogia.” O autor defende a ideia de que a Pedagogia, numa perspectiva mais ampla, tem como objetivo definir diretrizes que auxiliam na prática educativa, ou seja, busca resolver problemas decorrentes da relação professor-estudante e orienta o processo de ensino-aprendizagem, no caso da educação escolar. As teorias que analisam a educação sem esse objetivo, não podem ser consideradas Pedagogias.

Partindo das considerações apontadas, o presente texto também defende a Pedagogia como ciência da educação, entende-se que as demais ciências auxiliam para compreender o fenômeno educativo, pois a educação é um processo complexo, faz-se necessário que seja abordado a partir de uma percepção multirreferencial, mediante o diálogo entre as várias ciências. Entretanto, esta afirmação não impossibilita a Pedagogia de ser considerada a Ciência da Educação, “Pelo contrário, apenas reforça a necessidade de ela se firmar como Ciência da Educação para garantir a unidade **da** compreensão do fenômeno educativo e **na** intervenção da prática educativa.” (PINTO, 2006, p. 17 *grifos do autor*).

Portanto, a Pedagogia é uma ciência que estuda e procura compreender o fenômeno educativo em sua complexidade. Devido à pluridimensionalidade do

processo educativo, faz-se necessário o diálogo com as outras ciências para compreendê-lo e explicá-lo.

Entende-se a Pedagogia como ciência da educação, contudo, faz-se necessário conceituar a concepção de ciência à luz das contribuições dos teóricos, com o intuito de compreender qual a importância da cientificidade da Pedagogia na construção da identidade do pedagogo e na sua atuação na escola.

### 3.1.2 Concepção de Ciência

O termo ciência vem do latim *scientia*, que significa conhecimento, sabedoria. “A ciência é uma narrativa que se manifesta com base em um corpo de princípios, de teorias organizadas metódica e sistematicamente, construindo uma área do saber humano relativa a um fenômeno ou objeto de estudo.” (SÁ, 2013, p. 142).

Ainda de acordo com Sá (*Idem, ibidem*, p. 142), a ciência: “[...] é uma narrativa que procura explicar os fenômenos sociais, físicos, naturais e humanos à luz de um Método norteado pela racionalidade e não pela racionalização<sup>17</sup>.”.

O autor Pedro Demo (1985, p. 75) define a ciência como sendo: “[...] uma questão de aproximação sucessiva e crescente da realidade.”. Para o referido autor (*Idem, ibidem*, p.76), a ciência é um processo que não se esgota, é um eterno vir-a-ser, uma fonte inesgotável de indagações sobre a realidade:

[...] Morreria a ciência se colhesse resultados definitivos como morre, por exemplo, no dogmatismo ou no conformismo [...] Continuamos sempre a pesquisa, a desvendar novas facetas do real, a questionar o que já fizemos, porque acreditamos que não existe a última palavra, ou seja, não há na prática a verdade, a evidência, a certeza.

Portanto, a ciência não é acumulação de resultados definitivos ou de verdades absolutas, é um processo inacabado, inconcluso de busca de uma realidade inesgotável. O autor aponta para a presença do erro, do incerto, do inesperado no processo de produção do conhecimento.

<sup>17</sup> De acordo com Morin (2005), a racionalidade permite o diálogo com a realidade, não tem como objetivo dar conta de explicar tudo sobre os fenômenos. Em contrapartida, a racionalização “[...] consiste em querer prender a realidade num sistema coerente. E tudo o que, na realidade, contradiz este sistema coerente é afastado, esquecido, posto de lado, visto como ilusão ou aparência.” (MORIN, 2005, p. 70). A racionalização é fechada e a racionalidade é aberta.

Pedro Demo (1985) ainda alerta: “[...] A ciência que queremos é aquela dos nossos sonhos, capaz de produzir conhecimento e prática que garantam uma sociedade habitável, menos conflituosa, menos desigual.”. (*Idem, ibidem*, 1985, p. 76).

A concepção de ciência à luz da Pedagogia Histórico-Crítica considera o conhecimento como uma arma, um instrumento de luta e de emancipação. Esta teoria da educação considera que os conteúdos são importantes e fundamentais, conforme alerta Saviani (1996, p. 66):

A prioridade de conteúdos, que é a única forma de lutar contra a farsa do ensino. Por que esses conteúdos são prioritários? Justamente porque o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas.

Quando Saviani fala de conteúdos está se referindo ao conhecimento produzido historicamente pela humanidade. Para o referido autor, a escola deve ensinar os conteúdos clássicos, o clássico é compreendido como “[...] aquilo que resistiu ao tempo, logo sua validade extrapola o momento que foi proposto.” (SAVIANI, 2008, p. 101).

De acordo com Menger e Valença (2012), a Pedagogia Histórico-Crítica preocupa-se com a apropriação do conhecimento historicamente produzido pelo aluno. Utiliza a dialética não apenas como uma teoria, mas a adapta como um método de ensino-aprendizagem. Saviani (1996) sistematiza a dialética em uma metodologia de ensino, composta por cinco passos, conforme apresentada por Menger e Valença (2012, p. 509):

- 1º: ponto de partida é a prática social, comum a professores e alunos.
- 2º: problematização – detectar que questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social.
- 3º: apropriação de instrumentos teóricos e práticos para resolver os problemas detectados, é o que Saviani chama de instrumentalização.
- 4º: catarse: incorporação dos instrumentos culturais transformados em elementos ativos em transformação social.
- 5º: própria prática social: é a elevação dos alunos ao nível do professor para se compreender a especificidade das relações pedagógicas.

A prática social constitui-se como o ponto de partida e como o ponto de chegada, mas este é diferente do ponto de partida, pois o aluno se apropriou do conhecimento. Portanto, ocorreu a passagem do senso comum (ponto de partida)

para a consciência filosófica (ponto de chegada), como esclarece Saviani (2000, p.2):

Passar do senso comum à consciência filosófica significa passar de uma concepção fragmentária, incoerente, desarticulada, implícita, degradada, mecânica, passiva e simplista a uma concepção unitária, coerente, articulada, explícita, original, intencional, ativa e cultivada.

A concepção de ciência à luz do Pensamento Complexo permite perceber que na ciência e na vida não há certezas, verdades absolutas, não existe um conhecimento que dará conta de explicar tudo sobre os fenômenos e/ou sobre a realidade, os conhecimentos vão sendo construídos, mas é um processo contínuo. O conhecimento não é reflexo do real, mas traduções, construções e interpretações feitas pelo Homem. Portanto, a ciência não é o acúmulo de “verdades”, mas um campo aberto em que se confrontam teorias, princípios e as concepções de mundo (MORIN, 2000)<sup>18</sup>.

Desde o início da modernidade, o papel da ciência era de dar explicações sobre os fenômenos, sobre a vida humana, essas explicações eram consideradas como “verdades”. A ciência clássica hegemonizou e monopolizou o conhecimento, entendendo que somente o saber científico produziria a “verdade”. Morin (2000) alerta para outras formas de explicar a realidade e produzir conhecimentos, por isso ensina que a ciência precisa fazer a sua autocrítica.

O Pensamento Complexo, sistematizado por Edgar Morin (1921- ...), é um pensamento que pretende superar uma visão linear, disjuntiva e reducionista do conhecimento construído pela Ciência Moderna, por meio de uma concepção teórica e prática que religue os saberes. Procura a construção de um conhecimento que não separe, mas una e integre as relações necessárias e interdependentes de todos os aspectos da vida (natural, física e social). Busca uma causalidade complexa dos fenômenos, rompendo com a causalidade linear imposta pela Ciência Clássica.

Conforme Petrágli (2005)<sup>19</sup>, o termo complexidade surgiu na obra de Morin, no final dos anos sessenta, advindo da Teoria dos Sistemas, da Cibernética e do conceito de auto-organização. A palavra “complexo” vem do latim - *complexus* e significa um conjunto de coisas, fatos, circunstâncias, eventos que apresentam

---

<sup>18</sup>Morin (2000, p. 85).

<sup>19</sup>Petrágli (2005, p.1).

ligação e são interdependentes, partícipes de um mesmo todo, o que equivale a dizer que esse todo se torna uma unidade complexa.

O Pensamento Complexo incorpora o princípio da incerteza, Morin (2012, p. 55) diz que: “A maior contribuição do século XX foi o conhecimento dos limites do conhecimento”. A maior certeza que nos foi dada é a incerteza da ação e também do conhecimento. O conhecimento científico é incerto, não é produtor de certezas ou verdades absolutas. Para Morin (*Idem, ibidem*, p. 59): “Conhecer e pensar não é chegar a uma verdade absolutamente certa, mas dialogar com a incerteza.” Reconhecer o inacabado e a incompletude de qualquer conhecimento. O único conhecimento válido é aquele que se mantém no permanente diálogo entre a certeza e a incerteza.

De acordo com Sá; Carneiro; Luz (2013, p.166):

[...] a incerteza é um saber a ser ensinado na escola; o aluno passa a entender que todo conhecimento – de senso comum ou científico -, todo pensamento, planejamento e organização de qualquer atividade raciocinada é permeado pela incerteza e, por isso, passível de desconstrução e reorganização.

O conhecimento pertinente elaborado por Morin (2000)<sup>20</sup> é um conhecimento que é contra a fragmentação. Todo conhecimento para ser pertinente precisa contextualizar seu objeto. Não significa aniquilar com as disciplinas, mas religar as diferentes ciências, religar os saberes. Didaticamente, separam-se os conteúdos para estudá-los, mas não se pode isolá-los, deve-se sempre retornar ao seu contexto, ou seja, o conhecimento deve sempre ser contextualizado para se tornar pertinente.

A Pedagogia compreendida como uma ciência, a ciência da Educação, tem como objeto de estudo o fenômeno educativo, necessita de um método que lhe possibilite a construção do conhecimento sistematizado, científico, ou seja, do conhecimento pedagógico.

Sá (2012, p. 311) reflete sobre o conhecimento pedagógico à luz do Pensamento Complexo:

Podemos compreender ou caracterizar o conhecimento pedagógico à luz do Pensamento Complexo como um todo, como uma emergência, como um produto das inter-relações e das interações provenientes dos aportes

---

<sup>20</sup>Morin (2000, p. 35 - 46).

epistemológicos de outras áreas do conhecimento científico que, dinamicamente, contribuem para uma síntese integradora e sistematizadora do Discurso Pedagógico.

Portanto, o todo não se confunde com suas partes, ou seja, o Discurso Pedagógico não se confunde com os aportes das demais ciências. O conhecimento pedagógico necessita da contribuição das ciências para compreender a complexidade e multidimensionalidade do fenômeno educativo.

Nesse sentido, a atuação do pedagogo na escola precisa estar fundamentada em um método que lhe dê suporte e embasamento teórico para sua prática pedagógica e para a produção do conhecimento pedagógico. Dentre as diferentes tendências e concepções pedagógicas que surgem historicamente, é preciso ter consciência da teoria que irá embasar sua prática pedagógica no decorrer de sua profissão, sem desconsiderar as contribuições teóricas das demais ciências da educação.

### 3.2 A DIMENSÃO POLÍTICA DA IDENTIDADE DO PEDAGOGO

A dimensão política aponta para a necessidade de pedagogos comprometidos com a superação das desigualdades existentes, que possuam um “olhar” sobre a complexidade das relações entre a educação e a sociedade e que sejam capazes de repensar e reelaborar a relação entre a teoria e a prática no desenvolvimento de seu trabalho.

A este respeito, Franco (2002, p.8) considera a prática pedagógica: “[...] como um exercício de práxis política, com intencionalidade ética de transformação das condições de existência dos homens.”.

Para compreender a dimensão política da identidade do pedagogo, faz-se necessário entender as concepções que estão embutidas nesta dimensão como a concepção de educação e educação escolar, concepção de cultura e cultura escolar e concepção de homem que serão apresentadas a seguir.

### 3.2.1 Concepção de Educação

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica n. 9394/96 (BRASIL, 1996, p. 1), em seu artigo 1º, estabeleceu um conceito de educação:

[...] abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Em seu artigo 2º (BRASIL, 1996, p. 1), institui os princípios e os fins da educação nacional,

A educação, dever da família e do estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

A Constituição Federal de 1988 definiu a educação como dever do Estado e da família (artigo 205). A LDB inverteu a ordem das palavras contidas no texto da Constituição, definiu primeiro como dever da família e depois do Estado.

De acordo com Saviani (2009), a educação é a nossa segunda natureza, se situa na categoria de trabalho não-material, cujo produto não se separa do ato de produção, tem a ver com conhecimentos, ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades. Para exemplificar esta questão, pode-se pensar que, em uma atividade de ensino, a aula, necessariamente se precisa da presença do professor e do aluno, a aula é “produzida” e “consumida” ao mesmo tempo, produzida pelo docente e consumida pelo discente, ou seja, ato de dar aula é inseparável da produção e consumo desse ato.

Saviani (2012, p. 1-2), além de conceituar a educação como sendo a segunda natureza dos homens, define-a também como um ato político:

Dizer, então, que a educação é um ato político significa, no quadro social, dizer que a educação não está divorciada das características da sociedade: ao contrário, ela é determinada pelas características básicas da sociedade na qual está inserida. E, quando a sociedade é dividida em classes cujos interesses são antagônicos, a educação serve a interesses de uma ou de outra das classes fundamentais.



Contudo, por ter uma dimensão política, a educação não é neutra e estará atrelada às demais dimensões que compõem a realidade humana: social, econômica, política, cultural, étnica, geracional, gênero, religiosa etc.

Brandão (1989, p.35) contextualiza esta questão afirmando que a educação é uma prática social:

[...] cujo fim é o desenvolvimento do que na pessoa humana pode ser aprendido entre os tipos de saber existentes em uma cultura, para a formação de tipos de sujeitos, de acordo com as necessidades e exigências de sua sociedade, em um momento da história de seu próprio desenvolvimento.

O referido autor também diferencia educação de ensino, o autor afirma que educação nem sempre é ensino, mas ensino é sempre educação.

Paulo Freire (1981, p.79) afirmava que: “Ninguém educa ninguém. Os homens se educam em comunhão.” Para Freire (1997, p.64), a educação é um processo contínuo e permanente, pois somos seres históricos e inacabados,

A consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente processo de busca [...]. É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornaram educáveis na medida em que se reconheceram inacabados.

Franco (2002, p.6) define a educação como sendo:

[...] o instrumento por excelência da humanização dos homens em sua convivência social, uma vez que os sujeitos, imersos em sua prática e impregnado das diversas influências educacionais, estão constantemente participando, interagindo, intervindo no seu próprio contexto cultural, requalificando a civilização, para condições que deveriam ser cada vez mais emancipatórias e humanizantes.

Portanto, a educação deve ensinar para a compreensão humana, ou nas palavras de Morin (2000, p.93):

A compreensão não pode ser quantificada. Educar para compreender a matemática ou uma disciplina determinada é uma coisa; educar para a compreensão humana é outra. Nela encontra-se a missão propriamente espiritual da educação: ensinar a compreensão entre as pessoas como condição e garantia da solidariedade intelectual e moral da humanidade.

Ensinar a compreensão entre as pessoas, considerando as suas multidimensões e a diversidade cultural, sexual, étnica, de gênero como condição para a garantia da solidariedade intelectual e moral da humanidade.

Entende-se a educação, em seu sentido amplo, como um processo contínuo e permanente de humanização dos homens, mediante a apropriação de saberes e da cultura construídos historicamente pelos homens. É um processo que não se finda, devido ao inacabamento dos seres humanos. A educação é uma prática social, portanto, como processo de sociabilização, é exercida nos diversos espaços de convívio social. A escola é o *locus* no qual a educação formal acontece.

### 3.2.2 Concepção de Educação Escolar

Compreende-se a educação escolar como o processo de educação realizado em um sistema escolar de ensino, ou seja, na escola ou em institutos e instituições legalizadas para exercê-la. O surgimento da educação escolar está relacionado com o surgimento da sociedade industrial, das escolas e das políticas públicas educacionais.

O conceito de educação escolar surge para distingui-la do processo de educação, em seu sentido amplo. A escola passa a ser o espaço de transmissão de uma cultura, denominada de cultura escolar, com uma arquitetura, mobiliário, tempos, ritmos, saberes e práticas específicas e peculiares.

A instituição escolar, como está organizada atualmente, surgiu com o nascimento da sociedade industrial com o intuito de promover a educação laica e Republicana, contrapondo-se ideologicamente à educação medieval que era promovida pela Igreja.

Com a revolução burguesa e o Iluminismo no século XVIII, ocorrem as primeiras tentativas de universalizar o ensino sob a responsabilidade do Estado. No século XIX, com o aumento da urbanização e o desenvolvimento acelerado da industrialização, a exigência de um trabalhador mais qualificado também aumentava. Para atender às exigências econômicas, o Estado cria a escola elementar universal, leiga, gratuita e obrigatória, “[...] passou a ser elemento de homogeneização cultural

e de contribuição para o exercício da cidadania, enfim, uma instituição cheia de poderes.” (LIBÂNEO *et al.* 2003, p. 171).

Vale destacar que a escola não é o único espaço em que acontece a educação. A educação, como prática social, possui diferentes modalidades: educação informal, educação formal e educação não-formal. Conforme caracterizadas por Libâneo (*Idem, ibidem*, p. 170):

- A educação informal, também chamada de não intencional, refere-se às influências do meio humano, social, ecológico, físico e cultural às quais o homem está exposto.
- A educação não formal é intencional, ocorre fora da escola, porém é pouco estruturada e sistematizada.
- A educação formal é também intencional e ocorre ou não em instâncias de educação escolar, apresentando objetivos educativos claramente explicitados. É claramente sistemática e organizada.

No Brasil, de acordo com a LDB n. 9394/96, a educação escolar divide-se em dois níveis, a Educação Básica e o Ensino Superior. A Educação Básica compreende a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

A LDB institui, como prioridade da educação escolar, a garantia de acesso ao ensino obrigatório, ou melhor, ao Ensino Fundamental da 1ª a 8ª série, independente da idade. Os demais níveis de ensino (Educação Infantil, Ensino Médio e o Ensino Superior) e modalidades (Educação Profissional, Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial) serão priorizados depois que o acesso ao Ensino Fundamental estiver garantido.

A Lei n. 11274, de 6 de fevereiro de 2006, altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da LDB, dispondo sobre a duração de nove anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 anos de idade. Portanto, a partir desta lei, o ensino obrigatório passa a ser do 1º ao 9º ano.

O ensino público de qualidade para todos é uma necessidade e um desafio fundamental. Atualmente é unânime o reconhecimento da importância da educação escolar para o mundo da cultura, do trabalho, do lazer, para o desenvolvimento da economia e para o desenvolvimento técnico-científico. Esse reconhecimento é materializado nas reformas e políticas públicas educacionais.

No Brasil, a partir da década de 90, vê-se um amplo processo de ajuste do sistema educativo às novas exigências do mercado de trabalho. A educação assume a perspectiva de mercadoria e não de um direito universal.

Libâneo (*et al.* 2003, p. 117) reflete sobre esta questão afirmando que “[...] Escola não é fábrica, mas formação humana. [...]”. O autor ainda esclarece sobre o conceito de educação de qualidade:

[...] é aquela mediante a qual a escola promove, para todos, o domínio dos conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades cognitivas e afetivas indispensáveis ao atendimento das necessidades individuais e sociais dos alunos, bem como a inserção no mundo e a constituição da cidadania também como poder de participação, tendo em vista a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Qualidade é, pois, conceito implícito à educação e ao ensino.

Para a Pedagogia Histórico-Crítica, a escola tem a finalidade pedagógica ligada à apropriação do conhecimento sistematizado e à socialização do saber elaborado que definem a especificidade da educação escolar.

Segundo Saviani (2009) o objetivo da educação escolar é a socialização do saber sistematizado, enfatiza que não é qualquer saber, e sim o saber elaborado, sistematizado e não se trata de um saber fragmentado. Afirma ainda que não basta a existência do saber sistematizado, é preciso transformá-lo em saber escolar: “[...] É necessário viabilizar as condições de sua transmissão e assimilação, isso implica dosá-lo e sequenciá-lo de modo que a criança passe gradativamente do seu não-domínio ao seu domínio.” (SAVIANI, 2009, p. 8). O autor aponta para a necessidade de se distinguir o que é principal e o que é secundário no currículo da escola.

Partindo dessas reflexões, a questão da responsabilidade da educação em mudar a sociedade vem à tona. Franco (2012), refletindo sobre as contribuições de Saviani para educação, aponta que o referido autor nos convence que a escola sozinha não irá resolver os problemas da educação, pois não é um anexo da sociedade, ou seja, não é uma parte isolada, ela faz parte da sociedade, é parte integrante da dinâmica e da prática social. Portanto, para Franco (*Idem, ibidem*, p.87):

[...] os problemas educacionais só podem ser enfrentados pelo coletivo social que determina as necessidades sociais expressas no jogo das contradições da realidade educativa. Não é possível mudar a escola ou seus processos educativos; o que pode mudar é a lógica que a preside. Mas isso exige um pacto social entre os diversos setores da sociedade política e civil.

Evidentemente que essas contradições são fruto dos tensionamentos sociais, os quais são produzidos pelos indivíduos e pelos coletivos. Os coletivos são

emergência das interações que os indivíduos produzem no âmbito das suas relações multidimensionais, permeadas de aspectos econômicos, culturais, ideológicos, psicológicos etc.

Morin (2012, p.100) reflete sobre a seguinte questão: “[...] como reformar a escola sem reformar a sociedade, e como reformar a sociedade sem reformar a escola?” Aponta que há um circuito recursivo entre a escola e a sociedade, uma produz a outra (princípio da recursividade), qualquer intervenção que modifique uma, apresenta grandes chances de modificar a outra. Para Morin (*et al.* 2003) o princípio da recursividade é aquele no qual os efeitos ou produtos são, ao mesmo tempo, causadores e produtores do próprio processo.

Pode-se compreender a escola como uma organização complexa que se constitui organizacionalmente a partir das relações, interações e retroações entre os agentes educativos que lhe dão “vida”: professores, estudantes, pedagogos, diretor, servidores técnicos e a comunidade. Cada “agente educativo” pode-se considerar uma parte da organização, com suas especificidade e características. Essas partes estão em constante “tensionamento”, num movimento de “diálogo” que incorpora complementaridade e antagonismos. Essa dinâmica vai construindo um todo, que se torna uma “emergência” que é a escola, aquela escola, com suas características e especificidades próprias, as quais, não se confundem com as “partes” que lhe dão a configuração organizacional. O todo é dinâmico, transforma-se, modifica-se o tempo todo, modifica-se porque as partes se modificam e estas modificam o todo que retroage sobre as partes num processo contínuo.

Em relação à sociedade, a escola pode ser compreendida como um holograma que contem em si, enquanto singularidade, a presença da sociedade que lhe dá origem. “O princípio hologramático está presente no mundo biológico e no mundo sociológico. [...] A ideia do holograma vai além do reducionismo que só vê as partes e do holismo que só vê o todo” (MORIN, 2005, p.74).

Essas reflexões possibilitam compreender a ligação do conhecimento das partes com o conhecimento do todo e vice-versa; considera que o todo não é a soma das partes, pode ser mais que a soma das partes ou menos. O todo é uma unidade complexa. À luz do Pensamento Complexo a escola pode ser considerada como uma organização complexa, uma unidade complexa que também está atrelada a outras unidades complexas: “[...] a ideia hologramática está ligada à ideia recursiva, que está ligada, em parte, a ideia dialógica” (*Idem, ibidem*, p.75). Para

Pascal, é: “[...] impossível conhecer as partes sem conhecer o todo, assim como conhecer o todo sem conhecer particularmente as partes.” (MORIN, 2012, p. 33).

### 3.2.3 Concepção de Cultura e Cultura Escolar

Entende-se que a cultura é o conteúdo substancial da educação, ou seja, é o conteúdo que se transmite pela educação (conhecimentos, competências, crenças, hábitos, valores), característico de uma comunidade particular. É esse conteúdo que torna os sujeitos humanos, diferenciando-os dos animais. Cabe à escola fazer uma seleção e uma reelaboração desta cultura para ser transmitida às novas gerações. (FORQUIN, 1993)<sup>21</sup>.

Segundo Lopes, (1999, p. 67) a cultura é “[...] uma articulação entre o conjunto de representações e comportamentos e o processo dinâmico de socialização, constituindo o modo de vida de uma população determinada.”.

Para Sacristán (1999, p. 45):

A cultura é formada por todos os conteúdos que constituem os modos de vida de uma sociedade e com isso incorpora-se de uma significação decisiva – uma totalidade que inclui tudo e todos os membros de um determinado grupo social.

Ao refletir pelo conceito de cultura exposta pelos autores, compreende-se que todo o ser humano é constituído a partir de uma cultura. O homem é influenciado pela cultura desde o seu nascimento, isto se revela pela sua linguagem, vestuário, alimentação, o modo com o qual se comporta diante de uma determinada situação. A partir dos costumes e saberes apreendidos pelo homem através do convívio social, ele começa a agir na sociedade e passa, mediante suas práticas, a alterar o meio em que vive. (LOPES, 1999).

Conforme Forquin (1993, p. 168), a cultura é:

[...] um mundo humanamente construído, mundo das instituições e dos signos no qual, desde a origem, se banha o indivíduo humano, tão somente por ser humano, e que constitui como que sua segunda matriz.

---

<sup>21</sup>Forquin (1993, p. 10-20; 163-173).

Existe uma relação recíproca e complexa entre escola e cultura, recíproca, pois é pela e na educação que a cultura é transmitida e perpetuada e é pela cultura que se fazem os processos educativos. A escola seleciona elementos da cultura que serão transmitidos (valoriza uns, exclui outros, dependendo dos interesses sociais, políticos e econômicos) e os reelabora didaticamente produzindo a cultura da escola. A escola não deve transmitir conhecimentos efêmeros, e sim, preservar conteúdos essenciais da cultura humana. (FORQUIN, 1993).

Na mesma direção de análise, para Moreira e Candau (2003), a relação escola e cultura é inerente ao processo educativo, não existe prática pedagógica sem a referência cultural, pois a escola é uma instituição cultural.

A cultura pode ser dividida em três dimensões: a cultura na escola, a cultura da escola e a cultura escolar. A cultura na escola pode ser entendida como as diferenças étnico-culturais entre os professores e estudantes e como estas se manifestam e se relacionam com a cultura escolar hegemônica.

Já a cultura da escola é o que diferencia uma escola da outra, pois cada escola é um espaço singular, com sua historicidade, com seu *ethoscultural*, ou seja, cada escola é “[...] constituída por características ou traços culturais que são transmitidos, produzidos e incorporados pela e na experiência vivida do cotidiano escolar.” (MAFRA, 2003, p. 126).

A compreensão de Forquin (1993, p. 167) acerca da cultura da escola:

[...] a escola é também um “mundo social”, que tem suas características de vida próprias, seus ritmos e seus ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e gestão de símbolos.

Enfim, a cultura escolar é definida por Forquin (*Idem, ibidem*, p.163) como sendo:

[...] o conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, “normalizados”, “rotinizados”, sob o efeito dos imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas.

O currículo, o Projeto Político Pedagógico e o Regimento Interno constituem a cultura escolar de cada escola. O autor Viñao Frango (2000) conceitua a cultura escolar como sendo um conjunto de normas, ideias, práticas e procedimentos que caracterizam os modos de fazer e pensar o cotidiano da escola.

Em relação ao currículo das escolas, o mesmo pressupõe uma seleção prévia dos elementos da cultura humana, historicamente produzidos, da cultura científica ou popular e da cultura erudita ou de massas. (FORQUIN, 1993).

Moreira e Candau (2003, p. 166) refletem sobre a questão multicultural no currículo das escolas. Os autores apontam para a necessidade da cultura se tornar um eixo central do currículo, como também ter uma orientação multicultural para nortear as práticas curriculares. Para os autores o processo educativo vem assumindo uma visão monocultural da educação, assim, “[...] questionar, desnaturalizar e desestabilizar essa realidade constitui um passo fundamental.”

À luz do Pensamento Complexo, a cultura pode ser definida pelo conjunto de hábitos, costumes, práticas, saberes, normas, crenças, ideias, valores, mitos que é transmitida de geração em geração. Portanto, as interações que ocorrem entre os indivíduos produzem a sociedade e esta retroage sobre a cultura e sobre os indivíduos, torna-os humanos. Assim, os indivíduos produzem a sociedade e a sociedade produz os indivíduos. (MORIN, 2000).<sup>22</sup>

A partir das considerações apontadas para definir a concepção de cultura, pode-se afirmar que um dos desafios da escola contemporânea está relacionado com a questão cultural. A escola está tendo dificuldades de lidar com as questões multiculturais em suas práticas curriculares, por isso, insiste na homogeneização e padronização, tentando silenciar algumas culturas. Em vez de proporcionar o diálogo entre as diferentes culturas, valorizando as suas diferenças.

Esta questão cultural também se torna um desafio para o pedagogo escolar, pois, sendo o responsável pela organização do trabalho pedagógico, deve considerar a discussão sobre a orientação multicultural na organização curricular da escola e, ainda, deve auxiliar o professor na elaboração de seu planejamento considerando a multiculturalidade.

#### 3.2.4 Concepção de Humanidade

A Pedagogia Histórico-Crítica compreende o homem como um produtor, pois precisa produzir a sua própria existência, e esta produção ocorre mediante o

---

<sup>22</sup>Morin (2000, p. 56).



trabalho. Portanto, para esta teoria, é o trabalho que diferencia os seres humanos dos animais, pois o homem, diferentemente dos animais que se adaptam à natureza, o homem adapta a natureza para si, transformando-a mediante o seu trabalho, pois precisa continuamente produzir a sua existência. O trabalho não pode ser considerado qualquer atividade, é uma ação intencional, planejada previamente.

Para Freire (1981; 1997), o homem é um ser inacabado, inconcluso, por meio da educação, homem tem a possibilidade de desenvolver seu próprio ser. Freire (1997, p. 58-59) afirma:

Gosto de ser homem, de ser gente, porque não está dado como certo, inequívoco, irrevogável que sou ou serei [...] Gosto de ser homem, de ser gente, porque sei que a minha passagem pelo mundo não é predeterminada, preestabelecida. Que o meu “destino” não é um dado mas algo que precisa ser feito e de cuja responsabilidade não posso me eximir. Gosto de ser gente porque a História em que me faço como os outros e de cuja feitura toma parte é um tempo de possibilidades e não de determinismo. [...]

A concepção de homem à luz do Pensamento Complexo possibilita compreender que o ser humano não é somente biológico ou cultural, pois sua natureza é multidimensional, ele é ao mesmo tempo biológico, psíquico, social, afetivo e racional. Morin (2002, p. 63) ensina: “O homem é racional (*sapiens*), louco (*demens*), produtor, técnico, construtor, ansioso, extático, instável, erótico, destruidor, consciente, inconsciente, mágico, religiosos, neurótico, goza, canta, dança, imagina, fantasia.”

Nesse sentido, Petraglia (2005, p.2) aponta que:

O ser humano traz em si um conjunto de características antagônicas e bipolares. Ao mesmo tempo em que é sábio, é louco; é prosaico e é poético; é trabalhador é lúdico; é simultaneamente empírico e imaginário. Vive de muitos jeitos e se apresenta de várias maneiras. É unidade e diversidade; é multiplicidade, pluralidade e indissociabilidade; é corpo, ideias e afetividade. É um homo *complexus*.

O ser humano é trinitário, faz parte da espécie *homo sapiens*, é membro de uma sociedade e é indivíduo. (MORIN, 2000). Faz-se necessário compreender e considerar a complexidade dos seres humanos, pois somos iguais e diferentes ao mesmo tempo, somos *sapiens* e *demens* ao mesmo tempo. Não se pode conceber a complexidade do ser humano sem pensar a dialógica *sapiens/demens*.

Trata-se de reconhecer a *unitas multiplex*, a unidade dentro do diverso e o diverso dentro da unidade, conforme alerta Morin (2000, p. 55):

É a unidade humana que traz em si os princípios de suas múltiplas diversidades. Compreender o humano é compreender sua unidade na diversidade, sua diversidade na unidade. É preciso conceber a unidade do múltiplo, a multiplicidade do uno.

Faz-se necessário primeiro compreender a complexidade humana para que se possa compreender o outro, o diferente. Cabe ressaltar, de acordo com Franco (*et al.* 2007, p. 69), que:

Toda prática carrega uma intencionalidade, uma concepção de homem, de sociedade, de fins, sendo que estes precisam estar claros para os que exercem a prática educativo-pedagógica e para os que nela estão envolvidos, dentro de uma postura ética, essencial ao ato educativo.

O pensar complexo permite à Pedagogia perceber que seu objeto de estudo, o fenômeno educativo, é um processo inacabado e transitório, permeado pelas relações humanas complexas que vão além das relações profissionais de trabalho.

Compreende-se que não há ensino sem uma concepção definida e clara de educação, de cultura e de homem, isto nos remete a enfatizar a importância de o pedagogo ter clareza da concepção política e pedagógica para poder orientar o trabalho do professor.

### 3.3 A DIMENSÃO PROFISSIONAL DA IDENTIDADE DO PEDAGOGO

A dimensão profissional requer um corpo de conhecimentos que identifica toda uma categoria profissional. A formação profissional do pedagogo refere-se a um profissional que apresenta características e qualidades próprias para exercer a sua profissão. A profissionalidade do pedagogo pode ser caracterizada como sendo um conjunto de comportamentos, conhecimentos, atitudes, saberes, cultura, identidade, valores que constituem a especificidade do seu trabalho.

A profissionalidade pode ser considerada como um processo que ocorre de dentro para fora, ou seja, a busca de um desenvolvimento profissional e pessoal. É um processo em constante construção, que ocorre no ato de seu trabalho.

No entendimento de Perrenoud (2002)<sup>23</sup>, os traços que caracterizam a profissionalidade são a capacidade de identificar e resolver problemas em situação de incerteza, de estresse e de forte envolvimento pessoal.

A expressão profissionalidade, nas palavras de Sacristán (1991, p.65), “[...] a afirmação do que é específico na acção docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”

A formação inicial, a trajetória pessoal e a profissional constituem-se em elementos essenciais para a compreensão do processo de formação e atuação do profissional pedagogo. De acordo com Freire (1991, p. 79), o profissional da educação se torna educador no decorrer de sua vida, de sua trajetória profissional:

Ninguém começa ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática.

