

**UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

SANDRA REGINA BERNARDES DE OLIVEIRA ROSA

**O TRABALHO DO PEDAGOGO NA ESCOLA: COMPROMISSO
COM A GESTÃO DEMOCRÁTICA NA REDE MUNICIPAL DE
ENSINO DE CURITIBA**

CURITIBA

2017

SANDRA REGINA BERNARDES DE OLIVEIRA ROSA

**O TRABALHO DO PEDAGOGO NA ESCOLA: COMPROMISSO
COM A GESTÃO DEMOCRÁTICA NA REDE MUNICIPAL DE
ENSINO DE CURITIBA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação, Mestrado em Educação, da Universidade Tuiuti do Paraná, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof. Dra. Maria Iolanda Fontana

**CURITIBA
2017**

Dados Internacionais de Catalogação na fonte
Biblioteca "Sydney Antonio Rangel Santos"
Universidade Tuiuti do Paraná

R788 Rosa, Sandra Regina Bernardes de Oliveira.
O trabalho do pedagogo na escola: compromisso com a
gestão democrática na rede municipal de ensino de Curitiba/
Sandra Regina Bernardes de Oliveira Rosa; orientadora Prof^{ra}.
dra. Maria Iolanda Fontana.
165f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Tuiuti do Paraná
Curitiba, 2017.

1. Concepção de pedagogo. 2. Políticas educacionais.
3. Trabalho do pedagogo. 4. Gestão democrática. I. Dissertação
(Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação /
Mestrado em Educação. II. Título.

CDD – 371.207

TERMO DE APROVAÇÃO

Sandra Regina Bernardes de Oliveira Rosa

**O TRABALHO DO PEDAGOGO NA ESCOLA: COMPROMISSO COM A
GESTÃO DEMOCRÁTICA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA**

Esta dissertação foi julgada e aprovada para a obtenção do título de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná.

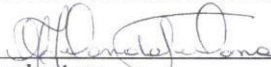
Curitiba, 10 de Abril de 2017.

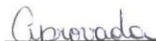


Doutora Maria Antônia de Souza
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação, Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná

Membros da Banca:

Professora Doutora Maria Iolanda Fontana- Presidente da Banca


Assinatura


Conceito

Professor Doutor Odilon Carlos Nunes – Membro Titular da UFPR


Assinatura


Conceito

Professor Doutora Naura Syria Carapeto Ferreira – Membro Titular UTP


Assinatura


Conceito

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus que está comigo em todos os momentos de caminhada nesta vida, sendo minha luz, minha fé, meu refúgio, minha paz e esperança.

À professora Dra. Maria Iolanda Fontana, pela confiança, por acreditar em meu potencial e conduzir meus estudos com paciência e dedicação em todas as etapas do trabalho. Com admiração, muito obrigada.

À professora Dra. Naura Syria Carapeto Ferreira, pela sua importante produção teórica para a política educacional e disponibilidade em contribuir com este trabalho.

Ao professor Dr. Odilon Carlos Nunes, que prontamente aceitou participar e contribuir na banca de defesa da dissertação.

À professora Dra. Tais Tavares Moura, pelas contribuições recebidas na qualificação da dissertação.

Ao professor Dr. Fausto dos Santos Amaral Filho, pelos importantes ensinamentos e orientações recebidas.

Aos professores e colegas do Programa de Pós-graduação da UTP pela caminhada conjunta e pela oportunidade de aprender e compartilhar esta etapa de formação.

À Secretaria Municipal de Educação de Curitiba e à Rede Pública de Ensino do Estado do Paraná pela concessão da licença para realização do mestrado.

Às pedagogas da RME de Curitiba entrevistadas, pela disponibilidade em conceder informações valiosas para realização desta pesquisa.

Ao meu esposo João e filhos Augusto e Eloiza, pelo amor e incentivo em todas as etapas da realização deste trabalho.

Aos meus pais por terem me educado, ensinado valores de vida, o amor, a fraternidade e a solidariedade.

Ao meu querido pai Narcizo (in memoriam), que sempre acreditou em mim, me incentivando a aceitar os desafios e seguir em frente com alegria. Pai, meu amor eterno.

À minha mãe Luzia, amor incondicional. Mãe, você me gerou, me alfabetizou, ensinando-me a ler e escrever aprendi direitinho e com você continuo aprendendo todos os dias!

A vocês meus pais, que muitas vezes renunciaram aos seus sonhos para que eu pudesse realizar o meu, partilho este momento.

Aos meus amados irmãos, cunhados, sobrinhos e todos os familiares, aos meus amigos, pessoas especiais que diretamente me incentivaram.

Agradeço a todas as outras pessoas não citadas aqui e que colaboraram para a realização desta dissertação, meu muito obrigado.

RESUMO

A presente dissertação tem como objeto de investigação o trabalho do profissional pedagogo nas escolas da Rede Municipal de Curitiba. Busca responder a seguinte problemática: Quais políticas educacionais são necessárias para superar o tecnicismo pedagógico na escola pública e avançar para a efetivação da práxis crítica e transformadora no trabalho do pedagogo? Define-se como objetivo geral da pesquisa: Analisar o trabalho do pedagogo na Rede Municipal de Ensino de Curitiba e a efetividade da práxis na organização do trabalho para a democratização/humanização da educação na escola pública. Trata-se de pesquisa documental e empírica. Realiza a análise histórica das regulamentações do curso de Pedagogia, principalmente das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, Lei Complementar do Estado do Paraná n. 103/2004, nos Editais de Concurso n. 37/2004, 10/2007, 17/2013, a atual Lei n. 14.544 de 11 de novembro de 2014, que institui o Plano de Carreira do Profissional do Magistério de Curitiba e o decreto nº35 da referida lei que regulamenta as funções atribuídas ao Pedagogo. A análise dos documentos tem o objetivo de compreender a implantação e implicações das políticas educacionais na concepção e efetivação do trabalho do pedagogo. Além disso, pesquisou-se a produção do conhecimento sobre o trabalho do pedagogo, em teses e dissertações, em nível nacional, com ênfase no estudo da realidade do município de Curitiba. A pesquisa de campo envolve a aplicação de instrumentos de coleta e realização de entrevistas semiestruturadas com 24 pedagogas das escolas municipais da cidade de Curitiba para investigar a relação entre as políticas para a formação e trabalho do pedagogo e a efetividade do compromisso do profissional com a gestão democrática. O método de análise é a dialética na perspectiva teórica do materialismo histórico, pois possibilita captar o movimento do real nas suas múltiplas determinações, revelar as contradições por meio da análise da prática social, desvelando os fenômenos da educação presentes no contexto das políticas públicas em curso e em ação nas escolas do município de Curitiba. Almeja-se, contribuir com o debate no campo da formação e trabalho do pedagogo para formulação e implementação de políticas que garantam o exercício democrático de sua profissionalidade na escola pública. Como resultado da pesquisa destaca-se: nas relações entre o trabalho do pedagogo nas escolas e as políticas de gestão da educação da RME, as pedagogas compreendem a importância de a gestão democrática ser construída e incorporada coletivamente nas relações de trabalho. Este contexto justifica a defesa da necessidade de contínua formação ao pedagogo atender as demandas

socioeducacionais no sentido de compreender o histórico dos processos pedagógicos, a organização das práticas pedagógicas e aprimorar o trabalho coletivo da escola, com provimento de recursos financeiros que transformem as condições de trabalho nas escolas públicas e valorizem a criação de uma estrutura organizacional capaz de ampliar o número de profissionais e de pedagogos nas escolas e valorizar a carreira docente.

Palavras-chave: concepção de pedagogo, políticas educacionais, trabalho do pedagogo, gestão democrática.

ABSTRACT

The purpose of the present dissertation is to investigate the work of the professional pedagogue at the schools in the municipal network of Curitiba. It tries to answer the following problem: What educational policies are necessary to overcome the pedagogical technicality in the public school and to advance towards the realization of critical and transformative praxis in the work of the pedagogue? The general objective of this research is to analyze the work of the pedagogue in the municipal network of education of Curitiba and the effectiveness of the praxis in the organization of work for the democratization/humanization of education in public schools. It is a documentary and empirical research that performs the historical analysis of the regulations of the Pedagogy Course, mainly of the National Curricular Guidelines for the Course of Pedagogy, Complementary Law of the State of Paraná no. 103/2004, in the Contest Notices no. 37/2004, 10/2007, 17/2013, the current Law no. 14.544 of November 11, 2014; which establishes the Professional Career Plan of the Magisterium of Curitiba and the decree number 35 of the referred law that regulates the functions attributed to the Pedagogue. The analysis of these documents aims at understanding the implementation and implications of educational policies in the conception and effectiveness of the pedagogue's work. The empirical research is based on the production of knowledge about the work of the pedagogue, in theses and dissertations, at the national level, with emphasis on the study of the reality of the city of Curitiba. The field research involves the application of questionnaires and semi-structured interviews with 24 pedagogues from municipal schools in Curitiba, in order to investigate the relationship between policies for the education and work of the pedagogue and the effectiveness of this professional's commitment to democratic management. The method of analysis is the dialectic in the theoretical perspective of Historical Materialism, since it makes it possible to capture the movement of the real in its multiple determinations and to reveal the contradictions through the analysis of social practice, revealing the phenomena of education present in the context of public policies in course and in action in the schools of the municipality of Curitiba. The pedagogue's professional practice is defended based on the principles governing the national education and the democratic management, emphasizing the need for research, the critical training of pedagogues and the overcoming ideologies that provoke bureaucratization, fragmentation and disqualification of work in everyday school life. It is defended the guarantee of conquered professional rights and the creation of other policies that resignify to the pedagogues their performance in the school, interpreting the meaning of the interconnection between the policies and the pedagogical practices, leading to the articulation of the collective of the school, to fulfill the objectives and aims of public education within human formation. We hope to contribute to the debate in the field of training and work of the pedagogue to formulate and implement policies that guarantee the democratic exercise of their professionalism in the public school. As results of the research, the following stand out: in the relations between the work of the pedagogue in the schools and the policies of education management of the Municipal Network of Education, it is verified that bureaucratic factors, great demand of work and urgent pedagogical actions interfere in the planning by the pedagogues in schools. The pedagogues

understand the importance of democratic management being built and incorporated collectively in labor relations. This context justifies the defense of the need for continuous training for the pedagogue to meet socio-educational demands in order to understand the history of pedagogical processes, the organization of pedagogical practices and improve the collective work of the school.

Key words: pedagogue conception, educational policies, pedagogue's work, democratic management.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	BASE DE DADOS: TESES E DISSERTAÇÕES ORDENADOS DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS DO ESTADO DO PARANÁ – PROGRAMAS DE PÓS- GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - CATEGORIA “FORMAÇÃO”	79
QUADRO 2	BASE DE DADOS: TESES E DISSERTAÇÕES ORDENADOS DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS DO ESTADO DO PARANÁ – PROGRAMAS DE PÓS- GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO -CATEGORIA “TRABALHO”.....	80
QUADRO 3	BANCO DE DADOS; TESES E DISSERTAÇÕES DO BANCO DE DADOS DA CAPES.....	82

LISTA DE TABELAS

TABELA 1	NUMERO DE PEDAGOGOS EM RELAÇÃO AO NÚMERO DE ALUNOS NAS ESCOLAS DA RME DE CURITIBA.....	111
TABELA 2	FORMAÇÃO E TEMPO DE TRABALHO DAS PEDAGOGAS ENTREVISTADAS.....	117
TABELA 3	ATRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA ESCOLAR EM RELAÇÃO ÀS FAMÍLIAS E À COMUNIDADE.....	119
TABELA 4	ATRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA ESCOLAR EM RELAÇÃO AO PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO.....	121
TABELA 5	ATRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA ESCOLAR EM RELAÇÃO À ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO E FORMAÇÃO CONTINUADA.....	122
TABELA 6	ATRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA ESCOLAR EM RELAÇÃO AO TRABALHO COLETIVO NA ESCOLA.....	125
TABELA 7	ATRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA ESCOLAR EM RELAÇÃO ÀS ATIVIDADES CORRELATAS PERTINENTES AO CARGO.....	126

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

CP – Curso de Pedagogia

CFE- Conselho Federal de Educação

CONAE - Conferência Nacional de Educação

DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação e Cultura

PNE – Plano Nacional de Educação

RME – Rede Municipal de Ensino

SME – Secretaria Municipal da Educação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	11
1.1 METODOLOGIA.....	18
2 POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A FORMAÇÃO E TRABALHO DO PEDAGOGO.....	24
2.1 CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DA PROFISSÃO DO PEDAGOGO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA.....	28
2.2 LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL E AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DO CURSO DE PEDAGOGIA EM VIGÊNCIA.....	39
2.3 CONCEPÇÃO DE PEDAGOGO, FORMAÇÃO E TRABALHO.....	48
2.3.1 Formação do pedagogo.....	52
2.3.2 Formação e valorização dos profissionais da educação na atual legislação: LDBEN, PNE e DCNs.....	55
2.3.3 Reflexões sobre o trabalho e o pedagogo.....	63
2.4 O PEDAGOGO DA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	67
2.5 O PEDAGOGO E A GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA.....	70
3 A PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM TESES E DISSERTAÇÕES: O TRABALHO DO PEDAGOGO NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA.....	76
3.1 O TRABALHO DO PEDAGOGO: TESES E DISSERTAÇÕES NO BANCO DE DADOS DAS BIBLIOTECAS DIGITAIS DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS DO ESTADO DO PARANÁ.....	77
3.2 CONTEXTUALIZAÇÃO DO TRABALHO DO PEDAGOGO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NA PRODUÇÃO CIENTÍFICA DO BANCO DE DADOS DA CAPES.....	81
3.2.1 O trabalho do pedagogo nas teses e dissertações: síntese das problemáticas e perspectivas.....	92
3.3 O PEDAGOGO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA NO ESTADO DO PARANÁ.....	95
3.4 REGULAMENTAÇÃO DAS FUNÇÕES DO PEDAGOGO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA.....	102
4 O TRABALHO DO PEDAGOGO NAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE CURITIBA EM ANÁLISE: O QUE NOS REVELA A PESQUISA DE CAMPO.....	113
4.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA DE CAMPO.....	114
4.2 A GESTÃO DEMOCRÁTICA REVELADA COMO POSSIBILIDADE NA ESCOLA.....	128
4.3 O TRABALHO NA ESCOLA E A MEDIAÇÃO DO PEDAGOGO.....	130
4.4 FORMAÇÃO CONTINUADA DO PEDAGOGO: DESAFIOS PARA A GESTÃO DEMOCRÁTICA NAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE CURITIBA.....	133
4.5 POLÍTICAS PARA O TRABALHO DO PEDAGOGO: A NECESSIDADE DA CRÍTICA EMANCIPADORA E DA GESTÃO DEMOCRÁTICA.....	140

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	143
REFERÊNCIAS.....	147
APÊNDICES.....	156

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa aborda as políticas públicas nacionais da educação e as políticas da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba relacionadas ao trabalho do pedagogo. Entende-se a necessidade de investigação sobre as políticas de formação e trabalho do pedagogo para assegurar o processo de construção do conhecimento e de formação humana nas escolas públicas. Considera-se importante o trabalho do pedagogo com ampla visão do campo educacional, isto é, das políticas de educação, da gestão democrática, do trabalho coletivo, participativo e crítico na escola pública. O pedagogo necessita dominar a ciência pedagógica para compreender e mediar a educação, construindo a consciência de si mesmo como profissional formador humano. Segundo Saviani (2008, p.21), “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”, do que se depreende que a necessidade de que a escola busque assegurar o ensino do saber socialmente produzido, bem como garantir o acesso mais amplo, aprofundado e crítico sobre a cultura, a ciência, a arte e a filosofia, tendo em vista a adequada formação do aluno, vale dizer, aquela que promove omnilateralmente as capacidades do ser humano. A Pedagogia, entendida como a formação do formador, exige, portanto, do pedagogo, esse conhecimento amplo e específico do campo educativo.

Entretanto, a imersão do pedagogo na vida cotidiana da escola, no plano das relações sociais, é o que o submete o trabalho às relações capitalistas de produção e impede-o, muitas vezes, de compreender sua relevância política na sociedade. Além disso, suas escolhas traduzem uma concepção de mundo construída nas relações estabelecidas ao longo de sua vida, uma vez que é impossível separar a atividade profissional e outras dimensões da vida do sujeito. O homem é constituído em determinada sociedade como ser social, portanto, político, mas nem sempre se reconhece como tal. Nesse conjunto contraditório de relações o sujeito se desenvolve e a sua própria concepção de trabalho pedagógico se define.

Nesse sentido, torna-se imprescindível a consciência de cada atividade e o caráter científico, técnico, político e ético do pedagogo, isto é, a apropriação

das ferramentas necessárias à prática pedagógica; a compreensão das contradições da sociedade capitalista e os distintos interesses de classes por um determinado projeto de educação e de sociedade.

É importante destacar que, nessa perspectiva, a teoria e a prática pedagógica passam a ser compreendidas como construção humana e não como algo naturalizado. Esse enfoque torna possível pensar a construção de uma educação voltada para a construção de uma nova sociedade. Entende-se que na formação e no trabalho do pedagogo se faz necessário favorecer o pensamento reflexivo e crítico sobre a prática pedagógica, sobre os problemas éticos e políticos, considerando as contradições que permeiam a realidade escolar. Significa que a educação é trabalho efetivo, ação consciente, positiva e humana, ou seja, é práxis que se efetiva na direção da emancipação humana e social, da formação de uma concepção do mundo mais unitária e autônoma. Insere-se, portanto, como forma de distinguir a ação do homem consciente e crítico da ação do homem pragmático, que se traduz em uma ação alienada.

Diante disso, defende-se que a práxis do pedagogo seja embasada pela sólida e densa formação teórico-prática articulada às questões políticas e éticas do trabalho escolar, com o propósito de contribuir para a emancipação humana e social dos estudantes. Enfim, uma tomada de consciência no interior do contexto histórico, com possibilidades de novos olhares, de pensamentos, de percepção de diferentes necessidades, de decisões e ações, de uma nova práxis pautada no engajamento e enfrentamento das questões que permeiam a formação para a emancipação humana.

Pesquisadores brasileiros como Saviani (1980), Kuenzer (2007), Freitas (2003), Brzezinski (2008), entre outros, problematizam a perspectiva tecnicista na formação e no trabalho do pedagogo, fundamentada no pragmatismo, atualmente denominado epistemologia da prática (ênfase no conhecimento prático em detrimento da teoria), que incide tanto na formação inicial como na formação continuada dos educadores. Os citados autores discutem as finalidades das tendências formativas dos profissionais da educação e as contradições em relação aos objetivos educacionais emancipadores.

Freitas (2003, p.1118), explica que superar o modelo tradicional de formação e concretizar uma formação de caráter emancipador apresenta limites, considerando a lógica do sistema desigual e excludente da sociedade

capitalista, cujas políticas de formação assumem perspectivas tecnicistas de custo baixo e de rápida execução. A autora destaca a importância da continuidade da luta histórica do movimento dos educadores brasileiros, representados pela Associação Nacional pela Formação de Professores (ANFOPE), em defesa da base comum nacional, da priorização do caráter sócio-histórico na formação dos educadores, centrada na concepção omnilateral das múltiplas dimensões da formação humana: cognitiva, ética, política, científica, cultural, lúdica e estética. Debate Nacional envolvendo, além da ANFOPE, outras entidades da área: ANPAE, ANPED, CEDES e FORUMDIR.

Surge, daí, interesse pela temática, considerando a atuação da pesquisadora no magistério, há vinte e cinco anos. No exercício da função de pedagoga da Rede Municipal de Ensino de Curitiba e do sistema Estadual de Educação do Paraná, desde o ano de 2005, tem enfrentado o desafio teórico-prático no desempenho do trabalho cotidiano escolar, tendo como perspectiva a articulação do trabalho pedagógico na perspectiva da gestão democrática da escola. O compromisso do pedagogo diante do seu trabalho na escola requer a formação de sua consciência crítica, que se efetiva na práxis objetiva do exercício profissional. Segundo Kosik (2002), é no trabalho que o homem cria a si mesmo, como ser que pensa que cria a realidade e a inova. O movimento dialético de vida e trabalho é o impulsionador do pensamento crítico que se propõe a compreender a coisa em si e, sistematicamente, pergunta como é possível chegar à compreensão da realidade.

Entende-se que o pedagogo demanda uma sólida formação teórica e prática para efetivar a gestão democrática na escola. Isto significa que necessita entender a gestão democrática como sendo uma reflexão sobre as práticas sociais e sobre as práticas educativas, articulando a participação efetiva do coletivo dos profissionais e da comunidade escolar em um processo contínuo de construção e execução do projeto político pedagógico.

No entanto, a democratização da educação no espaço escolar é um enorme desafio para o pedagogo, considerando que é o local onde ocorre o processo coletivo de reflexão e ação dos educadores sobre a realidade e concepção educativa, como também é o “local onde recebem os

condicionantes políticos das mais diversas ordens, que interferem no processo de tornar realidade a concepção educativa” (PUGLIESI, 2002, p. 216).

Nessa perspectiva, “a criação de uma sociedade justa e humana é o objetivo imediato, incondicionado, para o qual o pesquisador tem de contribuir com seu trabalho de estudo e descoberta” (VIEIRA-PINTO, 1979, p.535). O pedagogo necessita compreender sua responsabilidade política na humanização da existência, participando da construção da solução de problemas, o que implica compreender porque se age dessa ou de outra maneira em função da situação objetiva em que se vive, visando atingir uma compreensão coerente das múltiplas e diversificadas manifestações sociais. É preciso promover um processo humanizador, investir e repensar o processo educativo, as práticas sociais de ensino-aprendizagem para que tenham uma formação humanizadora, crítica e emancipatória.

Vieira-Pinto enfatiza a importância insuperável da consciência crítica, para que a sociedade assuma a finalidade da produção científica que deve proporcionar o desenvolvimento necessário para que os cidadãos possam viver de modo igualitário.

Na experiência do trabalho de pedagoga escolar, tanto na rede estadual como municipal de ensino, vivencia-se a burocratização e desarticulação do trabalho pedagógico devido à precariedade das condições de trabalho, tais como o número reduzido de profissionais, as dificuldades da efetivação da gestão democrática, as limitações de competências técnicas, políticas e éticas e devido ao excesso de atividades de diferentes demandas e finalidades. Entende-se que estes fatores dificultam a execução do planejamento escolar em relação ao projeto pedagógico da escola e à efetivação dos objetivos educacionais para a qualidade do ensino e aprendizagem de todos os estudantes.

As inquietações apresentadas são instigadoras e motivam aprofundar conhecimentos sobre a concepção e políticas para o trabalho do pedagogo escolar. Assim, levanta-se a seguinte problemática: Quais políticas educacionais são necessárias para superar o tecnicismo pedagógico na escola pública e avançar para a efetivação da práxis crítica e transformadora no trabalho do pedagogo?

Para responder à problemática apresentada, fez-se necessário desdobrá-la nos seguintes questionamentos: Qual concepção de pedagogo está contemplada nas políticas públicas e na literatura educacional? Qual trabalho o pedagogo faz efetivamente na escola? E por que faz? Quais são as condições de trabalho de que dispõe o pedagogo na escola pública para práxis da gestão democrática e atender objetivos educativos emancipadores? Como o pedagogo escolar compreende seu trabalho referente à produção e socialização do conhecimento científico? Quais as demandas políticas e práticas para a superação do tecnicismo no trabalho do pedagogo, que atua na gestão da escola municipal de Curitiba?

Para verificar e conhecer o que já foi construído sobre o tema fez-se um levantamento de teses e dissertações defendidas nas Universidades Públicas Estaduais do Paraná e na Universidade Federal do Paraná (UFPR). O levantamento foi realizado nas plataformas das bibliotecas digitais das universidades mencionadas, empregando-se a palavra chave: “pedagogo”. Porém a pesquisa nas bibliotecas digitais das universidades citadas mostrou-se limitada pelo pequeno número de produções, razão pela qual se avançou na busca em nível nacional das produções contidas no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Buscou-se apreender o “estado da arte” da produção científica sobre a formação e o trabalho do pedagogo a partir das dissertações e teses defendidas entre 1999 e 2016. O levantamento realizado apresenta os objetos de estudo e temáticas abordadas, identificando 63 pesquisas com os temas elencados nas leituras dos resumos das produções científicas e proporciona a percepção de que as pesquisas são direcionadas principalmente para o tema da formação do pedagogo, sendo que, sob esse tema mais amplo, a formação inicial foi o subtema mais investigado. Verificou-se, ainda, que o trabalho do pedagogo na escola é menos explorado, indicando a necessidade de estudos mais aprofundados.

A maioria das pesquisas publicadas foca a investigação nos cursos de Pedagogia, ou seja, seu objetivo foi caracterizar o pedagogo a ser formado pelo referido curso. Poucas produções abordaram a relação entre a concepção de pedagogo, expressa nas políticas educacionais, com o trabalho que realiza

na escola pública. Sobre as condições de trabalho do pedagogo, destacam-se, as pesquisas de, entre outros, Afonso Cavalheiro Neto (2006), Maria Gorete de Góis (2012), Simone Weinhardt (2011), Nelsi Antonia Pabis (2014), Cristhyane Ramos Haddad (2016), as quais consistem em importantes investigações sobre a intensificação do trabalho do pedagogo, sobre o excesso de incumbências, sobrecarga e imprecisão no compromisso desse profissional, condições estas que condicionam a transformação do pedagogo em um mero tarefeiro, tecnicista, reproduzindo as determinações problemáticas do sistema de ensino.

O estudo da produção acadêmica revelou a validade de trabalhos que pesquisem a temática, enfatizando vertentes ainda não exploradas suficientemente. Entende-se a relevância social do presente trabalho enquanto possibilidade de adensar a discussão e, desta forma, contribuir com a transformação da realidade abordada.

O Pedagogo da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, foco da presente investigação, é denominado Pedagogo Escolar, conforme o Decreto número 35 de 2016 da atual Lei n. 14.544 de 11 de novembro de 2014, que institui o Plano de Carreira do Profissional do Magistério de Curitiba.

A discussão inicia-se na interpretação de leis, decretos, portarias, documentos oficiais, referenciais teóricos que explicitam os conceitos que caracterizam o perfil do profissional pedagogo e busca estabelecer a relação com os dados empíricos da efetividade de seu trabalho no cotidiano da escola.

Até os dias atuais, o curso de Pedagogia passou por quatro regulamentações: a) na sua criação em 1939 (Decreto-Lei n. 1190); b) em 1962 (Parecer n. 251/62); b) em 1969 (Parecer n. 252/69); c) em 2006, com a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais (Resolução CNE/CP 01/2006). Essas regulamentações, em cada momento histórico, tentaram responder questões sobre a formação e atuação profissional do pedagogo e, por isso a necessidade de estudá-las nesta pesquisa.

Atualmente, a Resolução CNE/CP n. 1 de 15/05/2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, trata também da atuação do pedagogo em outros espaços não escolares que, para além da escola, necessitam igualmente do conhecimento pedagógico. Porém, essa legislação enfatiza a docência, gestão e pesquisa, por serem esses os eixos da

formação do Pedagogo. Estes princípios também estão expressos na recente Resolução CNE/CP n. 2/2015, aprovada dia 09/06/2015, que trata das diretrizes curriculares para a formação inicial e continuada dos licenciados, apontando orientações para a formação continuada do pedagogo.

Com base nos pressupostos teóricos e legais indicados até o momento, define-se como o objetivo geral desta pesquisa:

- Analisar as condições de trabalho do pedagogo na Rede Municipal de Ensino de Curitiba e a sua determinação sobre a efetividade da práxis na organização do trabalho para a democratização/humanização da educação na escola pública.

Como objetivos específicos, apresentam-se:

- Analisar a história da regulamentação da profissão, quanto à concepção e tendências pedagógicas na formação e os reflexos no campo de atuação profissional;

- Investigar a concepção de pedagogo presente na literatura e nos documentos oficiais no âmbito nacional, estadual e do sistema de Ensino da Rede Municipal Curitiba;

- Estudar a produção do conhecimento em relação ao tema por meio de levantamento da produção em teses e dissertações sobre a formação e trabalho do pedagogo;

- Verificar a regulamentação do trabalho do pedagogo escolar na Rede Municipal de Curitiba;

- Investigar as condições de trabalho do pedagogo na Rede Municipal de Ensino de Curitiba.

O trabalho do pedagogo é um ato político, pela função de socialização do conhecimento, que é próprio da educação escolar. Assim, como explica Saviani (2012, p.88), toda prática educativa contém uma dimensão política, e toda política contém uma prática educativa. A escola é fundamental para a formação do homem na dimensão integral e, por isso, necessita de políticas públicas educacionais que garantam a democratização e qualidade da educação pública.

Como conclusão aponta-se os desafios e possibilidades para a práxis consciente e transformadora.

A partir das reflexões apresentadas sobre a Pedagogia e o apontamento das problemáticas em relação ao trabalho do pedagogo, intenciona-se analisar a prática do pedagogo na escola pública municipal de Curitiba, à luz da teoria educacional pedagógica histórico crítica.

1.1 METODOLOGIA

A pesquisa científica deve ser mediação na luta pela construção de uma sociedade melhor. Constitui-se em um tema e uma prática às quais o pedagogo necessita se dedicar. Álvaro Vieira Pinto sistematiza, em *Ciência e existência* (1979), reflexões sobre os problemas filosóficos da pesquisa científica. Suas considerações:

Para o país que precisa libertar-se política, econômica e culturalmente das peias do atraso e servidão, a apropriação da ciência, a possibilidade de fazê-la não apenas por si mas para si, é condição vital para a superação da etapa da cultura reflexa, vegetativa, emprestada, imitativa, e a entrada em nova fase histórica que se caracterizará exatamente pela capacidade, adquirida pelo homem, de tirar de si as ideias de que necessita para compreender a si próprio tal como é e para explorar o mundo que lhe pertence, em benefício fundamentalmente de si mesmo. (VIEIRA-PINTO, 1979, p. 04).

Tal reflexão sobre a condição do pesquisador possibilita entender a ciência como fase mais desenvolvida do processo histórico e social do conhecimento, reconhecendo o homem como ser ativo no mundo, dotado de consciência e intencionalidade e que leva em consideração o mundo real. O conhecimento é um fato histórico e social. Nesse contexto, Vieira Pinto (1979, p. 27) afirma que “o homem se hominiza ao humanizar, pelo domínio, a natureza”. Para o citado autor, o trabalho que o homem desempenha sobre a natureza para transformá-la, transforma a si próprio, possuindo caráter social e histórico.

É o conhecimento científico que torna possível ao homem compreender-se a si mesmo como parte do processo de evolução da realidade, e não uma exceção na ordem da existência (VIEIRA PINTO, 1979, p.31). O processo histórico da hominização conduz à ciência e permite a concepção de que a hominização condiciona a historicidade de toda a realidade humana.

A intencionalidade do trabalho educativo é promover, no que lhe cabe, a humanização dos seres humanos, o que implica organizar condições sistematizadas para alcançar seu intento. Neste sentido, cabe ao pedagogo articular todas as expressões do trabalho educativo realizado na escola, analisando coletivamente as manifestações da realidade, buscando compreender as múltiplas determinações e condicionantes, com intuito de desencadear o compromisso de todos com o desenvolvimento científico e cultural dos estudantes. O pedagogo necessita exercer seu poder, limitado, porém real, nessa humanização e instrumentalização dos estudantes e é esta dimensão do trabalho e compromisso dos pedagogos que se busca analisar no presente trabalho de pesquisa.

Com efeito, a pesquisa tem como fundamento de análise filosófica o materialismo histórico, por ser uma perspectiva que permite maior profundidade de explicação sobre a realidade educacional, isto é, que pode expressar o real, para além das muitas e aparentes formas com as quais pode ser percebido.

Recorre-se, por sua vez, ao método dialético com o objetivo de captar as contradições por meio da análise da realidade sócio educacional e desvelar os fenômenos presentes no contexto a ser investigado, considerados não como fatos acabados e estáticos, mas em processo. Para Vieira Pinto:

A lógica dialética alcança o objeto da pesquisa científica no plano de maior profundidade, no plano das contradições que lhe determinam a essência, no movimento dos fenômenos que têm lugar na natureza e que se tornam a causa da diversidade dos seres, contradições essas que aparecem entranhadas nos conceitos que referem subjetivamente os dados da realidade (VIEIRA PINTO, 1979, p.44).

Para compreender a essência do fenômeno exige-se rigor metodológico e, nesses termos, pode-se dizer que a ciência seria supérflua se a essência e a aparência fossem coincidentes e não contraditórios. A essência se manifesta no fenômeno, mas de modo parcial, ou apenas sob certos ângulos e aspectos. A aparência, ao indicar algo que não é ele mesmo, vive graças à a essência.

Para Kosik,

A essência não se dá imediatamente; é mediata ao fenômeno e, portanto, se manifesta em algo diferente daquilo que é. A essência se manifesta no fenômeno. O fato de se manifestar no fenômeno revela seu movimento e demonstra que a essência não é inerte nem passiva. Justamente por isso o fenômeno revela a essência.

A manifestação da essência é precisamente a atividade do fenômeno (KOSIK, 2002, p. 15).

Construir o conhecimento requer apreender o conteúdo do fenômeno, o qual é permeado de mediações históricas concretas que só são reveladas à luz do movimento e das abstrações do pensamento teórico. Sendo assim, o conhecimento representa um dos modos de apropriação no âmbito do pensamento do mundo pelo homem. (KOSIK, 2002, p. 18).

Portanto, o pesquisador não pode conformar-se apenas ao que é visível aos olhos, mas sim requerer a máxima visibilidade operada pela inteligência. Explica Kosik (2002, p.16) que, para descobrir a essência oculta de um dado objeto, não basta realizar descrições acuradas, não basta a análise ou estabelecer relações íntimas com o contexto da investigação, é preciso direcionar-se à descoberta das múltiplas determinações ontológicas do real. Não se pode considerar apenas a dimensão aparência da realidade, ou seja, a dimensão empírica. Negar o que transcende o fato, o real, o concreto empírico seria perder a chance de refletir sobre as causas explicativas. Há coisas que não podem ser explicadas ou verificadas apenas pela experiência empírica. Por este motivo, a educação deve acontecer por intermédio da ciência, da filosofia e da arte.

Só com o estudo das mudanças que ocorrem nas coisas é que podemos nos educar, transcendendo as aparências, passando a interpretá-las por variados aspectos, em um processo de concretização que “procede do todo para as partes e das partes para o todo, dos fenômenos para a essência e da essência para os fenômenos, da totalidade para as contradições e das contradições para a totalidade” (KOSIK, 2002, p. 41).

No entanto, ao pedagogo, atribuem várias atividades, devido aos conflitos teóricos e epistemológicos da Pedagogia e do próprio curso, em cada contexto histórico. Por isso, busca-se inicialmente, no presente processo de pesquisa, compreender a história do profissional pedagogo nas regulamentações do curso de Pedagogia.

Para compreender a essência da atuação do pedagogo na escola básica se faz necessário apreender as inter-relações entre as categorias de análise, as políticas públicas educacionais e a efetividade da organização do trabalho

pedagógico na escola, revelando as contradições por meio da interpretação da totalidade dos fatores determinantes deste fenômeno.

Com o objetivo de captar a realidade sobre o trabalho dos pedagogos que atuam nas escolas públicas do Município de Curitiba, esta pesquisa inicia-se com estudo documental. Primeiramente foi tomada como foco a legislação que expressa a formulação e a implementação, pelo Estado, das políticas para a formação e trabalho dos pedagogos no Brasil. Em seguida, procede-se à pesquisa bibliográfica da literatura educacional pertinente, bem como à produção do conhecimento acadêmico divulgado em dissertações e teses. O levantamento sobre a produção dos pós-graduandos paranaenses sobre a temática do trabalho do pedagogo foi realizado, com base no banco de dados das bibliotecas digitais das Universidades Estaduais do Paraná, da Universidade Federal do Estado do Paraná e teve continuidade no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CAPES. A análise das dissertações e teses contribui com um panorama de dados, questões e análises relevantes, tanto em nível estadual como nacional sobre a temática desta pesquisa.

A etapa seguinte consistiu na realização de pesquisa de dados quantitativos e qualitativos, abrangendo a aplicação de instrumentos de coleta e entrevistas com 24 pedagogas de Escolas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, de diferentes portes em relação ao número de alunos e de pedagogas. A abordagem qualitativa se caracteriza por uma análise reflexiva sobre o objeto de estudo, a partir das determinações que o constituem. O estudo do objeto leva em conta o contexto do trabalho do pedagogo na escola, bem como fatores externos, a saber, a legislação que fundamenta o trabalho e a formação continuada desse profissional. Esse material fornece importantes elementos de análise para a apreensão e interpretação da problemática em sua totalidade.

De acordo com Gatti (2007, p.23) a busca da pergunta adequada, da questão que não tem resposta evidente é que constitui o ponto de origem de uma investigação científica.

Em suma, objetiva-se com a presente investigação analisar as condições de trabalho do pedagogo na Rede Municipal de Ensino de Curitiba e a efetividade da práxis escolar na organização de um trabalho pedagógico

voltado para a democratização/humanização da educação na escola pública. Para isso, tomam-se como referência os estudos das políticas educacionais, os fundamentos teóricos da educação e as atividades desempenhadas pelo pedagogo em seu dia a dia na escola de Educação Básica Pública do município de Curitiba.

As políticas públicas precisam atender às demandas sociais, culturais e econômicas reveladas pelas pesquisas e pelos movimentos sociais que atual na luta pela transformação da realidade e construção da cidadania. Para subsidiar e pressionar o avanço dessas políticas públicas é da maior importância o desenvolvimento de pesquisas, quantitativas e qualitativas, sobre as escolas da educação básica. Segundo Ferreira (2007, p.21):

O reflexo da natureza na consciência do ser humano não é algo anciloso, inerte ou mecânico, não é uma cópia morta da realidade, mas um processo dinâmico de aprofundamento na essência das coisas para poder aproximar-se dela, compreendendo-a para acrescentar ao já existente produzido pelo conjunto da humanidade, contribuição que nos cabe como integrantes do mundo humano, neste estágio histórico de nossas existências.

No desenvolvimento das reflexões sobre o objeto desta pesquisa tomou-se como referência, entre outros, os estudos dos seguintes autores: Saviani (1991, 1985, 2007, 2008, 2012), Ferreira (2001, 2002, 2006, 2007), Dourado (2015), Brzezinski (1996, 2008), Silva (1999) e Scheibe (2003, 2007, 2013).

