CRISTHYANE RAMOS HADDAD

POLÍTICAS PARA O TRABALHO DOS PEDAGOGOS NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO PARANÁ (2004 – 2015): INTENSIFICAÇÃO, BUROCRACIA E POSSIBILIDADES DE SUPERAÇÃO

CURITIBA

2016

CRISTHYANE RAMOS HADDAD

POLÍTICAS PARA O TRABALHO DOS PEDAGOGOS NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO PARANÁ (2004 – 2015): INTENSIFICAÇÃO, BUROCRACIA E POSSIBILIDADES DE SUPERAÇÃO

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação, Doutorado em Educação, da Universidade Tuiuti do Paraná, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Profª dra Maria de Fátima Rodrigues Pereira

CURITIBA

2016

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

H126 Haddad, Cristhyane Ramos.
Políticas para o trabalho dos pedagogos na rede estadual de ensino do Paraná (2004-2015): intensificação, bu rocracia e possibilidades de superação/ Cristhyane Ramos Haddad; orientadora Profª drª Maria de Fátima Rodrigues Peira.
322f.

Tese (Doutorado) – Universidade Tuiuti do Paraná Cu ritiba, 2016

1. Política do Estado do Paraná. 2. Trabalho d e pedagogos 3. Intensificação. 4. Alienação. 5. Burocracia. I. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação Doutorado em Educação/ Doutorado em Educação. II. Título.

CDD – 379.8162

TERMO DE APROVAÇÃO

Cristhyane Ramos Haddad

Políticas para o Trabalho dos Pedagogos na Rede Estadual de Ensino do Paraná (2004-2015): intensificação, burocracia e possibilidades de superação

Esta tese foi julgada e aprovada para a obtenção do titulo de Doutor em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná.

Curitiba, 2 de junho de 2016.

Profª. Drª. Maria Antônia de Souza
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação, Mestrado e Doutorado em Educação
Universidade Tuiuti do Paraná

Orientadora:
Profª. Drª. Maria de Fátima Rodrigues Pereira
Universidade Tuiuti do Paraná
Programa de Pós-Graduação, Mestrado e Doutorado em Educação

Membros da banca:

Profª. Drª. Lígia Regina Klein
Universidade Federal do Paraná

Profª. Drª. Gisele Masson
Universidade Estadual de Ponta Grossa

Prof. Dr. Paulino Orso
Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Profª. Drª. Anita Helena Schlesener
Universidade Tuiuti do Paraná

Prof. Dr. Pedro Leão da Costa Neto
Universidade Tuiuti do Paraná

Dedico essa tese a todos os trabalhadores da educação em especial aos pedagogos, que acreditam e trabalham por uma escola pública que garanta o direito de todos à apropriação do conhecimento científico, histórico, filosófico, artístico, enfim do que há de mais avançado na produção humana.

Dedico também àqueles que me apoiaram e me incentivaram em especial, meus pais, meu marido e meus filhos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ter conseguido concluir esse trabalho.

Ao meu esposo Marcelo e aos meus filhos Isabela e Lucas pela paciência e companheirismo durante todos esses anos. Obrigada pelo apoio e incentivo.

Aos meus pais Marlene e Francisco que sempre me incentivaram a estudar e acreditaram em mim. À minha irmã Adrianne que vibrou com minhas vitórias.

À minha professora orientadora Maria de Fátima Rodrigues Pereira. Agradeço pelos estudos e leituras. Pelos desafios propostos, pela orientação sempre atenta e cuidadosa.

Aos meus colegas do Grupo de Pesquisa Trabalho, Educação e Políticas Educacionais Marcia Fernandes Brito, Silvana Schubert, Simeri Ribas Calixto, Araci Jost, Izaías Costa Filho, Luíz Alves de Souza, Patrícia Marcoccia, Fernanda Ferron, Daniele Borges, Priscila Ribeiro Ferreira, Maria Cristina Elias Esper Stival, Beatriz Ferrari, Silvia Sofia Scheid, professora Rita de Cássia Gonçalves, aprendi muito com todos vocês.

Aos professores da Linha de Pesquisa de Políticas e Gestão da Educação com os quais tive aula e aprendi muito: Anita Schlesener, Ariclê Vechia, Naura Carapeto Ferreira e Pedro Leão da Costa Neto. À professora Maria Antônia de Souza coordenadora do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação. Tenho muito orgulho de ter passado por vossas mãos.

Aos meus colegas da turma de doutorado 2013 Roberta Ravaglio Gagno, Luiz Fernando Lopes, Vicente Sandeski, Gilson Mezarobba, Regina Bonat Pianovski, Melissa Probst e Valdete Veiga de Morais, pela amizade.

À Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED) e a Secretaria Municipal de Educação de Curitiba (SME)meus agradecimentos pela concessão da licença para estudos. A SEED também agradeço pela permissão para a realização das entrevistas com os pedagogos das escolas.

À APP Sindicato, por disponibilizar material empírico da pesquisa e pelas entrevistas com a professora Marlei Fernandes de Carvalho e Walkiria Olegário Mazeto.

Aos professores da banca: Lígia Regina Klein, Gisele Masson, Paulino Orso, Anita Helena Schlesener e Pedro Leão da Costa Neto, pelas contribuições valiosas.

À Sônia Glodis, minha prima e professora de Língua Portuguesa que fez toda a correção ortográfica de minha tese. Agradeço pelo apoio.

Às escolas e pedagogas que aceitaram fazer parte da pesquisa.

“A forma como os indivíduos manifestam a sua vida reflete muito exatamente aquilo que são. O que são coincide, portanto com a sua produção, isto é, tanto com aquilo que produzem como com a forma como produzem. Aquilo que os indivíduos são depende, portanto das condições materiais da sua produção”.

Karl Marx e Friedrich Engels (1996, p.19)

RESUMO

Esta tese apresenta estudo das políticas do Estado do Paraná para o trabalho dos pedagogos da rede estadual de ensino formuladas e implementadas no contexto de 2004 a 2015. Procurou-se responder à seguinte problemática:quais os sentidos das políticas para o trabalho dos pedagogos a partir das mudanças trazidas pela Lei Complementar nº 103/2004, a qual extinguiu o cargo de especialistas da educação e no seu lugar criou o cargo de professor pedagogo? Trata-se de pesquisa documental, que realiza análise da política consubstanciada na Lei Complementar n. 103/2004, nos Editais de Concurso n. 37/2004, 10/2007 e 17/2013 e nas Resoluções n. 5851/94, n. 3651/2000, n.1150/2002, n. 4534/2011 e n. 4008/2012 que fixam o número de pedagogos das escolas estaduais. Além destes documentos, também se recorreu a pesquisa em números do Jornal 30 de Agosto no período de 1997 a 2004.Como fonte de pesquisa bibliográfica são analisados os artigos produzidos no Programa de Desenvolvimento Educacional PDE/PR no período de 2007 a 2012 que tratam do trabalho dos pedagogos. Também foram realizadas entrevistas semiestruturadas com lideranças da APP Sindicato e com pedagogos das escolas estaduais do Núcleo de Educação de Curitiba com o objetivo de compreender a implantação dessas políticas para o trabalho de pedagogos. O método de pesquisa adotado foi o Materialismo Histórico Dialético, que possibilita captar o movimento do real nas suas múltiplas determinações, por meio das categorias da totalidade, contradição, mediação e luta de classes. Recorreu-se à análise do contexto histórico , caracterizado pela expansão da gerência toyotista do trabalho, das reformas educacionais, considerando-se, as trajetórias disputadas da elaboração das Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia. Defende-se a tese que a política em pauta, no que diz respeito ao Plano de Carreira do Professor da Educação Básica do Paraná conteve 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, considerando a política em toda a sua extensão, e como foi implementada, no contexto histórico das políticas neoliberais, implicou para os pedagogos em trabalho intensificado, estranhado e burocratizado. Contudo, apesar deste desiderato, na contradição, foi possível constatar trabalho de mediação do ensino-aprendizagem realizado pelos pedagogos. O trabalho associado é apontado nessa tese como possibilidade de emancipação humana e superação das atuais condições do trabalho. Objetiva-se, assim contribuir para os debates já em curso no campo do trabalho de professores e para a formulação e implementação de políticas que reafirmem a importância do trabalho do pedagogo na escola pública de maneira a superar dificuldades apontadas nas análises nessa tese.

Palavras-chave: Políticas do Estado do Paraná,Trabalho de Pedagogos, Intensificação, Alienação, Burocracia.

ABSTRACT

This thesis presents the study of the Paraná State policies for the work of the teachers of the state formulated teaching and implemented in the context of 2004 to 2015. We sought to answer the following issues: which way the political to the work of teachers from the changes brought by Complementary Law n. 103/2004, which abolished the post of education specialists and in its place created the position of pedagogue teacher? This is documentary research, which performs analysis of the policy embodied in the Complementary Law n. 103/2004, the Notices of Competition n. 37/2004, 10/2007 and 17/2013 and the Resolutions n. 5851/94, n. 3651/2000, n.1150 / 2002, n. and n 4534/2011. 4008/2012 fixing the number of teachers of state schools. In addition to these documents, also resorted to research in the Journal of numbers August 30 from 1997 to 2004. As a literature source are analyzed articles produced in the Educational Development Program PDE / PR from 2007 to 2012 dealing with work of teachers. They were also carried out semi-structured interviews with leaders of APP Union and pedagogues of state schools Curitiba Education Center in order to understand the implementation of these policies for the pedagogues work. The research method adopted was the Dialectical Materialism History, which enables to capture the real movement in its multiple determinations, through all the categories, contradiction, mediation and class struggle. It used the analysis of the historical context, characterized by the expansion of Toyotist management work, educational reforms, considering the trajectories disputed the preparation of the Curriculum Guidelines for the Pedagogy Course. It defends the thesis that the policy in question, with regard to Professor Career Plan of the Paraná Basic Education held advances in that it has considered the educators as teachers and thus secured these professional rights as retirement to 25 years and the requirement of the Faculty of Education for participation in public tenders for vacancies of teachers in state schools. However, considering the policy throughout its length, and it was implemented in the historical context of neoliberal policies, meant for educators in intensified work, estranged and bureaucratized. However, in spite of this goal, in contradiction, it was possible to mediation work of the teaching-learning conducted by pedagogues. The associated work is pointed out in this thesis as a possible human emancipation and overcome the current conditions of work. The purpose is to contribute to the discussions already underway in teachers' working field and the formulation and implementation of policies that reaffirm the importance of the teacher's work in public schools in order to overcome difficulties identified in the analyzes in this thesis.

Keywords: Paraná State Policies of Educators Work of Intensification of Alienation of Bureaucracy.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: NÚMERO DE PEDAGOGOS NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO PARANÁ DE 2004 A 2014----------20

QUADRO 2: TEMAS DISCUTIDOS NAS PESQUISAS COLETADAS NO BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES----------26

QUADRO 3: TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE O TRABALHO DO PEDAGOGO EM CONSULTA AO BANCO DA CAPES----------27

QUADRO 4: NÚMERO DE SUPERVISORES DE ENSINO E ORIENTADORES EDUCACIONAIS DE ACORDO COM A RESOLUÇÃO Nº 5851/94----------107

QUADRO 5: NÚMERO EQUIPE PEDAGÓGICA DE ACORDO COM A RESOLUÇÃO Nº 3651/2000----------108

QUADRO 6: COMPARATIVO DA RESOLUÇÃO Nº 5851/1994 E DA RESOLUÇÃO Nº 3651/2000----------108

QUADRO 7: CRITÉRIOS DE CÁLCULO PARA A FUNÇÃO DE DIREÇÃO (DIRETOR E DIRETOR AUXILIAR)----------124

QUADRO 8: CRITÉRIOS DE CÁLCULO PARA PEDAGOGO----------124

QUADRO 9: CRITÉRIOS PARA CÁLCULO DA FUNÇÃO DE INTERAÇÃO COM O EDUCANDO- INSPETOR----------125

QUADRO 10: NÚMERO DE PEDAGOGOS E MATRÍCULAS DAS ESCOLAS DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO PARANÁ DE 2004 A 2014----------126

QUADRO 11: PRODUÇÕES PDE 2007 – 2012----------141

QUADRO 12: PESQUISAS PDE QUE APONTAM A DESCARACTERIZAÇÃO DO TRABALHO DO PEDAGOGO----------172

QUADRO 13: PESQUISAS PDE QUE APONTAM O TRABALHO MULTITAREFAS----------177

QUADRO 14: PESQUISAS PDE QUE APONTAM A SECUNDARIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO----------185

QUADRO 15: PESQUISAS PDE QUE APONTAM A NECESSIDADE DA AMPLIAÇÃO DO NÚMERO DE PEDAGOGOS E FUNCIONÁRIOS----------191

QUADRO 16: PESQUISAS PDE QUE APONTAM O TRABALHO BUROCRÁTICO DO PEDAGOGO----------198

QUADRO 17: PESQUISAS PDE QUE APONTAM O TRABALHO DISCIPLINADOR DO PEDAGOGO----------224

QUADRO 18: ESCOLAS NAS QUAIS FORAM REALIZADAS AS ENTREVISTAS----------237

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1: PRODUÇÕES PDE 2007-2012 TRABALHO DO PEDAGOGO-142

GRÁFICO 2: SENTIDOS DO TRABALHO DOS PEDAGOGOS NAS PRODUÇÕES PDE----------171

GRÁFICO3: PRODUÇÕES PDE NOS ANOS DE 2007 À 2012 DESCARACTERIZAÇÃO DO TRABALHO DO PEDAGOGO----------173

GRÁFICO 4: PRODUÇÕES PDE NOS ANOS DE 2007 À 2012 TRABALHO MULTITAREFAS DOS PEDAGOGOS----------178

GRÁFICO5: PRODUÇÕES PDE NOS ANOS DE 2007 À 2012 SECUNDARIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO----------186

GRÁFICO 6: PRODUÇÕES PDE NOS ANOS DE 2007 À 2012 AMPLIAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA ESCOLA----------192

GRÁFICO 7: PRODUÇÕES PDE NOS ANOS DE 2007 À 2012 TRABALHO BUROCRÁTICO DOS PEDAGOGOS----------199

GRÁFICO 8: PRODUÇÕES PDE NOS ANOS DE 2007 À 2012 TRABALHO DISCIPLINADOR DOS PEDAGOGOS----------224

GRÁFICO 9: TURNOS DE FUNCIONAMENTO DAS ESCOLAS DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE CURITIBA----------234

GRÁFICO 10: OFERTA DE ENSINO DAS ESCOLAS DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE CURITIBA----------235

GRÁFICO 11: NÚMERO DE PEDAGOGOS DAS ESCOLAS DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE CURITIBA----------236

GRÁFICO 12: NÚMERO DE ESTUDANTES DAS ESCOLAS DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE CURITIBA----------236

GRÁFICO 13: A MEDIAÇÃO AO TRABALHO PEDAGÓGICO NAS ESCOLAS DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE CURITIBA----------248

GRÁFICO Nº 14: CONDIÇÕES NECESSÁRIAS PARA O TRABALHO DO PEDAGOGO----------270

LISTA DE SIGLAS

ANFOPE- Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

ANPED- Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação

APED- Ações Pedagógicas Descentralizadas da Educação de Jovens e Adultos da Rede Estadual de Ensino do Paraná

APP Sindicato- Associação dos Professores do Paraná

BID- Banco Interamericano de Desenvolvimento

BIRD- Banco Internacional para Reconstrução e

Desenvolvimento BM- Banco Mundial

CADEP- Coordenação de Apoio à Direção e Equipe Pedagógica

CAPES- Coordenadoria de Apoio ao Pessoal do Ensino Superior

CEEBJA- Centro Estadual de Educação Básica de Jovens e

Adultos CEDES- Centro de Estudos Educação e Sociedade

CNE- Conselho Nacional de Educação

CENPEC- Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária

CFE- Conselho Federal de Educação

CGE- Coordenação de Gestão Escolar

CLT- Convenção das Leis Trabalhistas

CNTE- Confederação Nacional dos Trabalhadores da

Educação DCN- Diretrizes Curriculares Nacionais

DCNP- Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia

FORUMDIR- Fórum de Diretores das Faculdades de Educação Pública Brasileira

FNDE- Fundo Nacional de Desenvolvimento Educacional

FUNDEF- Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério

GTR- Grupo de Trabalho em Rede

ISE- Institutos Superiores de Educação

LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC- Ministério da Educação e Cultura

MEC-AID- Ministério da Educação e Cultura- Agency for International Development

MEC-USAID- Ministério da Educação e Cultura- United States Agency for International Development

NRE Curitiba- Núcleo Regional da Educação de

Curitiba OE- Orientação Educacional

PCCS- Plano de Cargos, Carreira e Salários

PCNS- Parâmetros Curriculares Nacionais

PDE/PR- Programa de Desenvolvimento Educacional do

Paraná PEC- Proposta de Emenda Constitucional

PLADEPE- Plano de Desenvolvimento de Pessoal

PMDB- Partido do Movimento Democrático Brasileiro

PPP- Projeto Político Pedagógico

SAEB- Sistema Nacional de Avaliação da Educação

Básica SE- Supervisão Escolar

SEED- Secretaria de Estado da Educação do Paraná

UNESCO- Organizações das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

UNICEF- Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO----------18

2 REVISÃO DE LITERATURA E PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DA PESQUISA----------25

2.1 REVISÃO DE LITERATURA----------25

2.2PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DA PESQUISA EM PAUTA----------39

2.3PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS----------60

3 O TRABALHO NO MODO DE PRODUÇÃO CAPITALISTA----------64

3.1 O TRABALHO ENQUANTO PROCESSO DE EMANCIPAÇÃO E DE REIFICAÇÃO----------64

3.2 A GERÊNCIA CIENTÍFICA E OS PROCESSOS DE REIFICAÇÃO DOS TRABALHADORES----------70

3.3 IMPLICAÇÕES AO TRABALHO DA ESCOLA E DOS PEDAGOGOS------77

3.4 AS MUTAÇÕES DO TRABALHO E OS PROCESSOS ATUAIS DE REIFICAÇÃO DOS TRABALHADORES----------80

3.5 AS PEDAGOGIAS DO APRENDER A APRENDER E OS PROCESSOS DE VALORIZAÇÃO DO CAPITAL----------84

3.6 O TRABALHO DA ESCOLA E DO PROFESSOR PEDAGOGO DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO PARANÁ----------88

4 POLÍTICAS DO ESTADO DO PARANÁ PARA O TRABALHO DOS PEDAGOGOS----------96

4.1 O NEOLIBERALISMO E AS REFORMAS DO ESTADO----------97

4.2 O CONTEXTO HISTÓRICO BRASILEIRO DAS REFORMAS----------98

4.3 A ESCOLA PÚBLICA PARANAENSE NO CONTEXTO DAS REFORMAS EDUCACIONAIS DA DÉCADA DE 1990----------104

4.4 POLÍTICAS DO ESTADO DO PARANÁ PARA PEDAGOGOS A PARTIR DA LEI COMPLEMENTAR Nº 103/2004----------116

4.5 AS POLÍTICAS DO ESTADO DO PARANÁ PARA O CÁLCULO DO NÚMERO DE PEDAGOGOS DAS ESCOLAS----------122

4.6 A CONSTRUÇÃO DA CONCEPÇÃO DO PEDAGOGO UNITÁRIO: REALIDADE OU UTOPIA----------132

5 O TRABALHO DO PEDAGOGO NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO PARANÁ ----------138

5.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS PARA COLETA DAS FONTES138

5.2 AS PRODUÇÕES DOS PROFESSORES PEDAGOGOS PDE/PR: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS SENTIDOS EXPRESSOS----------144

5.2.1 O TRABALHO REALIZADOR O TRABALHO COMO MEDIAÇÃO------145

5.2.2 O TRABALHO COMO APROPRIAÇÃO DO CONHECIMENTO----------165

5.2.3 INTENSIFICAÇÃO E ESTRANHAMENTO DO TRABALHO DOS PEDAGOGOS----------170

5.2.4 A AMPLIAÇÃO DO NÚMERO DE PEDAGOGOS E FUNCIONÁRIOS DAS ESCOLAS----------191

6 OS SENTIDOS DO TRABALHO PARA OS PEDAGOGOS: BUROCRACIA E DISCIPLINAMENTO----------197

6.1 AS PRODUÇÕES PDES E O TRABALHO BUROCRÁTICO E DISCIPLINADOR----------198

6. 2 O ESTADO E A BUROCRACIA----------204

6.3 A HIERARQUIZAÇÃO NA BUROCRACIA----------209

6.4 O ESTADO CAPITALISTA E OS INTERESSES DE CLASSES----------212

6.5 A IDEOLOGIA E O ESTADO BURGUÊS----------214

6.6 A IDEOLOGIA JURÍDICO-POLÍTICA E A BUROCRACIA: ENTRAVES PARA A DESTRUIÇÃO DO ESTADO BURGUÊS----------220

6.7 O TRABALHO DISCIPLINADOR----------223

6.8 A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO: BUROCRATIZADA, ALIENADA E POSSIBILIDADES DE SUPERAÇÃO----------231

7 CONTRIBUIÇÕES PARA AS POLÍTICAS DO TRABALHO DOS PEDAGOGOS----------233

7.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA----------233

7.2A SECUNDARIZAÇÃO DOS PROCESSOS PEDAGÓGICOS----------239

7.3AS MEDIAÇÕES DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM----------242

7.4 AS CONDIÇÕES NECESSÁRIAS PARA QUE O TRABALHO DO PEDAGOGO SE EFETIVE ----------264

7.5 A EMANCIPAÇÃO HUMANA, TRABALHO ASSOCIADO E TRABALHO REALIZADOR----------272
7.6 OS SENTIDOS E SIGNIFICADOS DO TRABALHO DOS PEDAGOGOS NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO PARANÁ: DA RACIONALIDADE TÉCNICA AO PROFISSIONAL MULTITAREFAS----------275
7.7 A MEDIAÇÃO DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM E O COMPROMISSO POLÍTICO NO TRABALHO DO PEDAGOGO: POSSIBILIDADES DE SUPERAÇÃO----------279

CONSIDERAÇÕES FINAIS----------283

REFERÊNCIAS ----------288

APÊNDICES----------301

ANEXOS----------306

1 INTRODUÇÃO

Esta tese tem como objeto de investigação as políticas formuladas e implementadas para o trabalho dos pedagogos na rede estadual de ensino do Paraná entre 2004 e 2015 e defende que as políticas para o trabalho dos pedagogos tem se caracterizado pela intensificação, alienação e burocratização do trabalho. No entanto, na contradição esse trabalho também se caracteriza pela mediação do ensino-aprendizagem.

Em 2004, no governo de Roberto Requião, ocorreram debates entre o governo e a APP Sindicato, que resultaram na formulação de políticas para o trabalho dos pedagogos, dentre elas a implantação da Lei nº 103/2004, que regulamentou o Plano de Carreira do Professor da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná. A partir dessa Lei, os cargos de especialistas de educação foram transformados no cargo de Professor Pedagogo.

Torna-se importante destacar em relação à formação do pedagogo que, pelo Parecer nº 252/69 e Resolução CFE nº 2/69, ao curso de pedagogia caberia formar os especialistas da educação para as atividades de orientação, supervisão, administração e inspeção. Essa regulamentação permaneceu em vigor até para além da aprovação da nova LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996, sendo formalmente alterada somente com as novas diretrizes curriculares nacionais de 2006. No Estado do Paraná, na década de 1990, seguindo a Resolução nº 2/69, os pedagogos ocupavam nas escolas estaduais as funções de orientador educacional e supervisor escolar.

Em nível nacional, em 2006, foram aprovadas as Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia, as quais colocam a docência como princípio da formação do pedagogo. As funções de gestão, planejamento, coordenação e avaliação, segundo as Diretrizes, devem ser assimiladas à função docente. Tais decisões geraram muitos debates na época da aprovação das Diretrizes, os quais perduram até os dias atuais. Um dos pontos polêmicos diz respeito à ambiguidade das Diretrizes Curriculares, porque as funções de gestão, planejamento, coordenação e avaliação, foram assimiladas à função docente, e também consideradas como atribuições dos egressos do curso de pedagogia.

No Paraná, os debates sobre o trabalho do pedagogo se iniciam na década de 1990 e se intensificam no ano de 2000 quando se unificaram as

funções dos especialistas, sendo que as funções de Supervisão Escolar e Orientação Educacional foram agrupadas no que foi denominado Equipe Pedagógica. Anos mais tarde, em 2004, com a aprovação do Plano de Carreira dos Professores através da Lei Complementar nº103/2004, tal cargo passou a ser ocupado pelo “Professor Pedagogo”. A partir da aprovação da referida Lei em 2004, ficou estabelecido que “os profissionais que exercem atividades de docência e os que oferecem suporte pedagógico, incluídas as de direção, coordenação, assessoramento, supervisão, orientação, planejamento e pesquisa integrariam a carreira do professor da Rede Estadual da Educação Básica do Paraná”. Portanto, as funções que eram antes exercidas pelo supervisor e pelo orientador escolar passaram a ser atribuições do professor pedagogo, termo utilizado com a implantação da referida Lei.

Esta tese investiga tais políticas para o trabalho do pedagogo e nesse sentido são objeto de estudo, as Resoluções que determinam o número de profissionais que irão trabalhar nas escolas, os editais de concurso para provimento de vagas de professores pedagogos na rede estadual de ensino do Paraná, quais sejam: o Edital nº 37/2004, o Edital nº 10/2007 e o Edital nº 17/2013, a Lei Complementar nº 103/2004 e os artigos produzidos no Programa de Desenvolvimento Educacional PDE/PR.

Com a aprovação da Lei nº 103/2004, a formação em Pedagogia passou a ser exigência básica ao profissional efetivo para ocupar o cargo de professor pedagogo, por meio de concurso público, e, na falta deste, através de contratos temporários.

A instituição do Plano de Carreira dos Professores gerou muitas dúvidas e desconforto nos pedagogos em razão da alteração proposta, na qual supervisores e orientadores escolares passavam a ser denominados professores pedagogos. As dúvidas e questionamentos giravam em torno das novas atribuições que esses profissionais teriam que assumir e de que forma isso repercutiria no seu trabalho. Em 2004, no mesmo ano da instituição da Lei nº 103, realizou-se o primeiro concurso público para provimento de vagas de professores pedagogos.Em 2007 e 2013 novos concursos públicos para provimento de vagas de pedagogos foram realizados na rede estadual de ensino do Paraná, e, dessa forma, o número de pedagogos foi sendo ampliado, como pode ser visto no quadro que segue.

Quadro 1: Número de Pedagogos na Rede Estadual de Ensino do Paraná de 2004 a 2014.

Ano	Especialistas do Estado na área de Pedagogia por pessoas
2004	4579
2005	4565
2006	4757
2007	4964
2008	5288
2009	5900
2010	6406
2011	6774
2012	7530
2013	7703
2014	7724

Fonte: Portal Dia a Dia Educação. Consulta 10/11/2015- Quadro organizado pela autora

Pelos números apresentados no quadro verifica-se que houve um aumento significativo de pedagogos, pois, em 2004 havia 4579 pedagogos na rede estadual de ensino do Paraná; já em 2014 são 7724 pedagogos, o que representa um aumento de 3145 pedagogos. No entanto, é preciso perceber que se houve aumento do número de pedagogos ainda assim ocorreram cortes desses profissionais nas escolas. Um exemplo disso é a Resolução nº 3651/2000 que passou a considerar os supervisores escolares e orientadores educacionais como equipe pedagógica e dessa forma passou a contar esses profissionais como apenas um.

Portanto, esta pesquisa justifica-se em razão do impacto da política pública que foi implantada no Estado do Paraná para o trabalho de pedagogos, bem como por não haver pesquisas sobre o trabalho do pedagogo segundo a abordagem que se faz neste estudo.

É importante destacar que de 1994 para cá foram elaboradas Resoluções que determinam o número de profissionais que iriam trabalhar nas escolas estaduais de acordo com o número de alunos matriculados. Essas Resoluções se constituíram em objeto de pesquisa e análise com o objetivo de

estabelecer relação entre o número de pedagogos e as atribuições prescritasa esses profissionais pelos editais de concurso.

A partir desses entendimentos, deriva a seguinte problemática: quais os sentidos das políticas formuladas e implementadas para o trabalho dos pedagogos no Estado do Paraná trazidas com a Lei Complementar nº 103/2004, a qual extinguiu a função dos especialistas da educação e no seu lugar criou o cargo de professor pedagogo? Dessa problemática são formuladas as seguintes questões norteadoras: como foi compreendido historicamente o trabalho do pedagogo? Que mudanças as Resoluções que determinam o número de profissionais das escolas, a Lei Complementar nº 103/2004 e os Editais de Concurso de 2004, 2007 e 2013 trouxeram para o trabalho dos pedagogos? O pedagogo tem conseguido realizar as atribuições discriminadas nos Editais de Concurso na organização do trabalho pedagógico? O porte que regulamenta o número de profissionais das escolas estaduais está adequado às reais necessidades de trabalho? Quais os sentidos que os pedagogos atribuem ao seu trabalho a partir da implantação da Lei Complementar nº 103/2004? Quais são as possibilidades de mudanças para o trabalho dos pedagogos?

Dessas perguntas norteadoras, definiu-se o objetivo geral desta pesquisa: investigar 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.

Dentre os objetivos específicos, apontam-se os seguintes: 1--

Compreender as mudanças e sentidos atribuídos ao trabalho no modo de produção capitalista e as relações que se estabelecem com o trabalho da escola e com os trabalhadores da educação.

2-Investigar a política pública empreendida para o trabalho dos pedagogos através do estudo da Lei Complementar nº 103/2004, dos Editais de Concurso de 2004, 2007 e 2013 para provimento de vagas de professores pedagogos da Rede Estadual de Ensino do Paraná, além das Resoluções que determinam o número de pedagogos das escolas estaduais.

3-Investigar os sentidos atribuídos ao trabalho dos pedagogos a partir da implantação do Plano de Cargos e Carreiras do Professor da Educação Básica, o qual criou o cargo de professor pedagogo na rede estadual de ensino do

Paraná, tomando como material empírico os artigos produzidos nos anos de 2007 a 2012 pelo Programa de Desenvolvimento Educacional do Paraná - PDE/PR.

4-Analisar criticamente o sentido captado pelas pesquisas PDE para compreender as mudanças que a política tem colocado ao trabalho dos pedagogos.

5- Apontar as possibilidades do trabalho dos pedagogos na perspectiva de uma concepção emancipadora a partir da realização de entrevistas semi-estruturadas com pedagogos das escolas da rede estadual de ensino do núcleo de Curitiba.

Trata-se de uma pesquisa documental, bibliográfica e utiliza-se de entrevistas semi-estruturadas. Como pesquisa documental, foi realizada a coleta, leitura e análise dos documentos que expressam a formulação e a implementação da nova política para o trabalho dos pedagogos na rede estadual de educação do Paraná, entre eles: a Lei Complementar nº 103/2004, os editais de concurso de 2004, 2007 e 2013 para provimento de vagas dos professores pedagogos no estado do Paraná, as Resoluções: nº 5851/94, nº 3651/2000, nº1150/2002, nº 4534/2011 e nº 4008/2012, que fixam o número de pedagogos das escolas estaduais. Além destes foram analisados documentos produzidos pela Secretaria de Estado da Educação que tratam do trabalho do pedagogo. Também, pesquisa ao portal Dia a Dia Educação para coleta de dados referentes ao número de pedagogos da rede estadual de ensino do Paraná e número de pedagogos por escola do NRE Curitiba para análises referentes à questão do porte das escolas. Leitura e análise do Jornal 30 de Agosto, do período de 1997 a 2004.

Como pesquisa bibliográfica, foi realizado o levantamento no portal Dia a Dia Educação dos artigos científicos produzidos pelos professores pedagogos no Programa de Desenvolvimento Educacional do Paraná – PDE/PR que abordam a temática sobre o trabalho do pedagogo nos anos de 2007 a 2012.

Ainda, realizou-se entrevistas com lideranças da APP Sindicato com o objetivo de compreender a implantação das atuais políticas para o trabalho de pedagogos. Também foram feitas entrevistas semi-estruturadas com pedagogos das escolas estaduais do NRE de Curitiba com o objetivo de

compreender o seu trabalho e apontar caminhos para a mudança nas políticas para o trabalho dos pedagogos.

O método de pesquisa adotado nesta pesquisa é o materialismo histórico dialético. Isto implica ter como ponto de partida a empiria, manifestação confusa e caótica da realidade, e através da mediação das categorias de análise, evidenciam-se os processos constitutivos do fenômeno, e chega-se ao concreto pensado, ou seja, à apropriação da realidade como síntese de múltiplas determinações. Nesse caso, compreender o trabalho do pedagogo da rede estadual de ensino do Paraná na organização do trabalho pedagógico.

A tese é assim organizada:

No capítulo Revisão de literatura e pressupostos teóricos da pesquisa, apresenta-se a coleta e análise das teses e dissertações realizadas em pesquisa ao Banco de Teses e Dissertações da CAPES que contribuem com a temática dessa pesquisa, qual seja, o trabalho do pedagogo na especificidade da rede estadual de ensino do Paraná. Além disso, realiza-se um estudo teórico sobre o método do materialismo histórico dialético, método esse utilizado para a interpretação da realidade a ser investigada por esse trabalho. Também definiu-se os procedimentos metodológicos da pesquisa.

No capítulo O trabalho no modo de produção capitalista, estuda-se o trabalho no modo de produção capitalista, o trabalho na escola e o trabalho dos professores. O objetivo é evidenciar o sentido que o trabalho vem adquirindo para os trabalhadores e especificamente para os trabalhadores em educação.

No capítulo Políticas do Estado do Paraná para o trabalho dos pedagogos, realiza-se estudo sobre o neoliberalismo e seus impactos na definição das políticas para a educação na década de 1990, busca-se retratar a especificidade do Paraná. O objetivo é contextualizar historicamente a realidade em que o Plano de Carreira dos Professores do Paraná foi construído e nele as alterações propostas para o trabalho dos pedagogos com a instituição do cargo de professor pedagogo em substituição às antigas habilitações. Investigam-se ainda os editais de concurso de professor pedagogo de 2004, 2007 e 2013 e as resoluções que regulamentam o número de pedagogos nas escolas estaduais do Paraná.

No capítulo O trabalho do pedagogo na rede estadual de ensino do Paraná: processos de degradação e emancipação, investiga-se o trabalho dos pedagogos na rede estadual de ensino do Paraná, tomando como dados os artigos produzidos por pedagogos no Programa de Desenvolvimento Educacional do Paraná-PDE/PR. Apresenta-se coleta de dados do portal Dia a dia Educação sobre o número de pedagogos das escolas do Núcleo de Educação Curitiba, com o objetivo de analisar as condições objetivas de trabalho dos pedagogos nas escolas.

No capítulo Os sentidos do trabalho para os pedagogos: burocracia e disciplinamento, apresenta-se um estudo teórico sobre o Estado burguês e a burocracia. Recorre-se à análise da empiria levantada pela leitura dos artigos PDEs sobre o trabalho dos pedagogos produzidos no período de 2007 à 2012. Com esse estudo aponta-se que historicamente no Estado do Paraná o trabalho do pedagogo caracterizou-se pela fiscalização ao trabalho do professor e a realização de atividades burocráticas e disciplinadoras na escola.

No capítulo Contribuições para as políticas do trabalho dos pedagogos, apresentam-se possibilidades para a formulação de uma política emancipadora para o trabalho dos pedagogos.

2 REVISÃO DE LITERATURA E PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Neste capítulo apresenta-se a revisão de literatura com base nas produções contidas no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).O objetivo deste trabalho é apropriar a revisão de literatura sobre o trabalho do pedagogo, objeto de estudo dessa tese.

Em seguida realiza-se o estudo dos pressupostos teórico-metodológicos que norteiam o caminho da realização desta pesquisa, que está fundamentada no método do materialismo histórico dialético. As categorias de análise do método utilizadas foram: luta de classes, totalidade, contradição e mediação. As categorias de conteúdo foram expressas pela intensificação, estranhamento, burocratização e mediação ao ensino-aprendizagem. À luz dessas categorias, torna-se possível a apreensão empírica e imediata da representação do real para se chegar a formulações conceituais cada vez mais abstratas que, de volta ao empírico ponto de partida, possibilita a apreensão da totalidade no processo histórico.

2.1Revisão de Literatura

A revisão de literatura foi realizada em consulta ao Banco de Teses e Dissertações da CAPES, a qual possibilitou coletar, a partir do termo “o trabalho do pedagogo na escola”, 1220 (mil duzentos e vinte) trabalhos. Numa investigação mais detalhada, tomando por base a leitura dos títulos e palavras-chave, foi possível selecionar dentre esses 1220 (mil duzentos e vinte) 79 (setenta e nove) trabalhos. Desses 79 (setenta e nove) trabalhos, 68 (sessenta e oito) são dissertações de mestrado e 11 (onze) são teses de doutorado. Essas obras foram produzidas entre os anos de 2004 e 2014. Optamos por realizar esse recorte tendo em vista os debates que se davam em torno do contexto da aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.

A leitura dos resumos dessas teses e dissertações possibilitou elencar os temas apresentados e analisados nessas pesquisas, os quais foram organizados no quadro a seguir.

Quadro 2: Temas discutidos nas pesquisas coletadas no Banco de Teses e Dissertações da CAPES

Temas das pesquisas coletadas no Banco de Teses e Dissertações da CAPES
o trabalho do pedagogo na escola organizada em ciclos,
o trabalho dos pedagogos no contexto da escola inclusiva,
o trabalho dos pedagogos na escola,
o trabalho do pedagogo na educação profissional,
a formação do professor alfabetizador no curso de pedagogia,
a formação em pedagogia para a docência na educação infantil,
a formação e a prática profissional do coordenador pedagógico,
a formação do gestor escolar no curso de pedagogia,
a formação docente no curso de pedagogia,
o trabalho do pedagogo nos processos de formação continuada na escola,
a identidade profissional do pedagogo,
a construção do trabalho coletivo entre professores e pedagogos,
políticas de formação inicial e continuada do pedagogo,
condições de trabalho e processos de precarização do trabalho docente,
a articulação do pedagogo na construção do projeto político-pedagógico,
a construção das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia,
representações sociais dos estudantes de pedagogia sobre os alunos da Educação Básica,
saberes pedagógicos vivenciados na formação inicial dos estudantes do curso de pedagogia,
a formação do supervisor escolar,
a prática profissional do orientador educacional,
curso de pedagogia à distância e o mercado de trabalho,
a formação inicial de professores dos anos iniciais do ensino fundamental à distância,
trajetória histórica do curso de pedagogia/mudanças legais,
estágio supervisionado/prática de ensino,
o pedagogo e os programas socioeducativos,
a influência dos organismos multilaterais nas políticas de formação docente no Brasil e na definição das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia,
o supervisor escolar e a gestão democrática,
a formação de professores nos cursos de Pedagogia e no Normal Superior,
a formação no curso de Pedagogia e a prática pedagógica dos acadêmicos que atuam no ensino fundamental,
implicações decorrentes das políticas educacionais para a educação infantil no curso de Pedagogia,
relação teoria e prática no curso de Pedagogia,
processos de alfabetização e letramento para os anos iniciais do ensino fundamental no curso de Pedagogia,
a escola como expressão e resposta às exigências dos modelos de produção do capital,
a formação de professores no atual contexto das políticas públicas,
programas de formação continuada dos especialistas na rede de ensino de São Paulo

Fonte: Banco de Teses e Dissertações da CAPES, organização da autora.

Os temas elencados acima possibilitam perceber que as pesquisas são direcionadas para diferentes temáticas e voltadas, em sua grande maioria, ao tema da formação do pedagogo, sendo um número pequeno ao trabalho do pedagogo. Das 79 pesquisas (setenta e nove), foi possível selecionar 22 (vinte e duas) que abordam o trabalho do pedagogo ou a temática trabalho e formação. Para uma melhor compreensão, segue tabela das produções que têm por escopo esta temática, que é a que se apresenta, também, nesta pesquisa.