A constituição do pedagogo como profissional ocorre durante toda a sua trajetória de vida e profissional. Ele aprende a sê-lo na prática, ou melhor, refletindo sobre sua prática, este processo inicia na sua formação e percorre sua atuação na escola.

Conforme Libâneo (2008, p. 28):

Verifica-se hoje, uma ação pedagógica múltipla na sociedade. O pedagógico perpassa toda a sociedade, extrapolando o âmbito escolar formal, abrangendo esferas mais amplas da educação informal e não formal.

Diante deste contexto, como já discutido anteriormente, a identidade profissional do pedagogo não pode ser reduzida à docência. Franco (2008b) considera o pedagogo um educador por excelência que deverá atuar na escola, nas salas de aulas e nas diversas instâncias da sociedade.

---

<sup>23</sup>Perrenoud (2002, p. 45).

Para Franco (*et al.* 2007), as Diretrizes Curriculares reduziram o curso de Pedagogia ao curso de formação de professores. Não se considerou a gama de atuação profissional dos pedagogos imposta por uma sociedade em mudança.

Franco (2002, p. 12) alerta sobre os desafios da escola pública na atualidade e sobre a complexidade dos processos educativos que, conseqüentemente, exigem do profissional pedagogo:

- que na escola, seja o mediador de processos administrativos e pedagógicos, quer na gestão, supervisão, orientação, acompanhamento e avaliação de projeto político pedagógico da unidade escolar, bem como estabelecendo e articulando as vinculações da escola com a comunidade e sociedade.
- que seja o organizador privilegiado do campo de conhecimento da Pedagogia e interlocutor preferencial nas articulações e construções coletivas com ciências afins;
- profissional empenhado na busca de respostas à construção de práticas educativas inovadoras que cumpram seu papel social na humanização dos cidadãos;
- integrador dos demais espaços educativos com o espaço escolar na busca de uma nova lógica educacional capaz de reconduzir a representação de ensino como transmissão de informação para concepções que priorizem a articulação dialética entre ser, saber e construir novas configurações de existência;
- profissional enfim, envolvido com a construção da profissionalidade docente, na busca de condições políticas e institucionais favorecedoras de novas e significativas relações sociais desejadas pelo coletivo.

O autor francês Philippe Meireu, citado por Franco (2012, p. 137 grifos do autor), acredita que a atuação profissional do pedagogo deve estar baseada no diálogo entre a prática e a teoria.

Ele me falou muito do *aller/retour* (ida/regresso) que deve existir no processo formativo: deve-se utilizar uma prática acompanhada, partindo da análise das situações concretas, com base na teoria e nas decisões tomadas, e aperfeiçoando os instrumentos didáticos e dispositivos de formação.

Nesse sentido, cabe ressaltar a importância da pesquisa nas universidades, ou melhor, a importância da pesquisa na formação e atuação profissional do pedagogo. Franco (*et al.* 2007) aponta para a necessidade de os pedagogos concluírem o curso com uma clara identidade profissional. Afirma que os cursos de Pedagogia têm a responsabilidade de formar os pedagogos com condição legal de inserção no mundo social do trabalho e não formar para o mercado de trabalho, para a autora essas são situações diferenciadas.

Franco (2008b, p. 120) reflete sobre a identidade profissional do pedagogo:

Historicamente a classe profissional dos professores e pedagogos, tem sofrido com o desprestígio social da profissão, com a descaracterização da identidade coletiva da classe, com as dificuldades inerentes ao próprio processo de ensino frente às sofisticadas demandas sociais. Há que se entender que o educador, nesse caminhar, encontra-se em profundas dissonâncias com a construção de seu papel social, de sua identidade profissional, de sua identidade como pessoa. Fazê-lo refletir sobre sua prática, será por certo encaminhá-lo a analisar a construção/desconstrução/reconstrução de sua identidade profissional.

A reflexão da autora está em consonância com o objetivo desta pesquisa, refletir e caracterizar a identidade do pedagogo que atua na escola pública.

Na Rede Municipal de Ensino de Curitiba(CURITIBA, 2012, p.9), foco de estudo desta pesquisa, o pedagogo profissionalmente é definido como:

[...] profissional responsável pela articulação, organização e transformação pedagógica da escola. [...] Portanto, o pedagogo é o profissional que promove a análise crítica e contextualizada da educação como práxis social, isto é, domina os saberes científicos e pedagógicos; em situações transformadoras, confere novas configurações a esses saberes, ao mesmo tempo em que assegura a dimensão ética, a qual dá suporte à práxis no cotidiano de seu trabalho.

Nesta rede de ensino, o trabalho do pedagogo não é dividido entre supervisão e orientação, portanto não há uma concepção e ação fragmentadas no processo pedagógico escolar.

### 3.3.1 O Pedagogo na Rede Municipal de Ensino de Curitiba – RME

O pedagogo na Rede Municipal de Ensino de Curitiba é denominado de Suporte Técnico-Pedagógico, de acordo com a Lei n. 10.190 de 28 de junho de 2001, que institui o Plano de Carreira do Magistério Público Municipal. Os profissionais ingressam via concurso público, para atuação na área de Docência I (professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental). Para realizar procedimento de mudança de área de atuação para Suporte Técnico Pedagógico é necessário passar por concurso interno. Conforme o Artigo 3º da referida Lei, entende-se por profissional do magistério:

- I- Magistério Público Municipal, o conjunto formado pelos titulares do cargo único de Profissional do Magistério;
- II- Profissional do Magistério, servidor investido no cargo que exerce atividades de docência e suporte técnico pedagógico direto à docência, incluídas a administração escolar e a gestão do processo pedagógico [...]
- III- Suporte Técnico- Pedagógico, o conjunto de atividades exercidas por profissional habilitado nos termos da lei, destinadas à coordenação, supervisão, orientação, organização e gestão do processo pedagógico [...]

O Decreto Municipal n. 762, de 03 de julho de 2001, aprova especificações, atribuições, tarefas típicas, requisitos e demais características do cargo da carreira de Magistério Público Municipal. Esse Decreto (CURITIBA, 2001, p.1) estabelece o sumário das atribuições para o Suporte Técnico-Pedagógico:

Articular as 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 de ensino. Assessorar as equipes da escola, nos processos de gestão, implementando as políticas educacionais e as contidas no projeto.

O referido decreto institui as tarefas típicas do pedagogo. Na sequência (QUADRO 1), reproduz-se literalmente as ações previstas para a atuação do Pedagogo:

<b>AÇÕES</b>	<b>AÇÕES TEMÁTICAS<sup>24</sup></b>
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>Planejamento</b>
Coordenar o processo de identificação das características da clientela nos âmbitos sócio-econômico, familiar e outros, diagnosticando a realidade e propondo formas de atuação que viabilizem o processo pedagógico.	<b>Pesquisa/Diagnóstico</b>
Participar de reuniões pedagógico-administrativas, Conselho de Escola, Instituições Auxiliares e outros, contribuindo para a efetivação do projeto pedagógico da unidade.	<b>Reuniões Pedagógicas</b>
Coordenar as reuniões do Conselho de Classe, tomando as providências para a efetivação das ações acordadas redimensionando a prática pedagógica.	<b>Conselhos Pedagógicos</b>
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.	<b>Pesquisa/Diagnóstico</b>

<sup>24</sup>As ações temáticas foram tipificadas pela pesquisadora com o intuito de enfatizar as funções do pedagogo escolar estabelecidas pelo Decreto Municipal n. 762 de 03/07/2001.

<b>AÇÕES</b>	<b>AÇÕES TEMÁTICAS</b>
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.	<b>Família</b>
Propor, acompanhar e avaliar aplicação de projetos pedagógicos, junto ao corpo docente, objetivando a melhoria do processo educativo.	<b>Formação Continuada do Professor</b>
Coordenar e assessorar o processo de seleção de livros didáticos, respeitando critérios previamente estabelecidos e de acordo com o projeto pedagógico da unidade.	<b>Livro Didático</b>
Participar de eventos, cursos, assessoramentos e grupos de estudos, nas áreas de conhecimento e em sua especialidade, compartilhando-os.	<b>Formação Continuada do Professor</b>
Articular, em conjunto com o Conselho de Escola, ações que efetivem o relacionamento escola x comunidade, aprimorando e dinamizando o processo educativo.	<b>Planejamento</b>
Assessorar, orientar e acompanhar o corpo docente em suas atividades de planejamento, docência e avaliação, otimizando a hora-atividade.	<b>Formação Continuada do Professor</b>
Definir, acompanhar e rever continuamente, em conjunto com os profissionais da escola, o processo de avaliação de aprendizagem, buscando sanar as dificuldades existentes.	<b>Avaliação</b>
Participar da elaboração, avaliação, efetivação e realimentação do Projeto Pedagógico.	<b>Avaliação</b>
Coordenar e participar da elaboração, avaliação e realimentação do Regimento Escolar.	<b>Avaliação</b>
Participar da elaboração, avaliação e realimentação do Estatuto da Associação de Pais, Professores e Funcionários, do Estatuto do Conselho de Escola e do Estatuto de outras Instituições Auxiliares, criadas no âmbito da unidade.	<b>Avaliação</b>
Propor alternativas e fornecer subsídios que possibilitem a atualização e o aperfeiçoamento constante do corpo docente e do processo educativo.	<b>Formação Continuada do Professor</b>
Orientar o Profissional do Magistério na seleção, elaboração e utilização de recursos didáticos e tecnológicos.	<b>Livro Didático</b>
Definir, em conjunto com a equipe pedagógico-administrativa, ouvido o Conselho de Escola, critérios para a distribuição das funções em conformidade com diretrizes estabelecidas pela Secretaria Municipal da Educação.	<b>Planejamento</b>
Promover o processo de adaptação, classificação e reclassificação de alunos, conforme a legislação vigente.	<b>Estudantes</b>
Elaborar, em conjunto com os docentes, o plano de apoio pedagógico para o atendimento de alunos, conforme as necessidades detectadas em conselhos de classe e orientação da equipe multidisciplinar.	<b>Estudantes</b>
Promover ações junto à comunidade no sentido da sensibilização e conscientização quanto aos direitos e deveres da pessoa com necessidades especiais.	<b>Planejamento</b>
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.	<b>Avaliação</b>
Encaminhar e acompanhar, junto ao Conselho Tutelar, situações-problema detectadas com alunos, na área de competência do órgão.	<b>Pesquisa/Diagnóstico</b>

QUADRO 1 – ATRIBUIÇÕES DO SUPORTE TÉCNICO - PEDAGÓGICO  
 FONTE: Curitiba (2001), Autora (2014).

No ano de 2012, a Secretaria Municipal de Educação de Curitiba lança o Caderno Pedagógico denominado Subsídios à Organização do Trabalho Pedagógico nas Escolas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba (CURITIBA, 2012). Esse documento tem, como objetivo, fornecer subsídios para o trabalho desenvolvido pelos pedagogos nas escolas da RME, constituindo-se como mais um referencial para o aperfeiçoamento do trabalho do pedagogo.

O material aborda todas as funções do pedagogo em relação a cada um dos itens a seguir: Conselho de Escola, Projeto Político-pedagógico, Regimento Escolar, Ciclos de Aprendizagem, Educação em Tempo Integral, Educação Infantil e Especial. Aborda, ainda, aspectos rotineiros do trabalho no cotidiano escolar e sobre a função dos pedagogos em relação aos seguintes itens: Plano de Ação do Pedagogo, Formação Continuada, Planejamento, Plano de Apoio Pedagógico, Livro Didático, Avaliação, Processos de Regularização da Vida Escolar do Estudante e Rede de Proteção. Para cada item o documento traz o conceito, a função do pedagogo, os procedimentos necessários e sugestão de leitura complementar.

Analisando este material, constatou-se que são muitas as funções pré-estabelecidas ao pedagogo na escola pública. Este profissional deve ser o responsável pela organização e articulação do trabalho pedagógico na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, além da modalidade da Educação Especial que perpassa ambas as modalidades.

Com a elaboração desse Caderno Pedagógico, percebe-se que a RME de Curitiba está interessada em definir a identidade e a especificidade do trabalho dos pedagogos que atuam em suas unidades escolares. O documento apresenta claramente quais são as funções e as responsabilidades deste profissional na escola.

No próximo capítulo, com o intuito de caracterizar a identidade do pedagogo escolar, atuante na escola pública, apresenta-se a abordagem metodológica que embasa esta pesquisa, expõe-se a análise da pesquisa exploratória (aplicação do questionário junto aos pedagogos) e a análise das entrevistas junto aos pedagogos.



## **CAPÍTULO III – O CAMINHO SE FAZ AO CAMINHAR: PERCURSO METODOLÓGICO**

Neste Capítulo será apresentado o caminho metodológico percorrido por esta pesquisa. Expõe-se análise sobre a pesquisa em educação e a pesquisa qualitativa. Relata-se a análise da pesquisa exploratória (aplicação do questionário junto aos pedagogos) e a análise das entrevistas junto a esses profissionais. Apresentam-se as discussões a partir dos objetivos de pesquisa, previamente construídos, e sobre os resultados das análises realizadas.

### **4.1 PESQUISA EM EDUCAÇÃO**

Entende-se por pesquisa, em um sentido amplo, como um conjunto de atividades planejadas e orientadas que visam à descoberta de novos conhecimentos. Gatti (2006, p. 26) esclarece que a pesquisa requer:

[...] uso de métodos específicos, preocupação com validade, rigor ou consistência metodológica, preocupação com a ampliação ou construção de novos conhecimentos sobre determinada questão [...].

Para Ferreira (2009, p. 44):

Entendo a pesquisa como uma ação intencional e metodologicamente estruturada na busca de uma resposta para uma pergunta previamente elaborada. Produzir pesquisa é ser criativo, reinventar a história e os fazeres humanos sob um olhar particular. Trata-se de uma atividade coletiva, cuja função primordial é atribuir sentidos ao cotidiano, revendo e significando identidades e histórias. Nesta produção, o diálogo assume função preponderante: garantir não só o relato, mas a reflexão sobre as ideias relatadas.

No Brasil, pesquisa em educação é algo recente: “[...] O povo brasileiro, por tradição cultural, acostumou-se a compartilhar as elaborações científicas oriundas de outros países.” (FERREIRA, 2009, p. 45).

Nos últimos 20 anos, houve um grande crescimento no número de pesquisas na área educacional, consequência da expansão dos programas de pós-graduação. (ANDRÉ, 2001).

Historicamente, as temáticas, problemas e abordagens metodológicas das pesquisas foram sendo modificadas, conforme esclarece André (2001, p. 53-54):

[...] Os estudos que nas décadas de 60-70 se centravam na análise de variáveis de contexto e no seu impacto sobre o produto, nos anos 80 vão sendo substituídos pelos que investigam sobretudo o processo. [...] Se nas décadas de 60 a 70 o interesse se localizava nas situações controladas de experimentação, do tipo laboratório, nas décadas de 80 a 90 o exame de situações "reais" do cotidiano da escola e da sala de aula é que constitui uma das principais preocupações do pesquisador.

Ezpeleta e Rockwell (1989)<sup>25</sup> contribuem para entendimento da pesquisa em educação, as autoras consideram a escola como um produto permanente de construção social. Apontam para a importância de estudar a escola na sua vida cotidiana e sobre o uso do conhecimento produzido no interior da escola como fonte privilegiada de construção do conhecimento (para além daquele local). Além disso, afirmam que a escola é uma realidade complexa produzida por sujeitos, portanto, não deve ser compreendida como um reflexo das estruturas sociais determinantes, pois a escola é um local de produção de conhecimento.

No passado, o pesquisador era considerado um sujeito exterior à pesquisa, um sujeito "de fora". Nos últimos anos essa visão está mudando, atualmente o pesquisador faz parte da pesquisa, como sendo um sujeito "de dentro". (ANDRÉ, 2001)<sup>26</sup>.

Vale destacar a importância, nas pesquisas em educação, do diálogo entre o pesquisador e a realidade, entre o pesquisador e objeto a ser investigado. Faz-se necessária a presença desse diálogo para que haja a construção de novos conhecimentos. Esse diálogo deve estar embasado à luz do referencial teórico.

Ferreira (2009, p. 50) destaca a importância do referencial teórico nas pesquisas em educação: "[...] É através do referencial teórico que a pesquisadora, o pesquisador enxerga o mundo, atribui sentidos, escolhe."

A pesquisa caracteriza-se por tentar dar explicações de forma científica, mediante o uso de métodos, para determinados fenômenos, que até então eram

<sup>25</sup>Ezpeleta e Rockwell (1989, p. 35, 43, 59).

<sup>26</sup>André (2001, p. 54).

explicados por outras formas de conhecimento como o senso comum, conhecimento religioso, filosófico, entre outros.

Laville e Dione (1999, p. 19) diferenciam o conhecimento científico de outros conhecimentos. De acordo com os autores,

O senso comum não deixa de produzir saberes que, como os demais, servem para a compreensão de nosso mundo e de nossa sociedade, e para nela viver com o auxílio de explicações simples e cômodas. Mas deve-se desconfiar dessas explicações, uma vez que podem ser um obstáculo à construção do saber adequado, pois seu caráter aparente de evidência reduz a vontade de verificá-lo.

O conhecimento oriundo do senso comum é proveniente da experiência empírica e do saber espontâneo. São saberes transmitidos de geração em geração pela tradição, não por uma comprovação ou verificação. São mantidos e transmitidos por serem considerados verdadeiros: se serviu para explicar algo no passado e presente, servirá para explicar no futuro. São conhecimentos diferentes do processo de conhecimento científico, contudo devem ser valorizados e respeitados. Historicamente, o saber racional surge da necessidade de saberes mais confiáveis, não apenas fundamentado na intuição e tradição.

Com o crescimento das pesquisas em educação, há uma variedade de temáticas, problemas e contextos que trouxeram algumas preocupações, entre elas, a sistematização e controle dos dados. André (2001, p. 57) alerta:

Que o trabalho de pesquisa seja devidamente planejado, que os dados sejam coletados mediante procedimentos rigorosos, que a análise seja densa e fundamentada e que o relatório descreva claramente o processo seguido e os resultados alcançados.

A autora (*Idem, ibidem*, p. 59) acrescenta:

[...] destaca-se a importância de que os trabalhos apresentem relevância científica e social, ou seja, estejam inseridos num quadro teórico em que fiquem evidentes suas contribuições ao conhecimento já disponível e a opção por temas engajados na prática social.

As pesquisas na área da educação devem dialogar com os diversos campos do saber, buscando dar explicações sobre a realidade a ser investigada, considerando as multidimensões dos sujeitos e da própria realidade (MORIN, 2005),

com a possibilidade de contribuir para as transformações necessárias à própria educação e à realidade social como um todo.

## 4.2 PESQUISA QUALITATIVA

A presente pesquisa se inscreve numa abordagem qualitativa que se caracteriza por uma análise mais reflexiva e complexa sobre os fatos e fenômenos, na qual são consideradas as multidimensões do objeto de pesquisa.

A pesquisa qualitativa é definida por Oliveira (2012, p.37),

[...] como sendo um processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação.

Lüdke e André (1986, p.1) afirmam que, ao trabalhar por meio da pesquisa qualitativa, todos os materiais obtidos, transcrições de entrevista, as análises de documentos e demais informações disponíveis devem ser trabalhados para compreender o objeto de estudo, e acrescentam:

Para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele.

Esse modo de investigação estuda o conhecimento e as práticas dos participantes, no qual as subjetividades do pesquisador e daquele que estão sendo pesquisados são partes do processo de pesquisa. Não se baseia em um conceito teórico e metodológico único. A realidade estudada pela pesquisa qualitativa não é determinada, mas é construída por diferentes atores (FLICK , 2004).

Oliveira (1998, p. 17) nos esclarece a respeito do conceito de método: “Método indica, portanto, estrada, via de acesso e, simultaneamente, rumo, discernimento de direção.” É um percurso escolhido entre os possíveis, e acrescenta,

[...] o método não representa um caminho qualquer entre outros, mas um caminho seguro, uma via de acesso que permite interpretar com a maior

coerência e correção possíveis questões sociais propostas num dado estudo, dentro da perspectiva abraçada pelo pesquisador.

Para o entendimento do referido autor, metodologia é o conjunto de métodos e técnicas utilizados para conhecer e analisar a realidade e produzir novos conhecimentos.

Edgar Morin (*et al.* 2003, p. 20) também reflete a respeito do conceito de método, “O método como caminho que se experimenta seguir é um método que se dissolve ao caminhar.”

À luz dessas considerações, a pesquisa, dentro de uma abordagem qualitativa, constrói-se durante a sua elaboração e reelaboração, ou seja, a pesquisa se faz ao caminhar. Ferreira (2009, p. 50) alerta:

A descrição das escolhas metodológicas não só estabelece os caminhos a percorrer e como percorrê-los, como estabelece parâmetros para a ação do pesquisador e a delimitação do material teórico. E, ainda, a confiabilidade das respostas obtidas e o grau de cientificidade destas.

De acordo com Oliveira (2012, p. 58), “A utilização de métodos e técnicas em pesquisa está associada aos objetivos, hipóteses e aos fundamentos teóricos do objeto de estudo.” Exigindo uma escolha criteriosa na forma de descrever, analisar e explicar os fatos e fenômenos, esse procedimento metodológico acontece mediante uma abordagem qualitativa e uma abordagem quantitativa.

O autor (*Idem, ibidem*, p. 58) diferencia as duas abordagens, afirmando que ambas possuem características específicas em relação ao tratamento dos dados coletados. A abordagem quantitativa visa o levantamento de dados mensuráveis, utilizando recursos e técnicas estatísticas, sem fazer a relação dos dados obtidos com os seus contextos. Já a pesquisa qualitativa:

[...] se preocupa com uma visão sistêmica do problema ou objeto de estudo. Tenta explicar a totalidade da realidade através do estudo da complexidade dos problemas sociopolíticos, econômicos, culturais, educacionais, e segundo peculiaridades de cada objeto de estudo.

Partindo das considerações apontadas, em uma abordagem qualitativa, o processo de construção do conhecimento deve considerar a descrição de todos os fatos e fenômenos (Oliveira, 2012).

Faz-se importante enfatizar que a pesquisa não se resume apenas ao trabalho de campo, é necessário pensar nela como um todo. Portanto, os dois tipos

de abordagens não são excludentes, podem ser complementares. Uma pesquisa qualitativa pode utilizar os dados quantitativos, esses dados contribuem para a interpretação e análise do objeto em estudo.

Nesta pesquisa, os dados quantitativos serão utilizados, mas serão aprofundados e contextualizados através do diálogo com a teoria, considerando a complexidade e a totalidade do fenômeno investigado.

A maioria das pesquisas em educação utiliza a abordagem qualitativa, pois os estudos nessa área precisam buscar explicações, compreender o que acontece no interior da escola, propor alternativas para a mudança, contudo, sem deixar de considerar a multidimensionalidade dos sujeitos envolvidos e do fenômeno a ser investigado. Por isso, a abordagem qualitativa é o modo de investigação mais adequado para as pesquisa na área da Educação.

A partir dessas considerações, a abordagem qualitativa busca desvelar e apontar caminhos, não tem como objetivo apenas constatar o que há de errado. Portanto, este tipo de pesquisa não tem o caráter de denúncia, pelo contrário, a abordagem qualitativa busca compreender todos os fatos que interferem no objeto que está sendo pesquisado e apontar caminhos. Em alguns momentos, a ação dos sujeitos pesquisados poderá ser criticada, mas uma crítica reflexiva, ou seja, para propor mudanças, alternativas, caminhos, não o criticar por criticar, apenas com o intuito de apontar o que está errado.

André (2013, p. 96) alerta que não basta nomear o tipo de pesquisa para estabelecer o seu rigor metodológico, faz-se necessário uma explicação de todos os passos e decisões tomadas pelo pesquisador durante o desenvolvimento da pesquisa: “[...] a descrição clara e pormenorizada do caminho percorrido para alcançar os objetivos, com a justificativa de cada opção feita.”.

A seguir, será apresentado o caminho percorrido por esta pesquisa, expõe-se detalhadamente sobre o encaminhamento metodológico utilizado para atingir o objetivo deste estudo.

### 4.3 ESTUDO EXPLORATÓRIO: APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO

A pesquisa exploratória é a primeira fase de uma investigação mais ampla (OLIVEIRA, 2012). Tem como objetivo: “[...] proporcionar, através da imersão do pesquisador no contexto, uma visão geral do problema considerado, contribuindo para a focalização das questões e a identificação de informantes e outras fontes de dados.” (ALVES-MAZZOTTI E GEWANDSZNAJDER, 1999, p. 161)

Nesse contexto, a fase exploratória configura-se como a primeira etapa da pesquisa empírica deste estudo. Iniciou-se considerando os objetivos da pesquisa. Nesta fase exploratória optou-se pelo questionário *on-line* (APÊNDICE 1). Com o intuito de buscar subsídios que caracterizassem as três dimensões constitutivas da identidade do pedagogo (epistemológica, profissional e política).

A pesquisadora aplicou um questionário piloto, com uma pedagoga da RME, para validar o instrumento, como o questionário foi respondido sem maiores dificuldades, não foi necessário alterá-lo.

No ano de 2013, deu-se continuidade ao desenvolvimento do Estudo Exploratório: foram encaminhados questionários, via *e-mail*, através do Programa *Google Drive*, para 50% das escolas que compõem a Rede Municipal de Ensino de Curitiba (RME), perfazendo um total de noventa e duas escolas. O questionário deveria ser respondido pelos pedagogos destas unidades, num prazo de quinze dias. O instrumento de pesquisa foi construído com perguntas abertas e fechadas, totalizando doze perguntas.

Participaram da pesquisa escolas dos nove Núcleos Regionais de Educação (NRE) que compõem a Rede Municipal de Ensino. Como critério para definir a quantidade de escolas por núcleo, a pesquisadora selecionou, aproximadamente, o mesmo número de escolas por núcleo, com exceção apenas do núcleo da Matriz que teve menos escolas participantes, por ser composto apenas por três unidades escolares. Foram selecionadas, aleatoriamente, onze escolas dos núcleos do Bairro Novo, Boa Vista, Boqueirão, Cajuru, Portão e Santa Felicidade. Doze escolas dos núcleos do Pinherinho e Cidade Industrial e duas escolas do núcleo da Matriz, perfazendo um total de noventa e duas escolas selecionadas para responderem o questionário.

O objetivo de aplicação do questionário foi de caracterizar as três dimensões: epistemológica, política e profissional que configuram a identidade do pedagogo e que dessem subsídios para a elaboração do roteiro de entrevista. A partir dos questionários, objetivou-se também selecionar os sujeitos que iriam participar das entrevistas.

Para a elaboração do questionário foram utilizados, como referências: a concepção de educador da ANFOPE (capítulo I), as contribuições dos teóricos a partir da revisão de literatura, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia e o Caderno Pedagógico - Subsídios à Organização do Trabalho Pedagógico nas Escolas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba (CURITIBA, 2012).

Das noventa e duas escolas selecionadas, vinte e oito participaram da pesquisa, totalizando 30% do universo pesquisado. Dessas vinte e oito escolas, 30 pedagogos responderam o instrumento de coleta de dados da pesquisa o que perfaz 10% dos trezentos e doze pedagogos que atuam nas noventa e duas escolas.

Dos pedagogos que participaram da pesquisa, de acordo com o (GRÁFICO 2), 28% trabalham na Rede Municipal de Ensino de Curitiba entre 11 e 15 anos, o que representa 08 profissionais; 24% entre 16 e 20 anos, o que perfaz 07 pedagogos. Existem seis pedagogos que trabalham entre 21 a 25 anos, o que representa 21%. Cinco pedagogos trabalham entre 06 a 10 anos, o que representa 17%. Três profissionais atuam na RME entre 26 a 30 anos o que perfaz 7%. E por fim, apenas, um pedagogo está na RME entre 01 a 05 anos. Pode-se constatar que a maioria dos profissionais pesquisados está trabalhando há mais de 11 anos na RME.



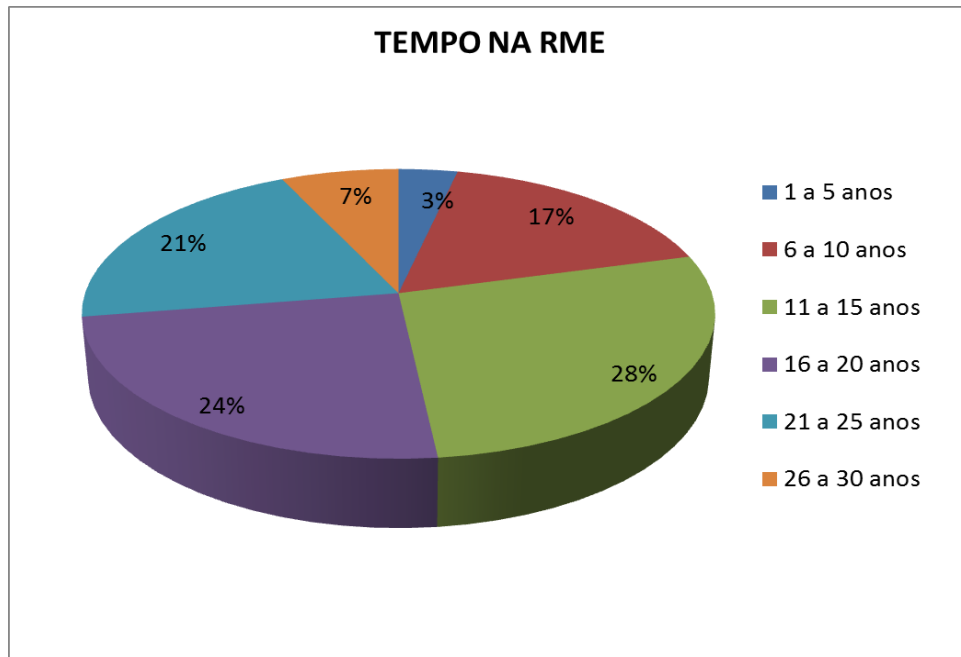


GRÁFICO 2 – TEMPO DE SERVIÇO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO (RME) DE CURITIBA

Na RME o pedagogo ocupa a função denominada de Suporte Técnico Pedagógico. Os profissionais ingressam na RME via concurso público, para atuarem na área de Docência I (professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental). Para realizarem procedimento de mudança de área de atuação para Suporte Técnico Pedagógico, que é a função de pedagogo escolar, é necessário participar de processo seletivo interno.

Quanto ao tempo na função de pedagogo, conforme o (GRÁFICO 3), 43% dos pesquisados estão atuando nesta função entre 06 e 10 anos, o que representa 13 pedagogos. Dez profissionais estão com 01 a 05 anos, o que perfaz 31%. Três pedagogos estão entre 16 e 20 anos, o que perfaz 11%. De 11 a 15 anos, há 03 pedagogos, o que representa 11%. Por último, apenas um pedagogo está na função entre 26 e 30 anos, o que perfaz 4%. Fica evidente que a maioria dos pedagogos pesquisados, apesar de não serem novos na RME, está atuando há pelo menos 06 anos na função de suporte técnico pedagógico.

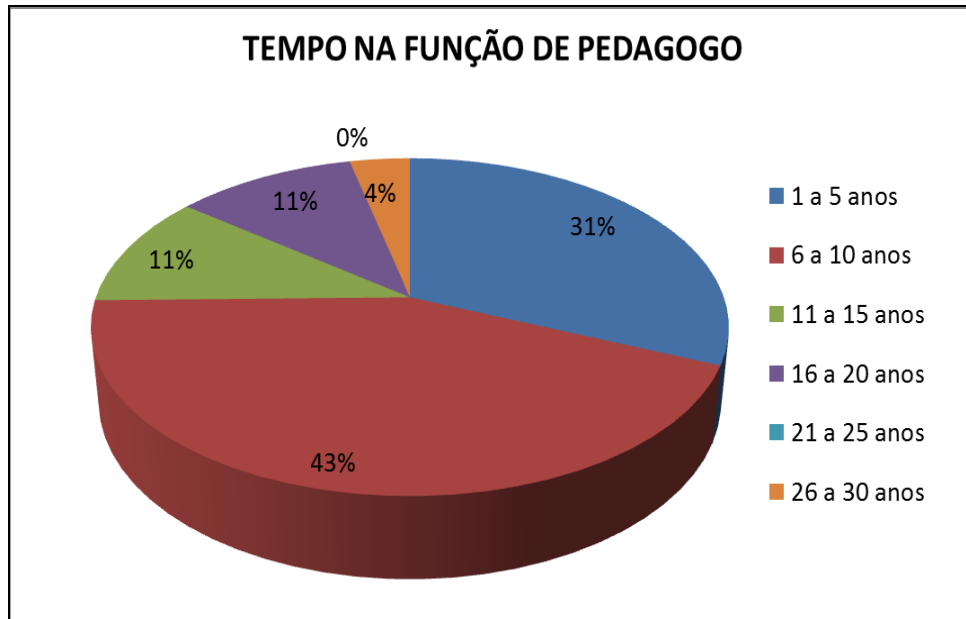


GRÁFICO 3 - TEMPO NA FUNÇÃO DE PEDAGOGO

Em relação à formação acadêmica dos pedagogos que participam deste estudo exploratório, todos os profissionais possuem pelo menos uma especialização, 17% possuem mestrado em educação, o que representa 05 pedagogos. Dois pedagogos estão cursando doutorado em educação, o que perfaz 7% dos pesquisados.

Após o preenchimento do questionário pelos pedagogos da RME, a pesquisadora analisou todo o material e configurou as respostas dentro das três grandes categorias que foram tomadas como definidoras e organizadoras da Identidade do Pedagogo na Escola: Dimensão Epistemológica, Política e Profissional que serão apresentadas a seguir.

#### 4.3.1 Dimensão Epistemológica da Identidade do Pedagogo

Tendo em vista as discussões sobre a cientificidade da Pedagogia, procurou-se investigar como os pedagogos, que atuam na escola pública com os primeiros anos do Ensino Fundamental, concebem, refletem e compreendem esta questão.