Com o propósito de contribuir para o conjunto de reflexões, esta dissertação organiza-se em uma introdução, três capítulos e o tópico das considerações finais. Após a introdução, o segundo capítulo é um percurso histórico do curso de pedagogia e trata da ampla questão e propostas de formação do pedagogo. Aborda a formação do pedagogo a partir da década de 1939, considerando as discussões, legislações que norteiam essa formação e que culminaram com a aprovação e homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia. Nesse capítulo, consideram-se os impactos históricos, legais e políticos que a educação brasileira experimentou no período, bem como a contribuição prestada pelos órgãos de apoio, da ANFOPE, entre outros, que auxiliaram decisivamente nas discussões e interpretações dos documentos que envolvem a docência e a gestão.

No terceiro capítulo realiza-se, com base no levantamento das pesquisas e produções na área (teses e dissertações), a verificação e apreende-se o que há já produzido sobre o trabalho do pedagogo e proporciona a percepção que o trabalho do pedagogo na escola necessita de estudo.

No quarto capítulo apresenta-se a análise dos dados coletados por meio de questionário e entrevistas junto às pedagogas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba consideram-se categorias de análise: 1. Formação continuada do pedagogo; 2. Mediação do pedagogo na gestão democrática; 3. Políticas para o trabalho do pedagogo, refletindo sobre a gestão democrática. O processo apresentado nesta pesquisa busca revelar o trabalho do pedagogo na Rede Municipal de Ensino de Curitiba e indicar os desafios e possibilidades para a práxis consciente e transformadora.

2 POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A FORMAÇÃO E TRABALHO DO PEDAGOGO

No capítulo se discutem as determinações do Estado na definição das políticas educacionais para a formação e trabalho do pedagogo, expressas nas regulamentações do curso de Pedagogia, principalmente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em vigência (Lei 9394/96); nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006); na Legislação da Educação Municipal de Curitiba, a atual Lei n. 14.544 de 11 de novembro de 2014, que institui o Plano de Carreira do Profissional do Magistério de Curitiba e o decreto nº 35 da referida lei que regulamenta as funções atribuídas ao Pedagogo. Busca-se compreender o processo que culminou na atual concepção de pedagogo, expresso nas diretrizes especificadas, bem como verificar o perfil profissional do pedagogo proposto pelos documentos referenciados.

Considera-se que estudar a relação entre o Estado e a sociedade é fundamental para a compreensão de como as políticas educacionais são definidas com contradições, em distintos momentos. No percurso da origem até a modernidade, o Estado ocupou a posição central de emanção do poder político, como formulador das políticas educacionais que são colocadas em prática no contexto da gestão nas escolas públicas.

O Estado surge quando se inicia a complexificação da vida coletiva no sentido de ordenar a ação dos indivíduos na sociedade. Para Gruppi (1983, p. 30), "o Estado torna-se uma necessidade a partir de um determinado grau de desenvolvimento econômico, que é necessariamente ligado à divisão social da sociedade em classes". O Estado é uma consequência dessa divisão, nasce quando surgem as classes e, com elas, a luta de classes no sentido de organizar as forças presentes na sociedade.

De acordo com Shiroma; Moraes; Evangelista (2007, p.7) as políticas educacionais são resultado das contradições que se apresentam entre o texto das leis e as práticas que não realizam a legislação na forma prevista. As leis resultam de lutas construídas em meio a discussões, tensões e, ao se concretizarem, acabam de certa forma atendendo os interesses de forma diferenciada. As leis

[...] por um lado, revelam as características próprias da intervenção de um Estado submetido aos interesses gerais do capital na organização e na administração da república e contribuem para assegurar e ampliar os mecanismos de cooptação e controle social. Por outro, como o Estado não se define por estar à disposição de uma ou outra classe, para seu uso alternativo, não pode se desobrigar dos compromettimentos com as diferentes forças sociais em confronto (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p.8).

O Estado representa o interesse próprio da classe dominante como sendo o interesse comum a todos os membros da sociedade; apresenta ideias como sendo as válidas para todos; não se desobriga dos compromettimentos com as diferentes forças sociais em confronto.

No contexto do Estado brasileiro o processo de fortalecimento das instituições republicanas se inicia no século XX, com incrementado da industrialização e, a partir de quando ficou mais evidenciada a divisão da sociedade em classes antagônicas. No campo educacional gerou a massificação do ensino, decorrente da necessidade da preparação da mão de obra para atender às necessidades que a nascente indústria impôs.

Por sua vez, a análise das questões educacionais fornece uma visão, dentre outras questões, sobre a formação do pedagogo no curso de Pedagogia, e sobre sua atuação profissional no âmbito escolar.

Ao se estudarem as várias regulamentações sobre o curso de Pedagogia revelam-se contradições entre o profissional que se quer formar e o campo de trabalho do pedagogo. Essas contradições expressam a distância entre os interesses coletivos e as concepções e objetivos do Estado voltados à educação e, especificamente sobre a formação de seus profissionais, e define como atender as demandas do modelo de desenvolvimento econômico, social e político.

A primeira regulamentação do curso de Pedagogia foi o Decreto-Lei n. 1190, no ano de 1939, quando da sua criação; a segunda no ano de 1962, com o Parecer n. 251/62; a terceira em 1969, como Parecer n. 252/69; por fim, a legislação em vigência desde o ano de 2006, com a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia. Deve-se considerar que, segundo a literatura especializada, a estrutura curricular para o curso de Pedagogia, em diferentes períodos da nossa história, reflete o pensamento pedagógico e os objetivos educacionais formulados para a

escolarização de população brasileira em consonância com a ideologia política e econômica assumida pelo Estado.

Segundo Saviani (2008, p.13), as concepções de educação podem ser agrupadas em cinco grandes tendências: tradicional, humanista moderna, analítica, crítico-reprodutivista e dialética. A tendência tradicional entende que a educação conforma o indivíduo a um suposto ideal universal; na tendência humanista moderna, o papel da educação é atender as diferenças individuais, e desse modo, valoriza as experiências e interesses dos alunos. Para a tendência analítica, a educação é concebida de forma a atender aos princípios de objetividade e neutralidade do conhecimento transmitido. A tendência crítico-reprodutivista concebe a educação como reprodutora das relações sociais dominantes. Por fim, a concepção dialética da educação afirma que a prática pedagógica é ponto de partida e de chegada do processo educativo. Procedendo a crítica às tendências apresentadas, Saviani (2008, p. 13) explica que uma concepção de educação contém aspectos inseparáveis, ou seja, a teoria que se constitui em função da prática humana que, por sua vez, é determinada por uma sólida base teórica que viabiliza uma prática mais eficaz. Para Saviani, a pedagogia histórico-crítica é a concepção que propõe a desejada articulação entre teoria e prática

A educação escolar necessita partir dos conhecimentos clássicos, uma vez que, se caracteriza por “[...] produzir em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2008, p.13), em suas relações sociais. Enfatiza a importância da história como critério do que vem a ser clássico, caracterizando como aquilo cuja importância sobrevive ao tempo.

Saviani destaca, ainda, a importância de se adotar uma pedagogia crítica, capaz de estabelecer compromisso com uma sociedade mais igualitária e conter uma concepção de mundo, de conhecimento, de sociedade e de homem. “A pedagogia revolucionária é crítica. E por ser crítica, sabe-se condicionada. Longe de entender a educação como determinante principal das transformações sociais, reconhece ser ela elemento secundário e determinado” (SAVIANI, 2012, p. 75). Para o autor, a escola não pode ser apenas reprodutora da sociedade, mas precisa, também, ser uma propulsora da

mudança da sociedade, pois, na medida em que educa, potencializa a capacidade de organização e reivindicação de direitos.

A educação produz saber, é um processo que elabora ideias e diversos conceitos, especificamente, o conhecimento científico. A escola é mediadora entre o saber popular e o conhecimento sistematizado, no sentido de sua superação e de compromisso com a mudança social, objetivando uma sociedade igualitária.

Conclui-se que os encaminhamentos legais sobre a formação e o trabalho do pedagogo ao longo do percurso histórico estão diretamente relacionados às expectativas em torno do profissional que se pretende para atuar nas escolas, bem como sobre as práticas da ação do pedagogo. Tais expectativas se apoiam em políticas e ideais educacionais próprias dos diferentes períodos históricos, cujas determinações e imposições refletem a estrutura econômica, política e dos embates sociais. Assim, considerando as determinações iniciais da implantação do curso de pedagogia no Brasil, em 1939, e da trajetória de formação do pedagogo subsequente, percebem-se indefinições quanto à identidade do curso, predominância da formação técnica e de especialistas, avanços e retrocessos, elementos que forjaram o processo de constituição do profissional pedagogo e da pedagogia como ciência.

O conceito de docência, proposto pela legislação em vigência, diz respeito à ampliação das responsabilidades que o pedagogo assume na escola; ao fato de ser partícipe no gerenciamento da sala de aula e da escola; à produção de conhecimentos sobre e na sua prática profissional, o que atende demandas de um profissional flexível e polivalente, capaz de se adaptar a um processo constante de “aprender a aprender”.

Reiterando reflexões críticas sobre “um profissional flexível e polivalente”, Saviani (2008, p. 449) esclarece que “os professores são chamados, no espírito da „qualidade total“, a não apenas ministrarem suas aulas, “[...] mas [que] também participem da elaboração do projeto pedagógico das escolas; da vida da comunidade; [...] da gestão escolar; do acompanhamento dos estudos dos alunos, orientando-os e suprindo suas dificuldades específicas”. O autor pondera que as reivindicações por uma gestão democrática, nos anos de 1980, foram atendidas, porém, em meio à precarização do trabalho, como parte do processo de debilitação do trabalho

em geral na sociedade, em que o pedagogo precisa se dividir entre diferentes tarefas, não só em uma mesma escola, mas em várias, se quiser garantir uma remuneração minimamente satisfatória (SAVIANI, 2008). A ampliação do conceito de docência, no Parecer 5/2005, pode significar, portanto, no marco das novas tarefas atribuídas à escola pelos organismos multilaterais, não a superação da fragmentação do processo formativo, como pretendido pelo movimento dos educadores, mas sua adequação às demandas do mercado atual.

Registre-se o alerta feito por Saviani (2008, p. 428) de que o momento atual está “[...] marcado por descentramento e desconstrução das ideias anteriores, que lança mão de expressões intercambiáveis e suscetíveis de grande volatilidade”. O discurso oficial apropria-se de termos, elaborados no interior dos movimentos dos educadores, a respeito de uma educação e de uma formação profissional com qualidade social sem levar às últimas conseqüências as implicações dessas concepções. Porém, o debate sobre a Pedagogia e a formação do pedagogo, deve prosseguir devido às contradições de nossa sociedade marcada pelos interesses de classes divergentes.

Nos capítulos que seguem discutem-se as relações e contradições entre as várias regulamentações do curso de Pedagogia em comparação com o trabalho desempenhado por este profissional na escola, com o objetivo de subsidiar a compreensão da realidade da atuação dos pedagogos da Rede Municipal de Curitiba.

2.1 CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DA PROFISSÃO DO PEDAGOGO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

A criação do curso de Pedagogia no Brasil, no ano de 1939, se efetivou no contexto socioeconômico construído a partir da primeira Guerra Mundial (1914/1918), e se consolidou no processo de industrialização e urbanização nacional. Neste contexto, o país, gradativamente, passa do modelo agrário-comercial-exportador dependente para o modelo capitalista-urbano-industrial (BRZEZINSKI, 1996).

No âmbito da educação, se configurou, no período mencionado, a preocupação com a escolarização da população e com a formação de professores devido à necessidade e dificuldade de formação de profissionais

para trabalhar nas escolas, que há muito se verificava. Na inexistência de uma política nacional de educação que prescrevesse diretrizes gerais e as determinassem para os sistemas estaduais, de acordo com Shiroma (2007, pág. 16), os projetos implementados pelo governo limitavam-se a ser modelo para o Distrito Federal, não sendo adotados pelos estados.

Na ausência de direção educacional oficial, cria-se, em 1924, a Associação Brasileira de Educação (ABE), que se constitui em espaço de estudos das questões educacionais e da sua propagação. Em uma primeira fase, a ABE é influenciada por militantes intelectuais católicos que defendiam uma educação religiosa e tradicional em confronto com os renovadores, membros ligados ao escolanovismo, com ideais de democratização da educação.

O embate entre o pensamento pedagógico tradicional e o pensamento pedagógico da Escola Nova, que intencionava democratizar a escola e transformar a sociedade por meio da educação, caracteriza os debates e influencia a estruturação da educação no período, do qual o movimento dos Pioneiros da Educação Nova é uma das expressões. Destaca-se, também, a defesa da formação docente em nível superior, se possível na universidade, também objeto de instigantes debates que propunham a sua criação.

Em 1932 é publicado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, o qual defende ideal de uma educação obrigatória para todos, e apresenta ideias consensuais, com a proposta de um programa de reconstrução educacional em âmbito nacional e o princípio da escola pública, laica, obrigatória e gratuita e do ensino comum (SHIROMA, 2007, p.20).

O Manifesto de 1932, documento que preconiza o conhecimento da realidade, os hábitos, a moral nacional e a ciência, pretendia orientar a educação para a formação de uma elite econômica dirigente e a formação das massas eficientes e produtivas, por meio da escolarização e alfabetização, como apontado por Tavares (2013, p.111)

As reformas tiveram como objeto principal as etapas da educação que atendem ou às elites, como é o caso do ensino superior, ou os centros urbanos em processo de industrialização, como o ensino técnico e profissional. A educação das massas fica relegada às

possibilidades, condições e vontade política existentes nos planos de governo subnacionais.

Da década de 1920 até o final da década de 1940, havia uma disputa pela hegemonia teórica do pensamento pedagógico, que repercutiu nos currículos do curso de Pedagogia, com tendência para os conteúdos e práticas escolanovistas, ligados ao projeto da Escola de Professores de Anísio Teixeira (FONTANA, 2006, p.37).

Neste percurso, a primeira regulamentação do Curso de Pedagogia foi aprovada em 1939, durante a vigência do Estado Novo, que propunha a formação do técnico em educação e do professor. O curso foi organizado sob uma dicotomia, ou seja, distinguido a formação de bacharéis e de licenciados. Nesta perspectiva, compreendia-se que o bacharelado formava o técnico em educação, enquanto a licenciatura formava o professor que lecionaria as matérias pedagógicas do Curso Normal (Magistério).

De acordo com Brzezinski (1996, p.44), a formação do Curso de Pedagogia segue o “Padrão Nacional” instituído na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, com a estrutura “3+1”, com 3 anos para a formação do Bacharel em Pedagogia, técnico em educação, e, com 4 anos, a formação do licenciado, destinado a ser professor para as “Escolas Normais”.

Ainda segundo Brzezinski (1996, p. 45), reiterando o que foi dito, os licenciados seriam os futuros professores da Escola Normal, que formavam os professores primários. Entretanto, o currículo da licenciatura não contemplava o conteúdo do curso primário. O Curso de Pedagogia se institucionalizou e, desde então, tem sido marcado pela aproximação com as exigências do mundo produtivo e social que desencadeiam mudanças no âmbito da educação. O curso de Pedagogia, de 1939 até 1961 enfatizou a pesquisa na formação do bacharel, enfatizando o caráter de mensuração, de aplicação de testes psicológicos, de classificação de alunos em normais e anormais e aferição de resultados estatísticos.

Nos anos 1950, com vista a adequar a educação ao mercado de trabalho, com as características de aproveitamento do tempo de produção e controle, também se interroga o modelo universitário e entra na pauta de

discussões da formação do magistério a necessidade de uma lei de diretrizes e bases para a educação nacional e de uma reforma universitária.

Romanelli (1986, p.173) explica que, nos anos indicados, aumenta a demanda por educação, pela questão da instrução e qualificação popular, como demandas da indústria de base no país e a deterioração dos mecanismos tradicionais de ascensão social ao poder (reprodução do capital, abertura de pequeno negócio, exercício de atividade profissional). Dessa maneira, a industrialização acelerada e instalação das multinacionais no nosso país fazem surgir firmas menores; são criados novos serviços e empregos; amplia-se o setor terciário; complexifica-se a organização burocrática. Observa-se ainda a necessidade de criação de infraestrutura como energia, comunicações e transporte, que demandam novos empregos e requerem qualificação profissional.

Fontana (2006, pág.39) afirma que a exigência de habilitação profissional para a ascensão às hierarquias ocupacionais nas empresas, constitui a nova possibilidade para a classe média manter ou conquistar *status*. A educação escolar, neste contexto, é encarada como providencial, tanto para a classe média conquistar postos de trabalho, como para o Estado viabilizar a expansão econômica e social.

O contexto político-educacional de 1960, por sua vez, decorrente do modelo desenvolvimentista adotado para o país, desencadeia nova perspectiva de formação de professores e de pedagogos. O baixo rendimento escolar da população, constatado nos altos índices de evasão e repetência e a carência de técnicos qualificados em nível médio, constituem entraves à obtenção dos objetivos ideológicos, econômicos e sociais.

Em respostas às demandas socioeconômicas, do período, o Estado implantou um projeto educacional com a finalidade de preparar a força de trabalho para o processo de tecnificação, racionalização e eficiência dos processos produtivos. Para a manutenção do projeto desenvolvimentista e superação da crise econômica, que se verifica em 1964, o Estado viabiliza a abertura ao capital externo, desencadeando acordos de cooperação financeira com organismos multinacionais. Segundo Ferreira (2007, p. 27), isto significou que as políticas nacionais passaram a se reger pelos interesses externos, do

capitalismo monopolista internacional, secundarizando os reais e cruciais interesses da população brasileira.

Ainda na década de 1960, o Brasil passa por uma transição política de um regime que se construía sob os ditames democráticos, que havia começado depois da Segunda Guerra Mundial (1939 a 1945), para um governo autoritário, pós-golpe militar de 1964 (BRZEZINSKI, 1996). Com o país submetido à intervenção militar e refém dos interesses internacionais, o modelo econômico assumido reproduz os padrões de consumo dos países do ocidente, principalmente dos Estados Unidos. A economia passa a ser gerida por um estado intervencionista, que se torna mediador e planejador. Ferreira (2007, pág. 31) esclarece que o controle da economia, com vistas à acumulação ampliada do capital assumida pelo Estado, que, dessa forma, controla politicamente a sociedade, garantindo a "paz social" necessária à prosperidade do processo econômico.

No ano de 1961 é aprovado o Decreto-lei n. 4.024 (BRASIL, 1961) que definiu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Em decorrência, o Conselho Federal de Educação determina a reforma universitária, o chamado currículo mínimo para vários cursos, dentre os quais o do Curso de Pedagogia, legislado pelo Parecer do Conselho Federal de Educação N. 251/62 (BRASIL, 1962). Trata-se de um período marcante para o curso de Pedagogia e para o processo de construção do pedagogo.

Sob o Regime Militar, a partir de 1964, as políticas públicas educacionais foram marcadas pela concepção tecnicista de educação. De acordo com Saviani (2008, p. 383), a educação, nesse período, é "concebida como um subsistema cujo funcionamento eficaz é essencial ao equilíbrio do sistema social de que faz parte". A função da educação é formar indivíduos aptos a contribuir com o aumento da produtividade da sociedade; definindo-se competência do indivíduo e do próprio sistema educacional.

A proposição tecnicista se sustenta no erro de igualar e identificar o trabalho educativo ao trabalho produtivo material, próprio do modelo empresarial. Tal transposição do modelo empresarial de administração para o campo pedagógico, reveste-se de caráter ideológico ao se apoiar na suposta e falsa neutralidade técnica e científica dos procedimentos administrativos e ressalta as questões políticas neles implicados. "O Estado intervencionista

atinge níveis mais complexos de organização, porque o aperfeiçoamento burocrático é uma exigência do novo projeto de desenvolvimento em que o Estado se associa ao capital nacional e estrangeiro” (FÉLIX, 1984, p.29). A burocracia, fenômeno eminentemente político, penetra no sistema escolar preservando o poder controlador e regulador do Estado sobre o sistema educacional, priorizando os interesses do desenvolvimento do capitalismo, desconsiderando as necessidades formativas dos sujeitos sociais.

Com o desenvolvimento econômico, surge a demanda de trabalhadores alfabetizados para o mercado de trabalho. Brzezinski (1996, p. 58) caracteriza esse fenômeno como “[...] a etapa do capitalismo brasileiro dedicada aos investimentos em educação alicerçados no ideário tecnicista”. A “ideologia tecnocrata” passa a orientar a política educacional, a educação passou a ser compreendida como um instrumento de aceleração do desenvolvimento econômico e social do país (Brzezinski, 1996).

Silva (1999, p.43) também afirma que a tendência, na educação, era a correspondência direta e imediata entre o currículo dos cursos de nível médio e superior e as funções profissionais.

Com a educação alicerçada na concepção tecnicista, em 28 de novembro de 1968, é aprovada a Lei da Reforma Universitária, Lei nº 5.540, que reformula a estrutura do Ensino Superior no Brasil e provoca mudanças nos cursos de formação de professores e na Faculdade de Educação. Diante da necessidade de adequar o curso de Pedagogia à legislação da reforma universitária, o Conselho Nacional de Educação aprovou o Parecer n. 252/69. A regulamentação produzida e aprovada pelo Conselho Federal de Educação sofre influência dos interesses econômicos e políticos estrangeiros, elaborado inclusive com a colaboração de consultores norte-americanos.

De acordo com Silva (1999, p.57) o Parecer foi incorporado à Resolução CFE n. 2/69 que fixou o currículo mínimo e a duração do curso de Pedagogia. Ferreira (2007, p.28) explica que o contexto político e econômico local está em relação de interdependência com as demais nações do mundo ocidental, o que significou o acionamento de instrumentos de política econômica não discriminatória em relação ao capital externo. A autora esclarece:

As principais características desse processo de internalização foram: afluxo de investimentos estrangeiros diretos, pressão sobre a balança de pagamentos, redefinição da pauta de distribuição de renda, restrições e controle das importações, contenção salarial e desativação das organizações sindicais e políticas (FERREIRA, 2007, p.28).

Neste contexto brasileiro, isto é, em um momento histórico de políticas de sujeição aos organismos internacionais de financiamento, impôs-se, na escola, a figura do supervisor com função específica de organização e coordenação de atividades curriculares, na intenção da manutenção e controle daquilo que é realizado no coletivo da escola.

Frigotto (1996, p.100) já analisou sobre esse cenário, apontando as características de uma sociedade em crise. Na economia, o autor destaca que o ajustamento à globalização significou dois terços da humanidade excluídos dos direitos básicos de sobrevivência, emprego, saúde e educação. No aspecto cultural, ético e político a ideologia apregoa o individualismo e a naturalização da exclusão social. No aspecto educacional, a educação deixou de ser um direito básico e transformou-se em um serviço.

Sob o peso do movimento econômico, social e político de globalização e seu reflexo na reconfiguração do papel da educação, o curso de Pedagogia foi dividido em duas partes: a parte comum constituída por disciplinas básicas à formação de qualquer profissional da área, e parte diversificada, que se constituía nas quatro habilitações (administração escolar, supervisão escolar, orientação educacional e inspeção escolar), além do professor para o ensino normal, para formar os “especialistas” em educação. Em nível de pós-graduação, o Parecer previa a habilitação em 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 e seria formado para lecionar em cursos de formação para o magistério e para o ensino primário.

A nova estrutura do curso evidencia a introdução do pensamento político pedagógico vigente, o comando e o controle das questões educacionais. São criadas as habilitações em supervisão escolar, orientador educacional, administrador escolar, inspetor escolar e continua-se a ofertar a licenciatura em forma de habilitação: – magistério das disciplinas pedagógicas do ensino de 2º

grau. Esse modelo pretende subordinar a função pedagógica ao processo de produção industrial, que busca o aperfeiçoamento de procedimentos da linha de produção para conseguir resultados iguais, desconsiderando as especificidades da condição humana e, portanto, as dimensões do trabalho pedagógico, tais como as singularidades da relação entre a escola e a sociedade, os aspectos psicopedagógicos da aprendizagem e os determinantes econômico-político-culturais de uma determinada sociedade.

Conforme a análise de Silva (1999), o referido parecer fragmentou a formação do Pedagogo de várias maneiras. Uma dessas fragmentações ocorreu com a criação das 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” (SILVA, 1999, p.58).

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” (SILVA, 1999, p.58).

Esta proposta de formação alterou o papel do pedagogo e passa a ter implicações concretas na configuração das políticas educacionais e na organização do trabalho na escola. Nesse sentido, Kuenzer (2007, p.49) salienta que

[...] a especialização passa a ser substituída pela multitarefa. Ou substituindo os especialistas – administrador, supervisor, orientador – pelo pedagogo unitário, profissional multitarefa. Seria isto suficiente para que a escola deixe de ser capitalista? É claro que não; em outras palavras, a mudança no processo de trabalho, que é meio, não é suficiente para mudar a natureza do processo de valorização do capital, que é o fim

A Lei nº 5692/71, aprovada no período dos governos militares, foi elaborada por um grupo de trabalho instituído pelo Presidente da República e representa as necessidades na perspectiva da sociedade sob o regime ditatorial. A lei voltada para a formação profissional, define conteúdos e formas

didáticas, apresenta questões mais abrangentes sobre a atuação do pedagogo, determinada com base na divisão técnica do trabalho. Também prevê ajustes curriculares, determinando a implantação de disciplinas, áreas de estudo ou atividades conforme as fases de desenvolvimento dos educandos (BRASIL, 1971).

A Lei 5692 representou avanço em relação à Lei nº 5.540/68, na preocupação com as diferenças culturais que se reflete nas especificidades das áreas do conhecimento. Também faz referência à importância dos conhecimentos sobre psicologia infantil na formação do professor e pedagogos, assim como em outros aspectos relevantes às demais temáticas contempladas na legislação. Porém, muitas das questões apresentadas nos documentos legais não foram vivenciadas no cotidiano escolar.

O termo utilizado por Saviani (1991), ao analisar a Lei 5692/71, considerando as Leis 4024/61 e 5540/68, foi a predominância do tecnicismo nas legislações, ao afirmar que “(...)a inspiração liberalista que caracterizava a Lei 4024/61 cede lugar a uma tendência tecnicista nas Leis 5540/68 e 5692/71” (SAVIANI, 1991, p. 148). O autor explica que

(...) enquanto o liberalismo põe a ênfase na qualidade ao invés da quantidade; nos fins (ideais) em detrimento dos métodos (técnicas); na autonomia *versus* adaptação; nas aspirações individuais ao invés das necessidades sociais; e na cultura geral em detrimento da formação profissional, com o tecnicismo ocorre o inverso. Ora, enquanto os princípios da Lei 4024 acentua o primeiro elemento dos pares de conceitos acima enunciados, os princípios das Leis 5540 e 5692 inegavelmente fazem a balança pender para o segundo (SAVIANI, 1991, p. 148).

A partir da afirmação de Saviani (1991), entende-se que sua crítica à Lei 5692/71 faz referência ao fato de que o investimento na formação de professores passou a ser na quantidade em detrimento da qualidade; também, desaprova a ênfase na formação profissional em detrimento da cultural geral. Pode-se concluir, portanto, que, para o autor, a referida lei consolida o tecnicismo, contribuindo decisivamente para o declínio da qualidade na formação dos professores.

Acompanhando as reflexões de Saviani, constata-se que o educador busca apreender o “espírito” que subjaz às Leis 4024 e 5692: “(...) quando se

indaga a respeito do espírito de uma lei, o que se pretende saber é qual a sua fonte inspiradora, qual a sua doutrina, quais os princípios que a informam; enfim, como se diz correntemente, qual a sua „filosofia” (SAVIANI, 1991, p. 134). No que tange à relação entre formação específica e formação geral, Saviani (1991, p.147) destaca que a Lei 5692/71 admitiu objetivos proclamados e objetivos reais. Os objetivos proclamados são amplos, gerais, indicam intenções e finalidades em um horizonte de possibilidades, contrapondo-se aos objetivos reais, que são concretos em termos da ação efetiva de mudança na sociedade.

Objetivos proclamados, os objetivos reais situam-se num plano onde se defrontam interesses divergentes e, por vezes, antagônicos, determinando o curso da ação as forças que controlam o processo. (...) os objetivos reais podem se configurar como concretizações parciais dos objetivos proclamados mas podem também se opor a eles, o que ocorre com bastante freqüência. (...) os objetivos proclamados tendem a mascarar os reais. (SAVIANI, 1991, P.148)

Neste sentido, compreende-se a oposição entre formação geral e profissional em detrimento da primeira, o que significa negar aos trabalhadores a possibilidade de um conhecimento mais amplo do mundo e das relações de trabalho, o que contribui para a negação da própria condição social de trabalhador e colabora para a expropriação da sua capacidade intelectual. Por outro lado, ao restringir a formação profissional do trabalho à técnica de atuação, limita somente à execução de uma tarefa, é imputar-lhe à reprodução social da condição de expropriado.

Cabe, então, reafirmar que a Lei 5692/71, em que predomina a tendência tecnicista, reflete o regime político com toda carga ideológica de opressão principalmente da classe trabalhadora e, por decorrência, a contribuição para a fragmentação e desqualificação do ensino a ela destinado.

Em 1978 foi realizado, na Universidade de Campinas (UNICAMP), o I Seminário de Educação Brasileira, que, de acordo com Silva (1999, p. 74), “[...] constitui-se uma oportunidade para se iniciar uma reação mais organizada no sentido de se pensar conjuntamente os estudos pedagógicos em nível superior”. O referido seminário constituiu o marco inicial do Movimento Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador, e segundo 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.

Em 1983, um Comitê Nacional Pró-Reformulação dos Cursos de Pedagogia transforma-se na Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação do Educador, que vigorou até o ano de 1990, quando se transformou na Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), cuja atuação perdura até hoje.

O primeiro encontro foi histórico em relação à definição dos princípios que nortearam as propostas de reformulação dos cursos de formação dos profissionais da educação. Outros encontros foram realizados, e os princípios da formação do pedagogo com caráter científico, técnico, acadêmico, político, didático-pedagógico foram sendo revisados e ampliados no decorrer dos anos subsequentes.

A década de 1990 foi marcada pelo movimento dos educadores que buscaram, por meio de manifestações, a valorização da educação pública. Também se envidaram esforços na realização de discussões em prol da reformulação do curso de Pedagogia, por meio do movimento pela construção das Diretrizes Nacionais para o Curso de Pedagogia (DCNCP). A ANFOPE lidera o movimento, que postula a docência como o eixo norteador da formação do pedagogo.

O processo de construção das DCNCP se estendeu por um período demorado, de 1980 até 2006, finalizando com a homologação do referido documento.

Conclui-se, a partir da exposição realizada sobre as quatro principais regulamentações do curso de Pedagogia, ou seja, o Decreto-Lei nº 1.190/1939; a Resolução do Conselho Federal de Educação (CFE) nº 251/1962, o Parecer CFE nº 252/1969 e a Resolução CFE nº 2/1969, que mesmo aprovadas em diferentes contextos históricos, refletiram as influências das decisões político-econômicas adotadas para o desenvolvimento do país.

A partir da Resolução CFE n. 2/69 ressalta-se a formação tecnicista de pedagogos especialistas com ênfase na produtividade e eficiência de

resultados, do controle político dos processos escolares, em detrimento da formação humana.

O pedagogo foi preparado para atuar, inicialmente, como técnico pesquisador de dados quantitativos da educação e, com a falta de campo de trabalho, passou a atuar principalmente como formador de professores e/ou professor do ensino de 1º grau.

Aborda-se, no capítulo seguinte, o contexto histórico das manifestações dos educadores em prol da aprovação da LDBEN/96 e das DCNS do Curso de Pedagogia, ressaltando as tensões e lutas de poder enfrentadas para garantir os princípios formativos defendidos pelos educadores e entidades representativas

2.2 LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL E AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DO CURSO DE PEDAGOGIA EM VIGÊNCIA.

Para a formação dos pedagogos, o período 1979-1998, segundo Silva (1999), é fértil em propostas, sendo que a identidade do pedagogo é posta em discussão, contando com a participação de professores e estudantes universitários que se manifestam em defesa do curso de Pedagogia. Na trajetória do curso de Pedagogia, este é um momento histórico e decisivo e merece destaque uma vez que professores e estudantes se organizam e constituem um movimento de resistência às reformas impostas pelo regime militar, em um contexto de combate à ditadura. O movimento, como exposto acima, inicia final dos anos de 1970, mantendo-se ativo atualmente, com a realização de encontros nacionais, seminários, a produção de documentos considerados referência para a construção da identidade do pedagogo e do próprio curso de Pedagogia (SILVA, 1999, p.73). Por outro lado, Silva (1999, p. 74) alerta para a morosidade da tramitação das diretrizes no CNE como impedimento para a reorganização dos cursos de Pedagogia vigentes.

Neste contexto de enfrentamento, entende-se que as políticas educacionais também são objeto de disputas de diferentes demandas político-sociais, podendo, na medida das forças em jogo, atender às reivindicações educacionais da sociedade como qualificação profissional, alfabetização,

atendimento a grupos minoritários, pressão por ensino público, gratuito, de qualidade e educação continuada.

Porém, o Estado neoliberal, que se reafirma após o período denominado de redemocratização do nosso país, elabora as leis que vão regular as instituições e propõe uma política de dualidade entre a formação do professor e do especialista. No capitalismo globalizado, os direitos sociais perdem espaço, pois o Estado exerce grande influência nos processos de emanção do poder político e do desenvolvimento econômico, protegendo os poderosos interesses nacionais e internacionais. As políticas neoliberais de forma global constituem impasse na efetivação dos direitos, sendo que, para os teóricos neoliberais, os direitos são apenas os civis e políticos, ou seja, direitos individuais.

Essas considerações trazem elementos que colaboram fundamentalmente na reflexão sobre política, trabalho e educação. Uma consideração importante a ser feita diz respeito às condições do atual modo de produção. No capitalismo globalizado, a educação e o trabalho educativo assumiram características bastante singulares. O avanço tecnológico e, sobretudo, a contínua mercantilização de serviços, chegaram também ao setor educacional. Assim, a educação se torna insumo necessário para o sistema, cujas ocupações exigem maior qualificação, e se converte também, no setor privado, em um grande nicho para geração de lucros.

As políticas de caráter social apresentam importância fundamental para o Estado capitalista, uma vez que contribuem para efetivar os mecanismos de controle social, assegurando iniciativas e estratégias que administram os conflitos sociais e garantem os interesses do capital (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p.82). Dessa maneira, a educação é estrategicamente articulada para criar condições do desenvolvimento de um grande mercado internacional de produtos e serviços educacionais, que respondam às necessidades do capital multinacional.

Nesse sentido, não há neutralidade, nem tão pouco autonomia na organização de educação, quando ela passa a atender aos interesses do mercado capitalista. A lógica econômica e social capitalista penetra também na educação, convertendo-se, de direito social para promoção integral do ser humano, em mercadoria ou serviço oferecido de acordo com as regras do mercado. Nesse contexto, a Educação pode ser vista como uma grande

oportunidade de negócios lucrativos, ao mesmo tempo amparada por um discurso de democratização do ensino, que possui grande aceitação por ir ao encontro dos anseios da humanidade, em escala mundial. Ou seja, a razão de ser da educação fica comprometida, pois, sob as imposições do capital, as produções humanas se convertem em mecanismos de controle, atendendo a regulação do mundo do trabalho capitalista.

Assim, a democracia se apresenta no jogo de influências do poder, mas o Estado continua impondo interesses setorializados, pois é fonte de organização do poder político. Shiroma; Moraes; Evangelista (2007, p.83) destacam que compreender o sentido de uma política pública requer ir além de sua esfera específica, pois é preciso compreender o significado do projeto social do Estado como um todo e suas contradições.

As reformas no campo educacional buscam conformar a educação às leis que regem o mercado e a iniciativa privada, usando os princípios da qualidade total, da eficiência e eficácia, importadas do sistema econômico, para as práticas educativas e pedagógicas.

Nesse sentido, verifica-se que, embora se tenha instituído como uns aparatos legais sugerindo a valorização do magistério, as políticas educacionais brasileiras, a partir das reformas da década de 1990, aproximaram-se das orientações internacionais, contendo os paradigmas que causaram a precarização das múltiplas dimensões do trabalho docente, a saber, dentre outras: o descumprimento do piso salarial nacional; a inadequação ou mesmo ausência, em alguns casos, de planos de cargos e salários; a falta de condições de trabalho adequadas; a ausência de uma política de carreira efetiva; a não remuneração digna dada a importância social do magistério; a ausência de efetiva autonomia e participação do segmento nos processos de decisão.

A década de 1990, no Brasil, tem como principal marco legal a promulgação da Constituição Federal de 1988, resultado de longo e amplo processo de discussão da sociedade na definição das políticas públicas. A Constituição assegura direitos próprios do Estado do Bem-Estar-Social¹⁸,

¹⁸Denomina-se “Estado do Bem-Estar-Social” ao modelo estatal de acento assistencial, pautado na garantia de padrões mínimos de educação, saúde, habitação, renda e seguridade social a todos os cidadãos. Surgiu no pós-Segunda Guerra, a partir das proposições

estabelecendo direitos individuais, sociais, coletivos, econômicos, culturais, ecológicos, previdenciários, à saúde, à família, à educação, entre outros. Porém a finalidade de bem-estar social quase que se reduz a nada. O fenômeno da economia globalizada impõe aos países a necessidade de adaptar as suas Constituições para o acesso a mercados regionais e globais, tentando conciliar as aspirações e as resistências populares.

Segundo Tavares (2013, p.99), a educação é questão social e, por ser social, é questão pública, portanto, deve ser coletivamente organizada. Na organização do sistema educacional o maior reflexo das novas forças sociais foi a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9.394/96, realizada no tempo histórico assinalado e marcada pelas contradições presentes no processo de construção social. Nesse contexto, acontecem as discussões em torno das orientações para o curso de Pedagogia, com a participação das entidades, como ANFOPE entre outras, resultando na elaboração e aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia (DCNP), que definem a formação e o trabalho do pedagogo.

A LDBEN 9.394/96 foi promulgada sob a égide da educação adaptada ao período de expansão do capital e suas contradições, conforme citado anteriormente, dando continuidade à fragmentação da função do pedagogo. A lei apresentou modificações para a organização da escola, novas orientações para os profissionais da educação, contendo um artigo específico referente à formação do pedagogo e seu campo de atuação.