Quadro 3: Teses e dissertações sobre o trabalho do pedagogo em consulta ao Banco da CAPES

título	autor	ano	Produção: tese/dissertação	instituição	orientador
Políticas Educacionais e Movimento Sindical Docente: reformas educativas e conflitos docentes na educação básica paranaense	Ivania Marini Piton	2004	tese	Universidade Estadual de Campinas-Faculdade de Educação	Maria da Glória Gohn
O pedagogo na escola municipal de Manaus: atuação em foco e diversos olhares	Maria Quitéria Afonso	2005	dissertação	Universidade Federal do Amazonas	Luciola Inês Pessoa Cavalcante
Identidade profissional do pedagogo: o habitus escolar como espaço de (re)construção	Maria Marina Dias Cavalcante	2005	tese	Universidade Federal do Ceará	Maria Socorro Lucena Lima
Pedagogos, professores e a construção do trabalho coletivo: busca por uma escola inclusivo/reflexivo/crítica	Inês de Oliveira Ramos Martins	2005	dissertação	Universidade Federal do Espírito Santo	Denise Meyreles de Jesus
Supervisão Escolar no processo educativo da gestão democrática: busca de ressignificação para a sua prática no Estado do Paraná	VilzeVidotte Costa	2006	dissertação	Universidade Estadual Paulista Campus de Marília	Candido GiraldezVieitez
A escola como expressão e resposta às exigências dos modelos de produção do capital	Afonso Cavalheiro Neto	2006	dissertação	Universidade Estadual de Maringá	João Luiz Gasparin
Pedagogia e Pedagogos Escolares	Umberto de Andrade Pinto	2006	tese	Universidade de São Paulo	Selma Garrido Pimenta
O processo de construção das Diretrizes Curriculares	ZenildeDurli	2007	tese	Universidade Federal de Santa	Leda Scheibe

Nacionais para o curso de Pedagogia: concepções em disputa				Catarina	
A formação do pedagogo: os conteúdos e as práticas do trabalho da coordenação pedagógica na escola pública	Evelyne Wagna Lucena Lima Candeias	2007	dissertação	Universidade Federal de Rondônia	Ana Dorziat Barbosa de Melo
Políticas da gestão da educação no Ensino Fundamental e o trabalho do pedagogo nos NRES de Curitiba: uma contribuição à escola pública	Sarita Aparecida de Oliveira Fortunato	2007	dissertação	Universidade Tuiuti do Paraná	
A construção da identidade profissional do pedagogo atuante nas escolas da rede pública estadual de Teresina-PI: 1980-2006	Reijane Maria de Freitas Soares	2008	dissertação	Universidade Federal de Rondônia	Carmen Lucia de Oliveira Cabral
O orientador educacional na política nacional de educação um estudo na rede municipal de ensino de Pelotas	Margarete Hirdes Antunes	2009	dissertação	Universidade Católica de Pelotas	Vera Maria Ribeiro Nogueira
A formação continuada do pedagogo gestor pedagógica no sistema de ensino público estadual paranaense	Eleane Jean Negrão Breckenfeld	2010	dissertação	Universidade Católica do Paraná	Joana PaulinRomanowski
O processo de construção das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de pedagogia no Brasil (1996-2006): ambigüidades nas propostas de formação do pedagogo	Solange Toldo Soares	2010	dissertação	Universidade Federal do Paraná	Monica Ribeiro da Silva
As políticas de formação do pedagogo e a qualidade da educação básica	Christian Maria Teixeira	2010	dissertação	Pontifícia Universidade Católica do Paraná	Ana Maria Eyng
Organizações multilaterais e o curso de pedagogia: a construção de um consenso em torno da formação de professores	JocemaraTriches	2010	dissertação	Universidade Federal de Santa Catarina	Olinda Evangelista
O papel do estágio supervisionado para o exercício profissional dos pedagogos escolares: possibilidades e desafios.	Marilia Marques Mira	2011	dissertação	Pontifícia Universidade Católica do Paraná	Joana Paulin Romanowski
Política de formação de professores de tempo integral: representação do	Simone Weinhardt Withers	2011	dissertação	Pontifícia Universidade Católica do Paraná	Romilda Teodora Ens

pedagogo sobre o seu trabalho.					
Trabalho e Pedagogia: considerações a partir dos discursos de pedagogas na escola	Bruna Pereira Alves Fiorin	2012	dissertação	Universidade Federal de Santa Maria	Liliana Soares Ferreira
O trabalho do coordenador pedagógico na escola em tempos de mudança	Maria Gorete de Gois	2012	dissertação	Universidade Estadual do Ceará	Maria Socorro Lucena Lima
Interseções, conexões e oposições: currículo e curso de Pedagogia nas Dissertações produzidas no PPGE da UFPR (1977-1997)	Leticia Mara de Meira	2014	dissertação	Universidade Federal do Paraná	Leziany Silveira Daniel
O trabalho do pedagogo na escola pública do Paraná.	Nelsi Antônia Pabis	2014	tese	Universidade Tuiuti do Paraná	Maria Antônia de Souza.
Identidade do pedagogo dos anos iniciais do ensino fundamental na escola pública.	Juliana Maria Capeline Furman Tulio	2014	dissertação	Universidade Federal do Paraná	Ricardo Antunes de Sá.

Fonte: Banco de Teses e Dissertações da Capes, organização da autora.

Do total dos 23 trabalhos, 5 são teses, 18 são dissertações. Desses trabalhos 14 foram realizados em universidades da região sul do país: 4 da Universidade Católica do Paraná, 3 da Universidade Federal do Paraná, 2 da Universidade Tuiuti do Paraná, 1 da Universidade Estadual de Maringá, 2 da Universidade Federal de Santa Catarina, 1 da Universidade de Pelotas e 1 da Universidade de Santa Maria.Na região sudeste foram selecionados 4 trabalhos, 1 da Universidade Estadual de Campinas, 1 da Universidade Federal do Espirito Santo, 1 da Universidade Estadual Paulista e 1 da Universidade de São Paulo. Na região norte foram selecionados 3 trabalhos, 2 da Universidade Federal de Rondônia e 1 da Universidade Federal do Amazonas. Na região nordeste foram selecionados 2 trabalhos da Universidade Federal do Ceará.

Dentre os 23 trabalhos, foram selecionados 15 para leitura por contribuírem com a temática desta tese: Políticas para o trabalho dos pedagogos da Rede Estadual de Ensino do Paraná. A seguir, apresentam-se as contribuições das 15 pesquisas selecionadas para a leitura.

A dissertação de mestrado de Jocemara Triches, intitulada "*Organizações multilaterais e o curso de pedagogia: a construção de um consenso em torno da formação de professores*", pela Universidade Federal de Santa Catarina, tendo como orientadora a professora Olinda Evangelista, traz contribuição muito significativa para a discussão sobre o trabalho dos

pedagogos. A pesquisa se propõe a investigar a influência dos organismos multilaterais sobre a elaboração das Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, a qual decorreria dos pressupostos de flexibilidade e produtividade do mercado de trabalho. Expressa que as demandas do mercado de trabalho exigem dos cursos de formação de professores a preparação de profissionais polivalentes e flexíveis. A pesquisadora aponta que as mudanças que estão sendo colocadas para a formação de professores estão voltadas a produzir um perfil profissional marcado pelo caráter salvacionista da educação. Aponta, ainda, que as Diretrizes Curriculares Nacionais de Pedagogia realizam uma reconversão caracterizada pelo alargamento do conceito de docência, expresso pela multiplicação de tarefas para um mesmo profissional, ou seja, o Licenciado em Pedagogia. A docência alargada exige um superprofessor com muitas atribuições e competências e escassa formação teórica. O conceito de competências está atrelado à agenda neoliberal, preocupada em atender as necessidades do mercado de trabalho e comprometida com a formação de um trabalhador polivalente e flexível, capaz de desempenhar diferentes atividades na produção. O superprofessor se constitui como professor-instrumento, colaborando para a manutenção da hegemonia burguesa. A autora destaca, ainda, que tais mudanças têm trazido impactos sobre o trabalho da escola levando a um esvaziamento do conhecimento.

A dissertação de mestrado de Marília Marques Mira, intitulada "*O papel do estágio supervisionado para o exercício profissional dos pedagogos escolares: possibilidades e desafios*", pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná, tendo como orientadora a professora Joana Paulin Romanowski, objetivou refletir sobre o estágio supervisionado em Gestão Escolar. Foram sujeitos da pesquisa pedagogos da rede municipal de ensino de Curitiba, além de professores supervisores de estágio e coordenadores do curso de Pedagogia de três instituições de nível superior.

A tese de doutorado de Ivania Marini Piton, intitulada "*Políticas Educacionais e Movimento Sindical Docente: reformas educativas e conflitos docentes na educação básica paranaense",* pela Universidade Estadual de Campinas - Faculdade de Educação, tendo como orientadora a professora Maria da Glória Gohn, realiza um estudo sobre as políticas educacionais e do movimento docente na educação básica entre os anos de 1995 a 2002, período

em que o Estado do Paraná era governado por Jaime Lerner. As reformas empreendidas na educação paranaense nesse período se deram sob pressão das instituições multilaterais de financiamento: BM (BIRD) e BID. A pesquisa conclui que a educação básica no Estado do Paraná passou por mudanças atendendo a lógica economicista-empresarial. Conclui ainda que a APP Sindicato exerceu um papel definitivo na manutenção dos direitos dos trabalhadores em educação.

A tese de doutorado de Zenilde Durli, intitulada "*O processo de construção das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia: concepções em disputa",* pela Universidade Federal de Santa Catarina, tendo a professora Leda Scheibe como orientadora, teve como objetivo central da pesquisa analisar as concepções que estiveram em disputa na elaboração das Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia. O estudo mostra que, dentre as propostas em disputa, duas estiveram mais fortemente representadas. De um lado, as forças hegemônicas por uma nova regulação educacional vinculada ao contexto internacional - o projeto de formação de professores construído pelo MEC/CNE. De outro lado, o projeto de formação de professores construído no Movimento Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação do Educador representados pela ANFOPE e entidades parceiras: ANPED, CEDES, FORUMDIR. No projeto defendido pela ANFOPE, a pesquisadora defende a ideia de que a docência seria a base da formação e da organização do curso de Pedagogia pela integração entre bacharelado e licenciatura, o que resultaria na formação do pedagogo unitário.

A dissertação de mestrado de Afonso Cavalheiro Neto, intitulada *"A escola como expressão e resposta às exigências dos modelos de produção do capital",* pela Universidade Estadual de Maringá, tendo como orientador o 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, especificamente a organização Taylorista/Fordista e o Toyotismo. O estudo aponta para 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 significativamente para o estudo do trabalho dos pedagogos, tendo em vista a necessidade de compreender as exigências

postas ao seu trabalho no processo histórico e marcado pelas relações materiais da produção.

A dissertação de mestrado de Solange Toldo Soares, intitulada *"O processo de construção das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de pedagogia no Brasil (1996-2006): ambigüidades nas propostas de formação do pedagogo",* pela Universidade Federal do Paraná, tendo como orientadora a professora Monica Ribeiro da Silva, apresenta um estudo sobre o processo de construção das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia. A pesquisadora aponta a ambiguidade nos textos elaborados pelos representantes de diferentes projetos em relação à formação do pedagogo. Essas ambiguidades presentes nos documentos analisados dificultam o entendimento do significado da pedagogia como curso e como campo epistemológico. Por fim, a pesquisadora conclui que nessa disputa quem termina por perder é sempre a educação básica brasileira, pois a formação dos pedagogos impacta sobre o seu trabalho na escola pública.

A dissertação de mestrado de Eleane Jean Negrão Breckenfeld, intitulada *"A formação continuada do pedagogo gestor pedagógico no sistema de ensino público estadual paranaense*", realizada em 2010 pela Universidade Católica do Paraná, tendo como orientadora a professora Joana Paulin Romanowski, apresenta um estudo sobre os cursos de formação continuada dos pedagogos, ofertados e organizados pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Realiza um estudo dos documentos oficiais produzidos pela SEED sobre a formação continuada no período de 1983 a 2010 e a aplicação de um questionário junto a um grupo de pedagogos para levantamento de dados sobre a formação inicial e continuada. A pesquisa concluiu que as formações continuadas realizadas pela SEED, no período de 2003 a 2010, através da Jornada Pedagógica para Pedagogos, Semana Pedagógica, Grupo de Estudos para Pedagogos, têm enfatizado o trabalho do pedagogo como mediador e articulador das questões pedagógicas da escola.

A dissertação de mestrado de Vilze Vidotte Costa, intitulada *"Supervisão Escolar no processo educativo da gestão democrática: busca de ressignificação para a sua prática no Estado do Paraná*", realizada na Universidade Estadual Paulista Campus de Marília, tendo como orientador o professor Candido Giraldez Vieitez, procura compreender o trabalho do

Supervisor Escolar diante do novo paradigma da Gestão Democrática do ensino público implantada nos sistemas de ensino com a Constituição de 1988. A partir desse momento histórico, as escolas foram compelidas a efetivar a implantação dos Conselhos Escolares, Associações de Pais, Mestres e Funcionários e os Grêmios Estudantis. A autora aponta que na Gestão Democrática cabe ao Supervisor Escolar criar condições para a participação dos profissionais da escola e comunidade na construção do Projeto Político Pedagógico. O trabalho defende que o trabalho do Supervisor Escolar, em virtude do advento da Gestão Democrática, passa por um processo de ressignificação, ultrapassando a concepção técnico-burocrática para a de organizador do processo pedagógico. A pesquisa foi realizada tendo em vista dois procedimentos: o primeiro foi o acompanhamento de encontros presenciais de formação continuada e grupos de estudos de pedagogos das escolas de Londrina ofertados pela SEED, através de representantes da equipe do Núcleo Regional de Educação, com o objetivo de subsidiar o trabalho do pedagogo na reestruturação do Projeto Político Pedagógico. O segundo procedimento foi a coleta de dados a partir de depoimentos da equipe gestora, professores, equipe pedagógica, funcionários e alunos. Os resultados da investigação apontaram para uma nova visão das práticas do Pedagogo Supervisor no espaço escolar através de uma ação coletiva do trabalho.

A dissertação de mestrado de Christian Maria Teixeira, intitulada "*As políticas de formação do pedagogo e a qualidade da educação básica*", realizada na Pontifícia Universidade Católica do Paraná, sob a orientação da professora Ana Maria Eyng, teve como objetivo analisar o processo de formação inicial e continuada do pedagogo. A pesquisa empírica abrangeu 124 pedagogos, 72 professores e 9 escolas de uma rede municipal de educação. A pesquisa foi realizada por meio de entrevistas, questionários e observação das práticas cotidianas. A pesquisa constatou que se torna necessário revisar os cursos de formação inicial no sentido de reorganizar o currículo de forma que a gestão pedagógica possa ser contemplada. Aponta, ainda, para a necessidade de que a formação inicial e a continuada priorizem arelação teoria e prática, possibilitando ao pedagogo as condições necessárias para agir como cientista pedagógico.

A dissertação de mestrado de Maria Gorete de Gois, intitulada *"O trabalho do coordenador pedagógico na escola em tempos de mudança",* pela Universidade Estadual do Ceará, sob a orientação da professora Maria Socorro Lucena Lima, teve como objetivo 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 desafios enfrentados pelo coordenador pedagógico, que tem seu trabalho prejudicado pela burocracia e por fatores externos e internos ao contexto escolar, sobretudo a falta de tempo para a efetivação de atividades pedagógicas junto aos professores. A pesquisadora aponta para a necessidade urgente de uma política de formação voltada para o coordenador, o qual tem se deparado com uma diversidade de atribuições, atividades rotineiras voltadas para o dia a dia da escola, as quais têm impossibilitado o trabalho de reflexão sobre a prática pedagógica junto aos professores.

A dissertação de mestrado de Bruna Pereira Alves Fiorin, intitulada "*Trabalho e Pedagogia: considerações a partir dos discursos de pedagogas na escola*", pela Universidade Federal de Santa Maria, tendo como orientadora a professora Liliana Soares Ferreira, buscou compreender como pedagogas graduadas entre 2005 e 2010, no curso de Pedagogia da Universidade do Rio Grande do Sul, que trabalham atualmente em escolas, entendem e descrevem o seu trabalho. Para realizar esse levantamento foram utilizados questionários. O estudo também foi pautado na análise do Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia da Universidade do Rio Grande do Sul. A análise das propostas pedagógicas de 2004 e 2007 apontou para uma ampliação da área de trabalho dos pedagogos e para uma ênfase do trabalho do pedagogo como professor para atuar na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. A pesquisadora empreendeu um estudo sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia e constatou as imprecisões que esta apresenta sobre o trabalho dos pedagogos. A partir dessa análise e das imprecisões apresentadas, levanta importantes questionamentos. Sua hipótese é que os cursos de Pedagogia têm assumido um direcionamento do trabalho do pedagogo para a sala de aula e a partir daí pergunta-se: Por que as DCNP descrevem a docência e não a pedagogia como foco da formação do pedagogo? Defende a tese de que Pedagogo e Professor não são sinônimos,

pois o trabalho do professor e do pedagogo não são os mesmos. A docência é apenas uma parte dentro da Pedagogia e do trabalho do Pedagogo. Constata que o curso de Pedagogia pesquisado tem direcionado o trabalho deste profissional para a sala de aula e que o foco tem sido a docência. Na análise das DCNP, evidencia um direcionamento ao trabalho do pedagogo como professor da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, reduzindo, dessa forma, o campo de trabalho para a sala de aula. A docência, ou o trabalho do professor, é apenas uma parte ou possibilidade do trabalho do pedagogo. O trabalho desse profissional vai muito além disso, envolvendo a práxis, a reflexão crítica, a gestão e a pesquisa. As DCNP não definem claramente o trabalho dos pedagogos, pois algumas vezes ampliam o seu campo de trabalho e outras vezes restringem o trabalho do pedagogo como professor. Apresenta um estudo sobre a constituição histórica do curso de Pedagogia no Brasil, evidenciando que as incertezas em relação ao trabalho do pedagogo estiveram sempre em discussão. O pedagogo deveria trabalhar como técnico ou como professor? A formação do técnico estava atrelada à formação do bacharel e a formação do professor à licenciatura. A unidade do trabalho do pedagogo estaria justamente na união do Pedagogo Professor (Licenciatura) e do Pedagogo Gestor (Bacharelado). No entanto, a contradição se apresenta no trabalho que esse profissional realiza. Os questionários foram aplicados com 15 pedagogos para compreender o que esses profissionais entendiam e descreviam como seu trabalho. A pesquisadora conclui sua pesquisa constatando que o trabalho dos pedagogos tem sido direcionado à docência, ao trabalho como professor em sala de aula, e alerta que esta ênfase faz com que o trabalho do pedagogo seja descaracterizado, pois, ao perder o foco de seu objeto de estudo, a Pedagogia, perde-se o sentido maior do trabalho deste profissional.

A tese de doutorado de Umberto de Andrade Pinto, intitulada "*Pedagogia e Pedagogos Escolares",* pela Universidade de São Paulo, tendo como orientadora a professora Selma Garrido Pimenta, objetivou ressignificar o trabalho do pedagogo na escola e caracteriza-se basicamente por uma investigação teórica. Trata da questão epistemológica da 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: a coordenação do trabalho pedagógico, a direção escolar, a coordenação dos programas de desenvolvimento profissional dos professores e a articulação da escola com a comunidade local. Parte do princípio de que a escola necessita da mediação do pedagogo escolar nos processos de ensino e aprendizagem. Ressignificar o trabalho do pedagogo na escola atual é defender que ele pode contribuir para a melhoria da qualidade do ensino.

A dissertação de mestrado de Leticia Mara de Meira, *"Interseções, conexões e oposições: currículo e curso de Pedagogia nas dissertações produzidas no PPGE da UFPR (1977-1997)",* pela Universidade Federal do Paraná, tendo como orientadora a professora Leziany Silveira Daniel, teve por objetivo estabelecer relações entre as representações produzidas no âmbito do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Paraná sobre o currículo e o Curso de Pedagogia. A metodologia utilizada contemplou procedimentos de pesquisa documental tomando por empiria as dissertações de mestrado do PPGE da UFPR no período de 1977 a 1997. As categorias de análise da autora possibilitaram destacar as principais representações sobre o Curso de Pedagogia e discorrer sobre a posição dos trabalhos produzidos na UFPR no campo científico. A autora organizou as dissertações em dois grupos: as defendidas nos anos de 1980 e 1983, que debatiam as habilitações instituídas pelo Parecer CFE nº 252/69 e, as defendidas nos anos de 1988, 1993 e 1997, que se posicionavam frente às novas possibilidades de organização da universidade em geral e do curso em particular. A partir das representações, foi possível para a autora identificar pontos de interseção, conexões e oposições que demonstraram a posição dos trabalhos e de seus autores no campo científico.

A tese de doutorado de Nelsi Antonia Pabis, intitulada "*O Trabalho do Pedagogo na Escola Pública do Paraná",* pela Universidade Tuiuti do Paraná, tendo como orientadora a professora Maria Antonia de Souza, realiza um estudo sobre o trabalho do pedagogo na escola pública. Como procedimentos da pesquisa utilizou-se de questionários com pedagogos dos Núcleos Regionais da Educação, com o objetivo de analisar as suas percepções sobre o trabalho dos pedagogos. Conclui que o pedagogo realiza tarefas alheias ao seu trabalho, o que representa um distanciamento do que está prescrito na lei.

A dissertação de mestrado de Juliana Maria Capeline Furman Tulio, intitulada "*Identidade do Pedagogo dos anos iniciais do ensino fundamental na escola pública"*, pela Universidade Federal do Paraná, tendo como orientador o professor Ricardo Antunes de Sá, realiza um estudo sobre o trabalho do pedagogo na escola pública. A pesquisa foi realizada em escolas da rede municipal de ensino de Curitiba de anos iniciais do ensino fundamental. Como procedimentos da pesquisa utilizou-se de questionários e entrevista semiestruturada. O objetivo do trabalho foi caracterizar a identidade do pedagogo nas dimensões epistemológica, política e profissional, que constituem a identidade do educador, conforme os princípios da ANFOPE. A análise dos dados da pesquisa possibilitou a pesquisadora apontar uma quarta dimensão, a relacional.

Dentre as contribuições das teses e dissertações lidas e analisadas, destaca-se a pesquisa de Jocemara Triches, a qual mostrou a influência dos organismos multilaterais sobre a elaboração das Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia, seguindo a lógica da preparação de profissionais polivalentes marcados pelo caráter salvacionista da educação. O trabalho do pedagogo da rede estadual de ensino do Paraná estaria seguindo essa mesma perspectiva? Ao trabalhar com o método do materialismo histórico dialético, torna-se exigência realizar a análise do contexto. Portanto, o Estado do Paraná, inserido na política nacional, não estaria imune às interferências de tais organismos multilaterais na formulação de suas políticas. A alteração proposta para o trabalho dos pedagogos com a Lei nº103/2004 não traria o alargamento do conceito de docência expresso pela multiplicação de tarefas por um mesmo profissional, um superprofessor marcado pelo caráter salvacionista da educação? A pesquisa de Jocemara Triches contribuiu, dessa forma, para promover essas reflexões e indagações em relação à pesquisa aqui proposta, qual seja, investigar os sentidos das políticas empreendidas para o trabalho dos pedagogos no Estado do Paraná. Dessa forma, pode-se indagar se as políticas empreendidas para o trabalho dos pedagogos no Estado do Paraná seriam caracterizadas por esse caráter salvacionista do trabalho dos pedagogos e por uma multiplicação de tarefas.

Nesse mesmo sentido, a pesquisa de Ivania Marini Piton contribuiu para as reflexões sobre o objeto desta pesquisa porque mostra justamente a

influência dos organismos multilaterais sobre as reformas empreendidas nas políticas educacionais no Estado do Paraná, no governo Lerner. Importante notar que são objeto de estudo e análise três resoluções que foram aprovadas nesse período, uma em 1994, outra no ano de 2000 e outra em 2002, definindo o número de profissionais que trabalhariam nas escolas e entre eles o número de pedagogos. Considerando que a realidade, a partir do materialismo Histórico Dialético, é marcada por contradições e pela luta de classes, coloca-se um objetivo a ser investigado: o de pesquisar quais os limites e avanços trazidos para o trabalho dos pedagogos com a implementação da Lei Complementar nº 103/2004.

A pesquisa de Afonso Cavalheiro Neto contribuiu muito para se compreender as relações entre trabalho e educação. No caso específico desta pesquisa, que tem como objeto as políticas para o trabalho dos pedagogos no Paraná, torna-se fundamental compreender as relações que se estabelecem entre a organização do trabalho na fábrica e as relações com as concepções pedagógicas do trabalho na escola. E, mais especificamente sobre o trabalho dos pedagogos, quais princípios do taylorismo/fordismo e do toyotismo foram incorporados pelo trabalho dos pedagogos? Tais questões são fundamentais para compreender as políticas para o trabalho dos pedagogos na rede estadual de ensino do Paraná.

A pesquisa de Eleane Jean Negrão Breckenfeld e Nelsi Antonia Pabis muito nos interessa na medida em que a primeira apresenta um estudo sobre os cursos de formação continuada dos pedagogos realizados pela Secretaria de Estado da Educação no período de 1983 a 2010 e conclui que o foco das formações no período de 2003 a 2010 estavam voltadas para o trabalho do pedagogo como mediador e articulador das questões pedagógicas. A pesquisa de Nelsi Antonia Pabis apresenta estudo sobre o trabalho dos pedagogos na rede de ensino do Estado do Paraná, a qual conclui que há um distanciamento entre o que está prescrito nos documentos oficiais para o trabalho dos pedagogos e o que se efetiva na prática. Tais questões são fundamentais para compreendermos as alterações propostas pela Lei Complementar nº 103/2004, a qual instituiu o cargo de “professor pedagogo” nas questões referentes ao trabalho dos pedagogos.

Nesse sentido, a pesquisa que se apresenta tem como objeto as políticas para o trabalho dos pedagogos na organização do trabalho pedagógico na rede estadual de ensino pública do Paraná e, para tanto, conta com as contribuições das pesquisas elencadas anteriormente e que colaboram para a compreensão das questões que envolvem a temática. Apesar de todas as pesquisas terem trazido contribuições significativas para as análises aqui realizadas, é importante dizer que ainda assim nenhuma delas tem como objeto o trabalho do pedagogo na abordagem que se está propondo realizar nesta pesquisa. Além da análise dos documentos oficiais produzidos pela SEED, se procederá a leitura dos artigos PDEs que têm como tema o trabalho do pedagogo e entrevistas semiestruturadas com pedagogos das escolas da rede estadual de ensino do Paraná. Tais procedimentos têm como objetivo investigar quais os sentidos que as políticas têm assumido para o trabalho dos pedagogos a partir da Lei Complementar nº 103/2004, a qual implantou o plano de carreiras dos professores e criou o cargo de “professor pedagogo”.

A seguir, apresenta-se o método que fundamentaas análises realizadas nesta pesquisa.

2.2 Pressupostos teórico-metodológico da Pesquisa em Pauta.

Neste item apresenta-se o método do materialismo histórico dialético para a compreensão da realidade.

Ao realizar o estudo sobre o método, torna-se fundamental esclarecer que há uma diferença entre a dialética de Hegel e a dialética de Marx. Embora Marx tenha sido discípulo de Hegel e tenha partido de seus estudos, Marx o superou na medida em que realizou uma mudança na forma de ver as coisas, na forma de ver o mundo.

O marxismo, como uma filosofia da ação transformadora e revolucionária, inverteu a dialética de Hegel, que era uma dialética idealista. Ao contrário de Hegel, Marx passou a considerar como ponto fundamental de sua teoria a atividade prática, real, objetiva do homem como ser concreto e real, isto é, como ser histórico-social. O marxismo propõe, desta forma, a passagem

da filosofia como interpretação da realidade para a filosofia como teoria da transformação do mundo, da práxis. Para compreender melhor essa transformação, realiza-se estudo aprofundando do pensamento de Hegel, Feuerbach e Marx.

A filosofia idealista alemã é uma filosofia da atividade, entendida como atividade da consciência ou do espírito. O fundador desse movimento idealista foi Kant (1724-1804). Para ele a consciência se estabelece como fundamento supremo, não só do conhecimento, como também da moral. Para Kant o sujeito é um sujeito abstrato à margem da história.

Para os idealistas, a história do Espírito é a história real dos homens, e as experiências concretas, humanas e práticas ocorrem nessa história espiritual como momentos ou manifestações do próprio desenvolvimento do espírito.

Em Hegel (1770-1831) o trabalho é compreendido como uma atividade meramente utilitária, como uma relação peculiar entre o homem e os objetos. Nesse sentido a práxis material fica reduzida a uma atividade espiritual. O trabalho é para ele uma atividade prática material produtiva, mediante um processo em que o sujeito (o Espírito) vai se elevando até atingir a sua plena autoconsciência. Hegel enfatiza o papel do trabalho, da atividade prática, mas ignora a práxis social, a luta contra a opressão que Marx tempos mais tarde haveria de denunciar. A liberdade é para Hegel apenas uma questão de consciência; não se trata de uma luta real, pois o trabalho liberta o homem apenas espiritualmente. A ideia para Hegel é o conceito adequado, o verdadeiro objetivo; se algo possui verdade, a possui por meio de sua ideia, ou seja, algo possui verdade na medida em que é ideia. Para se chegar à verdade, que é a Ideia Absoluta, é necessário o conhecimento (VÁZQUEZ, 2011).

Feuerbach [1] (1804-1872) faz a critica a Hegel defendendo a substituição da Ideia Absoluta pelo homem real, que para Feuerbach já não é o Espírito, mas sim um sujeito real. No entanto, Feuerbach não vê o papel da práxis humana como atividade produtiva e transformadora da natureza, pois para ele a prática produtiva é meramente utilitária. A práxis humana não é

---

[1] Feuerbach filosófo alemão, aluno de Hegel. Em 1839 escreve “Sobre Filosofia e Cristianismo”, onde discute a essência da religião. Segundo Feuerbach a religião é uma forma de alienação.

compreendida por Feuerbach como atividade revolucionária dos homens no processo de transformação das relações sociais, já que para ele a alienação do homem se dá na consciência e não na prática. E por fim a prática social para Feuerbach não pode servir de fundamento ao conhecimento, já que o sujeito não capta o objeto como é, mas sim de acordo com suas necessidades.

Em sua teoria do conhecimento, Feuerbach enfatiza a atividade dos sentidos, da sensação. Por meio destes, o objeto é contemplado pelo sujeito, e tal relação se dá à margem da atividade prática dos homens. O materialismo de Feuerbach é um materialismo contemplativo. Ele avança em relação a Hegel, na medida em que coloca o sujeito verdadeiro, o homem e não o espírito, mas retrocede na medida em que a prática real humana continua sendo uma abstração.

Marx vai apontar para um novo materialismo e, para isso, ele desenvolve onze teses, as quais fundamentam a sua investigação sobre a realidade.

A seguir será realizada uma análise dessas onze teses de acordo com o texto manuscrito de 1845 e traduzido pelo professor José Barata-Moura, da Universidade de Lisboa.

A primeira tese que Marx desenvolve é a seguinte:

> TESE 1: O defeito principal de todo o materialismo até agora (incluído o de Feuerbach) é que o objeto [der Gegenstand, o ente que, fora da cabeça, diante está] a realidade [efectiva, die Wirklichkeit], a sensibilidade [sinnlichkeit, não enquanto faculdade, mas como conjunto dos entes sensíveis] é apreendido apenas sob a forma do objeto [de representação, objekt] ou da intuição [sensível, anschauung]; não [é apreendido], porém, de um modo não subjectivo [nicht subjektiv], como atividade sensivelmente humana, [como] prática [práxis]. Daí, o lado activo [ter sido] abstractamente desenvolvido, em oposição ao materialismo, pelo idealismo- o qual, naturalmente, não conhece a atividade [efetivamente] real, sensível, como tal. Feuerbach quer objetos sensíveis [sinnliche objekte]-realmente [wirklich] diferentes dos objetos de pensamento: mas ele não apreende a própria atividade humana como atividade objectiva [als gegenstandliche tatigkeit, como uma atividade com alcance objetivo, que não é apenas subjectiva]. Na “Essência do Cristianismo”, ele só considera, por conseguinte, o comportamento teorético [das theoretische verhalten] como o [comportamento] autenticamente humano, enquanto a prática é apreendida e fixada apenas na sua forma fenomênica [erscheinungsform] sordidamente judaica. Ele não concebe, por conseguinte, a significação da atividade
>
> “revolucionária”, da [atividade] “praticamente crítica” [praktich-kritische tatigkeit]. (MARX, 1982).

Para Marx o defeito do materialismo até então formulado é que o objeto (o ente que está fora da cabeça) para Feuerbach era a sensibilidade enquanto conjunto de coisas sensíveis, as quais os sentidos percebem. O problema do materialismo formulado até então, para Marx, estava no fato desse considerar o objeto apreendido apenas sob a forma da intuição, enquanto objeto da representação, o que pressupõe que as coisas são da forma como são porque estão prontas e acabadas. No materialismo tradicional, o objeto é apenas objeto da intuição, sem considerar que essa materialidade diz respeito à história dos homens na produção da vida pelo trabalho. É preciso considerar os homens na relação com os outros homens no processo de produção da vida.

Para Marxhá uma dimensão subjetiva na ação dos homens, porém não subjetivamente, mas sim como constitutiva da própria ação através do trabalho. É preciso compreender como na materialidade do real há trabalho, não apenas como atividade subjetiva, mas como atividade objetiva que se materializa no e pelo trabalho.

O materialismo novo que Marx propõe compreende a prática como uma atividade humana que produz resultados sensivelmente constatáveis, prática que transforma a realidade. No materialismo tradicional ocorria uma negação da atividade: o ser era percebido numa perspectiva idealista, ou seja, ele compreendia que as coisas são um conjunto de ideias.

A crítica de Marx a Feuerbach é porque Feuerbach não apreende a própria atividade humana como atividade objetiva. Feuerbach não vê como o mundo que o rodeia não é algo dado imediatamente desde a eternidade, mas é produto da sociedade, das relações humanas, um produto histórico, e, como atividade humana, compõe-se na materialidade.

Feuerbach só considera o comportamento teorético como autenticamente humano. O que deve ser considerado é o que impressiona os nossos sentidos, a sensibilidade, a intuição, o que pressupõe uma passividade que acolhe, porque qualquer ação é tida como um desrespeito, uma violação. Ele não se apercebe da importância da ação humana como ação transformadora.

> TESE 2: A questão de [saber] se ao pensar humano cabe verdade objectiva [verdade com correspondência no mundo objetivo, gegenstandliche wahrheit]- não é nenhuma questão da teoria, mas uma questão prática. O ser humano tem que provar, na prática, a verdade- isto é, [a] realidade [efectiva] e [o] poder [macht], [a]

> citerioridade [diesseitigkeit]- do seu pensar. A querela acerca da realidade [efectiva] ou da não realidade [efectiva] do pensar- [do pensar] que está isolado da prática- é uma questão puramente escolástica. (MARX, 1982).

Em contrapartida a Feuerbach, para Marx, a verdade objetiva só pode ser encontrada no mundo objetivo. A grande questão que se coloca é como saber se aquilo que pensamos tem uma correspondência com o mundo objetivo, ou seja, saber se ela existe ou não. Para Marx essa questão não se resolve na teoria, mas na prática. Uma questão da prática e não da experiência, pois a experiência encontra-se no domínio da teoria. Engels difere experimento de experiência: o experimento é da ordem do fazer, enquanto o trabalho da fábrica, diferentemente da experiência, é do domínio da teoria. A política como produção humana é uma coisa prática. Portanto, a verdade não é algo do além, mas se encontra no domínio da vida dos homens. Os homens têm que transformar, têm que fazer para provar a verdade das coisas.

Já para Feuerbach o critério da verdade encontra-se no amor, no que é sensível, que se encontra no campo da paixão e do sofrer. Diferentemente de Feuerbach, Marx mostra que pela via da teoria não se pode descobrir a verdade. É pela via da prática, do fazer dos homens que se encontra a verdade, portanto, não há um pensar isolado da prática; o pensar é construído sobre o viver. A consciência dos homens se constitui sobre o seu viver. Os homens são o que vivem, mas isso não está dado, pode ser transformado pela ação dos homens no processo da vida, do trabalho. No materialismo tradicional o pensar estava isolado da prática. A consciência era desarticulada da vida.

> TESE 3: A doutrina materialista acerca da transformação [veranderung] das circunstâncias e da educação [erziehung] esquece que as circunstâncias têm que ser transformadas pelos seres humanos, e que o próprio educador tem que ser educado. Ela tem, por conseguinte, que separar a sociedade em duas partes- das quais, uma está alçada acima dela [da sociedade].
>
> O coincidir do alterar [andern] das circunstâncias e [do alterar] da atividade humana, ou auto-transformação [selbstveranderung], só pode ser apreendido, e racionalmente entendido, como prática revolucionária. (MARX, 1982).

A materialidade da vida em Marx deve ser analisada no processo de produção dos homens. Da mesma forma a educação deve ser compreendida

dentro das circunstâncias em que se encontra inserida. As condições materiais, a vida, as circunstâncias interferem sobre a formação do homem. No século XVIII o sistema de ensino era dominado pela igreja e pelos seus valores morais. O ensino reproduzia o conjunto de valores morais que deveriam ser difundidos.

No entanto, Marx compreendia que as circunstâncias devem ser transformadas pelos seres humanos e dessa forma o processo educativo é muito importante, pois é constitutivo do homem. A educação prevê um processo de formação. Nesse processo as circunstâncias objetivas têm um determinado peso embora essas circunstâncias possam ser transformadas. Não é a educação em si e por si que transforma. Quem pode transformar são os seres humanos, o que não significa que a educação não tem seu papel nesse processo. A educação não pode ser indiferente às questões da vida real, portanto, é preciso compreender como as coisas funcionam para poder intervir e modificá-las.

Para ensinar a alguém, é necessário que aquele que ensina tenha condições de fazê-lo, pois, ao transformar o mundo objetivo, os homens também se transformam, se humanizam. Cabe, portanto, ao professor organizar processos para que isso possa se concretizar. Se o ser humano é formado pelas circunstâncias, então é necessário organizar o processo educativo para que o homem possa se formar humanamente nas circunstâncias.

> TESE 4: Feuerbach parte do facto [faktum] da auto-alienação religiosa [religiose selbstentfremdung]: da duplicação [verdopplung] do mundo num [mundo] religioso e num [mundo] profano [mundano, weltlich). O trabalho dele consiste em resolver o mundo religioso na sua base profana [weltiche grundlage]. Mas que a base profana se destaque de si própria, e se fixe um reino autônomo nas nuvens, é de explicar apenas a partir da auto-dilaceração e do auto-contradizer-se desta base profana. Esta própria [base] tem, portanto, em si própria, tanto que ser entendida na sua contradição, como praticamente revolucionada. Portanto, depois de, por exemplo, a família terrena estar descoberta como o segredo da família sagrada, a primeira tem, então, que ser ela própria teórica e praticamente aniquilada. (MARX, 1982).

Um dos pontos estruturantes de Feuerbach é a autoalienação religiosa. A autoalienação diz respeito à transposição para o outro de algo que me é

próprio. No caso da religião, o que se transpõe para o outro, segundo Feuerbach, é o que temos de melhor em nossa condição humana. Portanto, a religião separa do ser humano o que é a essência do ser humano. Ocorre uma hipostasia, já que a vida celeste é uma verdade e a vida na terra não é real, é uma mentira. Ocorre uma magnificação do além e uma desvalorização da vida na terra. Há uma duplicação da vida, da vida na terra e da vida celeste.

Marx vai além de Feuerbach e se pergunta: mas por que acontece a separação desses dois mundos, da vida na terra e da vida celeste? Marx analisa que essa situação ocorre para justificar a vida na terra, como uma vida de dificuldades e sofrimentos. Portanto, todos devemos suportar essa vida de sofrimentos e privações aqui na terra, pois teremos nossa recompensa na outra vida. A questão fundamental que se coloca, portanto, não é a crítica em si à religião, mas as questões referentes à política. Há que se ter uma transformação do mundo, não basta ficar na crítica à religião.

> TESE 5: Feuerbach, não satisfeito com o pensar abstracto, quer a intuição; mas ele não apreende a sensibilidade [die sinnlichkeit] como atividade prática humanamente sensível. (MARX, 1982).

Feuerbach compreende a abstração de forma diferente da desenvolvida por Marx. Para ele a abstração é o desligamento da essência. A essência pensada está afastada dos entes sensíveis.

Para o materialismo histórico dialético, o abstrato é quando consideramos as determinações de alguma coisa. Consideramos algo concretamente no conjunto, na totalidade das determinações e não na imediatez do perceptível. A verdade é sempre concreta e implica considerar a totalidade das determinações. A procura do concreto implica a investigação da totalidade das determinações.