Vê-se que há uma clareza sobre a cientificidade da Pedagogia para os pedagogos da RME de Curitiba, pois 97% dos pedagogos que participaram do

Estudo Exploratório consideram a Pedagogia uma ciência da educação, tendo como objeto de estudo o fenômeno educativo. As respostas dadas pelos pedagogos que responderam aos questionários apontam que:

A Pedagogia é a ciência da educação, estuda a compreensão do movimento educacional ao longo da história e na sociedade contemporânea (Pedagogo 15). A pedagogia é a ciência da educação que tem como objeto de estudo a Educação (Pedagogo 6). A Pedagogia é uma ciência, que possui seu objeto próprio de estudo, mas que necessita das demais ciências para compreender o fenômeno educativo (Pedagogo 8).

Apenas um pedagogo não considera a Pedagogia como sendo uma Ciência: “A Pedagogia não é uma ciência, alguns autores discordam dessa afirmação. Ela estuda os fenômenos da educação como um todo, na amplitude de sua abrangência.” (Pedagogo 5).

Quando os pedagogos pesquisados foram questionados sobre seu trabalho, se este produzia ou não um conhecimento pedagógico, 90%, ou seja, 27 pedagogos responderam que o trabalho do pedagogo produz um conhecimento pedagógico, conforme (GRÁFICO 4).

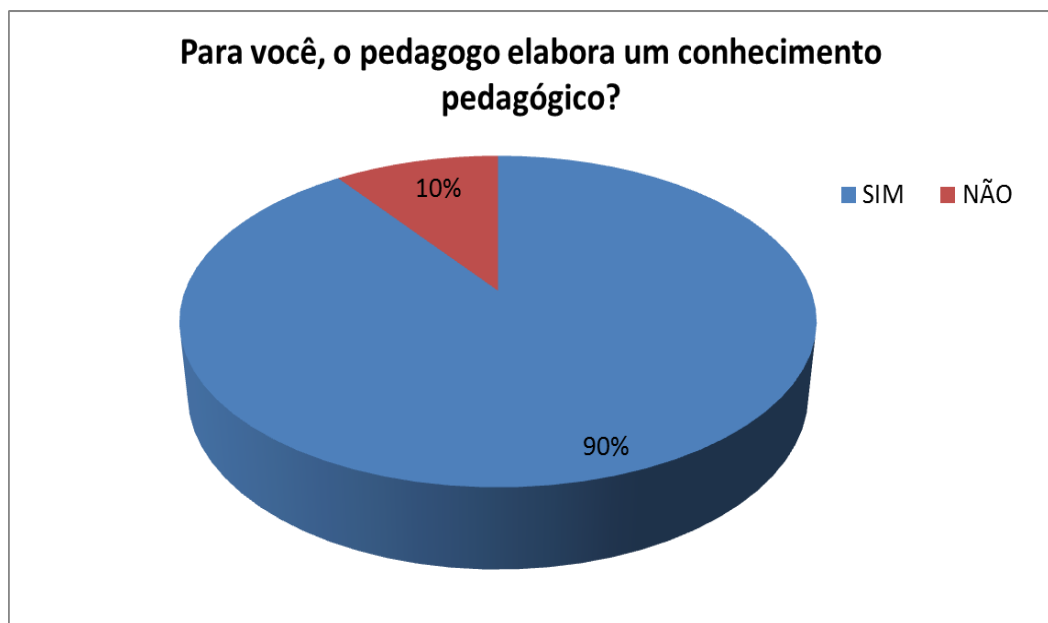


GRÁFICO 4 – DIMENSÃO EPISTEMOLÓGICA

Os pedagogos se expressaram assim a respeito:

Ele elabora e reelabora um conhecimento pedagógico com base em seu conhecimento e sua prática. (Pedagogo 6). A cada dia, novas experiências em nosso cotidiano nos fazem elaborar práticas diferenciadas para cada situação. (Pedagogo 9). Através do seu trabalho, do aprofundamento teórico, reelabora constantemente as práticas e teorias da educação. (Pedagogo 11). O pedagogo elabora conhecimento pedagógico a cada confronto da teoria com as necessidades práticas do fazer educativo. (Pedagogo 13). O pedagogo constrói conhecimento pedagógico a medida que avalia, analisa a própria prática, reflete sobre suas ações, busca outras formas de atuação. (Pedagogo 16).

Três pedagogos (10%) não consideram que o trabalho do pedagogo produz conhecimento pedagógico e justificaram suas respostas, dizendo:

Acredito que o pedagogo lança mão do conhecimento pedagógico já construído e reelabora, apreende na relação teoria e prática, realiza a práxis educativa. Assim, ele não elabora um conhecimento pedagógico. (Pedagogo 12). Juntamente com seus pares, o pedagogo elabora práticas e as executa para que se dê a construção do conhecimento, mas não as elabora. (Pedagogo 28). Aplica seus conhecimentos. (Pedagogo 1).

Para Franco (2008a, p. 362) a Pedagogia produz conhecimento pedagógico, mas:

Não basta à Pedagogia refletir ou teorizar sobre o ato pedagógico; não basta à Pedagogia, também, orientar ou, muito menos, prescrever ações práticas para a concretização das práticas educativas. É preciso que a Pedagogia produza conhecimentos na direção da superação da fragmentação dos saberes pedagógicos, docentes e científicos que foram historicamente dissociados.

Sobre esta questão Houssaye (2004, p.7) afirma que a Pedagogia “[...] produz saberes específicos.” E ainda enfatiza que o pedagogo não produz um saber da educação, e sim, um saber sobre a educação.

#### 4.3.2 Dimensão Política da Identidade do Pedagogo

A pesquisa procurou investigar a respeito da concepção que os pedagogos têm sobre o conceito de educação. Os pedagogos que participaram do estudo

exploratório aqui descrito entendem a educação como um fenômeno complexo, contínuo, inacabado e social, como constatado nas colocações a seguir:

Educação é um processo contínuo que vai além das barreiras da escola. Ela se dá na escola, em casa, na rua, nas igrejas. É o aprender com tudo e com todos, em diversos momentos. (Pedagogo 4). É um processo amplo que se dá ao longo da vida dos indivíduos. (Pedagogo 5). Educação é: trato fundamental com o saber elaborado; trato com a complexidade (relação entre o todo e as partes); construção dos saberes para a continuidade e permanência dos seres que vivem em sociedade; é um ato político; movimento de religação dos saberes; humanização; manutenção da vida. (Pedagogo 8).

Percebe-se, nas respostas dos pedagogos que participaram da pesquisa a compreensão da educação em seu sentido mais amplo e que esses profissionais não argumentaram sobre a educação formal que acontece nas escolas.

Em relação à educação escolar, ou seja, em um sentido mais específico de educação, Libâneo (*et al.* 2003, p. 117) conceitua a educação como sendo:

[...] aquela mediante a qual a escola promove, para todos, o domínio dos conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades cognitivas e afetivas indispensáveis ao atendimento das necessidades individuais e sociais dos alunos, bem como a inserção no mundo e a constituição da cidadania também como poder de participação, tendo em vista a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

O Pedagogo 8 respondeu que a educação “[...] é um ato político [...]”, como defendida por Paulo Freire (1981). Para o referido autor (FREIRE, 1997, p.64), a educação, além de ser um ato político, é um processo contínuo e permanente, pois somos seres históricos e inacabados,

A consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente processo de busca [...]. É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornaram educáveis na medida em que se reconheceram inacabados.

Em relação ao papel da escola na atualidade, pode-se constatar pelo estudo que, para os pedagogos pesquisados, a principal função da escola é a transmissão/aquisição do conhecimento historicamente elaborado, mas que também vem assumindo outras funções. Como pode ser observado nas respostas de alguns pedagogos:

O principal papel da escola seria a transmissão do saber sistematizado, embora a escola exerça hoje outros papéis nas áreas sociais, psicológica e até mesmo assistencialista. (Pedagogo 2). Hoje está tendo mais o caráter de assistencialista do que de transmissora de conhecimentos. A família está deixando a maioria das situações de competência familiar a cargo da escola, o que faz com que a escola tenha que ter esse olhar para questões de ordem social em detrimento de sua especificidade. (Pedagogo 7).

De acordo com as argumentações dos pedagogos, faz-se necessário que a escola reflita e distinga sobre o que é principal e secundário no processo educativo. Segundo os pedagogos pesquisados, a escola está assumindo muitas funções e não está dando conta da sua principal função que é o ensino, a aprendizagem. Concorda-se que a escola não pode estar alheia ao contexto político, econômico e social, contudo, sabe-se que sozinha a escola não transforma a sociedade.

A realidade educativa é multidimensional, ou seja, é produto das dimensões antro-po-bio-psico-social e culturais que se manifestam em cada sujeito individual, na escola e na sociedade (SÁ, 2012). SÁ (*Idem, ibidem*, p. 126) esclarece sobre o papel da escola contemporânea,

[...] é possibilitar às novas gerações a apropriação histórica e cultural dos saberes, das práticas, das ideias, dos valores éticos e estéticos, do conhecimento científico, de maneira a formá-las para a vida. Sua existência só é justificada pelo propósito de formar para a cidadania e para a solidariedade; formar para o trabalho e para a construção de uma sociedade justa, democrática e igualitária; formar as novas gerações para que compreendam a dialética entre o indivíduo e o coletivo; formar para a lucidez; formar para compreender a multidimensionalidade do homem, da sociedade e da natureza [...]

As considerações apresentadas pelo Pedagogo 7 enfatizam a conflituosa relação entre família e a escola. Entende-se que a participação da família na escola é importante para o processo educativo do aluno e configura-se como sendo um dever dos pais, conforme discorre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) no seu Art. 53, Parágrafo único (BRASIL, 1990, p. 18): “É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais.”.

Além de acompanhar o desenvolvimento pedagógico de seu filho, os pais têm o direito de participar da construção e realimentação do Projeto político-pedagógico, dos Conselhos Escolares, das Associações de Pais, Mestres e Funcionários.

O Decreto Municipal n. 762, de 03 de julho de 2001 (CURTIBA, 2001), apresentado no capítulo anterior, define as atribuições do pedagogo escolar atuante

na RME de Curitiba. O referido decreto aponta como sendo uma das funções do pedagogo:

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.

A escola tem um papel fundamental na efetivação da parceria entre a família e a escola, precisa buscar caminhos e estratégias para que os pais realmente participem dos processos educativos da escola, sendo uma participação ativa e não como meros executores. A escola e a família devem compreender que é necessário compartilhar responsabilidades e não transferi-las, a escola não funciona sozinha, é preciso que todos trabalhem, dentro da sua função, em prol da melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem, configurando-se em um processo coletivo, fundamentado em relações democráticas.

Contudo, a efetivação dessa parceria só poderá acontecer mediante o diálogo entre as partes, num processo de aprendizagem mútua, como esclarece Arroyo (2000, p. 166):

[...] os aprendizes se ajudam uns aos outros a aprender, trocando saberes, vivências, significados, culturas. Trocando questionamentos seus, de seu tempo cultural, trocando incertezas, perguntas, mais do que respostas, talvez, mas trocando. (ARROYO, 2000, p 166)

A escola, à luz do Pensamento Complexo, é compreendida como uma unidade complexa, na qual as interações e retroações das partes constituem esse todo complexo. As “partes” aqui são compreendidas pelos docentes, discentes, pedagogos, direção, pais e/ou responsáveis e demais funcionários. Também é um espaço de contradições, antagonismos e complementaridades devido à multidimensionalidade dos sujeitos que a constituem e nela e interatuam. Portanto, para que a escola funcione com qualidade, faz-se necessária a participação efetiva das partes.

### 4.3.3 Dimensão Profissional da Identidade do Pedagogo

Os pedagogos que participaram deste estudo exploratório foram questionados em relação ao seu trabalho na escola: perguntou-se, a respeito da sua função, é imprescindível ou não na escola contemporânea? Todos responderam que sim, ou seja, 100% dos pesquisados acreditam que o trabalho do pedagogo na escola pública é imprescindível, como pode ser observado nas respostas:

Todo o corpo docente precisa de um norte e de um líder, para melhorar o rendimento de sua prática profissional. [...]. (Pedagogo 1). É o responsável pela articulação de todo o processo pedagógico. (Pedagogo 16). [...] sem o pedagogo, a escola fica sem suporte pedagógico, não somente para acompanhar o trabalho do professor, como também para acompanhar o desenvolvimento dos estudantes em seu processo de aprendizagem e nas suas necessidades especiais. (Pedagogo 10). Porque o pedagogo é o articulador e organizador do trabalho pedagógico. Ele é responsável pela mediação do trabalho do professor. (Pedagogo 22).

Em pesquisas e estudos realizados sobre o papel do pedagogo, Franco, Pimenta e Libâneo (2007), Franco (2008), Libâneo (2008) e Sá (2013) evidenciam a importância deste profissional no contexto educacional. Segundo Libâneo (2008, p. 127):

Pedagogo é o profissional que atua em várias instâncias da prática educativa, direta ou indiretamente ligadas à organização e aos processos de transmissão e assimilação ativa de saberes e modos de ação, tendo em vista objetivos de formação histórica. Em outras palavras, pedagogo é um profissional que lida com fatos, estruturas, contextos, situações, referentes à prática educativa em suas várias modalidades e manifestações.

O pedagogo escolar tem um papel fundamental na gestão pedagógica da escola pública e, dentro desta gestão, no planejamento, na organização e articulação do processo de trabalho pedagógico escolar. O pedagogo é responsável pela mediação, articulação e transformação do trabalho pedagógico. É um trabalho que exige um profissional que: planeja, decide, coordena, acompanha, avalia e executa o trabalho pedagógico, de forma a atender todos os segmentos da escola. (CURITIBA, 2012).



Ainda de acordo com Libâneo (1996)<sup>27</sup>, a atuação do pedagogo escolar é fundamental para auxiliar aos professores no aprimoramento do seu trabalho em sala de aula (conteúdos, métodos, técnicas, formas de organização), na análise e compreensão das situações de ensino com base nos conhecimentos teóricos e nas demandas e contradições da realidade.

Sendo o profissional responsável pela articulação no processo de formação cultural que ocorre no interior da escola, é imprescindível a sua participação na organização das práticas pedagógicas e na efetivação do projeto político-pedagógico.

O pedagogo, como articulador de saberes e planejador das mudanças necessárias na prática docente, também se constitui como formador dos professores com os quais trabalha. Para isto, precisa estar atento às necessidades diferenciadas de formação dos profissionais. A ação do pedagogo contribui para a formação continuada dos docentes por meio de uma prática reflexiva durante as permanências, reuniões pedagógicas, conselhos de classe. Estes momentos devem ser planejados para que o processo de formação continuada dos professores seja efetivado.

Segundo Garrido (2009, p. 09),

[...] o trabalho do pedagogo é fundamentalmente um trabalho de formação continuada em serviço, subsidiar e organizar a reflexão dos professores sobre as razões que justificam suas opções pedagógicas e sobre as dificuldades que encontram para desenvolver suas atividades.

O Estudo Exploratório procurou investigar quais são as funções exercidas pelos pedagogos junto aos professores, direção, estudantes, comunidade e Secretaria Municipal da Educação (SME) e Núcleos Regionais de Educação (NRE's).

Em relação às ações que exercem na escola junto aos professores, pode-se inferir da leitura do (GRÁFICO 5)<sup>28</sup> que 83% pedagogos pesquisados responderam que planejam os momentos de permanência dos professores com a finalidade de acompanhar, de forma planejada e intencional, o processo de ensino-aprendizagem; 76% afirmaram que orientam os professores na elaboração do planejamento,

<sup>27</sup>Libâneo (1996, p. 127).

<sup>28</sup>Os respondentes do questionário puderam marcar mais de uma opção, por isso, nos Gráficos 5,6, 7 e 8, a soma das porcentagens pode ultrapassar 100%.

durante a permanência e no mínimo em dois encontros mensais; 90% auxiliam os professores na elaboração de estratégias de ensino adequadas às necessidades dos estudantes; 73% acompanham a efetivação do planejamento do professor em sala de aula; 96% planejam o processo de formação continuada dos professores (permanências, reuniões pedagógicas, conselho de classe); 96% orientam a elaboração de avaliações condizentes com os objetivos, conteúdos e critérios de avaliação dispostos no planejamento de ensino, de acordo com os documentos e orientações da SME; 90% orientam e subsidiam o trabalho pedagógico dos professores, quanto à adequação de seus encaminhamentos didáticos, a partir dos resultados das avaliações e 90% orientam os professores na seleção, elaboração e utilização dos recursos didáticos e tecnológicos.

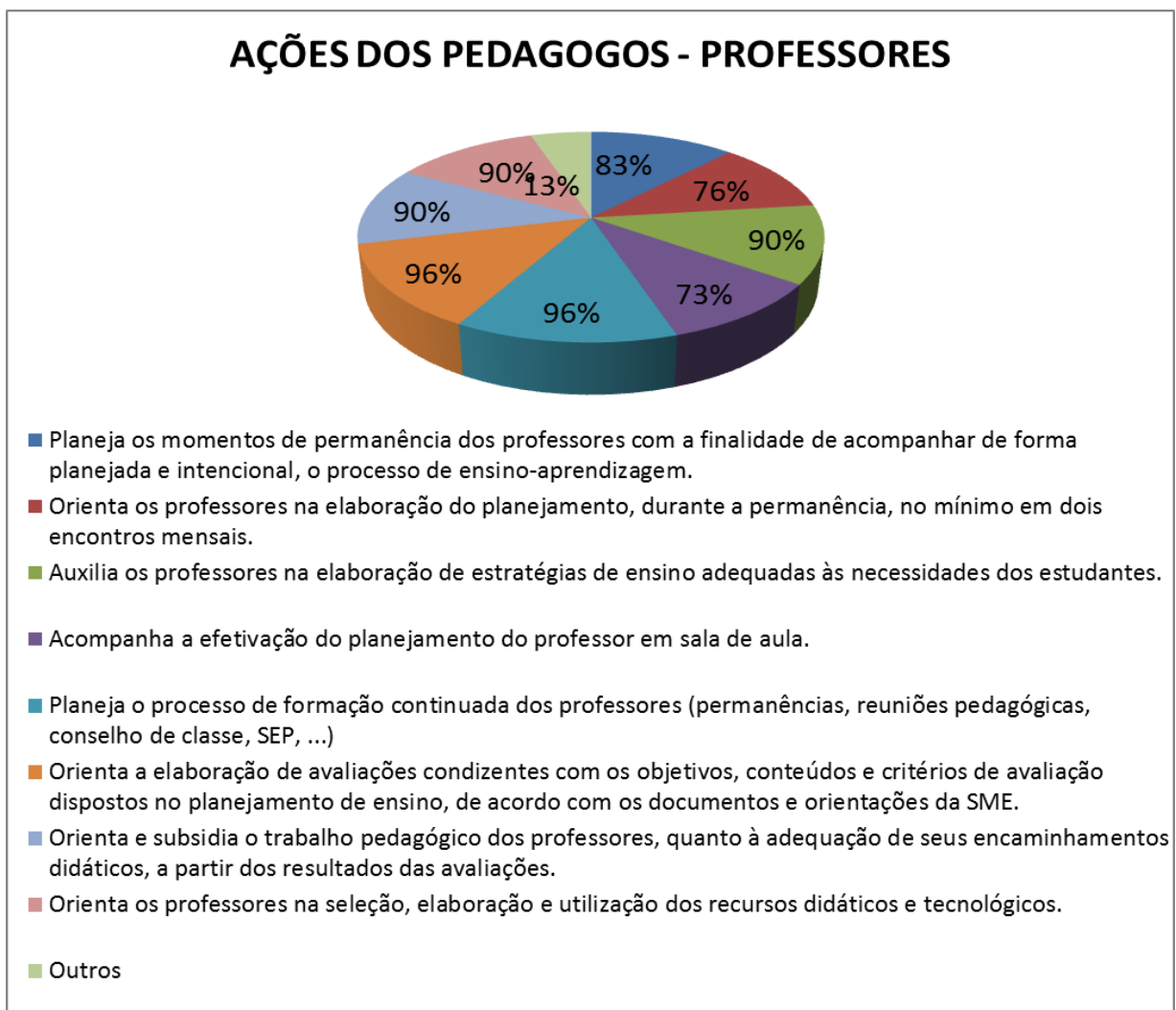


GRÁFICO 5 – DIMENSÃO PROFISSIONAL: AÇÃO DOS PEDAGOGOS JUNTO AOS PROFESSORES

Um pedagogo apontou um dos motivos que está dificultando o desempenho de suas funções: “Muito se perde devido ao grande número de funções burocráticas.” (Pedagogo 4).

Os pedagogos 28 e 30 abordam a questão da indisciplina como sendo mais uma tarefa atribuída a eles. Afirmam que deixam de fazer algumas das funções citadas (GRÁFICO 5), pois “perdem” muito tempo resolvendo os problemas de indisciplina dos estudantes. Com estas respostas pode-se constatar que a organização do trabalho pedagógico, em alguns momentos, está ficando para o segundo plano.

Referente à questão da indisciplina, citada nas respostas dos pedagogos pesquisados, é apontada por Garcia (1999) como sendo um dos problemas mais complexos vivido atualmente pela escola. Complexo, pois o conceito de indisciplina escolar não pode ser restrito apenas à dimensão comportamental dos estudantes, deve abranger os diversos aspectos que influenciam no seu surgimento. O autor (1999, p. 102) conceitua a indisciplina considerando três planos de expressão na escola:

De um lado, é possível situá-la no contexto das condutas dos alunos nas diversas atividades pedagógicas, seja dentro ou fora da sala de aula. Em complemento, deve-se considerar a indisciplina sob a dimensão dos processos de socialização e relacionamentos que os alunos exercem na escola, na relação com seus pares e com os profissionais da educação, no contexto do espaço escolar - com suas atividades pedagógicas, patrimônio, ambiente, etc. Finalmente, é preciso pensar a indisciplina no contexto do desenvolvimento cognitivo dos estudantes.

Segundo o referido autor, a indisciplina na escola revela aspectos do ambiente escolar e da própria necessidade de avanço pedagógico e institucional. Também enfatiza a importância de práticas preventivas como estratégia mais adequada para enfrentar o problema da indisciplina nas escolas. E ainda afirma que há ausência de uma cultura disciplinar preventiva nas escolas, contudo, há muita preocupação com os encaminhamentos de intervenção disciplinar.

Os profissionais da escola devem assumir uma visão compartilhada em relação à indisciplina, mediante processos e decisões assumidos no coletivo e fundamentados em bases democráticas. Para tanto, a questão da disciplina na escola deve ser um projeto compartilhado, sendo responsabilidade de todos que constituem a comunidade escolar. Os profissionais devem assumir uma postura

comum e compreender que a disciplina é uma condição necessária para a efetivação do processo de ensino-aprendizagem.

A questão disciplinar não é responsabilidade apenas dos pedagogos, compreende-se que a equipe pedagógica e administrativa deve oferecer suporte e formação aos professores e intervir sempre que necessário. Como esclarece Garcia (*Idem, ibidem*, p. 106):

Aos professores deve ser delegada responsabilidade para lidar com as questões disciplinares de rotina; as questões mais sérias devem ser tratadas em parceria com as pessoas ou grupo responsáveis pela orientação disciplinar (pedagógica). É necessário, portanto, que os professores desenvolvam e conquistem maior autonomia para lidar com a indisciplina na sala de aula. Isto não significa deixá-los a sós com a indisciplina de sala de aula, mas fomentar um trabalho em parceria, baseado em responsabilidades claramente definidas e no auxílio estratégico em situações de intervenção da equipe de apoio pedagógico.

No entendimento de Freire (1997), uma relação amorosa e dialógica se embasa no respeito à dignidade dos sujeitos, assegurando espaço para que cada um possa expressar-se, sem, contudo, abrir mão da autoridade, enquanto educador. O autor alerta que se trata de constituir um espaço escolar adequado à construção de conhecimentos, porém, sem pender para o extremo da permissividade e da licenciosidade, nem pender para o extremo do autoritarismo. Nas palavras do autor (1997, p. 99):

O autoritarismo e a licenciosidade são rupturas do equilíbrio tenso entre autoridade e liberdade. O autoritarismo é a ruptura em favor da autoridade contra a liberdade; e a licenciosidade, a ruptura em favor da liberdade contra a autoridade. Autoritarismo e licenciosidade são formas indisciplinadas de comportamento que negam o que venham chamando a vocação ontológica do ser humano. Assim como inexistem disciplina no autoritarismo ou na licenciosidade, desaparece em ambos, a rigor, a autoridade ou a liberdade. Somente nas práticas em que autoridade e liberdade se afirmam e se preservam enquanto elas mesmas, portanto no respeito mútuo, é que se pode falar de práticas disciplinadas como também em práticas favoráveis à vocação para o ser mais.

Ainda de acordo com Freire (*Idem, ibidem*, p. 99), o estabelecimento da autoridade configura as bases da disciplina escolar, pois:

“[...] resultando do equilíbrio entre autoridade e liberdade, a disciplina implica necessariamente o respeito de uma pela outra, expresso na assunção de que ambas são feitas de limites que não podem ser transgredidos”.

Em relação às ações que os pedagogos exercem na escola junto à direção, pode-se inferir na leitura do (GRÁFICO 6) que a maioria das funções elencadas na pesquisa são exercidas pelos pedagogos e pela direção coletivamente. 83% elaboram, junto com a direção, o plano de ação da equipe pedagógica da escola, buscando efetivar as ações propostas; 76% elaboram, junto com a direção, os momentos de formação continuada dos professores; 93% elaboram, junto com a direção, as reuniões de pais; 83% realimentam, junto com a direção e o coletivo da escola, o Projeto Político Pedagógico e Regimento Escolar, sempre que necessário e apenas 28% dos pedagogos, ou seja, 8 pedagogos pesquisados definem, em conjunto com a direção, com a aprovação do Conselho de Escola, critérios para distribuição de funções, em conformidade com as diretrizes estabelecidas pela SME.

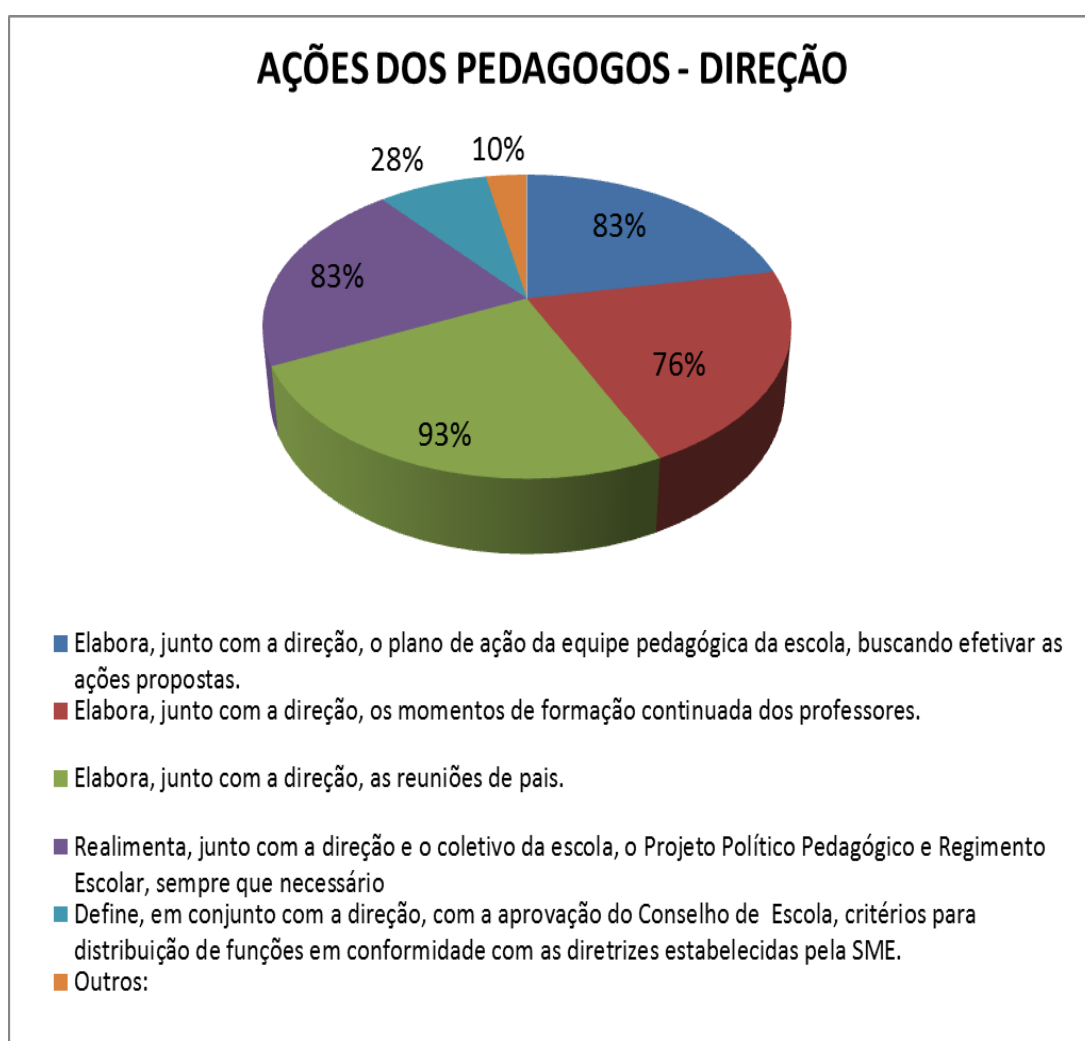


GRÁFICO 6 – DIMENSÃO PROFISSIONAL: AÇÃO DOS PEDAGOGOS JUNTO À DIREÇÃO.

O Pedagogo 3 apontou que assume também a responsabilidade da direção na ocasião de sua ausência. E o Pedagogo 20 relatou que também assume, junto com a direção, as questões de relação interpessoal (professores e estudantes), situações de falta de profissionais, indisciplina dos estudantes e outras questões relacionadas aos pais.

Quando se trata das ações dos pedagogos junto aos estudantes, (GRÁFICO 7) os profissionais participantes da pesquisa relatam que 90% acompanham, junto com o coletivo da escola, o rendimento escolar dos estudantes, 93% encaminham os estudantes que necessitam de avaliações psicoeducacionais e/ou clínicas, 90% acompanham e promovem ações com o objetivo de garantir a frequência dos estudantes, 80% realizam, junto com a direção e o coletivo da escola, ações preventivas à violência.

Quatro pedagogos acrescentaram que também realizam as seguintes ações junto aos estudantes:

Orienta os estudantes quanto a convivência com o grupo e o respeito ao regimento escolar (Pedagogo 12). Conduz em conjunto com a direção e demais profissionais questões relacionadas à relação interpessoal dos estudantes (Pedagogo 23). Realiza acompanhamento dos estudantes em escolas especiais e/ou clínicas, recebendo orientação (Pedagogo 29). Realiza, junto com a direção e o coletivo da escola, ações com os alunos indisciplinados (Pedagogo 30).

Conclui-se, mediante a leitura do (GRÁFICO 7), que as funções que são de responsabilidade do pedagogo junto aos estudantes estão sendo exercidas pelos pedagogos da RME. A indisciplina dos estudantes é enfatizada novamente por um pedagogo, esta questão foi apontada por outros pedagogos nas duas perguntas anteriores.

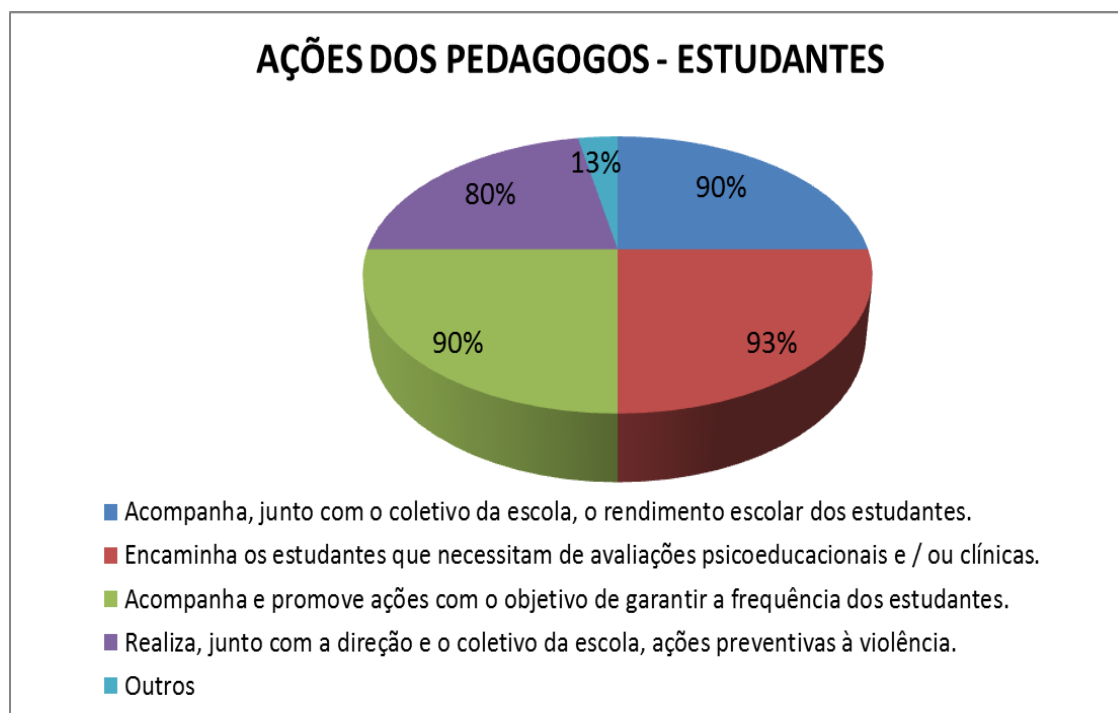


GRÁFICO 7 – DIMENSÃO PROFISSIONAL: AÇÃO DOS PEDAGOGOS JUNTO AOS ESTUDANTES

Em relação às ações que os pedagogos exercem na escola junto à comunidade, pode-se inferir, na leitura do (GRÁFICO 8), que 83% organizam reunião de pais e/ou responsáveis para esclarecer sobre o trabalho pedagógico desenvolvido com os estudantes, bem como para orientá-los sobre a importância desse acompanhamento; 93% atendem os pais e/ou responsáveis, sempre que necessário, promovendo a articulação entre família e escola; 93% incentivam e valorizam a participação ativa dos pais e/ou responsáveis na vida escolar dos filhos; 90% informam aos pais e/ou responsáveis sobre o processo avaliativo, bem como sobre os resultados obtidos; 93% orientam aos pais e/ou os responsáveis sobre os procedimentos relacionados às avaliações psicoeducacionais e / ou clínicas.