A legislação muda a composição dos níveis escolares, de acordo com o artigo 21, “[...] a educação escolar compõe-se de: I- educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; II- educação superior” (BRASIL, 2014, p. 17). O 1º e 2º Grau, segundo a legislação anterior, foram reunidos sob a denominação de “educação básica” que também passou a incluir a educação infantil, antecipando e prolongando o período de escolarização.

No artigo 22 da dita Lei, consta que “[...] a educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 2014, p. 17). A lei acentua o caráter da formação geral necessária ao trabalhador adaptável a várias atividades no setor produtivo, cuja consistência envolve uma escolarização mais prolongada, tornando-se uma necessidade formar os indivíduos para a empregabilidade.

Cabe ressaltar, a seguir, outros impactos da lei 9394/96. As propostas curriculares devem ser elaboradas visando a educação geral. É delegado aos estabelecimentos de ensino e aos docentes a tarefa da elaboração das propostas pedagógicas. No artigo 12, consta que, “[...] os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: I- elaborar e executar sua proposta pedagógica” (BRASIL, 2014, p. 14). Reza o artigo 13, que “[...] os docentes incumbir-se-ão de: I- participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; II- elaborar e cumprir o plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino” (BRASIL, 2014, p. 15).

Segundo a referida legislação, a escola fica com a incumbência de elaborar e colocar em prática a proposta pedagógica, respeitando as orientações contidas na lei sobre a base nacional comum, que deve ser trabalhada em todo território nacional, e na parte diversificada de forma a atender as necessidades regionais, assim como as demais orientações tais como carga horária, instalando-se o princípio constitucional da gestão democrática, apenas para a escola pública.

O artigo 26 é dedicado à composição curricular do ensino fundamental e médio: “[...] devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, e uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela” (BRASIL, 2014, p.19-20).

É sob as orientações legais para a educação básica que o pedagogo vai desenvolver o seu trabalho de coordenar e articular o trabalho pedagógico na escola. Impõem-se ao pedagogo novos desafios, pois além do conhecimento técnico para organizar o trabalho na escola, precisa envolver o coletivo da

escola e refletir sobre a sociedade que vivemos marcada por desigualdade, o que, para realizar-se com propriedade, exige reflexão política e pedagógica.

O que se quer do pedagogo, a partir da nova legislação, é que ele seja um implementador das políticas educacionais e não um fiscal, como nas décadas de 1970 e 1980. O texto do documento legal mostra-se inovador e encaminha a atuação do pedagogo para um trabalho coletivo e democrático, com a participação dos professores, diretores, pais, comunidade e alunos.

O artigo 62 trata da formação de professores e o artigo 64 trata da formação dos profissionais da educação, estabelecendo a dualidade entre profissionais “para” o ensino e “do” ensino. A LDBEN estabelece a formação exigida para o exercício do magistério da educação básica, bem como, a formação inicial e continuada desses profissionais. No entanto, admite o ensino médio na modalidade normal, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

De acordo com o artigo 62, a formação dos docentes para atuar na educação básica deve ser feita nas universidades e nos Institutos Superiores de Educação, admitindo a formação mínima em nível médio, modalidade normal,

[...] a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 2014, p. 35).

O artigo 64 define que a formação dos profissionais da educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional na educação básica deve ser realizada em curso de graduação em pedagogia ou em curso de pós-graduação.

[...] a formação dos profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (BRASIL, 2014, p.37).

De acordo com Scheibe (2003, pág.172), tal determinação trouxe, para os educadores, preocupações vinculadas, entre outras questões, à

possibilidade de extinção gradativa do curso de Pedagogia e à desresponsabilização das instituições universitárias na formação de professores, defendendo a formação educacional vinculada aos níveis das instituições universitárias.

O movimento dos educadores influenciou nas mudanças que começaram a ser delineadas, por meio das discussões que vinham se realizando desde a década de 1980, principalmente sobre o caráter fragmentado do trabalho para, de um lado, o orientador educacional e, de outro, o supervisor escolar. A lei referendou as habilitações previstas na Lei 5.540/68, mantendo, portanto, a dualidade entre a formação do professor e do especialista.

Segundo Scheibe (2007, P. 52.), a proposta de diretrizes curriculares elaboradas e encaminhada ao Conselho Nacional de Educação, em 1999, levou em conta as sugestões das coordenações de cursos das instituições de ensino superior e as proposições obtidas mediante um amplo processo de debate nacional envolvendo as entidades da área: ANFOPE, ANPAE, ANPED, CEDES e FORUMDIR.

Ainda, Silva (1999) alerta a morosidade da tramitação das diretrizes no CNE como um impedimento para a reorganização dos cursos de Pedagogia.

Nesse contexto, se desencadearam as discussões em torno das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia. A formação de professores se constituía em uma bandeira de luta por parte dos educadores, a ANFOPE. Como apontam Shiroma, Moraes e Evangelista (2007, p. 84), “desde o final dos anos de 1970 discutia um grande projeto nacional de formação que redundou em três premissas: formação básica, condições de trabalho e formação continuada”. Firmou-se, então, a ideia de uma base da formação docente inicial para todos os profissionais da educação.

Com divergências, segundo Scheibe (2007, p.52), a proposta apresentada em 2001 constituiu o documento norteador para comissões de autorização e reconhecimento de cursos de Pedagogia, contemplando objetivamente dois pontos: um referente à docência na Educação Infantil e Gestão Educacional, e outra, com relação à docência no Ensino Fundamental e à Gestão Educacional.

Respondendo à pressão dos educadores, em 13 de dezembro de 2005 o Conselho Nacional de Educação (CNE), em conselho pleno, aprovou o

Parecer n. 5/2005 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura. O Parecer foi reexaminado pelo Parecer n. 3/2006 do (CNE), em 21 de fevereiro de 2006, e homologado pelo Ministro da Educação, em 10 de abril do mesmo ano.

O novo Parecer (BRASIL, 2005, p.7-8) 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.

Em 15 de maio de 2006, o CNE, novamente em conselho pleno, aprovou a Resolução n. 1/2006 que instituiu as Diretrizes Curriculares para o curso de Graduação em Pedagogia, estabelecendo que a formação do pedagogo deva abranger à docência; também a participação na gestão, na avaliação dos sistemas das instituições de ensino em geral e na elaboração e execução de atividades educativas. Definem também que as universidades devem ser o lócus privilegiado de formação de professores.

As diretrizes provocaram debate nacional a respeito do curso de Pedagogia e de sua finalidade profissionalizante, instituída como licenciatura.

A identidade do curso de Pedagogia deve ser pautada na docência, mas o pedagogo continua sendo formado para trabalhar em espaços escolares, dentro e fora da sala de aula, e em espaços não escolares. As Diretrizes Curriculares para o curso de Graduação em Pedagogia apresentam uma proposta ampla, pautada em valores humanos, científicos, culturais, e, por meio de estudos teórico-práticos, o egresso torne-se apto a exercer a docência, a gestão e a pesquisa, atividades que envolvem o planejamento, implementação e avaliação educativa.

A ANFOPE (1998) defende que a base da formação do pedagogo é a docência, além de implicar a gestão e a investigação do trabalho escolar.

Destaca que a formação do docente e do gestor resulta no educador e que formar o docente, o gestor e o investigador são estratégias para superar o trabalho fragmentado, como vinha sendo desenvolvido pelo orientador e o supervisor escolar. A entidade acredita em uma formação ampla, em que o pedagogo tenha condições de exercer a docência, a gestão e a pesquisa. Formar o docente refere-se a formar o professor, aquele que vai atuar na sala de aula; o gestor, aquele que vai organizar o trabalho pedagógico na escola; e o investigador, aquele que vai realizar a pesquisa educacional (ANFOPE, 1998, p.12).

O curso de Pedagogia proposto partir dos três eixos mencionados, com ênfase na formação do educador, conforme o documento da ANFOPE, institui o professor, o gestor e o pesquisador. Segundo as DCNP/2006, os conceitos de docência e de gestão se confundem, tendo em vista que a docência é entendida como trabalho pedagógico que extrapola a sala de aula e, portanto, envolve a gestão pedagógica e administrativa. Conforme a orientação legal, a docência, além de ser realizada nos diferentes níveis de ensino, passa a ser entendida de forma mais ampla, de modo a ultrapassar o mero ato de ministrar aulas, uma vez que se articula à ideia de trabalho pedagógico a ser desenvolvido em espaços escolares e não escolares. Compreende a participação na organização e gestão de sistemas de ensino, envolvendo planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias da educação; projetos e experiências educativas não escolares; produção e difusão de conhecimento científico-tecnológico do campo educacional em contextos escolares e não-escolares.

As divergências desencadeadas, desde a década de 1980, em torno da docência como base da formação do pedagogo foram contempladas nas DCNP, em que preponderou a compreensão, embora não única, de que “a formação básica do pedagogo seria a docência. Sobre a formação do docente viria a do gestor e a do pesquisador” (BRZEZINSKI. 1996, p.44).

Como já dito, ao contrário do que estabelece a LDBEN/96, no artigo 64, que trata da formação dos profissionais para administração, planejamento, inspeção, orientação e supervisão, as DCNP/2006 extinguiram as habilitações presentes nos cursos de Pedagogia. Consta no artigo 10º da Resolução CNE/CP nº 1/2006, que “[...] as habilitações em cursos de Pedagogia

atualmente existentes entrarão em regime de extinção, a partir do período letivo seguinte à publicação desta Resolução” (BRASIL, 2006, p. 5).

Portanto, o pedagogo é formado para atuar na docência, de acordo com o parágrafo 1º da Resolução CNE/CP n. 1/2006, compreendendo-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo (BRASIL, 2006, p.1).

Assim, Silva (1999, p. 26) afirma: “[...] a história do curso de Pedagogia no Brasil corresponde, essencialmente, à história da questão de sua identidade”. Percebe-se, portanto, a dificuldade de se definir a formação do curso de Pedagogia e, conseqüentemente, a função do pedagogo.

Partindo das considerações apresentadas e do que determina o DCNP, constata-se que a formação do pedagogo se diversifica sob diferentes concepções, as quais, por sua vez, constituem o marco teórico que orienta que sua prática. Constata-se, também, a questão da indefinição da função deste profissional a ser exercida na escola.

2.3 CONCEPÇÃO DE PEDAGOGO, FORMAÇÃO E TRABALHO

Com a intenção de compreender as contradições e os desafios da formação e do trabalho do pedagogo parte-se da definição de Pedagogia. No Brasil, as discussões sobre a Pedagogia como ciência da educação se destacaram em meados da década de 1980. Saviani (2007, p.100) define a Pedagogia como sendo uma ciência da prática educativa, integrada a outras ciências que têm a educação como objeto de estudo. Saviani (2007) explica que a Pedagogia tem íntima relação com uma teoria da prática educativa, pois se estrutura a partir e em função da prática educativa: “a pedagogia como teoria da educação, busca equacionar de alguma maneira, o problema da relação educador-educando, de modo geral, ou, no caso específico da escola,

a relação professor-aluno, orientando o processo de ensino e aprendizagem” (SAVIANI, 2007, p. 102).

Entende-se, assim, que a Pedagogia, numa perspectiva mais ampla, tem como objetivo definir diretrizes da prática educativa, ou seja, busca resolver e orientar a relação educacional, o processo de ensino e aprendizagem, no caso da educação escolar. As teorias que analisam a educação sem esse objetivo, não podem ser consideradas Pedagogias.

Entende-se, portanto, neste trabalho, que a concepção de pedagogo está vinculada ao conceito de Pedagogia como ciência da educação. Saviani (2008) elabora a teoria pedagógica histórico-crítica, orientando com princípios e métodos a formação do pedagogo e o trabalho a ser realizado na escola. Primeiramente, é necessário ao pedagogo apreender e realizar “a identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações, bem como as tendências de transformação” (SAVIANI, 2008, p. 9)

Segundo o mesmo autor, é necessário dar seqüência à

“conversão do saber objetivo em saber escolar, de modo que se torne assimilável pelos alunos no espaço e tempos escolares” e cuidar do “provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação” (SAVIANI, 2008, p. 9).

Nesse sentido, a concepção de formação do pedagogo abrange o domínio do conhecimento científico e cultural; implica na transposição desse conhecimento em saberes escolares, articulados à prática social; requer a aplicação dos métodos de ensino na prática pedagógica, com vistas à apropriação crítica dos conteúdos universais e conceitos éticos de convivência social. Assim, a formação do pedagogo necessita atender o objetivo da Pedagogia que, segundo Saviani (2008, p.101), deve ser a formação do ser humano como um todo, baseada na prática social, para que ao fim do período escolar as desigualdades de início não tenham sido ampliadas pela não apropriação do saber historicamente produzido pela humanidade.

Reiterando o que foi visto anteriormente e ampliando as reflexões no âmbito das diretrizes curriculares nacionais para a formação do pedagogo, entende-se que o curso de Pedagogia, na atualidade, passa a ser um curso de licenciatura com foco na formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental; nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal; em cursos de Educação Profissional na área de serviços; e apoio escolar em áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

A formação do curso de Pedagogia, segundo a Resolução CNE/CP nº 01/2006 deve abranger integradamente à docência, a participação na gestão e a avaliação de sistemas e instituições de ensino em geral; a elaboração, a execução, o acompanhamento de programas e as atividades educativas em contextos escolares e não escolares, podendo contemplar uma diversidade de temas, dentre os quais: Educação Infantil; Ensino Fundamental; Educação de Jovens e Adultos Ensino Médio; educação na cidade e no campo; educação dos povos indígenas; educação dos remanescentes de quilombos; educação das relações étnico-raciais; inclusão escolar e social das pessoas com necessidades especiais; educação dos meninos e meninas de rua; educação à distância; novas tecnologias de informação e comunicação aplicadas à educação; atividades educativas em instituições não escolares, comunitárias e populares.

Portanto, no cerne das diretrizes para a formação do pedagogo há que se estabelecer a dimensão teórico-prática para o exercício integrado e indissociável da docência; a gestão dos processos educativos escolares e não escolares; e, ainda, a produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional, por meio de estudos básicos para fundamentação teórico-prática; o aprofundamento e diversificação de estudos sobre as áreas de atuação profissional priorizadas pelo projeto pedagógico das escolas e estudos para enriquecimento curricular.

Para Saviani, teoria e prática são aspectos dialeticamente distintos e complementares, fundamentais da experiência humana, definindo-se um em relação ao outro.

Assim, a prática é a razão de ser da teoria, o que significa que a teoria só se constituiu e se desenvolveu em função da prática que opera, ao mesmo tempo, como seu fundamento, finalidade e critério de verdade. A teoria depende, pois, radicalmente da prática. Os problemas de que ela trata são postos pela prática e ela só faz sentido enquanto é acionada pelo homem como tentativa de resolver os problemas postos pela prática. Cabe a ela esclarecer a prática, tornando-a coerente, consistente, conseqüente e eficaz. Portanto, a prática igualmente depende da teoria, já que sua consistência é determinada pela teoria. Assim, sem a teoria a prática resulta cega, tateante, perdendo sua característica específica de atividade humana (SAVIANI, 2007, p.108).

Assim, compreendendo a teoria como fundamento de uma prática consistente e sólida, como opostos que se articulam, faz-se essencial que no processo formativo do pedagogo seja privilegiada a relação teoria e prática dos conteúdos específicos do curso, favorecendo a práxis consciente e coerente conforme o que está previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia.

Em relação à carga horária, as diretrizes preveem 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, sendo 2.800 horas dedicadas às atividades formativas como assistência a aulas, realização de seminários. Também fica evidente nas diretrizes certa ambiguidade: a proposta de formação essencial do pedagogo docente, e ao mesmo tempo, a garantia do direito assegurado em lei de formação do pedagogo não docente, sem que a base desta formação esteja prevista de forma explícita na legislação. Sobre o paradoxo das diretrizes, pode-se compartilhar a visão de Saviani (2007), quando expressa:

As novas diretrizes curriculares nacionais do Curso de Pedagogia são, ao mesmo tempo, extremamente restritas e demasiadamente extensivas: muito restritas no essencial e assaz excessivas no acessório. São restritas no que se refere ao essencial, isto é, àquilo 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 ditam em múltiplas e reiterativas referências à linguagem hoje em evidência (SAVIANI, 2007, p.127)

Verifica-se que o curso fica sobrecarregado de ênfases formativas, acentuando, de certa forma, a fragmentação já existente.

De acordo com Freitas (2003, p. 1119), vivem-se as políticas, marcadas pela submissão às orientações dos organismos financiadores internacionais, e

o desafio, na atualidade, é exercer duramente a crítica às propostas que impedem que avancemos para novos patamares na formação e profissionalização dos profissionais da educação e, ao mesmo tempo, indicar alternativas construídas historicamente na perspectiva de superar as condições atuais.

2.3.1 Formação do pedagogo

A preocupação com a formação de professores vem sendo direcionada, por um lado, pelos documentos internacionais que enfatizam a necessidade e as pressões do mundo do trabalho, estruturando novas condições formativas fundadas em um modelo informatizado e com o valor adquirido pelo conhecimento na sociedade globalizada. Por outro lado, a formação docente é impactada pela constatação dos sistemas governamentais a respeito da extensão da precariedade dos desempenhos escolares de grandes parcelas da população de países como o Brasil. Políticas públicas e ações políticas movimentam-se, então, na direção de reformas curriculares e de mudanças na formação dos docentes, dos formadores das novas gerações.

Assim, os problemas concretos relativos à atuação profissional dos professores das diferentes redes de ensino inspiram iniciativas chamadas de “educação continuada”, especialmente na área escolar pública. Conforme Gatti (2008, p.56), os profissionais da educação estão, na verdade, buscando programas compensatórios, e não propriamente de atualização e aprofundamento em avanços do conhecimento, sendo realizados com a finalidade de suprir aspectos da má-formação na graduação dos pedagogos no curso de Pedagogia. Altera-se o propósito inicial da educação continuada, que seria o aprimoramento de profissionais nos avanços, renovações e inovações de suas áreas, dando sustentação à sua criatividade pessoal e à de grupos profissionais, em função de produções científicas.

De acordo com Gatti (2008, p.56), a questão da formação continuada apresenta-se como um requisito para o trabalho, como uma ideia da atualização constante, em função das mudanças nos conhecimentos e nas tecnologias; das mudanças no mundo do trabalho. Entendida, assim, como aprofundamento e avanço na formação dos profissionais da educação.

Com financiamento do Banco Mundial para a educação continuada, surgem questões que podem suscitar a reflexão sobre a eficácia dos cursos oferecidos, das discussões da área educacional em geral, propostos para professores ou para outros segmentos escolares. Verifica-se a presença de iniciativas dos poderes públicos para formação continuada de professores e, ao lado dessas iniciativas, há um grande número de empresas que oferecem diretamente aos docentes essa modalidade formativa na forma de cursos livres.

Enormes são os limites constatados da educação continuada por meio de cursos estruturados e formalizados, oferecidos após a graduação.

Todas as ocasiões de informação, reflexão, discussão e trocas que proporcionem aprimoramento profissional são consideradas atividades que contribuem para o desempenho profissional. Este rol se acresce de outras possibilidades de educação continuada, como horas de trabalho coletivo na escola; reuniões pedagógicas; trocas cotidianas com os pares; participação na gestão escolar; comparecimento a congressos, seminários; realização de cursos de diversas naturezas e formatos, oferecidos pelas Secretarias de Educação ou por outras instituições dedicadas à formação de pessoal em exercício nos sistemas de ensino; eventos dedicados a relações profissionais totalmente virtuais; processos formativos diversos a distância, como vídeo ou teleconferências, cursos via internet etc.. Considere-se que as iniciativas de formação continuada provêm de inúmeros setores do sistema público, sejam eles da esfera municipal, estadual ou federal; de setores da gestão educacional como, ainda, de outros setores fora do âmbito especificamente educacional; de organizações não-governamentais, fundações, instituições e consultorias privadas, com diferentes durações, ou seja, curta ou média duração.

Gatti (2008, p.57) alerta que a educação continuada abrange muitas iniciativas que, na verdade, são de suprimento a uma formação precária pré-serviço, e nem sempre são propriamente de aprofundamento ou ampliação de conhecimentos. Isso responde a uma situação particular do país, pela precariedade em que se encontram os cursos de formação de professores em nível de graduação.

A educação pode contribuir para melhoria da economia dos países quando qualifica pessoas a serem absorvidas pela sociedade do conhecimento

e do consumo, porém, não é suficiente para alavancar uma civilização cooperativa e democrática. Faz-se necessário discutir a educação como fator de aprimoramento humano para um mundo mais ético, com formação educacional sólida para todos, com preocupações com a formação do ser social. Gatti questiona (2008, p. 59) a ênfase nas competências a serem desenvolvidas tanto pelos professores como pelos alunos, inferindo que ser competente é condição para ser competitivo, social e economicamente, em consonância com o ideário capitalista hegemônico.

A educação à distância passou, nos últimos anos, a ser uma proposta muito valorizada na política de formação profissional dos educadores atingindo até mesmo o curso de Pedagogia. A justificativa é de que se trata de uma forma mais rápida de prover formação, utilizando as tecnologias disponíveis, podendo flexibilizar os tempos formativos adequados aos alunos que teriam condições de estudar, tendo em vista que muitos já são trabalhadores da educação e que, assim, podem estudar nas horas vagas de que dispõem, sem horários fixos. Portanto, a educação à distância ou mista (presencial/a distância) tem sido o caminho mais escolhido para a educação continuada de professores pelas políticas públicas, tanto em nível federal como estadual e municipal. Além disso, como iniciativa de administrações públicas, esses programas especiais são oferecidos gratuitamente aos professores, com tempo limitado para sua execução. Recentemente o ritmo de oferta desses programas especiais públicos diminuiu bastante, uma vez que muitos professores já foram titulados e os novos ingressantes devem trazer essa formação básica quando de seu ingresso, por exigência da lei. Gatti (2008, p. 61) afirma que

a legislação é resultado de um processo histórico em que ações se desenvolvem e criam impasses pela forma como são praticadas, o que pode gerar movimentos de vários segmentos sociais, movimentos que são levados aos órgãos reguladores, que se podem mostrar atentos nas questões levantadas, e que, em negociação em contexto político, procuram esclarecer ou reformular orientações(Gatti 2008, p. 61).

Constata-se, também, que é preciso insistir na continuidade dos debates a respeito da questão do investimento no orçamento público, para a ampliação de vagas em instituições públicas dedicadas à formação de licenciados, bem

como investir na qualidade dos cursos, em termos de projetos significativos para a formação, de infraestrutura dos cursos e da dotação de docentes bem qualificados; como ainda investir e na educação continuada, propondo cursos nas modalidades de aperfeiçoamento e de especialização.

2.3.2 Formação e valorização dos profissionais da educação na atual legislação: LDBEN, PNE e DCNs

O curso de Pedagogia necessita acompanhar as políticas para formação que se fazem necessárias no sentido de melhorar a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, por esse motivo, as reivindicações e as discussões sobre a importância dos profissionais do magistério da educação básica têm sido constantes, destacando sua importância para avançar a qualidade da educação básica.

A formação inicial e continuada de professores está prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n. 9.394/96; no Plano Nacional de Educação (PNE) atual, aprovado em 2014 para o período de 2014 a 2024.

A LDBEN n.9.394/96 apresenta um título destinado aos profissionais da educação em que prevê, especificamente no artigo 61, parágrafo único, incisos I, II e III, os fundamentos que devem orientar a formação desses profissionais:

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

I– a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

II– a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

III– o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades. (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009 (BRASIL, 1996).

A formação inicial e continuada dos profissionais do magistério deve ocorrer em regime de colaboração entre a União, Estados e Municípios, que são responsáveis pela normatização e promoção da referida formação,

conforme contido na lei, considerando as discontinuidades das reformas educativas destinadas aos professores, sob influência de inúmeros fatores políticos e culturais:

Dentre eles destacam-se, de um lado, a ausência de uma política de Estado que assumira sua responsabilidade pela formação inicial dos professores com a qualidade requerida pelo mundo contemporâneo. De outro, o *pathos* institucional revelado, entre outros indicadores, pela força de posicionamentos rigidamente estratificados em relação à natureza e ao valor do conhecimento científico e ao papel social da educação superior voltada a formar professores, colocando esta última tarefa em situação francamente subalterna àquela. É importante observar que tal posicionamento é consentâneo a posturas político-institucionais que privilegiam o trabalho acadêmico de investigação e produção do conhecimento, em detrimento do trabalho da docência (SCHEIBE; BAZZO, p.23, 2013).

Os movimentos dos educadores constantemente estão alertas para discutirem a formação e a valorização de profissionais do magistério da educação básica, promovendo embates entre movimentos e fóruns da sociedade civil organizada, por meio das associações e entidades educacionais junto ao Ministério da Educação e Conselho Nacional de Educação. O resultado das discussões e estudos realizados resultou na aprovação de várias Resoluções direcionadas à formação dos profissionais. Ainda em decorrência desse processo e considerando sua complexidade, os movimentos se empenharam na realização de deliberações da Conferência Nacional de Educação (CONAE) em 2010 e 2014, precedidas de conferências municipais, regionais e estaduais, realizada entre 2009 e 2014, tendo como resultado político a criação do Fórum Nacional de Educação, composto por entidades, sindicatos, movimentos sociais e vários órgãos ligados à área educacional. Tal organização reafirmou a concepção da formação sólida dos profissionais da educação com base teórica e interdisciplinar pautada no trabalho como princípio educativo, compreendendo a pesquisa como fundamento.

Com a complexidade da temática e os vários embates subjacentes à mesma, o Conselho Nacional de Educação criou uma Comissão Bicameral de Formação de Professores, formada por conselheiros da Câmara de Educação Superior e da Câmara de Educação Básica, tendo a finalidade de desenvolver estudos e proposições para a formação de professores. Com o passar dos anos, aconteceu a renovação periódica dos membros dessa Comissão; ela foi recomposta várias vezes, retomando os estudos desenvolvidos pelas

comissões anteriores, aprofundando os estudos e as discussões sobre as normas gerais e as práticas curriculares vigentes e questões de profissionalização. A Comissão Bicameral foi organizadora e intérprete desse processo ao realizar inúmeras reuniões de trabalho, atividades, estudos, produção e discussão de textos, avaliação de políticas educacionais brasileiras junto às entidades acadêmico-científicas e entidades sindicais; realizando conferências municipais, estadual e nacional, nas quais a temática da formação esteve presente, promovendo, assim, subsídios para a aprovação do Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014).

A aprovação do Plano Nacional de Educação pelo Congresso Nacional, em 2014, depois de quatro anos de tramitação, foi uma importante conquista. A Lei nº 13.005/2014 estabeleceu o Plano Nacional de Educação- PNE, com vigência no decênio 2014-2024. O PNE é composto por vinte metas e inúmeras estratégias que englobam a educação em questões como qualidade, avaliação, gestão, financiamento educacional e valorização dos profissionais da educação.

Dentre as várias metas do PNE, algumas delas recaem diretamente sobre a formação dos profissionais da Educação, sobretudo de profissionais do magistério. Tais metas incidem nas bases para a efetivação de uma política nacional de formação dos profissionais da educação e foram consideradas nas diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério.

Pela sua relevância, apresentamos as referidas metas pertinentes à formação dos profissionais da educação.

A meta 15 objetiva garantir a organização e a efetivação da formação dos profissionais da educação básica, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, em estreita articulação com os sistemas, redes e instituições de educação básica e superior, sob coordenação do MEC.

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do artigo 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (BRASIL, 2014, p.48)

A meta 16 do PNE prevê a ampliação efetiva de vagas na educação superior, definindo que 40% delas deverão ser oferecidas pelo poder público e custeadas financeiramente pelo MEC e secretarias Estaduais e Municipais de Educação. Trata-se de oferecer

- cursos que promovam atualização e desenvolvimento profissional constante aos profissionais do magistério, conforme as necessidades decorrentes da prática educativa, e do acompanhamento do desenvolvimento da ciência e tecnologia na área de atuação;
- atividades formativas diversas incluindo cursos de atualização e extensão, cursos de aperfeiçoamento, cursos de especialização, cursos de mestrado e doutorado, que agreguem novos saberes e práticas, articulados às políticas e gestão da educação, à área de atuação do profissional e às instituições de educação básica, em suas diferentes etapas e modalidades.
- projetos formativos que tenham por eixo a reflexão crítica sobre as práticas profissionais do magistério, compreendendo dimensões coletivas do processo pedagógico, a busca de aperfeiçoamento pedagógico, ético e político do profissional.

Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. (BRASIL, 2014, p. 51).

A meta 17 define a importância da valorização dos profissionais do magistério, compreendendo a articulação entre formação inicial, formação continuada, carreira, salários e condições de trabalho. Compete, aos sistemas de ensino e às instituições a responsabilidade pela garantia de políticas de valorização dos profissionais do magistério da educação básica, que devem ter assegurada sua formação, a efetiva aplicação da lei do Piso Salarial Profissional Nacional, condições dignas de trabalho e plano de carreira nos sistemas e redes de ensino de educação básica.

Meta 17: valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento

médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE (BRASIL, 2014, p.53)

As discussões e estudos sobre a formação dos profissionais do magistério para educação básica culminaram com a aprovação, por unanimidade, pelos membros do Conselho Pleno do CNE, em julho de 2015, das novas diretrizes para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da Educação Básica, expressas no Parecer CNE/CP nº 02/2015 e na Resolução CNE/CP nº 02/2015, homologadas pelo MEC em junho de 2015. Assim, houve substituição da Resolução do Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno (CNE/CP) nº 1/2002 que fixava as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Em considerações preliminares, a Resolução CNE/CP n. 2/2015 destaca ser indispensável a superação da fragmentação das políticas públicas e a articulação institucional por meio da instituição do Sistema Nacional de Educação; a necessidade de articulação entre as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Pedagogia com as Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação Inicial e Continuada, em Nível Superior dos profissionais do magistério, e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.

Portanto, a atual Resolução encaminha proposições e enfatiza a necessidade de articulação entre o ensino superior e a educação básica. A implementação das DCNS para a formação do magistério, por meio da adequação dos cursos de formação inicial e continuada, constitui um desafio para as políticas educacionais direcionadas aos Profissionais do Magistério da Educação Básica na atualidade, pois todas as políticas regulamentadas estão interligadas e precisam ser compreendidas em regime de colaboração em todas as esferas educacionais para serem efetivas.

Embora Resolução CNE/CP n. 2/2015 tenha sido aprovada e publicada em 2015, a Comissão Bicameral composta por membros da Câmara de Educação Básica e Câmara do Ensino Superior do Conselho Nacional de Educação, discutia a matéria desde 2004. Durante esses doze anos, conforme explica Aguiar (2015, p. 246), vários foram os titulares do Ministério da Educação, o que implicou em sucessivas mudanças de equipe das secretarias

executivas e de órgãos vinculados ao MEC. Várias foram, também, as recomposições da Comissão Bicameral de Formação de Professores designadas pelo CNE.

As diretrizes aprovadas para formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica no Brasil, além de enfatizar a articulação entre educação básica e superior, propõe a institucionalização de projeto próprio de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica por parte das instituições formadoras. O eixo da concepção formativa e indutora de desenvolvimento institucional, que redimensiona a formação desses profissionais, parte da concepção de docência que inclui o exercício articulado nos processos ensino e aprendizagem e na organização e gestão da educação básica, direcionado a partir da definição da base comum nacional articulada as dinâmicas formativas.

De acordo com Dourado (2015), as novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) recomendam projetos próprios de formação com ênfase na articulação entre Educação Básica e Superior, e ainda sugerem a institucionalização da formação de profissionais do magistério no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), no Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC).

Aguiar (2015, p. 247) afirma que as DCNs para o Magistério da Educação Básica “atendem parte das demandas históricas das entidades acadêmicas do campo educacional, envolvidas com o debate sobre a formação dos profissionais da Educação”.

Dourado (2015, p.304) ressalta que “a formação de profissionais do magistério da educação básica tem se constituído em campo de disputas de concepções, dinâmicas, políticas, currículos”. Os embates se intensificam nos momentos em que se discute a elaboração de documentos orientadores e normatizadores da política nacional de educação.

Enfatiza-se a formação inicial e continuada a partir da compreensão ampla e contextualizada da educação, com o intuito de assegurar a produção e difusão do conhecimento e a participação na elaboração e implementação do Projeto Pedagógico da Instituição, de modo a garantir, com qualidade, os direitos e objetivos de aprendizagem.

O capítulo VI da Resolução n. 2/2015 orienta sobre o processo de formação continuada dos profissionais do magistério. Reza o Artigo 16:

A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente (BRASIL, 2015, p.13).

Nas diretrizes para a formação dos profissionais do magistério da educação básica se constituem princípios vitais para a melhoria e democratização da gestão e do ensino, como a imprescindível concepção de conhecimento, educação e ensino basilar para garantir o projeto da educação nacional; a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola; a valorização do profissional da educação; a gestão democrática do ensino público; a garantia do ensino de qualidade; a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais; o respeito e a valorização da diversidade étnico-racial, entre outros

Conclui-se que as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, estabelecidas pelo Parecer CNE/CP nº2/2015, e pela Resolução CNE/CP nº 2/2015, buscam destacar a necessária e imprescindível articulação entre Ensino Superior e Educação Básica. Os enormes desafios dessa articulação se colocam para os envolvidos, pois requererem políticas nacionais articuladas, exigindo colaboração e cooperação entre os entes federados, os sistemas de ensino, as instituições, os fóruns permanentes de apoio à formação dos profissionais da educação, as instituições que se encarregam da formação na perspectiva de propostas e projetos para a formação inicial e continuada, como delineada nas novas DCNs.

Articulados ao processo de formação dos profissionais da Educação cabem lembrar os requisitos previstos no Plano Nacional de Educação: faz-se necessário “instituir o Sistema Nacional de Educação, consolidar Política Nacional para a formação dos profissionais da educação, estabelecer diretrizes curriculares nacionais” para a carreira e garantir recursos financeiros para a

educação. Com uma percepção da situação da política no Brasil, reitera-se o desafio de se efetivar a materialização da formação e as condições de profissionalização dos referidos profissionais.

Contudo, o referido PNE está sendo negligenciado, devido à aprovação da Proposta de Emenda Constitucional N. 241(PEC 241) e PEC¹⁹ 55, agora Emenda Constitucional 55, em razão das implicações para o financiamento deste Plano Nacional de Educação. Sob o Novo Regime Fiscal, limita-se a garantia do direito à educação, apresentado por meio da Emenda à Constituição. N. 55, aprovada em 2016 pelo Congresso Nacional. Tal Emenda contraria a Constituição Federal de 1988, que prevê, em seu artigo 211, o regime de colaboração e a ação supletiva da União; no artigo 212, a vinculação constitucional de recursos à Educação; que a União deve aplicar anualmente nunca menos de 18% da receita de impostos, inclusive transferências, na manutenção, bem como no desenvolvimento do ensino (MDE); Estados e Municípios devem aplicar pelo menos 25% da receita de impostos em MDE;no artigo 214,está previsto o Plano Nacional de Educação (PNE) e, no artigo 60, Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT),está prevista a criação de um fundo especial de natureza contábil para as despesas educacionais.

O PNE, aprovado em sua meta 20, prevê:

Meta 20: ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto - PIB do País no 5º (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio (BRASIL, 2014. 59).

A Emenda Constitucional N. 55, instituída no contexto da “crise política e econômica”, inviabiliza o PNE. Em especial, a Emenda Constitucional 55 visa prejudicar uma trajetória histórica de crescimento real do gasto público, o que implica uma ruptura dos acordos políticos e sociais relacionados a essa dinâmica. Portanto, a Emenda à Constituição 55 não será processo isolado, provavelmente se ramifique em outras medidas igualmente estruturantes que

¹⁹ A sigla significa Projeto de Emenda Constitucional, que pode representar uma adição ou modificação ao texto da Constituição original da Lei Maior, sem que sejam feridos os seus princípios básicos. Proposta de Emenda à Constituição, é uma atualização, uma emenda à Constituição Federal.

afetam compromissos já assumidos quanto à abrangência, princípios, cobertura e qualidade das políticas educacionais.

No contexto de crise política e econômica resultante do avanço do neoliberalismo, é preciso defender e preservar as conquistas sociais alcançadas pela sociedade brasileira com a promulgação da Constituição Federal de 1988, priorizando a educação como direito humano e importante aliado no combate às desigualdades sociais. Dentre as conquistas alcançadas está a garantia de recursos à educação, o que possibilitaria progresso significativo.

Entretanto, observa-se que a política educacional brasileira é prejudicada por fragmentação, descontinuidade, pelos legisladores²⁰, e de descumprimento das prerrogativas legais, por parte dos governantes. Torna-se claro que a recente Emenda Constitucional 55/2016 impactará negativamente o financiamento e a garantia do direito à educação no Brasil. Congelar por vinte anos o gasto em educação em valores vigentes em 2016, pressupõe equivocadamente que os recursos públicos para a educação já estão em níveis adequados para a garantia do acesso a uma educação de qualidade, e que a melhoria dos serviços se resolveria a partir de ganhos de eficiência na aplicação dos recursos existentes.

Ressalta-se que a formação de professores e melhorias nas condições de trabalho dos profissionais da educação sofrerá os impactos da aprovação da referida PEC, que de forma geral afetará principalmente a população menos favorecida, reforçando o aumento das desigualdades sociais e a negação de se efetivar o direito à formação humana.

2.3.3 Reflexões sobre o trabalho e o pedagogo

Em palestra apresentada na 29ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa e Educação (ANPED), “Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos”, publicada na Revista Brasileira de Educação, Saviani argumenta que “Trabalho e educação são atividades especificamente humanas”. Explica, que somente “o ser humano trabalha e educa” (SAVIANI, 2007, p.152). Assim, o autor propõe que o trabalho em

²⁰ Contexto de crise política e econômica.

sentido ontológico é o modo pelo qual seres humanos produzem a sua humanidade, a sua existência. O trabalho é o elemento mediador da relação entre ser humano e natureza, independentemente de qualquer forma social determinada. (SAVIANI, 2007, p.152).