> O concreto é concreto, porque é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso. Por isso, o concreto aparece no pensamento como um processo de síntese, como resultado, não como ponto de partida, embora seja o verdadeiro ponto de partida e, portanto, o ponto de partida também da intuição e da representação (MARX, 2008, p.258).

Marx (2008), ao estudar o modo de produção capitalista, estava interessado em compreendê-lo nas suas múltiplas determinações, por isso percebeu que não bastava estudar a produção, tratava-se de considerar todos os aspectos envolvidos no processo, ou seja, a produção, a distribuição, o consumo e a troca. A produção em geral é uma abstração, mas uma abstração com um fundamento material, na medida em que ela se efetiva no real.

O concreto se apresenta como totalidade de determinações, como uma reunião de muitas determinações. No pensar o concreto aparece como resultado de reunião dessas determinações. Não como ponto de partida, apesar de ser o ponto de partida. O concreto pensado reúne em pensamento aquilo que está na realidade. Portanto, para Marx o real não se traduz em termos da intuição, mas do pensar que nos permita compreender o real.

A totalidade do pensamento não é algo que parte das ideias para o real, mas ao contrário parte do mundo real para chegar a abstrações cada vez mais elaboradas do real. Por isso afirma-se que Marx inverteu a dialética de Hegel, pois Hegel partia das ideias e Marx parte do real, do concreto, das relações entre os homens na produção da vida pelo trabalho. Marx submete a realidade à análise das categorias do método do materialismo histórico dialético para interpretar a realidade. Pela mediação das categorias é que se torna possível compreender a realidade para além daquilo que se vê, e este era seu objetivo, compreender as transformações que se operavam no seu tempo, para além da aparência.

> A totalidade concreta, como totalidade de pensamento, como uma concreção de pensamento, é, na realidade, um produto do pensar, do conceber; não é de nenhum modo o produto do conceito que se engendra a si mesmo e que concebe separadamente e acima da intuição e da representação, mas é elaboração da intuição e da representação em conceitos. (MARX, 2008, p.259).

Conhecer a realidade significa compreender a totalidade dos determinantes que compõemum todo estruturado e dialético, no qual o fenômeno pode ser compreendido. Para a visão dialética, todas as coisas, inclusive o homem, estão em processo de transformação. Só é possível compreender a realidade interpretando-a, não como situação estática, mas em permanente alteração. (PINTO, 1979).

A dialética materialista se propõe chegar à compreensão da realidade, ou seja, destruir a pseudoconcreticidade para atingir a concreticidade. Nesse sentido compreende-se que a realidade se apresenta aos homens num primeiro momento como senso comum. É preciso desvendar essa práxis fragmentária e unilateral, em busca da práxis como uma atividade consciente objetiva.

A dialética materialista trata da “coisa em si”, ou seja, da realidade, mas essa realidade não se manifesta imediatamente ao homem. Para chegar a sua compreensão, é necessário fazer um détour. O détour é o único caminho acessível para chegar à verdade. Neste sentido é que se afirma que a realidade não se apresenta aos homens à primeira vista; é necessário realizar esse détour, percorrer o caminho na busca da verdade, na busca do conhecimento da realidade. A lógica dialética, portanto, propõe-se a pensar a realidade nas suas contradições, no seu movimento, ou seja, é o movimento do pensamento para compreender a realidade, um esforço para entender as relações existentes da realidade, isto é, apreender a totalidade. A realidade se apresenta de início ao homem como práxis utilitária imediata, no plano do que se costuma chamar de senso comum e nesse sentido não proporciona ao homem a compreensão das coisas e da realidade. É uma práxis unilateral e fragmentária, constituindo-se no mundo da pseudoconcreticidade (KOSIK, 1976).

É necessário superar essa práxis fragmentária e unilateral, em busca da práxis como atividade consciente objetiva, superando o caráter estritamente utilitário. Neste sentido a práxis não é somente a interpretação do mundo, mas também elemento do processo de transformação. A consciência comum da práxis necessita ser superada para que o homem possa transformar de forma criadora, isto é, revolucionariamente, a realidade. Para a consciência simples, a vida é prática no sentido prático-utilitário. O homem prático vive em um mundo de necessidades, objetos e atos práticos que se impõem como algo natural. Na consciência simples, o pensamento e a ação, a teoria e a prática se separam (VÁZQUEZ, 2011).

A consciência filosófica é caracterizada por ser unitária, coerente, articulada, intencional e por possibilitar a visão da totalidade das relações. A consciência filosófica é o saber científico que possibilita ao homem

compreender a realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer pode vir a ser racionalmente compreendido. Mas a consciência filosófica só é alcançada historicamente, quando a própria práxis, isto é, a atividade prática material chega a um ponto de desenvolvimento em que o homem atua e transforma de forma criadora, isto é, revolucionariamente, o mundo (VÁZQUEZ, 2011).

A grande questão que se apresenta a esse homem é compreender as relações que o dominam e acima de tudo achar a resposta de como transformá-las. Para isso ele terá que compreender que o mundo que se manifesta a ele inicialmente é uma práxis fetichizada, não é o mundo real, mas sim o mundo da aparência.

A dialética, nesse sentido, é o pensamento crítico que se propõe a compreender a coisa em si e, sistematicamente, se pergunta como é possível chegar à compreensão da realidade. Para desvendar a realidade, é necessário captar o movimento da coisa, ou seja, o fenômeno a ser investigado, o que exige a captação das relações existentes na realidade social dos homens. Desta forma, a realidade não é mais naturalizada como ocorre com a lógica metafísica, mas historicizada, pois é considerada como produto da práxis humana. Captar o fenômeno significa indagar e descrever como ele se manifesta no seu movimento ao longo da história. O mundo real não é, portanto, um mundo de objetos reais fixados, é um mundo em que as coisas, as relações e os significados são considerados como produtos do homem social. Essa é a diferença que se apresenta entre a lógica dialética e a lógica metafísica. “A destruição da pseudoconcreticidade se efetua como crítica revolucionária da práxis da humanidade com o processo de humanização do homem “ (KOSIK, 1976, p.).

Não é possível compreender imediatamente a estrutura da coisa ou a coisa em si mediante a contemplação ou a mera reflexão. É preciso submeter o fenômeno ao exame das categorias do método dialético. O sentido do exame está no fato de que, no seu movimento em espiral, ele chega a um resultado que não era conhecido no ponto de partida. Da caótica e imediata representação do todo, o pensamento chega aos conceitos ricamente articulado e compreendido, considerando a totalidade da multiplicidade das determinações e das relações que coincidem com a realidade. O todo não é

imediatamente conhecido para o homem, pois lhe é dado inicialmente de forma sensível, istoé, na representação, na opinião e na experiência. Para que se possa conhecer e compreender este todo, torná-lo claro e explicá-lo, o homem tem de fazer um détour, por meio do qual o concreto se torna compreensível através da mediação do abstrato (KOSIK, 1976).

> O caminho entre a “caótica representação do todo” e a “rica totalidade da multiplicidade das determinações e das relações” coincide com a compreensão da realidade. O todo não é imediatamente cognoscível para o homem, embora lhe seja dado imediatamente em forma sensível, isto é, na representação da opinião e na experiência. Portanto, o todo é imediatamente acessível ao homem, mas é um todo caótico e obscuro. Para que possa conhecer e compreender este todo possa torná-lo claro e explicá-lo o homem tem que fazer um détour: o concreto se torna compreensível através da mediação do abstrato, o todo através da mediação da parte. (KOSIK, 1976, p.36).

Este método realiza um movimento que parte da apreensão em um primeiro nível de abstração composta pela empiria e imediata representação do real. No entanto, o ponto de chegada possibilitará formulações conceituais cada vez mais abstratas que, de volta ao empírico ponto de partida, possibilita a apreensão da totalidade a partir da dinâmica histórica. Em seu movimento em espiral, o pensamento chega a um resultado não conhecido inicialmente, projetando novas descobertas.

A passagem em espiral do abstrato ao concreto pensado é realizada pela mediação das categorias que são conceitos básicos que pretendem refletir os aspectos essenciais do real. O método dialético trabalha com as categorias da contradição, totalidade, mediação, reprodução, hegemonia, historicidade, luta de classes.

A categoria da contradição é a base do método dialético, já a categoria totalidade justifica-se enquanto o homem não busca apenas uma compreensão particular do real, mas pretende uma visão que seja capaz de conectar dialeticamente um processo particular com outros processos. A totalidade só pode ser compreendida nas contradições. Isso quer dizer que o conhecimento do real só pode ocorrer quando se conhece a dimensão social e histórica, e o homempassa a ser entendido como sujeito objetivo, histórico e social. A totalidade é a criação da produção social do homem (KOSIK, 1976).

> Na medida em que a totalidade concreta, enquanto totalidade do pensamento, enquanto concreto do pensamento é in fact um produto do pensamento, do ato de conceber; não é de modo nenhum, porém, produto do conceito que pensa e se gera a si próprio e que atua fora e acima da intuição e da representação; pelo contrário, é um produto do trabalho de elaboração, que transforma a intuição e a representação em conceitos. O todo, tal como aparece na mente como um todo do pensamento, é produto da mente que pensa e se apropria do mundo único modo que lhe é possível. (MARX, 2004, p.19).

Nesse sentido a totalidade é um conceito central que distingue a dialética da metafísica. No método materialista histórico e dialético, a categoria totalidade concreta é a resposta à pergunta: o que é a realidade? A totalidade concreta é compreendida como um todo estruturado em curso de desenvolvimento; “a totalidade não significa todos os fatos. Totalidade significa: realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer pode vir a ser racionalmente compreendido” (KOSIK, 1976, p.44).

> TESE 6: Feuerbach resolve a essência religiosa [das religiose wesen] na essência humana. Mas a essência humana não é nenhum abstracto (abstraktum] inerente ao individuo singular. Na sua realidade [efectiva], ela é o conjunto [das ensemble] das relações sociais.
> Feuerbach, que não entra na crítica desta essência [efetivamente] real, é, por conseguinte, forçado:
> 1 a abstrair do curso histórico (e a fixar os sentimentos religiosos [das religiose gemut] para si), e a pressupor um indivíduo abstractamente - isoladamente - humano.
> 2 a essência pode, por conseguinte, ser apreendida apenas como “género [gattung]”, como universalidade interior, muda, que liga naturalmente os muitos indivíduos. (MARX, 1982).

Há uma grande diferença na definição de essência do ser humano entreMarx e Feuerbach. Em Feuerbach a essência é religiosa. A pessoa é colocada fora do mundo na terra. A consciência de Deus é a autoconsciência humana. O saber do ser humano sobre Deus é o saber do ser humano sobre si mesmo. O ser humano faz a religião, não é a religião que faz o ser humano.

Para Marx a essência humana não é nenhum abstrato. Marx recupera o que Hegel coloca sobre a essência humana e coloca numa base materialista. Em Hegel a essência não é o conjunto de traços comuns a cada indivíduo de

uma classe. A essência é o desenvolvimento unificado daquilo que vai se constituir nas possibilidades de um indivíduo.

Em Marx a essência requer um desenvolvimento de realização concretamente expresso. A essência não se resolve em termos de singularidade. Só somos singularidade no contexto das relações humanas sociais. A essência do ser humano não é inerente ao indivíduo, mas o homem se constitui homem nas relações sociais. Portanto, somos indivíduos singulares, mas dentro de um contexto de relações sociais.

Feuerbach não entra na essência real. Ele não discute o modo de funcionamento das relações humanas, relações marcadas pela desigualdade de classes. Ele abstrai o curso histórico, as relações humanas no processo histórico de produção da vida. Feuerbach não conhece outras relações no ser humano a não ser o amor e a amizade. O ser humano em Feuerbach é um ser abstrato. A essência pode ser apreendida apenas como gênero, como universalidade interior.

> TESE 7: Feuerbach não vê, por conseguinte, que os próprios "sentimentos religiosos " são um produto social, e que o indivíduo abstracto, que ele analisa, pertence a uma forma determinada de sociedade. (MARX, 1982).

Dois pontos fundamentais devem ser destacados a esse respeito. O primeiro é que Feuerbach não vê que os sentimentos religiosos são um produto social. Considera que tais sentimentos são inerentes ao ser humano.

Feuerbach não se apercebe que esse indivíduo que ele analisa é abstrato. O indivíduo é um homem real, concreto, que pertence a uma determinada sociedade e classe social.

> TESE 8: Todo viver social é essencialmente prático. Todos os mistérios que levam a teoria ao misticismo encontram a sua solução racional na prática humana e no conceber [in dem Begreifen] dessa prática. (MARX, 1982).

Para Marx (2008) não há vida humana fora de um contorno de sociabilidade.

> O caçador ou pescador particular e isolado, pelo qual começam Smith e Ricardo, pertence às triviais imaginações do século 18. São robinsonadas que não expressam, de nenhum modo, como se afigura aos historiadores da civilização, uma simples reação contra um refinamento excessivo e o retorno a uma vida primitiva mal compreendida. Do mesmo modo, O contrato social, de Rousseau, que relaciona e liga indivíduos independentes por natureza, tampouco repousa sobre semelhante naturalismo. Essa é a aparência, e a aparência estética somente, das pequenas e grandes robinsonadas (MARX, 2008, p.238).

Os indivíduos produzem em sociedade. A produção dos indivíduos é socialmente determinada. Os homens são determinados socialmente, nas relações com os outros homens, no processo do trabalho.

Há portanto aqui duas disputas. Uma que compreende que as coisas são naturais e que não podem ser mudadas. E outra que compreende que as coisas são históricas, e que todo processo histórico é feito pelos homens no processo de produção da vida podendo ser transformadas.

O indivíduo é um ser histórico, fruto das relações sociais, e não um indivíduo isolado. “O homem, no sentido mais literal, é um zoon politikon [animal político- grego- N.E.], não somente um animal sociável, mas também um animal que não se pode isolar senão dentro da sociedade” (MARX, 2008, p. 239).

Dessa forma, para Marx (2008) a produção do homem singular isolado é um absurdo. Os homens produzem, em sociedade, os meios de subsistência de sua vida pelo trabalho. O trabalho é um processo de transformação da natureza. Nesse processo o homem enfrenta a natureza e a transforma. Esse enfrentamento é dado da própria natureza do ser humano.

> Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com na Natureza. [...] Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para a sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a Natureza externa a ele e ao modifica-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza (MARX, 1985, p.149).

No entanto, o trabalho do homem que deveria ser um processo de humanização [2] no modo de produção capitalista torna-se um processo de alienação. Por isso mesmo o trabalho que, por um lado, nega o homem (alienação) como ocorre no modo de produção capitalista, por outro o afirma, na medida em que o produz como tal. O homem se encontra em um processo de produção de si mesmo, isto é, de humanização. O homem pelo trabalho humaniza a natureza e humaniza-se a si mesmo.

Marx (2008), ao formular o seu método de investigação da realidade, parte da produção material. Ele estava preocupado em explicar como os indivíduos produzem em sociedade, e conclui que a produção dos indivíduos é socialmente determinada.

Marx elabora o método da economia política ao escrever seu livro “O Capital”. No entanto, é importante ressaltar que as primeiras formulações encontram-se na obra “Contribuição à crítica da economia política”, editada em 1859 e nos Grundisse editada em 1857.

A Alemanha no século XIX vivia ainda sob o modo de produção feudal, começando a passar pelas primeiras transformações trazidas com a moderna sociedade burguesa. Marx estava interessado em compreender essas mudanças, e foi então que percebeu a necessidade de estudar o que havia de mais avançado nessa organização, que nesse caso tratava-se da Inglaterra. Em sua caminhada, Marx desenvolve uma de suas principais formulações sobre o Método da Economia Política, qual seja, “a anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco[3]”. Com essa afirmativa, chegava à seguinte síntese: se quisermos compreender as transformações que estão ocorrendo na Alemanha, é preciso estudar o que há de mais avançado na moderna sociedade burguesa, ou seja, é preciso estudar o modo de produção inglês.

Nos seus estudos, ele vai elaborar importantes conceitos e formulações e a principal delas é a luta de classes entre os detentores dos meios de

---

[2] O processo de humanização em Marx é compreendido e analisado fundamentalmente a partir da categoria trabalho. Pelo trabalho o homem modifica a natureza, mas também modifica a si mesmo na medida em que pensa, reflete e analisa as suas ações.

[3] A anatonomia do homem é a chave da anatonomia do macaco é utilizada por Marx ao formular o Método da Economia Política para demostrar que para compreender o que se passava na Alemanha seria necessário estudar o que havia de mais avançado no modo de produção capitalista, ou seja, a Inglaterra do século XVIII. Por isso Marx mudou-se para a Inglaterra e realizou seus estudos a partir dessa realidade.

produção (classe dominante) e os detentores da força de trabalho (classe dominada). Marx assume posicionamento político a favor da classe trabalhadora ao denunciar as transformações ocorridas no trabalho no modo de produção capitalista, que estudaremos com profundidade nas próximas linhas.

Marx (2008) compreendia que os homens são determinados socialmente nas relações com os outros homens e com a natureza na produção da vida pelo trabalho. Dessa forma, ele elege duas categorias como centrais em seu método: modo de produção e processo histórico.

Ao ler e estudar os escritos dos economistas, como Stuart Mill (1806-1873) e Ricardo (1772-1823), ele conclui que a sociedade burguesa estrutura-se pela livre concorrência. O indivíduo aparece aqui não como produto histórico, mas como resultado da natureza, ou seja, um indivíduo isolado do processo histórico e das relações sociais que se estabelecem no modo de produção da vida. Ao compreender as coisas como algo natural, “insinuam-se dissimuladamente relações burguesas como leis naturais e imutáveis” (MARX, 2008, p.238).

No entanto, se compreendemos que as coisas são resultado de um processo histórico, é porque elas podem ser mudadas. O movimento está presente, e a luta dos contrários possibilita a mudança e a transformação. As coisas passam a ser compreendidas como ação dos homens, os quais pertencem a determinadas classes sociais.

A produção, como nos mostra Marx (2008), corresponde a um determinado grau de desenvolvimento social e ao longo do processo histórico foi organizada de diferentes formas pelos homens. Por isso ela é compreendida por Marx (2008) como uma totalidade e não de forma linear e fragmentada.

Os economistas burgueses, ao contrário de Marx, não reconhecem a história, não compreendem que toda produção é apropriação da natureza pelo indivíduo, no interior de uma determinada forma de sociedade. Deixavam de lado o aspecto fundamental que Marx elaborou no método da economia política, ou seja, o aspecto histórico.

Marx superou as elaborações dos economistas burgueses do século XVIII porque compreendia que a produção não se reduz à apropriação da natureza pelo indivíduo isolado, mas pelo homem nas relações com os outros homens no processo histórico de produção da vida.

A relação entre produção, consumo, distribuição e troca era concebida pelos economistas de forma natural, ou seja, como se fossem relações já determinadas e estabelecidas ao acaso, porque, como já dissemos, eram relações naturalizadas, desconectadas do processo histórico. E sendo naturais não caberia ao indivíduo isolado questionar tais relações; caberia a ele aceitar seu lugar na produção, distribuição, consumo e troca de acordo com o lugar que ocupasse na sociedade.

Marx, ao realizar os seus estudos sobre essa forma de explicar a realidade, faz uma crítica aos economistas burgueses. Para ele a produção, consumo, distribuição e troca são processos que fazem parte de um todo e necessitam ser analisados na totalidade.

A produção, segundo Marx (2008), é também consumo, pois o consumo assume um duplo sentido: subjetivo e objetivo. Ao produzir, o homem desenvolve suas capacidades humanas, mas também gasta suas energias; consome-as no próprio ato da produção. Além disso, ao produzir, os meios de produção se desgastam e a matéria-prima é consumida. “O próprio ato de produção é, pois, em todos os seus momentos também um ato de consumo” (Marx, 2008, p.246). Dessa forma, “o consumo é também imediatamente produção” (Marx, 2008, p.246).

A produção fornece ao consumo os materiais, o objeto. No entanto, a produção não produz apenas o objeto, mas cria também os consumidores, produz objetiva e subjetivamente (Marx, 2008, p.248).

Ao nos reportarmos ao trabalho educativo, podem-se inferir muitas relações a partir dos estudos de Marx. Em relação ao trabalho do professor, é possível considerar que, ao ministrar suas aulas, o professor se objetiva na sua ação e ao mesmo tempo sua subjetividade é constituída. Quando o professor vê significado no seu trabalho, este assume para ele uma dimensão autorrealizadora: ele consome suas energias, suas forças, mas, ao final do dia, reconhece o produto do seu trabalho e essa ação lhe possibilita aprender e adquirir novos conhecimentos. No entanto, quando esse trabalho é reificado, o professor não se objetiva na sua ação, e nesse sentido o trabalho passa a se configurar apenas como consumo das forças sem nada acrescentar à subjetividade do professor. Ao contrário, o que se acrescenta a sua subjetividade é apenas estranhamento e frustração.

Além da produção e consumo, há que se considerar a distribuição, a qual é determinada pela produção. A distribuição é um produto da produção não somente no que se refere ao objeto, mas também no que se refere à forma particular em que se organiza a distribuição (Marx, 2008, p.252).

> Imaginada da maneira mais superficial, a distribuição apresenta-se como distribuição dos produtos. [...] Porém, antes de ser distribuição de produtos é: 1º a distribuição dos instrumentos de produção; 2º [...] a distribuição dos membros da sociedade nos diferentes gêneros de produção (subordinação dos indivíduos sob relações determinadas de produção). [...] Considerar a produção deixando de lado essa distribuição que encerra é, evidentemente, abstração vazia (MARX, 2008, p.253).

Marx (2008) compreendia a distribuição imediatamente relacionada à produção e determinada pelas relações sociais estabelecidas entre os homens no modo de produção capitalista. A distribuição não é um processo natural relativo a indivíduos isolados, mas um processo social organizado pelos homens e regido por determinadas leis sociais.

A esse respeito, Marx (2008, p. 243) aponta que dois pontos aparecem como fundamentais aos economistas, o primeiro diz respeito à propriedade e o segundo, à proteção da propriedade pela justiça e pela polícia.

> A noção que flutua no espírito dos economistas burgueses é que a polícia é mais favorável à produção que o direito do mais forte. Esquecem unicamente que o direito do mais forte é também um direito, e que o direito do mais forte sobrevive ainda sob outras formas em seu “Estado de direito” (MARX, 2008, p.243).

A relação entre os homens no modo de produção capitalista pressupõe direitos iguais entre os homens. O capitalista detentor dos meios de produção compra a força de trabalho e a transforma numa mercadoria. O trabalhador por sua vez vende ao capitalista a sua força de trabalho em troca de um salário. No entanto, essas relações não são iguais. O trabalhador encontra-se em desvantagem porque o salário que lhe é pago é apenas o suficiente para manter sua sobrevivência. O capitalista por sua vez está interessado na extração da mais-valia para aumentar cada vez mais seus lucros e riquezas. A produção, o consumo, a distribuição e a troca são determinados por essas relações, que são legitimadas pelo Estado de direito.

A circulação e a troca também fazem parte da totalidade que envolve a produção. Circulação e troca constituem a produção, assim como o consumo e a distribuição. Para compreender a realidade em que vivia, Marx elaborou o método da economia política, e o seu intento em relação aos economistas burgueses foi o de analisar a produção na sua totalidade e como processo histórico determinado pelas relações entre os homens.

> TESE 9: O máximo a que o materialismo intuitivo [der anschauende Materialismus]- quer dizer: o materialismo que não concebe a sensibilidade [die Sinnlichkeit] como atividade prática- chega é à intuição dos indivíduos singulares e da sociedade civil [burguesa, burgerliche Gesellschaft]. (MARX, 1982).

O materialismo intuitivo era o materialismo de Feuerbach e dizia respeito à apreensão do sensível. Na intuição o homem é determinado pelo objeto.

Marx vai criticar os parâmetros ontológicos que Feuerbach defende. Segundo Marx o materialismo de Feuerbach não concebe a sensibilidade como atividade prática. O materialismo intuitivo não incorpora a prática, risca a historicidade das relações humanas e dessa forma não vê a possibilidade da transformação dessas relações.

O máximo a que o materialismo intuitivo chega é a intuição dos indivíduos singulares. Não há nele um fundamento material, das relações humanas entre os homens no processo da vida, o que é central para o Materialismo Histórico Dialético. O ser não se define apenas na imediatez do sensível, na sua singularidade. Para o Materialismo Histórico é preciso considerar que esse indivíduo singular faz parte do gênero humano. É preciso considerar as relações entre o singular e o genérico. Ao tomar o indivíduo isolado da totalidade social, a sua existência fica reduzida ao imediato. No materialismo histórico dialético a humanidade é resultado de um processo histórico; é preciso considerar as relações entre o indivíduo e o gênero humano.

Considerar os indivíduos apenas na sua singularidade significa desconsiderar as relações que se estabelecem entre os homens no processo de produção da vida. Para Marx era fundamental considerar como os indivíduos produzem em sociedade “Nosso tema é, em primeiro lugar, a produção material. Como os indivíduos produzem em sociedade, a produção

de indivíduos, socialmente determinada, é, naturalmente, o ponto de partida" (MARX, 2008, p.237).

Dois conceitos se tornam fundamentais nas relações entre os homens no processo de produção da vida em Marx: objetivação e apropriação. No processo de produção da vida o ser humano se objetiva. O objeto produzido pela ação humana passa a ser apropriado pela atividade humana. A cultura nesse sentido é tudo aquilo que é resultado da atividade humana objetivada. A atividade humana objetivada na cultura se incorpora aos indivíduos singulares. Não há, pois, desenvolvimento do ser humano se ele não tiver a apropriação da cultura, ou seja, do que é produzido pelos homens ao longo do processo histórico pelo gênero humano. Os indivíduos singulares não desenvolvemas funções psicológicas superiores se não for pelas relações sociais e pela apropriação da cultura.

Essas questões são fundamentais para a educação, pois, se compreendemos que "a anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco", a escola deve oferecer para seus alunos os estudos do que há de mais avançado na humanidade. O conhecimento que a escola deve trabalhar é o conhecimento científico, artístico, filosófico, ou seja, o conhecimento produzido pela humanidade ao longo do processo histórico, nas relações da vida. O conhecimento é a atividade humana objetivada. Dessa forma, os conteúdos escolares organizados de forma sistematizada devem possibilitar ao aluno o acesso ao conhecimento elaborado. E essa apropriação do conhecimento necessita ser mediatizada pelo professor. Por isso o trabalho da escola é produzir no aluno necessidades superiores e não apenas satisfazer suas necessidades imediatas. As necessidades imediatas cerceiam o nosso desenvolvimento humano. O desenvolvimento pleno de nossas faculdades humanas se dá pelo acesso ao que há de mais avançado produzido pelos homens, ou seja, o conhecimento da ciência, da filosofia, e da arte, produzido pelo gênero humano.

Nossa sociedade é marcada pelas relações de dominação. O ser humano singular vem se desenvolvendo nesta sociedade, em relações de divisão, exploração e alienação. O conhecimento nessa sociedade é uma mercadoria, a que poucos podem ter acesso.

A escola, articulada a um projeto de transformação das atuais condições, ao trabalhar com a ciência, a filosofia e a arte, contribui para a superação da alienação do indivíduo. É preciso garantir a socialização do conhecimento a todos os homens de forma a contribuir para o desenvolvimento de suas capacidades humanas integralmente. O desenvolvimento da individualidade alcançará níveis superiores se as relações humanas forem transformadas, de modo que todos possam ter acesso aos bens (materiais e espirituais) produzidos pela humanidade (SAVIANI, DUARTE, 2012).

> TESE 10: O ponto de vista do materialismo velho é a sociedade burguesa; o ponto de vista do [materialismo] novo [é] a sociedade humana, ou a sociedade social. (MARX, 1982).

A sociedade civil burguesa é para Marx o campo de batalha dos interesses particulares individuais. A dimensão da convivência comunitária não se efetiva na sociedade burguesa. O ser humano da sociedade capitalista é egoísta, preocupado apenas com seus interesses privados. O ponto de vista do materialismo novo é uma nova sociedade. O comunismo deverá superar o estado real das coisas.

> TESE 11: Os filósofos têm interpretado o mundo apenas de diversos modos [verschieden]; trate-se de [es kommt drauf na] o transformar. (MARX, 1982).

Em Marx a práxis é revolução, que passa do plano teórico ao prático. A passagem da teoria à práxis revolucionária é determinada pela existência de uma classe social, que é o proletariado. É preciso que o proletariado adquira a consciência de sua situação para lutar pela superação das condições que levam a sua degradação. Desta forma, Marx concebe a práxis como uma atividade humana, real e transformadora, que em sua forma radical é a revolução.

A reflexão sobre as condições reais da vida possibilita ao homem tomar consciência de que pertence a uma determinada classe social no processo de produção da vida material e desta forma desvendar as contradições existentes no real. Enquanto alguns poucos podem usufruir dos bens produzidos materialmente, espiritualmente, culturalmente e artisticamente, a maioria está

impossibilitada de usufruir destes bens devido a sua condição de classe explorada e expropriada dentro do processo capitalista.

Os homens, como sujeitos históricos, precisam compreender que as relações de produção construídas por classes sociais podem ser modificadas por eles. Esta superação da realidade capitalista é determinada pelo nível de luta de classes, ou seja, pelas contradições que se estabelecem nas relações sociais. A questão é a transformação das relações entre os homens. É preciso transformar esse mundo que aí está e construir uma nova sociedade pautada por princípios de solidariedade humana.

Nossas análises serão pautadas pelas questões postas pelo método do materialismo histórico dialético.

2.3 Procedimentos Metodológicos

A pesquisa caracteriza-se por ser documental, por isso recorre-se à análise da Lei Complementar nº103/2004, responsável por instituir o Plano de Carreira do Magistério da Educação Básica do Paraná; aos Editais de Concurso de 2004, 2007 e 2013, os quais estabelecem as atribuições do professor pedagogo; as Resoluções responsáveis por delimitar o número de profissionais que trabalham nas escolas. Pesquisa bibliográfica, pois analisa as produções dos pedagogos PDEs de 2007, 2008, 2009, 2010 e 2012 referentes ao trabalho do pedagogo. Interessa investigar de que forma essas políticas impactaram sobre o trabalho dos pedagogos nas escolas. Interessa descobrir quais os sentidos que os pedagogos atribuem ao seu trabalho com a implantação dessas políticas. Realiza-se entrevistas semiestruturadas com pedagogos das escolas da rede estadual de ensino do núcleo regional de educação de Curitiba.

Para nossa compreensão do que se constitui a pesquisa bibliográfica e documental, vejamos o que Severino (2007) explicita.

> A pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. [...] O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos.

> No caso da pesquisa documental tem-se como fonte documentos no sentido amplo, [...] tais como jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais. Nestes casos, os conteúdos dos textos ainda não tiveram nenhum tratamento analítico, a partir da qual o pesquisador vai desenvolver sua investigação e análise. (SEVERINO, 2007, p.122).

A explicitação desses procedimentos é melhor feita quando da apresentação dos dados empíricos, procedimentos esses que possibilitaram a sua análise.

Torna-se fundamental ainda explicitar que a contradição e a mediação são categorias fundamentais do materialismo histórico dialético e, portanto, desta pesquisa de doutorado. Por esse motivo, interessa captar as contradições e mediações que se efetivaram no processo de implementação das políticas para o trabalho dos pedagogos no Paraná.

A Lei Complementar nº 103/2004 foi aprovada num contexto em que ocorriam debates sobre a formação/trabalho dos pedagogos. Apontava-se para a necessidade da superação das antigas habilitações do curso de Pedagogia. Discutiam-se as novas Diretrizes para o Curso de Pedagogia, que foram aprovadas em 2006 e que apresentavam a docência como foco da formação. Na Universidade Federal do Paraná, desde 1997 estudos no Mestrado foram realizados e apontavam para a necessidade da formação de um novo pedagogo, numa perspectiva unitária.

Esses debates foram sendo incorporados pela atual política através da Lei Complementar nº 103/2004, que extinguiu os cargos de orientador educacional e supervisor escolar e no seu lugar criou o cargo de “professor pedagogo”. Tais mudanças, segundo lideranças da APP Sindicato, se efetivaram para assegurar aos pedagogos os mesmos direitos trabalhistas que eram assegurados aos professores, como a aposentadoria aos 25 anos de trabalho. Outra questão que se assegurava era a exigência da graduação em pedagogia como condição para participar de concursos públicos para desempenho da função de professor pedagogo nas escolas. A mediação do Sindicato junto à categoria dos professores e pedagogos e a Secretaria de Estado da Educação foi fundamental para a aprovação da Lei Complementar nº 103/2004.

No entanto, é preciso destacar que se tais políticas representaram avanços para os pedagogos, por outro lado representaram, na materialidade do trabalho nas escolas, processos de intensificação expressos pelos pedagogos como “multitarefas”, “múltiplas tarefas”, “muitas tarefas”, “descaracterização do trabalho”, “secundarização do trabalho pedagógico”, “não reconhecimento do trabalho”, entre outros termos que os pedagogos utilizam para expressar os sentidos do seu trabalho.

A contradição, categoria que expressa o movimento do real, fica evidente quando os pedagogos relatam que “o que parecia ser um avanço” se concretizou como uma descaracterização do seu trabalho. Portanto, se o trabalho por habilitações necessitava ser superado, por outro lado é preciso dizer que o pedagogo unitário na materialidade não se concretizou.

O Estado burguês defende os interesses da classe hegemônica no poder, a classe detentora dos meios de produção. As políticas expressam esses interesses. Nesse processo existe uma correlação de forças, pois algumas concessões são feitas à classe trabalhadora para manter a governabilidade pelo consenso.

O Plano de Carreira aprovado pela Lei Complementar nº 103/2004 foi uma política aprovada no contexto que explicitamos acima. Embora muitos direitos tenham sido assegurados aos professores e pedagogos, como o estabelecimento de um plano de cargos e carreira, a instituição de uma política de formação continuada de professores através do PDE Paraná, a realização de concursos públicos que exigiam a titulação de pedagogo para poder assumir o cargo, ainda assim esse Estado é um Estado burguês e atende aos interesses da classe hegemônica. Dessa forma, alguns benefícios são concedidos para manter o consenso, mas, por outro lado, a escola pública e seus trabalhadores estão bastante fragilizados devido às condições objetivas do trabalho.

A política empreendida no Paraná não estava alheia à política nacional e à interferência dos organismos multilaterais. Prova são as muitas influências nas reformas pós LDB 9394/96, a qual trouxe consequências sérias para a formação dos professores. A escola pública e seus profissionais sofrem em seu trabalho as consequências dessas políticas, que se caracterizam por um enxugamento de verbas e pela intensificação do trabalho de seus profissionais.

Ao estudar as Resoluções que estabelecem o número de profissionais nas escolas, torna-se explícita a redução no número de pedagogos, que anteriormente eram contados como dois profissionais e, a partir das mudanças instituídas em 2000, passaram a ser contados apenas como um profissional. Dessa forma, as condições objetivas não foram asseguradas para que o trabalho do pedagogo possa de fato estar voltado para as questões do ensino-aprendizagem.

Outra categoria fundamental apontada pelos pedagogos nas produções PDE diz respeito ao “trabalho burocrático e disciplinador” que tem caracterizado o seu trabalho. É preciso analisar essas categorias apontadas pelos pedagogos à luz da teoria marxista. Importa-nos compreender que sentidos tais políticas expressam, a que interesses correspondem. E, o mais importante, interessa apontar quais as possibilidades de superação para que o trabalho dos pedagogos, dos professores e de todos os trabalhadores da educação se concretize numa dimensão autorrealizadora no processo ensino-aprendizagem.

É preciso investigar essa realidade e para isso faz-se necessário recorrer ao método do Materialismo Histórico Dialético para responder às problemáticas apresentadas na introdução.

Nesse capítulo realizou-se a revisão de literatura no Banco de Teses e Dissertações da CAPES sobre o trabalho dos pedagogos com o objetivo de conhecer os trabalhos produzidos na temática estudada. Também realizou-se um estudo do método do materialismo histórico dialético, o qual será utilizado para orientar a pesquisa dessa tese.

No capítulo seguinte faz-se um estudo sobre as questões que envolvem o trabalho e a relação com a educação. Especificamente interessa compreender as características do trabalho dos pedagogos no contexto da reestruturação produtiva no taylorismo/fordismo e no toyotismo. É preciso entender o que se passou a exigir do trabalho da escola e dos pedagogos sob os ditames da implantação das políticas do Estado.

3 O TRABALHO NO MODO DE PRODUÇÃO CAPITALISTA

Neste capítulo, apresenta-se estudo sobre o trabalho com o objetivo de abordar o tema trabalho na sociedade capitalista e a contribuição do marxismo para a compreensão da realidade. Inicialmente, conceituamos trabalho segundo o materialismo histórico dialético para, somente a seguir, apontar as relações que se estabelecem no modo de produção capitalista entre trabalhadores e capitalistas. Aponta-se para os processos de reificação que o trabalhador vive nas formas de organização do trabalho taylorista/fordista e mais recentemente no toyotismo e suas relações com as concepções pedagógicas orgânicas a cada forma de organização do trabalho. Aponta-se para o trabalho da escola no modo de produção capitalista e para suas possibilidades de atuação na contradição. Por fim, delimita-se o trabalho do pedagogo na rede estadual de ensino do Paraná enquanto trabalhadores da educação.

3.1 O Trabalho enquanto processo de Emancipação e/ou de Alienação.

O trabalho é o modo pelo qual o homem produz o mundo para si e as condições de que precisa para viver (Pinto, 1979). Isso significa que o homem precisa pelo trabalho produzir sua existência e ao fazer isso se produz homem. Isto quer dizer que o homem não nasce homem, ele forma-se homem ao longo do processo histórico. “Ao produzirem os seus meios de existência, os homens produzem indiretamente a sua própria vida material. [...] O que são coincide, portanto, com a sua produção” (MARX, 1996, p. 19)

> No processo de trabalho a atividade do homem efetua, portanto, mediante o meio de trabalho, uma transformação do objeto de trabalho, pretendida desde o princípio. O processo extingue-se no produto. Seu produto é um valor de uso, uma matéria natural adaptada às necessidades humanas mediante transformação da forma. O trabalho se uniu com seu objetivo. O trabalho está objetivado e o objeto trabalhado. (MARX, 1985, p.151).

O homem, no processo de trabalho, produz valores de uso, ou seja, produz os bens necessários à sua sobrevivência. O homem se objetiva no produto por ele produzido e o reconhece como obra de sua criação. Sentido e significado são elementos indissociáveis de sua ação. Esse processo é para ele uma atividade realizadora e ontocriativa, marcada pela intencionalidade. O processo do trabalho é uma atividade orientada por um fim (MARX, 1985).

> Pressupomos o trabalho numa forma em que pertence exclusivamente ao homem. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha envergonha mais de um arquiteto humano com a construção dos favos de suas colmeias. Mas o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo em cera. No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador, e portanto idealmente. (MARX, 1985, p.149)

O trabalho é a atividade pela qual o homem atua sobre a natureza de modo a transformá-la para satisfazer suas necessidades. Mas o homem não transforma apenas a natureza. Ao agir sobre o mundo e transformá-lo, o homem modifica a si mesmo, ou seja, ele passa por um processo de hominização. Essa ação não é individual, ela é sempre social. Isso significa que o homem não nasce homem, ele forma-se homem.

O homem é um ser ativo e criador, que transforma o mundo não somente em sua consciência, mas também em sua prática. A formação de sua consciência não é algo natural, que já está dado, mas sim um processo social e histórico. (SAVIANI, 2007).

Os homens, no processo da produção da vida pelo trabalho, transformam sua realidade, seu pensar e os produtos de seu pensar. Portanto, não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência.

> A consciência jamais pode ser outra coisa do que o ser consciente, e o ser dos homens é o seu processo de vida real. E se, em toda ideologia, os homens e suas relações aparecem invertidos como numa câmara escura, tal fenômeno decorre do processo histórico de vida, do mesmo modo por que a inversão dos objetos na retina decorre de seu processo de vida diretamente físico. (MARX, 1996, p.37).

O homem é um ser social que age, pensa, sente como um sujeito social. O homem é antes de tudo, aquilo que seu mundo é. A realidade em que vive e a forma como se relaciona com os outros homens determinam a sua consciência e interferem no modo de interpretar a sua própria existência. É preciso considerar o homem dentro do processo de produção e reprodução da própria vida social para compreender a constituição de sua consciência. O homem só conhece o mundo na proporção em que nele intervém ativamente, e só conhece a si mesmo mediante uma ativa transformação do mundo. (KOSIK, 1976).