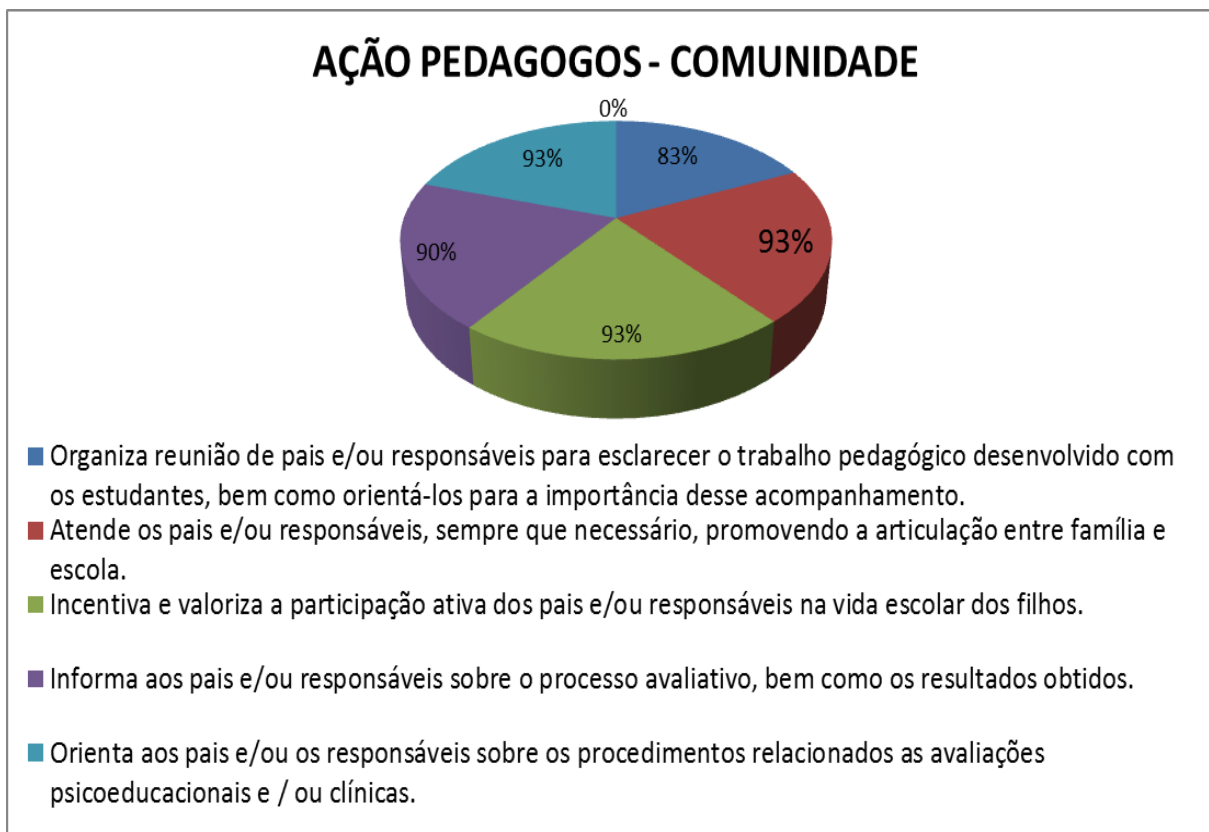


GRÁFICO 8 – DIMENSÃO PROFISSIONAL: AÇÃO DOS PEDAGOGOS JUNTO À COMUNIDADE

Conforme (GRÁFICO 9), em relação as ações dos pedagogos junto à SME e NRE, 88% dos profissionais pesquisados afirmaram que participam das capacitações e assessoramentos promovidos pela SME/NRE e 12% acrescentaram também as seguintes funções: participação em cursos oferecidos pela UFPR e PUC, participação em grupo de estudos, projetos, pesquisas, levantamentos quantitativos, tarefas burocráticas e em reuniões da Rede de Proteção. A partir das respostas dadas pelos pedagogos da RME, fica evidente que os mesmos enfatizam a quantidade de ações que são de sua responsabilidade.



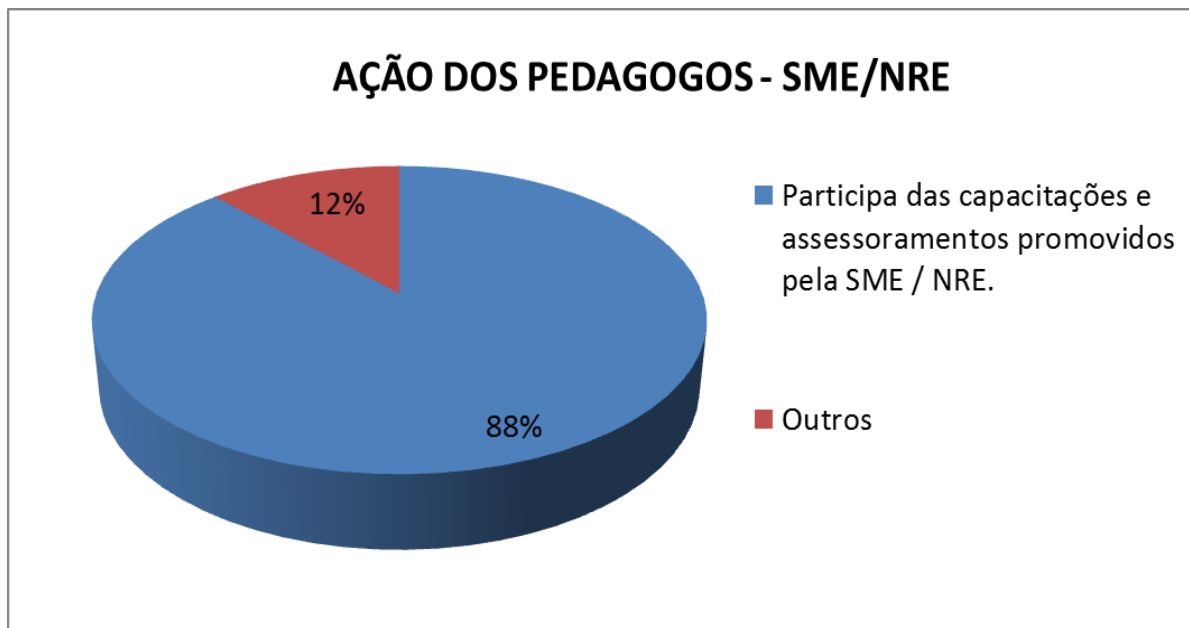


GRÁFICO 9 – DIMENSÃO PROFISSIONAL: AÇÃO DOS PEDAGOGOS JUNTO À SME/NRE

Em relação à Rede de Proteção, citada pelos pedagogos, é definida pela SME (CURITIBA, 2012, p. 113) como:

[...] um conjunto de ações integradas e intersetoriais do Município de Curitiba para prevenir a violência, principalmente doméstica / intrafamiliar e sexual, e proteger a criança e o adolescente em situação de risco para violência (CURITIBA, 2008). [...] Cada unidade escolar deve indicar um representante da equipe pedagógico-administrativa para participar das reuniões da Rede de Proteção local, a fim de articular-se com as diferentes organizações governamentais e não governamentais, no intuito da efetivação das ações intersetoriais e integradas para o enfrentamento da violência.

O Caderno Pedagógico – Subsídios à Organização do Trabalho Pedagógico nas Escolas da RME de Curitiba (CURITIBA, 2012, p. 113-116) aponta diversas funções que devem ser assumidas pelo pedagogo em relação à Rede de Proteção, destaca-se, entre elas:

- Acompanhar mensalmente as reuniões da Rede local, caso seja o representante da escola;
- Realizar, em conjunto com a comunidade escolar, ações preventivas à violência;
- Realizar abordagem, cuidadosa e criteriosa, quando for identificado algum sinal de alerta para violência;
- Orientar os professores de sua escola sobre os procedimentos em relação aos estudantes, quando identificado algum sinal de alerta para violência e sobre a necessidade de comunicar as faltas sem justificativa dos estudantes (cinco dias consecutivos ou sete alternados);
- Preencher, quando necessário, os seguintes documentos: Notificação Obrigatória (NO), a Ficha

de Comunicação do Aluno Ausente (FICA) e relatórios circunstanciados ao Conselho Tutelar.

Considerando a importância deste assunto e sua complexidade, faz-se necessário que o pedagogo atue como um profissional atento às questões relacionadas à violência. Para isso precisa de uma formação contínua, pois, além de exercer função específica, precisa estar formando os professores e demais funcionários da escola para que fiquem atentos aos sinais de alerta para a violência.

Os pedagogos que participaram deste estudo exploratório foram questionados sobre a formação continuada promovida pela RME: se a mesma tem auxiliado no enfrentamento das questões profissionais e pedagógicas na escola. Conforme se observa, pelas respostas (GRÁFICO 10), 45% dos pedagogos acreditam que a formação continuada tem lhe auxiliado no desenvolvimento de seu trabalho; 14% afirmaram que não tem auxiliado; 24% responderam que parcialmente e 17% não quiseram opinar sobre o assunto e/ou frisaram sobre a importância da formação continuada.

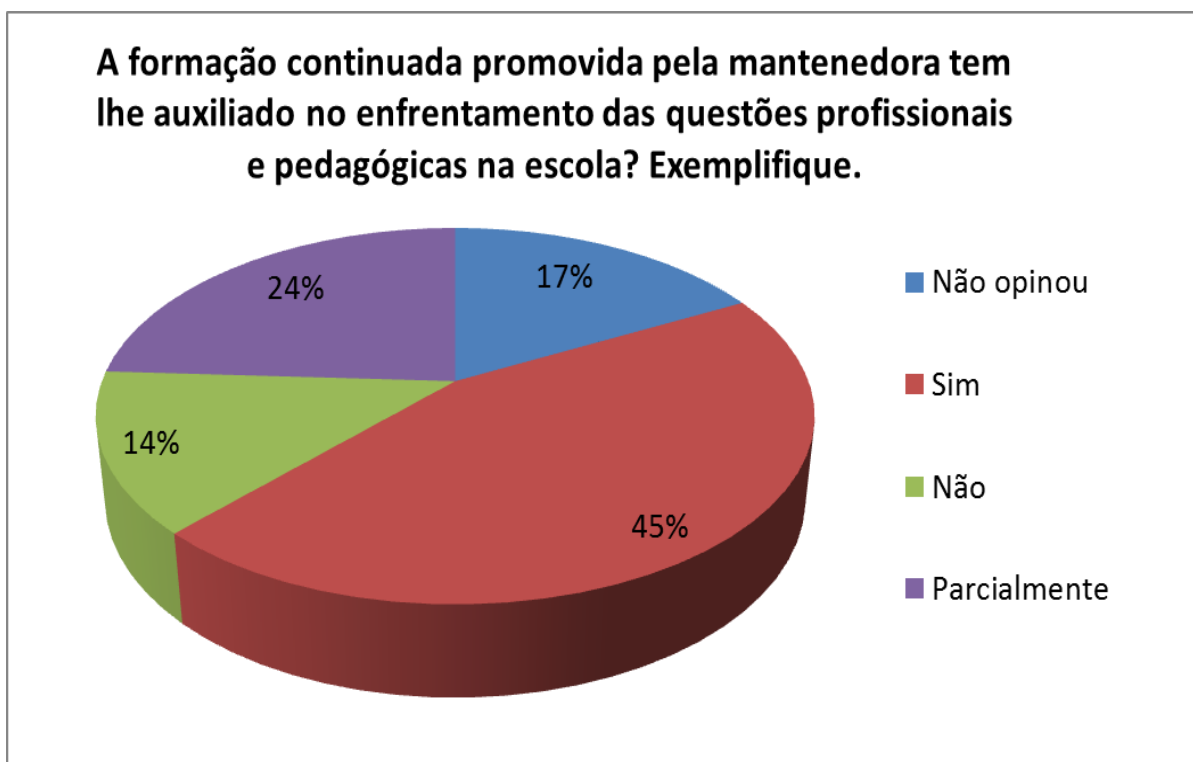


GRÁFICO 10 – DIMENSÃO PROFISSIONAL: A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PEDAGOGOS

Dos 45% dos pedagogos que acreditam que a formação continuada promovida pela RME tem auxiliado no enfrentamento das questões profissionais e pedagógicas na escola argumentaram:

Os cursos são sempre renovados, promovem a formação considerando a necessidade real da escola. (Pedagogo 3). Os cursos que fiz logo que mudei de função auxiliaram no desenvolvimento das minhas funções. (Pedagogo 5). Sempre procuram atender as necessidades apontadas pelos servidores. (Pedagogo 6). Os cursos oferecidos auxiliam e subsidiam muito em minha prática. Procuo escolher os cursos que contenham conteúdos aos quais sinto necessidade de maior aprofundamento. (Pedagogo 21).

Cinco pedagogos citaram o curso de implementação<sup>29</sup> e o próprio Caderno Pedagógico- Subsídios à Organização do Trabalho Pedagógico nas Escolas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba (CURITIBA, 2012) como exemplo de curso que auxiliou no trato com as questões pedagógicas na escola. Os pedagogos se expressaram assim a respeito dessa questão:

A formação sobre o Caderno dos Pedagogos ajudou muito no desenvolvimento do meu trabalho. (Pedagogo 10). Creio que as discussões propiciadas nos momentos de formação ajudam cada profissional a vislumbrar outras formas de ação no cotidiano. Além disso, materiais como o "Caderno dos Pedagogos" subsidiam o pedagogo no seu trabalho. (Pedagogo 16).

Para os pedagogos que afirmam que os cursos oferecidos pela mantenedora não têm auxiliado no seu desenvolvimento profissional e nas questões pedagógicas relataram que:

Infelizmente possuímos poucos cursos de formação continuada específicos para pedagogos, quando entrei na rede fiz RIT de pedagoga, mudando após 6 meses meu padrão via concurso para o de pedagoga, no entanto só recebi um curso de curta duração das peculiaridades da RME mais de um ano depois de já estar exercendo a profissão. (Pedagogo 14). Sinto falta de formação que auxilie no contato com o professor. Estes muitas vezes têm mais acesso à formação que os pedagogos. E acabam tendo mais teoria para aliar a sua prática do que os pedagogos. Quando vamos trabalhar na orientação do planejamento, elas já possuem mais base. Nossa função tem tanta burocracia no dia-a-dia que nem sempre podemos fazer cursos, e os que têm nem sempre são voltados a pedagogos. (Pedagogo 4).

---

<sup>29</sup>No ano de 2012, a Secretaria Municipal de Educação de Curitiba promoveu o curso de implementação do Caderno Pedagógico - Subsídios à Organização do Trabalho Pedagógico nas Escolas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba (CURITIBA, 2012). O referido curso foi realizado nos nove Núcleos Regionais de Educação e ministrado pelas pedagogas que compõem esses núcleos.

Percebe-se, nas respostas desses dois pedagogos, que a RME não está oferecendo cursos específicos para os pedagogos, e este fato está refletindo no desenvolvimento profissional dos pedagogos, pois em alguns momentos não se sentem preparados para orientar o trabalho de seus professores.

O Pedagogo 4 ainda aponta sobre o excesso de trabalho burocrático que impede este profissional de frequentar os cursos oferecidos pela mantenedora. Essa questão do pedagogo não conseguir frequentar os cursos ofertados pela RME devido à demanda de trabalho, falta de tempo e/ou por ser o único pedagogo da escola naquele turno, é apontada por seis pedagogos. Como constatado nas colocações a seguir:

[...] A dificuldade que encontro é que a agenda dos pedagogos é muita curta, temos vários compromissos, impossibilitando a participação nos cursos. [...]. (Pedagogo 9). Sou a única pedagoga da escola e se preciso sair atrapalha o processo interno. [...] (Pedagogo 4).

Os pedagogos da RME relatam que os cursos oferecidos tratam de assuntos gerais e, quando tratam de questões específicas, ficam apenas nas discussões:

[...] a minha comunidade tem suas demandas específicas e a mantenedora trata de questões amplas e gerais. (Pedagogo 8). No momento muito pouco, porque as discussões decorrem de um tema específico e o que é colocado para estudo, não ultrapassam o nível de discussão, desconsiderando o cotidiano das escolas e não vejo possibilidade no momento que isso vá se alterar, pois necessitam da alteração de outras questões que envolvem outras secretarias. (Pedagogo 23).

O Pedagogo 29 enfatiza que os pedagogos precisam de reflexões e estudos que subsidiem a prática diária na escola.

Portanto, de acordo com os pedagogos pesquisados, os cursos ofertados não consideram o cotidiano da escola e não propõem mudança da prática pedagógica, ou seja, a formação continuada ofertada pela RME não está proporcionando aos profissionais avanços em seu desenvolvimento profissional, como também não os está formando para que os pedagogos consigam lidar com as dificuldades encontradas no interior das escolas, como retratado na fala a seguir:

[...] Estamos no momento fazendo um curso sobre Gestão, porém neste momento fazemos leitura, pouco espaço para discussões sobre a realidade escolar, nossas dificuldades. [...] O intervir no planejamento, como lidar com professores resistentes. Onde estamos pautados. Essas entre outras tantas dúvidas que gostaria que viesse nos auxiliar em formações. (Pedagogo 4).

Para os pedagogos que acreditam que a formação continuada contribui parcialmente para o enfrentamento das questões profissionais e pedagógicas na escola, expressaram-se assim a respeito:

Algumas vezes, pois muitas questões que surgem no contexto escolar não são contempladas nos cursos de formação. (Pedagogo 2). Em parte, senti necessidade de aprofundar por esse motivo fui buscar o Mestrado e o Doutorado. (Pedagogo 22). Em muitos casos os formadores têm uma formação "rasa" que não permite uma reflexão consistente, capaz de provocar mudanças em nossas concepções a ponto de impactar nossas ações nas escolas. (Pedagogo 12).

Para esses pedagogos, as discussões apresentadas, nos cursos ofertados pela mantenedora, precisam ser aprofundadas e devem considerar a especificidade do trabalho dos pedagogos.

Com o desenvolvimento do Estudo Exploratório, constatou-se que a maioria dos pedagogos pesquisados está satisfeito com a formação continuada oferecida pela mantenedora, apesar das críticas apontadas por alguns profissionais. Somando as respostas daqueles que responderam não e parcialmente no questionário, o que perfaz um total de 38%, é uma porcentagem inferior ao número de pedagogos que responderam sim (45%).

#### 4.4 A ENTREVISTA

Após o desenvolvimento do Estudo Exploratório, deu-se início à próxima fase deste trabalho, a realização das entrevistas. Considerando a problemática desta pesquisa: *Qual é a identidade do pedagogo atuante na escola pública nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental?* Objetivou-se, nesta etapa, aprofundar as reflexões sobre a identidade do pedagogo escolar, com o intuito de responder o problema de pesquisa.

Primeiramente, a pesquisadora retomou a leitura dos questionários, pois as respostas obtidas serviram de referencial para a elaboração do roteiro para as entrevistas.

Os estudos de Alves-Mazzotti e Gewandszajder (1999, p. 168) esclarecem sobre a diferença entre o questionário e da entrevista,

Por sua natureza interativa, a entrevista permite tratar de temas complexos que dificilmente poderiam ser investigados adequadamente através de questionários, explorando-os em profundidade.

A entrevista é um dos principais instrumentos usados nas pesquisas das ciências humanas, desempenhando papel importante nos estudos científicos. De acordo com Oliveira (2012, p. 86), “A entrevista é um excelente instrumento de pesquisa por permitir a interação entre pesquisador (a) e entrevistado (a) e a obtenção de descrições detalhadas sobre o que se está pesquisando.”.

Segundo Lüdke e André (1986, p. 34), a grande vantagem dessa técnica em relação às outras “[...] é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”.

Conforme Moreira (2002, p. 54), a entrevista pode ser definida como: “[...] uma conversa entre duas ou mais pessoas com um propósito específico em mente”.

A pesquisa utilizou-se da entrevista semiestruturada, essa técnica permite a presença de um roteiro de entrevista, mas não há a necessidade de seguir esse roteiro na íntegra. O pesquisador pode acrescentar outras perguntas ou inverter a ordem das mesmas.

Para Triviños (1987, p. 152), entrevista semiestruturada:

[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...] além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações.

Para a elaboração do roteiro das entrevistas, foram utilizados, como referências: a concepção de educador construído pela ANFOPE (Capítulo I), as contribuições dos teóricos pesquisados na revisão de literatura, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia e o Caderno Pedagógico - Subsídios à Organização do Trabalho Pedagógico nas Escolas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba (CURITIBA, 2012).

O roteiro para as entrevistas contém cinco blocos de questões (APÊNDICE 2). A primeira parte de perguntas trata sobre a formação acadêmica, tempo de serviço na RME, tempo na função de pedagogo e sobre o tempo de trabalho na

escola. Os demais blocos foram elaborados com perguntas relacionadas às dimensões epistemológica, política, profissional.

O roteiro serviu para conduzir a entrevista, mas o desenvolvimento de cada entrevista aconteceu de forma diferenciada, pois alguns pesquisados abordavam os assuntos antes de ser feita a pergunta, outros não respondiam a questão e discorriam sobre outros assuntos. Flick (2004, p. 106) esclarece sobre a condução das entrevistas semiestruturadas, “[...] o entrevistador pode e deve decidir, durante a entrevista, quando e em que sequência fazer quais perguntas.”

Para participar das entrevistas foram selecionados nove pedagogos, a partir dos seguintes critérios: 1) Pedagogos com respostas mais significativas, críticas e pontuais, no Estudo Exploratório, ou seja, pedagogos com respostas que contribuíram para responder preliminarmente o problema de pesquisa; 2) Tempo de serviço na RME: mais de 10 anos; 3) Tempo na função de pedagogo: mais de 10 anos.

Dos pedagogos entrevistados seis possuem uma especialização e os demais possuem duas. No (QUADRO 2) podem ser visualizados os pedagogos participantes da pesquisa. Para manter o anonimato dos participantes da pesquisa, os pedagogos entrevistados receberam outra denominação conforme (QUADRO 2) a seguir.

<b>Pedagogos</b>	<b>Tempo de serviço na RME</b>	<b>Tempo na função de pedagogo</b>	<b>Tempo de trabalho na escola</b>
Pedagogo 1	21 anos	10 anos	7 anos
Pedagogo 2	25 anos	18 anos	10 anos
Pedagogo 3	12 anos	10 anos	4 anos
Pedagogo 4	12 anos	11 anos	6 meses
Pedagogo 5	13 anos	12 anos	6 anos
Pedagogo 6	23 anos	17 anos	6 meses
Pedagogo 7	13 anos	11 anos	6 anos
Pedagogo 8	20 anos	12 anos	4 anos
Pedagogo 9	13 anos	10 anos	10 anos

QUADRO 2 – SUJEITOS DA PESQUISA.  
FONTE: Autora (2014)

Todas as entrevistas foram agendadas com antecedência e foram realizadas em locais apropriados, silenciosos, para que não ocorressem interrupções. As entrevistas foram gravadas com o consentimento dos entrevistados, posteriormente foram realizadas as transcrições. A pesquisadora optou pela transcrição literal, respeitando o discurso do sujeito. As entrevistas tiveram a duração média de 64 minutos, conforme (QUADRO 3).

<b>Pedagogos</b>	<b>Duração das entrevistas</b>
Pedagogo 1	50min
Pedagogo 2	1h 05min
Pedagogo 3	63min
Pedagogo 4	1h 15min
Pedagogo 5	58min
Pedagogo 6	1h 11min
Pedagogo 7	52min
Pedagogo 8	1h 17min
Pedagogo 9	1h 02min

QUADRO 3 – DURAÇÃO DAS ENTREVISTAS.  
 FONTE: Autora (2014).

Após as transcrições das entrevistas, deu-se início à análise e à categorização dos dados. O processo de análise dos dados coletados apresentado nesta pesquisa buscou compreender a complexidade do trabalho desenvolvido pelos pedagogos da RME e caracterizar a identidade deste profissional. Para isso, as transcrições das entrevistas foram lidas e relidas com o objetivo de perceber a essência do trabalho pedagógico desenvolvido pelos pedagogos pesquisados.

O material coletado foi analisado e classificado à luz das três dimensões (Epistemológica, Política e Profissional) construídas a partir do roteiro elaborado para a entrevista. Após essa primeira fase, realizou-se o mapeamento das informações. A pesquisadora foi assinalando elementos comuns e contrários que apareciam nos relatos dos pedagogos.

Neste momento de leitura e releitura das transcrições e mapeamento das informações surgiu uma nova dimensão: a relacional. Compreendeu-se que a



dimensão relacional também se constitui como um elemento que auxiliará na caracterização da identidade do pedagogo escolar, concepção ilustrada pelo (GRÁFICO 11), pois a relação pedagógica é uma relação humana, portanto, reveladora de amorosidade, permeada de conflitos de ideias, instada ao diálogo, preta de contradições, antagonismos e complementaridades.



GRÁFICO 11 – AS DIMENSÕES CONSTITUTIVAS DA IDENTIDADE DO PEDAGOGO  
FONTE: Autora (2014)

Após classificar o material coletado dentro das quatro dimensões (Epistemológica, Política, Profissional e Relacional), dando continuidade ao processo de análise dos dados, a pesquisadora elaborou um quadro (ver APÊNDICE 3) identificando, para cada dimensão, subcategorias e categorias que pudessem auxiliar no processo de análise.

## 4.5 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

Os dados da pesquisa revelam a complexidade da ação do pedagogo no contexto escolar e foram analisados à luz do referencial teórico apresentado com o intuito de tecer novas tramas e compreensões a respeito do assunto investigado.

Durante o processo de análise do material coletado, para cada dimensão, surgiram subcategorias e categorias que se configuram em elementos constitutivos na definição da identidade do pedagogo escolar. As subcategorias surgiram a partir da análise do material coletado devido a sua frequência e significação frente ao problema desta pesquisa. As categorias emergem das subcategorias com a intenção de tipificar, de fazer uma “síntese” das subcategorias referentes às dimensões identitárias do pedagogo.

Cabe ressaltar que as informações reunidas nas dimensões, subcategorias e categorias não são compreendidas de forma estanque, separadas. Na verdade há uma conexão entre as mesmas. A seguir será apresentado o resultado da análise do material coletado durante a pesquisa empírica.

### 4.5.1 A Dimensão Epistemológica da Identidade do Pedagogo

A Dimensão Epistemológica manifesta-se na análise das entrevistas realizadas com os pedagogos da RME na categoria que esta se denominando: Pedagogo Pesquisador. Esta categoria desdobrou-se em três subcategorias que constituem a categoria pedagogo pesquisador: Pedagogia: Ciência da Educação; Trabalho do Pedagogo: produção do conhecimento pedagógico; Método<sup>30</sup> que embasa o trabalho do pedagogo (QUADRO 4).

---

<sup>30</sup> Método – [Do grego *méthodo*. caminho para chegar a um fim] S.m. 1. Caminho pelo qual se atinge um objetivo. 2. Programa que regula previamente uma série de operações que se devem realizar, apontando erros evitáveis, em vista de um resultado determinado. 3. Processo ou técnica de ensino: *método* direto. 4. Modo de proceder; maneira de agir [...]. (FERREIRA, 1986, p.1128).

DIMENSÃO	CATEGORIA	SUBCATEGORIAS
EPISTEMOLÓGICA	Pedagogo Pesquisador	Pedagogia: Ciência da Educação.
		Trabalho do Pedagogo: produção do conhecimento pedagógico.
		Método que embasa o trabalho do pedagogo.

QUADRO 4 – DIMENSÃO EPISTEMOLÓGICA  
 FONTE: Autora (2014)

#### 4.5.1.1 Dimensão Epistemológica da Identidade do Pedagogo: pedagogo pesquisador

Durante a realização das entrevistas, os pedagogos foram questionados sobre o caráter científico da Pedagogia. Todos os pedagogos que participaram da pesquisa concordam que a Pedagogia é uma ciência. Os profissionais se expressaram assim, a respeito:

É ciência que estuda a educação. Educação em seu contexto político, histórico, social, na sala de aula, nas propostas teóricas, naquilo que norteia o nosso trabalho (Pedagogo 4). Pedagogia com certeza é uma ciência, contempla os aspectos teóricos e práticos (Pedagogo 6).

Partindo das considerações apontadas pelos pedagogos, entende-se que as demais ciências auxiliam a Pedagogia na compreensão do fenômeno educativo, pois a educação é um processo complexo. Para compreendê-lo e explicá-lo, faz-se necessário que seja abordado a partir de uma percepção multirreferencial, mediante o diálogo entre as várias ciências. Entretanto, esta afirmação não impossibilita a Pedagogia ser considerada a Ciência da Educação. A Pedagogia é uma ciência que estuda e procura compreender o fenômeno educativo em sua complexidade.

Há do ponto de vista do discurso dos pedagogos entrevistados uma percepção, uma compreensão inicial de que a Pedagogia é a ciência que lhes dá respaldo como intelectuais da Educação.

Os pedagogos da RME foram indagados sobre a dimensão epistemológica de seu trabalho, se os mesmos produzem algum conhecimento pedagógico. Todos os pedagogos pesquisados acreditam que seu trabalho produz um conhecimento pedagógico. Contudo, para eles, esse conhecimento está intrinsecamente relacionado com o trabalho do professor. Como pode ser observado nas falas a seguir:

Produz um conhecimento pedagógico diretamente relacionado ao trabalho do professor (Pedagogo 3). Acredito que quando sento com o professor na permanência, quando a gente estuda e busca a melhoria do processo de ensino aprendizagem, acaba produzindo conhecimento, porque a gente se remete aos estudiosos, textos, aos subsídios que auxiliam na reflexão (Pedagogo 6).

Pode-se constatar que há uma contradição em suas falas, pois ao mesmo tempo em que todos os pedagogos pesquisados acreditam e defendem a Pedagogia como uma ciência e a maioria acredita que o trabalho do pedagogo produz um conhecimento pedagógico, por outro lado, os pedagogos afirmaram que a produção do conhecimento pedagógico está relacionada, *stricto sensu*, ao trabalho docente.

Nas manifestações eles “desconsideraram” as demais atividades que compreendem a atividade pedagógica escolar. Evidenciou-se que os pedagogos entrevistados não percebem ainda, que o trabalho do pedagogo escolar produz um conhecimento pedagógico e que a atividade docente, está dentro do amplo leque de ações e atividades do pedagogo na escola.

Compreende-se que o pedagogo produz um conhecimento pedagógico que não se limita ao trabalho docente. Libâneo (2008, p.55) esclarece ainda sobre esta questão: “[...] o trabalho pedagógico não se reduz ao trabalho escolar e docente, embora todo trabalho docente seja um trabalho pedagógico.”.

O pedagogo escolar produz um conhecimento pedagógico no desenvolvimento de seu trabalho, mas esta produção/construção não se limita à orientação e ao trabalho docente, tendo em vista, que há várias ações que este profissional articula e coordena, para garantir a organização do trabalho pedagógico. O pedagogo realiza ações juntos aos professores, direção, estudantes, comunidade escolar, como também, em relação, ao conhecimento, currículo, gestão pedagógica. É possível dizer, então, que o pedagogo produz um conhecimento pedagógico que envolve as ações, atividades e estratégias que implementa no desenvolvimento de

seu trabalho. A produção do conhecimento pedagógico é a síntese do diálogo entre a relação teoria e prática com os saberes pedagógicos<sup>31</sup>.

É importante trazer aqui a compreensão que fundamenta o entendimento deste estudo sobre o papel do pedagogo, sobretudo, no sentido do entendimento de que o conhecimento pedagógico não se restringe à atividade docente. Libâneo (1998, p.25 e 55) aponta que:

[...] o pedagogo é o profissional que atua em várias instâncias da prática educativa, direta ou indiretamente ligadas à organização e aos processos de transmissão e assimilação de saberes e modos de ação, tendo em vista os objetivos de formação humana [...]. O pedagogo atua naquelas situações em que a atividade docente extrapola o âmbito específico da matéria de ensino: na definição de objetivos educativos, nas implicações psicológicas, sociais, culturais no ensino, nas peculiaridades do processo de ensino e aprendizagem, na detecção de problemas de aprendizagem entre os alunos, na avaliação, no uso de técnicas e recursos de ensino [...] na coordenação do plano pedagógico e planos de ensino, da articulação horizontal e vertical dos conteúdos, da composição de turmas, das reuniões de estudo, conselho de classe etc.

Em contrapartida, apenas um pedagogo, acreditou que seu trabalho produz um conhecimento pedagógico independente do trabalho do professor, se expressou assim a respeito:

A medida que o pedagogo necessita de estudos constantes, ele elabora conhecimento, aperfeiçoando suas ideias e práticas a partir de outras ideias já existentes. Dessa maneira entendo que elaboro o conhecimento (Pedagogo 1).

O Pedagogo 1 enfatizou também uma das características que aparece na dimensão epistemológica da identidade do pedagogo: ser um estudioso. O pedagogo pesquisador necessita constantemente estudar e aprimorar seus conhecimentos sobre temáticas referentes à educação e às questões da contemporaneidade na escola e da escola. Faz parte da natureza da sua prática a pesquisa, a investigação.

A ação do pedagogo apresenta uma demanda permanente em relação à uma prática de pesquisa, de investigação, de inquietação intelectual. Uma reflexão crítica

---

<sup>31</sup> Os saberes pedagógicos são compostos pelos saberes da experiência, saberes teóricos e pelo saber didático-pedagógico. É o saber articulado, que é construído no cotidiano do trabalho. (PIMENTA, 2005).

sobre a sua prática: “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.” (FREIRE, 1999, p. 43-44).

Apesar dos pedagogos entrevistados acreditarem que a Pedagogia é uma ciência, nenhum desses profissionais possui claramente um método que auxilie na compreensão e na intervenção da organização pedagógica na escola. Os pedagogos relatam que não possuem um método específico, mas que utilizam um misto de métodos e teorias e que seguem as orientações da mantenedora, como pode ser constatado nos relatos a seguir:

Método em específico não, mas tenho uma concepção de educação, de ensino que é a concepção da rede. Então a gente busca seguir as diretrizes, concepções que a rede indica. (Pedagogo 5). Um método não, acho que devemos buscar um pouco de cada um, de cada teoria, de cada aporte que podemos ter. Temos as diretrizes que norteiam o nosso trabalho [...], mas dizer que tenho um método único não (Pedagogo 7).