De acordo com Saviani (2007, p.154) o trabalho é a essência do homem, o ato de agir sobre a natureza transformando-a, em função das necessidades humanas. Tal essência humana é produzida pelos próprios homens por meio do trabalho, se desenvolvendo e se complexificando ao longo do tempo e processo histórico. Ao agir de forma intencional e consciente sobre a natureza, com o propósito de transformá-la para atender as suas necessidades, os seres humanos se diferenciam dos animais. Assim, o homem necessita aprender a produzir sua própria existência num processo educativo. (SAVIANI, 2007, p.154).

Desta forma, os seres humanos produzem histórica e coletivamente a sua existência material e produzindo também sua existência não-material, que é a cultura, ideias, crenças, valores, o conhecimento acerca da realidade, enquanto ser social. Os seres humanos produzem coletivamente os bens necessários à sua sobrevivência por meio do trabalho material e, através do trabalho não-material, produzem os bens culturais, que embasam sua vivência cotidiana, o modo de pensar e o conhecimento presente em cada fase singular da história da humanidade. (SAVIANI, 2007, p.155).

Compreende-se que a produção material da vida humana possibilita, pelo trabalho material, agir sobre a matéria transformando-a, atendendo a necessidade própria à existência humana. Enquanto o trabalho não-material é o conhecimento, valores, ideias, capacidade humana de abstração, refere-se as características do produto do trabalho, enquanto processo, exige e somente se realiza por ter materialidade. Porém, os resultados deste agir humano podem ser materiais ou não-materiais. Então, afirmar a materialidade do trabalho do pedagogo não significa negar a natureza não-material desse mesmo trabalho.

Saviani explica (2008, p.106):

... quando nós distinguimos a produção material, de um lado, e a produção não-material, de outro, esta distinção está sendo feita sob o aspecto do produto, da finalidade, do resultado. Quando nós

falamos que a educação é uma produção não-material, isto significa que a atividade que a constitui se dirige a resultados que não são materiais, diferentemente da produção material, que é uma ação que se desenvolve e se dirige a resultados materiais. É nesse sentido que está posta a distinção. (SAVIANI, 2008, p, 106)

Saviani 2008, p.107 esclarece ainda que a ação desenvolvida pela educação é específica, que somente se exerce com base em um suporte material que realize-se num contexto de materialidade. A atividade educativa sempre “implica uma materialidade, e esta materialidade condiciona o seu desenvolvimento. A ação educativa, portanto, desenvolve-se a partir de condições materiais e em condições também materiais”. (SAVIANI, 2008, p.107). Considera-se o saber do processo educativo, determinado pela necessidade dos próprios seres humanos, necessidade construída histórica e coletivamente, sendo a apropriação deste conhecimento historicamente produzido, condição para a humanização.

As questões referentes à educação e ao trabalho estão articuladas entre si, como se verifica no decorrer da história da humanidade. O retrospecto histórico revela que a esfera econômica se apresenta como uma das determinações sobre a educação, que se adéqua de acordo com as forças sociais dominantes expressas em ideologias hegemônicas. Por isso, questionar as mudanças do mundo do trabalho e suas implicações na formação e na atuação do pedagogo se faz imprescindível. Na contemporaneidade, as transformações ocorridas no processo de globalização econômica repercutem nas políticas sociais, conduzindo o Estado a reduzir os investimentos, dentre outras áreas, na educação, fazendo com que os profissionais da educação, portanto também o pedagogo tenha o trabalho intensificado e o salário reduzido, ocasionando inevitavelmente à precarização das suas condições de trabalho.

Assim, o trabalho a ser realizado na escola é determinado pelos aspectos conjunturais e estruturais da sociedade, tendo em vista que se refletem nos processos decisórios da política educacional, que, por sua vez, impactam a instituição escolar. Portanto, há necessidade de mediar e articular o trabalho escolar com o processo de democratização social, no sentido de favorecer aos alunos a aquisição dos conhecimentos e a compreensão da realidade social, política e econômica. Nesse sentido, diminuir, na escola, a

desigualdade na aprendizagem entre os que aprendem e os que necessitam mais tempo e recursos metodológicos para aprendizagem é um dos desafios que se impõem a seus profissionais.

Kuenzer (2007, p.52) alerta para o fato de que os processos de trabalho e as relações sociais, na sociedade capitalista, disciplinam os trabalhadores para que efetivamente contribuam para o processo de valorização do capital. A autora faz uma incursão no campo da reflexão sobre o trabalho do pedagogo, afirmando que este profissional passa por um processo de disciplinamento de seu trabalho, sob o discurso ideológico que esconde a realidade conflitante que caracteriza as relações sociais capitalista. Assim, sob o discurso do pedagogo unitário, os pedagogos se submetem e abarcam para si as diversas demandas de trabalhos, nem sempre de suas competências, mas deles exigidas. Kuenzer (2007. p. 52) ao analisar a unitariedade como possibilidade histórica de superação da fragmentação, assinala que esse intento se constitui em atual desafio para o pedagogo e para o coletivo da escola.

Cabe enfatizar que as condições de trabalho necessárias ao profissional pedagogo precisam passar do enfoque individual ao coletivo. “[...] As políticas educacionais, quanto a própria sociedade não valoriza o professor, ao mesmo tempo em que o encarregam de novas tarefas” (CALDAS, 2013, P.179). Portanto, faz-se essencial, para tornar a escola espaço de articulação no embate contra as ideologias hegemônicas e no engajamento para a mudança, o desvelamento da historicidade e da evolução das práticas dominantes que se articulam para manterem-se no poder.

É preciso atentar para a ação política exercida na área educacional pelas instâncias administrativas do Estado, pois em lugar de oferecerem as condições para o trabalho educativo dos profissionais na escola, colocam obstáculos à sua realização. Acredita-se que, embora os impasses produzidos pelos condicionantes políticos conjunturais cabe ao pedagogo escolar criar coletivamente as condições de ensino e aprendizagem, para a efetivação da democratização do ensino na escola de educação básica.

2.4 O PEDAGOGO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

A educação é definida como direito desde o século XIX, sendo colocada social e juridicamente como condição de legitimidade de uma sociedade e de um Estado.

Conforme Souza e Tavares (2013, p.55)

Se o reconhecimento jurídico parte de uma necessidade social, essa necessidade revela-se na sua natureza contraditória de, ao mesmo tempo, afirmar o acesso à educação como condição da cidadania e da igualdade e de limitar a sua efetivação de acordo com a correlação de forças das diferentes classes e grupos sociais.

No Brasil, a educação se torna direito público subjetivo garantido pela Constituição Federal de 1988, sendo que desde então duas grandes políticas públicas foram responsáveis pelo avanço da educação brasileira: a universalização do ensino básico, que garante legalmente a matrícula de toda criança na escola, e o sistema de avaliação do ensino, que ainda necessita caminhar em direção à qualidade.

O país precisa muito mais do que vagas e avaliação padronizada, pois ambas precisam ser complementadas com avaliações específicas em cada escola, tendo como base um sistema nacional.

Nesse sentido, Nunes (2014, p.8) explica que é primordial dar tratamento mais sistemático, criterioso e reflexivo aos conceitos e categorias avaliativas e pedagógicas, e ter como pretensão

fundamentar e orientar a adoção de uma prática de avaliação guiada por uma ótica educativa menos autoritária e coercitiva e movida sob uma moldura cultural mais plural e abrangente, recusando as formas escolares e os modelos educacionais exclusivistas e elitizados, associados aos interesses de poucos e seletos grupos sociais e econômicos. Esse importante conjunto de teorias e proposições avaliativas, assim compreendo, demarca e fundamenta uma concepção ampliada de avaliação (NUNES, 2014, p.8)

A educação como um direito de cidadania é de responsabilidade do poder público, e é obrigação da sociedade reclamar a consecução deste direito, garantido pela lei constitucional, ou seja, a oferta pública de educação e sua efetiva democratização.

O próprio estatuto jurídico do direito à educação resulta de processos de disputa de poder na sociedade e no interior do próprio Estado e o mesmo ocorre quando se põem a exigência, decorrente desse estatuto, de formulação e implantação de políticas educacionais. A possibilidade de maior ou menor equalização por meio dessas políticas, é resultado da correlação das forças sociais e da permeabilidade do Estado às pressões dela derivadas (SOUZA & TAVARES, 2013, p.57)

Educação como um direito social e público precisa ser discutida pela sociedade. No entanto, a sociedade se organiza em diferenças e desigualdades; não existe a garantia de participação econômica, social, política e cultural para todos, carreando a discussão dos direitos para o plano de correlação de forças entre a sociedade civil e o Estado. A Escola Pública é um direito garantido pela legislação às classes populares, embora, pela falta de investimentos em recursos que propiciem a qualidade de seus serviços, acentua e legitima a desigualdade social.

Com a promulgação da Constituição Federal do Brasil de 1988, a Educação Básica é compreendida nos níveis da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. O atendimento à educação é realizado pelo poder público em todas as suas instâncias federativas: a União, os Estados e os Municípios. A Constituição Brasileira estabelece que a educação em nosso país seja regida em colaboração, sendo de responsabilidade do governo federal o ensino superior; aos estados cabe a responsabilidade pelo ensino médio e, ainda, colaborar com os municípios para a oferta do ensino fundamental e educação infantil. A Constituição de 1988, ao reconhecer o município como ente federativo, em igualdade com os estados, na responsabilidade da oferta de educação básica, não contribui para a elevação da qualidade do ensino, pois desconsidera as condições de pobreza ou riqueza dos diferentes municípios e, assim, reforça as desigualdades entre os seus municípios.

Essas análises apontam o quanto se faz necessário definirem-se coletivamente os indicadores de qualidade do ensino, no sentido democrático, social e educacional, aproximando-se de um projeto de escola efetivamente popular e participativa, a fim de que a instituição educacional possa ser reconhecida como instrumento de apropriação do saber e capaz de contribuir

para diminuição da seletividade, da exclusão social, promovendo a erradicação das disparidades de níveis escolares, evasão escolar e marginalização.

Saviani (2012, p.50) avalia que a integração entre os envolvidos na educação, esferas política, social e administração da escola pode intensificar os esforços educativos para melhoria de vida no âmbito individual e coletivo. Faz um alerta para a responsabilidade do poder público, enquanto representante da política educacional na criação e avaliação de projetos no âmbito das escolas, do estado e do município. O referido autor (2012, p.73) afirma que a escola é tendencialmente conservadora, mas a superação de seu conservadorismo é possível pela retomada vigorosa da luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino destinado às camadas populares, garantindo aos trabalhadores o acesso ao conhecimento historicamente acumulado pelos homens.

A escola faz parte do Sistema Nacional de Ensino e depende dele intrinsecamente, embora preserve autonomia relativa. Implica, portanto, em construí-la e exercê-la definindo suas diretrizes, ações e prioridades com os profissionais de educação que trabalham na escola por meio de projeto político pedagógico e do regimento escolar.

Dourado (2002, p. 159) defende que a construção de um processo de gestão escolar democrática é sempre processual e, em se tratando de luta política, é eminentemente pedagógica, que parte da realidade discutida em busca dos objetivos propostos, da realização das ações, dos encaminhamentos, da correção de desvios, de retomadas, da avaliação constante. Entende-se, nessa dimensão, o compromisso do profissional pedagogo, sendo fundamental sua atuação numa perspectiva unitária do trabalho, isto é, responsabilizar-se pela qualidade das mediações necessárias ao processo ensino-aprendizagem na escola. Saviani recomenda aos pedagogos:

Empenhem-se no domínio das formas que possam garantir às camadas populares o ingresso na cultura letrada, vale dizer, a apropriação dos conhecimentos sistematizados. E, no interior das escolas, lembrem-se sempre de que o papel próprio de vocês será provê-las de uma organização tal que cada criança, cada educando, em especial aquele das camadas trabalhadoras, não veja frustrada a sua aspiração de assimilar os conhecimentos metódicos, incorporando-os como instrumento irreversível a partir

do qual será possível conferir uma nova qualidade às lutas no seio da sociedade. (SAVIANI, 1985, p.27)

Nesta perspectiva, valoriza-se a concepção do trabalho do pedagogo com foco no processo do ensino-aprendizagem, assumido no âmbito de um projeto histórico, com todos os envolvidos, fundado no entendimento dos fundamentos ontológicos e éticos-políticos de que homem e sociedade se quer formar, para que o processo se efetive numa perspectiva emancipadora.

Para tanto, as relações de poder não podem ser obstáculo para as decisões de cunho pedagógico, pois requerem, do pedagogo, o diálogo, a mediação das diferentes posições dos profissionais e das contradições do sistema, na perspectiva da gestão democrática. Nessa direção, o foco do trabalho educativo na escola, conforme afirma Saviani (2012, p. 51) é “ordenar e sistematizar as relações homem-meio para criar as condições de desenvolvimento das novas gerações [...]. Portanto, o sentido da educação, a sua finalidade, é o próprio homem, quer dizer, a sua promoção”. Ainda de acordo com Saviani (2012, p. 52), promover o homem significa “torná-lo cada vez mais capaz de conhecer os elementos de sua situação a fim de poder intervir nela transformando-a no sentido da ampliação da liberdade, comunicação e colaboração entre os homens”. Isso implica, afirma o autor, em definir para a educação sistematizada objetivos claros e precisos, quais sejam: educar para a sobrevivência, para a liberdade, para a comunicação e para a transformação. Estas são as premissas que fundamentam o trabalho do pedagogo na direção da formação humana e da emancipação popular. Tal empreitada demanda, do pedagogo, assumir, como princípio e ação, a gestão democrática na perspectiva do trabalho escolar defendido na literatura e na legislação educacional, tendo em vista os interesses da maioria da população.

2.5 O PEDAGOGO E A GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA

A educação é elemento fundamental do processo de construção e afirmação da democracia como modo de organização social e política; colabora com os benefícios da participação, de modo que seja garantido o exercício dos

direitos políticos e sociais do cidadão, tanto nas lutas para conquistá-los como nas práticas políticas voltadas para a garantia desses direitos.

Para compreender os compromissos e responsabilidades da educação na contemporaneidade é preciso compreender a gestão como movimento, ação, articulação e decisão. Assim, entende-se por gestão democrática a garantia de formas e condições de espaços de participação, partilhamento e descentralização do poder, com consciência democrática do coletivo e compromisso com a cidadania.

De acordo com Ferreira (2001, p.299):

Os homens e mulheres não podem ser mais brinquedos inconscientes não só de suas ideias, mas das próprias mentiras. O dever principal da educação é de armar cada um para o combate vital para a lucidez. (FERREIRA, 2001, p.299).

Sendo assim, perceber as necessidades que interferem nos compromissos e responsabilidades da escola exige um trabalho pedagógico de formação integral do estudante que possibilite a apropriação da cultura socialmente produzida. Quando se refere à cultura, Paro (2008) o faz em uma perspectiva ampla: “[...] envolve conhecimentos, informações, valores, crenças, ciência, arte, tecnologia, filosofia direito, costumes, tudo enfim que o homem produz em sua transcendência da natureza” (PARO, 2008, p.23).

Com base nessa perspectiva, muitas ações e mudanças sociais são necessárias. Conforme Ferreira (2002, p.237):

[...] novas relações se estabelecem e novos compromissos desafiam os profissionais da educação a uma outra prática não mais voltada só para a qualidade do trabalho pedagógico e suas rigorosas formas de realização, mas também e, sobretudo, comprometida com a construção de um novo conhecimento- o conhecimento da emancipação-, com as políticas públicas e a administração da educação no âmbito mais geral.

Uma formação comprometida com o conhecimento historicamente produzido, que garanta a cidadania e a formação humana, requer uma educação que se constitua como processo permanente, com princípios, valores, pressupostos teóricos e metodológicos, conteúdos científicos,

técnicos, éticos e humanos; com a construção e reconstrução coletiva do projeto político-pedagógico.

Conseqüentemente, faz-se necessário, para contribuir nos debates e desafios da educação, refletir sobre os conceitos que fundamentam a gestão escolar democrática, especialmente cidadania e participação, como demonstra Paro (2008). O autor define que uma educação democrática é uma escola de sujeitos.

Quando se renuncia à concepção da educação no senso comum que, em seus métodos de ensino, privilegia os “conteúdos” em detrimento dos sujeitos envolvidos e se opta pela realização de uma educação democrática que tem no ser humano-histórico sua principal referência, certamente há que adotar outros parâmetros metodológicos, que levem em conta a condição de sujeito tanto do educando quanto do educador (PARO, 2008, p.29).

Deste modo, destaca-se a necessidade de participação da sociedade que realiza o movimento democrático na escola. A gestão da educação é um processo amplo e está relacionada a ações articuladas com políticas educacionais exaradas pela Constituição Federativa de 1988, com regulamentação na LDB 9394/96, que norteiam a organização escolar que se proponha a colocar o cidadão nos espaços de poder pela apropriação do conhecimento. A democratização da sociedade manifesta valores e princípios, que pressupõem a participação coletiva nos processos decisórios da escola. A referida legislação destaca os direitos e deveres do cidadão, determinando, em seu art. 206 (LDB), a gestão democrática do ensino público, num movimento de participação da sociedade civil no desenvolvimento e implementação de políticas públicas e diretrizes educacionais que garantam a todos a apropriação dos saberes historicamente construído, comprometido com o respeito a todos. No entanto, trata-se de um processo com enormes desafios. Para Ferreira, a gestão democrática da educação tem:

um valor já consagrado no Brasil e no mundo, embora ainda não totalmente compreendido e incorporado à prática social global e à prática educacional brasileira e mundial. É indubitável sua importância como um recurso de participação humana e de formação para a cidadania. É indubitável sua necessidade para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. É indubitável sua importância como fonte de humanização (FERREIRA,2000, p. 167)

Contudo, Frigotto (1996, p.101) alerta que se intensifica, em relação à escola pública, um movimento em que o Estado se exime de sua responsabilidade de manutenção e a transfere para a comunidade que a representa. Na LDB, Lei nº9394/96, a escola deve ser organizada seguindo as premissas da gestão democrática com a participação de decisão pela comunidade. Nesse contexto, se destaca a tomada de consciência do pedagogo dentro da coletividade, pois tem o enorme desafio de articular e fomentar o exercício democrático. Segundo Dourado (2002, p. 158), a gestão não é neutra, pois todas as ações desenvolvidas na escola envolvem atores e tomadas de decisões. Compreende-se, portanto, que a gestão da escola é um ato político que envolve assumir posição no que tange à “garantia de qualidade do processo da formação humana - expresso no projeto político-pedagógico - que possibilitará ao educando crescer e, através dos conteúdos de ensino, que são conteúdos da vida, humanizar-se, isto é, tornar-se mais humano”, conforme defende Ferreira (2001, p.309).

A gestão escolar necessita priorizar a organização que proporcione a igualdade de participação a todos os segmentos, que oportunize a todos os integrantes da comunidade escolar atuar coletivamente nas tomadas de decisões, pois a gestão democrática é um princípio que rege a comunidade escolar. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, N. 9394/96, dispõe

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

Tais princípios fundamentam a base do processo da gestão, por conseguinte a direção das ações da escola guiam-se no sentido de unir o pensamento, a necessidade e a ação.

Segundo Paro (2011, p.52), reforçar a participação e a mediação fortalece o processo de gestão: “É preciso que exista a coerência entre o objetivo e a mediação que lhe possibilita a realização, posto que fins democráticos não podem ser alcançados de forma autoritária”.

Todos aqueles que estão envolvidos no sistema educacional, como professores, pessoal de apoio administrativo, pais, mães, responsáveis e alunos têm papel fundamental na escola, como partícipes do processo de organização. Na formulação segundo Paro (2011, p.59):

Cada vez mais se afirma a participação da comunidade – especialmente dos pais, não apenas como um direito de controle democrático sobre os serviços do Estado, mas também como uma necessidade do próprio empreendimento pedagógico que é levado a efeito na escola, mas que supõe seu enraizamento e continuidade com todo o processo de formação do cidadão que se dá no todo da sociedade. PARO (2011, p.59)

A gestão busca meios que proporcionem, desde a sala de aula, condições de participação. Ferreira conceitua a gestão nos seguintes termos:

É a administração se fazendo em ação na sala de aula, por conter “em germen” o espírito e o conteúdo do projeto político pedagógico que expressa, democraticamente, os compromissos e o norte da escola através da gestão do ensino, da gestão da classe, da gestão das relações, da gestão do processo de aquisição do conhecimento, pois a escola e a sala de aula estão interligadas de todas as maneiras (FERREIRA, 2001, p. 310).

Ainda segundo Ferreira (2001, p.306), gestão significa o ato de gerir, a maneira de administrar, ou seja, significa tomar decisões. A gestão escolar é decisiva e influencia diretamente as condições que proporcionam oportunidades de organização para a inclusão e responsabilidade para uma melhor qualidade de ensino público.

Na gestão democrática da escola, o pedagogo escolar realiza um trabalho fundamental na organização do trabalho pedagógico, objetivando a construção e transmissão do conhecimento já sistematizada pela sociedade, por meio do projeto pedagógico da escola, que precisa ser construído no coletivo para bem direcionar as ações da escola.

Com efeito, são por meio da gestão da educação que se concretizam as ações, os objetivos definidos nas diretrizes da política educacional, as ações a serem desenvolvidas e o indivíduo a ser formado. É o pensado e o concreto, observando e analisando as necessidades e posteriormente tomando as decisões cabíveis frente às novas políticas educacionais (FERREIRA, 2001, p.310) A gestão torna-se um meio prático, de tomadas de decisão, entre as políticas e as exigências da escola.

De acordo com Ferreira (2001, p.310), as determinações socioculturais apontam para a ressignificação da gestão da educação, pois a administração escolar direciona o olhar para as inter-relações sociais e culturais, que ocorrem no entorno da escola e na sociedade em que ela está inserida.

Nesse sentido, as condições econômicas e sociais exigem que a escola, através da transmissão do conhecimento, cumpra a sua função social de formação humana e cidadã.

Dessa forma a gestão democrática fornece subsídios para decisões e novas políticas conduzem a uma formação humana participativa, com visão coletiva, transparente, com atitudes individuais que geram decisões coletivas tendo em vista o todo da escola.

3 A PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM TESES E DISSERTAÇÕES: O TRABALHO DO PEDAGOGO NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

O capítulo apresenta a revisão bibliográfica com levantamento inicial realizado nas bibliotecas digitais de teses e dissertações das Universidades Públicas existentes no Paraná. Assim, as universidades públicas pesquisadas foram: Universidade Estadual de Maringá (UEM); Universidade Estadual de Cascavel (UNIOESTE); Universidade Estadual de Guarapuava (UNICENTRO); Universidade Estadual do Norte do Paraná em Jacarezinho (UENP); Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG); Universidade Estadual de Londrina (UEL); Universidade Federal do Paraná (UFPR).

Em razão de serem encontradas poucas produções nessas universidades, ampliou-se o campo de fontes com realização, também, de levantamento das produções científicas do Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)²¹. O objetivo foi realizar a revisão de literatura sobre o trabalho do pedagogo, a fim de ter um panorama mais amplo da produção de conhecimento sobre o tema e levantar problemáticas e alternativas, apontadas pelos pesquisadores, que podem contribuir para o desenvolvimento do presente trabalho.

São pesquisas brasileiras produzidas no âmbito dos programas de Pós-Graduação *stricto sensu* da área da educação e que têm como foco de estudo o pedagogo que trabalha nas escolas. Pretende-se compreender as temáticas abordadas, problemáticas investigadas, os conceitos utilizados, as concepções epistemológicas que contemplam esse campo de pesquisa, e também o percurso metodológico, instrumentos, fontes de coleta de dados e resultados explicitados. Entende-se que sistematizar o conteúdo da produção científica, nesse campo, pode desencadear melhor compreensão e utilização do conhecimento produzido, como também contribuir para o avanço do conhecimento em outros trabalhos.

A seguir, serão identificadas as teses e dissertações encontradas nas bibliotecas das universidades públicas do estado do Paraná, segundo o tema “formação do pedagogo” e “trabalho do pedagogo”. Para apresentação das

²¹A CAPES é órgão do Ministério da Educação responsável pelo reconhecimento e a avaliação de cursos de pós-graduação *stricto-sensu* (mestrado profissional, mestrado acadêmico e doutorado) em âmbito nacional.

dissertações e teses encontradas no banco de dados da CAPES foram selecionados para análise os estudos sobre o tema “trabalho do pedagogo”.

3.1 O TRABALHO DO PEDAGOGO: TESES E DISSERTAÇÕES NO BANCO DE DADOS DAS BIBLIOTECAS DIGITAIS DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS DO ESTADO DO PARANÁ

O levantamento realizado nos bancos de dados de teses e dissertações das universidades públicas do Estado do Paraná apresenta a produção científica entre os anos de 1999 a 2016. Foi escolhida, a princípio, como critério de busca, a expressão exata relacionada à categoria “trabalho do pedagogo”. Porém, por inexistência de produções contemplando as palavras-chave juntas, em um segundo momento empregou-se o vocábulo “pedagogo”, selecionando-se os trabalhos que continham esse termo no seu título. Foi causa de surpresa encontrar pouquíssimas dissertações ou teses entre os anos acima estipulados. Uma vez que a lei que institui o professor pedagogo no estado do Paraná vigora a partir de 2004, foram selecionados também as pesquisas com as palavras “supervisor” e “orientador”. Também foi empregado o descritor “trabalho”, quando o título indicava aproximação com a temática estudada.

No levantamento realizado na biblioteca digital da UEM, foi encontrada uma dissertação do ano 2006, com o título “A escola como expressão e resposta às exigências dos modelos de produção do capital”, a qual foi incorporada ao conjunto dos trabalhos selecionados, pela aproximação com o tema, ainda que no título não conste nenhuma das palavras-chave indicadas.

Conforme levantamento realizado na UNIOESTE, foi encontrada somente uma dissertação do ano de 2014, com o título “A formação dos Pedagogos para o Ensino de Ciências nos Anos Iniciais”.

A UNICENTRO apresenta, em seu banco de dados de dissertações e teses, uma dissertação datada do ano de 2014, intitulada: “A esfera da cotidianidade e da não-cotidianidade- desafios e limites na ação do pedagogo na escola”.

A UENP, como não possui sistema de publicação eletrônica de teses e dissertações, o sistema de biblioteca digital da universidade encaminha para

outros recursos disponíveis. Por exemplo, para o banco de dados CAPES e também para outras bibliotecas de instituições nacionais e internacionais.

Seguindo com o levantamento, a UEPG apresenta uma dissertação com o título “Fios e desafios na tessitura do caminho da supervisão escolar”, defendida no ano de 1999. De 2003, há mais uma dissertação com o título “Políticas para a formação do pedagogo: uma crítica às determinações do capital”. Recentemente, em 2016, foram defendidas mais duas dissertações: a primeira, intitulada “Formação Inicial do coordenador pedagógico”, e uma segunda dissertação intitulada “A oferta e a demanda de pedagogos no Paraná (2009-2013): trabalho e formação”.

Na UEL encontrou-se uma dissertação do ano de 2006, intitulada: “O supervisor que virou pedagogo - uma análise da significação do supervisor de Ensino no Estado do Paraná”. Nesta mesma base de dados usando a palavra-chave “pedagogos”, aparecem algumas dissertações exclusivamente ligadas à formação de pedagogos no curso de Pedagogia.

Finalizando o levantamento nas instituições de ensino superior do Paraná, na UFPR, face a dificuldade de acessar os dados da biblioteca digital, a pesquisadora definiu-se pela página do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFPR), encontrando dissertações referentes à palavra-chave “pedagogo”. Entre os anos de 2010 a 2014 nada consta de produções sobre o pedagogo. Em 2015, encontra-se uma dissertação intitulada “Identidade do pedagogo dos anos iniciais do Ensino Fundamental na Escola Pública; em 2016, localizaram-se duas dissertações: “Percepções de professores e pedagogos no desenvolvimento de suas atividades conjuntas no contexto escolar” e “Processos Mediadores das Práticas do Professor-Pedagogo na Escola Pública do Estado do Paraná: novas dimensões de atuação”.

A separação em categorias de análise, o trabalho do pedagogo e a formação do pedagogo, conforme demonstra o quadro a seguir, tem a finalidade de organizar os dados e mostrar os temas de interesse dos pesquisadores paranaenses.

QUADRO 1- BASE DE DADOS: TESES E DISSERTAÇÕES ORDENADOS DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS DO ESTADO DO PARANÁ – PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - CATEGORIA “FORMAÇÃO”

TÍTULO	AUTOR	INSTITUIÇÃO	NIVEL	ANO
Políticas para a formação do pedagogo: uma crítica às determinações do capital.	Gisele Masson	UEPG	M	2003
O supervisor que virou pedagogo - uma análise da significação do supervisor de Ensino no Estado do Paraná.	Silvana Barbosa	UEL	M	2006
A escola como expressão e resposta às exigências dos modelos de produção do capital	Afonso Cavalheiro Neto	UEM	M	2006
A formação dos Pedagogos para o Ensino de Ciências nos Anos Iniciais.	Vantielen da Silva Silva	UNI-OESTE Cascavel	M	2014
Formação Inicial do coordenador pedagógico.	Priscila Kailer	UEPG	M	2016
A oferta e a demanda de pedagogos no Paraná (2009-2013): trabalho e formação.	Marta Vaz	UEPG	M	2016

ORGANIZAÇÃO: a própria autora, 2016.

QUADRO 2- BASE DE DADOS: TESES E DISSERTAÇÕES ORDENADOS DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS DO ESTADO DO PARANÁ – PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO -CATEGORIA “TRABALHO”

TÍTULO	AUTOR	INSTITUIÇÃO	NIVEL	ANO
Fios e desafios na tessitura do Caminho da supervisão escolar.	Maria Eleutério	UEPG	M	1999
O trabalho do coordenador pedagógico na escola em tempos de mudança	Maria Gorete de Gois	UFCE	M	2012
A esfera da cotidianidade e da não-cotidianidade desafios e limites na ação do pedagogo na escola.	Liliani Hermes Cordeiro Schvarz	UNICENTRO GUARAPUAVA	M	2014
Identidade do pedagogo dos anos iniciais do Ensino Fundamental na Escola Pública	Juliana Túlio	UFPR	M	2015
Percepções de professores e pedagogos no desenvolvimento de suas atividades conjuntas no contexto escolar.	Kátia Monteiro Silva	UFPR	M	2016
Processos Mediadores das Práticas do Professor-Pedagogo na Escola Pública do Estado do Paraná novas dimensões de atuação.	Sônia Cristina da Silva	UFPR	M	2016

ORGANIZAÇÃO: a própria autora, 2016

A partir do levantamento realizado verifica-se um significativo aumento do número de pesquisas produzidas nos anos de 2015, 2016, atingindo o número maior no ano de 2015.

Porém, o trabalho do pedagogo no estado do Paraná ainda é pouco investigado nas universidades públicas, e demanda a produção de conhecimento para construção de uma política da profissão do pedagogo, voltada para condições de trabalho nas escolas, a carreira e a valorização destes profissionais.

3.2 CONTEXTUALIZAÇÃO DO TRABALHO DO PEDAGOGO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NA PRODUÇÃO CIENTÍFICA DO BANCO DE DADOS DA CAPES

Para a revisão de literatura relativamente ao Banco de Teses e Dissertações da CAPES, o levantamento foi realizado, no mês de agosto de 2016, partindo da palavra-chave "pedagogo". Foi possível selecionar 648 (seiscentos e quarenta e oito) trabalhos com o descritor, entre teses e dissertações. Um segundo levantamento, baseado em maior especificidade, foi realizado, tomando-se por base a leitura dos títulos e palavras-chave: 63 (sessenta e três) trabalhos foram encontrados em relação à "formação inicial e continuada" e ao "trabalho do pedagogo na escola". Desses 63 (sessenta e três) trabalhos, 50 (cinquenta) são dissertações de mestrado e 13 (treze) são teses de doutorado. As pesquisas foram produzidas entre os anos de 2004 e 2016. Optou-se por considerar esse recorte temporal, pensando-se na aprovação, em 2006, das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.

As leituras dos resumos das teses e dissertações possibilitou catalogar os temas apresentados e analisados nas pesquisas, permitindo verificar "concepções sobre o pedagogo", "o pedagogo em seu trabalho na escola e métodos priorizados"; ainda, compreender as relações entre pesquisas já realizadas com as atuais, verificando os avanços e percebendo o que demanda novas investigações.

Os temas elencados nas leituras dos resumos das teses e dissertações proporcionaram visão de que as pesquisas são direcionadas para diferentes temáticas, dentro do tema mais amplo da "formação do pedagogo", sendo uma minoria que trata do "trabalho do pedagogo na escola". Das 63 pesquisas (sessenta e três), foram selecionados 15 (quinze) que abordam o "trabalho do pedagogo", as outras pesquisas discutem "o curso de pedagogia" em vários aspectos e "a formação do pedagogo".

Segue o quadro das produções levantadas sobre a temática mencionada.

QUADRO 3: BANCO DE DADOS; TESES E DISSERTAÇÕES DO BANCO DE DADOS DA CAPES

TÍTULO	AUTOR	INSTITUIÇÃO	NIVEL	ANO
A escola como expressão e resposta às exigências dos modelos de produção do capital	Afonso Cavalheiro Neto	UEM	M	2006
O supervisor que virou pedagogo - uma análise da significação do supervisor de Ensino no Estado do Paraná.	Silvana Barbosa	UEL	M	2006
Pedagogia e Pedagogos escolares	Umberto de Andrade Pinto	USP	D	2006
A formação do Pedagogo: os conteúdos e as práticas do trabalho da coordenação pedagógica na escola Pública	Evelyse Wagna Lucena Lima Candeias	UFRO	M	2007
Políticas da gestão da educação no Ensino Fundamental e o trabalho nos NRES de Curitiba: uma contribuição da à escola pública	Sarita Aparecida de Oliveira Fortunato	UTP	M	2007
A construção da identidade profissional do pedagogo atuante nas escolas da rede pública estadual de Teresina-PI 1980-2006	Reijane Maria de Freitas Soares	UFPI	M	2008
Política de formação de professores de tempo integral: Representação do pedagogo sobre o seu trabalho	Simone Weinhardt	PUCPR	M	2011
Trabalho e Pedagogia: considerações a partir dos discursos de pedagogas na escola	Bruna Pereira Alves Fiorin	UFSM	M	2012
O trabalho do coordenador pedagógico na escola em tempos de mudança	Maria Gorete de Gois	UFCE	M	2012
O trabalho do pedagogo na escola Pública do Paraná	NelsiPabis	UTP	D	2014

A esfera da cotidianidade e da não cotidianidade desafios e limites na ação do pedagogo na escola.	Liliani Hermes Cordeiro Schvarz	UNICENTRO GUARAPUAVA	M	2014
Identidade do pedagogo dos anos iniciais do Ensino Fundamental na Escola Pública.	Juliana Túlio	UFPR	M	2015
A oferta e a demanda de pedagogos no Paraná (2009-2013): trabalho e formação.	Marta Vaz	UEPG	M	2016
Percepções de professores e pedagogos no desenvolvimento de suas atividades conjuntas no contexto escolar	Kátia Monteiro Silva	UFPR	M	2016
Políticas para o trabalho dos pedagogos na Rede Estadual de Ensino do Paraná (2004 – 2015): intensificação, burocracia e possibilidades de superação.	Cristhyane Ramos Haddad	UTP	D	2016

ORGANIZAÇÃO: a própria autora, 2016.

Com o objetivo de fornecer apoio teórico à elaboração da temática da presente dissertação foram consideradas as contribuições de quinze pesquisas selecionadas, relativas ao trabalho do pedagogo, sendo três teses e doze dissertações.

A dissertação de mestrado de Afonso Cavalheiro Neto (2006), intitulada “A escola como expressão e resposta às exigências dos modelos de produção do capital”, pela UEM, sob orientação do professor João Luiz Gasparin, tem como objetivo realizar um estudo das relações entre educação e as formas de organização do trabalho, no modo de produção capitalista. O estudo aponta para os mecanismos de institucionalização dos princípios da produção no sistema educacional, bem como para a centralidade da escola no processo de qualificação do trabalhador para o mercado de trabalho. A pesquisa contribui para o estudo do trabalho dos pedagogos, tendo em vista a necessidade de compreender as exigências postas ao seu trabalho no processo histórico marcado pelas relações materiais da produção.

A dissertação de mestrado de Silvana Barbosa (2006), intitulada “O supervisor que virou pedagogo- uma análise da significação do supervisor de Ensino no Estado do Paraná”, sob a orientação da professora Marília Faria de Miranda, pela UEL, tem o objetivo de investigar, por meio do processo histórico, as implicações teóricas e políticas do supervisor de ensino transformado em professor pedagogo no estado do Paraná. Identifica o perfil dos pedagogos na região de Londrina, sua formação acadêmica e experiência profissional.

A tese de doutorado de Umberto de Andrade Pinto (2006), intitulada “Pedagogia e Pedagogos Escolares”, pela Universidade de São Paulo, tendo como orientadora a professora Selma Garrido Pimenta, objetiva ressignificar o trabalho do pedagogo na escola e caracteriza-se por uma investigação teórica. Refletindo sobre a Pedagogia, desenvolve um estudo histórico da atuação dos pedagogos nas escolas brasileiras e apresenta quatro áreas de atuação do pedagogo escolar articuladas ao projeto político pedagógico: coordenação do trabalho pedagógico, direção escolar, coordenação dos programas de desenvolvimento dos professores e articulação da escola com a comunidade local e a mediação do pedagogo escolar nos processos de ensino e aprendizagem. O trabalho do pedagogo na escola atual é defendido pela sua contribuição na melhoria da qualidade do ensino.

A dissertação de mestrado de Evelyse Wagner Lucena Lima Candeias (2007) com o título “A formação do Pedagogo: os conteúdos e as práticas do trabalho da coordenação pedagógica na escola Pública”, pela Universidade Federal de Rondônia, sob orientação da professora Maria Emília Lins e Silva, aborda a perspectiva dos conteúdos e práticas no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas, enfocando uma das atuações do projeto pedagógico do curso que pretende formar coordenadores pedagógicos. Destaca a problemática da formação dos profissionais que serão responsáveis pela coordenação pedagógica nas escolas públicas e os desafios da sua atuação profissional. O profissional responsável pela organização do trabalho pedagógico escolar assume o papel de articulação, essencial para estabelecer o diálogo e mediações necessárias ao ensino-aprendizagem, adequados e significativos a suas

realidades e níveis específicos.