Marx (1996) parte do pressuposto de que os homens são sujeitos ativos, reais e históricos, e analisa o processo de produção da vida real. Sua concepção tem por base o desenvolvimento da produção material da vida, a qual, ao contrário da concepção do mundo sensível em Feuerbach, limita-se à contemplação da realidade com o objeto sensível e não com a atividade sensível.

> Façamos abstração do fato de que ele concebe o homem apenas como “objeto sensível” e não como, “atividade sensível”, pois ainda permanece no reino da teoria e não concebe os homens em suas condições de vida existentes, que fizeram deles o que são; por isto mesmo, jamais chega até os homens ativos realmente existentes mas se detém na abstração “o homem” e apenas consegue reconhecer sentimentalmente o “homem real, individual, corporal”, isto é, não conhece outras “relações humanas” “entre o homem e o homem” senão as do amor e amizade sendo estas, além disso idealizadas. (MARX, 1996, p.69).

O trabalho, na perspectiva da humanização, promove a emancipação do homem à medida que este processo é um ato de autocriação, ou seja, nesse processo o trabalho material e o intelectual estão associados, o produto não está separado do produtor. No processo da produção da vida material os homens utilizam os seus instrumentos de trabalho para a produção dos valores de uso necessários a sua sobrevivência.

> O processo de trabalho, como o apresentamos em seus elementos simples e abstratos, é atividade orientada a um fim para produzir valores de uso, apropriação do natural para satisfazer a necessidades humanas, condição universal do metabolismo entre o homem e a natureza, condição natural eterna da vida humana e, portanto, independente de qualquer forma dessa vida, sendo antes igualmente comum a todas as suas formas sociais. (MARX, 1985, p.153).

A realidade é, para Marx, um complexo conjunto de relações sociais que os homens estabelecem na produção da existência da vida. O problema tem início quando as relações de trabalho sofrem uma modificação entre os homens e, proveniente dessas mudanças, alguns homens são obrigados a vender a sua força de trabalho como uma mercadoria. Marx quer compreender como os homens se organizam no processo da produção da vida nas relações que estabelecem pelo trabalho, pois essas relações nem sempre foram as mesmas ao longo do processo histórico. A organização dos homens em coletividade assumiu diferentes formas.

A primeira forma da propriedade foi a propriedade da tribo, a qual correspondia a um tipo rudimentar da produção em que os homens se alimentavam da caça e da pesca, da criação de gado e de uma agricultura incipiente. A estrutura social era uma extensão da estrutura familiar.

A segunda forma de propriedade foi a comunitária, que provém da reunião de várias tribos numa única cidade, por contrato ou por conquista e na qual subsiste a escravatura. A terceira forma é a propriedade feudal ou propriedade por ordens, na qual os servos da gleba constituíam a classe diretamente produtora. A propriedade consistia principalmente no trabalho de cada indivíduo. A constituição das corporações levou à criação do trabalho do mestre, do companheiro e do aprendiz. (MARX, 1996).

Nas corporações de ofícios, o mestre dominava todo o processo de produção, ele via no seu trabalho a materialização do que havia idealizado mentalmente. O trabalho se constituía numa atividade autorrealizadora, na qual o mestre da oficina ensinava ao aprendiz o seu ofício. O homem realizava integralmente o seu trabalho, em todas as suas etapas da produção. O trabalho se constituía numa dimensão de totalidade na medida em que atividade intelectual e de execução eram realizadas pelo mesmo homem. Cada feudo era uma unidade produtiva. (MARX, 1996).

No entanto, no feudalismo apesar do servo da gleba dominar todo o processo do seu trabalho, ainda assim esse trabalho era marcado por processos de exploração. O servo da gleba não tinha liberdade para vender a sua força de trabalho e a produção não lhe pertencia. Ao senhor feudal pertenciam os meios de produção, a produção e a terra.

A partir do século XI e XII, formam-se as primeiras cidades modernas e com elas a troca de pequenos excedentes produzidos pelos homens. É a gênese da pequena burguesia, que era responsável por fazer essas trocas de mercadorias entre os homens.

O comerciante que tinha como objetivo aumentar a produção das mercadorias passa a reunir os artesãos num mesmo espaço de produção. Nesse momento, organiza-se o trabalho por cooperação. A forma de trabalho na qual muitos homens trabalham conjuntamente no mesmo processo de produção denomina-se cooperação.

> A produção capitalista começa, de fato, onde um mesmo capital individual ocupa simultaneamente um número maior de trabalhadores, onde o processo de trabalho amplia sua extensão e fornece produtos numa escala quantitativa maior que antes. A atividade de um número maior de trabalhadores ao mesmo tempo, no mesmo lugar, para produzir a mesma espécie de mercadoria, sob o comando do mesmo capitalista, constitui historicamente o ponto de partida da produção capitalista. (MARX, 1985, p.257).

Na cooperação, muitos homens trabalhavam lado a lado planejadamente e conjuntamente, no mesmo processo de produção ou em processos de produção diferentes. Essa forma de organização do trabalho foi utilizada para aumentar a produção de mercadorias.

> Um artesão que executa, um após outro, os diversos processos parciais da produção de uma obra, é obrigado a mudar ora de lugar, ora de instrumentos. A passagem de uma operação para outra interrompe o fluxo de seu trabalho e forma em certa medida poros em sua jornada de trabalho. Esses poros vedam-se, tão logo ele execute o dia inteiro e continuamente uma única e mesma operação, ou desaparecem na medida em que diminuem as mudanças de operação. O aumento da produtividade se deve aqui ao dispêndio crescente de força de trabalho em dado espaço de tempo, portanto crescente intensidade de trabalho ou decréscimo do dispêndio improdutivo da força de trabalho. (MARX, 1985, p.270).

O capitalista empreende todos os meios de aumentar a produção da força de trabalho. Dessa forma [...] “as primeiras oficinas eram aglomerações de pequenas unidades de produção refletindo pouca mudança quanto aos métodos tradicionais de modo que o trabalho permanecia sob imediato controle dos produtores”. (BRAVERMAN, 1980, p.61).

As funções da gerência surgiram pelo próprio exercício do trabalho cooperativo. Com o surgimento das primeiras indústrias, exigiam-se as funções de coordenação do trabalho. O capitalista assumiu a função de gerente em virtude de ser o proprietário do capital. As primeiras fases do capitalismo industrial foram caracterizadas por um esforço do capitalista em comprar a força de trabalho e controlá-la para a extração da mais-valia.

A dimensão de totalidade da produção foi retirada do trabalhador quando esses foram reunidos em manufaturas e seu trabalho foi dividido e fragmentado em diferentes etapas e executado por diferentes trabalhadores. “O capitalismo subdividiu sistematicamente o trabalho de cada especialidade produtiva em operações limitadas.” (BRAVERMAN, 1980, p. 70).

Com a divisão manufatureira do trabalho, ocorre o parcelamento dos processos de produção em numerosas operações executadas por diferentes trabalhadores.

> A origem da manufatura, sua formação a partir do artesanato, é portanto dúplice. De um lado ela parte da combinação de ofícios autônomos de diferentes espécies, que são despidos de sua autonomia e tornados unilaterais até o ponto em que constituem apenas operações parciais que se complementam mutuamente no processo de produção de uma única mercadoria. De outro lado, ela parte da cooperação de artífices da mesma espécie, decompõe o mesmo oficio individual em suas diversas operações particulares e as isola e as torna autônomas até o ponto em que cada uma torna-se função exclusiva de um trabalhador especifico. (MARX, 1985, p. 268)

Pela combinação de ofícios autônomos de diferentes espécies, ou pela cooperação de artífices da mesma espécie, na organização do trabalho manufatureira, subtraiu-se do trabalhador a dimensão da totalidade de seu trabalho. Com o objetivo de aumentar a produção de mercadorias e, consequentemente, aumentar os lucros, foram reunidos diferentes trabalhadores num mesmo local e parceladas as atividades da produção; assim

cada um realizaria apenas uma etapa do processo de produção de uma mercadoria.

A manufatura, originando-se da combinação de diferentes ofícios, desenvolveu-se numa combinação de diferentes manufaturas, cada uma com sua própria divisão do trabalho.

> a unilateralidade e mesmo a imperfeição do trabalhador parcial tornam-se sua perfeição como membro do trabalhador coletivo. (...) a manufatura cria, portanto, em todo o oficio, de que ela se apossa, uma classe dos chamados trabalhadores não qualificados (...) a desvalorização relativa da força de trabalho que decorre da eliminação ou redução dos custos de aprendiz implica diretamente uma valorização maior do capital. (MARX, 1985, p.276).

Com o desenvolvimento da produção, teve início um processo de divisão do trabalho, o que provocou a ruptura da unidade que era vigente nas comunidades primitivas. Isso gerou a divisão dos homens em classes: a classe dos proprietários e a dos não proprietários (SAVIANI, 2007).

O trabalhador se submete às condições de valorização do capital, pois não lhe resta alternativa para garantir sua sobrevivência. O trabalhador vende sua força de trabalho ao capitalista e se submete às condições a ele impostas. Estabelece-se uma relação de troca entre os dois: o trabalhador vende sua força de trabalho e o capitalista paga o seu salário, mas essa relação de troca é uma relação desigual. O capitalista paga ao trabalhador pela sua força de trabalho, mas não lhe paga pelas horas de sobretrabalho. As horas de sobretrabalho representam um quantum de trabalho a mais, ou seja, a mais-valia. Ao capitalista interessa a produção da mais-valia, ou seja, o que o faz enriquecer, não lhe interessa o trabalhador e as condições de trabalho.

O trabalho passa a ser, para o homem, uma atividade de desefetivação, ele não mais reconhece o produto produzido como criação de seu trabalho. O trabalho como alienação está ligado à sociedade fundada sobre a propriedade privada dos meios de produção e sob a divisão do trabalho em material e espiritual. Tais aspectos serão melhor aprofundados no próximo item.

3.2 A Gerência Científica e os Processos de Alienação dos Trabalhadores.

No primeiro estágio do capitalismo, a manufatura, a transformação no modo de produção capitalista teve início com a força de trabalho. O trabalho tradicional do artesão foi subdividido e executado em série por trabalhadores parcelados. Na indústria moderna, século XVIII, a transformação no modo de produção tem início com os instrumentos de trabalho que são incorporados nas máquinas. (BRAVERMAN, 1980).

No modo de produção capitalista, novos métodos e nova maquinaria são incorporados para fragmentar o processo de trabalho como um processo dirigido pela gerência. A partir daí, o capitalista empreende uma análise de cada uma das tarefas distribuídas entre os trabalhadores, com o objetivo de controlar as operações individuais.

Frederick Winslow Taylor foi precursor nos estudos referentes ao desenvolvimento de métodos da organização do trabalho nas últimas décadas do século XIX, com o objetivo de aumentar a produção dos trabalhadores nas fábricas. Podemos denominar o empenho no sentido de aplicar os métodos da ciência aos problemas do controle do trabalho nas empresas capitalistas de Gerência Científica. Taylor ocupava-se dos fundamentos da organização dos processos de trabalho e do controle sobre eles. O controle foi o aspecto essencial da gerência científica.

> Os estágios do controle gerencial sobre o trabalho antes de Taylor incluíram progressivamente: a reunião de trabalhadores numa oficina e a fixação da jornada de trabalho, a supervisão para a garantia de aplicação diligente, intensa e ininterrupta, execução das normas contra distrações (c0nversas, fumo, abandono do local de trabalho, etc) que se supunha interferir na aplicação, a fixação de mínimos de produção, etc. (BRAVERMAN, 1980, p.86).

O sistema de controle do trabalho desenvolvido por Taylor foi marcado por princípios de racionalização. Para ele, o controle sobre o processo de trabalho deveria passar para as mãos da gerência, não apenas num sentido formal, mas pelo controle e fixação de cada fase do processo, inclusive pelo modo de execução do trabalho. Taylor tornou comum o estudo do tempo como parte de seu empenho para obter controle sobre o trabalho, sendo o seu principal instrumento o cronômetro.

O princípio da racionalização, baseado no cálculo, exige a especialização. O processo do trabalho torna-se a reunião objetiva de sistemas parciais racionalizados, cuja unidade é determinada pelo cálculo. A fragmentação do processo de produção implica necessariamente na fragmentação do trabalhador. “O homem é incorporado como parte mecanizada num sistema mecânico que já encontra pronto, funcionando independente dele, e a cujas leis ele deve se submeter”. (LUKÁCS, 2012, p.203). Os trabalhadores devem ser igualmente fragmentados assim como ocorre com seu trabalho.

> O tempo é tudo, o homem não é mais nada, quando muito é a personificação do tempo. A qualidade não está mais em questão. Somente a quantidade decide tudo hora por hora, jornada por jornada. [...] A personalidade torna-se o espectador impotente de tudo o que ocorre com sua própria existência, parcela isolada e integrada a um sistema estranho. (LUKÁCS, 2012, p.205).

A gerência científica na organização do trabalho, no modo de produção capitalista, provocou transformações fundamentais na formação da classe trabalhadora. Um desses efeitos é a separação do trabalho de concepção e do trabalho de execução. Como consequência, ocorreu a separação das atividades de concepção e execução e a distinção entre grupos de trabalhadores.

> Com a divisão do trabalho, fica dada a possibilidade, mais ainda, a realidade, de que a atividade espiritual e a material - a fruição e o trabalho, a produção e o consumo - caibam a indivíduos diferentes; e a possibilidade de não entrarem esses elementos em contradição reside unicamente no fato de que a divisão do trabalho seja novamente superada. (MARX, 1996, p.45).
>
> Com a divisão do trabalho dá-se ao mesmo tempo a distribuição, e com efeito a distribuição desigual, tanto quantitativa como qualitativamente, do trabalho e de seus produtos; ou seja, a propriedade. (MARX, 1996,p.46).

As relações que se estabelecem entre os homens no modo de produção capitalista são marcadas pela desigualdade e pela divisão dos homens em diferentes classes sociais, ou seja, os que detêm os meios de produção material (classe dominante) e os que apenas possuem sua força de

trabalho para vender e manter a sua subsistência material (classe dos trabalhadores). A atividade que cada uma dessas classes desempenha no modo de produção depende da classe à qual pertence. A classe burguesa exercerá as funções de comando e planejamento, e as classes operárias, as funções de execução. A distribuição dos bens produzidos também é diferenciada; a classe trabalhadora não tem acesso aos bens produzidos por ela mesma no processo do seu trabalho. O acesso aos bens materiais e espirituais fica, portanto, restrito à classe burguesa.

A dimensão da totalidade no processo do trabalho foi retirada do trabalhador, seu trabalho foi dividido e fragmentado. Nessas condições, o trabalhador se depara com um processo de coisificação de seu trabalho cada vez mais intensificado. O trabalhador se torna tanto mais pobre quanto mais riqueza produz. O que Marx nos aponta é que, nas relações de produção capitalistas, o trabalhador se torna uma mercadoria. Com a valorização do capital aumenta em proporção direta a desvalorização dos homens. “O trabalho não produz somente mercadorias, ele produz a si mesmo e ao trabalhador como uma mercadoria” (MARX, 2004, p.80).O produto do trabalho do homem, que se materializou num objeto, é a objetivação do trabalho, mas esse produto se apresenta como um ser estranho. A efetivação do trabalho aparece como “desefetivação do trabalhador”.

> O objeto que o trabalho produz, o seu produto, se lhe defronta como um ser estranho, como um poder independente do produtor. O produto do trabalho é o trabalho que se fixou num objeto, fez-se coisal, é a objetivação do trabalho. A efetivação do trabalho é a sua objetivação. Essa efetivação do trabalhado aparece ao estado nacional-econômico como desefetivação do trabalhador, a objetivação como perda do objeto e servidão ao objeto, a apropriação como estranhamento, como alienação. (MARX, 2004, p.80).

Essa é uma das contradições com que os homens se deparam no modo de produção capitalista. O trabalho, que deveria ser um processo de realização do trabalhador, uma atividade ontocriativa e humanizadora, torna-se a sua desefetivação, o que significa dizer que o seu trabalho se configura como perda de sentido para o trabalhador, como desrealização, como uma atividade estranha a ele.

Marx (2004) aprofunda tais questões e constata que esse estranhamento ocorre de diferentes formas para o trabalhador: 1º o estranhamento do trabalhador em relação aos produtos do seu trabalho; 2º o estranhamento, no ato da produção, ou seja, na própria atividade produtiva; 3º a externalidade do trabalho aparece para o trabalhador como se o trabalho não fosse seu, próprio, mas de um outro, como se o trabalho não lhe pertencesse.

A essência da estrutura da mercadoria oculta todo o traço de sua essência fundamental, ou seja, a relação entre os homens. Essas relações assumem a forma de reificação, que Marx descreve da seguinte maneira:

> O caráter misterioso da forma mercantil consiste, portanto, simplesmente em revelar para os homens os caracteres sociais do seu próprio trabalho como caracteres objetivos do produto do trabalho, como qualidades sociais naturais dessas coisas e, conseqüentemente, também a relação social dos produtores com o conjunto do trabalho como uma relação social de objetos que existe exteriormente a eles. (MARX, 1985, p.199).

Lukács (2012) mostra como a fragmentação taylorista do trabalho penetrava até a alma do trabalhador alicerçando os fundamentos da coisificação. O fenômeno da alienação surge da relação mercantil, presente tanto hoje quanto ontem quando Lukács escrevia, a qual determina as relações entre os homens.

> Se perseguirmos o caminho percorrido pelo desenvolvimento do processo de trabalho desde o artesanato, passando pela cooperação e pela manufatura, até a indústria mecânica, descobriremos uma racionalização continuamente crescente, uma eliminação cada vez maior das propriedades qualitativas, humanas e individuais do trabalhador. Por um lado, o processo de trabalho é fragmentado, numa proporção continuamente crescente, em operações parciais abstratamente racionais, o que interrompe a relação do trabalhador com o produto acabado e reduz seu trabalho a uma função especial que se repete mecanicamente. Por outro, à medida que a racionalização e mecanização se intensificam, o período de trabalho socialmente necessário, que forma a base do cálculo racional, deixa de ser considerado como tempo médio e empírico para figurar como uma quantidade de trabalho objetivamente calculável, que se opõe ao trabalhador sob a forma de uma objetividade pronta e estabelecida. (LUKÁCS, 2012, p.201).

A alienação é a submissão da consciência às condições objetivas nas quais os homens estão inseridos. O homem diariamente é confrontado com seu trabalho que tem se configurado nas relações de produção capitalistas como algo independente dele, que o submete a leis estranhas. A alienação ocorre tanto sob o aspecto objetivo (mundo das mercadorias) como subjetivamente. Quando a atividade do homem se objetiva em relação a ele, seu trabalho se torna algo estranho.

> Desse fato básico e estrutural é preciso reter sobretudo que, por meio dele, o homem é confrontado com sua própria atividade, com seu próprio trabalho como algo objetivo, independente dele e que o domina por leis próprias, que lhe são estranhas. E isso ocorre tanto sob o aspecto objetivo quanto sob o subjetivo. Objetivamente, quando surge um mundo de coisas acabadas e de relações entre coisas (o mundo das mercadorias e de sua circulação no mercado). [...] Subjetivamente, numa economia mercantil desenvolvida, quando a atividade do homem se objetiva em relação a ele, torna-se uma mercadoria que é submetida à objetividade estranha aos homens. (LUKÁCS, 2012, p.199).

Nesse sentido o estranhamento se efetiva pela dimensão da negatividade, do sentimento de perda e desefetivação, uma vez que o produto gerado pelo trabalho não pertence ao seu criador. A efetivação do trabalho é a sua própria desefetivação, o que significa dizer que o trabalhador se desrealiza e se estranha no processo de trabalho.

O fator subjetivo do processo de trabalho é transferido para os fatores objetivos inanimados, ou seja, para os instrumentos de trabalho. “O deslocamento do trabalho como elemento subjetivo do processo, e sua subordinação a um elemento objetivo num processo agora dirigido pela gerência, é um ideal concretizado pelo capital.” (BRAVERMAN, 1980, p.150).

O trabalhador é reduzido ao nível de um instrumento no processo produtivo. A força de trabalho se caracteriza para o próprio trabalhador como uma mercadoria que não lhe pertence. A mecanização racional do processo de trabalho só se torna possível com o aparecimento do trabalhador livre, ou seja, aquele que se apresenta ao mercado em condições de vender sua força de trabalho. A sociedade organiza-se de tal maneira a satisfazer todas as suas necessidades sob a forma de troca de mercadorias. Com o capitalismo moderno as relações humanas foram substituídas pelas ações racionalmente

reificadas. O trabalhador se apresenta como proprietário da sua força de trabalho, como se fosse uma mercadoria. As relações sociais se estabelecem entre coisas a serem trocadas. O homem passa a ser coisificado. (LUKÁCS, 2012).

A maquinaria que deveria se apresentar como instrumento que possibilita melhores condições de vida e de trabalho aos homens, contrariamente, apresenta-se como instrumento de controle do processo de trabalho, dimensionada pelo gerenciamento como meio principal pelo qual a produção de mercadorias pode ser controlada e intensificada. “Além de sua função técnica de aumentar a produtividade do trabalho, a maquinaria tem também no sistema capitalista a função de destruir a massa de trabalhadores de seu controle sobre o próprio trabalho.” (BRAVERMAN, 1980, p.168).

A forma pela qual o trabalho é organizado em torno da máquina não é ditada pelas necessidades humanas dos produtores, mas sim pelas necessidades daqueles que compram a força de trabalho e são os proprietários das máquinas, ou seja, o capitalista. Portanto, o desenvolvimento da maquinaria vem a ser, para a maioria da população trabalhadora, a fonte não de liberdade, mas de escravidão.

> A maquinaria oferece à gerência a oportunidade de fazer por meios inteiramente mecânicos aquilo que ela anteriormente pretendera fazer pelos meios organizacionais e disciplinares. O fato que muitas máquinas possam ser reguladas e controladas de acordo com decisões centralizadas, e que esses controles possam assim ficar nas mãos da gerência, retirados do local da produção e levados para o escritório. [...] A esteira rolante, quando usada numa linha de montagem, embora seja uma primitivíssima parte da maquinaria, corresponde perfeitamente às necessidades do capital na organização do trabalho que não pode ser mecanizado de outro modo. Seu ritmo está nas mãos da gerência, e é determinado por um dispositivo mecânico cuja construção não poderia ser mais simples mas que capacita a gerência a aproveitar-se do único e essencial elemento de controle do processo. (BRAVERMAN, 1980, p.169).

A mecanização do modo de produção capitalista é ditada pelo esforço em aumentar a produtividade do trabalho, mas o aumento da produtividade não tem ligação com a satisfação das necessidades humanas, pelo contrário, tem como objetivo atender as necessidades do processo de acumulação do capital. Os mais avançados métodos da ciência e do cálculo racional são aplicados para atingir esses objetivos. Os efeitos sociais para atingir tais objetivos são

desconsiderados, o que de fato importa são as prioridades estabelecidas para obter o máximo da produtividade.

> Não obstante a variedade de meios empregados em todas as inovações que relatamos, seu aspecto unificador é o mesmo que observamos ao inicio da análise: a eliminação progressiva das funções de controle pelo trabalhador, tanto quanto possível, e a transferência desse controle para um dispositivo que é controlado também tanto quanto possível pela gerência externa ao processo imediato. (BRAVERMAN, 1980, p. 183).

A esteira de produção deu possibilidades de concretização nas indústrias do aumento da produtividade. Henry Ford foi o primeiro empresário a aplicar a montagem de carros em série. Os problemas referentes ao ritmo da produção com a esteira mecânica em grande parte foram solucionados. O ritmo de trabalho agora é ditado pelo capitalista que controla as máquinas.

O Taylorismo/Fordismo veio revolucionar a organização do trabalho nas indústrias. Se por um lado representou, para o capitalista, uma forma de intensificar a extração da mais-valia, dos trabalhadores, por outro lado veio acentuar um processo de coisificação no qual o sentido do trabalho foi dissociado do seu significado.

Como diria Gramsci (1976), o “homo faber” foi separado do “homo sapiens”; as atividades intelectuais foram separadas das manuais. Como se alguns homens fossem capazes de pensar e a outros fossem delegadas apenas a execução do que foi pensado por outros. Essa dissociação do pensar e do fazer traz repercussões para a subjetividade dos trabalhadores, que não se sentem mais capazes de administrar o trabalho por inteiro, que são reduzidos a uma coisa, a um instrumento; tornam-se apenas uma engrenagem da máquina.

3.3 Implicações ao trabalho da escola e dos pedagogos

Kuenzer (2002) explicita que a escola também expressa e reproduz essa fragmentação, por meio de seus conteúdos, métodos e formas de organização e gestão. Para atender as demandas do capital, a base taylorista/fordista originou tendências pedagógicas que correspondessem às novas exigências

colocadas. “A base taylorista/fordista originou tendências pedagógicas que embora privilegiassem ora a racionalidade formal, ora a racionalidade técnica nas versões sempre conservadoras das escolas tradicional, nova e tecnicista, sempre se fundamentaram no rompimento entre pensamento e ação.” (KUENZER, 2002, p.56).

Kuenzer (2002) destaca que essas propostas eram adequadas para a educação de trabalhadores “que executavam ao longo de sua vida social e produtiva, com pequenas variações, as mesmas tarefas e atribuições exigidas por processos técnicos de base rígida, para o que era suficiente alguma escolaridade.” (KUENZER, 2002, p.57).

> A pedagogia dominante, orgânica às formas de divisão social e técnica do trabalho e da sociedade no taylorismo/fordismo, tinha por finalidade atender às demandas de educação de trabalhadores e dirigentes a partir de uma clara definição de fronteiras entre as ações intelectuais e instrumentais, em decorrência de relações de classe bem demarcadas que determinavam o lugar e atribuições de cada um. (KUENZER, 2002, p.56).

Do paradigma taylorista/fordista, segundo Kuenzer (2002), decorrem várias modalidades de fragmentação no trabalho pedagógico. Nesse momento se dará evidência a uma delas, a questão da fragmentação do trabalho dos pedagogos.

> e) a fragmentação do trabalho dos pedagogos, nas distintas especialidades, criadas pelo parecer nº 252/69 do Conselho Federal de Educação, foram praticamente superadas pelas tentativas de unificação nas agências de formação e nas escolas; essa fragmentação foi reeditada pela lei nº9.394/96, no art. 64. (KUENZER, 2002, p.58).

Com relação à formação e ao trabalho dos pedagogos, na Resolução CFE nº2/69, ganhava força a ideia de que o técnico em educação se tornava um profissional indispensável à realização da educação como fator de desenvolvimento. A ideia da mudança envolvia a reformulação na estrutura curricular do curso de Pedagogia, que passou a ser organizado com uma parte comum e outra diversificada. A parte diversificada contemplava as habilitações específicas do Orientador Educacional, Administrador Escolar, Supervisor Escolar e Inspeção Escolar. (BISSOLLI DA SILVA, 2006).

Valnir Chagas, autor da Resolução nº2/69, explicita qual seria a atribuição do Supervisor Escolar.

> O que mais dia a dia mais se reclama, neste caso, é a formação de melhores professores que, sob coordenação adequada, possam de fato reunir em sua missão a dupla tarefa de instruir e educar. A isto se procurou atender, de uma parte, com o novo tratamento dispensado ao preparo do magistério para os cursos normais e, de outra, com a institucionalização do Supervisor, que se constituiu nos últimos tempos uma das mais felizes experiências do ensino fundamental brasileiro. (BRASIL, CFE. Parecer nº 252/1969, p.108).

Ao delimitar ao Supervisor escolar a função de coordenar o trabalho do professor, há por detrás uma suposição de que alguns estão preparados para planejar, enquanto a outros caberia a função de executar. Ao supervisor caberia o trabalho de planejamento, enquanto ao professor o trabalho de execução. A lógica do trabalho do supervisor escolar estava adequada à organização do trabalho taylorista/fordista da separação de pensamento e ação. Ao supervisor caberia o trabalho de garantir uma maior eficiência e produtividade ao trabalho do professor.

Bissoli da Silva (2006) tece várias críticas ao Parecer nº 252/1969, dentre elas, a mais importante diz respeito à proposta ambivalente de formação do pedagogo, o que é decorrente da divisão do trabalho em educação. Ao fixar uma estrutura curricular com duas partes distintas, conseguiu fragmentar a formação. De um lado a base de qualquer modalidade de formação pedagógica e, de outro, as habilitações específicas. Distingue, ainda, uma segunda fragmentação quando estabelece estudos específicos para as diferentes habilitações: administração, supervisão, orientação e inspeção, como se cada uma delas dispusesse de um corpo de conhecimentos que lhe fosse próprio e exclusivo.

> Não se pode formar o educador com partes desconexas de conteúdos, principalmente quando essas partes representam tendências opostas em educação: uma tendência generalista e outra tecnicista.
> Não se pode pretender que o profissional resultante de tal estrutura possua compreensão da educação e possa atuar como educador, considerando que justamente os estudos relativos ao campo da educação estão sendo omitidos em sua formação.
> Para a formação do pedagogo, único profissional considerado educador e, ao mesmo tempo, identificado como especialista em educação pelos nossos legisladores, não se garantiu a possibilidade

> de que ele compreenda a educação brasileira. (BISSOLLI DA SILVA, 2006, p.42-43).

É importante ressaltar que não havia interesse naquele ao momento histórico, à formação de um pedagogo que realmente compreendesse as questões da educação brasileira em sua totalidade, pois a sua formação deveria corresponder exclusivamente a atender às demandas do mercado de trabalho e para isso uma formação fragmentada, que permitisse ao especialista realizar apenas parte do trabalho, era completamente conveniente a tais interesses. A quem interessaria a formação de um pedagogo que dominasse todo o seu processo de trabalho, compreendendo a totalidade? Tal formação só interessa à classe trabalhadora, que tem seus filhos na escola pública, mas, num contexto de preocupação com o desenvolvimento econômico do país, os interesses da classe trabalhadora e de uma escola pública de qualidade não seria o foco das políticas públicas.

Essa regulamentação permaneceu em vigor até para além da aprovação da nova LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996, sendo formalmente alterada somente com as novas diretrizes curriculares nacionais de 2006 (BISSOLLI DA SILVA, 2006; SAVIANI, 2012).

Com a crise do capital iniciada no final da década de 1960 e acirrada na década de 1970, tornava-se urgente rever as formas de organização do trabalho. Instala-se uma organização flexível do trabalho, a microeletrônica. Interessa agora se apropriar do pensamento humano, em transferir o conhecimento humano para a máquina inteligente. Tais elementos serão discutidos no próximo item.

3.4 As Mutações do Trabalho e os Processos Atuais de Alienação dos Trabalhadores.

Mészáros (2012) destaca que o sistema do metabolismo social é resultado de um processo historicamente constituído, no qual prevalece a divisão social hierárquica que subsume o trabalho ao capital. O capital degrada o sujeito real da produção, a condição de uma objetividade reificada, um mero fator material de produção.

Com a reestruturação produtiva e com a era da acumulação flexível, ocorrem profundas transformações no interior do mundo do trabalho, mudanças na materialidade e também na subjetividade do trabalhador. As transformações ocorridas têm trazido como consequências o desemprego estrutural, as condições precarizadas de trabalho e a degradação do trabalhador, que se amplia. O modo de produção capitalista tem como lógica a busca da produtividade num processo destrutivo do trabalho e da natureza. Nesse sentido, é fundamental compreender quais as mutações e metamorfoses que vêm ocorrendo no mundo contemporâneo.

A crise da gerência fordista, a partir dos anos de 1970, exprimia uma crise estrutural do capital. Como resposta a sua própria crise, teve início um processo de reorganização do capital e de seu sistema ideológico e político de dominação. As facetas mais evidentes dessa reorganização foram o neoliberalismo, com acentuação da privatização dos serviços estatais, a desregulamentação dos direitos do trabalho, a desmontagem do setor produtivo estatal e o corpus ideológico do relativismo e da pós-modernidade. Todas esses processos seguiram concomitantemente um intenso processo de reestruturação da produção e do trabalho. Esse período também se caracterizou por uma ofensiva generalizada do capital e do Estado contra a classe trabalhadora. Tais mutações trouxeram repercussões na subjetividade da classe trabalhadora. (ANTUNES, 2009).

O binômio taylorismo/ fordismo, que vigorou na grande indústria ao longo do século XX, baseava-se na produção em massa de mercadorias. Esse padrão produtivo estruturou-se com base no trabalho parcelado e fragmentado, na decomposição das tarefas, que reduzia o trabalho operário a um conjunto de operações repetitivas.

> Uma linha rígida de produção articulava os diferentes trabalhos, tecendo vínculos entre as ações individuais das quais a esteira fazia as interligações, dando ritmo e o tempo necessários para a realização das tarefas. Esse processo produtivo caracterizou-se, portanto, pela mescla da produção em série fordista com o cronômetro taylorista, além da vigência de uma separação nítida entre elaboração e execução. Para o capital, tratava-se de apropriar-se do savoir-faire do trabalho, suprimindo a dimensão intelectual do trabalho operário, que era transferida para as esferas da gerência cientifica. A atividade de trabalho reduzia-se a uma ação mecânica e repetitiva. (ANTUNES, 2009, p.39). .

Os trabalhadores em suas lutas questionam e se insurgem contra os pilares constitutivos do capital. A revolta dos operários contra os métodos tayloristas e fordistas de produção, além do esgotamento econômico do ciclo de acumulação, apontavam para a necessidade de uma reestruturação do capital.

A luta dos trabalhadores, denunciando a organização taylorista fordista, não conseguiu se converter num projeto societal hegemônico contrário ao capital. Sua capacidade de auto-organização, entretanto, perturbou o funcionamento do capitalismo, constituindo-se num dos elementos a ser controlado pelo capital.

O processo de reorganização do capital não foi apenas no nível do processo produtivo, mas também no de gestar um projeto de recuperação da hegemonia da classe dominante. O toyotismo se apresentou como a forma de organização do trabalho mais adequada para conseguir tais objetivos. O toyotismo é uma gestão que nasceu em Toyota, no Japão pós 1945, e se propagou rapidamente para as grandes companhias desse país. O toyotismo se fundamenta num padrão produtivo organizacional e tecnologicamente avançado, resultado da introdução de técnicas de gestão da força de trabalho próprias da fase informacional, bem como da introdução de computadores no processo produtivo. (ANTUNES, 2009).

O Toyotismo, segundo Antunes (2009), tem como principais características:

> - Visa atender as exigências mais individualizadas do mercado consumidor. É uma produção variada e heterogênea.
> - Fundamenta-se no trabalho operário em equipe, com multivariedade de funções.
> - A produção se estrutura num processo produtivo flexível, que possibilita ao operário operar simultaneamente várias máquinas.
> - Tem como princípio o just in time, ou seja, o melhor aproveitamento possível do tempo de produção.
> - Flexibilização, terceirização, subcontratação, controle da qualidade total, eliminação do desperdício, gerência participativa, sindicalismo de empresa.
> - Organização de círculos de controle de qualidade, constituído de grupos de trabalhadores que discutem o seu trabalho e desempenho. (ANTUNES, 2009, p. 54).

Dentre todas essas características, pode-se destacar que o trabalho em equipe, a transferência das responsabilidades de elaboração e controle da qualidade da produção, que eram anteriormente realizadas pela gerência

científica, passam a ser interiorizadas no próprio trabalho dos operários. O processo de produção de tipo toyotista supõe uma intensificação da exploração do trabalho.

> Utiliza-se de novas técnicas de gestão da força de trabalho, do trabalho em equipe, das células de produção, dos times de trabalho. O trabalho **polivalente**, **multifuncional,** qualificado**.**
> Trata-se de um processo de organização do trabalho, cuja finalidade essencial é a **intensificação** das condições de exploração da **força de trabalho**. (ANTUNES, 2009, p.54).

A principal mutação no interior do processo de produção do capital na fábrica toyotizada e flexível se encontra na interação crescente entre trabalho e a ciência articulada as novas tecnologias. “A transferência de capacidades intelectuais para a máquina informatizada, que se converte em linguagem da máquina própria da fase informacional, por meio dos computadores” (ANTUNES, 2009, p.124).

Como o capital não pode eliminar o trabalho vivo do processo de criação de valores, ele aumenta a utilização e a produtividade do trabalho, de modo a intensificar as formas de extração do trabalho em tempo cada vez mais reduzido.

> Uma vez incorporado o trabalho nos instrumentos de produção e à medida que esse processo posterior de trabalho para ali desempenhar seu papel, pode ser chamado de acordo com Marx, trabalho morto, para distinguir do trabalho vivo que toma parte diretamente na produção. Ora, como processo material, a produção que se utiliza de ferramentas, instrumentos, maquinaria, edifícios etc. é uma atividade comum e facilmente compreensível: trabalho vivo que utiliza seu próprio passado armazenado para efetuar a produção. [...] Mas dentro da estrutura das relações sociais capitalistas, tudo isto é invertido. Os meios de produção convertem-se em propriedade do capitalista, e assim o trabalho passado ou morto assume a forma de capital (BRAVERMAN, 1980, p. 196).

O problema do capitalismo é a dominação do trabalho vivo sobre o trabalho morto, e isto é ensejado pelo incessante desejo de ampliar e aperfeiçoar a máquina, de um lado, e de rebaixar o trabalhador de outro. Dota-se a máquina com o poder de modelar a vida humana, ou seja, empreende-se um processo de coisificação das relações humanas.

A subjetividade que emerge dos trabalhadores é a expressão de uma existência inautêntica e estranhada. O trabalhador não mais reconhece o seu

trabalho no processo produtivo. A subjetividade que então emerge encontra-se estranhada em relação ao que se produz e para quem se produz. (ANTUNES, 2009).

O trabalho deve levar em conta, prioritariamente, os objetivos da empresa. As personificações do trabalho devem se converter em personificações do capital.

> Além do saber operário, que o fordismo expropriou e transferiu para a esfera da gerência científica, para os níveis de elaboração, a nova fase do capital, da qual o toyotismo é a melhor expressão, retransfere o savoir-faire para o savoir–faire para o trabalho, mas o faz visando apropriar-se crescentemente da sua dimensão intelectual, de suas capacidades cognitivas, procurando envolver mais forte e intensamente a subjetividade operária. (ANTUNES, 2009, p. 131).

As formas de organização do trabalho no modo de produção capitalista contemporâneas subordinam cada vez mais os trabalhadores ao jugo da máquina. Como a máquina não pode suprimir o trabalho humano, ela necessita aprofundar a interação entre a subjetividade que trabalha e o novo maquinário informatizado. Esse processo aumenta ainda mais o estranhamento ao trabalho e amplia as formas modernas de alienação.

No próximo item veremos como as pedagogias do aprender a aprender tem contribuído para a valorização do capital.

3.5 As pedagogias do aprender a aprender e os processos de valorização do capital.

As demandas do processo de valorização do capital, na forma de organização do trabalho toyotista, exigem a educação de trabalhadores de um novo tipo e de uma nova pedagogia. “No que tange à nova pedagogia, ela encontra sua melhor expressão na pedagogia das competências.” (KUENZER, 2002, p.60). O objetivo da pedagogia das competências é o de “formar trabalhadores e pessoas com comportamentos flexíveis, de modo a adaptarem-se com rapidez e eficiência a situações novas, bem como criarem respostas para situações imprevistas.” (KUENZER, 2005, p.87).

Duarte (2003) destaca que as pedagogias das competências são integrantes de uma ampla corrente educacional contemporânea que ele

denomina de pedagogias do aprender a aprender. Essas pedagogias têm desconsiderado a importância do trabalho da escola com os conhecimentos sistematizados e tal concepção está ligada à sociedade pós-moderna[4] e ao movimento da pós-modernidade, o que corresponde à ideologia liberal. Duarte destaca, ainda, que tal ideologia, fundada na sociedade do conhecimento, tem produzido ilusões, as quais postulam que o conhecimento nunca esteve tão acessível como nos dias atuais e que a habilidade de mobilizar conhecimentos é mais importante que a aquisição de conhecimentos, conforme apregoado por Perrenoud. Ainda advoga, este último autor, que segundo as pedagogias do aprender a aprender o conhecimento não é a apropriação da realidade pelo pensamento e sim uma construção subjetiva e que os conhecimentos têm todos o mesmo valor, não havendo hierarquia entre os saberes cotidianos e os saberes científicos.

Em relação à formação do pedagogo, Kuenzer (2005) explicita que "não basta a unificação no âmbito da formação, é preciso que esta se dê a partir das categorias que historicamente têm se construído no campo da pedagogia emancipatória, articulada às demais formas de destruição das condições materiais que geram a exclusão." (KUENZER, 2005, p.81).