Os dados pesquisados revelaram que os pedagogos não têm uma clareza teórica ou científica para definir qual método utilizam no desenvolvimento de sua ação profissional.

Não tenho uma teoria ou método que embasa o meu trabalho (Pedagogo 8). Não sei se é método, mas quando eu vou trabalhar eu penso sempre nos estudiosos que estudei e continuamos estudando. (Pedagogo 9).

Acredita-se que há um método que respalda a prática dos pedagogos da RME na escola, apesar da falta de clareza em defini-lo ou denominá-lo, os dados revelaram que os profissionais não possuem um “método puro”, e sim, um “ecletismo” de métodos ou, apenas, seguem a concepção <sup>32</sup>da Rede Municipal de Educação.

Os documentos elaborados pela Rede Municipal de Ensino, como as Diretrizes Curriculares (CURITIBA, 2006) e o Caderno Pedagógico – Subsídios à Organização do Trabalho Pedagógico (CURITIBA, 2012) não definem claramente qual é a concepção de educação, de ciência, de trabalho escolar etc., mas os

---

<sup>32</sup> Concepção – [Do lat. Conceptione.] S. f. 1. O ato ou efeito de conceber ou gerar (no útero); geração. 2. O ato de conceber ou de criar mentalmente, de formar ideias, especialmente abstrações: a concepção de um princípio filosófico, de uma teoria matemática. 3. Maneira de conceber ou formular uma ideia original, um projeto, um plano, para posterior realização [...]. 4. Noção, ideia, conceito, compreensão [...]. 5. Modo de ver, ponto de vista, opinião, conceito. (FERREIRA, 1986, p.445).

autores (SAVIANI, 1973; Libâneo, 1996 e 2003) que fundamentam os documentos oficiais indicam que a Pedagogia Histórico-Crítica embasa a proposta pedagógica da RME.

O trabalho do pedagogo carece de uma concepção teórico-metodológica clara e definida que o auxilie na investigação e na construção de instrumentos teórico-práticos para o enfrentamento da prática pedagógica. Sem a clareza sobre uma concepção teórico-metodológica que lhe auxilie nas suas ações na escola, o pedagogo demonstra fragilidade teórica em relação à sua dimensão epistemológica. Qual a concepção de humanidade, de educação, de cultura, de ciência, de currículo que sustenta a sua prática pedagógica?

Se a Pedagogia é a ciência da educação, o pedagogo é o cientista da educação, portanto, sua identidade deve estar atrelada a de um pesquisador, para isso, precisa ter a clareza de um método que embase as suas ações e intervenções na escola, concepção ilustrada pelo (GRÁFICO 12).

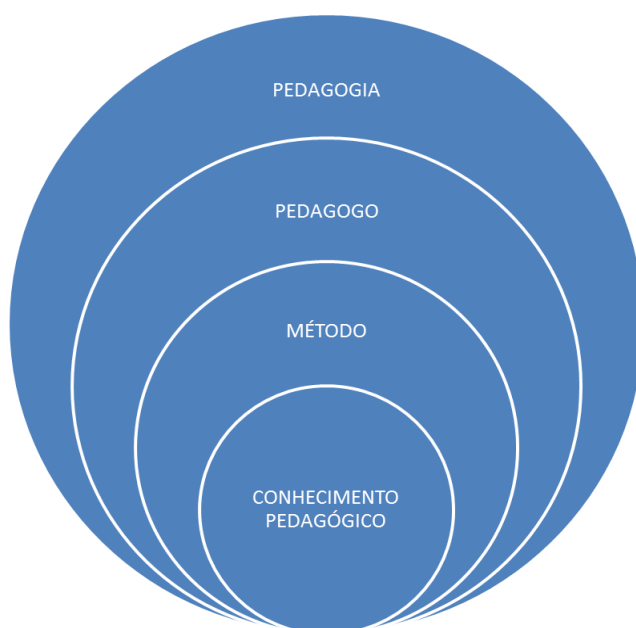


GRÁFICO 12 - EPISTEMOLOGIA DA PEDAGOGIA  
FONTE: Autora (2014)

Sabe-se que a orientação e o acompanhamento do trabalho docente configuram-se como sendo uma das principais funções do pedagogo. Como este

profissional encaminha este trabalho sem ter a clareza de um método? Como irá auxiliar o professor na elaboração do seu planejamento?

Morin (2003, p. 42) auxilia no entendimento sobre o método quando diz que:

[...] método é entendido como uma disciplina do pensamento, algo que deve ajudar a qualquer um a elaborar sua estratégia cognitiva, situando e contextualizando suas informações, conhecimento e decisões, tornando-o apto para enfrentar o desafio onipresente da Complexidade.

Método é sinônimo de caminho, ensaio, travessia, pesquisa e estratégia, o referido autor afirma: “[...] o método como caminho que se experimenta seguir é um método que se dissolve no caminhar.” (MORIN, 2003, p. 21).

Percebe-se na fala do Pedagogo 5, que este profissional desconsidera o conhecimento entre teoria e método: “[...] A gente procura seguir as diretrizes e não um método em específico. [...]”. O autor (*Idem, ibidem*, p. 24) diferencia método e teoria:

[...] Uma teoria não é o conhecimento, ela permite o conhecimento. Uma teoria não é uma chegada, é a possibilidade de uma partida. Uma teoria não é uma solução, é a possibilidade de tratar um problema. [...].

Nesse contexto, método é o caminho que se empreende percorrer para atingir os objetivos pretendidos, o que requer uma sucessão planejada e sistematizada de ações. São as estratégias utilizadas pelos pedagogos em sua atuação profissional. Em função das demandas de trabalho e de uma formação (inicial e continuada) que pouco enfatiza os aspectos “epistemológicos” da profissão, os referidos profissionais não conseguem ainda, “perceber” e/ou “refletir” sobre esta questão no ambiente escolar. Os pedagogos acabam priorizando as demandas burocráticas e emergenciais em detrimento das questões teóricas e científicas. A formação continuada, oferecida pela mantenedora, deveria oportunizar reflexões referentes a esta temática.

#### 4.5.2 A Dimensão Política da Identidade do Pedagogo

A Dimensão Política manifestou-se na análise das entrevistas realizadas com os pedagogos da RME se constituindo por meio das categorias: Função da Escola



Pública; Papel do Professor; Papel do Pedagogo. A partir dessas três categorias, desdobrou-se em nove subcategorias, conforme o (QUADRO 5).

<b>DIMENSÃO</b>	<b>CATEGORIAS</b>	<b>SUBCATEGORIAS</b>
<b>POLÍTICA</b>	Função da Escola Pública	Concepção de Educação.
		Concepção de Escola.
		Relações democráticas na escola.
	Papel do Professor	Mediador da aprendizagem e de conflitos.
		Produtor de conhecimento.
	Papel do Pedagogo	Acompanhar e organizar todo processo pedagógico.
		Mediador.
		Articulador.
		Estudioso.

QUADRO 5 – DIMENSÃO POLÍTICA  
 FONTE: Autora (2014)

#### 4.5.2.1 Dimensão Política da Identidade do Pedagogo: função da escola pública

Na categoria Função da Escola Pública constatou-se como os pedagogos possuem compreendem e conceituam a educação, como pode ser observado nos relatos a seguir:

A minha concepção de educação está além dos muros da escola, abrange todo o desenvolvimento integral da pessoa, nos vários aspectos e não apenas no desenvolvimento intelectual e cognitivo, que é o que a gente mais aborda aqui na escola. Formar realmente as pessoas para serem melhores cidadãos para atuarem no mundo em que vivem, para transformar, modificar, pra manter também porque não é tudo que precisamos mexer (Pedagogo 5). Educação é tudo aquilo que faz parte da vida do aluno, que não existe educação só aqui na escola, a dita formal, existe a educação informal. Se for para falar em educação formal é aquela que eles têm aqui na escola, aquele mínimo, que nós enquanto professoras, tentamos estar transmitindo, construindo e reconstruindo com eles, para que eles possam estar exercendo os seus direitos e deveres de crianças e quando ficarem maiores possam estar atuando nessa sociedade, participando e não estejam alheios. [...] (Pedagogo 8).

Ficou evidente que os pedagogos compreendem a educação em seu sentido amplo, como sendo a responsável pela formação humana e intelectual dos indivíduos, não sendo um processo específico da escola. Gatti (2013, p. 52) auxilia na diferenciação de educação e educação escolar:

A educação é um processo que envolve necessariamente pessoas com conhecimentos em níveis desiguais propondo-se a compartilhar esses conhecimentos. A educação escolar é uma ação intencional que pressupõe a atuação de um conjunto geracional com outro mais jovem, ou com menor domínio de conhecimentos ou práticas, na direção de uma formação social, moral, cognitiva, afetiva e, num determinado contexto histórico, social e institucional.

Os pedagogos apontaram também que a educação possibilita transformar, manter e recriar a sociedade em que vivem, como constatado na colocação do Pedagogo 9:

Uma educação que transforma, que faz algo melhor na vida das pessoas, que considera a cultura das pessoas, mas abre o olhar para outras possibilidades, que respeita o diferente, que agrega o novo, mas valoriza o que existe.

O Pedagogo 9 enfatizou a questão das diferenças entre as pessoas, afirmou que a educação deve respeitar essas diferenças, mas também acolher, agregar. O pedagogo precisa estar atento a essas questões, deve compreender as relações complexas entre a educação e a sociedade, assumindo o seu papel político de educador comprometido com a superação das desigualdades existentes (sociais, raciais, gênero, etnia, sexuais, entre outras).

Freire (1999, p. 124) afirma que a educação é política, o autor se expressa assim a respeito: “A educação não vira política por decisão deste ou daquele educador. Ela é política.” Nesse contexto, destaca-se a função político-pedagógica do pedagogo no ambiente escolar.

Em relação à concepção de escola os pedagogos da RME entrevistados disseram que:

Uma boa escola tem que ter como foco o desenvolvimento integral do aluno, atender todas as suas necessidades (Pedagogo 2). A sua função social é transmitir os conhecimentos historicamente elaborados, não transmitir no sentido de só repassar, mas de construir, desenvolver a criticidade em cima destes conhecimentos. Construir o conhecimento, tem

uma função de interação porque é um ambiente social, as crianças se desenvolvem também socialmente (Pedagogo 5).

Percebeu-se que os pedagogos têm uma concepção bem definida de escola, apontam a escola como sendo um espaço privilegiado de transmissão e de construção de conhecimentos, bem como, espaço de formação humana. A fala do Pedagogo 4, reforçou a importância do papel do professor em sala de aula e do papel do pedagogo na orientação às famílias.

É um lugar onde tudo acontece, onde define a vida da criança, deixa uma marca. O professor tem um papel fundamental é ele que faz tudo acontecer. Eu me sinto pequenina perto dos professores, acho eles são muito poderosos em sala de aula. E eu acho que a escola é muito forte, tenho muito poder com as famílias, de orientação, convencimento [...] (Pedagogo 4).

Para Nóvoa (2009, p. 12) a educação é um bem público e afirma que uma das principais qualidades da escola pública é “[...] a possibilidade de instaurar narrativas partilhadas e culturas de diálogo.” Portanto, além de transmitir e construir conhecimentos, atualmente, a escola pública deve estar aberta à diferença, ou melhor, às diferenças culturais, sociais, religiosas, sexuais, raciais, entre outras. Isto significa dizer que os alunos podem e devem escolher a sua escola, mas o contrário não pode acontecer, como reflete Nóvoa (*Idem, ibidem*, p. 12),

[...] os alunos podem escolher a sua escola, mas as escolas não podem escolher os seus alunos. Dito de outro modo, as escolas não devem sua liberdade para selecionar socialmente seus alunos, introduzindo factores de discriminação e de desigualdade no acesso ao serviço público de educação.

Pimenta (1999, p. 23) esclarece que:

A finalidade da educação escolar na sociedade tecnológica, multimídia e globalizadora é possibilitar que os alunos trabalhem os conhecimentos científicos e tecnológicos, desenvolvendo habilidades para operá-los, revê-los e reconstruí-los com sabedoria. O que implica analisá-los, confrontá-los, contextualizá-los [...].

Nenhum dos pedagogos entrevistados apontou sobre os conhecimentos tecnológicos, questão abordada por Pimenta (1999), como sendo também uma das finalidades da escola pública. Fato que merece atenção, pois se vive hoje em uma sociedade altamente tecnológica e globalizada. A escola ficará alheia a isso?

A maioria das respostas dadas pelos pedagogos pesquisados definiu positivamente a escola, mas o contrário pode ser observado na fala desse pedagogo:

Vejo muita falha nas escolas em geral, existe muito o trabalho individual, não existe o trabalho coletivo. Temos que pensar no coletivo. Espaço, local de ensino aprendizagem, de formação do aluno, mas para isso tem que ter engajamento, comprometimento de todo mundo, a equipe toda, se um não funciona existe falha. A rotatividade dos professores contribui para este fragmento, não tem continuidade (Pedagogo 3).

O Pedagogo 3 apontou uma questão fundamental: a prática individualista na escola em detrimento do trabalho coletivo. A escola deve ser pensada como um todo complexo, onde todas as partes são importantes e influenciam e interagem para produzirem o todo. Todos os profissionais que trabalham na escola são importantes, contudo, para que se tenha um bom funcionamento, ou melhor, para que o processo de ensino-aprendizagem seja de qualidade, depende do trabalho coletivo, cooperativo, colaborativo. Nesse contexto, o pedagogo tem o papel de garantir a continuidade do processo pedagógico para que ele não se fragmente como foi denunciado pelo pedagogo entrevistado.

Ferreira (2006, p. 1353) reflete sobre a importância da tomada de decisão no coletivo:

A tomada de consciência da necessidade de decidir e o posterior processo de decisão, quando feito no coletivo, propiciam a riqueza de ideias, o debate, o confronto de argumentos diferentes que se constroem no próprio processo coletivo de consciência do problema em questão. [...] E isso só é possível por meio do diálogo e do respeito que podem ocorrer e permanecer até nos confrontos, que são divergências necessárias a novas sínteses superadoras de compreensão.

Para Libâneo (2003, p. 81-82), a organização e a gestão escolar devem ser pautadas em um trabalho coletivo, que mobilize a uma atuação conjunta em torno das metas traçadas. Para tanto, a escola deve ter objetivos comuns e compartilhados e a participação de toda a comunidade escolar nas decisões pedagógicas:

[...] a organização escolar democrática implica não só a participação na gestão, mas a gestão da participação, em função dos objetivos da escola [...]. Para a gestão da participação, é preciso ter clareza de que a tarefa essencial da instituição escolar é a qualidade dos processos de ensino e aprendizagem que, mediante as práticas pedagógico-didáticas e curriculares, propiciam melhores resultados de aprendizagem.

Pimenta (2002, p. 72-73) complementa essa ideia: “Trabalho coletivo significa tomar a problemática da escola coletivamente com base na individualidade de cada um, da colaboração específica de cada um, em direção a objetivos comuns [...]”. O trabalho coletivo se opõe à prática individualista. O intuito do trabalho coletivo é compartilhar decisões e buscar, coletivamente, soluções para os problemas enfrentados pela escola.

Os pedagogos da RME foram questionados sobre as relações democráticas na escola, pertencente à categoria Função da Escola Pública:

A democracia na escola é a comunicação entre o colegiado, APMF (Associação de Pais, Mestres e Funcionários), Conselho de Escola, entre os professores, a discussão, a representatividade, o que vai ser decidido, primeiro conversar com as pessoas que trabalham naquele local ou fazem parte daquela realidade. Não é só levantar a mão e votar, ter esta discussão, este olhar crítico (Pedagogo 3). Não é uma coisa simples, não é fazer o que eu quero é ser ouvida, nem sempre é assim. É as pessoas poderem se expressar, dizer o que pensam e sentem, mas no final chegar num consenso o que será melhor para o grupo, para escola [...] não é o que eu quero ou o outro quer, é o que é o melhor. Não é fazer o que quer, e sim, o que a maioria acordou (Pedagogo 5).

Sobre o conceito de democracia pode-se constatar que os pedagogos entrevistados possuem conhecimento sobre o tema. Apontaram que não é um processo simples, pois todos devem ser ouvidos e devem ter o direito de falar, mas no final devem decidir o que é o melhor para escola e cada qual assumir suas respectivas responsabilidades. O Pedagogo 9 afirmou que a democracia pode ser exercida na escola, mas em muitos casos ela não é justa:

Eu acho que é possível exercer a democracia na escola. Democracia é você optar, poder dizer o que você quer, ouvir o que o outro quer e decidir, mas nem sempre a democracia é justa porque muitas vezes o que a maioria quer não é o correto ou o melhor. Eu acho que é bom, mas nem sempre é justa, às vezes é burra, mas faz parte da política, da convivência, da organização, da cidadania.

Dois pedagogos apontaram que na escola, em alguns momentos, a democracia não acontece, os pedagogos se expressaram assim a respeito:

Às vezes não acontece, precisamos ter autoritarismo em alguns momentos. É assim que a mantenedora quer, e assim que vai ser. Por exemplo, a convocação para alguns cursos, tem que ir, tem que fazer formação continuada, tem que fazer planejamento, não tem que discutir sobre isso [...]

(Pedagogo 4). A gente diz e lembra, democracia é a liberdade de expressão, mas nem sempre temos essa liberdade de expressão, pelo menos aqui nesta escola específica, eu não vivo a democracia aqui porque não tenho autonomia, fico em muitas situações quieta. Aqui na escola ela não se efetiva, mas, ela deveria acontecer (Pedagogo 6).

Com as respostas destes pedagogos pode-se constatar que nem sempre as relações democráticas são efetivadas no interior das escolas. O Pedagogo 4 apontou que alguns momentos ela não deve mesmo acontecer, que se faz necessário o autoritarismo. Já o Pedagogo 6, defendeu a importância da democracia na escola, mas denunciou em sua fala, que a mesma não acontece no seu local de trabalho, revelando que não tem autonomia para realizar a sua função na escola.

Para Morin (2000, p. 107) as interações que acontecem entre os indivíduos produzem a sociedade e esta retroage sobre os indivíduos, portanto, a democracia: “[...] favorece a relação rica e complexa *indivíduo/sociedade*, em que os indivíduos e a sociedade podem ajudar-se, desenvolver-se, regular-se e controlar-se mutuamente.” Ainda de acordo com o autor, a democracia acontece pelo conflito e pelo consenso, pela diversidade de interesses e de ideias: “A democracia necessita ao mesmo tempo de conflitos de ideias e de opiniões, que lhe conferem sua vitalidade e produtividade.” (MORIN, 2000, p. 108).

A democracia pressupõe uma dialógica democrática, na qual há uma associação complexa de termos opostos e contraditórios, mas complementares, entre eles: “[...] consenso/conflito, liberdade/igualdade/fraternidade, comunidade nacional/antagonismos sociais e ideológicos.” (*Idem, ibidem*, p. 109).

Ferreira (2006, p. 1352) define a gestão democrática na escola como sendo a construção coletiva da organização da escola ou em suas palavras:

[...] a gestão democrática da educação concretiza-se na prática, quando se tomam decisões sobre todo o projeto político-pedagógico, sobre as finalidades e os objetivos do planejamento das disciplinas [...], sobre as atividades dos professores e dos alunos necessárias para a sua consecução, sobre os ambientes de aprendizagem, os recursos humanos, físicos e financeiros necessários, os tipos, modos e procedimentos de avaliação e o tempo para a sua realização. É quando se organiza e administra coletivamente todo este processo que se está realizando a consubstanciação do projeto político-pedagógico.

Na mesma direção de análise Dourado (2003, p. 62) afirma que todos os sujeitos que constituem a comunidade escolar têm condições de contribuir para a melhoria da qualidade dos processos educativos, em suas palavras: “[...] na escola

todos têm contribuições e saberes para compartilhar e que todos os processos realizados nos espaços da escola são vivências formativas e cidadãs.”.

À luz das considerações apontadas, a gestão democrática está prevista na legislação vigente (LDB n. 9394/96 – BRASIL, 1996), portanto, deve ser efetivada no interior das unidades escolares. Com relação aos instrumentos da gestão escolar democrática destaca-se: Conselho Escolar; Associação de Pais, Mestres e Funcionários; Conselho de Classe; elaboração e realimentação do Projeto Político Pedagógico e do Regimento Escolar.

#### 4.5.2.2 Dimensão Política da Identidade do Pedagogo: papel do professor

A categoria Papel do Professor surgiu da análise dos dados pesquisados junto aos pedagogos da RME, revela a relação entre o pedagogo e a docência. Entende-se que há uma relação intrínseca e indissociável entre o trabalho do pedagogo e do docente. O acompanhamento do trabalho do professor configura-se como uma das principais funções a ser realizada pelo pedagogo escolar. Não é apenas acompanhar o planejamento docente, como também, assessorar, auxiliar e intervir, sempre que necessário, para que o mesmo seja de qualidade para todos os estudantes, ou seja, que o planejamento do professor possibilite, efetivamente, que todos os alunos aprendam.

A pesquisa procurou compreender como os pedagogos da RME concebem, atualmente, o papel docente. A maioria das respostas dos entrevistados apontou para a importância deste profissional na escola e o define como sendo um mediador da aprendizagem e de conflitos em sala de aula e como produtor de conhecimento.

Dar conta dos alunos, ter um planejamento, conhecer seu aluno, pedir ajuda ao pedagogo, parceria com outros professores, trabalho coletivo (Pedagogo 4). [...] ele é um mediador de conflitos em sala de aula, dependendo do perfil do professor dar conta ou não. Não são todos os professores que tem um planejamento que sabe onde quer chegar, isto é angustiante (Pedagogo 6).

O Pedagogo 6 revelou em sua fala a preocupação em relação ao trabalho do professor e enfatizou a importância deste profissional possuir um planejamento. Já o Pedagogo 5 destacou a complexidade de ser professor na atualidade:

O papel do professor não está fácil, não é simples, ser professor na atualidade é estudar muito, ter um bom conhecimento teórico, é dominar várias tecnologias, vários métodos porque não aprendemos da mesma forma, é gostar do que faz, é entender o desenvolvimento da criança. O papel do professor é muito de mediador, mediar o conhecimento histórico produzido, com o conhecimento que a criança já tem, tentar aproximar este conhecimento. O papel do professor é promover a aprendizagem para isso terá que buscar várias estratégias, metodologias. [...] (Pedagogo 5).

Freire (1999, p. 25) já afirmava: “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua produção ou sua construção.”. Nesse contexto, o papel do professor na atualidade não pode ser mais compreendido como um mero transmissor de conhecimentos deve-se concebê-lo como produtor de saberes. Tardif (2002) explica que os saberes produzidos pelos docentes são provenientes de diversas fontes, entre eles, saberes oriundos da experiência profissional e pessoal, dos saberes curriculares e dos disciplinares. Nas palavras do autor (2002, p. 234):

Se assumirmos o postulado de que os professores são atores competentes, sujeitos ativos, deveremos admitir que a prática deles não é somente um espaço de aplicação de saberes provenientes da teoria, mas um espaço de produção de saberes específicos oriundos dessa mesma prática.

A referida categoria possibilitou compreender como os pedagogos da RME concebem o papel do professor na atualidade. Percebeu-se, analisando seus discursos, que os entrevistados frisaram sobre a importância desse profissional, mas não se manifestaram a respeito da relação de seu trabalho com o trabalho docente. Não apontaram nenhuma dificuldade que possa aparecer nessa relação, apenas o Pedagogo 6 relatou sobre os professores que não elaboravam um planejamento.

#### 4.5.2.3 Dimensão Política da Identidade do Pedagogo: papel do pedagogo

Os profissionais entrevistados ressaltaram a importância deste profissional nas unidades escolares, afirmaram que o pedagogo é o responsável por



acompanhar e organizar todo processo pedagógico. Destacaram três características que definem este profissional: *mediador, articulador e estudioso*. Como pode ser constatado nas falas a seguir:

Imprescindível, um profissional da educação para organizar todo o processo de ensino aprendizagem. Ajudar o professor na sua organização. [...] É aquele profissional que organiza a escola. Não consigo ver uma escola pública sem pedagogo, não consigo nem imaginar. Um dia que a gente fica fora aqui da escola, noutro dia temos várias pendências para serem resolvidas ou retomadas (Pedagogo 3). O meu papel é bem amplo, tem que estudar e ler muito, porque os professores trazem demandas que às vezes eu não domínio. Sempre retomar alguns pontos, questões com a família, porque na sociedade atual existe vários formatos de família, cada uma com uma estrutura, temos que estar mediando dentro da escola em relação às regras e limites. Meu papel também é de mediador do que está lá fora com aqui de dentro, mediador do ensino e da aprendizagem (Pedagogo 5).

O Pedagogo 3 ressaltou a importância do pedagogo, como sendo o profissional responsável por organizar todo o processo pedagógico. Já o Pedagogo 5, enfatizou o caráter pesquisador e de mediador do pedagogo escolar. O Pedagogo 7 apontou aspectos que o pedagogo precisa dominar para poder exercer sua função com qualidade e aponta a questão do trabalho coletivo na escola:

Sobre o papel do pedagogo, ele tem que conhecer o universo todo: social, histórico, político que está em volta da escola, ele tem que conhecer de tudo um pouco, tem que ser uma pessoa situada, sintonizada com a mídia, com as notícias, não pode deixar de ler bons livros e bons artigos, conhecer a comunidade onde atua, conhecer minimamente seus pares porque ele não faz educação sozinho, ele só é responsável por isso, mas ele não faz acontecer o ensino dentro da sala de aula, ele precisa do professor, ele tem que ter muita cautela na condução disso, se não ele se perde. (Pedagogo 7).

O pedagogo 7, enfatizou ainda, sobre a importância do pedagogo estar atento à complexa relação entre a escola e a sociedade, como também, do pedagogo pesquisador, que lê e estuda continuamente, e investiga a sua prática na escola. A sua fala revelou que o pedagogo configura-se como uma “parte” do processo educativo e que seu trabalho depende também das outras “partes” (professores, direção, mantenedora, pais) que compõem o todo, ou seja, a escola. Esse pedagogo precisa ainda, conhecer as demais “partes”, para poder compreendê-las e respeitá-las.

O Pedagogo 9 destacou o papel do pedagogo como sendo de um articulador do processo ensino-aprendizagem, como pode ser verificado em seu relato:

Eu acho que meu papel é de semear ideias e acompanhar as ideias que estou semeando e ver se realmente lá no final o aluno está aprendendo, porque é um caminhar, se ele não está aprendendo, vamos fazer os encaminhamentos, decidir o que eu, o professor e a família vão fazer para ele dar conta, é um trabalho que vou articular (Pedagogo 9).

Libâneo (2008, p. 135), reflete sobre o papel do pedagogo:

O Pedagogo assume a tarefa de orientar a prática educativa de modos conscientes, intencionais, sistemáticos, para finalidades sociais e políticas cunhadas a partir de interesses concretos no seio da prática social, ou seja, de acordo com exigências concretas postas à humanização num determinado contexto histórico social. Junto a isso formula e desenvolve condições metodológicas e organizativas para viabilizar a atividade educativa nos âmbitos da escola e extra-escola.

Na mesma direção de análise Houssaye (2004, p. 7)

[...] Ninguém pode dizer-se pedagogo se não aceitar teorizar suas práticas e submetê-las à discussão. Na formação pedagógica somente os pedagogos estão aptos a articular os saberes pedagógicos com os saberes disciplinares e com os saberes sobre a educação, o ensino e a pedagogia.

Com a realização das entrevistas junto aos pedagogos da RME, foi possível perceber em relação à categoria Papel do Pedagogo que o pedagogo é imprescindível na escola pública. É o profissional responsável por organizar e articular todo trabalho pedagógico escolar. Necessita constantemente de formação e atualização, para compreender a complexidade do fenômeno educativo e da relação entre a escola e a sociedade, como também, para assumir o seu papel de pesquisador da prática pedagógica. Profissional que atualmente exerce muitas funções na escola, portanto, faz-se necessário que planeje as suas ações para que possa exercê-las com competência teórica e técnica.

#### 4.5.3 A Dimensão Profissional da Identidade do Pedagogo

Na Dimensão Profissional emergiram, das análises do material coletado nas entrevistas, quatro categorias que são constituídas por dezessete subcategorias, conforme (QUADRO 6) abaixo:

DIMENSÃO	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
PROFISSIONAL	Atribuições do pedagogo na escola	Funções exercidas na escola.
		Acompanhamento das questões pedagógicas pela Direção.
		Formação continuada dos professores.
		Planejamento: Plano de ação dos pedagogos e planejamento da rotina de trabalho.
		Principal função do pedagogo na escola: Acompanhar e orientar o trabalho do professor; Articular o trabalho entre o professor, estudante e a família.
	Dificuldades em exercer a função de pedagogo	Demanda de trabalho.
		Demanda de serviço burocrático.
		Falta de autonomia dos pedagogos.
		Incorpora funções de outras pessoas.
		Resistência dos professores.
		Falta de tempo.
	Reconhecimento profissional	Relações interpessoais.
		Valorização do pedagogo na escola.
	Formação continuada dos pedagogos	Avaliação dos Cursos e Capacitações oferecidos pela mantenedora aos pedagogos.
		Caderno dos Pedagogos.
		Diálogo e respeito.
Qualidade pessoal.		

QUADRO 6 – DIMENSÃO PROFISSIONAL  
 FONTE: Autora (2014)

#### 4.5.3.1 Dimensão Profissional da Identidade do Pedagogo: atribuições do pedagogo na escola

A categoria Atribuições do Pedagogo na Escola revelou as funções que os pedagogos da RME exercem na escola. As atribuições que foram mais citadas pelos profissionais entrevistados foram: organizar os horários da escola; acompanhar as permanências e o planejamento dos professores, atender os pais; atender os estudantes; acompanhamento da aprendizagem; questões referentes à saúde e indisciplina dos alunos; encaminhamentos de estudantes aos atendimentos clínicos e pedagógicos; preenchimento de documentos e/ou planilhas; acompanhamento dos projetos desenvolvidos na escola. Todos os profissionais pesquisados afirmaram que possuem muitas atribuições na escola, como pode ser constatado a seguir:

Faço muita coisa, mas não tenho um resultado. Atendimento aos pais, alunos, professores deveria ser minha principal função, mas não consigo

fazer muito devido a demanda de serviço burocrático que tenho para resolver. Preencher documentos, planilhas. É uma correria sempre e você não vê resultado no final da tarde, trabalhei a tarde toda, corri a tarde toda e o que eu consegui fazer? Você planeja e você acaba não conseguindo fazer o que planejou. A demanda burocrática de trabalho piorou. Muitas saídas para reunião, encontro na escola com o pessoal do NRE e SME. São muitas coisas a se fazer e acaba não dando conta. [...] Estudantes doentes ou que estão com medicação e não trouxeram receita, pais que chegam sem agendamento (Pedagogo 2).

O pedagogo 7 também manifestou em sua fala a preocupação com o número de tarefas que são de sua responsabilidade, mas destacou que quando consegue realmente fazer a sua função, isto o deixa muito realizado:

Faço tanta coisa, mas o que me realiza na função de pedagogo é poder estar à frente do trabalho pedagógico, quando eu consigo fazer isso eu saio transbordando de alegria e de felicidade. Mas precisaria ter mais isso, mais espaço pra isso, para trabalhar as relações de conteúdo, de conhecimento, de método, da organização do conhecimento mesmo. [...] Vejo planejamento, vejo plano de aula, não só vejo, eu também faço intervenção, plano curricular da escola, conselho de classe, os encaminhamentos decorrentes desse conselho de classe e os encaminhamentos que veem antes do conselho de classe, o apoio pedagógico em sala de aula e fora, os profissionais que atendem todos os componentes curriculares se eles estão realmente fazendo um trabalho relacionado com as diretrizes curriculares, avaliação desse trabalho todo, de reconduzir este trabalho quando não está legal. Atender a família, o aluno, sem considerar as questões burocráticas (Pedagogo 7).

Os discursos dos pedagogos entrevistados revelaram preocupação em relação ao número de funções que fazem parte da sua rotina de trabalho na escola. Clementi (2010, p. 61) reflete sobre esta questão:

O dia-a-dia do coordenador exige que ele administre seu tempo para cumprir inúmeras tarefas. [...] Assim, é comum aos coordenadores a vivência de uma insatisfação ao comparar o que gostariam com o que conseguem fazer. [...].

Outra preocupação revelada nas respostas dos Pedagogos 2 e 7 é em relação a demanda do trabalho burocrático, os profissionais relataram que está aumentando e devido a isto, estão deixando de realizar o que é principal em suas funções, que é o acompanhamento do trabalho dos professores. Domingues (2014, p. 47) reflete sobre a preocupação do pedagogo em atender as demandas da prática:

[...] destacamos que o profissional centrado em entender e atender as demandas da prática pode, ainda, incorrer num “praticismo” frenético, que é

a busca por responder satisfatoriamente às necessidades de todos na escola. Isso lhe rouba o tempo para a reflexão crítica, a pesquisa, o estudo teórico e para atender as questões específicas da coordenação pedagógica.

Ilustra esta questão o relato que segue:

[...] O burocrático tem interferido significativamente na sobrecarga do trabalho diminuindo muito o tempo daquilo que deveríamos fazer. Nós temos tido uma demanda extremamente grande de burocracia, muita fichas que muitas vezes não resultam em um trabalho efetivo, você preenche fichas, tabelas, planilhas por preencher, só para ter dados, e param nos dados. Isto te dar um trabalho grande, apenas por fazer. [...] Isto impacta muito naquilo que eu gostaria de fazer mais que é o trabalho pedagógico junto ao professor (Pedagogo 7).