A dissertação de mestrado de Reijane Maria de Freitas Soares (2008), que tem como título “A construção da identidade profissional do pedagogo atuante nas escolas da rede pública estadual de Teresina-PI 1980-2006”, pela Universidade Federal do Piauí, com orientação da professora Carmen Lúcia Oliveira Cabral, objetiva caracterizar a identidade profissional do pedagogo construída no contexto da rede pública estadual de Teresina-PI. Busca compreender como o pedagogo manifesta sua concepção sobre o “ser pedagogo” na configuração da prática profissional, e analisar a identidade profissional construída pelo pedagogo no contexto de sua prática cotidiana nas escolas de Teresina. A partir da análise de narrativas de pedagogos, a pesquisadora constata que, embora a identidade do pedagogo venha se configurando de forma ambígua e contraditória, há evidências de que esse profissional já se coloca na travessia para o paradigma inovador, buscando, no cotidiano de sua prática, construir um trabalho coletivo.

A dissertação de mestrado de Bruna Pereira Alves Fiorin (2012), com o título “Trabalho e Pedagogia: considerações a partir dos discursos de pedagogas na escola”, pela Universidade Federal de Santa Maria, com orientação da professora Liliana Alves Ferreira, busca compreender como as pedagogas graduadas entre 2005 e 2010, no curso de Pedagogia da Universidade do Rio Grande do Sul, e que trabalham atualmente em escolas, entendem e descrevem sua atuação. A pesquisa conclui que o trabalho dos pedagogos tem sido direcionado à docência, ao trabalho como professor em sala de aula, descaracterizado o trabalho do pedagogo e seu objeto de estudo, a Pedagogia.

A dissertação de mestrado de Maria Gorete de Gois (2012), intitulada “O trabalho do coordenador pedagógico na escola em tempos de mudança”, pela Universidade Federal do Ceará, sob a orientação da professora Maria Socorro Lucena Lima, tem o objetivo de compreender a atividade do coordenador pedagógico nas escolas da rede municipal de ensino do município de Lavras da Mangabeira, no Ceará. O estudo apontou para os desafios enfrentados pelo coordenador pedagógico, que tem seu trabalho burocratizado por fatores externos e internos ao contexto

escolar, como a falta de tempo para a efetivação de atividades pedagógicas junto aos professores.

A tese de doutorado de Nelsi Antonia Pabis (2014), intitulada “O Trabalho do Pedagogo na Escola Pública do Paraná”, pela Universidade Tuiuti do Paraná, tendo como orientadora a professora Maria Antonia de Souza, estuda sobre o trabalho do pedagogo de núcleos de educação na escola pública. Concluiu que o pedagogo realiza tarefas alheias ao seu trabalho, o que representa um distanciamento do que está prescrito na legislação.

A dissertação de mestrado de Liliani Hermes Cordeiro Schvarz (2014), intitulada “A esfera da cotidianidade e da não-cotidianidade desafios e limites na ação do pedagogo na escola”, Universidade Estadual de Guarapuava, tendo como orientador o professor Alessandro de Melo, objetiva analisar os elementos que norteiam a ação do pedagogo na cotidianidade e não cotidianidade escolar. Busca a compreensão do fenômeno a partir da abordagem teórica e filosófica marxista de Agnes Heller sobre a vida cotidiana, sobre a formação do pedagogo e sua atuação profissional. O estudo evidencia que existe uma preocupação em torno da formação para a prática, cujo pressuposto é o de que a formação do pedagogo volta-se para o saber fazer. A pesquisa observa o predomínio da ação do pedagogo baseada no senso comum em detrimento do conhecimento teórico-científico, tendo em vista a invasão de ações cotidianas no exercício profissional do pedagogo na escola.

A dissertação de mestrado de Marta Vaz (2016), intitulada “A oferta e a demanda de pedagogos no Paraná (2009-2013): trabalho e formação, pela UEPG, tendo como orientadora a professora Gisele Masson, analisa a relação entre a oferta e a demanda de pedagogos, no estado do Paraná. Visa também compreender a relação entre trabalho e formação no capitalismo, bem como o processo de (des) valorização dos profissionais da Pedagogia. Analisa dialeticamente as relações entre capital e trabalho, com o intuito de observar as mediações das políticas de formação de pedagogos na atual forma de sociabilidade. A pesquisa realizada com base no banco de dados do INEP, no site da SEED/PR e das IES do Paraná, concluiu que a oferta de pedagogos é maior que a demanda,

gerando uma população excedente de professores, a qual contribui para a desvalorização do pedagogo no estado. Coloca, ainda, que a desvalorização profissional é manifestação da própria lógica do capital e da organização social burguesa, a qual resulta na precarização e desvalorização do trabalho. A pesquisa aponta que a superação completa da desvalorização e mercantilização da força de trabalho humana somente será viável com a superação da sociedade capitalista; assim como a defesa da universalização da formação profissional em nível superior somente será possível na luta do trabalhador não só por direitos e valorização trabalhista, mas também pela superação do trabalho assalariado e da consolidação do trabalho associado.

A dissertação de mestrado de Kátia Monteiro Silva (2016), intitulada “Percepções de professores e pedagogos no desenvolvimento de suas atividades conjuntas no contexto escolar”, pela UFPR, tendo como orientadora a professora Regina Cely de Campos Hagemeyer, se propôs analisar a atividade mediadora que o pedagogo desenvolve na escola básica atual, da rede pública estadual paranaense. Toma como referência os processos da cultura escolar e da cultura da escola, como movimentos do e no cotidiano escolar. Situa a profissão do pedagogo historicamente, mostrando questões da ambigüidade de sua atuação ao longo do tempo. e considerando sua atuação diante das necessidades da escolarização. Como metodologia de campo da pesquisa, entrevista professores pedagogos que desenvolvem bem-sucedidas práticas nas escolas públicas da Rede Estadual do Paraná. As escolas foram selecionadas por apresentarem investimento significativo na ampliação do conhecimento dos professores diante das necessidades teórico práticas do trabalho curricular e no que diz respeito a formação dos alunos; que contribuíram de forma significativa para a atuação do professor no espaço-tempo escolar. A pesquisa identifica, em depoimentos e atitudes dos pedagogos, sua consciência sobre a função social da escola atual, sobre o domínio da ciência pedagógica, considerando a ética, visão democrática e liderança que suas atividades promovem no processo ensino aprendizagem. Ainda, assinala que fica evidente o desejo de participar dos processos de formação continuada e/em serviço, com interesse para uma atuação do

profissional pedagogo como mediador nas necessidades contemporâneas da escola.

A tese de doutorado de Cristhyane Ramos Haddad (2015), intitulada “Políticas para o trabalho dos pedagogos na Rede Estadual de Ensino do Paraná (2004 – 2015): intensificação, burocracia e possibilidades de superação”, pela Universidade Tuiuti do Paraná, sob a orientação da professora Maria de Fátima Rodrigues Pereira, investiga os sentidos das políticas formuladas e implementadas para o trabalho dos pedagogos na rede estadual de ensino do Paraná, com a implantação da Lei Complementar nº 103/2004. A pesquisa defende a tese de que a política, no que diz respeito ao Plano de Carreira do Professor da Educação Básica do Paraná, teve avanços na medida em que passou a considerar os pedagogos como professores e, dessa forma, garantiu a esses profissionais direitos como a aposentadoria aos 25 anos e a exigência do curso de Pedagogia para a participação em concursos públicos para as vagas de pedagogos nas escolas estaduais. No entanto, considera que a política em toda a sua extensão, e como foi implementada no contexto histórico das políticas neoliberais, implica para os pedagogos em trabalho intensificado, estranhado e burocratizado. Contudo, a pesquisa também aponta uma contradição ao constatar o trabalho de mediação do ensino-aprendizagem realizado pelos pedagogos. O trabalho associado é apontado, nesta tese, como possibilidade de emancipação humana e superação das atuais condições do trabalho.

Dentre as contribuições das teses e dissertações lidas e analisadas, destacam-se em especial três produções que estudam a atuação do pedagogo no município de Curitiba, seleção feita com o objetivo de colaborar para a compreensão das questões que envolvem a temática da presente dissertação.

A dissertação de mestrado de Sarita Aparecida de Oliveira Fortunato (2007), intitulada “Políticas da gestão da educação no Ensino Fundamental e o trabalho nos NRES de Curitiba: uma contribuição à escola pública” pela Universidade Tuiuti do Paraná, sob a orientação da professora Evelcy Monteiro Machado, tem como objetivo estudar as relações que se estabelecem entre o trabalho do pedagogo atuante nos

Núcleos Regionais de Educação (NRES) e a Gestão Educacional para o Ensino Fundamental da escola pública, de acordo com as atuais políticas da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba (SME). Para desenvolver a investigação, discutiram-se as políticas educacionais contemporâneas e suas implicações para a educação a partir de 1990, focando as relações entre educação e trabalho no modo de produção capitalista e os resultados da organização deste sistema para a educação brasileira e para o trabalho do pedagogo; analisa a gestão democrática da educação a partir da LDBEN 9.394/96, destacando a gestão democrática como referência para a efetivação da educação universal e de qualidade, e teoriza sobre a importância da formação inicial e continuada do pedagogo para o exercício profissional. Investiga o trabalho desenvolvido por pedagogos nos NRES de Curitiba e sua contribuição para o ensino na escola pública. A pesquisa é importante na medida em que apresenta uma coleta de dados fundamentais da realidade do trabalho educacional efetivado pelo pedagogo nos NRES. Constata que, na ação, o pedagogo se depara com situações-problemas interligadas e diversificadas, que justificam a necessidade de contínua formação em serviço que possibilite atender às demandas socioeducacionais, no sentido de compreender a natureza do trabalho coletivo da escola, bem como o entendimento histórico dos processos pedagógicos e da organização da prática pedagógica. Assim, as diversas situações enfrentadas pelos pedagogos nos NRES recaem diretamente nas ações e no planejamento das escolas e dos seus coletivos pedagógicos, exigindo tomadas de decisões coerentes com as concepções de gestão, de educação, de políticas educacionais, de homem e de ensino assumidas para o ensino fundamental da escola pública municipal. Os resultados obtidos mostram a necessidade dos pedagogos atuantes nos NRES compreenderem o sentido político de autonomia e de gestão da educação nas relações de trabalho. Reforça a importância de uma formação específica do pedagogo como gestor da educação na sua dimensão político-pedagógica. A autora afirma que o trabalho do pedagogo desenvolvido nos NRES de Curitiba necessita de maior compreensão frente à participação efetiva nos processos de gestão da educação, e aponta para um objetivo maior: contribuir com a qualidade e autonomia da

escola pública.

A dissertação de mestrado de Simone Weinhardt (2011), com o título “Política de formação de professores de tempo integral: Representação do pedagogo sobre o seu trabalho”, Universidade Católica do Paraná, com a orientação da professora Romilda Teodora Ens, busca compreender os desafios do trabalho do pedagogo em escolas municipais com atendimento de tempo integral. Com estudos sobre a formação do pedagogo no Brasil e políticas educacionais, a pesquisa registra que as pedagogas, em seu trabalho como coordenadoras da ação pedagógica nas escolas pesquisadas, manifestam angústias, frustrações, anseios, limitações, necessidades e desafios em relação ao seu cotidiano de trabalho na escola de tempo integral; questionam sua formação, as condições e necessidade de seu trabalho no espaço da escola. A dissertação constata que a formação oferecida pelos cursos de Pedagogia não compreende as realidades existentes no âmbito escolar, como é o caso da escola de tempo integral. Nesta perspectiva, a formação inicial do pedagogo é descontextualizada e não discute a qualidade da educação pública, o que se reflete na prática pedagógica da escola de tempo integral. Conclui que é fundamental considerar a necessidade das escolas; a concepção aprofundada de educação, de escola, de educando e principalmente de ser humano; que o pedagogo precisa construir, com os professores, concepções, conhecimentos e estratégias para a atuação numa escola com a proposta de ampliação de tempo. Supõe a construção da concepção do papel do pedagogo nesse contexto, levando-o a perceber a importância desse espaço no desenvolvimento e na aprendizagem dos educandos, contemplando a realidade posta na educação a partir de um processo de reflexão, que viabilize o aprofundamento dos referenciais teórico-práticos, vinculados com a proposta das escolas de tempo integral da rede municipal de ensino de Curitiba.

A dissertação de mestrado de Juliana Tulio (2015), intitulada “Identidade do Pedagogo dos anos iniciais do ensino fundamental na escola pública”, pela UFPR, tendo como orientador o professor Ricardo Antunes de Sá, realiza um estudo sobre o trabalho do pedagogo na escola pública dos anos iniciais. O objetivo do trabalho é caracterizar a identidade

do pedagogo na dimensão epistemológica, política e profissional, que constituem a identidade do educador. A análise dos dados da pesquisa direciona para a dimensão relacional. A referida dissertação em relação à dimensão epistemológica da identidade do pedagogo, afirma que todos os pedagogos, investigados em entrevista semiestruturada, acreditam que a Pedagogia é uma ciência e tem, como objeto de estudo definido, a educação. Constata que há uma contradição nas falas dos pedagogos pesquisados, pois, ao mesmo tempo em que acreditam e defendem a Pedagogia como a ciência, e a maioria acreditam que o trabalho do pedagogo produz um conhecimento pedagógico, por outro lado, os pedagogos afirmam que a produção do conhecimento pedagógico está relacionada em nível *stricto sensu*, ao trabalho docente. A dimensão política da identidade do pedagogo revela-se por meio da compreensão de educação, em sentido amplo, como sendo a responsável pela formação humana e intelectual dos indivíduos. A autora diz que os pedagogos acreditam que, por meio da educação, há a possibilidade de transformar e recriar a sociedade. Enfatizou, também, que a educação precisa respeitar diferenças sociais, raciais, de gênero, de etnia, sexuais, entre outras, existentes entre os indivíduos. Os pedagogos apontam a escola como espaço privilegiado de transmissão e de construção de conhecimentos, bem como, espaço de formação humana. Partindo dessas considerações, a maioria dos profissionais, que participam da pesquisa, define a escola ressaltando seus aspectos positivos, suas contribuições e as suas possibilidades para a formação intelectual e social dos estudantes. Sobre a dimensão profissional da identidade do pedagogo, a pesquisa mostra a função que os pedagogos da rede municipal de ensino exercem na escola e que possuem muitas atribuições. Nota-se que seus discursos revelam insatisfação do que gostariam de fazer em relação ao que realmente realizam nas escolas. A autora explica que a dimensão relacional da identidade do pedagogo surge das análises realizadas sobre os dados da pesquisa empírica, constituída da categoria de “relações interpessoais na escola”. Os depoimentos dos profissionais pesquisados revelam 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, percebe-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 Secretaria Municipal de Educação, que quando aparece algum problema de relacionamento interpessoal, utilizam o diálogo e o respeito para solucioná-lo. A questão hierárquica presente nas relações profissionais. Consideraram que os conflitos fazem parte das relações humanas, e refletir sobre as relações interpessoais na escola é oportunizar tempo e espaço para o crescimento de uma educação mais humanizadora. Entendem que a relação pedagógica é uma relação humana, portanto, reveladora de amorosidade, permeada de conflitos de ideias e diálogo.

Conclui-se que as pesquisas encontradas no banco de dados da CAPES trazem contribuições muito significativas sobre a realidade da formação e trabalho do pedagogo em diferentes estados brasileiros. Constata-se que nenhuma delas tem como objeto específico a análise do trabalho do pedagogo tendo como base as competências na dimensão técnica, ética e política para a materialização da formação humana na educação básica, abordagem que a presente pesquisa se propõe. Também, não encontram-se levantamentos da produção do conhecimento em teses e dissertações, sobre o trabalho do pedagogo no estado do Paraná, enfatizando o trabalho na escola, refletindo sobre as políticas para o trabalho e a necessidade da crítica emancipadora da gestão democrática.

Análise do levantamento da produção do conhecimento divulgado em teses e dissertações sobre o tema “trabalho do pedagogo”, apresentado no presente tópico, será sintetizada a seguir com o objetivo de destacar as contribuições pertinentes ao presente estudo.

3.2.1 O trabalho do pedagogo nas teses e dissertações: síntese das problemáticas e perspectivas

Destaca-se, como contribuição ao presente estudo, a constatação dos

pesquisadores brasileiros acerca da formação continuada do pedagogo a fim de desenvolver a mediação entre a teoria e a prática e colaborar com mudanças no seu trabalho. Os autores ressaltam que sem a formação teórico-prática não ocorre a mediação com o coletivo de profissionais da escola com o objetivo de compreender e resolver os problemas da prática educativa. Assim, os pesquisadores destacam a problemática sobre os desafios da formação do pedagogo que atua na escola pública, que necessita atender às demandas socioeducacionais e compreender o processo histórico e pedagógico. A partir das constatações apresentadas entende-se que a o domínio de conhecimento teórico e instrumentos analíticos sobre a relação teoria e prática na formação inicial e continuada dos pedagogos ainda permanece não resolvido, o que dificulta a práxis consciente e coerente dos profissionais sob os princípios da gestão democrática.

Constatou-se, também, a recorrência, nas teses e dissertações, de temáticas que apontaram a diversidade, a burocratização e a intensificação de atividades realizadas pelo pedagogo na escola, o que representa distanciamento do trabalho científico-pedagógico, contrariamente ao que defende a ANFOPE e demais entidades de educadores. Embora os pedagogos compreendam a cientificidade de seu trabalho, não conseguem articular os conhecimentos com sua prática e, contraditoriamente, não se identificam como produtores de conhecimento.

As pesquisas relatadas identificam que o contexto histórico das políticas neoliberais implica a realização de um trabalho intensificado e burocratizado pelo pedagogo. Revelam, ainda, que para entender as políticas e propostas de gestão escolar, assim como também o trabalho do pedagogo na perspectiva sócio histórica necessita-se de uma concepção aprofundada de educação, de educando, de ser humano, para que o educador contribua com conhecimentos e estratégias da atuação no coletivo escolar na perspectiva da qualidade do ensino. Em virtude da impossibilidade de análise crítica dos condicionantes socioculturais, políticos e econômicos que determinam a realidade deste profissional, ele fica impedido de dialogar e mediar os diferentes posicionamentos e contradições do sistema.

Nesse sentido, Fortunato(2007) salienta que as diversas situações enfrentadas pelos pedagogos recaem diretamente nas ações e nos

planejamentos das escolas e dos seus coletivos pedagógicos, exigindo tomadas de decisões coerentes com as concepções de gestão, de educação, de políticas educacionais, de homem e de ensino assumidas para o ensino fundamental da escola pública municipal de Curitiba.

Outra contribuição importante para compreender a desvalorização do profissional pedagogo no estado do Paraná é a pesquisa de Vaz (2016) ao revelar que a oferta de pedagogos é maior que a demanda, gerando uma população excedente de professores. Esta situação decorre da lógica capitalista, a qual resulta na precarização do trabalho de profissionais qualificados sem empregabilidade.

Destaca-se, também, a contribuição da pesquisa de Tulio (2015) que analisa a dimensão política da identidade do pedagogo, revelando que os profissionais investigados compreendem a educação em seu sentido amplo, sendo responsáveis pela formação humana e intelectual dos indivíduos e que, por meio da educação, há possibilidade de contribuir para a transformação e recriação da sociedade.

Verifica-se, com estas constatações, que a dimensão política do trabalho dos pedagogos compreendida em profundidade por eles pode favorecer o compromisso de seu trabalho com a formação humana, condição que necessita ser valorizada e desenvolvida nos cursos de formação continuada dos profissionais da RME de Curitiba.

Com o objetivo de compreender as políticas que regem as atribuições do pedagogo na escola pública da Rede de Ensino Estadual do Paraná e na Rede Municipal de Educação de Curitiba realiza-se, na seqüência, a análise da Lei Estadual Complementar nº103/2004²² e do documento Função do Pedagogo²³ (PARANÁ, 2004); da Lei Municipal nº14.544 de 11 de novembro de 2014 e do Decreto Municipal nº35 de 2016.

²² Lei complementar nº.103/2004, que dispõe sobre o plano de carreira dos professores da Rede Estadual de Educação Básica, no artigo 4º, inciso 5º do capítulo III, trata dos conceitos fundamentais, explicitando que o pedagogo é professor. Portanto, a partir de então, o termo professor pedagogo foi adotado no estado do Paraná.

²³ O documento "Função do Pedagogo" apresenta as atividades que deverão ser desenvolvidas pelo professor pedagogo nos estabelecimentos de ensino da rede estadual do Paraná e fazem parte do edital de Concurso nº 037/2004, para provimento de cargo de professor pedagogo no estado do Paraná. Dito concurso realizou-se durante o Governo de Roberto Requião, do PMDB.

3.3 O PEDAGOGO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA NO ESTADO DO PARANÁ

No estado do Paraná vigora, para regulamentar a função e carreira do pedagogo, o cumprimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia como também a Lei Complementar nº103/2004. Nesta última legislação ficam estabelecidas, para o profissional professor pedagogo, as funções de gestão do trabalho pedagógico; de organização do trabalho na escola; os processos de elaboração e implementação do projeto político-pedagógico e da proposta pedagógica curricular; a mediação junto ao planejamento do professor; a responsabilidade pelos processos de formação continuada na escola pública; e também o acompanhamento dos processos de aprendizagem dos alunos e a avaliação escolar.

O desdobramento da Lei Complementar nº103/2004 está explicitado no documento “Função do Pedagogo” (PARANÁ, 2004), no qual constam-se as atribuições dos Pedagogos. Em síntese, o documento explicita que o pedagogo tem a responsabilidade de coordenar e implementar, no estabelecimento de ensino, as diretrizes curriculares definidas no projeto político-pedagógico e no regimento escolar, em consonância com a política educacional e as orientações emanadas da Secretaria de Estado da Educação.

O estado do Paraná se antecipou às políticas nacionais, antes mesmo da Resolução do CNE nº 1 de 2006, por meio da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná(SEED/PR) que formulou e implementou a Lei Complementar nº 103 de 2004, que instituiu o Plano de Carreira dos Professores. Com essa Lei, extinguiram-se os cargos de orientador educacional, supervisor escolar e administrador, regulamentando, no lugar, o profissional pedagogo com todas as funções anteriormente atribuídas aos profissionais mencionados.

O artigo 33, da Lei Complementar nº103/2004, estabelece que o cargo de professor e especialista da educação ficam transformados em cargos de professor.

compõem o Quadro Próprio do Magistério da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná, ficam transformados em cargos de Professor, sendo que os ocupantes dos referidos cargos ficam enquadrados no presente Plano de Carreira do Professor, obedecidos os critérios estabelecidos nesta Lei.

No artigo 39, da referida Lei, extinguem-se os cargos de orientador educacional, supervisor educacional e administrador escolar.

Art. 39. Ficam considerados em extinção, permanecendo com as mesmas nomenclaturas, os cargos de Orientador Educacional, Supervisor Educacional, Administrador Escolar na medida em que vagarem, assegurando-se tratamento igual ao que é oferecido ao Professor, inclusive o direito ao desenvolvimento na carreira, para aqueles que se encontrarem em exercício.

A referida Lei Complementar nº 103 instituiu, também, o Plano de Cargos e Carreira do Magistério Estadual. Executando a Lei 103/2004, a SEED, ainda em 2004, realiza o primeiro concurso público para contratação de professores pedagogos para atuarem nas escolas de educação básica, o que foi regulamentado pelo Edital nº 37/2004. No referido edital são descritas as atribuições do professor pedagogo relativas à várias dimensões do trabalho, baseadas na Lei 103/2004. Para melhor identificação das atribuições do pedagogo contempladas no edital, organizou-se a exposição, a seguir, das atribuições nas dimensões da gestão, formação continuada e avaliação. Sobre a gestão, encontra-se no edital a seguinte atribuição.

Coordenar a elaboração coletiva e acompanhar a efetivação do projeto político-pedagógico e do plano de ação da escola;

Coordenar a construção coletiva e a efetivação da proposta curricular da escola a partir das políticas educacionais da SEED/PR e das Diretrizes Curriculares Nacionais do CNE (PARANÁ, SEED, EDITAL nº 37/2004).

Portanto, o edital identifica o pedagogo como profissional que conduz, pela gestão, o projeto político pedagógico e o plano de ação da escola.

Entende-se que o pedagogo necessita compreender a gestão de forma democrática e, para isso, é preciso ir além da legislação. Faz-se necessária a

ruptura com a forma tradicional de administrar a escola, enfrentando os problemas de forma coletiva, com o envolvimento de todos os profissionais que fazem a educação. A construção de uma gestão educacional que favoreça o fortalecimento do sujeito no coletivo é a superação e a mudança social pretendida, na qual a escola resgata a possibilidade da participação do grupo no processo de reconstrução da sociedade.

Sobre a dimensão relativa à formação continuada, o edital propõe.

Promover e coordenar reuniões pedagógicas e grupos de estudo para reflexão e aprofundamento de temas relativos ao trabalho pedagógico e para a elaboração de propostas de intervenção na realidade da escola; participar e intervir, junto à direção, da organização do trabalho pedagógico escolar no sentido de realizar a função social e a especificidade da educação escolar;

Organizar a hora-atividade do coletivo de professores da escola, de maneira a garantir que esse espaço-tempo seja de reflexão-ação sobre o processo pedagógico desenvolvido em sala de aula;

Participar da elaboração do projeto de formação continuada de todos os profissionais da escola tendo como finalidade a realização e o aprimoramento do trabalho pedagógico escolar.

Responsabilizar-se pelo trabalho pedagógico-didático desenvolvido na escola pelo coletivo dos profissionais que nela atuam;

Subsidiar o aprimoramento teórico-metodológico do coletivo de professores da escola, promovendo estudos sistemáticos, trocas de experiência, debates e oficinas pedagógicas;

Orientar o processo de elaboração dos planejamentos de ensino junto ao coletivo de professores da escola (PARANÁ, SEED, EDITAL nº 37/2004).

Para que o pedagogo desenvolva as atribuições pertinentes à formação continuada é preciso buscar uma base em estudos que se conectem com o projeto político-pedagógico da escola, a fim de promover a permanente reflexão, estudo, planejamento e execução. O cotidiano da escola constitui um ambiente formativo para contribuir, efetivamente, para a formação e a valorização dos profissionais da educação, identificando as necessidades do sistema educacional, superando desigualdades nas condições de trabalho e da aprendizagem. Faz-se relevante uma formação fundamentada em princípios éticos, democráticos e coletivos.

Dimensão relativa à avaliação.

Implantar mecanismos de acompanhamento e avaliação do trabalho pedagógico escolar pela comunidade interna e externa;

Elaborar o projeto de formação continuada do coletivo de professores e promover ações para sua efetivação.

Atuar, junto ao coletivo de professores, na elaboração de projetos de recuperação de estudos a partir das necessidades de aprendizagem identificadas em sala de aula, de modo a garantir as condições básicas para que o processo de socialização do conhecimento científico e de construção do saber realmente se efetive (PARANÁ, SEED, EDITAL nº 37/2004).

Nessa dimensão cabe ao pedagogo incentivar a avaliação processual e diagnóstica, com identificação das necessidades, superando desigualdades nas condições de trabalho e da aprendizagem. É importante acompanhar os processos e, constantemente, dialogar e discutir sobre as melhores formas de avaliação. Segundo Nunes (2014, p.257),

os postulados e os constructos em uma compreensão de avaliação educacional e escolar que não abre mão das posturas que permitem exercitar, em todas as situações, indistintamente, as intervenções críticas e reflexivas e que venham a ocasionar as mudanças, as alterações e as melhorias requeridas em cada caso (NUNES 2014, p.257).

Um concurso público é realizado pela SEED em 2007²⁴, conforme o Edital nº 10/2007, tendo como atribuições do pedagogo a participação na organização e gestão da escola.

Nos Editais de 2004 e 2007 houve ampliação das atribuições do trabalho do pedagogo; no âmbito do projeto político-pedagógico; da proposta pedagógica curricular; do plano de ação da escola; das reuniões pedagógicas e grupos de estudos; da organização do trabalho pedagógico; do processo do ensino aprendizagem; da formação continuada dos profissionais da escola, orientação; dos Planos de Trabalho Docente (PTD); do aprimoramento teórico-metodológico dos professores; da organização da hora atividade; dos projetos de recuperação de estudos com alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem; do Conselho de Classe e dados do aproveitamento escolar.

O pedagogo fica com a responsabilidade também das questões referentes aos órgãos colegiados como, ainda, encarregado de zelar pela superação de formas de discriminação:

²⁴ Sob o governo de Roberto Requião.

Ampliar os espaços de participação, de democratização das relações, de acesso ao saber da comunidade escolar; participar do Conselho Escolar, Propiciar o desenvolvimento da representatividade dos alunos e sua participação nos diversos momentos e órgãos colegiados da escola; Promover a construção de estratégias pedagógicas de superação de todas as formas de discriminação, preconceito e exclusão social e de ampliação do compromisso ético-político com todas as categorias e classes sociais (PARANÁ, SEED, nº 10/2007).

Pelo referido edital percebe-se que o professor pedagogo assume maiores atribuições em relação àquelas desempenhadas pelos especialistas segundo a legislação anterior. Diferentes ações que envolvem um amplo conjunto de intervenções são atribuídas ao pedagogo, a saber: no projeto político pedagógico; na proposta pedagógica curricular; nas reuniões pedagógicas; na organização do trabalho pedagógico escolar; nos processos de formação continuada da escola; na organização do tempo-espaço escolar; na elaboração do calendário letivo; na distribuição de aulas; no trabalho pedagógico-didático da escola; na avaliação do trabalho da escola; na utilização dos equipamentos, e dos livros de uso didático-pedagógico; na organização da biblioteca; no planejamento de ensino; na organização do trabalho das horas-atividade dos professores; nos projetos de recuperação de estudos; na organização dos conselhos de classe; na apuração do aproveitamento escolar dos alunos; na elaboração e cumprimento do regimento escolar; na definição dos projetos de interação escola-comunidade; na proposição de estratégias de representatividade dos alunos nos órgãos colegiados. Portanto, as atribuições de responsabilidade do professor pedagogo são múltiplas e variadas.

Sobre o número elevado de atribuições do pedagogo, recorre-se novamente a Kuenzer (2007, p. 70):

Contudo há um cenário preocupante, para com o qual as organizações dos trabalhadores em educação devem ter cuidado, até pelo seu caráter insidioso: o uso, pelo Estado, da concepção de unitariedade para intensificar e precarizar o trabalho pedagógico, pela extinção e/ou não criação de postos de trabalho para professores e pedagogos.

Ainda, comparando os editais de 2004 e 2007 percebe-se também, que, em 2007, incluem-se atribuições ao professor pedagogo no que diz respeito à

participação da comunidade escolar no processo do ensino-aprendizagem, com a premissa de garantir o atendimento às necessidades dos educandos; quanto aos professores, cabe ao pedagogo orientá-los sobre o preenchimento do Livro Registro de Classe. Conforme explicita o edital,

Sistematizar, junto à comunidade escolar, atividades que levem à efetivação do processo ensino e aprendizagem, de modo a garantir o atendimento às necessidades do educando; Coordenar a organização do espaço-tempo escolar a partir do Projeto Político-Pedagógico e da Proposta Pedagógica Curricular da Escola, intervindo na elaboração do calendário letivo, na formação de turmas, na definição e distribuição do horário semanal das aulas e disciplinas, da hora-atividade, no preenchimento do Livro Registro de Classe de acordo com as Instruções Normativas da SEED e em outras atividades que interfiram diretamente na realização do trabalho pedagógico. (PARANÁ, SEED, nº 10/2007).

No ano de 2013, ocorreu no Estado do Paraná outro concurso público para pedagogos, regulamentado pelo Edital nº 17/2013²⁵. Neste edital de 2013 as atribuições e responsabilidades do pedagogo foram ainda mais ampliadas. O referido edital indica que o pedagogo é responsável pelas atividades de suporte pedagógico direto à docência na Educação Básica, voltadas para planejamento, administração, supervisão e orientação educacional, incluindo, entre outras, as seguintes atribuições:

Coordenar a elaboração e execução da proposta pedagógica da escola; administrar o pessoal e os recursos materiais e financeiros da escola, tendo em vista o atingimento de seus objetivos pedagógicos;

Assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas; zelar pelo cumprimento do plano de trabalho dos docentes;

Prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento; promover a articulação com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;

Informar os pais ou responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução da proposta pedagógica da escola; coordenar, no âmbito da escola, as atividades de planejamento, avaliação e desenvolvimento profissional.

Acompanhar e orientar o processo de desenvolvimento dos estudantes, em colaboração com os docentes e as famílias;

Elaborar estudos, levantamentos qualitativos e quantitativos indispensáveis ao desenvolvimento do sistema ou rede de ensino ou da escola;

Elaborar, implementar, acompanhar e avaliar planos, programas e

²⁵Governo de Carlos Alberto Richa, do PSDB do Paraná.

projetos voltados para o desenvolvimento do sistema e/ou rede de ensino e da escola, em relação a aspectos pedagógicos, administrativos, financeiros, de pessoal e de recursos materiais;

Acompanhar e supervisionar o funcionamento das escolas, zelando pelo cumprimento da legislação e normas educacionais e pelo padrão de qualidade de ensino (PARANÁ, 2013).

Com base no edital então em vigor, pergunta-se quais são as condições de que o pedagogo dispõe para realizar todas as atribuições previstas no exercício profissional na escola pública estadual do Paraná? Pela análise dos editais de concursos e legislação do Estado do Paraná pode-se verificar que houve uma intensificação das atribuições dos pedagogos. Esta constatação foi revelada na pesquisa realizada por Haddad (2016) que afirma,

Pelos dados levantados sobre o número de pedagogos das escolas de pequeno porte e fazendo relação com as atribuições dos pedagogos descritas pelos editais de concurso, pode-se concluir que o trabalho do pedagogo tem sido marcado por um processo de intensificação e que, dessa forma, o pedagogo unitário tem se constituído na realidade por um pedagogo multitarefa (HADDAD, 2016, p.135)

Além do grande número de tarefas, sabe-se que interfere, também na realização do trabalho nas escolas estaduais do Paraná questões como, a quantidade de alunos por pedagogo; a não concentração de hora permanência dos professores; as diferentes modalidades de ensino; os conflitos nas relações humanas; as lacunas e deficiências da estrutura física e de material escolar, entre outros aspectos.

Entretanto, apesar da constatação das multitarefas do pedagogo, a referida autora (HADDAD, 2016) ressalta a importância do seu trabalho de mediação no ensino-aprendizagem, que contribui para a possibilidade de emancipação humana e superação das atuais condições do trabalho escolar.

Considera-se pertinente a exposição sobre os editais que determinam as atribuições do pedagogo na rede de ensino do estado do Paraná, a fim de que se possa compreender a totalidade das políticas públicas educacionais direcionadas sobre o trabalho deste profissional. Conclui-se que para o pedagogo cumprir com todas as atribuições é imprescindível uma formação coerente com o princípio constitucional da gestão democrática, com o

compromisso em relação à formação humana e dignidade da população que acessa as escolas da educação básica. Também verifica-se que são muitas atribuições e que a maioria delas, embora sejam coerentes com as atividades da gestão, requerem muita organização do profissional e de políticas educacionais que garantam a presença de pedagogos na escola em número proporcional ao número de alunos e professores.

3.4 REGULAMENTAÇÃO DAS FUNÇÕES DO PEDAGOGO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA

Define-se como referência para estudar as políticas para o trabalho do pedagogo na RME, a atual Lei nº14.544, do dia 11 de novembro do ano de 2014, que institui o atual Plano de Carreira do Profissional do Magistério de Curitiba. A referida lei é aprovada e sancionada na gestão municipal do Prefeito Gustavo Bonato Fruet. O Pedagogo na Rede Municipal de Ensino de Curitiba, é denominado Pedagogo Escolar, conforme o recente Decreto nº 35/2016, desdobramento da Lei n. 14.544/2014. O decreto nº35/2016 vem regulamentar as funções atribuídas ao pedagogo, que em síntese é de articular as ações pedagógicas na escola, orientando a equipe de profissionais, assessorando na relação escola/família e escola/comunidade; aprimorar o processo de ensino-aprendizagem, nos processos de gestão implementando as políticas educacionais do projeto pedagógico, visando a qualidade de ensino.

O artigo 3º da Lei n.14.544/2014 estabelece que o cargo de suporte-pedagógico²⁶ torna-se Pedagogo Escolar, com todas as funções anteriores atribuídas.

Art. 3o Para os efeitos desta Lei entende-se por:

I - Profissional do Magistério: servidor investido no cargo que exerce atividades de Docência, Pedagogia Escolar e Assistência Pedagógica, incluídas a administração escolar e a gestão do processo pedagógico;

II - Docência I: o conjunto de atividades pedagógicas e didáticas

²⁶ Nomenclatura de pedagogo na Lei Municipal anterior nº 10.190 de 2001, sob a gestão de Cássio Taniguchi, PSDB.

de atendimento direto aos alunos da educação básica: educação infantil, ensino fundamental (anos iniciais), educação especial e educação de jovens e adultos;

III - Docência II: o conjunto de atividades pedagógicas e didáticas de atendimento direto aos alunos da educação básica: ensino fundamental (anos iniciais na disciplina de educação física e anos finais em todas as disciplinas) ou atividades de atendimento direto a alunos regularmente inscritos em programas municipais voltados ao desenvolvimento infantil;

IV - Pedagogia Escolar: o conjunto de atividades exercidas por Profissional do Magistério habilitado nos termos da Lei, destinadas à coordenação, supervisão, orientação, organização e gestão do processo pedagógico (CURITIBA, Decreto nº35, 2016).

O Decreto nº35/2016 aprova atribuições, competência técnica para ingresso, requisitos e demais características inerentes ao cargo de Profissional do Magistério da Administração Direta, na forma de anexo, que faz parte integrante do mesmo decreto. Sendo que ao Pedagogo Escolar ficam designadas atribuições que, no referido decreto constam como, “tarefas típicas”²⁷, que, na seqüência para melhor compreensão, estão divididas por atribuições da área de atuação da Pedagogia Escolar referentes à relação com as famílias e comunidades, ao planejamento, e avaliação, à organização do trabalho pedagógico e formação continuada.

Atribuições da área de atuação da Pedagogia Escolar referente à relação com as famílias e comunidade:

Coordenar o processo de identificação das características da clientela nos âmbitos socioeconômico, familiar e outros, diagnosticando a realidade e propondo formas de atuação que viabilizem o processo pedagógico.