Nesse contexto é preciso compreender as reformulações trazidas a partir da LDB 9.394/96, que em seu artigo nº 64 determinou:

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

Abria-se aí um precedente com a LDB sobre a possibilidade da formação do pedagogo em cursos de graduação de pedagogia ou em nível de pós-graduação.

---

[4]Herdeiro da Teoria Crítica, Jürgen Habermas foi um dos primeiros marxistas a tratar a questão da pós-modernidade. Sua compreensão do presente histórico, no entanto, assenta-se sobre dois pressupostos não consensuais no campo do marxismo: (1) a hipótese de um desenvolvimento próprio, autônomo e independente da esfera cultural em relação às esferas econômica e política, proposta por Weber e predominante na sociologia do século XX; (2) a determinação do marxismo como um desdobramento do projeto iluminista, postura que não apenas considera a vertente social-democrata como a mais legítima na bifurcação dessa linhagem entre reformistas e revolucionários, como também ignora aspectos decisivos da crítica do Iluminismo presentes em Marx e destacados por Walter Benjamin, Max Horkheimer.

Dez anos após a aprovação da LDB, em 2006 foram aprovadas as Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia. Definiu-se, assim, que a formação do pedagogo deveria ter como foco a docência. As funções de gestão, planejamento, coordenação e avaliação deveriam ser assimiladas à função docente, conforme prescreve o artigo 4º dessa Resolução.

> Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.
> Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:
> I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;
> II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;
> III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares. (BRASIL, 2006, p.2)

Scheibe (2007) destaca que, no cerne das discussões que problematizaram a definição das diretrizes para o curso de pedagogia, encontra-se a resistência do movimento dos educadores à proposta do modelo de formação instituído pela reforma educacional dos anos 1990. E que dois grandes princípios foram considerados fundamentais para o desenvolvimento de uma formação adequada: a docência como base dessa formação e a unidade da licenciatura e do bacharelado nos cursos de Pedagogia.

Tais questões têm gerado muitos debates no meio acadêmico e giram em torno da formação para a docência e da formação para a gestão. Especificamente na realidade do Estado do Paraná na qual o pedagogo atua na gestão dos processos pedagógicos, a formação do pedagogo não pode centrar-se apenas na docência e desconsiderar os aspectos relativos a organização do trabalho pedagógico. É preciso, portanto, formar o professor para a educação infantil e ensino fundamental, mas ao mesmo tempo formá-lo também para a gestão pedagógica da escola pública.

Saviani (2007) pontua que a nova diretriz se encontra impregnada do espírito dos chamados novos paradigmas que têm prevalecido na cultura contemporânea.

> O resultado nos coloca diante do seguinte paradoxo: 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 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 dilatam em múltiplas e reiterativas referências à linguagem hoje em evidência, impregnadas de expressões como conhecimento ambiental-ecológico, pluralidade de visões de mundo; interdisciplinaridade, contextualização, democratização; ética e sensibilidade afetiva e estética; exclusões sociais, ético-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas; diversidade; diferenças; gêneros; faixas geracionais; escolhas sexuais, como se evidencia nos termos da Resolução antes citados. (SAVIANI, 2007, p.127).

Justamente pelo fato de as diretrizes não se fazerem claras no que é essencial e destinarem grande parte do texto ao que é acessório é que Saviani conclui que as instituições de ensino superior terão dificuldades para organizar o curso de Pedagogia. A ambiguidade da lei a que Saviani se refere contempla os diferentes interesses dos grupos que estiveram envolvidos no processo de sua elaboração. Os interesses políticos de diferentes grupos entraram em disputas quando da aprovação das diretrizes. Mas o que é certo é que isso se refletirá na formação e, consequentemente, no trabalho dos pedagogos nas escolas.

Kuenzer (2002) alerta que tem se configurado um cenário preocupante para pedagogos e professores “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, combinados com a precarização da formação.” (KUENZER, 2002, p.70).

Nesse sentido, não se está a defender o retorno do trabalho dos especialistas da educação, que já foi inclusive superado pela organização do trabalho toyotista. No entanto, é preciso tomar cuidado, pois ao substituir o orientador educacional e supervisor escolar pelo professor pedagogo sem se fazer as alterações necessárias nas políticas de trabalho dos pedagogos pode-

se contribuir para um quadro de intensificação. O que de fato pode ocorrer é a substituição do orientador, supervisor e administrador pelo pedagogo multitarefa, com a ampliação de suas atribuições sem as condições necessárias para que esse trabalhador da educação possa de fato realizá-las.

> Embora possa a alguns parecer pedante esta análise, é preciso considerar que, sem ela, pode-se conferir caráter de verdade à afirmação de que a superação da fragmentação do trabalho pedagógico é uma questão técnica que pode ser resolvida com base em outras formas de organização do trabalho, como por exemplo, as do toyotismo, que substituem as clássicas linhas, com seus postos e tarefas bem definidos por células de produção, onde 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. (KUENZER, 2002, p.49).

Para que o trabalho do pedagogo se efetive na perspectiva da unitariedade é preciso empreender outras bases para o trabalho do pedagogo, que supere as bases postas pelo capital. “Nos espaços educativos capitalistas, a unitariedade do trabalho pedagógico, de modo geral, e do trabalho dos pedagogos e professores em particular, também não é historicamente possível” (KUENZER, 2005, p.91). A autora nos aponta que enquanto não for superada a sociedade burguesa não há possibilidades de existência de práticas pedagógicas autônomas. Mas isso significa que devemos desistir e aceitar o que está posto, sem possibilidade de vislumbrar a mudança?

O capitalismo carrega com ele o germe da sua própria destruição. Isso significa que é possível lutar sim por uma prática transformadora do trabalho da escola, dos pedagogos e de todos os profissionais que nela trabalham. A superação só será possível nos espaços de contradição, apontados pelas práticas dos pedagogos que trabalham na perspectiva da superação, pois são elas que mostram os caminhos possíveis.

3.6 O Trabalho da Escola e do Professor Pedagogo da Rede Estadual de Ensino do Paraná

Para Gramsci (1976) o primeiro elemento a ser considerado na política é a existência real de governantes e governados, dirigentes e dirigidos. No entanto, essa divisão não é algo acabado, ao contrário, a divisão dos homens em classes sociais é um processo histórico e como tal pode ser mudado.

> Ao formar-se o dirigente, é fundamental a premissa: pretende-se que existam sempre governados e governantes, ou pretende-se criar as condições em que a necessidade dessa divisão desapareça? Isto é, parte-se da premissa da divisão perpétua do gênero humano, ou crê-se que ela é apenas um fato histórico, correspondente a certas condições? Entretanto, deve-se ver claramente que a divisão entre governados e governantes, embora em última análise, refira-se a uma divisão de grupos sociais, todavia existe, em virtude da forma como as coisas são. (GRAMSCI, 1976, p.19).

Não existe, para Gramsci (1976), uma natureza humana abstrata, fixa e imutável. Essa natureza humana é fruto das relações sociais historicamente determinadas pela forma de propriedade. Nesse sentido, a realidade pode ser transformada e para que essa transformação seja possível é necessário promover a "elevação civil das camadas mais baixas da sociedade"; será necessário ocorrer uma "reforma, intelectual e moral aliada a uma transformação econômica".

Nesse sentido, os intelectuais e a escola desempenham, para Gramsci, uma tarefa fundamental para a mudança. "A escola, juntamente com as outras instituições da sociedade civil, vai cumprir dialeticamente a dupla função estratégica de conservar e minar as estruturas capitalistas." (SAVIANI, 2013, p.62). Portanto, se a escola é reprodução das condições de dominação, ela também é instrumento de mudança e transformação. A realidade não é estática, ao contrário, é cheia de contradições.

Nas palavras de Mészáros (2005, p. 44), "[...] educação trata-se de uma questão de "internalização" pelos indivíduos da legitimidade da posição que lhes foi atribuída na hierarquia social [...]" mas ela pode ser outra coisa, por isso, é necessário romper com a lógica do capital. Necessitamos, portanto, de uma atividade de "contrainternalização".

> É aqui que a educação - no sentido mais abrangente do termo - desempenha um papel importante. Inevitavelmente, os primeiros passos de uma grande transformação social na nossa época envolvem a necessidade de manter sob controle o estado político

> hostil que se opõe, e pela sua própria natureza deve se opor, a qualquer ideia de reestruturação mais ampla da sociedade. [...] Mas, mesmo na fase, e na verdade antes da conquista do poder político, a negação necessária só é adequada para o papel assumido se for orientada efetivamente pelo alvo global da transformação social visada, como uma bússola para toda a caminhada. Portanto, desde o início o papel da educação é de importância vital para romper com a internalização predominante nas escolhas políticas circunscritas à "legitimação constitucional democrática" do Estado capitalista que defende seus próprios interesses. (MÉSZÁROS, 2005, p.61).

Se a educação é internalização legitimadora do sistema capitalista, ela também pode ser contrainternalização desse sistema. A escola pode e deve atuar nos espaços de contradição. É preciso saber aproveitar esses espaços para fazer as mudanças necessárias. Por isso "o papel da educação é soberano, tanto para a elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução, como para a automudança consciente dos indivíduos." (MÉSZÁROS, 2005, p.65).

O trabalho da escola implica a apropriação do conhecimento, o qual instrumentaliza a classe trabalhadora para realizar a mudança. A classe burguesa nunca abriu mão do acesso ao conhecimento sistematizado, pois sabe da importância do acesso a esse conhecimento.

Nesse sentido, o saber que interessa à educação "é aquele que emerge como resultado do processo de aprendizagem, como resultado do trabalho educativo." (SAVIANI, 2012, p.7).

Em suas elaborações, Gramsci tratou das questões da escola em articulação com a questão dos intelectuais. A importância da escola para os trabalhadores está no fato de ela servir como instrumento para a elaboração de intelectuais de diversos níveis como também para elevar o nível cultural e intelectual das massas.

Para Gramsci (1979), cada grupo social cria os seus intelectuais, os quais são responsáveis por dar homogeneidade à classe, não somente no plano econômico, mas no social e político também. Os intelectuais devem ser, antes de tudo, organizadores dos homens. Embora para Gramsci todos os homens fossem intelectuais, nem todos desempenhariam na sociedade a função de intelectuais.

A grande questão que envolvia a criação de uma nova camada de intelectuais consistia, para Gramsci, em "elaborar criticamente a atividade

intelectual que existe em cada um em determinado grau de desenvolvimento." (GRAMSCI, 1979, p.8). Portanto, o problema que se colocava aos intelectuais orgânicos de uma determinada classe consistia em como organizar o pensamento da massa de homens numa direção crítica sobre a realidade, pois somente dessa forma a mudança poderia ser iniciada.

Essa questão também se coloca para os educadores quando se questionam sobre o trabalho que realizam nas suas salas de aula e de que forma poderiam estar trabalhando com os conteúdos escolares dentro de uma abordagem mais crítica, mais contextualizada e mais próxima de seus alunos. No mesmo sentido, é necessário que o pedagogo passe a se questionar sobre as possibilidades de seu trabalho assumir uma dimensão política e não restrita apenas à dimensão técnica. É preciso questionar se o trabalho realizado tem servido aos interesses da classe trabalhadora ou cumprido com os objetivos da classe burguesa.

O trabalho dos especialistas da educação, formados no curso de pedagogia através das habilitações específicas: Orientação Educacional, Administração Escolar e Supervisão Escolar, estava atrelado aos princípios colocados pelo mercado de trabalho, segundo uma lógica tecnicista, quais sejam: racionalidade, eficiência, produtividade burguesas. O trabalho do especialista se pautava em uma lógica fragmentada, de acordo com os pressupostos da organização do trabalho taylorista/fordista. Em consequência dessa organização nas escolas da rede estadual do ensino do Paraná, o supervisor escolar era visto como um fiscalizador do trabalho do professor e dedicava-se às questões do currículo e planejamento; e o orientador educacional, às questões referentes ao aluno numa perspectiva assistencialista. Tal organização do trabalho na escola repetia a mesma lógica da fábrica, na qual a alguns cabe a tarefa de pensar e planejar enquanto a outros cabe a tarefa de executar sem saber ao certo o que realmente está fazendo.

Em meados dos anos de 1997, inicia-se a construção de um novo plano de carreiras para os professores da Rede Estadual de Ensino do Paraná. Tal construção ensejaria uma mudança para os especialistas da educação que de orientador educacional e supervisor escolar passaram a ser chamados de "professor pedagogo". Ao lado das mudanças no plano de carreira e na

denominação do cargo, instaurava-se um processo de construção de uma nova concepção sobre o trabalho desses profissionais, que de especialistas da educação passaram a ser denominados “pedagogos unitários”, profissionais responsáveis pelas questões referentes ao ensino-aprendizagem.

Ao partir do pressuposto de que o homem é, antes de tudo, o que a sua realidade é, é preciso entender no que tem se constituído o trabalho do pedagogo da rede estadual de ensino do Paraná. Se seu trabalho tem se apresentado a ele como algo estranhado, isso interferirá na sua subjetividade.

O trabalho do pedagogo, como atividade autorrealizadora e ontocriativa, é o espaço no qual ele pode concretizar aquilo em que ele se formou para fazer. Nas palavras de Saviani (1985, p.28), podemos identificar esse trabalho da seguinte forma: “o papel do pedagogo é prover as escolas de uma organização tal, que cada criança, cada educando [...] não veja frustrada a possibilidade de assimilar os conhecimentos metódicos e incorporá-los como instrumentos irreversíveis, conferindo qualidade às lutas no seio da sociedade.”

O pedagogo adquire uma dimensão política de seu trabalho nesse sentido. Seu trabalho diz respeito à organização do trabalho pedagógico de forma a possibilitar a apropriação do conhecimento sistematizado.

O trabalho realizador e ontocriativo enquanto educadores se constitui no trabalho que possa contribuir para que cada jovem, cada criança possa ter suas potencialidades históricas humanas plenamente desenvolvidas. Nesse sentido, o trabalho do professor e do pedagogo não pode ficar restrito apenas à dimensão técnica do trabalho; é preciso avançar em direção ao compromisso político que se assume, ou seja, à garantia do direito que cada aluno possui de aprender, de se apropriar dos conhecimentos sistematizados.

O trabalho fragmentado, próprio do modo de produção capitalista, também tem caracterizado o trabalho da escola. Aliado a tudo isso, o que verificamos são políticas públicas comprometidas com os princípios neoliberais, marcado pelo discurso que culpabiliza o professor pelas dificuldades encontradas no processo de garantia da aprendizagem a todos os alunos.

As reformas educacionais mais recentes resultaram num processo de intensificação do trabalho docente e de ampliação do seu raio de ação e, consequentemente, em maiores desgastes e insatisfação por parte desses trabalhadores (OLIVEIRA, 2004).

Nesse sentido, com a substituição dos especialistas da educação na rede estadual de ensino do Paraná pelo cargo do professor pedagogo, processo esse regulamentado pela Lei nº 103/2004, que implanta o Plano de Carreira do Professor e que foi seguido da realização de concursos públicos para provimento de vagas desses profissionais estabelecidos pelos Editais de concurso de 2004, 2007 e 2013, foram elencadas as atribuições do professor pedagogo. Um conjunto de funções que dificilmente o professor pedagogo poderá dar conta de realizar devido a dois principais motivos. O primeiro diz respeito ao número excessivo de atribuições que o professor pedagogo é responsável por realizar, o que caracteriza um processo de intensificação do trabalho. E o segundo porque os professores pedagogos relatam que, na maior parte do seu tempo de trabalho na escola, ao invés de realizar o que de fato é seu trabalho no acompanhamento ao processo do ensino-aprendizagem, este tem sido secundarizado em função das atividades cotidianas e corriqueiras que o pedagogo é frequentemente solicitado a solucionar e que, embora não sejam suas atribuições, por falta de outros profissionais, como inspetores de alunos na escola, é obrigado a assumir. Tal processo se caracteriza pelo estranhamento do pedagogo em relação ao trabalho que tem realizado. O trabalho que deveria ser a efetivação do pedagogo tem sido sua desefetivação. Um profissional que, ao contrário da concepção veiculada pela SEED do pedagogo unitário, tem se caracterizado pelo pedagogo multitarefa.

Kuenzer (2005) alerta que a ampliação do trabalho dos profissionais da educação não é condição para superar a fragmentação do trabalho, ou seja, se as funções do orientador educacional e do supervisor escolar anteriormente eram divididas, o fato de simplesmente juntá-las e atribuí-las a um único profissional não será garantia de que se superará a fragmentação do trabalho pedagógico.

> Em síntese, é necessária, mas não suficiente, a ampliação do trabalho dos profissionais da educação. Ele deve ser fundamentado nas categorias de uma pedagogia emancipatória que tenha como finalidade superar a contradição entre capital e trabalho. Caso contrário, pode simplesmente vir a corresponder à substituição do trabalhador especializado do taylorismo/fordismo pelo trabalhador multitarefa, o qual nem sempre é criativo e autônomo, mas simples tarefeiro em ações esvaziadas de conhecimento técnico e de compromisso político com a transformação, formal e realmente

> subsumido pelo capital, tal como no toyotismo. (KUENZER, 2005, p.81).

O pedagogo hoje, na escola pública paranaense, estaria sendo um tarefeiro, profissional multitarefa, executor de tarefas ligadas ao disciplinamento dos alunos e atividades burocráticas? Estaria em curso um processo de degradação e de precarização do seu trabalho? Há possibilidades de superação do trabalho alienador? Quais seriam essas possibilidades? Tais questões nos são colocadas mediante o estudo teórico realizado.

Kuenzer (2005) alerta, ainda, para o fato da apropriação de termos da pedagogia progressista pelo capital para justificar mudanças e para o mascaramento do processo.

> [...]A facilidade com que a pedagogia toyotista se apropria, sempre do ponto de vista do capital, de concepções elaboradas pela pedagogia socialista e, com isso, estabelece uma ambiguidade nos discursos e nas práticas pedagógicas. Essa apropriação tem levado muitos a imaginar que, a partir das novas demandas do capital no regime de acumulação flexível, as políticas e propostas pedagógicas passaram a contemplar os interesses dos que vivem do trabalho, do ponto de vista da democratização. Assim é que categorias clássicas da pedagogia (só possíveis de objetivação plena em outro modo de produção) passaram a fazer parte do novo discurso pedagógico[...] (KUENZER, 2005, p.78)

Para que a escola cumpra seus objetivos de formar em cada homem um intelectual como Gramsci defendia, é preciso romper com essa estrutura excludente de sociedade que temos. É necessário um projeto crítico transformador que possibilite a emancipação das classes trabalhadoras, um projeto de uma nova sociedade estruturada sobre outras bases que não as da competitividade e individualismo, mas da solidariedade e da coletividade e da valorização dos trabalhadores da educação.

A educação é fundamental para a desmistificação da hegemonia dominante, por isso, ela é um espaço de luta e de instrumentalização da classe trabalhadora. E como tal os pedagogos que trabalham na escola pública também podem encontrar espaços de contradição, pelos quais podem se colocar práticas transformadoras e voltadas para a mediação do processo ensino-aprendizagem.

Ao contrário da pedagogia das competências ou pedagogias do aprender a aprender, a pedagogia histórico-crítica, que encontra seus

princípios no materialismo histórico dialético, postula que “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.” (SAVIANI, 1994, p.17).

O saber a ser trabalhado pela escola “é o saber metódico, sistemático, científico, elaborado, que passa a predominar sobre o saber espontâneo, natural, assistemático”. (SAVIANI, 1994, p.18). O trabalho da escola nesta perspectiva é a conversão do saber objetivo em saber escolar, o que possibilitará aos alunos a assimilação do conhecimento.

> Ora, clássico na escola é a transmissão-assimilação do saber sistematizado. Este é o fim a atingir. É aí que cabe encontrar a fonte natural para elaborar os métodos e as formas de organização do conjunto das atividades da escola, isto é, do currículo. E aqui nós podemos recuperar o conceito abrangente de currículo (organização do conjunto das atividades nucleares distribuídas no espaço e tempo escolares). (SAVIANI, 1994, p.29).

Neste sentido, a pedagogia histórico-crítica resgata o trabalho fundamental do professor no processo educativo, pois, ao contrário das pedagogias do aprender a aprender, segundo as quais cabe ao professor apenas ser um facilitador da aprendizagem do aluno, na pedagogia histórico-crítica o professor é o responsável pela organização do trabalho pedagógico em sala de aula, o que implica pensar na gradação dos conteúdos, bem como na escolha das formas adequadas para garantir a apropriação do saber escolar, ou seja, nas mediações necessárias a uma boa aprendizagem.

Esse capítulo buscou realizar estudos referentes ao trabalho no modo de produção capitalista e estabelecer as relações com o trabalho da escola inserida nessa sociedade. Também procurou-se mostrar que os profissionais da educação, entre eles os pedagogos, têm sido submetidos a processos de intensificação do trabalho. Esses processos têm levado os pedagogos a não reconhecerem o trabalho que realizam como seu trabalho, ou seja, o que se pode chamar de alienação. No entanto, o trabalho no modo de produção capitalista apresenta os germes da sua própria destruição, o que significa que é pelos espaços de contradição que se apresentam as possibilidades de sua superação. Assim também é com o trabalho dos pedagogos; é preciso estar

atento a essas contradições, pois elas se apresentam como possibilidades de superação do trabalho alienador dos pedagogos.

Nesse capítulo estudamos o trabalho no modo de produção capitalista especificamente nas suas organizações taylorista/fordista e toyotista. Os impactos dos interesses do capital sobre o trabalho da escola e de seus profissionais, destacadamente sobre a formação e o trabalho dos pedagogos.

No capítulo a seguir aprofundaremos as questões relativas às políticas neoliberais no contexto da década de 1990 e especificamente um estudo sobre as políticas empreendidas para o trabalho dos pedagogos no Estado do Paraná com as alterações realizadas com a Lei nº 103/2004.

4 POLÍTICAS DO ESTADO DO PARANÁ PARA O TRABALHO DOS PEDAGOGOS

Estecapítulo é dedicado às políticas formuladas e implementadas no contexto de 2004 a 2015, no Estado do Paraná, com relação ao trabalho dos pedagogos. Para isso, delimita o período histórico da década de 1990, quando se iniciam os debates em torno da construção do Plano de Carreira do Professor da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná, que veio a ser aprovado através da Lei Complementar nº 103, em 2004.

A referida Lei trouxe alterações importantes para os pedagogos, uma vez que vieram a repercutir no seu trabalho. Até a década de 1990 atuavam nas escolas estaduais os especialistas da educação: orientação educacional, supervisão escolar e coordenação pedagógica. Na década de 1990, os supervisores escolares desempenhavam um trabalho orientado por uma pedagogia de caráter funcionalista[5], e essa função poderia ser exercida por professores de outras áreas indicados pelo diretor da escola. O trabalho que o orientador educacional assumia, tinha frequentemente uma perspectiva assistencialista. A partir dos anos 2000, as funções de orientador escolar e supervisor escolar foram unificadas e redefinidas sob a denominação de Equipe Pedagógica e, através da Resolução nº 3651/2000, ocorreu uma redução significativa no número de pedagogos das escolas. Em 2004, com a

[5]O funcionalismo é um ramo da antropologia e das ciências sociais procura explicar aspectos da sociedade em termos de funções. Para ele, cada instituição exerce uma função específica na sociedade e o seu mau funcionamento significa um desregramento da própria sociedade.

Lei Complementar nº 103/2004, os especialistas da educação que desempenhavam as funções de orientação educacional e supervisão escolar passaram a ser denominados de “professor pedagogo”. O objetivo desse capítulo é compreender essas alterações e como isso impactou no trabalho dos pedagogos.

Para efetivar esse estudo, adotamos os seguintes procedimentos metodológicos de pesquisa: leitura e análise da Lei Complementar nº 103/2004, dos Editais de Concurso para provimento das vagas de pedagogos realizados em 2004, 2007 e 2013, das Resoluções de 1994, 2000, 2002, 2011 e 2012, que determinam o porte das escolas e o número de profissionais, dos Jornais 30 de Agosto publicados no período de 1997 até os anos de 2004, entrevista com lideranças Sindicais, professora Marlei Fernandes e professora Walkíria Olegario Mazeto e busca no portal Dia a Dia Educação sobre dados referentes ao número de pedagogos e número de matrículas das escolas do núcleo Curitiba.

Em conformidade com o método de pesquisa com o qual nos propomos trabalhar, ou seja, o do materialismo histórico dialético, partimos de uma análise do contexto político da década de 1990, o qual influenciou as reformas educacionais no Brasil nesse período, para compreender o que acontecia no Paraná.

Finalmente, abordamos a concepção do pedagogo unitário que foi construída em conformidade com as mudanças que se processavam com a alteração da Lei e a instituição do cargo do professor pedagogo. De acordo com o método aponta-se o contexto histórico de elaboração e implementação dessas políticas.

4.1 O neoliberalismo e as reformas do Estado

O contexto histórico ora considerado, nesse capítulo caracteriza-se pelas reformas educacionais instituídas na década de 1990 sob a influência da globalização e do neoliberalismo.

O neoliberalismo surgiu logo depois da II Guerra Mundial, na região da Europa e da América do Norte, onde imperava o capitalismo. (ANDERSON, 1995).

Ele se apresentou como saída para a crise que começava a atravessar a economia no modo de produção capitalista com o esgotamento do regime de acumulação fordista iniciado no final dos anos de 1960 e início dos anos de 1970. (GENTILI, 1995).

O neoliberalismo foi uma reação teórica e política contra o Estado intervencionista e de bem-estar. Para Hayek, um dos principais teóricos do neoliberalismo, o Estado de bem-estar destrói a liberdade de concorrência dos cidadãos. Para ele a desigualdade social era um valor positivo. (ANDERSON, 1995).

No sentido de justificar essas políticas, as ideologias meritocráticas, individualistas e competitivas foram fundamentais, pois legitimam a divisão hierarquizante e dualizada das sociedades modernas. O Estado intervencionista deve, portanto, submeter-se à lógica do mercado e às regras mercantis.

Para enfrentar a política do Estado do bem-estar, era necessário um tipo de intervenção mais violento, representado pelo neoliberalismo. Nesse sentido, de Estado intervencionista passa a ser caracterizado por um governo mínimo no que diz respeito às políticas públicas. O Estado serve para conservar e defender a propriedade e seu direito. Com o neoliberalismo se reorganiza a ordem representada pela lógica do mercado. O mercado é o espaço do não-direito; o poder de compra, o consumo e a venda são apenas para alguns.

Nas formações sociais capitalistas, ocorre o aprofundamento das desigualdades, da riqueza e do poder. No entanto, para a retórica neoliberal isso não tem conotação negativa, já que a competição e o individualismo são princípios valorizados. A desigualdade é o que supostamente impulsiona os indivíduos a se esforçarem para melhorar, o que é uma precondição para o princípio do mérito.

A América Latina fez reformas do Estado na década de 1990, impulsionadas pelo ideário neoliberal. No Brasil, o governo de Collor de Mello e Fernando Henrique Cardoso foram marcados pelo ideário neoliberal. A característica assumida foi de um Estado mínimo no que se refere às políticas públicas, sociais e educacionais. A partir dessas reformas se propõe a descentralização, as privatizações e a desconcentração das funções do

Estado, transferindo para as redes municipais e estaduais e para própria sociedade o que antes cabia ao Estado. (LOMBARDI, 2009).

4.2 O contexto histórico brasileiro das reformas

É preciso analisar as condições de trabalho da escola pública no contexto da universalização da educação básica. No Brasil, na década de 1930, frente a um processo de modernização do país, tornava-se necessária a ampliação das matrículas das escolas para absorver camadas da população que anteriormente não a frequentavam. Era necessário formar mão de obra com noções básicas, ler, escrever, saber fazer contas para assumir postos no mercado de trabalho. O processo de industrialização do país, necessário ao processo de modernização, demandava políticas educacionais que ampliassem o número de matrículas das escolas. Nesse sentido, o problema seria resolvido com a construção de um número maior de estabelecimentos de ensino. Não houve um investimento compatível nos recursos disponibilizados, para uma política de valorização dos profissionais da educação. Desse modo, inicia-se aí um processo de precarização do trabalho docente e das condições de trabalho dos professores. A qualidade do ensino era entendida como ampliação das matrículas, mas o atendimento escolar mantinha-se deficitário. As camadas mais favorecidas da população tinham a possibilidade de frequentar o ensino secundário e superior para sua formação, e aos filhos dos trabalhadores restavam as escolas primárias e profissionais para uma rápida preparação para o mercado de trabalho.

A reforma do ensino instituída nos anos de 1960 e 1970, com o regime militar, foi fortemente estruturada por recomendações advindas de agências internacionais vinculadas ao governo norte-americano, sobretudo derivadas dos Acordos MEC e a AID, os célebres Acordos MEC-USAID. A reforma do ensino vinculou-se aos termos do novo regime, à educação para a formação de capital humano, vínculo estreito entre educação e mercado de trabalho. A política desenvolvimentista suscitou a reorganização do Estado de forma a atender os interesses econômicos vigentes. Adotou-se uma perspectiva economicista em relação à educação.

A Lei nº 5692/71, que fixou as Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus, tinha como objetivo assegurar a ampliação da oferta do ensino fundamental para garantir formação e qualificação mínimas à inserção de amplos setores das classes trabalhadoras ao processo produtivo, além de criar condições para a formação de uma mão de obra qualificada para os escalões mais altos da administração pública e da indústria que viessem favorecer o processo de modernização do país.

Dentre as mudanças apresentadas pela Lei nº 5692/71, uma das mais importantes foi a de instituir a obrigatoriedade escolar para a faixa etária entre os 7 e os 14 anos. No entanto, a Lei privilegiou os aspectos quantitativos e não considerou os aspectos elementares para a qualidade do ensino.

> Em meados da década de 1980, o quadro educacional brasileiro era dramático. 50% das crianças repetiam ou eram excluídas ao longo da 1ª série do 1º grau, 30% da população eram analfabetos, 23% dos professores eram leigos e 30% das crianças estavam fora da escola. Além disso, 8 milhões de crianças no 1º grau tinham mais de 14 anos, 60% de suas matrículas concentravam-se nas três primeiras séries que reuniam 73% das reprovações. Ademais, 60% da população viviam abaixo da linha da pobreza. (SHIROMA, MORAES, EVANGELISTA, 2002, p. 44).

Nesse contexto, crescia um movimento crítico reivindicando mudanças no sistema educacional. As bandeiras de lutas propostas pelos educadores pautavam-se em cinco reivindicações. A primeira, relacionada à melhoria da qualidade na educação, incluía a defesa da permanência do estudante na escola e a redução da distorção idade-série. A segunda relacionava-se à valorização e qualificação dos profissionais da educação. A terceira dizia respeito à democratização da gestão; reivindicava-se a eleição direta para diretores nas escolas. A quarta referia-se ao financiamento da educação com o aumento de recursos. A quinta propunha a ampliação da escolaridade obrigatória abrangendo a creche, pré-escola, primeiro e segundo graus, o que significava a obrigação do Estado na oferta para a faixa etária de 0 a 17 anos. (SHIROMA, MORAES, EVANGELISTA, 2002).

Outro importante movimento a ser destacado foi em torno da elaboração da Constituição de 1988, a Constituição Cidadã, que veio a garantir avanços nos direitos sociais. Efetivamente para a educação,o ensino fundamental de oito anos, obrigatório, dos 7 aos 14 anos, e gratuito para todos foi considerado

direito público subjetivo.Também têm início, nessa época, os debates em torno do projeto para a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Em 1985 terminou oficialmente o regime militar, com a substituição do general Figueiredo por José Sarney. Em 1990 assume a presidência da República Fernando Collor de Mello. A década de 1990 foi marcada pelacrise econômica, iniciada em anos anteriores. Uma série de políticas públicas foram estabelecidas para a educação em consonância com os organismos multilaterais, tendo como principal representante o Banco Mundial. Nos anos de 1990, o Banco Mundial tem adotado as conclusões da Conferência Internacional de Educação para Todos, realizada em 1990, em Jontien, na Tailândia. A partir daí elaborou suas diretrizes políticas, publicando o documento Prioridades y Estratégias para La Educacion. Tal documento recomendava a reforma do financiamento e da administração da educação, através da redefinição da função do Estado pela busca de novas fontes de recursos. Estabelecia, como um dos eixos principais da reforma educacional, a autonomia das escolas no uso racional dos recursos financeiros. As bases políticas e ideológicas desse documento inspiraram, no Brasil, a publicação do Plano Decenal de Educação para Todos em 1993. (SHIROMA, MORAES, EVANGELISTA, 2002).

A partir de 1995, já no contexto do governo de Fernando Henrique Cardoso, tendo como ministro da educação Paulo Renato de Souza, o MEC potencializou as estratégias de descentralização pela via da municipalização da gestão educacional, especialmente no que diz respeito à educação básica. Através da criação do Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), foi iniciado, com recursos do FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento Educacional), o repasse de verbas para as escolas para gastos com manutenção. O cálculo de tais verbas tomava como parâmetro o número de alunos matriculados nas escolas. Tal política foi seguida pelos Estados, trazendo a necessidade da criação dos Conselhos Escolares, órgãos representativos responsáveis pela gestão dos recursos. Tal política adotava um discurso ideológico da democratização da gestão educacional como estratégia de legitimação dos governos neoliberais. (FÉLIX ROSAR, 2009).

Segundo Souza (2005), as políticas de descentralização chegaram às escolas com o discurso da maior autonomia. No entanto, essa autonomia representou um aumento de tarefas e atribuições. O que temos na prática é uma “desconcentração que apenas transfere responsabilidades e constitui novas funções para a escola”. (SOUZA, 2005, p.39). Responsabilidades que antes eram do Estado foram repassadas para as escolas que passaram a ter que gerenciar os recursos financeiros recebidos. As comunidades foram envolvidas nesse processo sendo responsabilizadas a captar recursos financeiros através das associações de pais e mestres, tendo em vista que os recursos enviados pelo Estado para as escolas não supriam todas as suas necessidades.

> São muitas as demandas que chegam a esses trabalhadores e exigências de sua competência em conseguir responder as prescrições de ordem orçamentária, jurídica, pedagógica e política. Os trabalhadores docentes se vêem forçados a dominarem práticas e saberes que antes não eram exigidos deles para o exercício de suas funções e, muitas vezes, recebem tais exigências como resultado do avanço da autonomia e da democratização da escola e de seu trabalho. (OLIVEIRA, 2007, p.368).

No campo da gestão, os diretores das escolas passaram a assumir tarefas gerenciais e princípios da empresa, como eficiência e produtividade. Tal perspectiva atendia aos pressupostos da Qualidade Total das empresas, agora transferidos para a administração dos estabelecimentos de ensino. Os Amigos da Escola e as ONGs tiveram espaço aberto nessas instituições. A ideologia veiculada pelos meios de comunicação sobre essas participaçõesfoi repassada como algo positivo, mas que na verdade escamoteia a verdadeira realidade, ou seja, frente a uma política de desresponsabilização do Estado, torna-se necessário envolver outras esferas para suprir as necessidades que a escola aponta.

O Banco Mundial recomendava, ainda mais, atenção aos resultados da aprendizagem, propondo um sistema de avaliação. Tais propostas tiveram grande impacto sobre a formulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação LDB 9394/96. Dentre estas recomendações, no que se refere à educação básica, se propôs a revisão dos conteúdos curriculares do ensino com vistas à aquisição de competências e habilidades básicas através da criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a implantação do Sistema Nacional

de Avaliação da Educação Básica (SAEB), a aplicação de exames anuais com divulgação dos resultados e acompanhamento da evolução de cada sistema de ensino. Tais reformas encontram-se articuladas ao neoliberalismo, no qual a política converge em torno do ataque ao estado regulador e à defesa do estado liberal. (SHIROMA, MORAES, EVANGELISTA, 2002).

Para Oliveira (2007), as reformas educacionais empreendidas pelo governo, na década de 1990, têm resultado em reestruturação do trabalho pedagógico com a maior responsabilização dos professores pelos resultados da qualidade do ensino expressa nos índices das avaliações de larga escala, o que veio a ampliar a esfera de ação e a competência desses profissionais.

Em relação à política de formação de professores, a reforma educacional atribuiu ao professor um protagonismo fundamental. Ao professor foram atribuídas a responsabilidade pela má qualidade do ensino público. A profissionalização foi eleita como conceito-chave da reforma na América Latina nos anos de 1990. O aligeiramento da formação de professores vem ao encontro das prescrições dos organismos internacionais. A UNICEF recomenda a utilização mais eficiente de professores pela via da redução de custos com a formação inicial, o que seria compensado por treinamento em serviço. (SHIROMA, 2003).

A reforma dos anos 1990, sob a denominação de profissionalização, teve como meta operar a desintelectualização do professor. No governo de Fernando Henrique Cardoso, a atribuição à centralidade na formação do professor foi estratégica para consolidar essa nova proposta através da LDB 9394/96, a qual possibilitou a criação dos Institutos Superiores de Educação (ISE). Ao colocar os ISEs como modalidade de ensino superior exclusiva e, posteriormente preferencial, para a formação docente em detrimento de sua formação na universidade, levou a um enxugamento da formação do professor pela extinção dos conteúdos que não seriam diretamente aplicados em sala de aula, estabelecendo a primazia da prática. O objetivo de tal política foi o de reduzir os custos com a formação e ao mesmo tempo aumentar o controle sobre esta categoria profissional através da precarização docente. (SHIROMA, 2003).

Não se pode deixar de apontar a proliferação do grande número de cursos à distância destinados à formação inicial e à pós-graduação

gerenciados por grupos empresariais privados. A reforma estimulou a privatização do ensino, na qual o professor-profissional deve ser responsável por financiar a sua formação.

.As reformas têm contribuído para um processo de intensificação do trabalho docente.

> Encontramo-nos diante de uma nova organização do trabalho escolar, resultado de reformas implantadas nos últimos anos, que nos indica que a escola não é mais a mesma do contexto em que foram organizados os sistemas escolares. Essa nova organização escolar reflete um modelo de regulação educativa, produto de novas articulações entre as demandas globais e as respostas locais. Por meio da descentralização administrativa, financeira e pedagógica, as escolas têm adquirido maior flexibilidade e autonomia, mas também têm respondido por uma demanda crescente de atividades e responsabilidades. [...] Esse modelo regulatório tem levado a intensificação e auto-intensificação do trabalho por meio da mobilização da subjetividade dos trabalhadores que se sentem responsabilizados por suas tarefas, seu desempenho, sua formação e atualização e até mesmo pelo sucesso ou fracasso do aluno ou da escola. (OLIVEIRA, 2007, p. 357)

A escola pública tem assumido demandas de trabalho que anteriormente não lhe diziam respeito, no entanto, diante do contexto em que se vive, a escola não tem como ignorar tais questões. Tais demandas foram absorvidas pela escola num contexto em que as políticas educacionais tiveram por principal objetivo a expansão da escolaridade básica. No entanto, não se pode deixar de observar que uma vez democratizado o acesso, através da expansão das matrículas das escolas, ocorreu uma degradação do trabalho dos professores na medida em que não houve um investimento financeiro adequado a essa expansão. Portanto, novas demandas sociais foram incorporadas à educação num contexto de restrição de recursos, o que trouxe consequências para o trabalho realizado na escola e para seus profissionais.

Nesse sentido sob um discurso inovador e aparentemente democrático as dimensões do trabalho da escola foram sendo ampliadas sem que de fato existissem as condições objetivas para que isso ocorresse, resultando em sobrecarga dos trabalhadores da educação.

No próximo ítem estudaremos as políticas implementadas na escola pública paranaense no contexto das políticas neoliberais da década de 1990.

4.3 A escola pública paranaense no contexto das reformas educacionais da década de 1990.

As políticas públicas paranaenses da década de 1990 também foram planejadas sob a égide dos princípios neoliberaise com vínculos com as ideologias pós-modernas.

A década de 1990 se inicia, no Paraná, com o governo de Álvaro Dias, o qual adotou como eixo de sua política a racionalidade administrativa, através de políticas educacionais que viabilizaram a municipalização do ensino da então 1ª a 4ª séries e da implantação de políticas compensatórias. Entre 1991 a 1994, governou o Paraná Roberto Requião de Melo e Silva. Nesse período começa a se explicitar o caráter político das ideologias inter e transnacionais na educação paranaense, através de negociações com organismos multilaterais, como o BIRD e BID.