Em contrapartida, o Pedagogo 5 afirmou que a demanda de trabalho burocrático está diminuindo e apontou uma solução para dar conta desta demanda de trabalho, está dividindo as tarefas com o pedagogo do turno contrário, como pode ser observado em sua fala:

Fazemos muitas coisas, até difícil saber por onde começar a citar, fazemos muitas coisas e às vezes o principal a gente não faz como pedagogo da escola. Faço atendimento aos pais, acolhimento, orientações, encaminhamentos médicos, terapêuticos, escutamos os pais, as angústias, acredito que como pedagoga, tenho grande credibilidade com os pais, o que a gente fala eles procuram seguir, confiam no nosso trabalho. Tem a parte burocrática que a própria rede exige, acho que melhorou bastante, até um tempo atrás o burocrático demandava muito tempo, acabava prejudicando aquilo que era principal, agora eu vejo que está bem menos, a gente tem conseguindo atender mais o pedagógico. Tenho dividido a demanda burocrática com a pedagoga da manhã, temos uma parceria, cada uma faz uma coisa, estamos conseguindo equilibrar e não sobrecarregar ninguém. (Pedagogo 5).

O Pedagogo 6 apontou também, que realiza muitas funções na escola, mas que gostaria de poder estudar mais com os professores e acompanhar mais de perto o trabalho docente em sala de aula. Afirmou que quando realiza orientação aos pais é uma função que consegue realizar com qualidade e competência e fica muito satisfeito com o resultado obtido:

Faço muita coisa, o que eu realmente deveria fazer acaba ficando falho devido às demandas atuais que temos que é delegada a escola. Estudar que é bom fica de lado, gostaria de acompanhar as novas tendências, aquilo que os estudiosos nos trazem para ajudar a prática do dia a dia, eu não consigo muito. Eu gostaria de entrar muito mais na sala de aula. Gostaria de estar mais perto das práticas, porque é isso que está falho aqui na escola. Poder fazer um estudo para ajudar na prática da sala de aula. Os professores hoje em dia tem muita teoria, mas não tem a prática. Procuro

contemplar todas as áreas que é de minha competência, mas não consigo fazer de forma satisfatória. Acompanhar o planejamento dos professores, a aprendizagem e as produções dos alunos. E uma coisa que eu me realizo bastante, que é algo que eu faço e acho que dou conta, pois depois eu percebo quando colho os frutos e me dá uma sensação de felicidade é a orientação aos pais. Na orientação com os pais eu percebo que atinjo o meu objetivo, até porque é o meu perfil, tenho algumas facilidades. A questão da parte burocrática, olhar os registros das chamadas, de faltas, de conteúdos. Me debruço sobre os projetos que a escola realiza [...] (Pedagogo 6).

Clementi (2010, p. 57) afirma que uma das funções fundamentais do pedagogo é acompanhar a efetivação do planejamento docente em sala de aula, mas por diversos fatores o referido profissional não consegue cumprir esta tarefa, fato também revelado na fala do Pedagogo 6, a autora se expressa a respeito desta questão:

[...] essa não é uma tarefa fácil. O tempo que o coordenador dispõe para isso nem sempre é respeitado. Muitas vezes, ele é solicitado para atuar em outras frentes, tendo de limitar ou mesmo cancelar sua ida à sala de aula. A organização da instituição em relação aos problemas e exigências diárias, bem como a própria organização do coordenador, é fator que interfere em sua ação em relação à observação das aulas. Interfere também, como consequência, nas análises, reflexões e projeções que fará com os professores.

A autora afirma também que o objetivo do pedagogo estar na sala de aula é contribuir para a formação continuada dos professores, ou seja, auxiliar os docentes nas reflexões sobre sua prática pedagógica. Contudo, este momento deve ser planejado pelo pedagogo, delimitando critérios para essa observação em sala de aula e o professor precisa compreender qual o objetivo deste trabalho.

Os pedagogos da RME foram questionados com a seguinte questão: “Quais são ou seriam as tarefas que você deve ou deveria exercer na escola, mas não exerce? Por quais motivos?”. A maioria dos profissionais pesquisados respondeu que consegue exercer as suas funções, mas que gostaria de realizá-las com mais qualidade.

O Pedagogo 7 indicou em sua fala que gostaria de acompanhar mais de perto o trabalho docente:

Eu consigo fazer as tarefas que são minhas, mas eu gostaria de fazê-las melhor. Eu não consigo fazer bem, pela demanda de trabalho, o que eu mais gostaria de fazer queria estar mais a frente do trabalho pedagógico com o professor, no plano de aula do professor, podendo estar estudando

mais, estando mais com ele. Não há nada que eu não consigo fazer, mas precisaria fazer com mais qualidade (Pedagogo 7).

Em contrapartida, o Pedagogo 8 afirma que deveria conhecer mais os estudantes de sua escola, como constatado em sua resposta a seguir:

O que me faz muita falta, que eu acho que deveria fazer, mas não consigo, é de estar um pouco mais perto do aluno. Eu escuto bastante da professora as dificuldades, as potencialidades do aluno, mas o tempo de eu estar sentando com o aluno para ver se mesmo aquilo que a professora fala. Eu somente sento com aluno, me policio para sentar com aluno quando faço o roteiro para avaliação diagnóstica e tenho que responder junto com os professores e então, eu preciso saber exatamente sobre o aluno. Mas, eu não deveria fazer somente com os alunos que serão avaliados, gostaria de saber sobre a leitura deles, fazer atividade de matemática para saber como estão, enfim, até a questão da afetividade também porque por mais que em sala de aula a gente conversa com todos, não é a mesma coisa de eu estar dando uma atenção individualmente. (Pedagogo 8).

O Pedagogo 9 revelou em seu relato a preocupação em ter mais tempo para estudar com os professores:

Eu queria poder estudar mais, mando alguns textos por e-mail para as professoras, mas muitas vezes não conseguimos estudar e discutir. Precisamos estudar mais (Pedagogo 9).

Ficou evidente nas falas dos pedagogos entrevistados que os mesmos estão conseguindo realizar as suas funções na escola, mas devido à demanda de trabalho, o tempo destinado e a qualidade de suas ações estão defasados.

Os pedagogos que participaram da pesquisa foram questionados sobre o acompanhamento da direção em relação aos assuntos pedagógicos. A maioria dos profissionais entrevistados respondeu que há um acompanhamento, apenas o Pedagogo 7 relatou: “Poderia ser melhor, mais profundo é muito artificial, não tem um acompanhamento efetivo.”. Os demais pedagogos se expressaram assim a respeito:

A equipe sempre conversa com as pedagogas sobre os assuntos relacionados ao pedagógico (Pedagogo 1). Aqui a gente partilha tudo, alunos que encaminho para o CMAE (Centro Municipal de Atendimento Especializado), aluno que tem dificuldade, pergunto sobre os alunos, pois elas estão há muito mais tempo na escola (Pedagogo 4). Sempre, em todos os encontros com o NRE, SME sempre tem alguém junto comigo, desde uma ata. Tem caso de crianças que me reporto a elas porque conhecem as crianças. A diretora não é uma burocrata, ela acompanha as questões pedagógicas de perto (Pedagogo 9).

Percebeu-se que há realmente um acompanhamento por parte da direção em relação às questões pedagógicas. Como pode ser observado nos relatos dos Pedagogos 4 e 9, em muitos momentos eles recorrem à direção para saber sobre os alunos, pois são profissionais novos na escola.

Libâneo (2003, 99) reflete sobre o papel do diretor escolar:

[...] trata-se de entender o papel do gestor como líder cooperativo, o de alguém que consegue aglutinar as aspirações, os desejos, as expectativas da comunidade escolar e articular a adesão e a participação de todos os segmentos da escola na gestão em um projeto comum. O diretor não pode ater-se apenas às questões administrativas. Como dirigente, cabe-lhe ter uma visão de conjunto e uma atuação que apreenda a escola em seus aspectos pedagógicos, administrativos, financeiros e culturais.

A direção tem funções administrativas, mas o seu trabalho deve sempre estar focado nas questões pedagógicas. As questões administrativas devem ser pensadas em prol da melhoria do processo educativo. Libâneo (2003, p. 87) reforça esta ideia afirmando que: “[...] o diretor de escola é responsável pelo funcionamento administrativo e pedagógico da escola, portanto, necessita de conhecimentos tanto administrativos quanto pedagógicos.”.

Além do conhecimento o diretor precisa acompanhar efetivamente o processo pedagógico juntamente com o pedagogo, acompanhar não significa assumir a função. Diretor e pedagogo têm atribuições específicas, mas que devem ser compartilhadas entre os mesmos, visando à construção de um trabalho coletivo e partilhado.

Domingues (2014, 163) reflete sobre esta questão, quando diz que:

[...] é necessário que o trabalho da direção e da coordenação não esteja descolado de um projeto de escola comprometido com o enfrentamento dos problemas pedagógicos e com a construção do trabalho coletivo, tendo como meta a oferta de um ensino de qualidade para todos.

Portanto, deve haver parceria e trabalho compartilhado entre o pedagogo e a direção visando sempre o pedagógico, ou seja, a melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

Sobre a questão: “O seu trabalho contribui para a formação continuada dos professores? Em quais momentos isto acontece?”. Todos os pedagogos entrevistados responderam que acreditam que seu trabalho contribui para a



formação continuada dos professores. E que essa formação acontece em todos os momentos que estão com os professores: permanências, reuniões pedagógicas e conselho de classe.

Acho que sim, escuto relato das próprias professoras, dizendo que aprendeu a fazer tal coisa porque a pedagoga orientou. As professoras sempre me trazem que desenvolveram tal trabalho que eu orientei e deu certo. Acho que é essa nossa função também enquanto pedagoga é de formação continuada, porque só a faculdade não garante. [...] Eu também, estou constantemente estudando, lendo. Uma das minhas funções é contribuir para a formação continuada dos professores. Nas permanências, reuniões pedagógicas (trazer temas, outros profissionais, conforme a necessidade). A formação acontece o tempo todo (Pedagogo 5). Contribui muito na medida em que eu reflito junto com eles em cima do trabalho pedagógico deles, eles trazem as leituras que eles tem frente a organização curricular, a intervenção pedagógica, a metodologia de trabalho que estão usando, a medida que eu reflito junto com eles sobre as ações que eles estão tendo e as possibilidades de intervenção, neste momento eu faço formação. Quando eu leio com eles, avalio que estou fazendo formação. Reunião pedagógica e conselho de classe também é formação (Pedagogo 7). Com certeza tenho um papel fundamental na formação das professoras (Pedagogo 9).

Os pedagogos entrevistados deixaram claro sobre a importância dos processos de formação continuada, frisaram ainda, que é uma função primordial exercida por eles.

Acredita-se que a formação dos professores seja uma das principais funções do pedagogo escolar. O Caderno Pedagógico - Subsídios à Organização do Trabalho Pedagógico nas Escolas da RME (CURITIBA, 2012, p. 70) indica a este respeito que:

O pedagogo escolar, neste contexto, situa-se como um profissional que precisa estar inserido no processo de formação contínua, buscando o seu próprio desenvolvimento profissional, da mesma forma que também se constitui como formador dos professores com os quais trabalha na escola. Assim, ele precisa estar atento às necessidades diferenciadas de formação dos profissionais, as quais se relacionam com a fase de vida profissional de cada um e com o processo de formação que já vem sendo desenvolvido.

O Decreto Municipal n. 762 de 03 de julho de 2001(CURTIBA, 2001), apresentado no capítulo anterior, define as atribuições do pedagogo escolar atuante na RME de Curitiba. Esse decreto prevê a formação continuada dos professores como sendo uma das atribuições do pedagogo:

Propor, acompanhar e avaliar, a aplicação de projetos pedagógicos, junto ao corpo docente, objetivando a melhoria do processo educativo.  
 Participar de eventos, cursos, assessoramentos e grupos de estudos, nas áreas de conhecimento e em sua especialidade, compartilhando-os.  
 Assessorar, orientar e acompanhar o corpo docente em suas atividades de planejamento, docência e avaliação, otimizando a hora-atividade.  
 Propor alternativas e fornecer subsídios que possibilitem a atualização e o aperfeiçoamento constante do corpo docente e do processo educativo.

Na escola o pedagogo pode utilizar diversos momentos e espaços para efetivar a formação continuada docente, entre eles: a permanência; durante a elaboração do planejamento, nos momentos de leitura e discussão de textos com temáticas que fundamentem a prática pedagógica do professor; nas Reuniões Pedagógicas; nos Conselhos de Classe e na Semana de Estudos Pedagógicos. Todos estes momentos devem ser planejados pelos pedagogos para que o objetivo seja alcançado.

Nesse contexto, Freire (1999, p. 24) reflete sobre o processo de formação: “[...] quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. [...]”.

Libâneo (2001, p. 25) aponta as funções primordiais do pedagogo escolar, citando entre elas, a formação dos professores:

[...] Um pedagogo escolar que saiba fazer a produção da teoria e da prática através da própria ação pedagógica. Um pedagogo que torne a organização escolar um ambiente de aprendizagem, um espaço de formação contínua, no qual os professores refletem, pensam, analisam, criam novas práticas, como pensadores e não como meros executores de decisões burocráticas.

As políticas públicas educacionais e alguns teóricos, entre eles, Nóvoa (1999, 2001); Libâneo (2003), têm defendido a ideia da escola constituir-se em um *locus* de formação dos professores. Acreditam que devido à proximidade com a prática pedagógica há o favorecimento da reflexão sobre a ação docente. A compreensão de Domingues (2014, p. 14) acerca dessa questão:

Na escola são mobilizados saberes, tradições e conhecimentos científicos e pedagógicos, tudo isso permeado pela prática. Ela ainda favorece a troca de experiência, que representa a partilha de saberes, e promove o caminho para a produção de conhecimentos reflexivos e pertinentes à atuação dos professores.

Libâneo (2003, p. 189) reforça esta ideia afirmando que:

[...] é na escola, no contexto de trabalho, que os professores enfrentam e resolvem problemas, elaboram e modificam procedimentos, criam e recriam estratégias de trabalho e, com isso, vão promovendo mudanças pessoais e profissionais.

O referido autor na sua afirmação ressalta a importância da escola como espaço de formação para o desenvolvimento da profissionalidade docente.

Nesse contexto, o pedagogo seria o profissional responsável pela articulação e promoção da formação dos professores, para tanto, faz-se necessário que este profissional considere as necessidades formativas de cada docente e também, os seus saberes, estabelecendo a relação teoria e prática, ou seja, possibilitando a ação-reflexão-ação.

Esta questão da formação dos professores precisa estar prevista no Projeto Político-Pedagógico das unidades escolares, pois é este documento que organiza as ações da escola. Neste plano, devem constar as possibilidades de organização do tempo e espaço para a efetivação da formação docente. Como também, deverá estar previsto como o pedagogo fará o registro desse trabalho. O registro faz-se necessário, pois com o mesmo, há a possibilidade de avaliar a prática formativa.

O processo de formação docente além de estar previsto no Projeto Político-Pedagógico necessita que o pedagogo esteja preparado e seguro para exercer tal função, Domingues (2014, p. 161) analisa esta questão:

[...] considera-se também que a formação contínua dos coordenadores [pedagogos] precisa estar estruturada em espaços de estudos, de reflexão e de troca de experiências sobre questões que realmente os incomodem como formadores que são de professores no espaço de ação e de análise que é a escola.

À luz dessas considerações, Domingues (*Idem, ibidem*, p. 156) reflete sobre o espaço escolar como *locus* privilegiado de formação docente:

[...] a escola pode se configurar como um espaço de múltiplas possibilidades, principalmente se o coordenador pedagógico [pedagogo] e os professores estiverem criticamente envolvidos, portanto, dispostos a questionar “verdades” e as “certezas” instituídas em relação ao processo de aprendizagem dos alunos e ao desenvolvimento profissional dos educadores. A ação conjunta de coordenadores e professores no tempo/espaço de formação na escola torna-se um fator determinante na formação do docente centrada na instituição de ensino.

Compreende-se que a escola é um *locus* privilegiado de formação continuada, mas vale destacar, que não deve ser o único espaço para essa formação ocorra, o ideal é que aconteça num processo articulado na escola e fora dela. Fusari (2009, p. 19) argumenta sobre esta questão, dizendo que:

[...] a prática da formação contínua no cotidiano da escola apresenta muitos pontos positivos, mas, por outro, a saída dos educadores para outros locais formadores também pode ser bastante enriquecedora. [...] o deslocar-se, em si, é importante por vários motivos. Tomar distância do próprio trabalho, olhá-lo de longe, percebê-lo sob a ótica de outras leituras pode ter efeito muito satisfatório na avaliação que o educador faz do seu trabalho e do trabalho dos colegas.

Os pedagogos da RME que participaram da pesquisa, foram questionados sobre o planejamento do seu trabalho, se há um Plano de Ação dos Pedagogos da escola e se o pedagogo planeja sua rotina de trabalho.

Em relação ao Plano de Ação dos Pedagogos, oito dos nove pedagogos pesquisados afirmaram que há na sua escola um planejamento anual do trabalho dos pedagogos. Os pedagogos entrevistados relataram que:

Nós temos, é um plano que vem de vários anos, é praticamente o mesmo, vamos alterando, tirando alguns itens ou acrescentando, não é todo ano um plano novo. Porque a escola tem um caminhar, estou na escola há 7 anos, cada ano são necessidades diferentes, porque algumas vamos superando e outras vão aparecendo ao longo do processo, outras não damos conta temos que aprimorar. Então, todo ano ele é aprimorado de acordo com a necessidade (Pedagogo 5). Sim, é elaborado em cima de ações/metastas a curto, médio e longo prazo. O plano é organizando abrangendo todos os segmentos da escola. Elencamos as prioridades da escola (Pedagogo 6). O plano de ação foi elaborado pensando na organização na formação dos professores, no nosso próprio trabalho, pensando na formação e concepção da rede, pensando no que nortearia o trabalho o ano todo, nas avaliações, pensando no integral, na educação infantil, na educação especial, nas crianças de inclusão, na comunidade, na biblioteca, nas diretrizes, nos pareceres, na organização do horário de almoço, entre outras ações, enfim, em tudo (Pedagogo 7).

Apenas o Pedagogo 4 afirmou: “Não sei, nunca vi. Talvez tenha, entrei este ano nesta escola.”

Sobre o planejamento da rotina de trabalho, oito pedagogos afirmaram que fazem um planejamento, como pode ser constatado nas falas a seguir:

Fazemos um cronograma trimestral para os professores (permanências concentradas, momentos de estudos). E conforme esse cronograma vamos nós planejamos, se semana que vem será semana de estudo separamos o

material, decide o que será discutido. O momento de estudo não é fragmentado, os estudos tem uma sequência, uma continuidade, não são temas desconexos. [...] (Pedagogo 3). Faço um planejamento mensal e diário, antes de vir para o trabalho, todos os dias, eu organizo o dia seguinte. Tenho uma pauta, uma previsão de calendário das coisas que vão surgindo, achando um espaço na minha agenda. Todos os dias a noite organizo o dia seguinte e todos os dias finalizo em casa o que eu não consigo fazer aqui. Não consigo fazer tudo aqui, não dou conta do que planejei, porque outras coisas surgem neste espaço, outras coisas acontecem que às vezes te impedem de terminar, ou a demanda é muito grande você não consegue terminar aqui, tem que terminar em casa. [...] (Pedagogo 7).

Como se pode observar na fala do Pedagogo 7, é um profissional que planeja sua rotina de trabalho todos os dias, mas devido a demanda de trabalho não consegue fazer ou finalizar tudo o que foi planejado, e ainda, leva para fazer em casa tarefas que não conseguiu terminar na escola.

O Pedagogo 1 também aponta que faz o seu planejamento de trabalho, mas não consegue segui-lo devido a demanda de trabalho:

Faço um planejamento, porém a demanda do dia acaba deixando esse planejamento para depois. Faço aquela listinha eterna e vai ticando o que já foi feito. Então, o nosso planejamento não acaba sendo efetivado totalmente durante aquele dia. O planejamento é semanal. (Pedagogo 1).

Já o Pedagogo 6 afirma:

Eu gostaria de ter um planejamento, mas não consigo, até posso colocar no papel, mas ele não se efetiva. Acho que eu deveria ter. Acredito que falta um tempo interno para o pedagogo se organizar, como os professores tem a permanência, eu não tenho esse tempo. A gente só quer acertar e não sabe dizer não ao professor [...] não consigo fechar a porta e dizer hoje não vou atender os professores e os pais porque estou organizando o meu planejamento. Isto é fato, não sou uma pessoa desorganizada, mas é humanamente impossível. (Pedagogo 6).

O Pedagogo 6 denuncia em seu discurso que devido a demanda de trabalho não consegue ter um “tempo” na sua rotina de trabalho, para planejar as suas ações futuras.

Ficou evidente, com a análise dos dados, que os pedagogos da RME compreendem que é importante planejar a ação pedagógica, fazem um planejamento, mas devido às demandas emergenciais e burocráticas este planejamento não é efetivado. Assim, a escola se torna um espaço de improvisação onde as ações dos pedagogos são conduzidas por ações espontaneistas e superficiais, baseadas no bom senso.

Orsolon (2010, p. 20) aponta em suas reflexões a importância do pedagogo planejar o seu trabalho:

O coordenador quando planeja suas ações, atribui um sentido a seu trabalho (dimensão ética) e destina-lhe uma finalidade (dimensão política) e, nesse processo de planejamento, explicita seus valores, organiza seus saberes para realizar suas intenções político-educacionais. [...] Esse movimento é gerador de nova consciência, que aponta para novas necessidades, gera novas interrogações, propicia novas construções e novas transformações.

Na subcategoria Principal Função do Pedagogo na Escola, os pedagogos entrevistados foram questionados com a seguinte pergunta: “Qual sua principal função na escola?”. A maioria dos profissionais respondeu: acompanhar e orientar o trabalho do professor e articular o trabalho entre o professor, estudante e a família, como pode ser constatado nos relatos a seguir:

O principal é sempre acompanhar o planejamento das professoras, a forma como as aulas estão sendo preparadas, os recursos. Posteriormente, o acompanhamento da aprendizagem dos estudantes, como está esse desenvolvimento, eu gosto de ter a escola na palma da minha mão, gosto de saber o que cada criança está aprendendo, se está com dificuldade. Basicamente esse é a função principal, acompanhar o planejamento e a aprendizagem das crianças. Estou aqui para orientar, respaldar, auxiliar, às vezes fiscalizar, é um equilíbrio cobra de um lado, ajuda de outro, mas a gente procura muito mais ajudar, mas às vezes precisamos fiscalizar para ver o que está acontecendo (Pedagogo 5). A minha principal função é mediar mesmo esta questão da dificuldade do aluno com a professora e ajudar a professora a desenvolver um bom trabalho para que esse aluno avance (Pedagogo 8).

O Pedagoga 5 manifestou sua preocupação em acompanhar o trabalho do professor e a aprendizagem do estudante, porém, afirmou também, que em alguns momentos precisa assumir a função de fiscalizador do trabalho docente.

Três pedagogos apontaram que não estão conseguindo exercer sua principal função na escola, como pode ser observado em suas falas:

O trabalho de mediação com professor, acompanhamento do planejamento, como os estudantes estão em relação à aprendizagem, é isto o que menos eu estou fazendo, é o foco principal, mas é o que menos está sendo feito na escola. Os professores sentem falta do acompanhamento da pedagoga. E eu sinto falta de acompanhar os resultados e o trabalho do professor (Pedagogo 2). A minha principal função, ela não acontece, mas ela deveria ser, de usar o meu tempo efetivo de trabalho para acompanhar a aprendizagem dos alunos, nisso eu estou incorporando o planejamento dos professores, as questões pedagógicas, encaminhamentos e entender a aprendizagem de cada aluno, conhecer cada aluno (Pedagogo 6). A minha principal função que eu exerço hoje, não é aquela que eu gostaria de fazer.

A minha principal função seria de estar na frente do ensino, do trabalho pedagógico, mas não é a minha principal função que eu exerço. Aquela que eu mais exerço é estar na frente de questões burocráticas (Pedagogo 7).

Considera-se como uma das principais funções do pedagogo escolar a organização e o acompanhamento do trabalho pedagógico. Freitas (1999, p. 94) compreende a organização do trabalho pedagógico em dois níveis:

a) como trabalho pedagógico que, no presente momento histórico, costuma desenvolver-se predominantemente em sala de aula; e b) como organização global do trabalho pedagógico da escola, como projeto político-pedagógico da escola.

O pedagogo deve ser o profissional responsável pela articulação, organização e planejamento pedagógico no interior das unidades escolares. Portanto, sua atuação direciona-se para a organização pedagógica da escola, para isso, faz-se necessário uma ação conjunta com a direção, docentes, estudantes, pais e com os demais profissionais que constituem a comunidade escolar.

A este respeito Franco (2008a, p. 13) reflete, argumentando:

[...] coordenar o pedagógico será instaurar, incentivar, produzir constantemente um processo reflexivo, prudente, sobre todas as ações da escola, com vistas à produção de transformações nas práticas cotidianas. Esse processo reflexivo deverá abranger todo o coletivo da escola, especialmente os professores e toda a equipe de gestão e se repercutir por todo ambiente escolar.

A referida autora aponta também que coordenar o pedagógico é uma tarefa complexa que envolve posicionamentos políticos, pedagógicos, administrativos e pessoais. E afirma (*Idem, ibidem*, p. 13): “Como toda ação pedagógica esta é uma ação política, ética e comprometida e que somente pode frutificar em um ambiente coletivamente engajado com os pressupostos pedagógicos assumidos.”.

#### 4.5.3.2 Dimensão Profissional da Identidade do Pedagogo: dificuldades em exercer a função de pedagogo

Na categoria Dificuldades em Exercer a Função de Pedagogo, a pesquisa procurou descobrir quais seriam as dificuldades enfrentadas pelos pedagogos da

RME no desenvolvimento de seu trabalho. Os profissionais responderam que enfrentam as seguintes dificuldades no interior das escolas: grande demanda de trabalho; demanda de serviço burocrático; falta de autonomia; incorpora funções de outras pessoas; resistência dos professores; falta de tempo e as relações interpessoais.

Os Pedagogos 2, 3 e 8 denunciaram em seus relatos que a maior dificuldade que enfrentam no desenvolvimento de seus trabalhos é em relação à demanda de trabalho, especialmente, a demanda burocrática:

Não vejo que tenha uma dificuldade. Talvez se diminuísse esta parte burocrática, sobrasse mais tempo para trabalhar com professores. Vejo que a parte burocrática também é importante, para a nossa organização da escola e SME (Pedagogo 2). A minha maior dificuldade é a demanda de trabalho é muita coisa, a demanda é muito grande, isso me impede de tentar fazer o meu melhor. Eu falo para os professores que quando estamos em sala de aula temos que dar conta de 30-35 alunos, a equipe pedagógica tem todos os alunos, os profissionais, são mais ou menos 20, os pais, fora a cobrança da SME e NRE, é uma demanda muito grande, é muita coisa de vários departamentos (Pedagogo 8). A resistência dos professores, muitos professores com formação precária, acham que as sugestões que você dá, que você sabe que é o correto, que dá certo..... depende se o professor irá aplicar. O nosso trabalho não aparece, só aparece se o professor aplicar as orientações que o pedagogo dá no acompanhamento das permanências. Caso contrário o professor fecha a porta e faz o que ele quer. O trabalho burocrático aumentou demais (Pedagogo 3).

Como pode ser constatado na fala do Pedagogo 3, este profissional afirmou também que enfrenta dificuldade em relação à resistência dos professores.

O Pedagogo 7 afirmou que as relações interpessoais interferem e prejudicam a sua prática no interior da escola e se constituem como dificuldades a serem enfrentadas no cotidiano de seu trabalho:

As relações interpessoais, quando as pessoas veem no outro um impedimento para progredir. As questões burocráticas são complicadoras, mas as relações interpessoais na educação elas são um dos fatores que mais impedem a progressão da educação. Se tenho um colega que se destaca, não é porque ele está buscando ele quer aparecer. Alguns profissionais misturam a relação pessoal e profissional na escola e faz confusão desnecessária com questões que poderiam ser resolvidas tranquilamente. Eu acho ainda que as relações de hierarquia, as relações interpessoais no trabalho quando se confundem e se mistura muito aquela relação profissional, que é a relação do local de trabalho, com a relação pessoal que deveria ficar lá fora. Não que dentro do espaço de trabalho não se possa ter relações sociais, se tem relações sociais de trabalho e não relações sociais pessoais, embora se tenha espaço para isso também. Eu acho que isso mais atrapalha a educação (Pedagogo 7).



O Pedagogo 6 se expressa assim a respeito desta questão:

Não tenho autonomia, mesmo sendo eu a pessoa que tem a formação, que tem a função, nem nas simples questões, mesmo no elogio dos professores em meu nome. Pois lido com a imaturidade e insegurança da direção. Não posso decidir nada sozinha (Pedagogo 6).

As considerações apresentadas pelo Pedagogo 6 na entrevista, revelaram preocupação em relação a falta de autonomia que este profissional possui na escola. Ficou evidente que esta questão prejudica a qualidade do trabalho deste pedagogo, pois o mesmo não pode decidir nada sem o consentimento da direção.

Entende-se que a equipe pedagógico-administrativa tem uma autonomia para gestar a sua escola e para a elaboração de documentos (Projeto Político Pedagógico e Regimento Escolar), mas é uma autonomia dependente, pois a escola é um sistema que está dentro de outros sistemas, portanto, dependente de outros sistemas (esfera municipal, estadual e/ou federal).

À luz do Pensamento Complexo a escola é uma auto-eco-organização, ou seja, de acordo com Morin (2003) a autonomia/dependência introduz a ideia de processo auto-eco-organizacional, na qual qualquer sistema para manter a sua autonomia precisa estabelecer interação com o ecossistema do qual se beneficia, portanto, existe uma autonomia dependente. A auto-eco-organização é a capacidade que o ser humano tem de transformar-se, constantemente. Essa capacidade não exclui a dependência a outros sistemas, à sociedade, ao mundo. Com este princípio compreende-se que os fenômenos não são totalmente autônomos, nem totalmente dependentes, mas, são, interdependentes. Não há nada isolado, tudo está inter-relacionado.

A partir dessas considerações, compreende-se que os pedagogos e professores também possuem uma autonomia dependente para exercerem suas funções. O pedagogo tem autonomia para tomar decisões pedagógicas, mas estas devem depender do que está previsto no Projeto Político Pedagógico e no Regimento Escolar da escola, bem como, nas diretrizes da mantenedora. O mesmo ocorre com os professores, em sala de aula, eles possuem também certa autonomia, mas suas ações estão conectadas, entrelaçadas às orientações da equipe pedagógica administrativa e da mantenedora.

Quatro dos nove pedagogos entrevistados afirmaram que assumem funções na escola que poderiam ser exercidas por outros profissionais. Os pedagogos se expressaram assim a respeito:

Há, como situações de volta de recreio, elaborar bilhetes, questões administrativas, que eu não sei dizer não e acabo me envolvendo. Eu faço muita coisa por contar com pessoas que não dão conta. Acabo incorporando funções que seriam de outras pessoas (Pedagogo 6). Sim, muita coisa que poderia ser feita por outros, poderíamos dividir melhor as funções, dividir mais questões que são da escola, por exemplo, as tarefas de preenchimento do Moodle, que são burocráticas e extremamente demoradas uma outra pessoa da escola poderia fazer, [...]. Poderia ter uma pessoa que preenchesse as FICA's (Ficha de Comunicação do Aluno Ausente). [...] A função deveria ser compartilhada para que eu não perdesse a noção do todo (Pedagogo 7).

O Pedagogo 7 afirmou que exerce algumas funções na escola, que poderia ser realizadas por outros profissionais, mas deixa claro, que deveria ser funções compartilhadas para que ele pudesse compreender todas as “partes” que formam o todo de seu trabalho.

Os demais pedagogos afirmaram que já assumiram funções que poderiam ser exercidas por outros profissionais, mas devido ao tempo de trabalho na escola e ao diálogo conseguiram resolver esta situação e dividir o trabalho com outras pessoas. Como pode ser observado nos relatos a seguir:

Antes tinham várias tarefas: cortar bilhete, agora são as inspetoras que cortam e encaminham para as salas, alguns materiais que os professores pedem, os inspetores que auxiliam, as crianças machucadas são os inspetores que cuidam. São tarefas que antes eram dos pedagogos, mas os pedagogos aqui da escola conseguiram superar e agora são de responsabilidade dos inspetores. Quando tem criança machucada e os inspetores estão no intervalo deles, eu vou lá e atendo. Se a questão de indisciplina ou algo mais grave é o pedagogo que atende. (Pedagogo 3) Já teve, mas aos poucos eu fui delegando. Por exemplo, organizar o horário quando uma professora falta, passou para o administrativo. Chegou uma época que eu fazia o xerox, conversamos e agora são as inspetoras. As questões do recreio são divididas, ora a direção que atende, ora a pedagoga. Este ano estamos seguindo rigorosamente os passos do regimento em relação às advertências para as questões de indisciplina, isto tem ajudado, para chegar no setor pedagógico tem que ter passado por outras instâncias, como inspetoras, não está chegando direto para cá. Em relação à questão das crianças doentes, não seria nossa função, mas não tem outra pessoa que poderia fazer. Temos um diálogo com a direção, vamos apontando elas vão ouvindo, se elas não escutam a gente fala de novo, até que uma hora elas atendem (Pedagogo 5).

As considerações apresentadas pelos Pedagogos 3 e 5, nas entrevistas, revelaram que os mesmos estão conseguindo delegar e dividir funções que podem

ser assumidas por outros profissionais da escola. Percebeu-se em suas falas que não é um processo simples. Para que isso aconteça, todos que trabalham na escola precisam compreender qual é a especificidade do trabalho do pedagogo, compreender que este profissional deve estar envolvido com tarefas e funções relacionadas à organização do trabalho pedagógico.

#### 4.5.3.3 Dimensão Profissional da Identidade do Pedagogo: reconhecimento profissional

Na categoria Reconhecimento Profissional, os pedagogos foram questionados sobre o seguinte: “Você acredita que seu trabalho é valorizado na escola? Como?”. Os pedagogos entrevistados manifestaram dizendo:

Sim. Todos recorrem ao pedagogo o tempo inteiro, isto demonstra a importância deste profissional na escola (Pedagogo 1). Acredito que sim, pelos pais, professores e a própria direção. É valorizado por palavras, as pessoas sempre comentam, já tive relatos de mãe dizendo que foi graças a mim que ela foi buscar ajuda para a minha filha, pois não havia percebido tal questão. É valorizado, é colocado como importante (Pedagogo 5). Acho que é valorizado, percebo pela relação com as professoras, pelo o que elas falam, quando eu não venho sentem a minha falta, elas cobram a minha presença na permanência, me chamam para eu dar a minha opinião, elas querem o meu aval (Pedagogo 9).