Detectar e acompanhar, junto ao corpo docente, casos de alunos que apresentam problemas específicos, tomando decisões que proporcionem encaminhamento e/ou atendimento adequado pela escola, família e outras instituições.

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.

Articular em conjunto com o Conselho de escola ações que efetivem o relacionamento escola x comunidade aprimorando e dinamizando o processo educativo.

Promover ações junto à comunidade no sentido da sensibilização e conscientização quantos aos direitos e deveres da pessoa com

²⁷ Denominação exatamente como está no Decreto nº35 (CURITIBA, 2016)

necessidades especiais.

Encaminhar e acompanhar junto ao Conselho Tutelar situações-problema detectadas com alunos na área de competência do órgão. (CURITIBA, Decreto nº35, 2016)²⁸

Conforme o edital se faz importante ao pedagogo as estratégias de priorizar e ampliar a participação da família, acompanhando a execução dos planos da escola. O estímulo desta parceria fortalece a formulação do projeto político pedagógico e plano de gestão escolar, o que incentiva a processos de autonomia pedagógica e de gestão nos estabelecimentos de ensino.

Atribuições referentes ao planejamento e avaliação:

Coordenar as reuniões do Conselho de Classe, tomando as providências para a efetivação das ações acordadas redimensionando a prática pedagógica.

Propor, acompanhar e avaliar, a aplicação de projetos pedagógicos, junto ao corpo docente, objetivando a melhoria do processo educativo.

Assessorar, orientar e acompanhar o corpo docente em suas atividades de planejamento, docência e avaliação, otimizando a hora atividade.

Definir, acompanhar e rever continuamente, em conjunto com os profissionais da escola, o processo de avaliação de aprendizagem, buscando sanar as dificuldades existentes.

Promover o processo de adaptação, classificação e reclassificação de alunos, conforme a legislação vigente.

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.

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 (CURITIBA, Decreto nº35, 2016)

Para que o pedagogo possa desenvolver as atribuições pertinentes ao planejamento e a avaliação, como consta no edital, é preciso buscar conexão com o projeto político pedagógico da escola, por meio da reflexão e do estudo. A escola necessita constituir-se num ambiente efetivamente democrático, no qual a gestão envolva distribuição de responsabilidades entre os diversos segmentos envolvidos na tomada de decisões, na solução de problemas, e que seja realizada em conjunto.

²⁸Gestão de Gustavo Bonato Fruet, PDT do Paraná.

Atribuições referentes à organização do trabalho pedagógico e formação continuada:

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.

Participar de reuniões pedagógico-administrativas, Conselho de Escola, Instituições Auxiliares e outros, diagnosticando a realidade e propondo formas de atuação que viabilizem o processo pedagógico.

Coordenar e assessorar o processo de seleção de livros didáticos, respeitando critérios previamente estabelecidos e de acordo com o projeto pedagógico da unidade.

Participar de eventos, cursos, assessoramentos e grupos de estudos, nas áreas de conhecimento e em sua especialidade, compartilhando-os.

Participar da elaboração, avaliação, efetivação e realimentação do Projeto Pedagógico (CURITIBA, Decreto, 2016)

A organização das atribuições referentes à organização do trabalho pedagógico é essencial no trabalho do pedagogo. Porém, a lista de atribuições é extensa e implica mediação e trabalho articulado de todos os profissionais que compõem a comunidade escolar.

Coordenar e participar da elaboração, avaliação e realimentação do Regimento Escolar.

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.

Propor alternativas e fornecer subsídios que possibilitem a atualização e o aperfeiçoamento constante do corpo docente e do processo educativo.

Orientar o Profissional do Magistério na seleção, elaboração de recursos didáticos e tecnológicos.

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.

Desempenhar outras atividades correlatas, pertinentes ao cargo (-CURITIBA, Decreto nº35, 2016).

O Decreto nº35, que trata também do desempenho de atividades correlatas ao cargo de pedagogo escolar, evidencia, como foi visto anteriormente em relação ao estado do Paraná, o envolvimento do pedagogo em muitas outras atribuições relativas à dinâmica geral da escola. Na

exposição sobre a pesquisa de campo da realidade do trabalho do pedagogo no contexto da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, se analisam as condições de trabalho do profissional na efetividade da práxis na organização do trabalho para a democratização e humanização da educação na escola pública. Essa democratização é urgente, conforme nos indicam as pesquisas apresentadas de Fortunato (2007), Weinhardt (2011) e Tulio (2015), as quais demonstram o quanto é burocratizado e intensificado o trabalho do pedagogo escolar.

No art. 3º, da Lei nº14. 544/2014, a atuação do pedagogo escolar é mencionada: “Área de atuação: o conjunto de tarefas, atribuições e responsabilidades do cargo do Profissional do Magistério, detentor de habilitação e/ou qualificação legal para exercê-las, de acordo com a regulamentação da presente lei” (CURITIBA, 2014)

A referida lei prevê concurso como condição de ingresso. Reforça o que é determinado no art.85 da LDBN/1996, o qual dispõe que qualquer cidadão habilitado com a titulação própria poderá exigir a abertura de concurso público de provas e títulos, para cargo de docente de instituição pública de ensino que estiver sendo ocupado por professor não concursado, por mais de seis anos. Para a admissão do Profissional do Magistério, o art. 8 da Lei nº14. 544/2014propõe “A investidura no cargo dar-se-á por concurso público de provas e títulos, na Parte Permanente e na classe Assistente, referência I, do Nível inicial de educação formal da carreira, atendidas as disposições fixadas no respectivo edital normativo”.

Portanto, o concurso público na Rede Municipal de Curitiba é única forma de ingresso na carreira do magistério. Porém é permitida a dobra de jornada, em Regime Integral de Trabalho (RIT), vínculo detalhado na Lei Municipal n. 8.248/93²⁹, a dobra será devida quando os ocupantes da carreira do magistério optarem pela ampliação de jornada, ou seja, 40 horas semanais (CURITIBA, 1993). O RIT remunera o professor com um percentual de 100% sobre o valor do vencimento padrão percebido e serve de base de cálculo para a contribuição previdenciária. Isto significa que o professor não dobra a sua

²⁹CURITIBA. Lei n. 8.248 de 09 de setembro de 1993. Dispõe sobre a aplicação da gratificação pelo regime integral de trabalho aos ocupantes de carreiras de professor, supervisor escolar e orientador educacional. Disponível em: < http://www.leismunicipais.com.br/cgi-local/form_vig.pl>. Acesso em 06 de julho. 2016.

própria remuneração, mas, ao ampliar a jornada, recebe a remuneração padrão básica do ponto em que está no quadro da carreira, sem eventuais gratificações. Dessa forma, de modo geral, não existem contratos temporários na Rede Municipal de Curitiba, mas uma flexibilização dos contratos dos profissionais do quadro próprio do magistério (LEI n. 8.248/93, CURITIBA)

Conforme artigo de lei citado anteriormente, a referida legislação compreende que o cargo do profissional de magistério da RME/Curitiba inclui as atividades de docência, de administração, planejamento e gestão. Todos os concursos são abertos para profissionais do magistério e para as funções na “Pedagogia Escolar”³⁰ (CURITIBA,2014), sendo que os professores passam por um procedimento de mudança de área de atuação interno à rede de ensino. Assim regulamenta o artigo 7º: “O titular do cargo de Profissional do Magistério poderá mudar de Área de Atuação para Pedagogia Escolar, na ocorrência de abertura de vagas e da realização de procedimento seletivo, de acordo com a regulamentação da presente Lei”

Percebe-se que a concepção de pedagogo da RME/Curitiba, neste aspecto, converge com a concepção da ANFOPE, que enfatiza a docência como base do trabalho pedagógico.

A regulamentação estabelece que o pedagogo para trabalhar como Pedagogo escolar prioritariamente atua como professor na própria RME, depois de ingressarem via concurso público, para atuação na área de Docência I (professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental). Ressalta-se que, até a aprovação dessa lei, eram realizados concursos externos para professores, bem como, para orientadores e supervisores, seguindo as leis que foram alteradas³¹. Conforme a Lei n. 14.544/2014, para realizar procedimento de mudança de área de atuação para pedagogo escolar é necessário passar por seleção interna.

O citado Plano de Carreira da RME/Curitiba conjuga elementos de progressão e evolução da remuneração ao longo das carreiras. Esses avanços, já citados anteriormente no artigo 3º, são baseados na titulação, na formação

³⁰ Pedagogia Escolar: o conjunto de atividades exercidas por Profissional do Magistério habilitado nos termos da Lei, destinadas à coordenação, supervisão, orientação, organização e gestão do processo pedagógico. Art.3º Inciso IV da Lei 14.544 de novembro 2014.

³¹ Leis 8.580/94; 6.761/85 e 8.579/94, revogadas pela atual Lei n. 10.190 de 28 de junho de 2001.

continuada e no tempo de serviço como formas de avanço linear e de avanço por titulação cumprindo a Lei 14.544 de 2014, são assim definidas:

Art.9 Somente poderão participar dos procedimentos de Avanço Linear, Avanço por Titulação e Transição, previstos nesta Lei, os Profissionais do Magistério:

I - em efetivo exercício do cargo de Profissional do Magistério, no âmbito da Administração Municipal;

II - em exercício de mandato de dirigente da entidade sindical que represente a categoria dos Profissionais do Magistério Municipal de Curitiba e que se encontrem formalmente liberados pela Administração Municipal para a dedicação em tempo integral à atividade sindical;

III - cedidos com ônus para a Prefeitura de Curitiba para organizações não governamentais ou órgãos estranhos ao Município, mediante convênio formal cujo objeto esteja voltado à execução de programas correlatos à área da Educação (CURITIBA, 2014)

Ainda pela regulamentação do art.10º:

Art. 10. O Avanço Linear consiste na evolução dentro de uma mesma classe para a referência imediatamente consecutiva, com periodicidade anual para todos os servidores que venham a cumprir os seguintes critérios:

- Participação em processos de educação continuada, ofertados pela Prefeitura Municipal de Curitiba ou realizados por entidades externas;

-Assiduidade;

- Cumprimento dos deveres funcionais, conforme legislação vigente no Município de Curitiba (CURITIBA, 2014)

Para os profissionais do magistério da RME/Curitiba, o avanço pela titulação vem sofrendo mudanças desde a aprovação do plano de carreira em 2001 e agora, em 2014. A carreira do magistério está dividida em parte especial, que contempla professores com habilitação em nível médio, e uma parte permanente. Sendo que a parte permanente é dividida, atualmente, em quatro níveis: licenciatura plena, especialização, mestrado e doutorado.

A parte especial da carreira do magistério tende a extinguir-se progressivamente, pois a formação mínima exigida para ingresso na carreira docente pública municipal, em Curitiba, é a graduação em curso de licenciatura. Os profissionais do magistério em atividade com curso normal de nível médio foram enquadrados na parte especial do plano. A partir de 2001, o graduado, ao ingressar na RME/Curitiba, entra no nível I, sendo queo

profissional que tiver especialização *lato sensu* avança para qualificação de nível II, logo que complete os três anos de estágio probatório.

A lei tem relação com o tema recorrente no debate nacional da valorização do magistério, porém que parece ainda depender muito da previsão orçamentária, que impede os avanços necessários.

A ação do Sindicato dos Servidores do Magistério Municipal de Curitiba (SISMMAC), entre outras, resultou na aprovação de avanço do profissional do magistério por meio da titulação de forma automática.

No ano de 2012³², a SME de Curitiba implementa o Caderno Pedagógico denominado “Subsídios à Organização do Trabalho Pedagógico nas Escolas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba” (CURITIBA, 2012). O documento fornece subsídios para o trabalho desenvolvido pelos pedagogos nas escolas da RME, constituindo-se como mais um referencial para o trabalho do pedagogo.

O material aborda 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 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. Em cada item, o documento traz o conceito, a função do pedagogo, os procedimentos necessários e sugestão de leitura complementar.

Analisando o material, constata-se novamente que são muitas as funções pré-estabelecidas para o exercício profissional do pedagogo na escola pública: responsável pela organização e mediação do trabalho pedagógico na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, além da modalidade da Educação Especial, que perpassa ambos os níveis.

Com a elaboração do Caderno Pedagógico, a Rede Municipal de Curitiba define a especificidade do trabalho dos pedagogos que atuam em suas unidades escolares. O documento apresenta quais são as funções e as

³²Gestão de Luciano Ducci, do PSB do Paraná.

responsabilidades deste profissional na escola.

Percebe-se nas atribuições acima descritas, que o trabalho do pedagogo, da RME tenta promover a participação da comunidade na gestão da escola. Contudo, conforme as pesquisas anteriormente citadas, esta participação ainda não acontece em todas as unidades escolares, pois os condicionantes materiais, institucionais, político-sociais, ideológicos ainda a emperram. Paro explica (2001, p.35) que superar as dificuldades e construir outros caminhos é o desafio que se impõem à organização de uma escola destinada a promover uma sociedade mais justa.

O Plano Municipal de Educação, instituído pela Lei 14681/2015³³, prevê, como meta e estratégia para o Ensino Fundamental, a ampliação do quadro de pedagogos nas escolas, sendo um para cada cinco turmas, isto é, para aproximadamente 170 alunos. Porém, este critério de lotação de pedagogos não está sendo cumprido, pois vigora em muitas escolas a proporção de um pedagogo para 200 alunos, ou até para 300 alunos. Infere-se que este é um dado relevante para a problemática da condição de trabalho do pedagogo na RME em relação ao desempenho das atribuições expressas na Lei 14.544/2014 e no Decreto 35/2016. Para o pedagogo desempenhar sua função de maneira adequada é necessária a centralidade do diálogo, marcado pelo esforço e pela persuasão, conforme Paro (2008). Nesse processo pedagógico o tempo e a existência de espaços para articulação do trabalho pedagógico são primordiais. A atuação do pedagogo na construção do planejamento coletivo no cotidiano escolar ratifica a educação na perspectiva democrática.

Na RME de Curitiba existem escolas nas quais o pedagogo trabalha com o número elevado de 300 alunos e os professores responsáveis pelas turmas, avançando o limite de dimensionamento pela legislação municipal, conforme indicação a seguir.

³³Gestão de Gustavo Fruet, do PDT do Paraná.

TABELA 01 - NÚMERO DE PEDAGOGOS EM RELAÇÃO AO NÚMERO DE ALUNOS NAS ESCOLAS DA RME DE CURITIBA

NÚMERO DE ALUNOS	NÚMERO DE PEDAGOGOS
600	02
1.050	04
1500	06

FONTE: SISMMAC, 2016 ORGANIZAÇÃO- a própria autora, 2016

Para realização de um trabalho pedagógico consistente pelo pedagogo junto ao coletivo da escola, é preciso enfrentar desafios na organização da escola pública, contribuindo assim para a gestão democrática. Destaca-se o pedagogo como fundamental na organização de um trabalho pedagógico coerente, sendo mediador do processo educativo, profissional com responsabilidade de estimular a participação da comunidade na gestão democrática da escola. Esse é um desafio político e social, engendrado sob as bases complexas e injustas da organização da sociedade capitalista. Como as políticas públicas não atendem estes desafios da escola pública, vários são os embates. Cabe estabelecer prioridades para ações para superação por meio do coletivo, como completa Nunes (2014, p.262),

as suas insanáveis dificuldades, de extração qualitativa, e mesmo as defasagens constatadas no plano externo e quantitativo, têm sido escamoteadas ou negligenciadas, tanto no nível local como também globalmente. São recorrentes as justificações e os arazoados, muitas vezes demonstrados e sustentados empiricamente, que encorpam e “cimentam” as useiras e vezeiras retóricas ideológicas que buscam e visam dar alguma legitimidade à ordem social fracionária e repleta de iniquidades ora existente.

Sendo assim, a ação isolada do pedagogo não tem o poder de transformar a instituição escolar, contudo, ações contextualizadas e conscientes são fundamentais e fomentam mudanças para contribuir na organização da necessária escola pública.

Segundo Paro (2008), a concepção sobre gestão democrática, relacionada ao significado do que é democracia somente tem sentido,

vinculada à concepção de democratização da própria sociedade. Depende também da compreensão que se tem sobre a administração escolar, considerada como atividade meio, para atingir os fins da educação e para que esta seja um processo de emancipação humana.

O pedagogo tem como trabalho se vincular às ações coletivas da escola como a construção do projeto político pedagógico; a realização do processo eleitoral para escolha de diretores; a atuação do Conselho Escolar e o atendimento a outros aspectos legais; a gestão democrática que garante a participação da comunidade escolar na elaboração do planejamento e da condução das políticas educacionais. Requer ênfase na tomada de decisões, na escolha de recursos e de prioridades, nas ações colegiadas, nos períodos de avaliação, no processo de ingresso e de permanência do aluno na escola e na garantia da qualidade social da educação.

Com base no levantamento da realidade do trabalho do pedagogo analisada nas teses e dissertações, documentos oficiais da Prefeitura Municipal de Curitiba, como a Lei 14.544/2014 e o Decreto 35/2016, busca-se no capítulo, a seguir, estabelecer relações com os dados da pesquisa de campo, realizada com 24 pedagogos da Rede Municipal de Ensino de Curitiba. O propósito é analisar o trabalho do profissional na efetividade da práxis na organização do trabalho para a humanização da educação e indicar as possibilidades para novas políticas que favoreçam a sua atuação profissional na gestão democrática da escola pública municipal.

4 O TRABALHO DO PEDAGOGO NAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE CURITIBA EM ANÁLISE: O QUE NOS REVELA A PESQUISA DE CAMPO

Em muitos estudos entende-se a 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 exige “Uso de métodos específicos, preocupação com validade, rigor ou consistência metodológica, preocupação com a ampliação ou construção de novos conhecimentos sobre determinada questão”. O método de análise adotado é a dialética, na perspectiva do materialismo histórico, pois pretende utilizar categorias que refletem aspectos essenciais da realidade do trabalho do pedagogo na RME de Curitiba, suas conexões, relações e contradições para compreensão da problemática da pesquisa e de sua transformação, isto é, a efetividade da práxis na organização do trabalho para a democratização/humanização da educação na escola pública.

Portanto, o método dialético considera o movimento histórico da realidade, na busca da compreensão da totalidade de determinações, contradições e possibilidades de superação pela mediação entre ideias e ações. A educação organiza e transmite ideias, por isso a mediação é uma importante categoria para a análise da articulação entre teoria e práticas educacionais. Assim, de acordo com Cury (1995, p.31),

O inacabamento da realidade faz com que a contradição implique a descoberta das tendências latentes na realidade e que constituem a mediação entre o possível e a realização. Contudo existe a possibilidade do novo, daquilo que ainda não é, mas pode ser imanente naquilo que é. E ao abraçar toda realidade, esse novo possível, concebido de modo dialético, se inscreve ao mesmo tempo no homem e nas relações que este mantém com o mundo e com os outros homens.

Nesta perspectiva, a categoria da mediação é fundamental para a análise do trabalho do pedagogo, visando observar a transformação da prática pedagógica pela relação indissociável entre a teoria e a prática.

O presente estudo, após se empenhar previamente na apropriação dos conhecimentos teóricos e das determinações concretas sobre o objeto da pesquisa, reflete criticamente sobre os dados da coleta de campo, ou seja,

sobre a materialidade do trabalho de pedagogo na Rede Municipal de Ensino de Curitiba. Para cumprir esta finalidade estabeleceram-se categorias de conteúdo, levando-se em conta os objetivos do estudo. Segundo Cury (1995, p.26), “as categorias, como expressão conceitual, dão conta de uma certa realidade da forma mais abrangente possível. Essa expressão não é neutra e se revela comprometida com uma determinada visão do mundo”.

Nesse sentido, definiram-se um conjunto de categorias descritivas para análise dos dados coletados na pesquisa de campo, apoiadas no referencial teórico para obter conceitos e, assim, captar os fenômenos, suas relações e produzir conhecimento.

Assim consideram-se categorias do objeto, na presente pesquisa:

1. formação continuada do pedagogo;
2. mediação do pedagogo na gestão democrática;
3. políticas para o trabalho do pedagogo

Expõem-se, na seqüência, os dados da pesquisa de campo, que utilizou, como procedimentos de pesquisa, a aplicação de questionário e entrevista com 24 pedagogos da RME, com o objetivo de apresentar o material coletado e análise das categorias elencadas.

4.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA DE CAMPO

A pesquisa foi realizada com 24 pedagogos que atuam em 9 escolas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, de quatro Núcleos Regionais de Educação (NREs), na da Educação Infantil e no Ensino Fundamental, nos períodos da manhã e tarde.

Durante o mês de agosto de 2016, foi enviado ofício, solicitando autorização para iniciar a pesquisa de campo, ao Departamento do Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação, acompanhada de uma cópia do Projeto de Pesquisa e da declaração da coordenadora do PPGE/UTP. Em agosto do mesmo ano, foi autorizada a pesquisa de campo pela Diretora do Departamento de Ensino Fundamental. Em seguida, a pesquisadora entrou em contato com as diretoras das escolas para entregar a carta de apresentação e explicar a intenção da pesquisa, sendo autorizada para o primeiro contato com

as pedagogas³⁴. O critério de seleção das escolas foi o porte diferenciado da escola quanto ao número de alunos e professores, pois infere-se que a proporção entre número de pedagogos, professores e alunos interfere na qualidade do trabalho.

O projeto de pesquisa foi submetido à avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UTP, que aprovou os procedimentos de levantamento de dados e os instrumentos apresentados, sendo um questionário com perguntas fechadas e uma aberta, e entrevista gravada com roteiro prévio, direcionado às vinte e quatro pedagogas de diferentes escolas.

Os dias e horários marcados para aplicação dos instrumentos de coleta e a realização das entrevistas respeitou a disponibilidade de tempo e organização de cada pedagoga. Todas as profissionais contatadas se dispuseram a contribuir com a pesquisa.

Explicitou-se para as participantes os motivos e a relevância da pesquisa com o objetivo de problematizar e refletir sobre as políticas de trabalho dos pedagogos. Desta forma, após esclarecimentos, foi entregue o documento “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” (apêndice), exigido e aprovado pelo Comitê de Ética da UTP explicando as pedagogas sobre os objetivos, encaminhamentos do estudo e garantia de anonimato das participantes.

Para a elaboração do questionário da entrevista foram utilizadas, como referência, a contribuição da revisão de literatura, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, a Lei nº 14.544 que Institui o Plano de Carreira do Profissional do Magistério de Curitiba e o Decreto nº 35. O instrumento de coleta abrange as questões sobre a formação acadêmica, tempo de atuação no magistério e na função de pedagogo escolar na RME (Tabela 01) para assinalar a frequência da realização das atribuições da função e uma pergunta aberta sobre as atividades correlatas, segundo o decreto nº32/2016 (Apêndice 1).

³⁴ A entrevista foi realizada com 24 pedagogas, por isso as participantes são nominadas no gênero feminino. Esclareça-se de que a escolha foi pela tipificação da escola, em nenhum momento incidindo sobre questão de gênero. A presença absoluta de professoras deve-se à intensa feminização dessa categoria de profissionais.

Assim, busca-se compreender o trabalho desenvolvido pelas pedagogas na escola frente às atribuições determinadas na legislação nacional, municipal, na literatura educacional, investigando a relação entre as políticas para a formação e o trabalho do pedagogo com a efetividade do compromisso deste profissional com a gestão democrática e formação humana. Intenciona-se desvelar o trabalho do pedagogo e apontar as possibilidades para a práxis consciente e transformadora na RME de Curitiba.

As pedagogas participantes da pesquisa serão identificadas por uma seqüências de algarismos arábicos, que podem ser visualizados conforme o quadro a seguir.

Conforme a tabela a seguir, constata-se que em relação à formação acadêmica, uma pedagoga entrevistada possui doutorado em educação, três possuem mestrado em educação e vinte possuem especialização. Todas as vinte e quatro pedagogas são graduadas em Pedagogia.

Pode-se constatar que a maioria das profissionais pesquisadas está trabalhando há mais de 15 anos na RME de Curitiba, sendo vinte e uma pedagogas entre 15 e 30 anos e três pedagogas trabalham há menos de 9 anos. No entanto, quanto ao tempo na função de pedagoga escolar, observa-se que existe uma grande variação, sendo que a maioria das pedagogas está na função há menos de 8 anos; dezesseis pedagogas com experiência na função há menos de um ano; somente oito pedagogas atuam na função entre 10 a 20 anos. Estes dados são importantes para analisar as implicações entre a experiência, a formação continuada e as condições de trabalho na mediação do pedagogo, em relação a gestão democrática na escola. A análise desta questão será posteriormente apresentada no desdobramento das categorias anunciadas.

TABELA 02 -FORMAÇÃO E TEMPO DE TRABALHO DAS PEDAGOGAS ENTREVISTADAS

Pedagoga	Nível de formação	Tempo de magistério	Tempo na função de pedagogo
01	Especialização	20 anos	05 anos
02	Especialização	08 anos	03 semanas
03	Especialização	23 anos	12 anos
04	Especialização	15 anos	04 anos
05	Especialização	24 anos	15 anos
06	Especialização	06 anos	01 mês
07	Especialização	30 anos	05 anos
08	Especialização	08 anos	03 anos
09	Especialização	20 anos	05 anos
10	Especialização	25 anos	20 anos
11	Especialização	20 anos	05 anos
12	Especialização	25 anos	06 anos
13	Doutorado	15 anos	05 anos
14	Especialização	22 anos	10 anos
15	Mestrado	30 anos	12 anos
16	Especialização	15 anos	04 anos
17	Especialização	24 anos	15 anos
18	Especialização	16 anos	06 anos
19	Especialização	30anos	05 anos
20	Especialização	23 anos	10 anos
21	Mestrado	20 anos	07 anos
22	Mestrado	22 anos	07 anos
23	Especialização	20 anos	05 anos
24	Especialização	25 anos	15 anos

ORGANIZAÇÃO: a própria autora, 2016.

Para verificar a frequência das atividades realizadas pelo pedagogo, apresenta-se o registro das respostas nas tabelas subseqüentes, que contemplam todas as atribuições previstas no Decreto nº35/2016, divididas em

quatro grupos:

- a. Atribuições da área de atuação da Pedagogia Escolar eferentes à relação com as famílias e comunidade;
- b. Atribuições referentes ao planejamento e avaliação;
- c. Atribuições referentes à organização do trabalho pedagógico;
- d. Atribuições referentes ao trabalho coletivo na sua escola.

O objetivo é analisar as ações que as pedagogas conseguem realizar com prioridade, as que fazem às vezes, raramente ou nunca conseguem realizar e revelar as contradições entre o que está prescrito na Lei e as reais condições para a efetivação no trabalho na totalidade da dimensão pedagógica.

A seguir apresentam-se as quatro tabelas com as opiniões das pedagogas da RME (identificadas por algarismo arábicos) de acordo com as atribuições elencadas no decreto nº35 da Lei nº14.544/2014, seguido das respectivas análises.

TABELA 03 ATRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA ESCOLAR EM RELAÇÃO ÀS FAMÍLIAS E À COMUNIDADE

ATRIBUIÇÕES	INCIDÊNCIA DAS RESPOSTAS DAS PEDAGOGAS				
	Sempre	Frequentement e	As vezes	Raramente	Nunca
Coordenar o processo de identificação das características do alunado nos âmbitos socioeconômico, familiar e outros, diagnosticando a realidade e propondo formas de atuação que viabilizem o processo pedagógico.	Total: 0	Total: 11 01, 02, 03, 04,06, 08,12,13, 22,24	Total: 13 05, 07,09, 10,11, 14,15,16 17, 18,19, 20,21,23	Total: 0	Total: 0
Detectar e acompanhar, junto ao corpo docente, casos de alunos que apresentam problemas específicos, tomando decisões que proporcionem encaminhamento e/ou atendimento adequado pela escola, família e outras instituições.	Total:20 01, 02, 03, 04, 05, 07, 10,11, 12,13,14,15,16,1 7,18,19,20, 22, 23,24	Total:04 06, 08,09, 21	Total: 0	Total: 0	Total: 0
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.	Total:24 01, 02, 03, 04, 05, 06,07,08,09,10, 11, 12,13,14, 15,16,17,18, 19,20,21,22, 23,24	Total: 0	Total: 0	Total: 0	Total: 0
Articular em conjunto com o Conselho de escola ações que efetivem o relacionamento escola x comunidade, aprimorando e dinamizando o processo educativo.	Total: 1 07	Total: 15 01, 03, 04, 08,09,10,11, 13,16,17, 18,19,21,22,24	Total: 07 02, 05,12,14,15, 20, 23	Total: 0	Total: 1 06
Promover ações junto à comunidade no sentido da sensibilização e conscientização quanto aos direitos e deveres da pessoa com necessidades especiais.	Total: 2 03, 04	Total: 07 01, 05, 07, 08, 13,21,22	Total: 14 02, 09,10, 11,12,14, 15,16,17, 18,19,20, 23, 24	Total: 0	Total: 1 06

Encaminhar e acompanhar junto ao Conselho Tutelar situações-problema detectadas com alunos na área de competência do órgão.	Total:1 07	Total:7 01, 02, 03, 04, 13,21,22	Total: 15 05, 08, 09,10, 11,12,14,15, 16,17, 18,19,20, 23, 24	Total: 0	Total:1 06
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------	--------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------	-----------------	----------------------

ORGANIZAÇÃO: a própria autora, 2016.

Os dados da tabela revelam que, quanto ao grupo das atribuições referentes à relação das pedagogas com as famílias e comunidades, existe uma coerência entre as atividades que exigem maior frequência e as atividades que acontecem periodicamente na escola. Entre as ações periódicas estão aquelas relacionadas à elaboração do PPP; a articulação do conselho de escola e a promoção de ações junto à comunidade, embora, neste caso, a maioria das pedagogas responderam que “às vezes” desempenham estas atribuições. Chama a atenção o fato de que as pedagogas estão “freqüentemente”, em conjunto com o conselho de escola, em ações para efetivar o relacionamento entre a escola x comunidade, revelando um fortalecimento da gestão democrática da escola.

Verifica-se que todas, isto é, as vinte e quatro pedagogas assinalaram que “sempre” realizam a atribuição de manter os pais permanentemente atualizados sobre a vida escolar do aluno, objetivando também esclarecer a natureza das dificuldades que eles apresentam, bem como sugerindo estratégias para superação das áreas defasadas, efetivando a integração família e escola. Vinte pedagogas registram que “sempre” detectam e acompanham a vida escolar do aluno, com objetivo de esclarecer suas dificuldades, bem como sugerir estratégias para superação das áreas defasadas, efetivando a integração família e escola.

Os dados analisados revelam a consciência das pedagogas sobre a necessidade da relação da escola com a família para esclarecer as dificuldades e planejar formas de acompanhamento que competem à escola e aos pais.

TABELA 04 - ATRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA ESCOLAR EM RELAÇÃO AO PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO

ATRIBUIÇÕES	INCIDÊNCIA DAS RESPOSTAS DAS PEDAGOGAS				
	Sempre	Freqüentemente	Às vezes	Raramente	Nunca
Coordenar as reuniões do Conselho de Classe, tomando as providências para a efetivação das ações acordadas redimensionando a prática pedagógica.	Total: 23 02, 03, 04, 05, 06, 07, 08, 09, 10 11,12, 13 14,15, 16 17, 18, 19 20, 21, 22 23, 24	Total: 1 01	Total: 0	Total: 0	Total: 0
Propor, acompanhar e avaliar, a aplicação de projetos pedagógicos, junto ao corpo docente, objetivando a melhoria do processo educativo.	Total: 0	Total: 13 03, 04, 05, 06, 07, 11,16,17,19, 20,21,23,24	Total: 10 01, 08, 09, 10, 12, 13, 14,15, 18,22	Total: 1 02	Total: 0
Assessorar, orientar e acompanhar o corpo docente em suas atividades de planejamento, docência e avaliação, otimizando a hora atividade.	Total: 0	Total: 11 03, 04, 05, 07 11,16,17, 19 20,21, 24	Total: 11 01, 08, 09, 10, 12, 13 14, 15, 18 22,23	Total: 02 02, 06	Total: 0
Definir, acompanhar e rever continuamente, em conjunto com os profissionais da escola, o processo de avaliação de aprendizagem, buscando sanar as dificuldades existentes.	Total: 0	Total: 11 03, 04, 07,10, 11,16,17, 19 20,21,23	Total: 12 01, 05, 06, 08, 09,13, 14,15, 18, 22,23, 24	Total: 01 02	Total: 0
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.	Total: 0	Total: 12 02, 03, 04, 07 10,11,12, 14 17,21,23,24	Total: 11 01, 05, 08, 09, 13 15,16,18, 19,20,22	Total: 01 06	Total: 0
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.	Total: 0	Total: 13 02, 03, 04, 07, 10, 11, 12 14,17,21,22 23,24	Total: 10 01, 05, 08, 09, 13, 15 16,18,19, 20	Total: 01 06	Total: 0

ORGANIZAÇÃO: a própria autora 2016.

Os dados da tabela mostram que, quanto ao grupo das “atribuições, referentes ao planejamento e avaliação”, a atividade que vinte e três (23) pedagogas realizam “sempre” é coordenar as reuniões, os conselhos de classe e tomar as providências para a efetivação na prática pedagógica das ações acordadas nestas reuniões. As demais atribuições, referentes ao planejamento e avaliação foram respondidas proporcionalmente pelas pedagogas nos itens “frequentemente” ou “às vezes”. Infere-se que as atividades de planejar e avaliar o processo de ensino e aprendizagem, acompanhar e assessorar o conjunto de professores e profissionais da escola, em consonância com o projeto pedagógico, embora sejam atividades cotidianas, somadas às urgências, nem “sempre” são efetivadas. Conclui-se que os profissionais têm dificuldade para realizar “frequentemente” as atividades fundamentais que envolvem planejamento e avaliação do ensino e assim, exercer satisfatoriamente sua função. Portanto, a apresentação dos dados empíricos da tabela acima revela limites no trabalho do pedagogo.

A seguir serão apresentados os dados coletados junto às pedagogas pesquisadas referentes às suas atribuições quanto à organização do trabalho pedagógico e formação continuada, organizados na tabela abaixo.

TABELA 05 - ATRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA ESCOLAR EM RELAÇÃO À ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO E FORMAÇÃO CONTINUADA.

ATRIBUIÇÕES	INCIDÊNCIA DAS RESPOSTAS DAS PEDAGOGAS				
	Sempre	Frequentemente	Às vezes	Raramente	Nunca
Coordenar o planejamento das atividades escolares, em conjunto com a equipe pedagógico-administrativa, bem como proceder à avaliação continua do mesmo, a fim de adequá-lo às necessidades do contexto escolar.	Total: 13 02, 03, 04, 05, 06, 07, 11,16,17, 19,20,21,24	Total: 10 01, 09, 10, 12,13,14 15, 18, 22,23	Total: 01 08	Total: 0	Total: 0
Participar de reuniões pedagógico-administrativas, Conselho de Escola, Instituições Auxiliares e outros, diagnosticando a realidade e propondo formas de	Total: 14 02, 03, 04 06, 07, 09 13,14,15 16,19,20	Total: 09 01, 05, 10,11 12,17, 18, 21, 24	Total: 01 08	Total: 0	Total: 0

atuação que viabilizem o processo pedagógico.	22,23				
Coordenar e assessorar o processo de seleção de livros didáticos, respeitando critérios previamente estabelecidos e de acordo com o projeto pedagógico da unidade.	Total: 0	Total: 14 01, 02, 03, 04, 07, 09, 10, 11 16,17, 19 20,21,24	Total: 09 05, 08 12,13,14, 15, 18 22, 23	Total: 0	Total: 01 06
Participar de eventos, cursos, assessoramentos e grupos de estudos, nas áreas de conhecimento e em sua especialidade, compartilhando-os.	Total: 0	Total: 13 02, 03, 04, 07 09,13,14, 15, 16, 19 20,22,23	Total:10 01, 05, 08, 10, 11 12,17,18, 21,24	Total: 0	Total: 01 06
Participar da elaboração, avaliação, efetivação e realimentação do Projeto Pedagógico.	Total: 0	Total: 17 01, 02, 03, 04, 07,08, 09,11,12, 13,14, 16,17, 18, 19,21,24	Total: 07 05, 06, 10,15 20,22, 23	Total: 0	Total: 0
Coordenar e participar da elaboração, avaliação e realimentação do Regimento Escolar.	Total: 0	Total: 17 01, 02, 03, 04, 07, 08, 09, 11,12,13, 14, 16,17,18 19,21,24	Total: 07 05, 06 10,15 20,22, 23	Total: 0	Total: 0
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.	Total: 0	Total: 05 01, 02, 09 10, 20	Total: 04 08,12, 14,15	Total: 14 03, 04, 05, 07, 11, 13 16, 17, 18 20,22, 23,24	Total: 01 06
Propor alternativas e fornecer subsídios que possibilitem a atualização e o aperfeiçoamento constante do corpo docente e do processo educativo.	Total: 0	Total: 13 2, 3, 4, 7, 9,10,11 13,16,18, 21,22,24	Total: 10 1,5, 6,12,14,15, 17,19,20,23	Total: 1 08	Total: 0
Orientar o Profissional do Magistério na seleção, elaboração de recursos didáticos e tecnológicos.	Total: 0	Total: 11 02, 07 09,10,11 13,16,18, 21,22,24	Total: 12 01, 03, 04, 05, 06, 12 14,15, 17 19,20, 23	Total: 01 08	Total: 0

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.	Total: 0	Total: 13 02, 03, 04, 05, 09, 10 11, 13, 16 18,21, 22, 24	Total: 11 01, 06, 07, 08,12,14, 15,17,19 20, 23	Total: 0	Total: 0

ORGANIZAÇÃO: a própria autora, 2016

Os dados da tabela acima demonstram que a maioria das pedagogas realizam as atribuições da organização do trabalho pedagógico e formação continuada “sempre” ou “freqüentemente” desenvolvendo as atividades de coordenar o planejamento, avaliar as atividades escolares e participar de reuniões pedagógico-administrativas.

Quanto às atividades de coordenar e assessorar o processo de seleção de livros didáticos, quatorze pedagogas realizam “freqüentemente” e nove pedagogas realizam estas atividades “às vezes”.

A maioria das pedagogas, isto é, dezessete delas, realizam “freqüentemente” as atividades de elaborar, avaliar, efetivar e realimentar o Projeto Pedagógico e o Regimento Escolar, e sete pedagogas responderam que as realizam “às vezes”.