Jaime Lerner governou o Paraná de 1995 a 1998 (1º mandato) e de 1999 a 2002 (2º mandato). Em sua primeira gestão foi secretário da educação Ramiro Wahrhaftig e em sua segunda gestão Alcyone Saliba, a qual permaneceu no cargo até setembro de 2002; nos últimos meses Sueli Seixas assumiu a referida secretaria. A política delineada nesse período procurou combinar os interesses do mercado com a configuração de um Estado Mínimo.

As políticas educacionais no governo Lerner focalizaram o discurso da qualidade, da eficiência, da eficácia, da excelência na educação pela gestão compartilhada e pela descentralização do sistema. Um dos exemplos mais significativos dessa política foi o processo de formação continuada iniciado por esse governo em Faxinal do Céu (distrito do município de Pinhão, no interior do Paraná). A Universidade do Professor foi criada para organizar as propostas de capacitação da Secretaria de Educação.

A Universidade do Professor aplicou uma organização de capacitação que “explorava a imersão, a sensibilização e a emoção coletiva, visando obter transformações comportamentais”. (PITON, 2004, p.95). A maioria dos cursos de capacitação foram organizados por empresas privadas de consultoria especializada em recursos humanos. Tais modalidades de formação foram financiadas pelo BIRD e pelo governo do Paraná, e resultaram em dívidas que foram sendo contraídas junto aos organismos multilaterais. (PITON, 2004).

A formação continuada empreendida pelo governo do Paraná, na gestão Lerner, seguiu as recomendações das reformas neoliberais marcadas por profundos processos de precarização do trabalho docente. Tais processos foram ainda mais acentuados tendo em vista as condições de trabalho com as quais os professores se deparavam nas escolas, como, por exemplo, salas de aula superlotadas de alunos. (PITON, 2004).

Além das condições de trabalho e dos processos de formação continuada implantados, a precarização do trabalho docente, nesse período, também ocorreu em termos da carreira, sob a forma de contratação dos professores pelo regime CLT e das mudanças propostas para o plano de carreira. O Paraná Educação foi criado para fazer contratações temporárias sem concurso público, o que não assegurava aos professores nenhuma estabilidade em termos de carreira profissional. O propósito do governo era acabar com o concurso público e com os avanços na carreira. (PITON, 2004).

O Paraná Educação constituía-se de uma empresa privada, cuja finalidade era gerenciar o sistema estadual de educação. As contratações de recursos humanos era realizada pelo Paraná Educação sob o regime da CLT. Dessa forma, o governo do Estado deixou de realizar concursos públicos para contratação de seus profissionais.

A legislação que regulamentava a formação inicial dos pedagogos era o Parecer nº 252/69 do CFE, e a Resolução CFE nº 2/69, de autoria de Valnir Chagas, a qual estava pautada por pressupostos tecnicistas trazidos com a Lei nº 5692/71. Os princípios da racionalidade, eficiência e produtividade marcavam o trabalho dos especialistas em educação. O técnico em educação era entendido como um profissional indispensável à realização da educação como fator de desenvolvimento do país.

No que se refere ao trabalho realizado por esses profissionais na escola, cabia ao Supervisor Escolar a fiscalização do trabalho do professor e ao Orientador Educacional o acompanhamento da aprendizagem do aluno. Os especialistas cumpriam, dessa forma, o seu propósito de atender as exigências do mercado de trabalho e as políticas neoliberais colocadas à escola pública na década de 1990. Em relação ao trabalho dos pedagogos, é importante destacar que no governo Jaime Lerner o cargo de supervisor escolar poderia ser

exercido por qualquer professor da escola que merecesse a confiança do diretor.

Na gestão Lerner o trabalho do pedagogo ficou muito marcado como o implementador das políticas do governo. Os especialistas assumiram a marca histórica de um técnico a serviço do Estado. Entre essas políticas pode-se destacar o Projeto de Correção de Fluxo, do Departamento de Ensino de 1º Grau da SEED, elaborado sob encomenda do CENPEC- Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária, entidade privada. Tal projeto trouxe efeitos danosos à prática pedagógica da escola pública paranaense na medida em que concorreu para o empobrecimento do processo educativo.

Nessa época, a Resolução nº 5851/1994 regulamentava a distribuição dos recursos humanos das escolas. Os estabelecimentos de ensino classificavam-se em portes, de acordo com o número de alunos matriculados e turmas. A referida resolução determinava o número dos supervisores de ensino e dos orientadores educacionais de acordo com o quadro abaixo.

Quadro 4: Número de Supervisores de Ensino e Orientadores Educacionais de acordo com a Resolução nº 5851/1994

Número De turmas	Até 4 turmas	De 5 a 7 turmas-	De 8 a 14 turmas	De 15 a 21 turmas	De 22 a 28 turmas	De 29 a 35 turmas	Mais de 35 turmas
Supervisor de ensino	20h	20h	40h	60h	80h	100h	120h
Orientador Educacional	20h	20h	40h	60h	80h	100h	120h

Fonte: Resolução nº 5851/1994. Quadro organizado pela autora

Com a Resolução nº 5851/94, a escola contava com supervisores de ensino e orientadores educacionais, cargos distintos para diferentes atribuições.

No ano de 2000, as funções de supervisor de ensino e orientador educacional unificaram-se, sob a denominação de “Equipe Pedagógica”, através da Resolução nº 3651/2000.

A Resolução nº 3651/2000, em seu parágrafo único, determina:

> Parágrafo único- As funções não-docentes estão distribuídas em quatro categorias: Direção (Diretor e Diretor Auxiliar), Secretaria (Secretário), Equipe Pedagógica (Orientador Educacional e Supervisor Escolar) e Equipe de Apoio (Assistente Administrativo e Auxiliar de Serviços Gerais), que serão preenchidos conforme Anexo I desta Resolução.

A partir da Resolução nº 3651/2000, a distribuição do número dos especialistas não diferenciou mais os cargos de supervisor de ensino e orientador educacional. As funções passaram a ser unificadas através da equipe pedagógica. A partir daí houve uma redução bastante considerável no número de pedagogos das escolas.

A seguir apresenta-se um quadro com as alterações propostas pela Resolução nº 3651/2000.

Quadro 5: Número Equipe Pedagógica de acordo com a Resolução nº 3651/2000

De 161 a 360 alunos	De 361 a 560 alunos	De 561 a 760 alunos	De 761 a 960 alunos	De 961 a 1160 alunos	De 1161 a 1560 alunos	De 1561 a 1960 alunos	De 1961 a 2560 alunos	De 2561 a 3160 alunos
1T=20h 2T=40h 3T=40h	1T=40h 2T=40h 3T=60h	1T=60h 2T=60h 3T=60h	1T=60h 2T=80h 3T=100h	2T=80h 3T=100h	2T=100h 3T=120h	2T=100h 3T=120h	3T=160h	3T=180

Fonte: Resolução nº 3651/2000. Quadro elaborado pela autora

Os cargos dos supervisores de ensino e dos orientadores educacionais foram aglutinados com essa resolução na atribuição de equipe pedagógica e passaram a ser contados não mais como funções distintas, mas como um único profissional. Esse fato levou a uma redução considerável do número desses profissionais nas escolas. Escolas que contavam com 2 orientadores e 2 supervisores passaram a ter 2 membros da equipe pedagógica. Escolas que anteriormente, com a resolução de 1994, contavam com 3 supervisores e 3 orientadores, passaram a contar, com a Resolução de 2000, com 3 membros

da equipe pedagógica. E assim por diante, de 8 para 4, de 10 para 5, de 12 para 6.

Quadro 6: comparativo da Resolução nº 5851/1994 e Resolução nº 3651/2000

Resolução nº 5851/1994		**Resolução nº 3651/2000**	
De 4 a 7 turmas	1 orientador 1 supervisor Total 2	De 161 a 360 alunos	1 turno- 1 equipe pedagógica 2 turnos- 2 equipe pedagógica
De 8 a 14 turmas	2 orientadores 2 supervisores Total 4	De 361 a 560 alunos	1 turno- 2 equipe pedagógica 2 turnos- 2 equipe pedagógica 3 turnos- 3 equipe pedagógica
De 15 a 21 turmas	3 orientadores 3 supervisores Total 6	De 561 a 760 alunos	3 equipe pedagógica
De 22 a 28 turmas	4 orientadores 4 supervisores Total 8	De 761 a 960 alunos	1 turno- 3 equipe pedagógica 2 turnos- 4 equipe pedagógica 3 turnos- 5 equipe pedagógica
De 29 a 35 turmas	5 orientadores 5 supervisores Total 10	De 961 a 1160 alunos	2 turnos- 4 equipe pedagógica 3 turnos- 5 equipe pedagógica
Mais de 35 turmas	6 orientadores 6 supervisores Total 12	De 1161 a 1560 alunos	2 turnos- 5 equipe pedagógica 3 turnos- 6 equipe pedagógica

Fonte: Resolução nº 5851/1994 e Resolução nº 3651/2000. Quadro elaborado pela autora

Ao analisar o quadro apresentado anteriormente, é possível verificar que escolas com 15 a 21 turmas pela Resolução de 1994 tinham o direito a 6 pedagogos (3 OE e 3 SE). Com a Resolução de 2000, essas escolas passaram a contar no seu quadro com apenas 3 pedagogos (equipe pedagógica). O mesmo ocorre com escolas com 22 a 28 turmas, que contavam com 8 pedagogos pela Resolução de 1994, e passaram a contar com 4 pedagogos pela Resolução de 2000. Em escolas com 29 a 35 turmas, que contavam com 10 pedagogas pela Resolução de 1994, passaram a contar com 5 pedagogos pela Resolução de 2000. Escolas com mais de 35 turmas, que contavam com 12 pedagogos pela Resolução de 1994, passaram a contar com 6 pedagogos pela Resolução de 2000. Por essa análise, afirma-se que estamos diante de uma política de intensificação do trabalho dos pedagogos, através da regulamentação da Resolução nº 3651/2000, a qual cortou pela metade o número de pedagogos das escolas da rede estadual de ensino do Paraná.

Em meio a essas questões, a APP Sindicato se propunha a debater e elaborar o Plano de Carreira. Com a LDB nº 9394/96 e a Lei nº 9424/96 (FUNDEF), houve a necessidade de as secretarias da educação estadual e municipal elaborarem os Planos de Carreira. Para a Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE), estes planos deveriam ser elaborados sobre o tripé: carreira, piso salarial e formação profissional, não podendo ficar restritos ao magistério, mas incluir também os funcionários das escolas. (Jornal 30 de Agosto, Outubro de 1997).

A APP - Sindicato dos trabalhadores do Estado do Paraná defendia os seguintes princípios para a construção do Plano de Carreira:

> -O Plano de carreira é para todos os trabalhadores da educação básica: professores em regência de classe e/ou em atividades técnico-pedagógicas, especialistas, funcionários, garantindo o enquadramento dos aposentados;
> -O ingresso dos trabalhadores em educação deve ser exclusivamente por concurso público no Sistema Público de Educação. (Jornal 30 de Agosto, abril de 1998).

Sobre essa questão é fundamental para essa pesquisa considerar o princípio do Plano de Carreira, o qual se refere à questão do plano se destinar a todos os trabalhadores da educação incluindo as atividades técnico-

pedagógicas, ou seja, aos especialistas em educação, o que envolvia os orientadores educacionais e supervisores escolares

Em entrevista a esta pesquisadora, a professora Marlei Fernandes de Carvalho, atual Secretária de Finanças da APP, e ex-presidenta da APP Sindicato, destacou que uma questão fundamental se colocava na elaboração do Plano de Carreira. Assumia-se a defesa de um plano de carreira único para garantir a unidade da categoria e os benefícios e reajustes iguais para os professores e pedagogos, entre eles a aposentadoria especial para os pedagogos aos 25 anos de trabalho, como no caso dos professores. Com a Reforma da Previdência de 1998, instituída no governo de Fernando Henrique Cardoso - a PEC 33 (Proposta de Emenda Constitucional 33) -, os especialistas em educação haviam perdido a aposentadoria especial aos 25 anos de trabalho. E, segundo a professora Marlei, se os pedagogos continuassem no Plano de Carreira como especialistas em educação, perderiam seus direitos. Foi então que houve a necessidade da alteração de "especialistas da educação" para "professor pedagogo".

Para resguardar tais direitos, foi necessário rever a designação adotada, eliminando o termo "supervisor escolar" e "orientador educacional", e os profissionais passaram a ser denominados, com o novo Plano de Carreira, como "professor pedagogo".

No entanto, a professora Marlei Fernandes de Carvalho destaca que uma segunda questão se colocava juntamente com a da aposentadoria, a superação da divisão do trabalho, característica do especialista em educação. A construção de uma nova concepção para o trabalho do pedagogo, que superasse a da fiscalização ao trabalho do professor. Segundo a professora Marlei Fernandes de Carvalho, a superação do trabalho das antigas habilitações era uma discussão que já vinha sendo realizada pelo movimento dos educadores e pela universidade.

Como foi apontado anteriormente, a luta pela aprovação por um Plano deCarreira no Estado do Paraná foi iniciada logo depois da aprovação da LDB 9394/96. A Lei 9424 (FUNDEF) previa a elaboração de novos planos de carreira para o magistério. A APP-Sindicato procurou a SEED para negociar um projeto comum. No entanto, um novo plano de carreira não fazia parte dos objetivos traçados pelo governo Lerner. Com seminários regionais e um grande

seminário estadual, realizado nos dias 5 e 6 de julho de 1998, professores e funcionários de escolas definiram a sua proposta. Em solenidade especial, com a presença de cerca de mil educadores, a nova proposta do plano foi entregue aos deputados estaduais em 17 de junho de 1998. No entanto, o projeto ficou engavetado e, para que a proposta fosse votada, seria necessária a ação do governo do Estado. Em contra-ataque à proposta dos trabalhadores da educação, o governo Lerner lançou o Pladepe - Plano de Desenvolvimento Pessoal, o qual permitia que o Estado pudesse ter em seu quadro, além do professor estatutário, o professor regido pela CLT. Com muito debate e mobilização, a categoria conseguiu derrubar o Pladepe. (Jornal 30 de Agosto, junho de 1998).

A seguir, apresenta-se uma síntese da proposta do Plano de Carreira elaborado pela APP-Sindicato e pelos trabalhadores em educação e entregue à Assembléia dos Deputados em 1998.

> O Plano de Cargos, Carreira e Salários por nós construído tem como pontos centrais:
> Art.2- Entende-se por Trabalhadores da Educação os profissionais que exercem o magistério em educação básica, atividades de planejamento, administração, orientação educacional, supervisão escolar, coordenação pedagógica, infra-estrutura e toda atividade administrativa e técnica que concorre para o desenvolvimento da Rede Estadual de Ensino Público do Estado do Paraná.
> Art. 4- O PCCS da Rede Estadual de Ensino Público do Estado do Paraná tem duas carreiras, assim distribuídas: I- Professor, II- Agente de Educação
> Art. 5- O cargo de professor será exercido no desempenho das funções de magistério, de acordo com a habilitação específica para tanto: Regência de classe, Planejamento escolar; Supervisão escolar; Orientação educacional; Coordenação pedagógica
> Parágrafo único- as funções de Supervisão Escolar e Orientação Educacional serão exercidas por professores que possuem habilitação em Pedagogia, em nível de graduação ou especialização, Mestrado e Doutorado em Educação.
> Art. 22- O ingresso nas carreiras de professor e de agente de educação dar-se-á exclusivamente por concurso público de provas e títulos, na classe inicial de cada nível, compatível com a habilitação do concurso e atendidas as demais exigências legais do regime público.(Jornal 30 de Agosto, junho de 1998).

Observem-se, portanto, três questões colocadas pelo Plano de Carreira ao professor pedagogo. A primeira, a compreensão do pedagogo inserido na carreira do professor, a qual se tornava uma exigência tendo em vista as questões referentes à aposentadoria, como apontado anteriormente pela

professora Marlei Fernandes de Carvalho. A segunda, diz respeito às funções atribuídas ao cargo de professor: a regência de classe como atribuição do professor das disciplinas da matriz curricular e a supervisão escolar, orientação educacional e coordenação pedagógica como atribuição do professor pedagogo. A terceira, que as funções de supervisão escolar e orientação educacional só poderiam ser exercidas por professores que possuíssem habilitação em Pedagogia. A partir do Plano de Carreiras, passou a ser exigência, para se exercer as funções de Supervisão Escolar e Orientação Educacional, a habilitação em Pedagogia. Isso representou um ganho para a categoria de Pedagogos, tendo em vista que até a década de 1990 qualquer professor poderia ser designado pelo diretor para exercer as atividades do supervisor escolar.

Em continuidade às discussões sobre a implantação do Plano de Carreira em 2001, o governo mais uma vez tentou implantar o Pladepe, apresentando o projeto nº 411/01. Tal projeto tramitou silenciosamente nas comissões do legislativo e foi à plenária em 17 de abril de 2001, e só não foi aprovado porque ocorreu a mobilização dos trabalhadores da educação, que se posicionaram contrariamente a sua aprovação. O projeto nº 411/01 previa a contratação de servidores públicos pelo regime celetista, o que colocava os estatutários em quadros de extinção. (Jornal 30 de Agosto, maio de 2001).

Em 2002, ano eleitoral, os educadores realizaram conferências regionais e estaduais para debater as propostas para a educação com os candidatos ao governo do Estado, no caso, os candidatos Roberto Requião e Álvaro Dias. Entre as propostas entregues aos dois candidatos ao governo do Estado, estava o Plano de Carreira. Roberto Requião foi eleito governador do Estado e assumiu em campanha o compromisso de implantar o Plano de Carreira, além de realizar concurso público para a contratação de professores e trabalhadores da educação. (Jornal 30 de Agosto, Setembro de 2002).

Em 8 de abril de 2003, a APP-Sindicato entregou ao Secretário da Educação, Maurício Requião, a pauta de reivindicações da categoria. Na audiência pública realizada no plenário da casa legislativa, em 14 de maio de 2003, o Secretário de Educação informou a formação de uma comissão para trabalhar a proposta do Plano de Carreira, com a participação da APP-Sindicato. (Jornal 30 de Agosto, abril de 2003).

A proposta dos trabalhadores entregue ao Secretário da Educação Maurício Requião previa os seguintes pontos:

> O cargo de professor é exercido por quem desempenha, de acordo com a habilitação específica, regência de classe, planejamento escolar, supervisão escolar, orientação educacional e coordenação pedagógica. As funções de supervisão escolar e orientação educacional são exercidas por professores com habilitação em pedagogia, com graduação ou especialização, mestrado e doutorado em educação.
> A carreira do Professor tem 5 níveis:
> Professor I, com habilitação em magistério;
> Professor II, com habilitação em magistério e mais estudos adicionais;
> Professor III, com habilitação em Licenciatura Curta;
> Professor IV, com habilitação em Licenciatura Plena;
> Professor V, com especialização, mestrado ou doutorado na área de educação.
> Cada carreira está estruturada em 5 níveis, em 13 classes, para permitir a todos o avanço vertical e horizontal por tempo de serviço, titulação e merecimento.
> O ingresso na carreira de professor dar-se-á exclusivamente por concurso público de provas e títulos, na classe inicial de cada nível, compatível com a habilitação do concursado.
> Deve ser estabelecido um plano de formação continuada e capacitação profissional para professores e agentes de educação proporcionado pela rede estadual e elaborado pelas instituições públicas de ensino superior e pela APP-Sindicato. (Jornal 30 de Agosto, abril de 2003).

Importante observar que, além das questões relativas ao cargo, carreira e ingresso por concurso público, os trabalhadores da educação também apontavam para a necessidade da instituição de uma política de formação continuada numa perspectiva de superação aos modelos neoliberais colocados pela política do governo Lerner, com a Universidade do Professor, em Faxinal do Céu. Era reivindicação dos trabalhadores da educação a instituição de uma política de formação que envolvesse as instituições públicas de ensino superior em contraposição à política empresarial instituída no governo Lerner.

O ano de 2004 começou com reuniões quase que diárias de negociações até se chegar a um acordo. Em 15 de março de 2004, o governador Roberto Requião sancionou a Lei Complementar nº 103, a qual instituiu o novo Plano de Carreira do Professor da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná. O novo plano regulamentou que os cargos de professor seriam supridos por concurso público e ficaram definidas as formas de progressão e promoção na carreira, bem como o programa de desenvolvimento

educacional PDE/PR. Em 2004, ainda, o governo do Estado realizou concurso público para professores e pedagogos. (Jornal 30 de Agosto, maio e outubro de 2004).

Em 2010, pela Lei nº 130, de 14 de julho de 2010, o Programa de Desenvolvimento Educacional - PDE/PR foi regulamentado, firmando-se, desta maneira, como uma política de formação continuada do Estado.

A instituição do Plano de Carreira dos Professores foi um processo de muitas lutas por parte dos trabalhadores da educação do Paraná. Tal luta se manifestou nos embates travados com o Governo do Estado.

Segundo a professora Marlei Fernandes de Carvalho, as mudanças trazidas para os pedagogos geraram muitas dúvidas e insegurança para esses trabalhadores da educação. No entanto, a líder sindical justifica a necessidade da alteração, tendo em vista a garantia do direito à aposentadoria especial aos 25 anos para pedagogos, e a reconstrução da concepção do trabalho do pedagogo. Tal reconstrução envolvia a ideia da superação de um trabalho fragmentado realizado pelo especialista (orientador educacional, supervisor escolar) que passava a ser compreendido dentro de uma concepção de trabalho unitária, concretizada pelo professor pedagogo, responsável pela organização do trabalho pedagógico da escola pública paranaense.

Não se pode deixar de reconhecer que o processo de aprovação do Plano de Carreira dos Professores foi uma luta legítima da APP Sindicato na defesa dos interesses dos trabalhadores da educação e que trouxe uma série de conquistas: avanços na carreira, a implantação do PDE/PR como programa de formação continuada da rede estadual de ensino do Paraná, aposentadoria aos 25 anos para os pedagogos, ingresso por concurso público entre outras.

No entanto, ao analisar as políticas, não podemos deixar de apontar que a redução do número dos pedagogos nas escolas, através da Resolução nº 3651/2000 no governo Lerner, trouxe impactos negativos sobre o trabalho desses profissionais, que passaram a realizar múltiplas tarefas na escola, caracterizando um processo de intensificação do trabalho.

Com relação à construção de uma nova concepção para o trabalho dos pedagogos, em superação ao trabalho fragmentado dos especialistas da educação, é preciso analisá-la dentro do processo histórico. O trabalho do pedagogo na escola pública exige desse profissional o conhecimento das

questões relativas ao ensino e à aprendizagem. Quanto a isso não há dúvidas, no entanto, para que o pedagogo possa trabalhar na perspectiva da indissociabilidade do ensino-aprendizagem, é preciso muito mais do que apenas propor a unificação das atribuições. Para que a transformação do trabalho do pedagogo se efetive na perspectiva da unitariedade, é necessário assumir como fundamento as categorias de uma pedagogia emancipatória. Caso contrário, nos aponta Kuenzer, o que se efetivará é a passagem de um trabalhador especializado do taylorismo fordismo para um trabalhador multitarefa subsumido pelo capital, como no toyotismo.

A construção dessa nova concepção para o trabalho dos pedagogos desencadeou, no Estado do Paraná, uma revisão das atuais atribuições do pedagogo tendo em vista que já se colocava como perspectiva a superação do trabalho das antigas habilitações do supervisor escolar e do orientador educacional. Esse dado pode ser constatado nas atribuições do professor pedagogo nos Editais de Concurso de 2004, 2007 e 2013. No próximo item passa-se à análise do referido material.

4.4 Políticas do Estado do Paraná para Pedagogos a partir da Lei Complementar nº 103/2004

Com a aprovação da Lei Complementar nº 103/2004, o novo Plano de Carreira do Professor da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná foi instituído, o que trouxe mudanças significativas para a definição da carreira e, consequentemente, para o trabalho dos pedagogos no Estado do Paraná. Governava nesse período de formulação e implementação dessa legislação, Roberto Requião, do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), que exerceu dois mandatos, de 2003 a 2006, e de 2007 a 2010.

O documento apresenta as seguintes formulações para a carreira do professor da Rede Estadual do Paraná:

> Art 2º Integram a Carreira do Professor da Rede Estadual de Educação Básica os profissionais que exercem atividades de docência e os que oferecem suporte pedagógico direto a tais atividades nos Estabelecimentos de Ensino, nos Núcleos Regionais da Educação, na Secretaria de Estado da Educação e nas unidades a

> ela vinculadas, incluídas as de direção, coordenação, assessoramento, supervisão, orientação, planejamento e pesquisa, atuando na Educação Básica, nos termos da Lei Complementar nº 7, de 22 de dezembro de 1976, que dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público do Estado do Paraná.
> Art. 4º Para efeito desta Lei entende-se por:
> V-Professor: servidor público que exerce docência, suporte pedagógico, direção, coordenação, assessoramento, supervisão, orientação, planejamento e pesquisa exercida em Estabelecimento de Ensino, Núcleos Regionais da Educação, Secretaria de Estado da Educação e unidades a ela vinculadas.
> Art 5º A Carreira de Professor da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná é integrada pelo cargo único de provimento efetivo de Professor e estruturada em 06 (seis) Níveis, cada um deles composto por 11 (onze) Classes.
> § 4º Para o exercício do cargo de Professor nas atividades de coordenação, administração escolar, planejamento, supervisão e orientação educacional é exigida a graduação em Pedagogia.
> Art. 20 Fica instituído, no âmbito da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, o Programa de Desenvolvimento Educacional-PDE, destinado ao professor, com o objetivo de aprimorar a qualidade da Educação Básica da Rede Pública Estadual. (Lei Complementar 103/2004).

Nesse sentido, o pedagogo, que anteriormente era entendido como um especialista da educação realizando funções bem distintas de supervisão escolar e de orientação educacional,passa a ser chamado de professor pedagogo e assume a responsabilidade de articular e mediar entre os professores a organização do trabalho pedagógico. Importante destacar que essas alterações ocorriam no Estado do Paraná articuladas as alterações que vinham sendo propostas para os cursos de Pedagogia a partir da aprovação da LDB 9394/96 e as discussões em torno da elaboração e aprovação das novas Diretrizes para o curso de Pedagogia, que vieram a ser aprovadas apenas em 2006.

Pelo artigo 33 da Lei Complementar nº 103/2004, ficou estabelecido que o cargo de professor e especialista da educação ficam transformados em cargos de professor.

> Art. 33. Os cargos de Professor e Especialistas de Educação, que 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. (Lei Complementar 103/2004).

Através do artigo 39 da referida Lei, verifica-se a extinção dos cargos de orientador educacional, supervisor escolar 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. (Lei Complementar 103/2004).

O professor pedagogo passa a fazer o trabalho de suporte pedagógico à docência, planejamento, administração, supervisão e orientação, que antes era realizado pelo supervisor escolar e pelo orientador educacional.

No mesmo ano da aprovação da Lei nº 103/2004, a Secretaria de Estado da Educação realizou o primeiro concurso público para contratação de professores pedagogos para atuarem nas escolas dedicadas ao atendimento da educação básica e que foi regulamentado pelo Edital nº 37/2004. No referido edital encontram-se descritas as atribuições do professor pedagogo, que estão elencadas a seguir:

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 DiretrizesCurriculares Nacionais do CNE; 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; 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; analisar os projetos de natureza pedagógica a serem implantados na escola; coordenar a organização do espaço-tempo escolar a partir do projeto político-pedagógico e da proposta curricular da escola, intervindo na elaboração do calendário letivo, na formação de turmas, na definição e distribuição do horário semanal das aulas e disciplinas, do “recreio”, da hora-atividade e de outras atividades que interfiram diretamente na realização do trabalho pedagógico; coordenar, junto à direção, o processo de distribuição de aulas e disciplinas a partir de critérios legais, pedagógico-didáticos e da proposta pedagógica da escola; responsabilizar-se pelo trabalho pedagógico-didático desenvolvido na escola pelo coletivo dos profissionais que nela atuam; implantar mecanismos de acompanhamento e avaliação do trabalho pedagógico escolar pela comunidade interna e externa; apresentar propostas, alternativas, sugestões e/ou críticas que promovam o desenvolvimento e o aprimoramento do trabalho pedagógico escolar, conforme o projeto político-pedagógico, a proposta curricular e o plano de ação da escola e as políticas educacionais da SEED; coordenar a elaboração de critérios para aquisição, empréstimo e seleção de materiais, equipamentos e/ou livros de uso didático-pedagógico, a partir da proposta curricular e do projeto político-pedagógico da escola; participar da organização pedagógica da biblioteca da escola, assim como do processo de aquisição de livros e periódicos; orientar o processo de elaboração dos planejamentos de ensino junto ao coletivo de professores da escola; subsidiar o aprimoramento teórico-metodológico do coletivo de professores da escola, promovendo estudos sistemáticos, trocas de experiência, debates e

> oficinas pedagógicas; elaborar o projeto de formação continuada do coletivo de professores e promover ações para sua efetivação; 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; 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; organizar a realização dos conselhos de classe, de forma a garantir um processo coletivo de reflexão-ação sobre o trabalho pedagógico desenvolvido pela escola e em sala de aula, além de coordenar a elaboração de propostas de intervenção decorrentes desse processo; informar ao coletivo da comunidade escolar os dados do aproveitamento escolar, de forma a promover o processo de reflexão-ação sobre os mesmos para garantir a aprendizagem de todos os alunos; coordenar o processo coletivo de elaboração e aprimoramento do Regimento Escolar da escola, garantindo a participação democrática de toda a comunidade escolar; orientar a comunidade escolar a interferir na construção de um processo pedagógico numa perspectiva transformadora; desenvolver projetos que promovam a interação escola-comunidade, de forma a ampliar os espaços de participação, de democratizaçãodas relações, de acesso aosaber e de melhoria das condições de vida da população; participar do Conselho Escolar subsidiando teórica e metodologicamente as discussões e reflexões acerca da organização e efetivação do trabalho pedagógico 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 todos as categorias e classes sociais; observar os preceitos constitucionais, a legislação educacional em vigor e o Estatuto da Criança e do Adolescente, como fundamentos da prática educativa. (Edital nº 37/2004).

Ao realizar a leitura do referente edital, é possível perceber dois aspectos fundamentais. Em primeiro lugar, que o pedagogo passa a responder pela coordenação e pela articulação da organização do trabalho pedagógico da escola pública paranaense. Em segundo, facilmente é possível observar o grande número de atribuições delegadas ao pedagogo. O professor pedagogo passa a assumir a responsabilidade por diferentes ações que envolvem: o projeto político-pedagógico, a proposta pedagógica curricular, as reuniões pedagógicas, a organização do trabalho pedagógico escolar, os processos de formação continuada da escola, a organização do tempo-espaço, o calendário letivo, a distribuição de aulas, o trabalho pedagógico-didático da escola, a avaliação do trabalho da escola, a utilização dos equipamentos, dos livros de uso didático-pedagógico, a organização da biblioteca, o planejamento de ensino, a organização do trabalho na hora- atividade dos professores, projetos de recuperação de estudos, a organização dos conselhos de classe, o aproveitamento escolar dos alunos, o regimento escolar, os projetos de interação escola-comunidade, estratégias de representatividade dos alunos nos órgãos colegiados. Tais atribuições passam a ser responsabilidade do professor pedagogo, as quais foram ampliadas.

Em 2007, novo concurso público foi realizado e, conforme o Edital nº 10/2007, indicam-se como atribuições do pedagogo a participação na organização e gestão pedagógica da escola. Estabelecendo uma comparação entre os editais de 2004 e 2007, é possível observar que, em 2007, foram incluídas mais duas atribuições aos professores pedagogos e que dizem respeito à sistematização junto à comunidade escolar de atividades voltadas ao processo do ensino-aprendizagem, de modo a garantir o atendimento às necessidades dos educandos; e em relação ao preenchimento do Livro Registro de Classe dos professores.

> -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. (Edital nº 10/2007).

Ao realizar uma análise dessas atribuições, constata-se que o foco do trabalho do pedagogo, segundo os documentos oficiais da Rede Estadual de Ensino, deve estar voltado para a organização do trabalho pedagógico e para o acompanhamento sistemático do processo do ensino-aprendizagem. É importante perceber que a organização do trabalho pedagógico envolve diferentes dimensões, como apontadas nos editais, entre elas: o projeto político-pedagógico, a proposta pedagógica curricular, o plano de ação, o planejamento do ensino, a avaliação da aprendizagem, a organização do trabalho na hora-atividade, a organização do trabalho nos conselhos de classe. Além disso, o pedagogo é o profissional responsável por informar os pais sobre os dados do aproveitamento escolar dos estudantes e por fazer o acompanhamento sistemático da aprendizagem, bem como realizar os encaminhamentos que se fizerem necessários, de forma a atender as necessidades de cada estudante.

Ao pedagogo cabe, ainda, uma série de tarefas operacionais e burocráticas, que envolvem preenchimento de relatórios e fichas solicitados pela mantenedora e por órgãos como Conselho Tutelar, Rede de Proteção à

Criança e Adolescente, além da orientação aos professores sobre o preenchimento do Livro Registro de Classe e outros documentos que envolvem questões legais e pedagógicas.

No entanto, o trabalho do pedagogo não se encerra no que está prescrito nos editais; inclui atribuições rotineiras e cotidianas que vão aparecendo durante o dia de trabalho e que envolvem a indisciplina dos alunos, a violência, a falta dos professores, os conflitos entre alunos e entre alunos e professores, o atendimento aos pais, uniforme dos alunos, chegadas com atraso, tarefas escolares, bilhetes aos pais, enfim, uma infinidade de atividades diárias que ele necessita resolver.

Há que se notar que as políticas do Estado do Paraná para o trabalho dos pedagogos foram inovadoras, na medida que propõem a superação da fragmentação do trabalho das antigas habilitações do orientador educacional e do supervisor escolar e apontam para o acompanhamento do processo ensino-aprendizagem e para a organização do trabalho pedagógico. No entanto, pela análise dos editais de concursos, pode-se observar que as atribuições dos pedagogos foram ampliadas. Cabe-nos investigar se os pedagogos têm conseguido realizar o acompanhamento ao processo pedagógico e quais os sentidos que eles atribuem ao seu trabalho.

Na teoria, postula-se o trabalho de um pedagogo unitário, capaz de superar a fragmentação dos especialistas da educação. Na prática, verifica-se um enorme número de atribuições delegadas a um suposto superprofissional, capaz de realizar muitas tarefas.

Em 2013, ocorreu novo concurso para contratação de pedagogos, agora sob o governo de Carlos Alberto Richa, o qual foi regulamentado pelo Edital nº 17/2013. Segundo o referido documento, são atribuições do pedagogo:

> 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 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. (Edital nº17/2013).

Ao realizar a comparação do edital de 2013 em relação aos editais de 2004 e 2007, diferenças substanciais podem ser percebidas com a simples leitura dos documentos. Nos editais anteriores, iniciava-se a descrição das atribuições pela elaboração do projeto político-pedagógico. O documento de 2013 não fala em projeto político-pedagógico, mas em proposta pedagógica. O documento de 2013 fala em suporte pedagógico em relação ao planejamento, administração, supervisão e orientação. O edital de 2013 aponta, ainda, que o professor pedagogo é responsável pela administração de pessoal e por atividades que envolvem o desenvolvimento profissional, ao contrário dos editais anteriores, que adotavam o termo da formação continuada e acompanhamento à hora-atividade. O edital de 2013 explicita, ainda, como atribuições do professor pedagogo o levantamento qualitativo e quantitativo, aspectos esses considerados fundamentais para os projetos voltados para o desenvolvimento do sistema de ensino e da escola. Finalmente, o edital de 2013 aponta a atribuição de acompanhar e supervisionar o funcionamento das escolas. As diferenças entre tais documentos não são meramente formais, mas se tratam de concepções diferenciadas para o trabalho do pedagogo, já que são propostas diferentes para a educação. As dos primeiros editais, numa proposta mais progressista da educação, e a segunda, numa perspectiva mais funcionalista, pautada em metas e resultados na lógica burguesa.

4.5 As Políticas do Estado do Paraná para o Cálculo do Número de Pedagogos das Escolas

Na rede estadual de ensino do Paraná, há escolas de pequeno, médio e grande porte. O que define o porte é o número de alunos matriculados. As matrículas definem o número de profissionais que irão trabalhar na escola, inclusive o número de professores pedagogos.

Ao longo do processo histórico, diferentes resoluções regulamentaram o número de profissionais das escolas. A seguir, apresenta-se o conteúdo das diferentes Resoluções para fundamentar nossas análises.

A Resolução nº 1150/2002, em seu parágrafo 1º, determina:

> Parágrafo 1º-As funções não-docentes estão distribuídas em quatro categorias: Direção (Diretor e Diretor Auxiliar), Secretaria (Secretário), Equipe Pedagógica (Orientador Educacional e Supervisor Escolar) e Equipe de Apoio (Assistente Administrativo e Auxiliar de Serviços Gerais), que serão preenchidos conforme Anexo I desta Resolução.

A referida Resolução classificava os estabelecimentos estaduais de Educação Básica em portes de I a XI, segundo o número de alunos matriculados, conforme o Anexo I da resolução, tendo por base os dados do Censo Escolar do ano anterior ao cálculo do porte.

A partir de 2011, passou a vigorar a Resolução nº 4534/2011, a qual regulamentou a distribuição de recursos humanos na Rede Estadual de ensino do Paraná.

> Art. 1.º Determinar às Instituições Escolares, para fins de organização e lotação nas funções administrativas, na atividade de docência, na função técnico-pedagógica e na função de apoio, que se orientem pelos parâmetros contidos nesta Resolução e Anexos.
> Art. 2.º Considerar como demandas para atendimento as seguintes funções:
> I – Direção (Diretor(a), Diretor(a)
> Auxiliar). II – Apoio Pedagógico .
> III – Agente II (Secretário(a), Agente de Biblioteca, Auxiliar Administrativo).
> IV – Agente I (Merendeiro(a), Inspetor(a) e Infraestrutura).
>
> .

Em 2012, a Resolução nº 4008 alterou o artigo 1 da Resolução nº 4534/2011.

> Art. 1º Determinar às Instituições Escolares, para fins de organização e lotação nas funções administrativas, na atividade de docência, na função técnico-pedagógica e na função de apoio, que se orientem

> pelos parâmetros contidos nesta Resolução e nos anexos I,II,III-A,III-B,IV e V.(SEED, Resolução nº4008/2012).

Os anexos da Resolução nº4008/2012 tratam da distribuição de recursos humanos no Estado do Paraná, especificamente da seguinte forma: Anexo I (direção: diretor e diretor auxiliar; área de apoio pedagógico: pedagogo; agente educacional II: secretário, agente de biblioteca e auxiliar administrativo; agente educacional I: merendeiro, serviços gerais e inspetor de alunos). Anexo II define a distribuição de recursos humanos nos Centros Estaduais de Educação Básica de Jovens e Adultos-CEEBJA. O Anexo III-A define os critérios para distribuição de recursos humanos nos estabelecimentos de ensino que ofertam cursos de educação profissional e formação de docentes e o Anexo III-B para os colégios agrícolas, o Anexo IV para as escolas das ilhas e subsedes e o Anexo V para a Escola Estadual Lucy Requião de Mello e Silva.

A Resolução nº 4008/2012 segue os seguintes critérios para cálculo do número dos profissionais das escolas.