Três pedagogos dos nove entrevistados afirmaram que o seu trabalho não é valorizado na escola como pode ser observado nos relatos a seguir:

Eu acho que não, não sinto que é valorizado, só acho que é valorizado quando não tem o pedagogo, daí o pessoal sente falta. Eu acho que na escola ele é respeitado e que eu consegui conquistar o meu espaço, ninguém fica questionando. Na minha opinião não é valorizado, eles respeitam a função que a gente tem (Pedagogo 3). Isso é uma conquista, não é de uma hora para outra, demora, demora bastante. Os professores querem que a gente seja firme com os pais, eles esperam isso, que encaminhem os alunos para os atendimentos, a gente tem que ajudá-los. Tudo isso leva um tempo para eles acreditarem no nosso trabalho. Ser parceira de trabalho. Ainda nesta escola, não me sento valorizada (Pedagogo 4).

Constatou-se com a análise dos discursos dos pedagogos, que a maioria dos pedagogos pesquisados acredita que seu trabalho é valorizado na escola, esse reconhecimento vem dos próprios colegas e da comunidade escolar.

#### 4.5.3.4 Dimensão Profissional da Identidade do Pedagogo: formação continuada dos pedagogos

Em relação à formação continuada, que constitui a categoria Formação Continuada dos Pedagogos, oferecida pela mantenedora aos pedagogos, sete dos nove pedagogos pesquisados avaliaram negativamente as capacitações oferecidas pela RME. Afirmaram que não há cursos específicos para os pedagogos e quando tem, abordam sempre sobre as mesmas temáticas.

Muito pouco, não tem nada. Apenas alguns assessoramentos e grupo de estudos no núcleo. O pedagogo precisa de mais suporte sobre a sua prática (Pedagogo 4). Avalio ruim, são muito abrangentes, não tem curso específico para o trabalho pedagógico. Estamos fazendo o grupo de estudos do nre, mas a minha crítica é no sentido de sempre voltar a estaca zero, fez um estudo, analisou, muda a equipe, volta tudo de novo. Para os pedagogos novos é bom retomar certos conceitos, concepções, para quem já tem uma caminhada, como eu de 8 anos, se torna repetitivo, cansativo e improdutivo, no sentido de estar sempre vendo as mesmas coisas. Está sendo retomados elementos muito básico que a gente já domina e que não foi considerada a nossa experiência, esse embasamento teórico que a gente já tem (Pedagogo 5). Para o pedagogo acho ruim, a gente está sempre discutindo sobre a mesma coisa, não tem curso específico para o pedagogo. Para o professor eu gosto, tem muita coisa boa, tem muita oportunidade de formação e específica para as diversas áreas (Pedagogo 9).

O Pedagogo 8 avaliou positivamente os cursos oferecidos aos pedagogos pela RME:

Eu gosto, acho importante. Não consigo fazer todos, mesmo quando eu vou e escuto coisas que já sei é importante para estar lembrando, refletir se a gente fez ou não fez, o que pode ser retomado, o que precisamos fazer um pouco mais. Precisamos aproveitar tudo o que nos oferecem, não posso dizer que fiz um curso e não aproveitei, todos que fui eu aproveitei alguma coisa [...]

O pedagogo que procura realizar um bom trabalho precisa superar-se e reinventar-se constantemente, num processo permanente de construção da sua profissionalidade. Para isso, se faz necessário uma formação continuada permanente, na qual o pedagogo possa refletir sobre sua prática profissional e estabelecer a relação entre teoria e a prática. Freire (1999, p. 24) reflete sobre esta questão: “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo.”

Partindo dessas considerações, o pedagogo necessita refletir sobre a sua prática pedagógica, compreendendo-a como um processo contínuo de formação. Conforme as reflexões de alguns teóricos como Nóvoa (1995); Perrenoud (2002); Pimenta (2002); Tardif (2000,2002), o processo de reflexão sobre prática permite que os profissionais se tornem mais críticos em relação as suas ações.

Diante da complexidade das funções exercidas pelos pedagogos nos espaços escolares e não escolares, este profissional necessita de uma sólida formação profissional (inicial e continuada) que possa lhe dar subsídios à sua prática pedagógica. Concorda-se com a afirmação de Houssaye (2004, p. 10), ao enfatizar que:

O Pedagogo é aquele que procura conjugar a teoria e a prática a partir de sua própria ação [...]. Contudo, o pedagogo não pode ser um puro e simples prático nem um puro e simples teórico [...]. Só será considerado Pedagogo aquele que fizer surgir um plus na e pela articulação teoria-prática em educação.

Tardif (2000) aponta que os conhecimentos profissionais são evolutivos e progressivos, por isso, “[...] necessitam, por seguinte, uma formação contínua e continuada. Os profissionais devem, assim, autoformar-se e reciclar-se através de diferentes meios, após seus estudos universitários iniciais.”

Acredita-se que uma formação continuada que permita e favoreça uma reflexão sobre os saberes teóricos e práticos permitirão ao pedagogo adquirir maior capacidade técnica para agir com autonomia e competência diante dos desafios que emergem do contexto escolar. Compreende-se o Pedagogo como o cientista da educação, portanto, faz necessário que este profissional assumase como um investigador, pesquisador e questionador de sua prática pedagógica.

À luz dos resultados obtidos pela entrevista e pelas considerações dos teóricos, compreende-se que a RME de Curitiba necessita rever a formação

continuada que está sendo oferecida aos seus pedagogos. Os cursos deveriam ser específicos para os pedagogos, com temáticas contemporâneas e que auxiliem no desenvolvimento de sua função e no enfrentamento das dificuldades encontradas.

No ano de 2012, a Secretaria Municipal da Educação lançou o Caderno Pedagógico - Subsídios à Organização do Trabalho Pedagógico nas Escolas da RME<sup>33</sup> (CURITIBA, 2012). A pesquisa procurou investigar se os pedagogos estão utilizando esse caderno pedagógico, como o avaliam e se o material elaborado pela SME tem auxiliado no desenvolvimento de seu trabalho.

Todos os pedagogos entrevistados avaliaram positivamente a elaboração do caderno pedagógico, afirmaram que o mesmo tem contribuído no desenvolvimento de seu trabalho, como pode ser observado nas respostas a seguir:

Tem auxiliado, está sempre em mãos. Achei o caderno muito bom, tenho utilizado sempre. Esta semana tive que fazer uma reclassificação e recorri ao caderno. Também para organizar as permanências (Pedagogo 2). Ele norteia significativamente o trabalho do pedagogo. [...] Nós assumimos a organização do planejamento como está posta no caderno. A nossa rotina como pedagoga também usamos a sugestão do caderno, ele é um norteador do trabalho (Pedagogo 7).

O Pedagogo 4 destacou em sua fala a importância deste documento e que o mesmo deve ser utilizado, pois é uma orientação da mantenedora.

Particpei do curso de implementação, eu gosto dele, eu prefiro usar, pois é documento da Secretaria. Se tem sobre o apoio pedagógico é de lá que vou usar. Se o registro de permanência tem lá é aquele modelo que vou usar. Coloco para os professores que não fui eu quem criei, foi a mantenedora que você escolheu para trabalhar. Então temos que trabalhar da forma que ela orienta. Quem não sabe trabalhar como pedagogo, pega o caderno e segue, pois você garante alguma coisa (Pedagogo 4).

Pode-se constatar que o Caderno Pedagógico - Subsídio à Organização do Trabalho Pedagógico nas Escolas da RME, elaborado pela SME, está servindo de apoio e de suporte para orientar e subsidiar o trabalho do pedagogo na escola.

---

<sup>33</sup> No Capítulo II tratou-se do Caderno Pedagógico - Subsídios à Organização do Trabalho Pedagógico nas Escolas da RME. Apresentou-se a forma, o conteúdo e os objetivos do mesmo.

#### 4.5.4 A Dimensão Relacional da Identidade do Pedagogo

A Dimensão Relacional emergiu das análises dos dados coletados com as entrevistas, é composta por três subcategorias que constituem a categoria Relações Interpessoais na Escola, conforme (QUADRO 7).

<b>DIMENSÃO</b>	<b>CATEGORIA</b>	<b>SUBCATEGORIAS</b>
RELACIONAL	Relações interpessoais na escola	Estabelecer vínculo.
		Diálogo e respeito.
		Perfil.

QUADRO 7 – DIMENSÃO RELACIONAL  
 FONTE: Autora (2014)

##### 4.5.4.1 Dimensão Relacional da Identidade do Pedagogo: relações interpessoais na escola

Os pedagogos que participaram da pesquisa avaliaram sua relação profissional com a direção e com a equipe docente. Sete profissionais afirmaram que há uma boa relação com estes profissionais, que há um respeito recíproco. A maioria dos pedagogos entrevistados apontou que possui facilidade de estabelecer vínculos e que isto, auxilia no relacionamento com os outros. Já o Pedagogo 3 afirmou que já teve problemas de relacionamento, mas que foram superados como pode ser observado em sua fala:

Já tivemos muitos problemas no começo, por questão pessoal minha, por eu ser muito comunicativa, falar o que eu penso, às vezes eu me enrolo para falar e as pessoas não compreendem. Agora tenho uma fala mais clara, mais objetiva. A relação profissional com a direção é boa, não vejo problema hoje, o que vejo a relação pessoal, mas nada que influencie o nosso trabalho profissional. [...] (Pedagogo 3).

O Pedagogo 4 respondeu que ainda está em processo, devido ao fato de ser novo na escola, ressaltou ainda, que faz parte do seu perfil ter facilidade em se relacionar com as pessoas:

Em processo, sempre acho que tem algo faltando, que posso melhorar. Tenho boa relação, sou amigável, ajudo, cobro com educação, sei respeitar a hierarquia, tenho jogo de cintura, não sou sisuda, acho que isso faz a gente ter boa relação (Pedagogo 4).

Almeida (2010, p. 78) aponta que uma das características que um pedagogo deve ter é saber lidar com as relações interpessoais, esse saber poderá auxiliá-lo no seu desenvolvimento de seu trabalho no interior da escola, nas palavras da autora:

No caso específico do coordenador pedagógico, o trato satisfatório com os relacionamentos interpessoais é condição *sine qua non* para o desempenho de suas atividades, dado que sua função primeira é a de articular o grupo de professores para elaborar o projeto político pedagógico da escola. Levar os professores a definir objetivos comuns e a perseguí-los em conjunto é tarefa que não será atingida se não houver a constituição de um grupo coeso, embora coesão seja um processo lento e difícil. Na verdade, relações interpessoais confortáveis são recursos que o coordenador usa para que os objetivos do projeto sejam alcançados.

Referente à relação profissional dos pedagogos com os pais e/ou responsáveis dos estudantes, todos os pedagogos entrevistados afirmaram que não há problemas, que possuem ótima relação, como pode ser constatado no relato a seguir:

Eu considero maravilhosa, não tenho problemas com nenhum pai, até porque se ele chega aqui e está alterado eu acolho, ouço, se eu não puder resolver naquela hora, eu vou resolver em outro momento e depois dou um retorno. Às vezes ele tem razão, às vezes não tem, mas não estou aqui para julgar, ele é pai de um de nossos estudantes, ele tem direito que seu filho tenha uma escola de qualidade, ser respeitado como pai [...] (Pedagogo 7).

O Pedagogo 2 colocou que já teve algumas situações difíceis com alguns pais, mas sempre recorre ao diálogo para resolvê-las:

Já passei por situações complicadas, pais chegam aqui brabos, reclamando, mas eu explico para os pais, nós tomamos esta atitude com seu filho (a), em nenhum momento pensamos em prejudicá-lo, se nós erramos, nós nos desculpamos com o senhor, mas naquele momento achamos a melhor coisa a se fazer com seu filho. Temos que acalmar os pais e deixar claro que sempre que precisar deve nos procurar. [...] Sempre



orientar, tentar ajudar, colocar a disposição. [...] Os pais são participativos e alguns bem exigentes, mas este acompanhamento é ótimo, quanto mais o pai acompanhar, quanto mais o pai tem essa parceria com a escola o desempenho do aluno será sempre melhor. Deixo sempre claro nas reuniões, se o pai tem algum problema com o filho ou professor venha nos procurar. Quando vocês deixam seus filhos conosco, devem ter confiança no nosso trabalho [...] (Pedagogo 2).

O referido pedagogo destacou ainda, a importância da relação entre a família e a escola, afirmou que o fato das famílias serem presentes na vida escolar de seus filhos, auxilia no desempenho dos mesmos.

Vale destacar que os conflitos fazem parte das relações humanas. Refletir sobre as relações interpessoais na escola é oportunizar tempo e espaço para o crescimento de uma educação mais humanizadora.

A esse respeito Ortega (*et al.* 2002, p.143), afirma que:

O conflito emerge em toda situação social em que se compartilham espaços, atividades, normas e sistemas de poder e a escola obrigatória é um deles. Um conflito não é necessariamente um fenômeno da violência, embora, em muitas ocasiões, quando não abordado de forma adequada, pode chegar a deteriorar o clima de convivência pacífica e gerar uma violência multiforme na qual é difícil reconhecer a origem e a natureza do problema.

O conflito é parte integrante da vida e da atividade social é oriundo da diferença de interesses, de ideias, de desejos, de posicionamentos defendidos.

A autora Ortega (2002, p. 17) esclarece que o conflito é algo positivo e necessário, em suas palavras:

[...] o mito de que o conflito é ruim está ruindo. O conflito começa a ser visto como uma manifestação mais natural e, por conseguinte, necessária às relações entre pessoas, grupos sociais, organismos políticos e Estados. O conflito é inevitável e não se devem suprimir seus motivos, até porque ele possui inúmeras vantagens dificilmente percebidas por aqueles que veem nele algo a ser evitado: ajuda a regular as relações sociais; ensina a ver o mundo pela perspectiva do outro; permite o reconhecimento das diferenças, que não são ameaça, mas resultado natural de uma situação em que há recursos escassos; ajuda a definir as identidades das partes que defendem suas posições; permite perceber que o outro possui uma percepção diferente; racionaliza as estratégias de competência e de cooperação; ensina que a controvérsia é uma oportunidade de crescimento e de amadurecimento social.

Diante das considerações apontadas, os conflitos são inevitáveis nas relações humanas, portanto, devem ser considerados como uma oportunidade de crescimento e de aprendizagem.

Chrispino (2007, p. 23) alerta que as escolas devem aprender a lidar e a valorizar o conflito por meio da prática do diálogo e da mediação:

As escolas que valorizam o conflito e aprendem a trabalhar com essa realidade, são aquelas onde o diálogo é permanente, objetivando ouvir as diferenças para melhor decidirem; são aquelas onde o exercício da explicitação do pensamento é incentivado, objetivando o aprendizado da exposição madura das ideias por meio da assertividade e da comunicação eficaz; onde o currículo considera as oportunidades para discutir soluções alternativas para os diversos exemplos de conflito no campo das ideias, das ideologias, do poder, da posse, das diferenças de toda ordem; onde as regras e aquilo que é exigido do aluno nunca estão no campo do subjetivo ou do entendimento tácito: estão explícitos, falados e discutidos. Em síntese, devemos ser explícitos naquilo que esperamos dos estudantes e naquilo que nos propomos a fazer.

Sobre a relação com os estudantes, todos os pedagogos pesquisados afirmaram que há uma relação ótima, tranquila e de respeito, como pode ser observado em suas respostas:

Gosto de conhecer os estudantes, isto dá mais poder para o pedagogo (Pedagogo 4). Super tranquila, em alguns momentos sou mais rígida, às vezes precisa, em outros acolho mais. Tem muito respeito (Pedagogo 5). Bem tranquila, mesmo que prevaleça este meu perfil mais firme. [...] (Pedagogo 6). Sou louca por eles, já tenho um vínculo com todos. Quando entro na sala eles me recebem bem. Os alunos que eu preciso fazer alguma abordagem, que são pouquíssimos, mas tem alguns problemas tem dado super certo. Eles colaboram bastante, acolhem o diferente, mas eles cobram (Pedagogo 9).

As respostas dos pedagogos revelaram a dimensão da amorosidade pedagógica defendida por Freire (1987; 1992). A relação pedagógica quando perpassada pela afetividade, pela amorosidade e pela dialogicidade, oportuniza o desenvolvimento da educação como prática de humanização. Para o referido autor, não é possível exercer a docência, de forma autêntica e comprometida, sem vivenciar o afeto pelos educandos e pelo mundo, sem dialogar com os outros indivíduos. Portanto, no espaço escolar a amorosidade se materializa no estabelecimento de relações de ensino e de aprendizagem dialógicas e respeitadas. O processo de ensino-aprendizagem não deve ser restrito apenas à dimensão cognitiva dos estudantes, a afetividade é parte integrante de todas as etapas da relação pedagógica.

Para Freire (1987, p. 79-80) os homens e mulheres são seres inacabados e, portanto, receptivos para aprender e em constante evolução e transformação, sendo que:

[...] não há diálogo [...] se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recreação, se não há amor que o funda [...]. Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo.

A amorosidade e o diálogo constituem-se como elementos indispensáveis para que ocorra, no processo educativo e o desenvolvimento integral dos estudantes, “[...] o encontro amoroso entre os homens que, mediatizados pelo mundo, o ‘pronunciam’, isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos.” (FREIRE, 1992, p. 43).

Os pedagogos entrevistados avaliaram também a relação profissional com a equipe do núcleo e da Secretaria Municipal de Educação, todos afirmaram que há uma relação de respeito, de diálogo e de ajuda:

Eu avalio essa relação de muito respeito, diálogo, aberta, não tenho nenhuma situação que me constranja ou que haja necessidade de cobrança nem de mim para elas (equipe SME e NRE) e nem delas para mim, a gente trabalha juntas, temos uma função que escolhemos pelos estudantes, pela comunidade, pela sociedade, pela educação. Elas têm coisas que precisam cobrar de mim e eu preciso acolher, é questão de hierarquia, de democracia, elas têm que me ajudar a pensar e eu digo a elas o que preciso e elas me ajudam (Pedagogo 7). É muito boa, como temos as nossas dificuldades aqui na escola, eles também tem as deles, mas não me privo em momento nenhum quando preciso de ajuda eu ligo, eu peço primeiro no NRE, se eles não conseguem resolver encaminham para a SME. Tenho um canal aberto, bem tranquilo, não tenho nenhum problema (Pedagogo 8).

A partir dos relatos anteriores, percebeu-se que os pedagogos que participaram da entrevista compreendem e respeitam a questão hierárquica presente nas relações profissionais. Afirmaram que entendem que as equipes da SME e do NRE em alguns momentos precisam “cobrar”, intervir, mas em contrapartida, compreendem que quando precisam podem recorrer a elas, que também possuem a função de auxiliar os profissionais que estão na escola.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa norteou-se pela seguinte questão problematizadora: *Qual é a identidade do pedagogo atuante na escola pública nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental?* Para caracterizar e compreender a identidade do pedagogo que vem atuando nas escolas públicas do município de Curitiba, desenvolveu-se o presente estudo, tomando como objetivos específicos: a) realizar levantamento e análise bibliográfica sobre a Pedagogia no Brasil e suas implicações para a contribuição da identidade do Pedagogo; b) caracterizar o papel do Pedagogo na escola dos anos iniciais do Ensino Fundamental; c) contribuir com subsídios teóricos e metodológicos para a definição da identidade do Pedagogo na escola dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Realizou-se, em princípio, um estudo bibliográfico descrevendo e caracterizando a história do curso de Pedagogia no Brasil. Mediante esta incursão, percebeu-se que o curso foi marcado pela presença de diferentes posicionamentos epistemológicos acerca da estrutura da licenciatura, com consequências para a identidade do profissional da Pedagogia. O curso de Pedagogia passou por três regulamentações desde a sua criação em 1939 (Decreto-Lei n. 1190): a) em 1962 (Parecer n. 251/62 - CFE); b) em 1969 (Parecer n. 252/69 - CFE) e c) em 2006, com a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (BRASIL, 2006). Essas regulamentações, em cada momento histórico, tentaram responder questões referentes à identidade, à formação e à atuação profissional do pedagogo.

A etapa seguinte deste estudo configurou-se na realização de pesquisa empírica com o intuito de caracterizar e refletir sobre a atuação dos pedagogos, a partir da caracterização da identidade do Pedagogo Escolar que atua nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na escola pública. Tomou-se, como ponto de referência, para olhar a prática do pedagogo, a compreensão construída historicamente pelo movimento dos educadores brasileiros, em relação às dimensões constituintes da formação do educador no Brasil e, especificamente, a do Pedagogo. Para se capturar os aspectos identitários do pedagogo que atua no Ensino Fundamental, partiu-se das três dimensões: a epistemológica, a profissional e a política. A concepção de Educador tem sido construída desde os anos oitenta do

século XX, pela Associação Nacional Pela Formação do Educador (CONARCFE, 1989), no Movimento dos Profissionais de Educação.

Em relação à Dimensão Epistemológica da Identidade do Pedagogo, foi possível perceber que todos os pedagogos pesquisados acreditam que a Pedagogia é uma ciência e tem - como objeto de estudo definido - a educação. Há que se considerar, ainda, que, do ponto de vista do discurso dos pedagogos pesquisados, há uma percepção, uma compreensão inicial de que a Pedagogia é a ciência que lhes dá respaldo como intelectuais da Educação.

A maioria dos profissionais pesquisados afirmou que seu trabalho produz um conhecimento pedagógico, e este está relacionado com o trabalho do professor, por outro lado, houve pedagogos que manifestaram desacordo em relação à produção de conhecimento pedagógico.

Pode-se constatar que há uma contradição nas falas dos pedagogos pesquisados, pois, ao mesmo tempo em que eles acreditam e defendem a Pedagogia como uma ciência e a maioria acredita que o trabalho do pedagogo produz um conhecimento pedagógico, por outro lado, os pedagogos afirmaram que a produção do conhecimento pedagógico está relacionada, *stricto sensu*, ao trabalho docente. Em seus discursos, eles “desconsideraram” as demais atividades que compreendem a ação pedagógica escolar. Evidenciou-se que os pedagogos pesquisados não perceberam ainda que o trabalho do pedagogo escolar produz um conhecimento pedagógico e que a atividade docente está dentro do amplo leque de ações e atividades na escola. É possível dizer, então, que o pedagogo produz um conhecimento pedagógico que envolve as ações, atividades e estratégias que implementa no desenvolvimento de seu trabalho. A produção do conhecimento pedagógico é a síntese do diálogo entre a relação teoria e prática com os saberes pedagógicos.

A pesquisa partiu do pressuposto de que o pedagogo é o cientista da educação, portanto, a sua identidade epistemológica manifesta uma preocupação com a investigação/intervenção da/na organização escolar, para isso, necessita de um método que lhe fundamente a sua prática pedagógica.

A análise dos dados desta investigação mostrou que os pedagogos não possuem claramente um método que os auxilie na compreensão e na intervenção da organização pedagógica escolar. Portanto, pode-se afirmar que os pedagogos não têm ainda uma clareza teórica ou científica para definir qual método utilizam no

desenvolvimento de sua ação profissional. Relataram que seguem a concepção da rede, contudo, não definiram qual seria essa concepção. Alguns afirmaram que utilizam um “misto” de métodos. Sabe-se que a orientação e o acompanhamento do trabalho docente configuram-se como sendo uma das principais funções do pedagogo. Como este profissional encaminha este trabalho sem ter a clareza de um método? Como irá auxiliar o professor na elaboração do seu planejamento?

Este fato aponta também para outro questionamento: a falta de convicção ou de clareza epistêmico-metodológica dos profissionais pesquisados, podem promover conflitos e/ou contradições em sua ação na escola, bem como, em relação à ação de outros pedagogos e em relação à própria concepção da rede.

Sabe-se que a educação é um processo contínuo, permanente e político, devido à inconclusão dos seres humanos<sup>34</sup>, portanto, essa “clareza” epistêmico-metodológica será “construída” no caminho percorrido por estes profissionais. Porém, essa tal clareza não pode ser “dada” por outra pessoa ou por um documento, acredita-se que a formação continuada oferecida aos pedagogos deva trazer discussões sobre esta questão, possibilitando que os profissionais reflitam e, assim, possam perceber e/ou identificar, ou ainda, construir criticamente um método que embase as suas ações e intervenções na organização do trabalho pedagógico escolar.

Outra contradição que essa falta de clareza epistêmico-metodológica indica: uma das funções do pedagogo escolar é promover a formação continuada dos docentes, porém, a pesquisa revelou que esses profissionais possuem algumas fragilidades teóricas. Compreende-se que este impasse pode ser “resolvido” mediante uma nova configuração da formação continuada oferecida aos pedagogos da RME, como foi explicitado acima.

Constatou-se também, que os profissionais pesquisados possuem uma compreensão inicial sobre a cientificidade da Pedagogia, em contrapartida, não perceberam ainda que sua prática na escola produz um conhecimento pedagógico e não possuem uma clareza teórica ou científica para definir qual método utilizam no desenvolvimento de sua ação profissional. Nesse sentido, pode-se afirmar que a identidade epistemológica dos pedagogos pesquisados é um processo em construção.

---

<sup>34</sup> Concepção defendida por Freire (1997) e também neste estudo, ver Capítulo II.

A Dimensão Política da Identidade do Pedagogo revelou-se por meio da compreensão de educação em seu sentido amplo, como sendo a responsável pela formação humana e intelectual dos indivíduos. Acreditam que, por meio da educação, há a possibilidade de transformar e recriar a sociedade. Enfatizaram, também, que a educação precisa respeitar as diferenças (sociais, raciais, gênero, etnia, sexuais, entre outras) existentes entre os indivíduos. Decorrente da clareza sobre o fenômeno educativo, os pedagogos apontaram a escola como sendo um espaço privilegiado de transmissão e de construção de conhecimentos, bem como, espaço de formação humana.

Partindo dessas considerações, a maioria dos profissionais que participaram da pesquisa definiu a escola ressaltando apenas os seus aspectos positivos, suas contribuições e as suas possibilidades para a formação intelectual e social dos estudantes. Em contrapartida, alguns pedagogos denunciaram, em seus discursos, a presença, no ambiente escolar, de práticas individualistas em detrimento do trabalho coletivo e a fragmentação do processo pedagógico devido à rotatividade dos docentes.

À luz do Pensamento Complexo, compreende-se a escola como um todo complexo, onde todas as partes são importantes e influenciam, interagem para produzirem o todo, para produzirem a “emergência”: organização escolar. Todos os profissionais que trabalham na escola são importantes, contudo, para que se tenha um bom funcionamento, ou melhor, para que o processo de ensino-aprendizagem seja de qualidade, depende do trabalho coletivo, cooperativo, colaborativo. Nesse contexto, o pedagogo tem o papel de garantir a continuidade do processo pedagógico para que ele não se fragmente como foi denunciado por alguns pedagogos entrevistados.

Vive-se hoje em uma sociedade altamente tecnológica, portanto, compreende-se que uma das funções da escola pública é possibilitar aos estudantes o acesso aos recursos tecnológicos digitais. Contudo, durante a realização deste estudo, os pedagogos não apontaram o “conhecimento” tecnológico como sendo função da escola pública. Se os profissionais não abordaram sobre esta questão, como estariam orientando o trabalho docente em relação ao processo de integração e uso das tecnologias?

Sobre as relações democráticas no interior da escola, os pedagogos relataram que não é um processo simples de ser efetivado, pois todos devem ser

ouvidos e devem ter o direito de falar e no final devem decidir o que é o melhor para a escola. No entanto, seus relatos manifestam que, muitas vezes, é o autoritarismo que impera nas decisões tomadas pela direção.

A categoria Papel do Pedagogo, constituída pelas subcategorias: mediador, articulador e estudioso, reveladas pelas falas dos profissionais, constitui uma face investigadora do pedagogo, pois o mesmo necessita constantemente estudar e aprimorar seu conhecimento sobre temáticas referentes à educação e às questões da contemporaneidade. Isso revela que a pesquisa, a investigação fazem parte de sua atuação profissional.

Os profissionais pesquisados apontaram que o pedagogo assume um papel de mediador, porque necessita constantemente mediar o trabalho do professor em relação ao processo de aprendizagem dos estudantes; mediar as relações interpessoais entre os estudantes e os docentes; mediar as relações entre a direção e os professores e mediar as relações entre os pais e/ou responsáveis e os docentes. A par da questão da mediação, o pedagogo assume também o papel de articular, acompanhar e organizar todo processo pedagógico escolar.

Percebeu-se, com o desenvolvimento desta pesquisa, que os pedagogos da RME possuem clareza sobre a sua identidade política. Política entendida aqui como uma dimensão fundamental do homem em sociedade. O significado aqui entendido é de que, numa sociedade, assim como numa organização escolar, as atividades, as ações e as relações se dão entre seres humanos com intencionalidades, com interesses, com concepções diferentes de mundo, de escola, de sociedade, de conhecimento etc. O que implica, por parte do pedagogo, uma compreensão de que o fenômeno político envolve a necessidade de um permanente diálogo, a necessidade de construção de um consenso possível, a busca por práticas democráticas e comprometidas com o conhecimento, com o esclarecimento, com a transparência, com o compromisso social de formar cidadãos comprometidos com a Democracia, com o respeito às diferenças, com a socialização do conhecimento, com a responsabilidade e cuidado em relação ao patrimônio público. O entendimento da dimensão política implica uma ação pedagógica que vise à emancipação do homem/mulher pela via do conhecimento, da ciência, da cultura e de práticas democráticas.

O estudo aponta, também, para a necessidade, de esses profissionais aprimorarem o “olhar” sobre a complexidade das relações entre a educação e a



sociedade, como também de repensarem e reelaborarem a relação entre a teoria e a prática no desenvolvimento de seu trabalho. E, assim, assumirem o seu papel político de educador comprometido com a superação de todo tipo de desigualdades existentes.

Em relação à Dimensão Profissional da Identidade do Pedagogo, a categoria Atribuições do Pedagogo na Escola revelou as funções que os pedagogos da RME exercem na escola. As atribuições que foram mais citadas pelos profissionais entrevistados foram: organizar os horários da escola; acompanhar as permanências e o planejamento dos professores, atender os pais; atender os estudantes; realizar o acompanhamento da aprendizagem dos estudantes; questões referentes à saúde e à indisciplina dos alunos; encaminhar os estudantes aos atendimentos clínicos e pedagógicos; preencher os documentos e/ou planilhas; acompanhar os projetos desenvolvidos na escola. Os profissionais pesquisados, reiteradas vezes, afirmaram que possuem muitas atribuições na escola. Notou-se que seus discursos revelaram sentimento de insatisfação do que gostariam de fazer com o que realmente realizam nas escolas.

Outra preocupação revelada nas respostas dos pedagogos é em relação à demanda do trabalho burocrático, os profissionais relataram que está aumentando e, devido a isto, estão deixando de realizar o que é principal em suas funções, que é o acompanhamento do trabalho dos professores. Apontaram, também, que gostariam de poder estudar mais com os professores e acompanhar mais de perto o trabalho docente em sala de aula e a aprendizagem dos estudantes. Percebeu-se que os profissionais pesquisados possuem muitas atribuições na escola, as quais demandam um trabalho “burocrático” que aumenta com o passar dos anos.

Ficou evidente, nas falas dos pedagogos entrevistados, que os mesmos estão conseguindo realizar as suas funções na escola, mas devido à demanda de trabalho, o tempo destinado e a qualidade de suas ações sofrem sério prejuízo.

Devido a essa crescente demanda de trabalho do pedagogo, é imprescindível que o mesmo planeje a sua ação na escola. Evitando, assim, “cair” em um praticismo que não permite a reflexão crítica, a pesquisa e o estudo teórico para atender a especificidade do seu trabalho.

Evidenciou-se, pelas falas dos pesquisados, que a direção das escolas está acompanhando às questões pedagógicas junto aos pedagogos. Diretor e pedagogo têm atribuições específicas, mas que devem ser compartilhadas entre os mesmos,

visando à construção de um trabalho coletivo e partilhado. Portanto, deve haver parceria e trabalho compartilhado entre o pedagogo e a direção, visando sempre ao pedagógico, ou seja, à melhoria do processo de ensino-aprendizagem. As ações dos pedagogos e direção devem estar articuladas com os objetivos de um Projeto de Escola.

Nesse contexto, o pedagogo seria o profissional responsável pela articulação e promoção da formação dos professores na escola, para tanto, faz-se necessário que este profissional considere as necessidades formativas de cada docente e também os seus saberes, estabelecendo a relação entre teoria e prática, ou seja, possibilitando a ação-reflexão-ação. Essa questão da formação docente aparece, nos documentos oficiais da SME (CURTIBA, 2001 e CURITIBA, 2012), como sendo uma função da competência do pedagogo.

Os profissionais que participaram da pesquisa afirmaram que fazem um planejamento anual, denominado de Plano de Ação, e afirmaram também que, além desse planejamento anual, fazem um planejamento da rotina diária de trabalho.

Ficou evidente que os pedagogos da RME acreditam que é importante planejar a ação pedagógica, mas os dados da pesquisa revelaram que, devido às demandas emergenciais e burocráticas, esse planejamento não é efetivado. Assim, a escola pode se tornar um espaço de improvisação onde as ações dos pedagogos são conduzidas por ações espontaneistas e superficiais, baseadas no bom senso.

Sobre a principal função que o pedagogo exerce na escola, a maioria dos profissionais respondeu: acompanhar e orientar o trabalho do professor e articular o trabalho entre o professor, estudante e a família. Os profissionais apontaram que não estão conseguindo exercer sua principal função na escola devido à demanda de trabalho burocrático e às questões emergenciais.

Em relação à Categoria Dificuldades em Exercer a Função de Pedagogo, os pedagogos denunciaram, em seus relatos, que a maior dificuldade que enfrentam no desenvolvimento de seus trabalhos é em relação à demanda de trabalho, especialmente, a demanda burocrática. Preocupação recorrente, presente nas demais categorias. Os pedagogos, reiteradas vezes, manifestaram suas dificuldades em relação à quantidade de funções que assumem na escola.