Sobre formação continuada, que envolve a participação de eventos, cursos, assessoramentos, grupos de estudos e compartilhamento de conhecimentos, treze pedagogas responderam que as realizam “freqüentemente” e onze responderam “às vezes”. A atividade de fornecer subsídios que possibilitem a atualização constante dos professores, treze pedagogas assinalam “freqüentemente”, dez pedagogas assinalam “às vezes” e somente uma pedagoga assinala que “raramente” faz esta atividade com professores. Constata-se que aproximadamente metade das pedagogas “freqüentemente” participam da formação continuada e compartilham seus conhecimentos com os docentes na escola.

Sobre a elaboração, avaliação e realimentação do Estatuto da Associação de Pais, Professores e Funcionários e do Estatuto do Conselho de Escola, a maioria das pedagogas respondeu que raramente realizam estas

atividades, cinco pedagogas responderam que participam “freqüentemente”, e quatro responderam às vezes. Entende-se que se trata de uma atividade que é periódica na escola, o que justifica as respostas dadas. Infere-se que as pedagogas, que responderam que realizam freqüentemente, estão preocupadas em atender esta demanda na escola e a realizam nos momentos adequados.

Em relação a definir, em conjunto com a equipe pedagógico-administrativa e Conselho de Escola, os critérios para a distribuição das funções em conformidade com diretrizes estabelecidas pela Secretaria Municipal da Educação, treze pedagogas assinalaram “freqüentemente” e onze pedagogas responderam “às vezes”, mostrando novamente a alternância nas realizações das atribuições.

Conclui-se que todas as atribuições relativas à organização do trabalho pedagógico são realizadas “freqüentemente” pelas pedagogas, com exceção da realimentação do Estatuto de Associação de Pais, Professores e Funcionários, que é uma atividade esporádica e dependente de demandas específicas.

Na seqüência são apresentados os dados sobre a posição das pedagogas em relação ao trabalho coletivo na escola, conforme se visualiza na tabela a seguir.

TABELA 06 - ATRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA ESCOLAR EM RELAÇÃO AO TRABALHO COLETIVO NA ESCOLA

ATRIBUIÇÕES	INCIDÊNCIA DAS RESPOSTAS DAS PEDAGOGAS				
	Sempre	Freqüentemente	Às vezes	Raramente	Nunca
Participação do conjunto de profissionais da escola para efetivação das atribuições da Pedagogia Escolar.	Total: 0	Total: 12 02, 03, 04, 09,10,11 13,16,18, 21,22,24	Total: 11 01, 06, 07, 08, 12, 14 15, 17, 19,20,23	Total: 01 05	Total: 0

ORGANIZAÇÃO: a própria autora, 2016

Os dados da tabela referentes à atribuição de “Participação do conjunto de profissionais da escola para efetivação das atribuições da

Pedagogia Escolar” sinalizam que, das vinte e quatro pedagogas envolvidas na pesquisa, doze delas participam “freqüentemente”; outras doze “às vezes” e uma raramente. Estes dados são relevantes para indicar o envolvimento e o compromisso do pedagogo na efetivação da gestão democrática.

Quanto às responsabilidades das pedagogas em relação às atividades correlatas pertinentes ao cargo, os percentuais de resposta são apresentados na tabela a seguir.

TABELA 07 - ATRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA ESCOLAR EM RELAÇÃO ÀS ATIVIDADES CORRELATAS PERTINENTES AO CARGO.

ATRIBUIÇÕES	INCIDÊNCIA DAS RESPOSTAS DAS PEDAGOGAS				
	Sempre	Freqüentemente	Às vezes	Raramente	Nunca
Desempenhar outras atividades correlatas, pertinentes ao cargo.	Total: 19 03, 04, 05, 06, 07, 08, 09, 10 11,12, 14, 15, 16, 17, 18, 19 20, 23, 24	Total: 05 01, 02, 13,21,22	Total: 0	Total: 0	Total: 0

ORGANIZAÇÃO: a própria autora, 2016

Desempenhar outras atividades correlatas, pertinentes ao cargo também fazem parte do Decreto nº35/2016. Para complementar a investigação sobre essa atribuição uma questão aberta e discursiva foi solicitada ao pedagogo(a) referentes a tais atividades: *“Escreva quais são as atividades correlatas que você pedagogo(a) desempenha em sua rotina diária na escola e o tempo que dedica a cada atividade”*.

Analisando as respostas da questão aberta sobre as funções correlatas, existem depoimentos que revelam a acumulação e sobrecarga de trabalho com atividades que não compete especificamente ao trabalho do pedagogo. Conforme se observa nas respostas a seguir.

(...) nosso trabalho é confundido com a questão mais de atendimento, atendimento aos alunos, aos pais e também algumas questões que não seria função do pedagogo estar fazendo, a questão de saúde dos alunos, curativos, realizar a organização das entradas e saídas das crianças, e trabalhos burocráticos (PEDAGOGA 08, 2016).

(...) muitos relatórios, preenchimento de muitas planilhas, nós pedagogos da prefeitura estamos com excesso de funções dentro da escola. Fica fazendo só as emergências, refazendo horários dos professores que vão entrar nas turmas, quando faltam outros, chamando os pais para conversar sobre as emergências, registrando em atas, e o propriamente pedagógico fica parado (PEDAGOGA 24, 2016).

Todas as vinte e quatro pedagogas registram que enfrentam dificuldades diárias dentro das escolas, desde aquelas relativas à condição da estrutura física da escola e do material, como quanto ao número de pessoas necessário à efetivação do trabalho escolar. Citam-se alguns exemplos:

Divido a sala com secretária e diretora. O espaço físico limita o desenvolvimento do trabalho, gostaria de ter uma sala para trabalhar em que pudesse dividir com as professoras que estão em permanência. Temos apenas dois computadores funcionando e isso também atrapalha, pois muitas vezes as professoras precisam utilizar e tenho que parar o meu trabalho. (PEDAGOGA 09, 2016).

A demanda de trabalho é imensa, temos na escola, as modalidades de classe especial, sala de recurso, educação infantil, ensino fundamental, que se nós tivéssemos a possibilidade de ter mais pedagogas poderíamos dimensionar para que o trabalho fosse bem aproveitado, mas não, só temos uma que tem que fazer todos estes atendimentos (PEDAGOGA 11,2016).

(...) um número muito grande de crianças e professores para trabalho de um único profissional pedagogo. Acredito que se o número de pedagogos por escola fosse revisto, poderia melhorar as condições de trabalho. (PEDAGOGA 13, 2016)

A principal dificuldade está na falta de profissionais na escola. Seria necessário um quadro completo de profissionais para o trabalho fluir. (PEDAGOGA 17, 2016)

As pedagogas registram que existe a necessidade da SME de Curitiba rever a portaria de dimensionamento das suas atividades correlatas pertinentes ao cargo, para que sejam adotados outros critérios de divisão do número de alunos por pedagogo. Um exemplo, registrado, é que não é considerado se o aluno está na educação infantil, ensino fundamental ou se trata de aluno de

inclusão, conforme expressão os depoimentos a seguir:

Acredito que o maior problema seja o dimensionamento. A contagem de pedagogos por escola se dá pelo do número de alunos e deveria ser por modalidades atendidas pela escola. O pedagogo fica sobrecarregado, pois tem que atender Ed. Infantil, Fundamental, contra turno e Ed. Especial ao mesmo tempo muito complicado! (PEDAGOGA 19, 2016).

(...) nossa escola tem uma Sala de Recursos e 18 alunos de inclusão que necessitam de planejamento diferenciado, são 9 alunos autistas, 1 com Síndrome de Torret, 2 alunos com Paralisia Cerebral, 2 com Transtorno Geral do Desenvolvimento, 2 deficientes físicos e 2 Transtorno opositor/desafiador (PEDAGOGA 15, 2016).

A análise dos dados obtidos nos instrumentos de coleta sobre as prioridades que concerne às atribuições do pedagogo, elencadas na Lei n. 14.544/2014, são fundamentais para a compreensão da complexidade do trabalho pedagógico e para desvelar a problemática sobre as políticas e ações educacionais necessárias para avançar na efetivação da práxis crítica e transformadora, no trabalho do pedagogo nas escolas na RME de Curitiba, objetivando a democratização/humanização da educação na escola pública.

4.2 A GESTÃO DEMOCRÁTICA REVELADA COMO POSSIBILIDADE NA ESCOLA

A responsabilidade assumida pelo pesquisador diante da produção científica é enorme no sentido de comprometer-se em esclarecer um objeto de pesquisa. As considerações de Kosik (1976) e de Vieira-Pinto (1969) sobre os conceitos de pesquisa destacam a importância do pensamento dialético na relação entre o concreto, a realidade e o conhecimento científico, que podem contribuir com a sociedade.

Com o objetivo de captar a realidade concreta, que envolve o trabalho do pedagogo nas escolas públicas da RME de modo articulado com os conhecimentos científicos, buscou-se a aproximação do pesquisador com os pedagogos investigados, utilizando-se do procedimento de entrevista semiestruturada.

Para análise do conteúdo das entrevistas, entende-se o trabalho do pedagogo na escola na perspectiva da gestão democrática, comprometido com o conhecimento historicamente produzido, que garanta a cidadania e a formação humana, como tem sido defendido ao longo da presente dissertação.

Para isso, a investigação se utiliza de um roteiro de entrevista no qual se acrescentam ou se inverte a ordem das perguntas de forma intencional a fim de se garantir a atuação direcionada do pesquisador no processo de coleta de informações. As entrevistas foram gravadas com a autorização das pedagogas e as transcrições completas foram digitadas e organizadas em uma tabela, em que as respostas obtidas de todos os entrevistados foram agrupadas.

Ludke e André (1986) afirmam que, ao trabalhar com a pesquisa qualitativa, todos os materiais obtidos, como as transcrições de entrevista, as análises de documentos e demais informações disponíveis são trabalhadas para compreender o objeto de estudo.

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 (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p.1).

Para a elaboração do roteiro das entrevistas, foram utilizados, como referências, a concepção de pedagogo, as contribuições dos teóricos na revisão de literatura, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, a Lei Municipal Nº 14544, que Institui o Plano de Carreira do Profissional do Magistério de Curitiba e o Decreto nº 35 de 2016.

O roteiro para a entrevista contempla nove questões, com perguntas relacionadas à dimensão do trabalho pedagógico (APENDICE 01). O referido roteiro serve para conduzir a entrevista, mas o desenvolvimento de cada uma acontece de forma diferenciada, pois algumas pedagogas entrevistadas abordam os assuntos antes de ser feita a pergunta, outras não respondem à questão e discorrem sobre outros assuntos, de modo a demandar uma retomada da indagação em pauta.

Todas as entrevistas foram agendadas com antecedência e realizadas em locais apropriados, embora, mesmo assim, tenham ocorrido interrupções.

Com as transcrições das entrevistas realizadas, inicia-se a análise dos

dados, coletados, cuja exposição nesta dissertação busca compreender a complexidade do trabalho desenvolvido pelos pedagogos da RME, caracterizar o profissional e sua prática na escola pública. As transcrições das entrevistas foram lidas e relidas com o objetivo de perceber as questões relevantes acerca do trabalho pedagógico realizado na RME, e elaborar o mapeamento das informações contidas nos relatos associadas às categorias de análise: formação continuada do pedagogo, mediação do pedagogo na gestão democrática e políticas para o trabalho do pedagogo³⁵. Para o objetivo do estudo, destacam-se somente as contribuições mais recorrentes e significativas para análise das categorias³⁶.

Objetivando uma melhor organização para análise dos dados, as questões foram agrupadas em blocos segundo as categorias, sendo que no primeiro bloco se apresentam as questões relativas ao trabalho na escola e mediação do pedagogo na gestão democrática; no segundo, as questões que se referem à formação continuada no trabalho do pedagogo; no terceiro e último bloco, busca-se compreender as políticas para o trabalho do pedagogo.

4.3 O TRABALHO NA ESCOLA E A MEDIAÇÃO DO PEDAGOGO

Sobre o trabalho do pedagogo escolar na RME de Curitiba percebe-se, cruzando as respostas das pedagogas, apresentadas nas tabelas que sintetizaram a incidência segundo o cumprimento das atribuições – conforme prescrições do Decreto 35/2016, – a relevância conferida ao compromisso com a transmissão aos estudantes do conhecimento historicamente elaborado. Porém, revelam os depoimentos das entrevistadas que o trabalho do pedagogo na escola é precarizado. Explicam que estão precisando assumir grande variedade de funções e responsabilidades, como confirmam os dados mostrados nas tabelas e conforme depoimentos apresentados a seguir:

(...) sempre tem relatórios para fazer, a avaliação escolar, a avaliação institucional, os relatórios de atendimento das crianças, os pais. Porém, o

³⁵As respostas das pedagogas entrevistadas resultaram em sessenta e uma páginas de transcrições

³⁶Como mencionado, utilizam-se números de 01 a 24 para identificar as pedagogas e garantir o sigilo de suas identidades, em respeito às determinações éticas da pesquisa.

objetivo maior é a aprendizagem escolar e a demanda grande dos fatores externos, das diferentes modalidades e programas que a nossa escola tem, acaba tirando muito tempo do pedagógico do trabalho do pedagogo, então eu gostaria que isso fosse diferente, não tem jeito que vá mudar em curto prazo (PEDAGOGA 03, 2016).

(...) tenho que atender as crianças que se machucam, brigam muitas vezes, a gente faz coisas que não são da nossa jurisdição também, tem que ficar na secretaria um pouco, ver se as professoras que estão em cursos, estão fora da escola, estão doentes, mas eu acho que a gente é um pouco enfermeira, um pouco detetive (PEDAGOGA 04, 2016).

Ao longo do percurso histórico da trajetória do pedagogo se constata, conforme já discutido, que esse profissional ocupou diferentes posições profissionais no processo pedagógico, entre elas, a de coordenador, supervisor, orientador educacional, professor; além de desempenhar funções próprias, impõem-se lhes funções correlatas, como resolver casos imprevistos e emergências surgidas na escola; ou ainda como conciliador das questões disciplinares entre alunos, bem como encarregado da organização de horários das aulas e dos profissionais na escola. Caracteriza-se o trabalho pedagógico como fenômeno educacional historicamente permeado por tensões que se definem pelas inúmeras exigências feitas à educação, como reflexo do contexto econômico, político e sociocultural.

A escola necessita refletir sobre os limites e as condições concretas da educação, pois, segundo as pedagogas entrevistadas, a escola está assumindo muitas funções, como se pode observar nas suas argumentações, apresentadas a seguir:

Muito trabalho para uma pedagoga, o atendimento aos professores, cada uma com uma especificidade diferente, pois temos 5 anos e mais a Educação Infantil e outras áreas do conhecimento como Arte, Ensino Religioso, Ciências e Educação Física exige um cabedal de conhecimentos muito grande dos pedagogos ao qual não dispõe de um dia na semana para tal, pois horas de estudo não está fixada em sua grade semanal como os professores possuem, mais o atendimento aos pais, estudantes com problemas de saúde, comportamento e aprendizagem que exigem diversos encaminhamentos

(PEDAGOGA 22, 2016).

Não consigo entrar nas salas de aula para acompanhar de perto o trabalho das professoras, para colaborar e resolver as dificuldades que os alunos apresentam no dia a dia, não tenho tempo para apoiar as professoras na sala de aula. Pouco tempo para troca de ideias e construção do planejamento (PEDAGOGA 24, 2016).

A escola pública é um direito garantido formalmente à população, entretanto, as próprias determinações da legislação e os investimentos em recursos financeiros continuam sendo insuficientes, impedindo que se materialize a qualidade e a infraestrutura educacional na educação pública. Destaca-se o trabalho do pedagogo com o desafio de articular a coletividade, compreendendo que a escola organiza-se segundo a gestão democrática, com a participação e decisão de todos os segmentos envolvidos, para assim alcançar resultados e progressos na mediação e garantia do exercício educacional democrático.

O pedagogo é essencial na gestão democrática e pedagógica da escola pública, no planejamento, na organização e mediação do processo de trabalho pedagógico escolar. No trabalho coletivo, é o profissional responsável pela mediação, articulação e transformação do trabalho pedagógico. É uma função que exige um profissional que planeja, decide, coordena, acompanha, avalia e executa o trabalho pedagógico, de forma a atender todos os segmentos da escola. A qualidade exigida do pedagogo, nem sempre se viabiliza, como confirmado nos depoimentos a seguir.

(...) a nossa rotina ela é imprevisível, nós não temos nada fechado, você pode se programar, fazer um planejamento do teu trabalho que vai acontecer no dia, mas você tem outras coisas que você não tem se programado que acontece na rotina, são situações de pais, de professores, de falta de professor, que acontece na rotina diária, que a gente sempre está trabalhando com essas situações. Então assim nosso trabalho fica muito fora de um planejamento. A gente não planeja as atividades dessas situações imprevistas, mas, elas acontecem e acumula-se com o que tem planejado do trabalho" (PEDAGOGA 05, 2016).

Eu tento realizar um planejamento sim, porém a dinâmica diária requer

outras ações as quais podem acabar desviando do que foi planejado. Apesar disso, considero que o ato de planejar é uma garantia da boa qualidade do trabalho porque é um fio condutor e dá mais consistência às ações pedagógicas (PEDAGOGA 21, 2016).

Faz-se basilar a atuação do pedagogo em relação aos professores no que diz respeito ao aprimoramento do seu trabalho em sala de aula, na análise e compreensão das situações de ensino com base nos conhecimentos. Sendo este profissional responsável pela mediação no processo de formação que ocorre na escola, é imprescindível a sua participação na organização das práticas pedagógicas e na efetivação do projeto político- pedagógico.

Percebe-se que a ampliação do campo de atuação do pedagogo, trouxe as indicações dos seus limites e, ao mesmo tempo, demanda propor o trabalho articulado e coletivo pela concretização do projeto político pedagógico, com ênfase na gestão democrática, como base para organização do trabalho pedagógico, com a participação todos, é a saída para um processo de desenvolvimento humano e profissional de forma contínua e autônoma.

A escola sinaliza a necessidade de atender formação humana, por meio da gestão democrática na educação, nesse processo de garantir a democratização do acesso, da permanência, da qualidade do ensino. É importante lutar e pressionar com articulação do coletivo que compõem a comunidade escolar, contra a negligência do Estado, considerando a escola como espaço de participação e exercício democrático das relações de poder.

4.4 FORMAÇÃO CONTINUADA DO PEDAGOGO: DESAFIOS PARA A GESTÃO DEMOCRÁTICA NAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE CURITIBA

As pedagogas que participaram da entrevista foram questionadas sobre a formação continuada promovida pela RME. Verifica-se que a formação continuada é tratada com muita relevância nos depoimentos das informantes. Porém, é destacada a ausência de formação específica para o pedagogo, pois as entrevistadas são unânimes ao deporem que não participaram de cursos no ano de 2016, como se constata nos exemplos a seguir.

Nossa! Sabe que este ano de 2016 não tivemos formação direcionada somente para nós pedagogos. Tiveram reuniões com repasse de informações, sugestões de experiências para trocarmos com os professores, porém formação mesmo não teve nenhuma esse ano. Estamos acompanhando as professoras, questões de planejamentos na sala de aula, o curso é produtivo, mas curso para nós pedagogos são importantes e precisa acontecer com mais freqüência (PEDAGOGA 17, 2016).

Eu participo quando acontece formação. Eu tenho acompanhado os professores da educação infantil e do ensino fundamental da classe especial nas capacitações, acho que é um momento rico e grandioso de análise e reflexão, de trabalho coletivo, mas em específico para pedagogos enquanto grupo, não está tendo nenhuma formação. Nós temos nos mobilizado para que haja um momento mais específico (PEDAGOGA 03, 2016).

Das vinte e quatro pedagogas, seis afirmam que os cursos oferecidos pela SME não têm colaborado com seu desenvolvimento profissional e nem com as questões pedagógicas que são de seu interesse. Relatam que os cursos oferecidos tratam de assuntos gerais e superficiais subtraindo questões específicas da formação do pedagogo. De acordo com pedagogas 03,17 e 19, as formações oferecidas são mais voltadas aos professores, às questões de sala de aula, embora não proponham avanços, pois abordam sempre as mesmas temáticas, não colaborando com os desafios enfrentados nas escolas. Seguem três depoimentos relevantes sobre a questão da formação continuada:

Sim participo das formações. Acho que deixa muito a desejar. Geralmente, essas “formações” já vêm prontas dos departamentos superiores e, simplesmente repassadas aos profissionais do magistério como “sugestões/ordens” a serem seguidas por todos. Sinto falta de leituras inovadoras, das discussões, dos debates e mais autonomia nas ações. Participei, neste ano, de uma formação para pedagogas no SISMMAC onde tive a oportunidade de ouvir professores da UFPR que trouxeram concepções novas para o meu cotidiano e, inclusive, mudou alguns conceitos que eu tinha sobre algumas questões pedagógicas. Sinto falta desse tipo de formação na SME. (Pedagoga 19, 2016)

Infelizmente, as formações para os pedagogos são poucas e, em grande

parte são repasse de informações e solicitação de dados da escola, como, planilhas, tabelas, aplicação de projetos (Pedagoga 17, 2016).

Nós pedagogos estamos tendo pouquíssimos momentos para analisar, para conhecer, para dividir, para estudar, isso, desmobiliza. A gente teria que estar mais presentes nos momentos, de direcionamento e reuniões ligados à situação pedagógica e administrativa. Então os pedagogos acompanham a formação dos professores e ficamos desassistidos quanto a questão administrativa (Pedagoga 3, 2016).

Os depoimentos das pedagogas trazem questões que demonstram a concepção presente em relação à formação continuada. Reconhecem que a formação de qualidade é necessária e que precisa ser contínua. Todas as entrevistadas apontam que a formação contribui para a aquisição de novos conhecimentos, e para a qualificação profissional no desempenho da função. As pedagogas apresentam relatos de problemas como o fato da formação continuada expressar pouca articulação entre a teoria e a prática, ter duração reduzida destinada ao estudo, conforme demonstram os depoimentos a seguir.

Eu participo sempre, mas para o pedagogo, esse ano, ficou somente com a formação dos professores, que atendeu as professoras e pedagogos juntos. É muito importante a formação específica para os pedagogos, nós pedagogos precisamos de formações também, com práticas educativas um curso específico para o pedagogo, que esse ano não foi oferecido pela SME (PEDAGOGA 07, 2016)

Este ano não teve nenhuma formação ou curso direcionado para os pedagogos, ocorreram reuniões com informações, recados, sugestões de experiências para trocarmos com os professores, porém formação não houve nenhuma esse ano. Nos anos anteriores sim, mas este ano não. Nós estamos tendo formações onde nós pedagogas, estamos acompanhando os professores, questões de planejamentos, rotinas na sala de aula, mas está sendo bem válido (PEDAGOGA05, 2016)

Parar interpretar que no trabalho do pedagogo não se pode separar a teoria da prática, e nem a prática da teoria, recorre-se primeiramente a

Vázquez (1991, p.29) que explica que a práxis significa a “atividade consciente objetiva mais elevada, bem como a vinculação teórica mais profunda com a práxis real”. Ainda, como afirma Vázquez (1991, p. 117), “a relação entre teoria e práxis é para Marx, teórica e prática: prática, na medida em que a teoria toma como guia da ação, molda a atividade do homem, particularmente a atividade revolucionária; teórica, na medida em que essa relação é consciente”.

Segundo Scheibe e Bazzo (2013, p. 9, a “divisão entre teoria e prática continua no âmago da questão da formação”, em que está presente uma visão “divisionista”. A condição da articulação entre teoria e prática é reivindicada pelos pedagogos nos processos de formação da RME. Ou seja, a teoria necessita orientar a prática com uma formação densa e competente, que realiza significativamente a prática humana.

A prática não existe longe da teoria, pois é o conhecimento da realidade para a transformação. É o conhecimento da prática que realimenta a teoria com o conhecimento das necessidades e condições reais para que se possa cumprir a função prática da formação da consciência dos homens e de buscar os meios adequados para sua realização (VÁZQUEZ, 1991, p.261). Sendo assim, a transformação da sociedade depende do conhecimento teórico acumulado e sistematizado na história da humanidade. A essência do trabalho do pedagogo necessita assumir a perspectiva da práxis pedagógica voltada ao ensino de conhecimentos universais para todos os estudantes.

O conhecimento resulta em processo transformador da prática do pedagogo e da própria escola, porém, evidencia-se, por meio das entrevistas, a necessidade de repensar a formação continuada oferecida pela SME de Curitiba, que necessita contribuir para a mudança no trabalho do pedagogo, dos professores e demais profissionais envolvidos com o trabalho na escola.

Ferreira (2003) compreende a “enquanto lócus privilegiado de transmissão, assimilação e produção do conhecimento, deverá possibilitar a “formação continuada” para todos os que buscarem nela o “passaporte” para a cidadania, de acordo com as determinações da “cultura globalizada”, sem distinção” (FERREIRA, 2003, p. 38).

O pedagogo necessita ser articulador de mudanças e contribuir para a formação continuada dos professores. As permanências, reuniões pedagógicas, conselhos de classe são momentos de reflexão, planejamento,

discussão do processo para efetivação das tomadas de decisões coletivas.

Em conformidade com o quadro apresentado sobre as incidências das repostas das pedagogas quanto às suas atribuições, elas relatam nas entrevistas que durante a permanência auxiliam os professores na elaboração de estratégias de ensino adequadas às necessidades dos estudantes, acompanham a efetivação do planejamento, orientam e subsidiam o trabalho, quanto à adequação dos encaminhamentos didáticos. Porém as pedagogas apontam motivos que dificultam o desempenho de suas funções, conforme exemplifica o depoimento a seguir.

A principal dificuldade é atingir todas as dimensões do trabalho pedagógico com qualidade e coerência desde a formação docente ao acompanhamento dos alunos e suas famílias (PEDAGOGA 21, 2016).

Para avançar na formação continuada se faz necessária a gestão da escola com consciência democrática do coletivo, do compromisso em garantir formas, condições e espaços de formação, de participação, de compartilhamento e descentralização do poder, pois na escola existe diversidade, interação social, descobertas com oportunidade da construção coletiva e consciência dialógica voltada para a cidadania.

Na perspectiva de Estrela (2003), o processo de formação continuada é relevante para o pedagogo desde que realizado com base em uma concepção consistente; que revele seus lados de professor e pesquisador, discernindo o que é mais importante: o conhecimento; que identifique as necessidades da escola, numa perspectiva social e política; que a compreenda como agência de cultura, situando-a como instituição que contribua para a construção da cidadania. É a formação continuada que possibilita ou “poderá pôr ao seu serviço ou rentabilizar os valores de diversidade, flexibilidade, incerteza e criatividade de que a pós-modernidade se reclama” (ESTRELA, 2003, p. 58).

O pedagogo é um profissional que faz parte de um processo educacional e necessita de conhecimento para exercer uma prática de qualidade; conectada à realidade, contextualizada histórica e socialmente; consciente de que essa prática será sempre o ponto de partida e de chegada do processo de formação; constituindo-se num ato político na promoção do processo coletivo e de reflexão partilhada de diferentes saberes. Este

profissional necessita constantemente de formação comprometida com a cidadania, de atualização contínua com propostas políticas intencionais, para compreender a educação e a relação entre a escola e a sociedade, assumindo-se como pesquisador e gestor da prática pedagógica emancipadora.

Reafirma-se nesta pesquisa a importância da formação continuada dos pedagogos nas universidades para o seu desenvolvimento científico e intelectual, como também dos professores, para desenvolver a tarefa de construção do conhecimento pedagógico. Destaca-se, a relevância da formação continuada por meio dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, que compreendem programas de mestrado e doutorado, que contribuem para o profissional da educação realizar pesquisa e produzir conhecimentos vinculados à prática social global, com o objetivo de contribuir para o conhecimento e transformação da sociedade. Fica perceptível, nas entrevistas realizadas, o grau de discernimento e envolvimento com o trabalho pedagógico das pedagogas que realizaram formação continuada ou que são mestres ou doutores em educação, profissionais que atuam, propõem e subsidiam a comunidade escolar em direção à gestão democrática. O conhecimento teórico contribui para a mudança, tendo em vista que a educação pode conscientizar e organizar meios para a ação efetiva que se busca. O conhecimento teórico, que foi construído ao longo da trajetória da civilização, se faz necessário para executar a prática pedagógica em função do movimento histórico e fazer a transformação para atender às atuais necessidades de formação humana. Como exemplo, o depoimento é revelador da questão aqui discutida.

A escola deve organizar-se de modo que consiga despertar no estudante o desejo de querer aprender. O papel da escola é permitir que os estudantes tenham acesso a um tipo de conhecimento mais elaborado possível, que não está disponível, de modo sistemático e intencional, em outros espaços e instituições.

É na escola que as pessoas conhecem Helena Kolody, as obras de Homero, etc., e, por meio delas, passam a compreender as grandes questões que tencionam a humanidade, por exemplo: a traição e a coragem tão bem expressas em “Ilíada” e “Odisséia”). O conhecimento não tem um fim em si mesmo, mas é por meio dele que nos aprimoramos e nos enriquecemos.

Desse modo, o papel do pedagogo é organizar a escola para que cada

vez, mais estudantes tomem para si aquilo de melhor que a humanidade já foi capaz de produzir (PEDAGOGA 15, 2016).

Reitera-se a necessidade de políticas de formação e da pesquisa para pedagogos e profissionais da educação nas escolas da RME. A formação possibilita compreensão das questões educacionais e permite aos pedagogos terem diferentes formas de agir com o objetivo de contribuir para a modificação da realidade da escola pública. O acesso à produção do conhecimento modifica a visão da realidade do ensino nas escolas municipais e ao lado de outros processos pode contribuir para elevar a qualidade da educação.

Fontana (2014) explica que existe uma política de ampliação do número de profissionais com formação em pós-graduação na SME, em função do plano de carreira do magistério. No entanto, a autora aponta para a necessidade de políticas de ampliação das licenças para cursos pós-graduados, para que maior número de profissionais possa ter a oportunidade da formação em nível *stricto sensu* e permaneçam atuando na RME. Fontana (2014, p.283) apresenta os dados da formação continuada referentes ao ano de 2014:

(...) são 6.544 profissionais da educação com formação em *lato sensu*, 285 com formação em mestrado e 13 profissionais com doutorado, mas a maioria dos mestres e doutores está lotada em funções técnicas na SME. Atuam em escolas 83 mestres e 2 doutores, nos NREs 18 mestres e 1 doutor, e na SME são 184 mestres e 10 doutores (FONTANA,2014, p.283).

O PNE, em sua meta de número 15, trata diretamente da garantia da organização e a efetivação da formação dos profissionais da educação básica, sobretudo dos profissionais do magistério. Metas que incidem nas bases da efetivação de uma política nacional de formação dos profissionais da educação, consideradas nas diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério. Contudo, o Novo Regime Fiscal do governo Temer, pela aprovação da Emenda Constitucional 55, irá limitar a garantia do direito à educação, negligenciando o financiamento do Plano Nacional de Educação. Desta forma, defende-se, nesta pesquisa, a implementação e efetivação de políticas públicas com investimento de recursos

e meios para a formação dos pedagogos e professores da escola pública, de forma crítica, como práxis mediadora do coletivo, da unidade teoria e prática, pesquisa e transformação com objetivo de formação humana.

4.5 POLÍTICAS PARA O TRABALHO DO PEDAGOGO: A NECESSIDADE DA CRÍTICA EMANCIPADORA E DA GESTÃO DEMOCRÁTICA

A gestão democrática no trabalho significa constante reflexão sobre as práticas sociais e práticas educativas, mediante a participação do coletivo dos profissionais da educação e da comunidade escolar em um processo de reconstrução e execução do projeto político pedagógico da escola.

Segundo Ferreira (2007), a gestão democrática da educação como concepção necessária à formação do profissional da educação necessita

ter ao mesmo tempo, transparência, autonomia e participação, liderança e trabalho coletivo, representatividade e competência. É o compromisso e a responsabilidade de garantir que princípios humanos sejam desenvolvidos nos conteúdos de ensino, que são conteúdos de vida, porque se constituem instrumentos para uma vida de qualidade para todos. (FERREIRA, 2007, p,173)

Portanto, o pedagogo necessita de formação teórica e prática para implementar a gestão democrática na escola. No entanto, é um desafio democratizar a educação por meio da solidariedade, dos valores humanos e éticos. O processo coletivo de reflexão e diálogo sobre a concepção educativa, que proporciona a participação, é a melhor estratégia e possibilidade para a se alcançar a cidadania. Observa-se nos depoimentos de várias pedagogas esta preocupação, como o exemplo que segue.

Eu sou responsável pela organização e implementação do Projeto Político Pedagógico, o PPP da escola. Esse processo envolve muitas frentes de trabalho, dentre elas: a organização curricular, tempos, espaços, conteúdos, métodos, articulação entre os ciclos, etc. A formação continuada, a gestão democrática e a avaliação, avaliação institucional, da aprendizagem e do rendimento escolar. Minha prioridade é sempre a aprendizagem de todos os estudantes. Nesse aspecto, além do permanente acompanhamento das turmas e de cada criança em particular, é imprescindível rever constantemente o planejamento. As atividades mais recorrentes para garantir a aprendizagem de

todos e de cada um, são: readequação do planejamento; atividades diversificadas; Plano de Apoio Pedagógico Individualizado chamamos PAPI (PEDAGOGA 15, 2016)

Na minha escola teria que melhorar a gestão democrática, percebo que tem muitas decisões que são tomadas e muitas vezes dão erradas porque não consideram a opinião de todos que fazem parte da equipe pedagógica (PEDAGOGA 23, 2016)

A forma como os pedagogos se organizam na RME não é estática, existe um movimento em direção aos direitos sociais, que se constituem direitos fundamentais, considerados como valores de uma sociedade. As pedagogas expressam-se a respeito desta questão:

(...) eu tento melhorar a cada dia meu trabalho com as professoras, o trabalho de sala de aula com os alunos tem colaboração e a minha ajuda como pedagoga. Acho que nós aprendemos uns com os outros, mas falta tempo (PEDAGOGA 12, 2016)

Acredito em nosso trabalho sim, no planejamento coletivo aqui na escola, estudos de aprofundamento de conceitos e métodos com os professores, pessoal da secretaria da escola, direção, tentando envolver os pais (PEDAGOGA 16, 2016).

Para além da limitação das políticas educacionais, a efetivação de uma educação de qualidade se faz necessária, desde que baseada na formação para a cidadania e, portanto, necessita de saberes teóricos, tecnológicos, significativa consciência social, condições dignas e materiais de trabalho. Pedagogas entrevistadas denunciam que a realidade vivenciada nas escolas da RME se caracteriza pela falta de profissionais, logo as condições que enfrentam são difíceis. Reivindicam além de um número maior de pedagogos mais professores e inspetores, e esclarecem que é necessário melhorar a qualidade da educação na RME, conforme relato selecionado: *É preciso aumentar o número de pedagogas por escola, de professores, de inspetores, aumentar pelo número de turmas, pelas diferentes realidades que a comunidade da escola apresenta (PEDAGOGA 07, 2016).*

Com conhecimento e responsabilidade, o pedagogo, como sujeito de um

coletivo, pode colaborar com a gestão democrática e assumir compromissos no sentido de democratizar as relações de poder na escola, permitindo que o trabalho pedagógico contribua para a emancipação humana e social.

Para Fortunato (2007, p.33) no processo de organização política (estrutura do Estado), o conhecimento é poder porque modifica, e a hegemonia intelectual é a luta por uma nova ordem social. Para isso, o pedagogo necessita selecionar conteúdos significativos, com questionamentos sobre as relações sociais vividas pelos homens, conferindo caráter histórico aos conteúdos, à relação entre sujeitos sociais, com os professores e estudantes, intermediados pelo ato de pensar, pela capacidade de intervir por meio do pensamento e interpretação da realidade. O exercício dessas relações, para Saviani (2012), constitui o fundamento básico do processo de formação humana, ou seja, no ambiente da sala de aula (ambiente de relações humanas) onde aquele que ensina (professor) deverá instigar o raciocínio daquele que aprende (aluno), propondo questões que possam levá-lo a refletir sobre os conteúdos propostos, desenvolvendo sua capacidade de compreensão dos fatos humanos produzidos na prática social.

Entretanto, a gestão democrática e o processo coletivo na educação, ainda é uma realidade que está em processo em meio aos desafios da sociedade contemporânea. O pedagogo sente necessidade de discutir na escola o trabalho articulado, para que, por meio do projeto político pedagógico, transforme a escola em instância de aprendizagem capaz de abranger os conceitos científicos da cultura erudita. O relato a seguir expressa esse compromisso:

O meu trabalho acredito que seja, ter claro a formação do ser humano, tentar garantir que essa formação ocorra na escola, que seja um direito garantido, me sinto como uma protetora desse direito (Pedagoga 23, 2016).

O profissional pedagogo, enquanto um dos responsáveis pela formação de futuros cidadãos, necessita ter continuamente sua atividade profissional como objeto de investigação, de estudo, visto que se faz relevante seu aprimoramento, pois em cada momento histórico da humanidade responde à necessidade da mediação e interpretação da sociedade global por meio da educação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada revelou para esta autora que o trabalho do pedagogo na escola pública é pouco investigado e exige análise crítica sobre as conseqüências desse fato com o objetivo de contribuir para a educação e para as políticas públicas, com vistas à construção de uma sociedade democrática.

A conjuntura, na qual se insere o trabalho do pedagogo, é complexa e implica o reconhecimento da realidade histórica na totalidade das determinações e contradições sociais. Com esta intenção justifica-se o método adotado na presente investigação, isto é, a dialética materialista para explicitação científica da realidade, capaz de subsidiar a crítica e revigorar a confiança na educação como práxis mediadora de processos de produção e apropriação do conhecimento na perspectiva da emancipação humana. A análise desenvolvida na presente pesquisa problematizou as políticas e ações educacionais necessárias para a efetivação da práxis crítica e transformadora no trabalho do pedagogo da Rede Municipal de Ensino de Curitiba.