Quadro 7: Critérios para cálculo para a Função de Direção (Diretor e Diretor Auxiliar)

Turno	Demanda Inicial	Demanda Total
1 Turno	20 horas diretor	Escolas com número superior a 500 matrículas efetivas acrescer 20 horas diretor auxiliar
2 Turnos	40 horas diretor	Escolas com número superior a 500 matrículas efetivas no turno, acrescer no turno que ocorrer 20 horas diretor auxiliar Ou Escolas com número total de matrículas efetivas entre 750 e 1000, acrescer 20 horas de diretor auxiliar
3 Turnos	60 horas de direção (40 horas diretor e 20 horas diretor auxiliar	Escolas com número total de matrículas efetivas entre 750 e 1000, acrescer 20 horas de diretor auxiliar Ou Escolas com número total de matrículas efetivas superior a 1500, acrescer 40 horas de diretor auxiliar Ou Escolas com número superior a 500 matriculas efetivas, no turno, acrescer no turno que ocorrer, 20 horas diretor auxiliar

Fonte Resolução nº 4008/2012. Organizado pela autora

Quadro 8: Critérios para cálculo para a Função de Pedagogo

Turno	Demanda Inicial	Demanda Total
1 Turno	20 horas	A partir de 150 matrículas efetivas, acrescer 20 horas a cada outras 150 matriculas efetivas
2 Turnos	20 horas por turno	A partir de 150 matrículas efetivas, acrescer 20 horas a cada outras 150 matriculas efetivas no turno
3 Turnos	20 horas por turno	A partir de 150 matrículas efetivas, acrescer 20 horas a cada outras 150 matrículas efetivas no turno

Fonte Resolução nº 4008/2012. Organizado pela autora

Quadro 9: Critérios para cálculo para a Função de Interação com o Educando-Inspetor

Turno	Demanda Inicial	Demanda Total
1 Turno	20 horas	A partir de 150 matrículas efetivas, incluindo os alunos em atividades complementares de contraturno, acrescer 20 horas a cada outras 150 matrículas efetivas
2 Turnos	20 horas por turno	A partir de 150 matrículas efetivas, incluindo os alunos em atividades complementares de contraturno, acrescer no turno 20 horas a cada outras 150 matrículas efetivas no turno
3 Turnos	20 horas por turno	A partir de 150 matrículas efetivas, incluindo os alunos em atividades complementares de contraturno, acrescer no turno 20 horas a cada outras 150 matrículas efetivas no turno

Fonte Resolução nº 4008/2012. Organizado pela autora

Para os Centros Estaduais de Educação Básica de Jovens e Adultos CEEBJA, há um diferencial em relação as demais escolas devido às especificidades desta modalidade de ensino. Além da equipe pedagógica, há a função do coordenador geral de APED(Ações Pedagógicas Descentralizadas da Educação de Jovens e Adultos da Rede Pública Estadual), o coordenador itinerante de APED, coordenador de exames. Para a definição do número de pedagogos, contam-se 150 matrículas, tendo como limitador o número total de 160 horas para cada CEEBJA.

Nas escolas que ofertam cursos de educação profissional e formação de docentes, além do pedagogo na área do apoio pedagógico, as escolas dispõem de: coordenador de curso, coordenador de estágio, supervisão de

estágio, coordenador de prática de formação e suporte técnico (para laboratórios específicos do curso).

Em entrevista com a líder Sindical Walkiria Olegario Mazeto, responsável pela Secretaria de Assuntos Educacionais, da APP Sindicato, ela explicou que o número de pedagogos da Rede Estadual de ensino do Paraná de 2004 para cá foi sendo ampliado devido à realização de concursos públicos em 2004, 2007 e 2013.

> De 2003 para cá nós ampliamos o número de pedagogos na rede. Isso porque tivemos o concurso de 2003, o concurso de 2007, e depois agora esse último concurso em 2013, que por fim foram nomeadas 1019 pedagogas. Então, se pegarmos o número de pedagogas na rede, hoje verificamos que ele foi ampliado. (Walkiria Olegario Mazeto, APP Sindicato, 2015).

Foi possível constatar em números tal crescimento em consulta ao Portal da Secretaria de Estado da Educação “Dia a Dia Educação”. Em “seed em números” foi possível coletar o número de pedagogos da rede estadual de ensino do Paraná pertencente ao Núcleo Regional da Educação de Curitiba de 2004 a 2014. Também foi coletado o número de matrículas das escolas da rede estadual de Curitiba a fim de estabelecer uma relação entre o número de pedagogos e o número de estudantes.

O quadro que se apresenta a seguir traz a coleta da pesquisa realizada.

Quadro 10: Número de Pedagogos e Matrícula das escolas da Rede Estadual de Curitiba de 2004 a 2014**.**

Ano	Especialistas do Estado por cargo	Total de matrículas das escolas da Rede Estadual de Curitiba
2004	763	172.957
2005	995	168.648
2006	983	138.612
2007	991	166.437
2008	974	164.733
2009	997	160.783
2010	945	155.158
2011	917	148.189
2012	1062	141.478

2013	1054	136.096
2014	1039	130.199

Fonte: Site Dia a Dia Educação- SEED em números e Coordenação de Informações Educacionais- SEED. Pesquisa em 14/10/2015. Quadro organizado pela autora.

Pelos dados coletados é possível constatar que o número de pedagogos das escolas da Rede Estadual de Curitiba aumentou de 2004 a 2014. Em 2004 havia 763 pedagogos e em 2014 o número cresceu para 1039 pedagogos. Um crescimento de 276 pedagogos. Ao estabelecer uma relação entre o número de pedagogos e o número de matrículas, chega-se a uma média ponderada de 158 alunos para o acompanhamento de cada pedagogo. Tal critério está de acordo com a explicação que a professora Walkíria da APP Sindicato nos aponta a seguir.

Segundo Walkíria Olegario Mazeto, o cálculo para definir o número de pedagogos nas escolas é realizado tomando por base o número de alunos matriculados (conforme quadro com critérios definidores do porte apresentado anteriormente). A cada 150 alunos matriculados a escola tem direito a um pedagogo com 20 horas semanais. A professora Walkiria usou o seguinte exemplo: escolas que tenham 150 alunos matriculados têm direito a um pedagogo com 20 horas semanais; para a escola ter direito a mais um pedagogo, tem que ter acrescido mais 150 matrículas, ou seja, com 300 alunos matriculados a escola tem direito a dois pedagogos com 20 horas semanais; 450 alunos matriculados a escola tem direito a três pedagogos com 20 horas semanais; 600 alunos matriculados a escola tem direito a quatro pedagogos com 20 horas semanais, e assim por diante.

> Eu só vou ter direito, por essa resolução, a partir das minhas outras 150 matrículas efetivas, então quer dizer, eu tenho sempre assim, de 0 a 150, eu tenho 20 horas no turno, daí quando gera 300 matrículas eu tenho mais 20, 450 mais 20, 600 mais 20, e assim por diante de 150 a 150, mais 20. As escolas de grande porte não têm grandes problemas, porque ela tem lá 450 alunos no turno, 600 alunos no turno, então de largada ela já tem 4 pedagogas na equipe pedagógica. (Walkíria Olegario Mazeto, APP Sindicato, 2015).

No entanto, a professora Walkíria destaca que nesse cálculo encontra-se um problema, pois se a escola tem 151 alunos matriculados, continua a ter direito a apenas um pedagogo, da mesma forma se a escola tem 299 alunos

matriculados continua a ter direito a apenas um pedagogo de 20 horas semanais. A esse respeito é preciso dizer que há uma grande diferença para o pedagogo entre atender 151 alunos e atender 299 alunos.

> O problema são as escolas de pequeno porte. Como é de 150 a 150, vamos dizer assim, se ela tivesse 151, ela só teria ainda apenas as 20 horas, se ela tivesse 299, as mesmas 20 horas. Aí fomos fazer esse debate com a secretaria, junto com os diretores de escolas e todo mundo, e chegamos a conclusão que "não dá!". Uma coisa é eu ter 151 outra coisa é eu ter 299. (Walkíria Olegario Mazeto, APP Sindicato, 2015).

Esse ponto é bastante importante, pois evidencia que as questões pedagógicas não são as que definem as políticas públicas empreendidas pelo Estado. Os critérios definidores são a destinação dos recursos financeiros. As especificidades de cada escola e as dificuldades encontradas no processo pedagógico não são consideradas. Os critérios operacionais e financeiros é que definem o número de profissionais das escolas.

Walkíria Olegario Mazeto relatou que até dezembro de 2014 a APP Sindicato conseguiu estabelecer com a SEED uma regra de mediação em relação ao porte das escolas. No entanto, no início de 2015 essa regra foi cortada pela SEED, o que levou a se constituir num dos itens da pauta da greve deflagrada no mês de fevereiro pela categoria dos professores. Segundo Walkíria, a regra da mediação consiste no seguinte cálculo: quando a escola atingir 50% + 1 sobre as 150 matrículas, roda no sistema mais um pedagogo com 20 horas semanais para o trabalho na escola. Nesse caso, com 226 matrículas efetivadas a escola teria direito a mais um pedagogo com 20 horas no turno das matrículas. Isso significa que a escola não precisaria mais esperar as 300 matrículas, pois com 226 já teria direito a mais um pedagogo. Tal medida beneficiava especialmente as escolas de pequeno e médio porte, porque fazia uma grande diferença no trabalho poder contar com mais um pedagogo.

> Então foi criada uma regra de mediação, mas isso não está escrito. Então hoje como é que se faz o cálculo, que foi inclusive ponto da nossa greve, que até dezembro considerava essa regra, e depois de dezembro a nova chefia na SEED disse que não era mais pra fazer a regra. Aí a greve foi até pra poder voltar a regra anterior. Então eles fazem o cálculo assim, eu tenho 150, então eu não preciso chegar nos 300 pra eu ter mais 20 horas de pedagogo, quando eu tiver 50%

> mais 1, já tenho direito. Então quando eu tiver 226 alunos, roda mais 20 horas. Antes, não precisa chegar lá nas 300 matrículas para rodar mais 20 horas. Quando chegava-se nas 226 já rodava mais 20 horas de pedagogos. (Walkíria Olegario Mazeto, APP Sindicato, 2015).

Para a professora Walkíria Olegario Mazeto, da APP Sindicato, as escolas de pequeno porte da rede estadual de ensino do Paraná são as que encontram maiores dificuldades na organização do trabalho pedagógico, justamente porque contam com um número menor de pedagogos, apenas 1 ou 2 . Além do mais, nessas escolas muitas vezes há somente o diretor, não há o diretor auxiliar e na ausência do diretor da escola quem responde pelo trabalho é o pedagogo. Nessas escolas o número de inspetores de alunos também é mais reduzido, e, por esse motivo, os casos disciplinares que envolvem atrasos, uniformes, brigas entre alunos, acabam chegando num maior número para o pedagogo ter que resolver. Todas essas questões afetam o trabalho do pedagogo dificultando que esse profissional possa realizar com qualidade seu trabalho no acompanhamento ao processo do ensino-aprendizagem.

> Nas escolas de pequeno e médio porte, é muito complicado, porque você tem o número de funcionários reduzido para o atendimento aos estudantes, seja no pátio, seja dos conflitos comuns da escola. A direção também, nas escolas de pequeno e médio porte, tem uma carga horária de no máximo 40h. Se a diretora precisa se ausentar para ir acompanhar uma reunião no núcleo, para acompanhar qualquer outra coisa, a ausência da direção na escola sobra para o pedagogo. Então na ausência do diretor, quem responde, quem é a segunda pessoa que todo mundo vai procurar na escola é o pedagogo, é a pedagoga. Se eu só tenho um pedagogo, aí o atendimento é complicado, porque você não consegue fazer orientação para o professor, às vezes você está no meio da orientação, chega um aluno que você precisa atender, chega um pai que você precisa atender, então você não consegue fazer o atendimento do professor e muito menos consegue fazer o atendimento da comunidade. Esse trabalho fica prejudicado e você fica ali, conserta aqui, conserta ali. (Walkíria Olegario Mazeto, APP Sindicato, 2015).

A APP Sindicato, segundo a professora Walkíria Olegario Mazeto, tem procurado argumentar com a SEED em relação às escolas de pequeno porte, no sentido de que, embora o número de alunos seja menor em relação às escolas de grande porte, as demandas do trabalho do pedagogo são as

mesmas, por isso torna-se inviável a realização do trabalho por um único pedagogo.

Segundo a professora Walkíria Olegario Mazeto, nas escolas de grande porte, que possuem um número maior de pedagogos, tem sido possível organizar o trabalho de forma diferenciada entre as pedagogas. Muitas escolas têm optado por trabalhar por blocos. Dessa forma, o trabalho é dividido entre as pedagogas. Enquanto umas ficam responsáveis por algumas tarefas outras ficam responsáveis por outras demandas. Dividem também o acompanhamento das turmas: umas são responsáveis, por exemplo, pelas turmas do ensino médio e outras pelas turmas do ensino fundamental. Uma vez na semana a equipe pedagógica se reúne para planejar o trabalho, conversar e discutir os problemas e durante os outros dias cada pedagoga cuida da especificidade do seu trabalho. Nessas escolas, o número de funcionários também é maior, o que evita que todos os problemas sejam levados ao pedagogo. Assim, os pedagogos têm conseguido realizar um acompanhamento mais efetivo ao trabalho pedagógico, diferentemente das escolas de pequeno porte em que raramente o pedagogo acompanha o trabalho pedagógico.

> Essa é uma dificuldade também que a gente vem tratar na escola de pequeno e médio porte porque temos um menor número de pedagogos na equipe pedagógica. Nas escolas com um maior número de alunos matriculados, com 5000, 4000, 2000 alunos, você tem 10, 15 pedagogos compondo a equipe pedagógica. Nessas escolas maiores, a equipe pedagógica junto com a direção consegue se organizar para um atendimento, e as pedagogas e os pedagogos conseguem cumprir parte do que é a sua função, porque tem um corpo grande na equipe pedagógica. A equipe se organiza e divide, para que se tenha tempo de estudo com o professor, tempo de orientação às famílias e aos estudantes. Eu conheço escolas, por exemplo, que se organizam por blocos. Nessas escolas a equipe pedagógica se divide, definindo quais são as pedagogas que cuidarão do 3º ano do ensino médio. Uma vez na semana, toda a equipe se reúne, fazem um planejamento que é comum a todos da escola e depois cada um cuida da sua especificidade, ou seja, da turma ou do curso que ele coordena. Mas isso é possível numa escola grande, que tem vários pedagogos na equipe pedagógica. (Walkíria Olegario Mazeto, 2015, APP Sindicato).

A professora Walkíria Olegario Mazeto aponta para organizações diferenciadas no trabalho dos pedagogos como no exemplo citado anteriormente. Em algumas escolas os pedagogos têm optado por dividir o

trabalho com as turmas, para garantir que o acompanhamento ao ensino-aprendizagem se efetive.

A análise das resoluções que estabelecem o número de pedagogos nas escolas nos permite afirmar que tais resoluções têm se pautado por princípios de racionalidade e eficiência de acordo com a lógica burguesa, nas quais o cálculo é o fator preponderante para a definição do número de profissionais que irão trabalhar nas escolas. Desconsidera-se, para efeitos do cálculo, todas as demandas de trabalho assumidas hoje pelos pedagogos das escolas públicas. Demandas essas que envolvem os processos de inclusão de alunos com necessidades especiais nas turmas regulares de ensino, questões que envolvem a violência nas escolas, as questões de drogadição, de indisciplina, de faltas dos professores muitas vezes relacionadas a questões de adoecimento dos professores, atendimento aos pais que necessitam de orientação sobre questões que envolvem a educação dos filhos e o acompanhamento ao aproveitamento escolar, avaliação e encaminhamentos dos alunos a atendimentos educacionais especializados, como sala de recursos, classes especiais, salas de recursos multifuncionais, escolas especiais e outros, programas de recuperação de estudos realizados nas salas de apoio, etapas e modalidades de ensino atendidas pela escola (ensino fundamental, ensino médio, ensino médio profissionalizante, EJA), questões que envolvem as faltas e evasão dos alunos e a notificação aos órgãos competentes, alunos em situações de risco e que exigem a notificação na Rede de Proteção à Criança e Adolescente. Enfim, uma série de questões que vão além do processo do ensino- aprendizagem em sala de aula, mas que são fundamentais a serem consideradas tendo em vista o direito do aluno ao acesso ao conhecimento sistematizado. Nesse sentido, a escola e seus profissionais não podem desconsiderar ou negligenciar tais questões, mas também é fundamental que as políticas públicas empreendidas pelo Estado ofereçam as condições de trabalho para que seus pedagogos possam realizá-las.

Dessa forma, nos deparamos com uma grande contradição em relação às políticas empreendidas para o trabalho do pedagogo na rede estadual de ensino. As políticas delineadas para o trabalho dos pedagogos, através da Lei Complementar nº 103/2004 e pelos Editais de 2004, 2007 e 2013, apontam

para a perspectiva do trabalho do pedagogo com foco no processo ensino-aprendizagem. No entanto, na prática, os pedagogos encontram dificuldade para materializá-la, tendo em vista as condições objetivas de trabalho que se apresentam na escola. O grande número de atividades imediatistas e cotidianas delegadas aos pedagogos somada ao fato de que muitas escolas contam apenas com um profissional para realizá-las, tem sido um obstáculo para que o pedagogo possa se dedicar ao processo do ensino-aprendizagem. Na teoria, o discurso é progressista, inovador, mas na prática as condições objetivas não favorecem para que a perspectiva unitária do trabalho do pedagogo de fato se efetive.

O item seguinte se concentrará na segunda dimensão de análise sobre o trabalho dos pedagogos, ou seja, a construção da concepção do pedagogo unitário nos documentos produzidos pela CADEP, coordenação responsável na SEED pela formação dos pedagogos e diretores das escolas.

4.6 A Construção da Concepção do Pedagogo Unitário: realidade ou utopia

A construção da ideia do pedagogo unitário veio com a proposta de superação da fragmentação do trabalho dos especialistas da educação (orientador educacional e supervisor escolar). Nessa nova proposta o acompanhamento ao ensino e à aprendizagem não poderia pertencer a dois profissionais distintos: as questões relativas ao ensino tratadas pelo supervisor escolar e as questões relativas à aprendizagem tratadas pelo orientador educacional. O professor pedagogo, ao trabalhar numa perspectiva unitária do trabalho, é o profissional responsável pelas mediações necessárias ao processo ensino-aprendizagem. Isso exige do pedagogo o conhecimento e a ação sobre essas duas dimensões do trabalho.

A rede estadual de ensino do Paraná, ao propor a criação do cargo “professor pedagogo”, entende que esse profissional é responsável pela articulação e mediação junto aos professores da organização do trabalho pedagógico da escola pública, com foco no processo ensino-aprendizagem.

A proposta se apresentou aos pedagogos como revolucionária, inserida

no seio do movimento crítico. A escrita dos documentos oficiais da SEED foi fundamentada em autores do marxismo como Dermeval Saviani.

No documento *"*O papel do pedagogo diante do processo de ensino-aprendizagem", o texto inicia com uma citação de Saviani. Tal citação refere-se a uma recomendação de Saviani 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, apud SEED, s/d).

O mesmo documento utiliza-se do conceito de intelectual orgânico de Gramsci para caracterizar o pedagogo como um intelectual orgânico das massas.

> O pedagogo é (como diria Gramsci) o intelectual orgânico das massas, um profissional que compreende a natureza do trabalho coletivo na escola e que percebe a necessidade de pensar a educação neste processo de contradição: contra hegemônico, que toma por base as contradições concretas e articula a educação às relações sociais democráticas e emancipatórias (SEED, s/d)

O documento aponta para uma mudança na concepção do trabalho do pedagogo que teria como foco o processo do ensino-aprendizagem. No entanto, essa mudança pode ocorrer dentro de uma proposta reformista ou emancipadora.

A proposta reformista da concepção do pedagogo unitário representa um equívoco teórico, pois centra-se na filosofia do sujeito. Assim, estaria nas mãos dos pedagogos a possibilidade de realizar ou não um trabalho na perspectiva da unitariedade.

Para que esse processo possa realmente se efetivar, numa perspectiva emancipadora do trabalho do pedagogo, é necessário que ele seja assumido no âmbito de um projeto histórico. É necessário que todos os envolvidos tenham o entendimento dos fundamentos ontológicos e ético-políticos, ou seja,

que homem se quer formar. Essa ontologia é que pode ancorar a prática de todos que trabalham na escola.

O documento aponta para a necessidade do debate coletivo com o objetivo de deixar claras as especificidades e generalidades da função pedagógica. “As discussões em torno da legitimação do papel do pedagogo e da escola trazem de volta a necessidade de um pensar coletivo para que todos os profissionais da escola, bem como pais e alunos, tenham claras as especificidades e generalidades da função pedagógica”. (SEED, s/d).

O caminho para a mudança do trabalho do pedagogo estaria, portanto, no debate com todo o coletivo escolar sobre as atribuições do pedagogo. A partir do momento em que todos compreenderem o que é atribuição do pedagogo e o que não é sua atribuição o problema estaria resolvido.

Embora o debatecoletivo sobre as atribuições do pedagogo seja necessário para que todos os profissionais da escola conheçam as especificidades do seu trabalho, nos parece que somente isso não seja suficiente para dar conta de resolver as questões. É preciso haver um projeto comum, de que homem queremos formar, para qual sociedade, e isso só se realiza com a clareza da concepção e do método que irá nortear nosso trabalho.

Portanto, como apontamos anteriormente, será necessário mais do que o debate coletivo e o conhecimento das atribuições do pedagogo. É necessário um projeto comum, há que ter o conhecimento dos fundamentos ontológicos do nosso trabalho. E esse trabalho necessita ser assumido coletivamente por todos que trabalham na escola.

O documento aponta que “O pedagogo não é bombeiro, não é enfermeiro, não é psicólogo, não é inspetor, não é técnico, não é pai e nem mãe, embora não negligencie os fatores pontuais e cotidianos da escola”(SEED, s/d). Não podemos deixar de nos perguntar: e na falta de agentes I na escola, quem irá resolver as questões que se apresentam no cotidiano e que são trazidas ao pedagogo? O pedagogo não pode simplesmente ignorar a situação que lhe é apresentada. Parece-nos que a solução mais eficiente é a de aumentar o número de funcionários da escola para que o pedagogo não se desvie do seu trabalho. O fato de afirmar que ele não é um inspetor de alunos não irá garantir que ele não faça o trabalho de um

inspetor de alunos e realize o seu trabalho no acompanhamento do processo ensino- aprendizagem.

O documento destaca que “a função do pedagogo, portanto, se delineia na ação intencional que media e orienta a prática docente à luz de uma concepção de educação progressista. Concepção esta voltada para a emancipação das classes populares”. (SEED, s/d). E afirma, ainda, que o pedagogo “deve ser o articulador e organizador do fazer pedagógico da e na escola”.

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.

Segundo o próprio documento da SEED, há uma dificuldade do pedagogo em realizar o seu trabalho, já que muitas vezes assume na escola tarefas que não lhe dizem respeito. É preciso questionar quais são as consequências desse processo.

Em relação ao pedagogo, percebe-se um processo de estranhamento e intensificação de seu trabalho, no entanto, o aluno da escola pública também tem sido penalizado.

Se a escola não cumpre com sua função, é o aluno, filho da classe trabalhadora, que sai perdendo. Diante disso, nos perguntamos: qual a possibilidade de realizar a mudança, a transformação, se não garantirmos a formação humana de nossos alunos?

Por isso, o trabalho docente tem sido tão atacado e passado por processos de desvalorização, de intensificação e de degradação.

O professor, o pedagogo, o diretor têm de responder a exigências que não dizem respeito à especificidade de sua função, e que o impedem de realizar o que de fato é o seu trabalho.

A lógica instaurada tem sido a de precarizar o trabalho dos profissionais da educação para oferecer aos filhos da classe trabalhadora um ensino e uma escola precarizada. Esse é o projeto neoliberal. E, ao precarizar a formação

dos alunos da escola pública, o horizonte da mudança e da transformação das condições atuais se coloca como algo distante de ser alcançado.

Outra relação que podemos fazer diz respeito ao conceito de revolução passiva desenvolvido por Gramsci. A conquista da hegemonia pela classe dominada não é um processo tranquilo, nem ao menos fácil. A classe dominante lança mão de diferentes estratégias para manter a sua ideologia dominante no poder. Uma das estratégias da qual dispõe é o que Gramsci denominou de “revolução passiva”. A revolução passiva representa a busca de uma solução nos momentos de crise, quando a classe dominante firma acordos com as direções reformistas para evitar que a classe dos dominados conquiste a hegemonia. Portanto, a revolução passiva é para Gramsci uma “revolução-restauração” pela qual cedem-se alguns benefícios para a classe trabalhadora sem, no entanto, modificar as estruturas econômicas, políticas e sociais. Cede-se para não perder o poder sem de fato transformar e mantêm-se as classes dominadas sob controle. (DIAS, 2012)

A revolução passiva necessita e requer um discurso que neutralize os projetos das classes dominadas. Nesse sentido, veicula-se através das mídias um discurso que acaba sendo apropriado pela classe trabalhadora e que legitima a sua opressão. Esse discurso, embora pareça renovador e transformador, na realidade mascara a verdade, e legitima uma aparência que não existe. Esse discurso é uma conquista ideológica dos intelectuais orgânicos da classe dominante, daí a importância dos intelectuais para a manutenção da hegemonia dominante. (DIAS, 2012)

No caso do trabalho dos pedagogos, foi veiculado um discurso da superação do trabalho fragmentado dos especialistas pelo pedagogo unitário. No entanto, na prática os pedagogos se veem subsumidos por uma quantidade enorme de atribuições a ele conferidas com um quadro reduzido de profissionais. Algumas conquistas foram garantidas aos pedagogos, o que caracteriza-se dentro de um projeto reformista. Ao lhe conceder alguns benefícios impede-se que os pedagogos revoltem-se com os processos de intensificação que o seu trabalho tem sofrido e conforme-se com a realidade a que são submetidos, sobre o discurso ideológico do pedagogo unitário.

Dessa forma, a classe dominante se apropria do discurso crítico para firmar sua hegemonia e se manter no poder. Por detrás do discurso inovador e

emancipador se escamoteiam os reais interesses de manter a classe trabalhadora subsumida aos processos de valorização do capital.

Nesse capítulo estudamos as políticas formuladas pelo Estado do Paraná para o trabalho dos pedagogos na década de 1990 e 2000. Para isso realizamos o estudo dos documentos responsáveis pela implantação da política dentre eles as Resoluções que estabelecem o número de profissionais que irão trabalhar nas escolas, a Lei Complementar nº 103/2004, os Editais de Concurso de 2004, 2007 e 2013. Além do Jornal 30 de Agosto e das entrevistas realizadas com lideranças da APP Sindicato, por meio das professoras Marlei Fernandes de Carvalho e Walkiria Olegario Mazeto.

No próximo capítulo analisaremos as produções PDEs referentes ao trabalho dos pedagogos com o objetivo de compreender quais são os sentidos que os pedagogos atribuem ao seu trabalho a partir da implantação da Lei Complementar nº 103/2004.

5 O TRABALHO DO PEDAGOGO NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO PARANÁ

Este capítulo apresenta estudo sobre o trabalho de pedagogos da rede estadual de ensino do Paraná. São 57 artigos científicos, produções de pedagogos da Rede Estadual de Ensino do Paraná, que fizeram parte do Programa de Desenvolvimento de Educação do Paraná-PDE-PR. Essas produções foram realizadas entre os anos de 2007 e 2012 e expressam as reflexões dos pedagogos sobre o seu trabalho na rede pública de ensino do Paraná com as políticas implementadas desde a Lei nº 103/2004. A leitura, sistematização e análise possibilitam responder à seguinte problemática: quais os sentidos que os pedagogos atribuem ao seu trabalho? Interessa perquirir as reflexões dos professores pedagogos, expressas nos artigos/fontes, aqui considerados. Interessa ouvir suas falas e analisá-las à luz das contribuições da sociologia do trabalho.

5.1 Procedimentos Metodológicos para coleta das fontes

Para a constituição do objeto de pesquisa, foi realizada pesquisa no Portal da Secretaria Estadual de Educação do Paraná, o portal “Dia a Dia Educação”, onde foi possível coletar a legislação referente às políticas públicas educacionais voltadas para o trabalho do pedagogo. Entre toda a legislação de educação publicada no site, interessa a Lei Complementar nº 103/2004, de 15/03/2004, que instituiu o Plano de Carreira dos Professores. Essa legislação foi muito importante para a definição das políticas públicas para o trabalho do

pedagogo, pois a partir dela as funções que eram antes exercidas pelo supervisor escolar e pelo orientador educacional passam a ser realizadas por um único profissional o “professor pedagogo”, termo utilizado com a instituição da referida Lei. Isso trouxe alterações significativas para o trabalho dos pedagogos e a partir dela os editais de concursos para provimento de vagas de pedagogos passaram a definir quais seriam essas novas atribuições do professor pedagogo nas escolas da rede estadual de ensino do Paraná. Nesse sentido, os editais nº 37/2004, nº 10/2007 e nº 17/2013 também se constituem em importantes fontes de pesquisa, que foram utilizadas para a compreensão da problemática dessa pesquisa e que foram analisadas no capítulo 2, o qual abordou as questões referentes à política empreendida pelo Estado do Paraná para o trabalho dos pedagogos.

Pela análise dos documentos citados anteriormente, constatou-se que o foco do trabalho do pedagogo, conforme a exigência da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, está voltado para o processo ensino-aprendizagem. No entanto, é necessário investigar se na prática os pedagogos conseguem efetivar o seu trabalho, ou se o leque das atribuições foi ampliado sem, no entanto, garantir as condições objetivas para sua efetivação.

Como parte constituinte da pesquisa, além da análise dos documentos oficiais produzidos e explicitados anteriormente pela Lei nº 103/2004 e pelos Editais de Concurso de 2004, 2007 e 2013, outra fonte importante investigada foram os artigos científicos produzidos pelos pedagogos no processo de formação continuada realizado pelo Programa de Desenvolvimento Educacional PDE/PR.

O PDE/PR é um dos mais importantes programas de formação continuada do Estado do Paraná. Ele possibilita o afastamento integral por um ano e em vinte e cinco por cento da carga horária do professor no segundo ano da formação para a realização de estudos sob a orientação de um professor/orientador das universidades públicas, designado para esse trabalho.

Ao propor a parceria com as instituições públicas de ensino superior, o programa pretende estabelecer uma relação com a produção do saber indissociada do ensino e da pesquisa e, dessa forma, cria novas condições de formação continuada que promovem a valorização dos professores que atuam

na educação básica. Objetiva-se, com a inter-relação entre educação básica e instituições de ensino superior, o redimensionamento das práticas educativas.

Esse afastamento é possibilitado ao professor que se encontra no plano de carreira nível II, classe 8, mediante seleção dentro do número limite de vagas ofertadas para aquele ano. Ao professor que deseja concorrer a uma vaga no programa PDE, é exigida a apresentação de um projeto de intervenção pedagógica e é considerada a pontuação através da participação em cursos, eventos, congressos, seminários entre outros realizados dentro e fora da SEED. Além disso, é considerado critério de pontuação para a classificação do professor no PDE o tempo de serviço na Rede Estadual de Ensino. É importante lembrar que a participação do professor no PDE possibilita a promoção na carreira ao nível 3, último nível.

As produções dos professores PDE constituíram-se em importante fonte de pesquisa por expressarem a realidade enfrentada pelos professores nas escolas estaduais. Além do projeto de intervenção pedagógica, se constitui como produção do professor PDE ao final de seus estudos a escrita de um artigo científico, que tem sido publicado no Portal Dia a Dia Educação em Produções PDE.

Tendo conhecimento dessas produções, foi realizado levantamento no "Portal Dia a Dia Educação" no seguinte endereço: http://www.educacao.pr.gov.br/, sendo necessário clicar em: "Educadores"- "Formação"- "PDE"- "Produções PDE"- "Pesquisa PDE"- "Cadernos PDE", onde foi possível coletar todas as produções dos pedagogos realizadas no período de 2007 a 2012.

A partir daí foi realizada a leitura dos títulos, palavras-chave e resumos dos artigos selecionados que tratavam da temática referente ao "Trabalho do Pedagogo". Ao todo foram encontrados 83 artigos produzidos durante a realização do programa PDE. Desses 83 artigos, selecionamos 57 para realizar a análise tendo em vista a problemática desta pesquisa.

Esses artigos foram lidos e analisados, à luz das categorias do método do materialismo histórico e, dessa forma, constituíram-se em material empírico da pesquisa. Importante destacar que o maior número de produções concentra-se no ano de 2009 e 2010. Esse fato explica-se tendo em vista o número de vagas ofertadas pelo Programa PDE/PRpara a área da Pedagogia nesses anos

como podemos verificar a seguir. Vagas ofertadas para a área de Pedagogia: 2007- 130 vagas; 2008- 140 vagas; 2009- 373 vagas; 2010- 385 vagas.(SEED, 2010a, p.13).

Em 2011 foram disponibilizadas 192 vagas para a área de Pedagogia; em 2012- 185 vagas; em 2013- 170 vagas; e em 2015- 218 vagas. (Consulta ao Portal Dia a Dia Educação, Editais PDE).

Dessa forma, explica-se porque a maioria dos trabalhos PDE concentra-se nos anos de 2009 e 2010, ou seja, porque um maior número de vagas foi ofertado nesses anos.

A seguir apresenta-se quadro com as produções PDEs sobre o trabalho dos pedagogos. Apresenta-se os autores PDEs e o ano de publicação dos artigos. Como já descrito anteriormente os artigos encontram-se publicados nas “produções PDEs” no site “dia a dia educação”. No anexo 3 dessa tesefoi organizado um quadro com o título, autor e ano de publicação dos referidos artigos.

Quadro 11: Produções PDE 2007- 2012

Produções PDE 2007- 2012 Trabalho dos Pedagogos	
2007	SOUZA, TERBAI, PIRES, FARIA
2008	ZUKOWSKI, CARDOSO
2009	LESSA, SALEM, FERRAZ de OLIVEIRA, COGO, SANTOS ARAUJO, BATISTA, ROCHA, FLÓRIDE, TIKLE, NALESSO, STEFANIU, BAPTISTUCI, ZENI, MAIA OLIVEIRA, SOUZA, EYNG, ROTTA, SCHUH, MACAGNAN, MENEZES, CENTENARO, ALVES, VENTURA, ROGEL, PAIXÃO, MATIEL, PINTO
2010	CAVASSIN, MEURER, MEHL, SANTOS, VANZELA, SILVA, GREZZANA, GNOATO, WERLE, LEONEL, BARZOTTO, FERNANDES, REIS, MERLIM, MATIAS, OLIVEIRA
2012	MANCHENHO, NASCIMENTO, CARVALHO, COLINSKI, BREGENSKI, MARTINI, LANARO, OLIVEIRA

Fonte: Portal Dia a Dia Educação- Produções PDE – Organização da Autora

Dos 57 artigos PDEs analisados 7% foram produzidos em 2007, o que representa 4 artigos; 4% em 2008, o que representa 2 artigos; 49% em 2009, o que representa 27 artigos; 26% em 2010, o que representa 16 artigos e 14%

em 2012, o que representa 8 artigos. Pode-se concluir que a maior produção sobre o trabalho dos pedagogos nos artigos PDEs foi no ano de 2009.

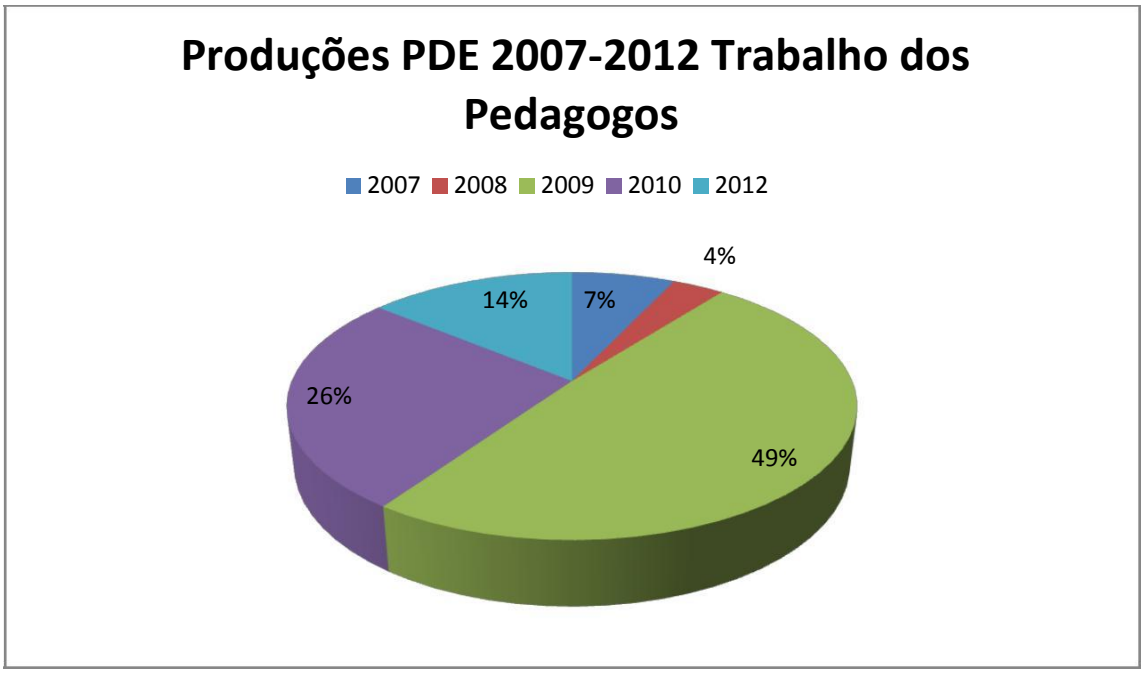

GRÁFICO 1- PRODUÇÕES PDE 2007-2012 TRABALHO DOS PEDAGOGOS

Como dito, os artigos elencados acima totalizam 57 artigos científicos produzidos no Programa PDE, no período de 2007 a 2012.

O trabalho do pedagogo tem sido objeto das pesquisas PDEs porque esses profissionais têm se deparado com condições reais e objetivas na escola que não lhes permitem realizar o que de fato deveriam fazer, ou seja, o acompanhamento ao processo pedagógico, o que revela um distanciamento entre o prescrito pelos documentos oficiais da SEED e o que de fato se consegue efetivar na escola.

É importante destacar que as pesquisas PDE são produzidas seguindo uma estrutura de organização do programa. Sendo assim, o professor PDE inicia suas atividades acadêmicas elaborando o Projeto de Intervenção Pedagógica na Escola, o qual poderá sofrer alterações com base nas orientações das Instituições de Ensino Superior, conforme já explicitado anteriormente. Os elementos básicos deste projeto consistem em: tema do projeto, título, justificativa do tema de estudo, problema, objetivos gerais e específicos, fundamentação teórica, estratégias de ação, cronograma do projeto, referências.

A estrutura organizacional do programa constitui-se de três grandes eixos de atividades: atividades de integração teórico-práticas; atividades de aprofundamento teórico e atividades didático-pedagógicas com a utilização de suporte tecnológico. Tais atividades serão realizadas durante o programa e distribuídas no decorrer dos quatro períodos semestrais que compõem a formação ao longo dos dois anos de afastamento do professor de suas atividades profissionais. (PARANÁ, 2010).

As atividades de integração teórico-práticas compreendem: projeto de intervenção pedagógica na escola, orientações nas Instituições de Ensino Superior, produção didático-pedagógica, implementação do projeto de intervenção na escola e o trabalho final com a produção do artigo científico. As atividades de aprofundamento teórico compreendem: cursos, seminários, encontros de área, eventos de inserção acadêmica e teleconferências. As atividades didático-pedagógicas com utilização de suporte tecnológico têm por objetivo possibilitar a interação do professor PDE com os demais professores da rede, através dos Grupos de Trabalho em Rede – GTR, com a utilização da plataforma MOODLE. (PARANÁ, 2010).

O Grupo de Trabalho em Rede é realizado no 3º período do programa e possibilita a integração entre o professor PDE e os demais professores da Rede inscritos no seu grupo de estudo. Ao finalizar o GTR, o professor terá realizado 64 horas de formação e receberá certificação que contará para sua progressão no Plano de Cargos Carreira e Salários do Magistério da Rede Estadual de Ensino. Pelos GTRs o professor PDE socializa com os demais professores da Rede os estudos e leituras, ou seja, a fundamentação teórica realizada em seu processo de formação nas IES, em torno de seu objeto de pesquisa. Além disso, o professor PDE submete à apreciação dos integrantes do GTR a sua produção didático-pedagógica, com o objetivo de discutir a implementação do projeto de intervenção na escola. As atividades do GTR são realizadas a distância pela plataforma moodle sob coordenação do professor PDE que será o Tutor do Grupo de Trabalho em Rede. A formação dos GTRs é organizada por módulos nos quais são disponibilizados textos para leituras e questões a serem respondidas pelos professores integrantes do GTR. Tais módulos são compostos de atividades a serem registradas no Diário e do Fórum de Discussão, o qual possibilita a interação e a troca de experiências

entre os professores da rede. Em 2010, pela Lei nº 130, de 14 de julho de 2010, o Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE foi regulamentado, firmando-se, desta maneira, como uma política de formação continuada do Estado.