A pesquisa revelou que ainda muitos pedagogos assumem funções na escola que poderiam ser exercidas por outros profissionais. A resolução desta questão depende da contribuição da direção da escola, pois a mesma deve ter claro qual é a

papel do pedagogo na escola e quais as funções que a ele compete. Faz-se necessária a clareza sobre a especificidade do trabalho do pedagogo, esse profissional deve estar envolvido, exclusivamente, com tarefas e funções relacionadas à organização do trabalho pedagógico.

Referente à categoria Valorização do Pedagogo na Escola, ficou evidente que a maioria dos pedagogos pesquisados acredita que seu trabalho é valorizado na escola, para eles, esse reconhecimento vem dos relatos dos próprios colegas e da comunidade escolar. Um pedagogo manifestou desacordo, afirmou que seu trabalho é respeitado na escola, mas não valorizado.

Com a categoria Formação Continuada dos Pedagogos, revelou-se que os profissionais pesquisados avaliaram negativamente as capacitações oferecidas pela RME para eles. Diante dos estudos realizados quando da revisão de literatura e dos resultados obtidos na pesquisa, entende-se que a mantenedora pública das escolas da RME de Curitiba necessita rever a configuração (conteúdo e forma) da formação continuada que está sendo oferecida aos pedagogos. Os cursos deveriam ser específicos para os pedagogos, com temáticas contemporâneas e que auxiliem no desenvolvimento de sua função, bem como no enfrentamento das dificuldades encontradas. Os próprios pedagogos relataram que não há cursos específicos para os pedagogos na RME e, quando há, abordam sempre as mesmas temáticas.

Compreende-se a importância da formação continuada para qualquer profissional da educação, especialmente para os pedagogos, pois a mesma oportuniza superar-se e reinventar-se num processo permanente de construção da identidade profissional. Os profissionais se tornam mais críticos em relação às suas ações na escola, com maior capacidade técnica para agir com autonomia e competência diante dos desafios que emergem do contexto escolar.

Todos os pedagogos que participaram da pesquisa avaliaram positivamente a elaboração do Caderno Pedagógico - Subsídio à Organização do Trabalho Pedagógico nas Escolas da RME (CURITIBA, 2012), distribuído pela SME em 2012. Afirmaram que o mesmo tem contribuído para o desenvolvimento de seu trabalho, servindo de apoio e de suporte para orientar e subsidiar o trabalho do pedagogo na escola.

Sobre a Dimensão Relacional da Identidade do Pedagogo, dimensão que surgiu das análises realizadas sobre os dados da pesquisa empírica, constituída pela categoria Relações Interpessoais na Escola, os discursos dos profissionais

pesquisados revelaram que a maioria dos pedagogos acredita que possui facilidade de estabelecer vínculos e que este fato auxilia no relacionamento com os outros. Diante dessa consideração, percebeu-se que os pedagogos acreditam que o perfil do profissional pode facilitar ou prejudicar as relações interpessoais na escola.

Os dados da pesquisa revelaram, ainda, que os pedagogos não possuem dificuldades relevantes de relacionamento em relação aos docentes, direção, estudantes, comunidade escolar e SME/NRE. Afirmaram que, em alguns momentos, quando aparece algum problema de relacionamento interpessoal, utilizam o diálogo e o respeito para solucioná-lo. Revelaram, também, que os pedagogos pesquisados compreendem e respeitam a questão hierárquica presente nas relações profissionais.

Referente à relação profissional com os pais, os pedagogos relataram que, em alguns momentos, os pais chegam à escola, nervosos e irritados. Isso acontece quando os mesmos não ficaram satisfeitos com algum encaminhamento e/ou decisão tomados pela escola. Para contornar essa situação, os pedagogos afirmaram que acolhem os pais e recorrem ao diálogo para acalmá-los e tentar solucionar o problema.

Um pedagogo denunciou, em sua fala, que já teve problemas de relacionamento interpessoal com a diretora da escola onde trabalha, mas que conseguiu, mediante o diálogo, contornar a situação e, atualmente, ambos possuem uma boa relação profissional.

Há que se considerar que os conflitos fazem parte das relações humanas. Refletir sobre as relações interpessoais na escola é oportunizar tempo e espaço para o crescimento de uma educação mais humanizadora. Entende-se que a relação pedagógica é uma relação humana, portanto, reveladora de amorosidade, permeada de conflitos de ideias, instada ao diálogo, preta de contradições, antagonismos e complementaridades.

A presente pesquisa indica como proposição teórico-prática, no processo de formação continuada dos pedagogos, o Estudo de Caso, no qual os profissionais poderão refletir sobre a Dimensão Relacional a partir de vivências reais, ou seja, refletir sobre questões que envolvem dificuldades de relacionamento interpessoal no cotidiano da escola. Após esse processo de reflexão individual e também, com outros colegas de profissão, sugerir soluções para “resolver” os casos analisados e discutidos.

O estudo revelou que a dimensão relacional é organizadora da identidade do pedagogo escolar. Partindo do pressuposto de que o processo educativo é histórico e social, portanto, permeado pelas relações humanas, pela multidimensionalidade dos seres humanos, que é simultaneamente social, afetivo, biológico, psíquico, afetivo e racional. O fenômeno educativo é um processo inacabado e transitório, permeado pelas relações humanas complexas que vão além das relações profissionais de trabalho. Diante das considerações apontadas, constatou-se que as relações interpessoais podem interferir no trabalho do pedagogo.

Para finalizar, refletir sobre a identidade do pedagogo, à luz do Pensamento Complexo, possibilita compreender que ação desse profissional na escola deva ser compreendida em toda a sua complexidade. Nesse contexto, considerando as quatro dimensões destacadas neste estudo, como também, as multidimensões (social, psicológica, afetiva, emocional, entre outras) que se configuram como elementos constitutivos da identidade e da prática do pedagogo escolar.

Nesse sentido, a escola precisa ser pensada como uma organização complexa, como um todo complexo, que existe a partir das suas relações, interações e retroações entre as partes e o todo, se as partes se modificam, conseqüentemente, o todo também se modifica. O todo é dinâmico, transforma-se, modifica-se o tempo todo, modifica-se porque as partes se modificam e estas modificam o todo que retroage sobre as partes num processo contínuo. Cada parte apresenta suas especificidades e singularidades e, em contato entre si, modificam-se, modificando também o todo que, por sua vez, retroage sobre as “partes”.

O diálogo entre a Pedagogia e o Pensamento Complexo pode contribuir na incorporação dos princípios metodológicos elaborados por Morin (2003) às práticas educativas e, sobretudo, à prática do pedagogo. O Pensar Complexo é um pensamento que pretende superar uma visão linear, disjuntiva e reducionista do conhecimento construído pela ciência moderna, por meio de uma concepção teórica e prática que religue os saberes. Além disso, procura a construção de um conhecimento que não separe, mas una e integre as relações necessárias e interdependentes de todos os aspectos da vida.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. A. Institutos superiores de educação na nova lei de diretrizes e bases da educação nacional. In BRZEZINSKI, I. (Org) *et. al.* **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam.** São Paulo: Cortez, 1997.

ALMEIDA, L. R. de. O relacionamento interpessoal na coordenação pedagógica. In: ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. de S. (orgs) **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança.** São Paulo: Edições Loyola, 2010.

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas Ciências Naturais e Sociais: Pesquisa Quantitativa e Qualitativa.** 2. ed. São Paulo: Editora Pioneira, 1999.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, p.51-64, julho/2001.

\_\_\_\_\_. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n.40, p. 95-103, jul./dez. 2013.

ANFOPE. **VI Encontro Nacional: Documento final.** Belo Horizonte, 1992.

\_\_\_\_\_. **IX Encontro Nacional: Documento Final.** Campinas: ANFOPE, 1998.

\_\_\_\_\_. **Boletim a. 19, n. 1**, fev. 2009.

ARROYO, M. G. **Ofício de Mestre: imagem e auto-imagens.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação.** 19 ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.

BRASIL. Parecer n. 252, de 11 de abril de 1969. **Estudos pedagógicos superiores.** Mínimos de conteúdo e duração para o curso de graduação em Pedagogia. Relator: Valnir Chagas. Documenta, n. 100, pp. 101-17, 1969.

\_\_\_\_\_. Lei n. 8069, de 13 de junho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília. MEC. 1990.

\_\_\_\_\_. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, 20 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº. 115/1999. **Diretrizes Gerais para os Institutos Superiores de Educação**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1999.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 5**, 12/12/2005. Brasília, 2005.

\_\_\_\_\_. MEC/CNE. Resolução CNE/CP 1/2006. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura**, 2006.

BRZEZINSKI, I. **Formação de professores: dilemas e perspectivas. Contradições e ambiguidade no curso de Pedagogia. Do professor primário ao professor primário**. Anais do VII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Goiânia, 1994.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia, Pedagogos e Formação de Professores**. São Paulo: Papirus, 1996.

\_\_\_\_\_. (Org.) et. al. **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. São Paulo: Cortez, 1997.

\_\_\_\_\_. Embates na definição das políticas de formação de professores para a atuação multidisciplinar nos anos iniciais do Ensino Fundamental: Respeito à cidadania ou disputa pelo poder? In CAMARGO, E. de A. S. P. de et. Al. **Formação dos Profissionais da Educação: políticas e tendências. Educação e Sociedade**, Campinas, Ano XX, n. 68, Número Especial, dezembro/1999.

\_\_\_\_\_. Pedagogo: delineando identidade (s). **Revista UFG**. Ano XIII, n. 10, julho, 2011.

CHRISPINO, A. Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação. **Ensaio**. Rio de Janeiro, v.15, n.54, p. 11-28, jan./mar. 2007.

CLEMENTI, N. A voz dos outros e a nossa voz. In: ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. de S. (orgs) **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança**. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

CONARCFE – COMISSÃO NACIONAL DE REFORMULAÇÃO DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DOS EDUCADORES – **Documento Final do I Encontro Nacional do Projeto de Reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos para a Educação**. Belo Horizonte, 1983.

\_\_\_\_\_. **Coletânea de Documentos**. Coordenação Nacional, 1988, p. 1-38.

\_\_\_\_\_. **IV Encontro Nacional** – Documento Final. Belo Horizonte, 1989.

CURITIBA. Secretaria Municipal da Educação. Prefeitura Municipal de Curitiba. **Lei n. 10.190 de 28 de junho de 2001**. Institui o Plano de Carreira do Magistério Público Municipal. Curitiba, 2001.

\_\_\_\_\_. **Decreto Municipal n. 762 de 03 de julho de 2001**. Aprova especificações, atribuições, tarefas típicas, requisitos e demais características do cargo da carreira de Magistério Público Municipal. Curitiba, 2001.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba**. Curitiba, 2006.

\_\_\_\_\_. Protocolo da Rede de Proteção à Criança e ao Adolescente em Situação de Risco para a Violência. Curitiba, 2008.

\_\_\_\_\_. **Caderno Pedagógico – Subsídios à Organização do Trabalho Pedagógico nas Escolas da Rede municipal de Ensino de Curitiba**. Curitiba, 2012.

DEMO, P. **Introdução à metodologia da ciência**. 2. Ed. Atlas: São Paulo, 1985.

DOMINGUES, I. **O coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola**. São Paulo: Cortez, 2014.

DOURADO, L. **Gestão escolar democrática - a perspectiva dos dirigentes escolares da rede municipal de Goiânia**. Goiânia: Alternativa, 2003.



EZPELETA, J; ROCKWELL, E. A escola: relato de um processo inacabado de construção. In: EZPELETA, J; ROCKWELL, E. **Pesquisa Participante**. 2.ed. trad. Francisco Salatiel de Alencar Barbosa. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. 2. Ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1986.

FERREIRA, L. S. A pesquisa educacional no Brasil: tendências e perspectivas **Contrapontos**, v. 9 nº 1, p. 43-54, Itajaí, jan/abr 2009.

FERREIRA, N. S. C. Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia no Brasil: a gestão da educação como *gérmen* da formação. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 97, p. 1341-1358, set./dez. 2006.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Trad. Sandra Netz. 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FORQUIN, J. **Escola e Cultura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FRANCO, M. A. S.; LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Elementos para a formação de diretrizes curriculares para cursos de pedagogia. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 63-97, jan./abr. 2007.

\_\_\_\_\_. **A Pedagogia para além dos confrontos**. 2002. Disponível em: <<http://www.pedagobrasil.com.br/pedagogia/apedagogiaparaalem.htm>> Acesso em: 22/04/2014.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia como ciência da educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008a.

\_\_\_\_\_. A práxis pedagógica como instrumento de transformação da prática docente. **Revista Múltiplas Leituras**, v. 1, n. 1, p. 117-131, jan./jun. 2008b.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

\_\_\_\_\_. *Comunicação e Extensão*. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREITAS, H. C. L. de. Formação de Professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. In CAMARGO, E. de A. S. P. de et. Al. *Políticas Públicas para a Educação: olhares diversos sobre o período de 1995 a 2002*. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 23, n. 80, Número Especial, setembro/2002.

\_\_\_\_\_. A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: As políticas educacionais e o movimento dos educadores. In CAMARGO, E. de A. S. P. de et. al. *Formação dos Profissionais da Educação: políticas e tendências*. **Educação e Sociedade**, Campinas, Ano XX, n. 68, Número Especial, dezembro/1999.

FREITAS, L. C. de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 1999.

FUSARI, J. C. Formação contínua de educadores na escola e em outras situações. IN: BRUNO, E. B. G. (org.) *et al. O coordenador pedagógico e a formação docente*. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

GARCIA, J. Indisciplina na Escola: uma reflexão sobre a dimensão preventiva. **R. para. Desenv.** Curitiba, n. 95, jan./abr., 1999, p. 101-108.

GATTI, B. A. Pesquisar em educação: considerações sobre alguns pontos-chave. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n.19, p.25-35, set./dez. 2006.

\_\_\_\_\_. *Educação, Escola e formação de professores: políticas e impasses*. **Educar em Revista**, Curitiba: Editora UFPR, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013.

GRUPOS DE ESTUDOS DO I SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO BRASILEIRA. Relatórios Finais, Campinas, 1978. **Educação & Sociedade**, São Paulo, ano I, n.3, p.138-147, 1978.

HOUSSAYE, J. **Pedagogia: justiça para uma causa perdida?** In: HOUSSAYE, J. et. Al. **Manifesto a favor dos pedagogos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. p.17-29.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. Que destino darão à pedagogia? In: PIMENTA, S. G. (org.). **Pedagogia, Ciência da Educação?** São Paulo: Cortez, 1996.

\_\_\_\_\_. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 3-26, Editora da UFPR, 2001.

\_\_\_\_\_. Organização e gestão da escola: teoria e prática. **Goiânia: Alternativa**, 2003.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes curriculares da Pedagogia: um adeus à Pedagogia e aos pedagogos?** 2006.

Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/nova/Textos/JoseCarlosLibaneo.htm>. Acesso em: 28/11/ 2013.

\_\_\_\_\_. PIMENTA, S. G. Formação de profissionais da educação: Visão crítica e perspectiva de mudança. In CAMARGO, E. de A. S. P. de *et. al.* Formação dos Profissionais da Educação: políticas e tendências. **Educação e Sociedade**, Campinas, Ano XX, n. 68, Número Especial, dezembro/1999.

LOPES, A. R. C. **Conhecimento Escolar: ciência e cotidiano**. Rio de Janeiro: Editora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 1999.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAFRA, L. de A. A sociologia dos estabelecimentos escolares: passado e presente de um campo de pesquisa em re-construção. IN: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P. de;

VILELA, R. A. T. (orgs.) **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MENEGER, A. da S.; VALENÇA, V. L. C. A Pedagogia Histórico-Crítica no contexto das teorias de educação. In: **Poiésis**, Tubarão, v. 6, n. 10, 2012.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Currículo, Conhecimento e Cultura. 2003. In: MEC, **Indagações sobre o currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

MOREIRA, D. A. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

MORIN E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho, São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

\_\_\_\_\_. **O método 5: a humanidade da humanidade – identidade humana**. Tradução de Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulina, 2002.

\_\_\_\_\_.; CIURANA, E.R & MOTTA, R. D. **Educar na era planetária**. Tradução Sandra T. Valenzuela. Revisão técnica Edgard de Assis carvalho, São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2003.

\_\_\_\_\_. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução Eliane Lisboa, Porto Alegre: Sulina, 2005.

\_\_\_\_\_. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Tradução Eloá Jacobina, 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

NÓVOA, A. **Vidas de professores**. 2. ed. Porto, Portugal: Porto, 1995.

\_\_\_\_\_. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Pesquisa e Educação**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan./jun. 1999.

\_\_\_\_\_. Professor se forma na escola. **Revista Nova Escola**, ano XVI, n. 14, maio, 2001.

\_\_\_\_\_. Educação 2021: para uma história do futuro. **Revista Iberoamericana de Educación**, 2009.

OLIVEIRA, M. M. de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

OLIVEIRA, P. de S. **Caminhos de construção da pesquisa em Ciências Humanas**. In: **Metodologia das Ciências Humanas**. São Paulo: Hucitec, Unesp, 1998.

ORSOLON, L. A. M. O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola. In: ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. de S. (orgs) **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança**. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

ORTEGA, R. *et al.* **Estratégias educativas para prevenção das violências**. Tradução de Joaquim Ozório – Brasília: UNESCO, 2002.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professores: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PETRAGLIA, I. C. **Edgar Morin: complexidade, transdisciplinaridade e incerteza**. Curitiba (PR): Secretaria Municipal da Educação de Curitiba/Departamento de Tecnologia e Difusão Educacional, Semana de Estudos Pedagógicos, 2005.

\_\_\_\_\_. Educação e complexidade – os sete saberes na prática pedagógica. In MORAES, M<sup>a</sup> Cândida e ALMEIDA, M<sup>a</sup> da Conceição de (Org.) **Os setes saberes necessários à educação do presente. Por uma educação transformadora**. Rio de Janeiro: Wad, 2012.

PIMENTA, S. G. Panorama atual da didática no quadro das ciências da educação: Educação, pedagogia e didática. In PIMENTA, S. G. (coord.). **Pedagogia, ciência da educação?** São Paulo: Cortez, 1996.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2002.

PINTO, U. de A. **Pedagogia e Pedagogos Escolares**. Tese de Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

ROMANELLI, O. de O. **História da Educação no Brasil**. 12. Ed. Petrópolis: Vozes, 1990.

ROMANOWSKI, J. P. A. A aventura de formar professores. **Educar em Revista**, Curitiba: Editora UFPR, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013.

SÁ, R. A. de. **A Construção do Pedagogo – Superando a Fragmentação do Saber – uma proposta de formação**. 1997. 155 f. Dissertação de Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1997.

\_\_\_\_\_. Pedagogia: identidade e formação – O trabalho pedagógico nos Processos Educativos Não-Escolares. **Educar**, n. 16, p. 171-180, Editora da UFPR: Curitiba, 2000.

\_\_\_\_\_. A cientificidade da pedagogia e os pressupostos do pensamento complexo. **Educativa** (Goiânia. Online), v. 15, p. 147-164, 2012.

\_\_\_\_\_. O Projeto Político-Pedagógico da escola: diálogos com a complexidade. In SANTOS, A.; SUANNO, J. H.; SUANNO, M. V. R. **Didática e Formação de Professores – complexidade e transdisciplinaridade**. Porto Alegre: Sulina, 2013.

SÁ, R. A.; CARNEIRO, M. M. e LUZ, A. A. A escola e os sete saberes: reflexões para avanços inovadores no processo educativo. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**. Salvador, v.22, n.39, p.159-169, jan./jun. 2013.

SACRISTÁN, J., G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). **Profissão professor**. Porto: Porto, 1991.

\_\_\_\_\_. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SAVIANI, Dermeval. **Educação brasileira: estrutura e sistema**. São Paulo: Saraiva, 1973.

\_\_\_\_\_. **Escola e democracia**. 30. ed. Campinas: Autores Associados, 1996.

\_\_\_\_\_. **Educação: do senso comum à consciência filosófica** 13. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

\_\_\_\_\_. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. **Revista Do Centro de Educação**. Santa Maria, v. 30, n.2, p.11-26, 2005.

\_\_\_\_\_. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 37, n. 130, p. 99-134, jan./abr. 2007.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia histórico-crítica; primeiras aproximações**. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

\_\_\_\_\_. **Educação do senso comum à consciência filosófica**. 18. ed. São Paulo: Autores Associados, 2009.

\_\_\_\_\_. **O papel do pedagogo como articulador do trabalho pedagógico na sociedade do capital**. 2012

Disponível em:

[http://gephispnop.weebly.com/uploads/2/3/9/6/23969914/o\\_papel\\_do\\_pedagogo\\_com\\_o\\_articulador\\_do\\_trabalho\\_pedagogico\\_na\\_sociedade\\_do\\_capital.pdf](http://gephispnop.weebly.com/uploads/2/3/9/6/23969914/o_papel_do_pedagogo_com_o_articulador_do_trabalho_pedagogico_na_sociedade_do_capital.pdf). Acesso em: 10/02/2014

SCHEIBE, L.; AGUIAR, M. A. Formação de profissionais da educação no Brasil: O curso de pedagogia em questão. In CAMARGO, E. de A. S. P. de *et. al.* Formação dos Profissionais da Educação: políticas e tendências. **Educação e Sociedade**, Campinas, Ano XX, n. 68, Número Especial, dezembro/1999.

\_\_\_\_\_. Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia: trajetória longa e inconclusa. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 37, n. 130, p.43-62, jan./abr., 2007.

SCHMIED-KOWARZIK, W. **Pedagogia dialética**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

SILVA, C. S. B. da. **Curso de Pedagogia no Brasil: História e Identidade**. Campinas: Autores Associados, 1999.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. In: **Revista Brasileira de Educação**. Belo Horizonte, nº 13, Jan/fev/mar/abr, 2000.

\_\_\_\_\_. **Saberes docentes e formação profissional**. Tradução de Francisco Pereira. Petrópolis: Vozes, 2002.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VIÑAO FRAGO, A. **Culturas escolares, reformas e inovações**. (texto divulgado pelo autor e ainda não publicado), 2000.



## APÊNDICES

APÊNDICE 1 – QUESTIONÁRIO .....	177
APÊNDICE 2 – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA .....	182
APÊNDICE 3 – DIMENSÃO, CATEGORIA E SUBCATEGORIA.....	185

**APÊNDICE 1 – QUESTIONÁRIO****UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
SETOR DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
LINHA DE PESQUISA CULTURA, ESCOLA E ENSINO**

Prezada (o) Pedagoga (o)

Gostaríamos de poder contar com sua contribuição para uma pesquisa que estamos desenvolvendo em nível de Mestrado sob o título: Prática do Pedagogo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Escola Pública no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, sob a orientação do Professor Dr. Ricardo Antunes de Sá.

Sua contribuição será de grande valia para a sistematização de um conhecimento mais apurado sobre os enfrentamentos pedagógicos, políticos e técnicos da ação do pedagogo no Ensino Fundamental da RME.

Desde já agradecemos imensamente sua colaboração e colocamo-nos à disposição de V. S<sup>a</sup> para quaisquer esclarecimentos.

Curitiba, 24 de setembro de 2013.

**Prof.<sup>a</sup> Juliana Maria Capeline Furman Tulio**  
Mestranda

**Prof. Dr. Ricardo Antunes de Sá**  
Orientador  
Linha de Cultura, Escola e Ensino  
Programa de Pós Graduação em Educação  
Universidade Federal do Paraná

1- Nome: \_\_\_\_\_

2- Escola: \_\_\_\_\_

NRE: \_\_\_\_\_

## 3- Formação:

Graduação: \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_

Ano de conclusão: \_\_\_\_\_ ( ) cursando

Especialização: \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_

Ano de conclusão: \_\_\_\_\_ ( ) cursando

Mestrado: \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_

Ano de conclusão: \_\_\_\_\_ ( ) cursando

Doutorado: \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_

Ano de conclusão: \_\_\_\_\_ ( ) cursando

4- Tempo de RME: \_\_\_\_\_

5- Tempo na função de pedagogo: \_\_\_\_\_

6- A pedagogia é uma Ciência? Sim ( ) Não ( ) Justifique sua resposta:

---

---

---

---

7- Para você, o pedagogo elabora um conhecimento pedagógico? Sim ( ) Não ( )  
Justifique sua resposta:

---

---

---

---

8- Marque um X nas ações que você exerce e que estão relacionadas com as seguintes categorias:

- Professores:

( ) Planeja os momentos de permanência dos professores com a finalidade de acompanhar de forma planejada e intencional, o processo de ensino-aprendizagem.

( ) Orienta os professores na elaboração do planejamento, durante a permanência, no mínimo em dois encontros mensais.

- ( ) Auxilia os professores na elaboração de estratégias de ensino adequadas às necessidades dos estudantes.
- ( ) Acompanha a efetivação do planejamento do professor em sala de aula.
- ( ) Planeja o processo de formação continuada dos professores (permanências, reuniões pedagógicas, conselho de classe, SEP, ...)
- ( ) Orienta elaboração de avaliações condizentes com os objetivos, conteúdos e critérios de avaliação dispostos no planejamento de ensino, de acordo com os documentos e orientações da SME.
- ( ) Orienta e subsidia o trabalho pedagógico dos professores, quanto à adequação de seus encaminhamentos didáticos, a partir dos resultados das avaliações.
- ( ) Orienta os professores na seleção, elaboração e utilização dos recursos didáticos e tecnológicos.

- Direção:

- ( ) Elabora, junto com a direção, o plano de ação da equipe pedagógica da escola, buscando efetivar as ações propostas.
- ( ) Elabora, junto com a direção, os momentos de formação continuada dos professores.
- ( ) Elabora, junto com a direção, as reuniões de pais.
- ( ) Realimenta, junto com a direção e o coletivo da escola o Projeto Político Pedagógico e Regimento Escolar, sempre que necessário.
- ( ) Define, em conjunto com a direção, com a aprovação do Conselho de Escola, critérios para distribuição de funções em conformidade com as diretrizes estabelecidas pela SME.

- Estudantes:

- ( ) Acompanha, junto com o coletivo da escola, o rendimento escolar dos estudantes.
- ( ) Encaminha os estudantes que necessitam de avaliações psicoeducacionais e / ou clínicas.
- ( ) Acompanha e promove ações com o objetivo de garantir a frequência dos estudantes.
- ( ) Realiza, junto com a direção e o coletivo da escola, ações preventivas à violência.

- Comunidade:

( ) Organiza reunião de pais e/ou responsáveis para esclarecer o trabalho pedagógico desenvolvido com os estudantes, bem como orientá-los para a importância desse acompanhamento.

( ) Atende os pais e/ou responsáveis, sempre que necessário, promovendo a articulação entre família e escola.

( ) Incentiva e valoriza a participação ativa dos pais e/ou responsáveis na vida escolar dos filhos.

( ) Informa aos pais e/ou responsáveis sobre o processo avaliativo, bem como os resultados obtidos.

( ) Orienta aos pais e/ou os responsáveis sobre os procedimentos relacionados as avaliações psicoeducacionais e / ou clínicas.

- SME / NRE:

( ) Participa das capacitações e assessoramentos promovidos pela SME / NRE.

9- Para você o que é Educação?

---

---

---

---

10- Qual papel da escola, hoje?

---

---

---

---

---

11- Seu papel na escola é imprescindível? Por quê?

---

---

---

---

12- A formação continuada promovida pela mantenedora tem lhe auxiliado no enfrentamento das questões profissionais e pedagógicas na escola? Exemplifique.

---

---

---

---

## APÊNDICE 2 – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

### ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – PEDAGOGOS (AS)

<p><b>Nome:</b></p> <p><b>NRE:</b></p> <p><b>Ano de conclusão do curso de Pedagogia:</b></p> <p><b>Pós Graduação:</b></p> <p><b>Tempo na SME:</b></p> <p><b>Tempo na função de pedagogo:</b></p> <p><b>Tempo de trabalho na escola:</b></p>	
<p style="text-align: center;"><b>DIMENSÃO EPISTEMOLÓGICA</b></p> <p>“[...] que remete à natureza dos profissionais da escola, instituição social necessária à transmissão e à elaboração de um saber, onde o científico deve ter um espaço privilegiado.” (ANFOPE, p.11, 1989)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Fundamenta-se numa base científica</li> <li>- Identidade científica.</li> <li>- Método.</li> </ul>	<p><b>1-</b> O que é Pedagogia? Pra você, ela é uma ciência? Qual seu objeto de estudo?</p> <p><b>2-</b> Você acredita que seu trabalho produz um conhecimento pedagógico? Por quê?</p> <p><b>3-</b> Qual o Método que embasa/sustenta seu trabalho/suas ações na escola?</p> <p><b>4-</b> Qual é a Teoria do Conhecimento que lhe auxilia na compreensão e intervenção na organização escolar?</p> <p><b>5-</b> Quais são os teóricos da Educação que lhe são referências? Por quê? Em que eles lhe auxiliam na função?</p>
<p style="text-align: center;"><b>DIMENSÃO PROFISSIONAL</b></p> <p>“[...] que requer um corpo de conhecimentos que identifique toda a categoria profissional e, ao mesmo tempo, corresponda à especificidade de cada profissão. Como professores devemos confluir num certo saber e</p>	<p><b>6-</b> Descreva seu trabalho como pedagoga na escola. O que faz?</p> <p><b>7-</b> Qual sua principal função na escola?</p> <p><b>8-</b> Há um plano de ação das pedagogas de sua escola? Como é elaborado?</p> <p><b>9-</b> Como você organiza sua rotina de trabalho? Há um</p>

num certo fazer.” (ANFOPE, p. 11, 1989)

A formação profissional do pedagogo refere-se a um profissional que apresenta características e qualidades próprias para exercer a sua profissão. A profissionalidade do pedagogo pode ser caracterizada como sendo um conjunto de comportamentos, conhecimentos, atitudes, valores que constituem a especificidade do trabalho do pedagogo. Portanto, a dimensão profissional requer um corpo de conhecimentos que identifique toda a categoria profissional.

- Profissionalização.

- Natureza e Especificidade.

planejamento?

**10-** Quais são ou seriam as tarefas que você deve ou deveria exercer na escola, mas não exerce? Por quais motivos?

**11-** Há alguma tarefa que você exerce que poderia ser realizada por outros profissionais?

**12-** Qual é a maior dificuldade de exercer a sua profissão?

**13-** Como você acompanha/auxilia o trabalho do professor?

**14-** Você planeja os momentos de permanência? Como?

**15-** O seu trabalho contribui para a formação continuada dos professores? Em quais momentos isto acontece?

**16-** Como você tem articulado o processo de integração e uso das tecnologias digitais na escola?

**17-** Você teve/tem utilizado o Caderno Pedagógico - Subsídios à Organização do Trabalho Pedagógico nas Escolas da RME? Poderia avaliá-lo? O Caderno tem lhe auxiliado no desenvolvimento de seu trabalho? Como?

**18-** Como você avalia os assessoramentos desenvolvidos na formação continuada para os pedagogos pela SME?

**19-** Você acredita que seu trabalho é valorizado na escola? Como?

**20-** Na sua escola, a Direção acompanha as questões pedagógicas? De que forma?

**21-** Como você avalia sua relação profissional com a Direção e Professores?

**22-** Como você avalia sua relação profissional com os funcionários?

**23-** Como você avalia sua relação profissional com os



	<p>país e a Comunidade?</p> <p><b>24-</b> Como você avalia sua relação profissional com os estudantes?</p> <p><b>25-</b> Como você avalia sua relação profissional com a SME?</p>
<p><b>DIMENSÃO POLÍTICA</b></p> <p>“[...] que aponta para a necessidade de que os profissionais formados pelas diversas licenciaturas sejam capazes de repensar e recriar a relação teoria-prática, o que só pode se dar se tiverem uma formação que permita uma visão globalizante das relações educação-sociedade e do papel do educador comprometido com a superação das desigualdades existentes.” (ANFOPE, p. 11 1989)</p> <p>- Concepção de Mundo / Homem / Escola / Cidadania / PPP</p>	<p><b>26-</b> Qual sua concepção de Educação?</p> <p><b>27-</b> Qual sua concepção de Escola?</p> <p><b>28-</b> Qual é a função da escola pública, na atualidade?</p> <p><b>29 –</b> Como concebe o papel do professor, hoje?</p> <p><b>30-</b> Qual é o papel do pedagogo na escola pública, hoje?</p> <p><b>31-</b> O que você entende por cidadania?</p> <p><b>32-</b> O que é democracia? Como é possível exercitar a democracia na escola?</p>

### APÊNDICE 3 – DIMENSÃO, CATEGORIA E SUBCATEGORIA

DIMENSÃO	CATEGORIA	SUBCATEGORIA
EPISTEMOLÓGICA	Pedagogo Pesquisador	Pedagogia: Ciência da Educação.
		Trabalho do Pedagogo: produção do conhecimento pedagógico.
		Método que embasa o trabalho do pedagogo.
POLÍTICA	Função da Escola Pública	Concepção de Educação.
		Concepção de Escola.
		Relações democráticas na escola.
	Papel do Professor	Mediador da aprendizagem e de conflitos.
		Produtor de conhecimento.
	Papel do Pedagogo	Acompanhar e organizar todo processo pedagógico.
		Mediador.
		Articulador.
PROFISSIONAL	Atribuições do pedagogo na escola	Funções exercidas na escola.
		Acompanhamento das questões pedagógicas pela Direção.
		Formação continuada dos professores.
		Planejamento: Plano de ação dos pedagogos e planejamento da rotina de trabalho.
		Principal função do pedagogo na escola: Acompanhar e orientar o trabalho do professor; Articular o trabalho entre o professor, estudante e a família.
	Dificuldades em exercer a função de pedagogo	Demanda de trabalho.
		Demanda de serviço burocrático.
		Falta de autonomia dos pedagogos.
		Incorpora funções de outras pessoas.
		Resistência dos professores.
		Falta de tempo.
	Reconhecimento profissional	Relações interpessoais.
		Valorização do pedagogo na escola.
	Formação continuada dos pedagogos	Avaliação dos Cursos e Capacitações oferecidos pela mantenedora aos pedagogos.
		Caderno dos Pedagogos.
		Diálogo e respeito.
		Qualidade pessoal.
RELACIONAL	Relações interpessoais na escola	Estabelecer vínculo.
		Diálogo e respeito.
		Perfil.