Para compreender e apreender as relações entre os fatores político-educacionais, envolvidos na problemática investigada, elegeram-se as categorias de “mediação do pedagogo na gestão democrática”, “formação continuada do pedagogo” e “políticas para o trabalho do pedagogo” com o objetivo de buscar a essência da sua atuação na escola básica, e identificar as políticas públicas educacionais necessárias para efetividade da organização do trabalho pedagógico na perspectiva da gestão democrática. Assim, iniciou-se pelo estudo documental com foco na legislação que expressa a formulação e a implementação, pelo Estado, das políticas para a formação e trabalho dos pedagogos no Brasil, no Paraná e no Município de Curitiba, a fim de captar a realidade sobre sua atuação nas escolas públicas da RME de Curitiba.

Concluiu-se, a partir da pesquisa bibliográfica baseada na literatura educacional, que as principais regulamentações do curso de Pedagogia, aprovadas em diferentes contextos históricos, refletem as decisões político-econômicas adotadas para o desenvolvimento capitalista do país, no qual os

investimentos na educação pública em seus profissionais não são prioridade. Em decorrência, percebeu-se que a formação inicial e continuada do profissional pedagogo atende às demandas educacionais da sociedade capitalista, repercutindo em adversidades na atuação dos profissionais nas condições de trabalho na escola, a qual resulta na precarização do trabalho dos pedagogos.

No levantamento da produção do conhecimento, elaborado pelos pesquisadores brasileiros, foi possível verificar a contribuição para o presente estudo. Constatou-se a problemática sobre os desafios da formação do pedagogo, que atua na escola pública, a falta de relação entre teoria e prática na formação inicial e continuada, dificultando a práxis consciente dos pedagogos.

Conforme as teses e dissertações analisadas dos pesquisadores brasileiros e paranaenses, a diversidade e a burocratização de atividades realizadas pelo pedagogo na escola, estão intensificadas, tais dificuldades, estão dispersando o principal compromisso do profissional, que é concretizar o plano de ação da escola segundo uma gestão democrática. Por isso, defende-se nesta pesquisa a formação continuada de qualidade do pedagogo, embasada na relação teórico-prática dos conhecimentos pedagógicos, para assim contribuir com uma práxis crítica transformadora. Portanto, existe a necessidade de políticas públicas que invistam em recursos e metodologias para que os processos de formação e de trabalho dos pedagogos nas escolas se constituam como práxis conciliadora do coletivo, da unidade teoria e prática, da articulação entre ensino e aprendizagem.

A apresentação dos dados empíricos quantitativos e qualitativos levantados, obtidos a partir dos instrumentos de coleta e entrevistas, revela que a ação do pedagogo encontra situações-problema interligadas e diversificadas, corroborando com o que constata os pesquisadores brasileiros e paranaenses. Nas relações entre o trabalho do pedagogo nas escolas e as políticas de gestão da educação da RME de Curitiba constata-se que a presença de fatores burocráticos, de grande demanda de trabalho e de ações pedagógicas de urgência interfere no planejamento das pedagogas nas escolas. A pesquisa mostra que as pedagogas compreendem a importância de

uma gestão democrática ser construída e incorporada coletivamente nas relações de trabalho, com a participação efetiva de todos os envolvidos.

O contexto da atuação do pedagogo nas escolas justifica a defesa da necessidade de contínua formação de qualidade, que lhe possibilite atender as demandas socioeducacionais no sentido de compreender o histórico dos processos pedagógicos, a organização das práticas pedagógicas e o aprimoramento do trabalho coletivo da escola. O trabalho do pedagogo no coletivo produz conhecimento pedagógico, que envolve plano de ações, atividades e estratégias, e implementa a produção deste conhecimento por meio da interação/diálogo entre a teoria/prática em saberes e conteúdos pedagógicos na escola.

Ressalta-se, como proposição, a necessidade de formação de qualidade e de aprofundamento para consolidação dos princípios da gestão da educação, para a participação efetiva da mediação do pedagogo no processo democrático de luta por políticas públicas educacionais, que contemplem o poder de decisão nos processos educativos. Neste sentido, mais uma vez cita-se Ferreira:

Gestão democrática, participação dos profissionais e da comunidade escolar, elaboração do projeto pedagógico de escola, autonomia pedagógica e administrativa são, portanto, os elementos fundantes da educação e elementos fundamentais na construção de gestão da escola (FERREIRA, 2001 p. 306).

Constata-se, nas escolas em que trabalham as pedagogas pesquisadas, a gestão democrática como processo em construção, pois percebem a escola como espaço de transmissão e de construção de conhecimentos, bem como espaço de formação humana com possibilidade de contribuir para a transformação da sociedade.

Percebeu-se, com a pesquisa, que os pedagogos da RME possuem intencionalidade nas ações pedagógicas para com o compromisso social de formar cidadãos emancipados por meio do conhecimento da ciência, cultura e práticas democráticas.

O estudo aponta a gestão da educação como parte constitutiva do trabalho do pedagogo nas escolas, porém, há uma significativa necessidade de formação continuada. Ao analisar o trabalho desenvolvido pelas

pedagogas na RME de Curitiba e as relações que se estabelecem entre as ações desses profissionais e as políticas de gestão em vigor, coletou-se dados fundamentais da realidade do trabalho educacional efetivado por esse profissional da educação.

Em suma, constata-se neste estudo que o trabalho do pedagogo se constitui pela gestão da educação em organizar o coletivo da escola com objetivos comuns para nortear e construir efetiva qualidade humanizadora. Portanto, ao pedagogo cabe a formação teórica educacional, fundamentos históricos, políticos e sociais, que garantam articulação e domínio dos saberes historicamente produzidos comprometidos com a compreensão crítica da sociedade e da realidade educacional.

A tomada de decisão orientada por princípios finalidades e objetivos humanos concretiza a construção coletiva da participação por meio do diálogo, também nas divergências de ideias, para desenvolver conteúdos de ensino direcionados para a formação de cidadãos justos e solidários, e para a construção de uma vida de qualidade para todos.

Assim considerando, compreende-se a escola como um todo que necessita de formação para seus profissionais e de realização de trabalho coletivo. O processo pedagógico e interação entre teoria e prática fortalecem a práxis da ação educativa, fundamental para a gestão democrática. No âmbito das políticas públicas de formação e de atuação do trabalho dos pedagogos precisa-se considerar que a formação de qualidade na escola relaciona-se com a implementação de plano de carreira e salário digno para os profissionais da educação. Para tanto, defende-se, como proposição, além de outras importantes ações educacionais, o provimento de recursos financeiros que transformem as condições de trabalho nas escolas públicas e valorizem a criação de uma estrutura organizacional capaz de ampliar o número de profissionais e de pedagogos nas escolas e valorizar a carreira docente.

Eis o desafio do pedagogo: o compromisso social, ético, político e técnico deste profissional com a educação para desenvolver, por meio do projeto político pedagógico, a formação humana omnilateral e cidadã.

REFERÊNCIAS

ANFOPE. **Definição das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia.** Disponível

em: <<http://www.anped.org.br/200904PosicaoDiretrizesCursosPedagogia.doc>>.

Acesso em: 17/07/2015.

_____. **Documento Final 9º Encontro Nacional.** Brasília, 1998. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/200904PosicaoDiretrizesCursosPedagogia.doc>>.

Acesso em: 17/07/2015.

BANCO DE TESES DA CAPES: <http://bancodeteses.capes.gov.br>

BARBOSA, S. **O supervisor que virou pedagogo** - uma análise da significação do supervisor de Ensino no Estado do Paraná. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, 2006.

BRASIL. Lei nº 4.24/61. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em: 15/04/2016

_____. Lei nº 5.540/68. **Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino superior.** Disponível em: www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei5540-28-novembro-1968359201-publicacaooriginal-1plhtml. Acesso em: 15/04/2016.

_____. Lei n. 5692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa Diretrizes e Bases de Ensino de 1º e 2º Graus, e dá outras providências.** Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em: Acesso em: 21/04/2016.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 02 de 28 de maio de 2009. **Fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública**, em conformidade com o artigo 6º da Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, e com base nos artigos 206 e 211 da Constituição Federal, nos artigos 8º, § 1º, e 67 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e no artigo 40 da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_cne_ceb_002_2009.pdf. Acesso em: 01/07/2016.

_____. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Fixa Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Congresso Nacional**, Brasília, DF, 21 dez.1996. Disponível em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_cne_ceb_002_2009.pdf>. Acesso em: 22/04/2016.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília. 35ed. Biblioteca digital Câmara dos Deputados, 2014. Disponível em: <http://bd.camara.gov.br>. Acesso em: 15/11/2015.

____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Câmara de Deputados, 9. ed., 2014. Disponível em: bibliotecadigital.unijui.ed.br/8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/LDB%209.ed.pdf?sequence=1. Acesso em: 15/04/2016.

____. CNE/CP nº 1/2006. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia**. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006. Disponível em: portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf Acesso em: 15/04/2016.

____. Parecer n. 251/62. Currículo mínimo e duração do curso de Pedagogia. Relator: Valnir Chagas. **Documenta**, n. 11, pp. 59-65, 1963. Acesso em: 04/04/2016.

____. **Programa Nacional de Educação Básica**, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ideb-sp-1976574996>. Acesso em: 04/04/2016.

____. **Emenda Constitucional nº 55**, de 13 de dezembro de 2016. Disponível em www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/127337. Acesso em 18/02/2016

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e Capital Monopolista**. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

BRZEZINSKI, I. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento**. Campinas: Papirus, 1996.

____ (Org.). **LDB dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares**. São Paulo: Cortez, 2008.

CANDEIAS, E. W. **A formação do Pedagogo: os conteúdos e as práticas do trabalho da coordenação pedagógica na escola Pública - Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Rondônia**, 2007.

CURITIBA. Prefeitura Municipal. **Lei 6761 de 08 de novembro de 1985**. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público Municipal. CURITIBA. Prefeitura Municipal de Curitiba. Secretaria Municipal da Educação. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/735183/lei-6761-85-curitiba-pr>. Acesso em: 04/07/2016.

____. Lei n. 8.248 de 09 de setembro de 1993. Dispõe sobre a aplicação da gratificação pelo regime integral de trabalho aos ocupantes de carreiras de professor, supervisor escolar e orientador educacional. Disponível em: http://www.leismunicipais.com.br/cgi-local/form_vig.pl. Acesso em 06/07/2016.

____. 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.

____. Secretaria Municipal da Educação. Prefeitura Municipal de Curitiba. **Lei n. 14.544 de 11 de novembro de 2014**. Institui o Plano de Carreira do Profissional do Magistério de Curitiba. Curitiba, 2014.

_____**Decreto nº 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.

_____. Secretaria Municipal da Educação. Prefeitura Municipal de Curitiba. Lei 14681 DE 24 de junho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação. Curitiba, 2015.

_____**Decreto Municipal nº 35 de 14 de janeiro de 2016.** Aprova atribuições, competência técnica de ingresso, requisitos e demais características inerentes ao cargo de Profissional do Magistério da Administração Direta. Curitiba, 2016.

_____**Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba.** Curitiba, 2006.

_____. **Caderno Pedagógico. Subsídios à Organização do Trabalho Pedagógico nas Escolas da Rede municipal de Ensino de Curitiba.** Curitiba, 2012.

CURY, C. R. J. **Educação e Contradição:** elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1995.

DOURADO, L. F. A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, N. S. C. **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. A gestão democrática e a construção de processos coletivos de participação e decisão na escola. In: FERREIRA, S. C.; AGUIAR, M.A. S. **Para onde vão à orientação e a supervisão educacional?** Campinas: Papyrus, 2002.

_____. Conferência Nacional de Educação e a Construção de Políticas de Estado. In: FRANÇA, M. e MOMO, M. (Orgs.). **Processo Democrático participativo. A construção do PNE.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2014

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica: concepções e desafios. **Educação e Sociedade.** Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, 2015.

ESTRELA, T. M. A formação continua entre a teoria e a prática. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Formação continuada e gestão da educação.** São Paulo: Cortez, 2003.

FÉLIX, M. F. C. **Administração escolar: um problema educativo ou empresarial?** São Paulo, Cortez, Autores Associados, 1984.

FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Formação continuada e gestão da educação.** São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Gestão democrática da educação:** atuais tendências, novos desafios. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. Gestão democrática da educação: ressignificando conceitos e possibilidades. In: FERREIRA, N. S. C. & AGUIAR M. A. S. (Orgs.). **Gestão da educação:** impasses, perspectivas e compromissos. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Supervisão Educacional para uma escola de qualidade. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. (Org.). **Políticas públicas e gestão da educação:** polêmicas, fundamentos e análises. Brasília, DF: Liber Livro, 2007

_____. Gestão do conhecimento: da “produtividade” à humanização da formação. In: FERREIRA, N.S.C. (Org.). **A pesquisa na pós-graduação em educação:** reflexões, avanços e desafios. Curitiba: UTP, 2007

FIORIN, B. **Trabalho e Pedagogia:** considerações a partir dos discursos de pedagogas na escola - Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, 2012.

FONTANA, M. I. **A prática da pesquisa:** relação teoria e prática no curso de Pedagogia. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2006.

_____. **Políticas Públicas para pesquisa na formação e no trabalho dos profissionais da educação básica: contradições e materialidade.** Tese (doutorado em educação) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2014

FRANCO, M. A. S. **Pedagogia como ciência da educação.** Campinas: Papyrus, 2008

_____. LIBÂNEO, J. C; PIMENTA, S. G. Elementos para a Formulação de Diretrizes Curriculares para Cursos de Pedagogia. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, jan/abr. 2007. p.63 a 97.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** 34ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREITAS, H. C. L. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1095-1124, dez. 2003.

FRIGOTTO, G. A formação e profissionalização do educador: novos desafios. IN: SILVA, T.; GENTILI, P. (orgs) **Escola S.A:** quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, 1996.

FORTUNATO, S. A. **Políticas da gestão da educação no Ensino Fundamental e o trabalho nos NRES de Curitiba:** uma contribuição da à escola pública. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, 2007.

GATTI, B. **A Construção da Pesquisa em Educação no Brasil**. Brasília, Editora Plano, 2007.

_____. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**. [online]. 2008, vol.13, n.37, pp.57-70. ISSN 1413-2478. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782008000100006>. Acesso em:15/09/2016.

GOIS, M. G. **O trabalho do coordenador pedagógico na escola em tempos de mudança** - Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, 2012.

HADDAD, C. R. **Políticas para o trabalho dos pedagogos na Rede Estadual de ensino do Paraná (2004 – 2015):** intensificação, burocracia e possibilidades de superação. (Tese de doutorado), Universidade Tuiuti do Paraná, 2016.

KUENZER, A. Z. Trabalho pedagógico: da fragmentação à unilateralidade possível. IN: FERREIRA, N. S.; AGUIAR, A. de S. **Para onde vão a orientação e a supervisão educacional?** Campinas, S.P.: Papyrus, 2007.

KOSIK, K. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, E.P.U., 1986.

MASSON, G. **Políticas para a formação do pedagogo:** uma crítica às determinações do capital. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2003.

NETO, A. F. **A escola como expressão e resposta às exigências dos modelos de produção do capital** - Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, 2006.

NUNES, O. C. **A avaliação escolar no contexto das transições educacionais: conservação e mudança**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

ONU. Declaração Universal dos Direitos Humanos. País, Assembléia Geral da Organização das Nações Unidas, Paris 1948

PARANÁ. Lei 4.978/64. **Dispõe sobre Sistema Estadual de Ensino**. Disponível em: www.cee.pr.gov.br/arquivo/File/pdf/sis_est_ens_4978.pdf. Acesso 03/07/2016

_____. Lei complementar nº.103/2004. **Dispõe sobre o plano de carreira dos professores da Rede Estadual de Educação Básica**. Disponível em: <http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=7470&codItemAto=63745>. Acesso em 03/07/2016

_____. **Lei Complementar nº 103 de 15 de março de 2004** – Institui e dispõe

sobre o Plano de Carreira do Professor da rede estadual de educação básica do Paraná. Publicado no Diário Oficial nº 6687 de 15/03/2004.

Disponível em: <<http://celepar7cta.pr.gov.br/SEEG/sumulas.nsf/319b106715f69a4b03256efc00601826/0136dea4d1af589c03256e98006e2e8b>> Acesso em 04/07/2016.

_____. **Lei Complementar n. 108 de 18 de maio de 2005.** Dispõe sobre a contratação de pessoal por tempo determinado, para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público, nos órgãos da Administração Direta e Autárquica do Poder Executivo, conforme especifica. <<http://celepar7cta.pr.gov.br/seap/legrhv1.nsf/5199c876c8f027f603256ac5004b67da/c58a49f6c28c0cd583257014004a4653?OpenDocument>>. Acesso em: 10/05/2016.

PARANÁ-SEED. **Função do Pedagogo.** Disponível em: <http://diadia.pr.gov.br/cge/modules/conteudo/print.php?conteudo=12>. Acesso em: 11/05/2016.

_____. **Edital nº 37/2004.** Disponível em: http://www.cops.uel.br/concursos/seap_2004/Edital_037_2004.pdf. Acesso em 02/06/2016.

_____. **Edital nº 10/2007.** Disponível em: http://www.nc.ufpr.br/concursos_externos/seed2007/documentos/edital_102007_pedagogo.pdf. Acesso em 02/06/2016.

_____. **Edital nº 17/2013.** Disponível em: <http://www.pucpr.br/arquivosUpload/5373290551361651363.pdf>. Acesso em 03/06/2016.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública.** 3ª ed. São Paulo: Editora Ática, 2001.

_____. **Gestão Escolar, Democracia e Qualidade do Ensino.** São Paulo: Ática, 2007.

_____. **Educação como exercício do poder:** crítica ao senso comum em educação. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Escritos sobre a educação.** São Paulo: Xamã, 2011.

PABIS, N. **O trabalho do pedagogo na escola Pública do Paraná** - Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, 2014.

PINTO, U. A. **Pedagogia e Pedagogos escolares** - Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, 2006.

PINTO-VIEIRA, A. **Ciência e Existência: problemas filosóficos da pesquisa científica.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

ROMANELLI, O. **História da Educação no Brasil (1930-1973)** .24ª ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

SAVIANI, D. Educação: **do senso comum à consciência filosófica**. 10ª ed. São Paulo: Cortez Editora: Autores Associados, 1991.

_____. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, nº.130, p. 99-134, jan. 2007.

_____. **Trabalho e educação**: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação* 12.34 (2007): 152-180.

_____. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. O sentido da pedagogia e o papel do pedagogo. In: **Revista da ANDE**, São Paulo: Cortez, nº. 9, p.27-28, 1985.

_____. **Pedagogia histórico-crítica; primeiras aproximações** 10ª ed. Campinas (SP): Autores Associados, 2008.

_____. **Escola e Democracia**. 32 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

_____. **A nova Lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 5. ed. Campinas, SP: Autores associados, 1999.

SCHEIBE, L. Formação de professores e pedagogos na perspectiva da LDB. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). **Formação de Educadores: Desafios e Perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 2003, p. 171-183.

_____. Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia: trajetória longa e inconclusa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n.130, p. 43-62, jan. 2007

SCHEIBE, L.; BAZZO, V. L. Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Licenciatura no Brasil: da regulamentação aos Projetos Institucionais. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, MG, v. 4, n. 1, p. 15-36, jan/jun. 2013.

SCHVARZ, L. H. **A esfera da cotidianidade e da não cotidianidade desafios e limites na ação do pedagogo na escola**. - Dissertação (Mestrado em Educação) – Unicentro, Guarapuava, 2014.

SILVA, C. S. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade**. São Paulo: Autores Associados, 1999. Coleção polêmicas do nosso tempo.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M. de; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2007.

SILVA, K. M. **Percepções de professores e pedagogos no desenvolvimento de suas atividades conjuntas no contexto escolar** - Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, 2016.

SILVA, N. S. F. C. **Supervisão educacional: uma reflexão crítica**. Petrópolis. Vozes, 1985.

SOARES, R. **A construção da identidade profissional do pedagogo atuante**

nas escolas da rede pública estadual de Teresina-PI 1980-2006 - Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal DO Piauí, 2008.

SOUZA, A. R. Planos de carreiras da rede estadual de ensino do Paraná e da rede municipal de ensino de Curitiba: um exercício comparativo **Educação em Foco** 15.19 (2012): 301-330.

_____. **Gestão Democrática da Escola Pública**. Universidade Federal do Paraná, Centro Interdisciplinar de Formação Continuada de Professores, Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica. Curitiba. Ed. da UFPR, 2005.

_____. Explorando e construindo um conceito de Gestão Escolar Democrática. **Educação em Revista**, Belo Horizonte v.25n03 p. 123-140 dez 2009.

TAVARES, T. M. **A política educacional como ferramenta para o direito à educação: uma leitura das demandas por educação e as propostas do Plano Nacional de Educação**. In: MELETTI S. M. F.&BUENOJ. G. S. (Org.). Políticas Públicas, Escolarização de Alunos com Deficiência e a Pesquisa Educacional. 1ed.Araraquara: Junqueira&Marin Editores, 2013, v. 01, p. 61-83.

TÚLIO. J. **Identidade do pedagogo dos anos iniciais do Ensino Fundamental na Escola Pública** - Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, 2015.

WEINHARDT, S. **Política de formação de professores de tempo integral: Representação do pedagogo sobre o seu trabalho**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontífice Universidade Católica do Paraná, 2011.

VAZ. M. **A oferta e a demanda de pedagogos no Paraná (2009-2013): trabalho e formação**. - Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2016.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. 4.ed. São Paulo: Paz e Terra.1990.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

AGUIAR, M. A. da S. Valorização dos Profissionais da Educação:PNE e diretrizes para a formação. In: RONCA, A. C. C.; ALVES, L.R..**O Plano Nacional de Educação e o Sistema Nacional de Educação: educar para a equidade**. São Paulo: Fundação Santillana, p. 241-257, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: MEC, 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 03/01/2017

BRASIL/MEC/SASE. **Planejando a próxima década: conhecendo as 20**

metas do Plano Nacional de Educação. 2014. Disponível em [:http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf](http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf). Acesso em 02/02/2017

_____. Casa Civil. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Casa Civil, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 03/01/2017.

_____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer nº 2/2015.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília, DF: CNE, 2015.

_____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 2/2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: CNE, 2015.

_____. **Documento Final da Conferência Nacional de Educação (CONAE).** Brasília, MEC, 2010. Disponível em http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf. Acesso em 11/08/2016.

_____. **Documento Final da Conferência Nacional de Educação (Conae).** Brasília, MEC, 2014. Disponível em <http://fne.mec.gov.br/images/doc/DocumentoFina240415.pdf>. Acesso em 04/01/2017.

_____. Formação de profissionais do magistério da educação básica: novas diretrizes e perspectivas. **Comunicação & Educação**, v. 21, n. 1, p. 27-39, 2016.

FREITAS, H. C. L. de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embates entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 80, p. 136-167, set. 2002.

_____. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação & Sociedade**, v. 28, n.100, p.1 203-1230, out. 2007.

_____. PNE e formação de professores: contradições e desafios. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 15, p. 427-446, jul/dez. 2014.

GRUPPI, L. **Tudo começou com Maquiavel.** As concepções de estado em Marx, Engels, Lênin e Gramsci. Porto Alegre: L&PM Editores, 1983.

SCHEIBE, L. Valorização e formação dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo Plano Nacional de Educação. **Educação & Sociedade**, v. 31, n.112, p. 981-1000, jul/set, 2010.

_____. AGUIAR, M. A. S. Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de pedagogia em questão. **Educação & Sociedade**, v. 20, n. 68, p. 220-238, out/dez. 1999.

APÊNDICES

APÊNDICE 01
Questionário - Opinião de pedagogos sobre as suas atribuições junto aos professores de acordo com o decreto nº35 da Lei nº14.544/2014.
Nome:.....Idade:..... Formação:.....
Graduação:
Pós-graduação(especialização):
Mestrado:
Doutorado:
Tempo no magistério:.....
Tempo de atuação profissional na área:.....
Marque com um "X" a opção que condiz a sua atuação nas atribuições de pedagogo escolar:

1.Atribuições da área de atuação da Pedagogia referentes relação com as famílias e comunidades.	Sempre	Freqüentemente	Às vezes	Raramente	Nunca
Coordenar o processo de identificação das características do alunado nos âmbitos socioeconômico, familiar e outros, diagnosticando a realidade e propondo formas de atuação que viabilizem o processo pedagógico.					
Detectar e acompanhar, junto ao corpo docente, casos de alunos que apresentam problemas específicos, tomando decisões que proporcionem encaminhamento e/ou atendimento adequado pela escola, família e outras instituições.					
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.					
Articular em conjunto com o Conselho de escola ações que efetivem o relacionamento escola x comunidade aprimorando e dinamizando o processo educativo.					
Promover ações junto a comunidade no sentido da sensibilização e conscientização quantos aos direitos e deveres da pessoa com necessidades					

especiais.					
Encaminhar e acompanhar junto ao Conselho Tutelar situações-problema detectadas com alunos na área de competência do órgão.					
Desempenhar outras atividades correlatas, pertinentes ao cargo.					
2. Atribuições referentes ao planejamento e avaliação.	Sempre	Freqüentemente	Às vezes	Raramente	Nunca
Coordenar as reuniões do Conselho de Classe, tomando as providências para a efetivação das ações acordadas redimensionando a prática pedagógica.					
Propor, acompanhar e avaliar, a aplicação de projetos pedagógicos, junto ao corpo docente, objetivando a melhoria do processo educativo.					
Assessorar, orientar e acompanhar o corpo docente em suas atividades de planejamento, docência e avaliação, otimizando a hora atividade.					
Definir, acompanhar e rever continuamente, em conjunto com os profissionais da escola, o processo de avaliação de aprendizagem, buscando sanar as dificuldades existentes.					
Promover o processo de adaptação, classificação e reclassificação de alunos, conforme a legislação vigente.					
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.					
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.					

3. Atribuições referentes a organização do trabalho pedagógico e formação continuada.	Sempre	Freqüentemente	Às vezes	Raramente	Nunca
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.					
Participar de reuniões pedagógico-administrativas, Conselho de Escola, Instituições Auxiliares e outros, diagnosticando a realidade e propondo formas de atuação que viabilizem o processo pedagógico.					
Coordenar e assessorar o processo de seleção de livros didáticos, respeitando critérios previamente estabelecidos e de acordo com o projeto pedagógico da unidade.					
Participar de eventos, cursos, assessoramentos e grupos de estudos, nas áreas de conhecimento e em sua especialidade, compartilhando-os.					
Participar da elaboração, avaliação, efetivação e realimentação do Projeto Pedagógico.					
Coordenar e participar da elaboração, avaliação e realimentação do Regimento Escolar.					
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.					
Propor alternativas e fornecer subsídios que possibilitem a atualização e o aperfeiçoamento constante do corpo docente e do processo educativo.					
Orientar o Profissional do Magistério na seleção, elaboração de recursos didáticos e tecnológicos.					

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.					
4.Trabalho Coletivo na sua escola.	Sempre	Freqüentemente	Às vezes	Raramente	Nunca
Participação do conjunto de profissionais da escola para efetivação das atribuições da Pedagogia Escolar.					

2. O decreto nº35/2016 indica que o pedagogo escolar deve desempenhar outras atividades correlatas, pertinentes ao cargo.

Escreva quais são as atividades correlatas que você pedagogo(a) desempenha em sua rotina diária na escola e o tempo que dedica a cada atividade.

Deixe sua opinião sobre as atividades correlatas.

Respostas em uma folha em anexo)

APÊNDICE 02- ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS PEDAGOGAS DA RME CURITIBA

1. Comente sobre o planejamento de seu trabalho?
2.Você participa das capacitações e assessoramentos promovidos pela SME / NRE? Como você avalia tal formação para os pedagogos?
3.O seu trabalho contribui para a formação continuada dos professores? Em quais momentos acontece?
4. Existem dificuldades de exercer a sua profissão?
5. Como você trabalha com os professores?
6. Fale sobre seu trabalho como pedagoga na escola. O que faz?
7. Existem atribuições do pedagogo que você não consegue realizar? Por quais motivos?
8. Você acredita que seu trabalho é valorizado na escola? Como?
9.Qual é o papel do pedagogo na escola pública, hoje?

ORGANIZAÇÃO: a própria autora, 2016

APÊNDICE 03 - CARTA DE SOLICITAÇÃO



CARTA DE SOLICITAÇÃO

Curitiba, 19 de Setembro de 2016

Senhora Diretora do Departamento de Ensino Fundamental – Letícia Mara de Meira

Eu, Sandra Regina Bernardes de Oliveira Rosa, venho por meio desta, solicitar a liberação da Secretaria Municipal da Educação para realizar questionário e entrevista com pedagogos da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, em diferentes escolas, com intuito a produção da pesquisa de Mestrado em Educação, intitulada “O TRABALHO DO PEDAGOGO NA ESCOLA: COMPROMISSO COM A GESTÃO DEMOCRÁTICA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA”, na Linha de Políticas Públicas e Gestão da Educação no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná, sob a orientação da Professora Doutora Maria Iolanda Fontana.

Informo, em consonância com o caráter ético desta pesquisa, a preservação da identidade das pessoas participantes bem como o nome das escolas onde trabalham. Assumo o compromisso de disponibilizar uma cópia da pesquisa realizada com o objetivo de contribuir com o trabalho da Rede Municipal de Ensino de Curitiba.

Agradeço sua compreensão e colaboração neste processo.

Certa de sua atenção, solicito a autorização em relação a realização da pesquisa conforme explanado.

.....
Sandra Regina Bernardes de Oliveira Rosa
 Mestranda em Educação

Professora Doutora Maria Iolanda Fontana Professora
Orientadora

Local, de de 20.....

APÊNDICE 04- CARTA DE APRESENTAÇÃO



À Secretaria Municipal de Educação de Curitiba

Direção do Departamento de Ensino Fundamental – Letícia Mara Meira

Apresento Sandra Regina Bernardes de Oliveira Rosa, aluna regularmente matriculada no curso de Mestrado do Programa de Pós-

Graduação *Stricto Sensu* em Educação - Universidade Tuiuti do Paraná/UTP - que necessita realizar entrevistas e aplicar questionários para a equipe pedagógica de escolas da Rede Municipal de Curitiba. A mestranda investiga a legislação que fundamenta a concepção do profissional pedagogo e o trabalho nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba.

A mestranda assume o compromisso ético de preservar a identificação dos(as) participantes, como da Instituição e assegura que as informações serão utilizadas somente para fins de pesquisa, garantindo o anonimato na divulgação dos resultados da investigação, de acordo com o que consta na carta de livre consentimento a ser assinada pelos pedagogos participantes da pesquisa.

Escolas participantes da pesquisa:

.....

Na expectativa de contar com a colaboração de Vossa Senhoria, antecipo os agradecimentos e fico à disposição para esclarecimentos que sejam necessários.

Curitiba, 19 de setembro de 2016.

Maria Antônia de Souza
Coordenadora do PPGED- UTP

APÊNDICE 05 - CARTA DE SOLICITAÇÃO AO NÚCLEO DE EDUCAÇÃO



CARTA DE SOLICITAÇÃO

Curitiba, ...de de 2016

Senhora Chefe do Núcleo de Educação -
.....

Eu, Sandra Regina Bernardes de Oliveira Rosa, venho por meio desta, solicitar a liberação da Secretaria Municipal da Educação para realizar questionário e entrevista com pedagogos da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, de escolas da Rede Municipal de Curitiba, com intuito a produção da pesquisa de Mestrado em Educação, intitulada “O TRABALHO DO PEDAGOGO NA ESCOLA: COMPROMISSO COM A GESTÃO DEMOCRÁTICA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA” na Linha de Políticas Públicas e Gestão da Educação no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná, sob a orientação da Professora Doutora Maria Iolanda Fontana.

Informo, em consonância com o caráter ético desta pesquisa, a preservação da identidade das pessoas participantes bem como o nome das escolas onde trabalham. Assumo o compromisso de disponibilizar uma cópia

da pesquisa realizada com o objetivo de contribuir com o trabalho da Rede Municipal de Ensino de Curitiba.

Agradeço sua compreensão e colaboração neste processo.

Certa de sua atenção, solicito a autorização em relação a realização da pesquisa conforme explanado.

.....
Sandra Regina Bernardes

Mestranda em Educação

Ciente.....

Professora Doutora Maria Iolanda Fontana
Professora Orientadora

Local, de de 20.....

APÊNDICE 06 - CARTA DE APRESENTAÇÃO DO PESQUISADOR



CARTA DE APRESENTAÇÃO DO PESQUISADOR

Curitiba, ...de de 2016

Senhor (a) Diretor(a)

Eu Sandra Regina Bernardes de Oliveira Rosa venho, por meio desta, apresentar-me a vossa senhoria, para a realização de questionário e de entrevistas estruturadas, com a equipe pedagógica da escola, que compõe material empírico da pesquisa intitulada “O TRABALHO DO PEDAGOGO NA ESCOLA: COMPROMISSO COM A GESTÃO DEMOCRÁTICA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA”. Realiza-se esta investigação na Linha de Políticas Públicas e Gestão da Educação no Programa de Pós Graduação da Universidade Tuiuti do Paraná, sob a orientação da Professora Doutora Maria Iolanda Fontana.

Informo que tenho compromisso com o caráter ético desta pesquisa assegurando a preservação da identidade das pessoas participantes. Também comprometo-me a possibilitar aos participantes um retorno dos resultados da pesquisa, preservando o sigilo e de acordo com o que consta da carta de consentimento assinada pelos pedagogos participantes da pesquisa, pré-condição para a realização desta pesquisa.

Agradeço sua compreensão e colaboração neste processo.

.....
Sandra Regina Bernardes

de Oliveira Rosa

Mestranda em Educação

APÊNDICE 07- DECLARAÇÃO DE INFRA-ESTRUTURA



Declaração de Infra-Estrutura e Autorização Para o Uso da Mesma

Ao Comitê de Ética em Pesquisa –CEP
Universidade Tuiuti do Paraná – UTP

Declaro, conforme a Resolução CNS 466/2012 a fim de viabilizar a execução da pesquisa intitulada, “O TRABALHO DO PEDAGOGO NA ESCOLA: COMPROMISSO COM A GESTÃO DEMOCRÁTICA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA”, sob a responsabilidade da pesquisadora **SANDRA REGINA BERNARDES DE OLIVEIRA ROSA**, que a área da Escola Municipal xxxxxxxxxxxxxxxxxxxx, conta com toda a infraestrutura necessária para a realização e que a pesquisadora acima citada está autorizada a utilizá-la, tão logo o projeto seja aprovado no Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Tuiuti do Paraná.

De acordo e ciente,

Curitiba, de _____ de 20 .

_____ Assinatura _____ CPF _____

Letícia Mara de Meira

Chefe do Departamento de Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba

APÊNDICE 08- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu Sandra **Regina Bernardes de Oliveira Rosa da Universidade Tuiuti do Paraná**, estou convidando você, a participar de um estudo intitulado “O TRABALHO DO PEDAGOGO NA ESCOLA: COMPROMISSO COM A GESTÃO DEMOCRÁTICA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA”. Este estudo é importante e de relevância social, pois pretende analisar a concepção o pedagogo escolar e seu trabalho em relação às exigências legais em nível nacional e dos sistemas de ensino. Visto que poucas produções investigam sobre a definição do pedagogo na sua prática de trabalho na escola. Assim revela que se fazem necessários estudos, sobre as políticas para formação e trabalho do pedagogo.

a. O objetivo desta pesquisa é analisar as relações e contradições entre a concepção presente na legislação que regulamenta a profissão do pedagogo e o trabalho realizado na escola pública da educação básica.

b. Caso você contribua com a pesquisa, será necessário participar de entrevista semi-estruturada elaborada pela pesquisadora. As entrevistas serão agendadas com antecedência, para melhor organização para a pesquisadora, mas principalmente aos pedagogos, visando não quebrar a rotina de trabalho dos mesmos. Ocorrerá na sala da Direção Escolar ou na impossibilidade desta, na Sala da Coordenação Pedagógica, locais devidamente apropriados e

reservados, da unidade escolar em que trabalha, o que levará aproximadamente uma hora e meia (1h30min.).

c. É possível que você experimente algum desconforto, principalmente relacionado ao responder alguma questão referente ao histórico profissional e de caráter pessoal.

d. Alguns riscos relacionados ao estudo podem ser os riscos eventuais, diretos ou indiretos, por menores que sejam, mesmo em entrevistas há risco, como constrangimento.

e. Você terá a garantia de que problemas como possíveis constrangimentos e ou incômodo em algum item abordado decorrentes do estudo serão tratados na Clínica de Psicologia da UTP, de forma gratuita.

f) Os benefícios esperados com essa pesquisa são as contribuições para área de educação de forma a esclarecer as relações e as contradições entre a Legislação e o Trabalho do Pedagogo Escolar. Nem sempre você será diretamente beneficiado com o resultado da pesquisa, mas poderá contribuir para o avanço científico.

g) A pesquisadora Sandra Regina Bernardes de Oliveira Rosa responsável por este estudo poderá ser localizada Universidade Tuiuti do Paraná, Rua Sydnei Antonio Rangel Santos, 238 - Santo Inacio, Curitiba - PR, 82010-330, e-mail: bernardesrosa72@gmail.com, Telefone fixo: 041-32726410 Celular: 99938072, no horário 13:30hrs a 17:30hrs para esclarecer eventuais dúvidas que você possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo.

h) A sua participação neste estudo é voluntária e se você não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado.

i) As informações relacionadas ao estudo poderão ser conhecidas por pessoa autorizada Maria Iolanda Fontana – orientadora. No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma codificada, para que a **sua identidade seja preservada e mantida sua confidencialidade.**

j) O material obtido questionários e áudios serão utilizados unicamente para essa pesquisa e será destruído/descartado ao término do estudo, dentro de 6 meses.

k) As despesas necessárias para a realização da pesquisa como serviços realizados em copiadoras, material de escritório, transporte, etc, não são de sua responsabilidade e você não receberá qualquer valor em dinheiro pela sua participação.

l) Quando os resultados forem publicados, não aparecerá seu nome, e sim um código, ou serão apresentados apenas dados gerais de todos participantes da pesquisa.

m) Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, você pode contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Tuiuti do Paraná, pelo telefone (041) 3331-7668. Rua: Sidnei A. Rangel Santos, 238 Sala 328 Bloco C. Horário de atendimento das 13:30 às 17:30.

Eu, _____ li esse Termo de Consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual concordei em participar. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem qualquer prejuízo para mim.

Eu receberei uma via assinada e datada deste documento.

Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.

Curitiba, de _____ de 2016.

Assinatura do Participante de Pesquisa ou Responsável Legal

Nome e Assinatura do Pesquisador