Portanto, as sistematizações apresentadas nesse capítulo, produzidas pelos pedagogos PDE em seus artigos, são resultado de um projeto de intervenção pedagógica pautado em leituras e discussões com o coletivo escolar envolvendo questões referentes ao trabalho dos pedagogos. A dinâmica do Programa PDE, como vimos anteriormente, também prevê a realização dos GTR - Grupo de Trabalho em Rede, o qual possibilita a interação entre o professor PDE e o grupo de trabalho que é formado por demais pedagogos da rede e que se inscreveram naquele determinado GTR por afinidade e interesse pelo tema proposto para estudo. Os encontros desse grupo de trabalho ocorrem via plataforma moodle, onde são disponibilizados textos para leitura e a produção didática do professor PDE para apreciação e sugestões do grupo. As atividades são realizadas em duas modalidades: o professor inscrito no GTR deverá participar dos fóruns de discussões e da atividade a ser realizada no Diário da Turma. Ao todo são 6 encontros e ao final o professor PDE faz uma síntese de todo o trabalho realizado e das discussões feitas pelo grupo. A partir desse trabalho, realizado com o coletivo da escola e com o Grupo de Trabalho em Rede, os pedagogos PDEs tecem suas conclusões e considerações, que se apresentam a seguir e que vêm a compor a produção dos seus artigos científicos.

Dessa forma, as 56 produções PDE analisadas nesse trabalho são produto das reflexões realizadas pelos Pedagogos PDEs em suas escolas. Os artigos científicos produzidos por esses pedagogos PDE são frutos das discussões realizadas com o coletivo escolar e refletem a realidade das escolas estaduais paranaenses, por isso, da escolha desses artigos para compor material a ser analisado neste trabalho.

5.2 As produções dos professores pedagogos PDE/PR: apresentação e análise dos sentidos expressos

A leitura à luz da categoria sentidos explicitada como mediações na qual se expressam tendências do trabalho na contemporaneidade possibilita apontar a percepção dos professores pedagogos. A leitura, sistematização e análise possibilitam responder a seguinte problemática: quais os sentidos que os pedagogos atribuem ao seu trabalho?

Por sentidos entende-se, conforme Antunes (1998), as mediações que se expressam em tendências no seio das práticas sociais, do metabolismo social que, para o referido sociólogo, no atual estágio do modo de produção capitalista se caracterizam pela acentuação de elementos destrutivos. Como o próprio Antunes (1998, p. 23) diz: “Pela própria lógica que conduz essas tendências (que, em verdade, são repostas do capital à sua crise estrutural), acentuam-se os elementos destrutivos”. Interessa perquirir as reflexões dos professores pedagogos, expressas nos artigos/fontes, aqui considerados. Interessa, então, ouvir suas falas sobre tão ingente questão e analisá-las à luz das contribuições da sociologia do trabalho, cuja produção no Brasil se constitui relevante para se conhecer o trabalho para além de sua expressão fenomênica que se estabelece em virtude das políticas formuladas e implementadas no Estado do Paraná.

5.2.1 O trabalho realizador, o trabalho como mediação

Primeiramente é necessário destacar que na Rede Estadual de Ensino do Paraná o trabalho realizado pelo professor pedagogo tem sido voltado para a gestão, ou seja, para a organização do trabalho pedagógico. O pedagogo da rede estadual atua em escolas de anos finais do ensino fundamental, portanto, do 6º ao 9º ano, e em escolas de ensino médio. Tais esclarecimentos se tornam necessários para compreender que as políticas para o trabalho do pedagogo na rede estadual do Paraná, objeto de estudo desta pesquisa, está voltado para o trabalho da gestão.

Ao analisar as produções PDEs é apontado o que os pedagogos reconhecem como sendo seu trabalho, e nesse sentido se constitui para eles como trabalho realizador. O trabalho realizador é aquele que promove a emancipação dos homens, em que sentido e significado são indissociáveis. O

homem se reconhece no produto do seu trabalho e ao produzir adquire conhecimento e se realiza.

As produções PDE apontam que o trabalho do pedagogo está diretamente ligado ao processo do ensino-aprendizagem e consequentemente comprometido com a melhoria da qualidade da educação. Os pedagogos utilizam os seguintes termos para definir seu trabalho: “promoção da aprendizagem”, “acompanhamento do ensino-aprendizagem”, “organização e articulação do trabalho pedagógico”, “mediação do processo pedagógico”, “assessoramento ao trabalho do professor”, “subsidiando e auxiliando os professores no processo ensino-aprendizagem”, “mediação e orientação à prática docente”, “auxiliar no aprimoramento do trabalho do professor”, “busca de soluções aos problemas que envolvem a aprendizagem do aluno”, “dinamizar as reflexões e estudos”, “atuar efetivamente em todas as questões que estão relacionadas com o pedagógico”.

A seguir serão apresentados recortes dos artigos das pesquisas PDEs seguidos de análises, tendo como respaldo intelectuais que se debruçam pelas questões da escola pública.

> O pedagogo à luz de uma concepção progressista de educação tem a função de mediar o trabalho pedagógico, agindo em todos os espaços de contradição para a transformação da prática escolar. Assim, o pedagogo deve ser o profissional que vai articular e organizar o trabalho pedagógico na e da escola, garantindo a coerência e unidade de concepção entre as diversas áreas do conhecimento respeitando as suas especificidades. (VENTURA, 2009, p.11).
>
> O papel do pedagogo diante do processo de ensino e de aprendizagem é o de articulador e organizador do fazer pedagógico na escola com a participação de todos os segmentos envolvidos nesse processo. (RIBEIRO DA SILVA, 2010, p.2).
>
> O pedagogo é o profissional da educação que contribui para a execução e organização do processo pedagógico, aquele que, por meio de um trabalho coletivo e democrático, caminha junto com o professor na busca de soluções aos problemas que comprometem a aprendizagem do aluno. É o profissional que atua como mediador, fazendo a articulação entre a teoria e a prática pedagógica, o que orienta e oferece condições para a efetivação da proposta pedagógica. É o que organiza, orienta, coordena e acompanha o processo de formação do aluno e contribui para a efetivação da aprendizagem. (ALVES, 2009, p.28).
>
> O pedagogo é o articulador de toda a prática educativa, a sua ação é intencional e deve acompanhar a realidade educacional em transformação. (FERRAZ DE OLIVEIRA, 2009, p.4).

O principal papel do pedagogo é de articulador de ações que contribuam na construção do conhecimento do educando, uma vez que o objetivo principal da escola é o ensino aprendizagem, para tanto o pedagogo deverá estar sempre em sintonia com seus pares, a fim de desencadear um processo de trabalho coletivo, ou seja, proporcionar a inter-relação entre os profissionais da escola. (MAIA OLIVEIRA, 2009, p.11).

Enquanto, especificidade deste educador, deve assumir a função de oferecer assistência ao trabalho docente, utilizando-se do conhecimento teórico próprio da sua função para dar suporte na sua atuação como educador. Nesta perspectiva, o trabalho pedagógico com os profissionais da educação constitui um dos principais requisitos para o pleno desenvolvimento no interior da escola. Assim, seu trabalho deve ser direcionado para a prática educativa. (MERLIM, 2009, p.13).

Advogamos um trabalho conjunto, em que o pedagogo esteja à disposição do professor tanto para auxiliá-lo como para orientá-lo e subsidiá-lo em sua prática pedagógica e até em estudos teóricos sobre a educação, tomando-a numa perspectiva mais ampla, ligada a questões político-sociais que auxiliem na construção da emancipação humana. (SOUZA DE OLIVEIRA, 2010, p.21).

A atuação do pedagogo escolar é imprescindível no auxílio aos professores em prol do aprimoramento da prática em sala de aula, bem como, na análise e compreensão das situações de ensino. Portanto, o pedagogo é importante para que se efetive uma educação de qualidade, destacando esse profissional como apoio ao professor para a prática docente. Faz-se necessário que os Pedagogos apresentem e acompanhem propostas, alternativas, sugestões e/ou críticas que promovam o desenvolvimento e o aprimoramento do trabalho pedagógico escolar junto aos professores. Esta é uma das funções do Pedagogo nas Escolas Públicas do Estado do Paraná. (BARZOTTO, 2010, p.4).

O trabalho do pedagogo consiste em atuar efetivamente em todas as questões que estão relacionadas com o pedagógico. (ROGEL, 2009, p.10).

O papel do pedagogo é assessorar o corpo docente, dinamizar as reflexões e estudos, além de organizar a prática pedagógica na escola, objetivando a melhoria na qualidade do ensino-aprendizagem, numa visão crítica e política. (STEFANIU, 2009, p.2).

Ele contribui para possibilitar condições e oportunizar situações para que a comunidade escolar reflita sobre os princípios e finalidades da educação e da escola pública, definidos no projeto político-pedagógico da escola. Acompanhar o processo de ensino e aprendizagem (e intervindo, em momentos que esse processo apresente dificuldades), é atribuição do pedagogo, que buscará, junto a outros profissionais da escola, alternativas de ação para superar esses problemas detectados. (MEHL, 2010, p.10).

Nas considerações realizadas pelos pedagogos, uma palavra em comum foi constatada: “pedagógico”, “prática pedagógica”, “trabalho pedagógico” e “fazer pedagógico”, ou seja, é indiscutível para todos eles que o

trabalho do pedagogo deve estar voltado para o processo pedagógico, que é o fundamento do trabalho da escola. Além disso, ao pedagogo é atribuído o trabalho de “assessorar”, “mediar”, “articular” e “organizar” o trabalho pedagógico. Portanto, os pedagogos reconhecem que seu trabalho está diretamente ligado ao trabalho do professor em sala de aula, oferecendo-lhe subsídios para a melhoria da sua prática diária e, consequentemente, a “melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem”. Dessa forma, vê-se que o trabalho do pedagogo na visão das pesquisadoras PDEs deve estar voltado para o processo do ensino-aprendizagem e para a garantia da apropriação dos conhecimentos pelos alunos.

Saviani (2007) destaca a importância da pedagogia, enquanto teoria da educação, que, especificamente tratando-se do trabalho da escola, está voltado para a orientação do processo de ensino-aprendizagem, como veremos a seguir:

> 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. Assim, não se constituem como pedagogia aquelas teorias que analisam a educação sem ter como objetivo formular diretrizes que orientem a atividade educativa. (SAVIANI, 2007, p.102).

Saviani (2012) compreende a importância do pedagogo no trabalho pedagógico da escola e observa que a formação do pedagogo deve estar voltada para o pleno domínio do funcionamento da escola.

> Ao centrar o foco do processo formativo na unidade escolar, aquilo de que se trata é capacitar o futuro pedagogo ao pleno domínio do funcionamento da escola. Assim, uma escola viva, funcionando em plenitude, implica um processo de gestão que garanta a presença de professores exercendo a docência de disciplinas articuladas numa estrutura curricular, em ação coordenada, supervisionada e avaliada à luz dos objetivos que se busca atingir. (SAVIANI, 2012, p.130).

E continua explicitando que a formação do aluno de pedagogia

> Que é preparado para o exercício da docência assimilando os conhecimentos elementares que integram o currículo escolar; estudando a forma como esses conhecimentos são dosados,

> sequenciados e coordenados ao longo do percurso das séries escolares; compreendendo o caráter integral do desenvolvimento da personalidade de cada aluno no processo de aprendizagem; e apreendendo o modo como as ações são planejadas e administradas, está sendo capacitado, ao mesmo tempo, para assumir a docência, para coordenar e supervisionar a prática pedagógica, orientar o desenvolvimento dos alunos e planejar e administrar a escola; e, assegurada essa formação, estará também capacitado a inspecionar o funcionamento de outras escolas.(SAVIANI, 2012, p.130).

O pedagogo, no caso do Estado do Paraná, como já anunciado no início desse texto, é responsável pela organização do trabalho pedagógico da escola, portanto, a ele é atribuída a articulação do trabalho pedagógico com os professores das diferentes disciplinas que compõem o currículo. Sua mediação está diretamente ligada ao trabalho do professor em sala de aula, propondo diferentes formas de trabalho que venham a colaborar com o processo do ensino- aprendizagem.

> O trabalho pedagógico configura-se, pois, como um processo de mediação que permite a passagem dos educandos de uma inserção acrítica e intencional no âmbito da sociedade a uma inserção crítica e intencional. A referida mediação objetiva-se nos momentos intermediários do método, a saber: problematização, que implica a tomada de consciência dos problemas enfrentados na prática social; na instrumentalização, pela qual os educandos se apropriam dos instrumentos teóricos e práticos necessários para a compreensão e solução dos problemas detectados; e catarse, isto é, a incorporação na própria vida dos alunos dos elementos constitutivos do trabalho pedagógico. (SAVIANI, 2012, p.111).

Percebe-se, assim, a importância da mediação do trabalho pedagógico no processo do ensino-aprendizagem, e o quanto isso será importante para que ocorra uma transformação na forma de ver a realidade por parte dos alunos. A prática social do início da orientação metodológica não será a mesma da prática social do ponto de chegada. Saviani propõe essa orientação metodológica dentro dos estudos que realiza e que tem por fundamento a Pedagogia Histórico-Crítica.

> Pela mediação do trabalho pedagógico, a compreensão e a vivência da prática social do ponto de partida (primeiro passo) em confronto com a prática social do ponto de chegada (quinto passo) é e não é a mesma coisa. É a mesma porque é ela própria que constitui ao mesmo tempo o suporte e o contexto, o pressuposto e o alvo, o fundamento e a finalidade da prática pedagógica. E não é a mesma, se considerarmos que o modo de nos situarmos em seu interior se

> alterou qualitativamente pela mediação da ação pedagógica. (SAVIANI, 2012, p.113).

A mediação do trabalho pedagógico é um dos aspectos fundamentais estudados pela Pedagogia Histórico-Critica e pela Psicologia Histórico-Cultural. Facci (2004), ao realizar seus estudos sobre Vigotski, Leontiev e Luria, integrantes da psicologia histórico-cultural, destaca que os fundamentos do trabalho desse grupo de psicólogos ocorreram na União Soviética, após a Revolução de 1917, quando se instalava o socialismo. Nesse contexto, a educação do povo e das novas gerações passa a ser necessária e a escola assume um importante papel nessa sociedade. No que se refere ao trabalho docente, a escola soviética propõe que o professor seja atuante no processo pedagógico e que seu trabalho é fundamental para contribuir para o processo de humanização dos indivíduos.

Segundo Saviani (2012, p.13), “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”, portanto, o trabalho educativo está voltado para a apropriação do conhecimento, do saber objetivo produzido historicamente. O trabalho dos professores e pedagogos deve ter seus esforços voltados para a democratização do conhecimento para todos os homens.

Mas, para que o professor consiga realizar seu trabalho na transmissão do conhecimento sistematizado, ele necessita dominar esses conhecimentos, ou seja, dominar os conhecimentos da disciplina que ele ministra suas aulas, dominar um conhecimento didático-curricular de forma a possibilitar a apropriação do conhecimento pelos alunos, dominar conhecimentos referentes ao saber pedagógico, que diz respeito às teorias da educação. (SAVIANI, 1997).

Dando prosseguimento à análise dos dados da pesquisa, apresenta-se um novo bloco de considerações das pedagogas participantes do programa PDE expressas em seus artigos científicos. É importante perceber como o acompanhamento ao processo pedagógico é recorrente nas falas dos pedagogos, como é possível verificar a seguir.

Reveste-se de fundamental importância o trabalho do pedagogo na escola. Ele não só é o organizador do processo pedagógico como dá condições favoráveis de trabalho ao professor de forma a possibilitar sua intervenção educativa, ou seja: participação na elaboração do planejamento de ensino, na seleção dos conteúdos, nos procedimentos metodológicos e no processo de avaliação tanto do educador como do educando. (ALVES, 2009, p.16).

O pedagogo precisa, de um lado, interagir no contexto escolar, considerando de fundamental importância a democratização do conhecimento que foi produzido historicamente pelahumanidade. Por outro lado, precisa entender que a sua função é elo de mediação entre o sujeito e a sociedade. Para tanto, deverá compreender o que é fundamento teórico-prático docente, ter conhecimento sobre a metodologia para poder auxiliar no aprimoramento do trabalho do professor, ao mesmo tempo em que desenvolve possibilidades para a aquisição e o domínio do patrimônio cultural acumulado pela humanidade, reconhecendo que a escola é o espaço em que se estabelecem essas relações. (ARAUJO, 2009, p.6).

Entendendo que ao pedagogo cabe o compromisso de organizar o processo pedagógico na escola, se faz necessário redimensionar o seu papel de forma que possa desenvolver um projeto planejado, coletivo e articulado com todos os sujeitos participantes desse processo, principalmente os professores. Pautando-se em objetivos comuns, cabe ao pedagogo realizar mediações e intervenções necessárias, a partir das teorias críticas da educação que fundamentam o currículo no Estado do Paraná. (SALEM, 2009, p.5).

Acredita-se que nesse processo entra o papel do pedagogo como mediador entre a organização escolar e o trabalho docente para garantir condições à execução dos objetivos político-pedagógicos da educação escolar. (NALESSO, 2009, p.12).

O profissional pedagogo tem sob sua responsabilidade a articulação do processo de formação cultural dentro da escola, sua atuação é bastante ampla e sua presença é indispensável na organização das práticas pedagógicas para que se efetivem as propostas. O pedagogo é mediador do processo de ensino aprendizagem devendo garantir com firmeza a estabilidade das ações pedagógicas na escola. (SANTOS, 2010, p.3).

O professor pedagogo é o articulador no processo de formação e na organização das práticas pedagógicas, sendo fundamental sua presença na mediação e efetivação dessas propostas. O pedagogo deverá articular coletivamente as ações na escola, de forma que todos possam atuar no processo ensino aprendizagem, tendo conhecimento de todas as funções que são exercidas dentro da escola e também demonstrar competência e responsabilidade para direcionar ações assumidas. (GREZZANA, 2010, p.9).

A atuação do pedagogo escolar é imprescindível na ajuda aos professores no aprimoramento do seu desempenho na sala de aula (conteúdos, técnicas, formas de organização de classes)

> na análise e compreensão das situações de ensino com base nos conhecimentos teóricos, ou seja, na vinculação entre as áreas do conhecimento pedagógico e o da sala de aula. (MEHL, 2010, p.11).
>
> O papel do pedagogo na organização da escola é primordial, pela articulação que este faz entre todos os elementos da escola, especialmente, no contato com os professores e alunos. (FERNANDES, 2010, p.3).
>
> O pedagogo é o agente articulador do trabalho coletivo na escola, ele precisa conhecer os diferentes métodos e técnicas de ensino, para subsidiar os professores de diferentes áreas em seu planejamento, na seleção de conteúdos e metodologias adequadas à sala de aula, que venham propiciar um ensino de qualidade. Ele atua para direcionar e promover a aprendizagem dos estudantes, sendo co-responsável pela melhoria da aprendizagem escolar. Os professores precisam diversificar as suas práticas pedagógicas em sala de aula, e o pedagogo deve acompanhar essas práticas, para que possa subsidiar o professor em suas dificuldades, dando suporte ao trabalho desenvolvido por eles. (COLINSKI, 2012, p.7).
>
> A atuação do pedagogo é imprescindível como respaldo ao trabalho dos professores para o aprimoramento de seu desempenho na sala de aula em relação aos conteúdos, métodos e formas de organização da classe, bem como para a análise e compreensão das situações de ensino com base nos conhecimentos teóricos, ou seja, para a vinculação entre sua área do conhecimento pedagógico ou atuação pedagógica e o trabalho de sala de aula. (OLIVEIRA, 2012, p.12).

As considerações dos pedagogos PDE se direcionam para a importância da mediação do pedagogo ao trabalho do professor no sentido do aprimoramento ao trabalho pedagógico, o que envolve o planejamento do ensino, a seleção dos conteúdos, a escolha adequada dos encaminhamentos metodológicos e a avaliação da aprendizagem. O objetivo de tal trabalho é garantir ao aluno a aquisição e o domínio do conhecimento sistematizado. Portanto, os esforços do pedagogo estarão voltados para a discussão junto ao professor das formas mais adequadas do ensino para a garantia da aprendizagem dos alunos.

Saviani (2012) nos chama a atenção para a importância da conversão do saber objetivo em saber escolar, de modo a tornar assimiláveis pelos alunos os conhecimentos sistematizados. Essa conversão do saber objetivo em saber escolar se realiza através do planejamento do ensino pelo professor e a mediação do pedagogo é fundamental na proposição dos encaminhamentos

metodológicos mais adequados para a abordagem daquele determinado conteúdo que será ensinado. Portanto, a tarefa que se propõe ao professor, segundo os pressupostos de uma pedagogia sobre os fundamentos do materialismo histórico dialético, como se apresenta a pedagogia histórico-crítica, são:

> a) Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações bem como as tendências atuais de transformação.
> b) Conversão do saber objetivo em saber escolar, de modo que se torne assimilável pelos alunos no espaço e tempos escolares.
> c) Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas aprendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação. (SAVIANI, 2012, p.8- 9).

A função social da escola e o trabalho dos professores e dos pedagogos devem ter como foco a garantia da apropriação do conhecimento científico, artístico, filosófico pelos alunos, o saber escolar, o saber sistematizado. A verdadeira democracia se inicia pela democratização do conhecimento, pela garantia de que as classes trabalhadoras tenham garantidos o seu direito de se apropriar dos conhecimentos escolares.

A esse respeito, os psicólogos da Psicologia Histórico Cultural, representados por Vigotski, Leontiev e Luria, também dão sua contribuição para a educação ao dar destaque ao trabalho do professor na mediação entre o aluno e o conhecimento escolar e, dessa forma, nos chamam a atenção para o trabalho fundamental que o professor exerce sobre o processo pedagógico e sobre a aprendizagem. A aprendizagem é fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. As funções psicológicas superiores aparecem primeiro socialmente para depois serem internalizadas, ao contrário das funções psicológicas elementares, que são de origem biológica. Portanto, se o desenvolvimento das funções psicológicas superiores é social, compreende-se por que o trabalho educativo é fundamental para o desenvolvimento do homem em todas as suas potencialidades. O trabalho pedagógico não diz respeito somente à questão da apropriação do conhecimento sistematizado, mas também do desenvolvimento humano.

Ao estudar as questões referentes à aprendizagem e ao desenvolvimento, Vigotski (1998) não se limitou a determinar o nível de

desenvolvimento em que a criança se encontrava. Para ele era necessário estabelecer as conexões entre desenvolvimento e aprendizagem. Seus estudos apontaram que há níveis de desenvolvimento da criança. O nível de desenvolvimento atual ou real se caracteriza por todas as atividades que a criança consegue realizar sozinha, já nível de desenvolvimento potencial caracteriza-se pelas atividades que a criança consegue realizar sob a orientação de um adulto. A distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial Vigotski denominou de zona de desenvolvimento proximal. (VIGOTSKI, 1998, p.111-112).

Facci (2004), estudiosa de Vigotski, destaca que o ensino deve atuar sobre essa zona de desenvolvimento, de forma que as atividades pedagógicas sejam planejadas e organizadas com a finalidade de garantir a apropriação do conhecimento do aluno, ou seja, de forma a possibilitar saltos qualitativos no seu processo de aprendizagem.

Dessa forma, o trabalho do professor precisa ser valorizado, pois ele é responsável por organizar o processo pedagógico dentro de sua sala de aula e o pedagogo é o profissional responsável por assessorá-lo e subsidiá-lo nessa atividade. O pedagogo é um estudioso dos processos metodológicos em sala de aula e dessa forma poderá ajudar o professor a refletir sobre o processo do ensino-aprendizagem, sugerindo novas formas de trabalho.

Saviani (2012) também nos ensina que o processo do ensino-aprendizagem envolve tanto a seleção dos conteúdos historicamente acumulados pela humanidade ao longo do processo histórico, como também as formas adequadas da transmissão/apropriação do conhecimento. As formas dizem respeito ao encaminhamento metodológico adotado pelo professor para garantir a aprendizagem de seus alunos em sala de aula.

> Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. (SAVIANI, 2012, p.13).

O documento organizado pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná - SEED sob o título de “O Papel do Pedagogo diante do Processo de Ensino e Aprendizagem” orienta o trabalho dos pedagogos nas escolas dentro

de cinco eixos centrais: a) construção e implementação do Projeto Político Pedagógico; b) Organização do Trabalho Pedagógico no Coletivo da Escola; c) Formação continuada dos profissionais da escola; d) Relação entre escola e comunidade; e) Avaliação do Trabalho Pedagógico. Dentro do item respectivo à formação continuada do coletivo de profissionais da escola, são elencadas como atribuições do pedagogo:

> -Acompanhar o planejamento das aulas dos professores de acordo com o Projeto Político Pedagógico
> -Contribuir com encaminhamentos metodológicos, sugestões de leituras em torno de uma prática comum e articulada com a concepção de escola pública orientando docentes e alunos em torno do ato de ensinar e aprender
> -Organizar meios de intervenção para trabalhar com os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, identificados pelo conselho de classe
> -Assessorar os professores nos procedimentos de avaliação da aprendizagem, adequando-as à proposta pedagógica da escola, -Promover e coordenar reuniões pedagógicas e grupos de estudo para reflexão e aprofundamento de temas relativos ao trabalho pedagógico e para intervenção na realidade da escola. (SEED, s/d).

Pelas orientações do documento organizado pela SEED, percebe-se o caráter pedagógico do trabalho do pedagogo voltado para o processo do ensino-aprendizagem. No entanto, precisamos nos perguntar, por que os pedagogos, apesar de bem conhecerem suas atribuições, relatam tantas dificuldades em realizá-las, como veremos nos próximos itens. De onde provém essa dificuldade? O que tem impossibilitado o pedagogo de fazer esse acompanhamento sistemático ao trabalho do professor e que poderia trazer muitos benefícios ao processo do ensino-aprendizagem?

A seguir apresentam-se as considerações dos pedagogos PDEs sobre a concepção do trabalho do pedagogo.

> O pedagogo deve buscar um espaço que lhe permita desempenhar seu papel na interlocução com os professores, sem parecer formalismo ou burocracia, a partir dos elementos da organização do trabalho pedagógico, com finalidade pedagógica, ciente de que essa interlocução expresse uma concepção de pedagogo que atua em busca da unitariedade e que objetiva superar a fragmentação, ou seja, a separação entre quem pensa e quem faz. (BAPTISTUCI, 2009, p.6).
>
> Com base na concepção progressista de educação, na concepção de pedagogo que busca a unitariedade possível em relação à formação fragmentada das habilitações, o pedagogo deve

ser um intelectual orgânico, um sujeito epistêmico que possa contribuir também para que a gestão da escola tenha uma dimensão política-pedagógica. (BAPTISTUCI, 2009, p.7).

Ainda que a “unitariedade do trabalho pedagógico de modo geral, e do trabalho do pedagogo, em particular não seja historicamente possível nos espaços educativos capitalistas” (Kuenzer, 2002, p.34) isso não significa ainda a impossibilidade de um avanço entre teoria e prática. (SCHUH, 2009, p.17).

Os pedagogos PDE tecem considerações sobre o trabalho do pedagogo na perspectiva da unitariedade, ou seja, da superação da fragmentação do trabalho dos especialistas numa perspectiva de unidade entre ensino-aprendizagem no trabalho dos pedagogos.

Segundo Kuenzer (2002), os processos de trabalho e as relações sociais vão disciplinando os trabalhadores para que efetivamente contribuam para o processo de valorização do capital. Trazendo as contribuições da autora para o trabalho dos pedagogos, pode-se afirmar que o pedagogo tem sofrido um processo de disciplinamento de seu trabalho, o qual, sob o discurso ideológico mascarador da realidade “do pedagogo unitário”, tem corroborado para a sua subsunção à lógica e aos processos de valorização do capital. Assim, sob o discurso do pedagogo unitário, o pedagogo estaria cada vez mais se submetendo ao trabalho multitarefa e abarcando para si várias demandas de trabalho. Como profissional multitarefa, deve responder e dar conta de todo o trabalho e demandas a ele exigidas. É a lógica da responsabilização dos sujeitos apregoada pelos organismos multilaterais e absorvida pela política pública.

> Mudadas as bases materiais de produção, é preciso capacitar o trabalhador de novo tipo, para que atenda às demandas de um processo produtivo cada vez mais esvaziado, no qual a lógica da polarização das competências se coloca de forma muito mais dramática do que a ocorrida no taylorismo/fordismo. E a ela se submeta, compreendendo sua própria alienação como resultante de sua prática pessoal “inadequada”, para o que contribuem os processos de persuasão e coerção constitutivos da hegemonia do capital. (KUENZER, 2002, p. 53).

Dessa forma, a unitariedade se coloca como um horizonte a ser alcançado dentro dos espaços de contradição que podem ser conquistados e não como algo que está posto pela superação do trabalho dos pedagogos pelas antigas habilitações. Dito de outra forma, a superação das antigas habilitações não é garantia de que o trabalho do pedagogo se efetive na perspectiva da unitariedade. No entanto, para que ocorra a mudança é necessário acreditar na sua possibilidade, como Kuenzer nos aponta para a necessidade de considerarmos as positividades e negatividades do processo, ou seja, a dialeticidade da realidade. Quando os pedagogos apontam, nos artigos PDE, para essa possibilidade é porque eles acreditam que, mesmo com todas as dificuldades encontradas, ainda assim é possível achar um espaço de contradição no qual possa ocorrer a mudança no seu trabalho.

No documento produzido pela SEED "O papel do pedagogo diante do processo de ensino e aprendizagem", aponta-se para a necessidade da superação do trabalho do pedagogo especialista:

> É bom lembrar que, historicamente, este papel foi definido, também, pela lógica economicista. Enquanto na fábrica o trabalho fragmentado do modelo de produção taylorista exigia um rigoroso controle de tempos e ritmos marcados pelo supervisor de fábrica, na escola este mesmo perfil de trabalho era exigido e controlado pelo supervisor escolar. O modelo fabril acabou refletindo na escola a figura do pedagogo especialista, traduzido pela lógica do supervisor e orientador escolar. Esta visão dualizou não somente o papel do pedagogo como o próprio ensino e aprendizagem. Nesse sentido, fragmentou a relação professor e aluno, "psicologizou" as relações e burocratizou os processos pedagógicos. (SEED, s/d).

O texto "O papel do pedagogo diante do processo de ensino e aprendizagem" aponta para a necessidade da conquista do sentido político e do pedagógico do pedagogo, que devem transcender as funções burocratizantes, disciplinadoras e fragmentadoras do processo pedagógico, e para a necessidade da tomada de consciência do seu legítimo papel. Situa o pedagogo como um intelectual orgânico das massas, utilizando os estudos gramscianos, como veremos a seguir:

> O pedagogo é (como diria Gramsci) o intelectual orgânico das massas, um profissional que compreende a natureza do trabalho coletivo na escola e que percebe a necessidade de pensar a educação neste processo de contradição: contra-hegemônico, que

> toma por base as condições concretas e articula a educação às relações sociais democráticas e emancipadoras. É um profissional que pensa o papel da escola historicamente e que media as relações pedagógicas: professor, aluno, currículo, metodologia, processo de avaliação, processo de ensino aprendizagem e organização curricular. O faz, contudo, à luz de uma concepção de educação voltada a um projeto de sociedade não excludente, não alienador, não reacionário ou conservador- um projeto de educação coletivo, democrático e comprometido com o acesso das classes populares ao conhecimento sistematizado. A função do pedagogo, portanto, se delinea na ação intencional que media e orienta a prática docente à luz de uma educação progressista. Concepção esta voltada para a emancipação das classes populares, comprometida com a formação cultural, com a difusão do conhecimento vivo e com um projeto de sociedade de fato democrático. (SEED,s/d).

Os trabalhadores da educação comprometidos com a defesa da escola pública não discordam do conteúdo do texto citado acima e produzido pela SEED. Todos concordamos que o pedagogo pode ser um intelectual orgânico comprometido com os interesses da classe trabalhadora e, dessa forma, o trabalho da escola deve estar voltado para a garantia do conhecimento sistematizado como condição para a transformação. No entanto, não se trata de concordar ou discordar, mas sim de verificar se na prática estão se dando aos pedagogos as condições objetivas para a realização desse trabalho numa perspectiva emancipadora, ou se a emancipação tem ficado apenas ao nível do discurso.

É preciso ter alguns cuidados quanto à utilização da categoria gramsciana de intelectual orgânico, pois alguns equívocos têm ocorrido no emprego desse termo.

> A reflexão [...] teve como finalidade apontar os limites do trabalho pedagógico no capitalismo, com o intuito de superar posturas idealistas que têm sido comuns no discurso pedagógico contemporâneo, as quais, embora partam do princípio da determinação das bases materiais, terminam por conferir à pedagogia uma autonomia que ela não tem, principalmente com base em uma leitura parcial, quando não equivocada, da categoria gramsciana "intelectual orgânico". Exatamente por considerar a fecundidade e a importância dessa categoria para o processo revolucionário, é preciso apontar que as propostas do tipo "formar supervisores ou orientadores como intelectuais orgânicos" como solução para o caráter capitalista da escola, de fato, além de imprecisão teórica, constituem-se em formas simplificadoras e idealistas. (KUENZER, 2002, p.64).

Não se pode falar em possibilidades de transformação, sem situar as condições materiais da nossa existência, as condições concretas do trabalho do pedagogo dentro desse determinado contexto histórico. Para o materialismo histórico dialético, método que sustenta a elaboração deste trabalho, é preciso considerar o pedagogo real, suas relações de trabalho dentro da escola e o que efetivamente as políticas públicas têm colocado a esses trabalhadores da educação.

Ainda analisando os documentos oficiais produzidos pela SEED, dá-se destaque ao documento “Estudos para discussão sobre concepção de currículo e organização da prática pedagógica”, organizado para a semana pedagógica de fevereiro de 2009, o qual aponta para o processo empreendido pela Coordenação de Gestão Escolar - CGE na capacitação das equipes pedagógicas e que dá destaque às ações realizadas nas Jornadas Pedagógicas oferecidas aos pedagogos das escolas. O texto aponta para a concepção do pedagogo unitário.

> Os encontros das Jornadas, também bimestrais, contemplaram e contemplam as discussões em torno da Gestão Democrática e do Currículo. Tais encontros objetivam a fundamentação do trabalho pedagógico e o fortalecimento do papel do pedagogo no sentido do Pedagogo Unitário (professor-pedagogo), em oposição à natureza burocrática e assistencialista que pautou o papel do supervisor e orientador educacional. (SEED, 2009, p.38).

Na visão da SEED é necessária a construção de uma nova identidade do pedagogo, superando o trabalho realizado pelo supervisor escolar, o qual realizava a fiscalização sobre o trabalho dos professores, e o trabalho realizado pelo orientador educacional numa perspectiva assistencialista. A construção dessa nova identidade viria a se constituir na criação, no estado do Paraná, do cargo do professor pedagogo, ou, como denominado pela SEED, Pedagogo Unitário. Esta pesquisa se propõe justamente a investigar se essa perspectiva foi alcançada no trabalho dos pedagogos nas escolas ou se ficou restrita ao plano ideológico.

Para finalizar nossas análises sobre esse primeiro bloco, destacamos o que os pedagogos afirmam sobre o seu trabalho no acompanhamento ao processo do ensino-aprendizagem.

> Uma das principais responsabilidades da equipe pedagógica é a mediação no processo de organização do trabalho escolar, expresso no Projeto Político Pedagógico, assessorando o professor quanto à materialização e concretização de suas ações em sala de aula. (SCHUH, 2009, p.11).
>
> O trabalho do pedagogo, defendido neste artigo, é aquele de atuação na proposição de reflexões sobre a relação ensino aprendizagem escolar significativa que, pela mediação dos conteúdos escolares realizada pelos professores, leve à autonomia e à emancipação do aluno, marcadas pela consciência da realidade social. (MENEZES, 2009, p.21).

Nas considerações das pedagogas, percebe-se que o foco do trabalho desse profissional deve estar voltado para a mediação junto ao professor sobre as questões que envolvem o processo do ensino-aprendizagem, e sobre a organização do trabalho pedagógico escolar expresso no Projeto Político-Pedagógico.

No documento “O papel do pedagogo diante do processo de ensino e aprendizagem”, dentre as sistematizações das ações que envolvem a organização do trabalho pedagógico aponta-se a construção e implementação do Projeto Político-Pedagógico da Escola. O referido documento aponta como atribuições do pedagogo:

> -Sendo o pedagogo um educador com intenção política, cabe a ele fazer da escola um espaço de luta, construções coletivas, de conquista, onde professores e alunos possam partilhar saberes e construir uma prática pedagógica articulada às necessidades da sociedade.
> -Coordenar a elaboração coletiva e a implementação do projeto político pedagógico.
> -Criar condições para a participação dos profissionais da escola e comunidade na construção do projeto político pedagógico. (SEED,s/d)

Ao pedagogo da rede estadual de ensino do Paraná cabe a articulação coletiva, tendo em vista a elaboração e implementação do projeto político-pedagógico. Esse projeto é compreendido como o documento orientador do trabalho realizado na escola, e, nesse sentido, deve contar com a participação de todo o coletivo escolar no processo de sua elaboração.

As semanas pedagógicas de 2008 a 2010 direcionaram o trabalho da escola para a reflexão sobre o projeto político-pedagógico. O documento produzido pela SEED “Orientações para a organização da semana pedagógica - fevereiro de 2008” teve como objetivo promover a retomada dos PPP das escolas para que, ao final da semana pedagógica, cada escola tivesse condição de elaborar o seu plano de ação. A semana pedagógica de julho se propôs a discutir o currículo, assumindo a defesa de um “currículo que reafirma sua intencionalidade no processo de seleção dos conteúdos”. (SEED, 2008, p.11). O objetivo central da semana pedagógica de julho de 2008 foi discutir a concepção e a organização do currículo, refletindo sobre a função social da escola pública e os processos de secundarização de seu papel.

> O currículo escolar, no nosso entendimento, deve ser reflexo da produção humana construída no coletivo da escola, de forma intencional, com clareza da função precípua e específica da escola, na transmissão, apropriação e socialização do conhecimento, no espaço institucional que se constitui a escola e lhe confere sentido social no processo de transformação. (SEED, 2008, p.2).

A concepção de currículo adotada pela SEED e expressa no documento da Semana Pedagógica de julho de 2008 posiciona-se dentro da perspectiva crítica pela defesa da apropriação do conhecimento sistematizado pelo aluno da escola pública. Segundo orientações da SEED, as escolas deveriam promover, com toda a sua equipe escolar, uma reflexão e discussão sobre os conhecimentos científicos, os conteúdos escolares, os métodos de trabalho docente a partir do Projeto Político-Pedagógico e Proposta Pedagógica Curricular da escola.

Em 2009, a proposta de trabalho da semana pedagógica de fevereiro, intitulada “Estudos para discussão sobre concepção de currículo e organização da prática pedagógica”, teve por objetivo dar continuidade aos estudos iniciados em 2008 referentes ao currículo. A SEED traz para discussão um texto que apresenta uma síntese do trabalho realizado na construção das Diretrizes Curriculares Estaduais do Paraná e que assumiu a opção do trabalho com o conteúdo escolar.

> Nessa perspectiva, algumas escolas situam “um currículo que resulte em seleção de conteúdos essenciais, numa formação política de

> consciência de classe para a busca da sociedade a que sonhamos (justa, mais igualitária, solidária)"
> A Pedagogia Histórico-Critica também aparece como fundamento na mediação do conhecimento escolar, "propondo-se a resgatar a importância dos conteúdos e a ressaltar a função básica da escola, a transmissão do saber sistematizado, do conhecimento científico, universal e objetivo, a ser dominado por todos os estudantes". Nesse sentido, as contribuições apontaram que a educação se expressa num "processo de apropriação do conhecimento historicamente produzido pela humanidade, o qual é condição para emancipação da pessoa humana". (SEED, 2009, p.9).

A concepção adotada pela SEED na construção das atuais Diretrizes Curriculares assume o posicionamento pela Pedagogia Histórico-Crítica afirmando que o trabalho da escola deve estar voltado para a apropriação do conhecimento sistematizado, com o conteúdo escolar. Tal opção se mostrava contrária ao cenário colocado pela política nacional através dos Parâmetros Curriculares Nacionais, o qual estava organizado por competências e habilidades.

A construção das Diretrizes Curriculares desencadeou um trabalho da Secretaria voltado para o direcionamento às escolas na revisão dos seus Projetos Político-Pedagógicos e Propostas Pedagógicas Curriculares, e, dentro dessa nova concepção do trabalho da escola voltada ao conteúdo sistematizado, a função social da escola na transmissão / apropriação do conhecimento sistematizado. O pedagogo, segundo os documentos da SEED, deveria ser o articulador desse processo de construção dentro das escolas e mobilizar o coletivo escolar em torno dessa nova concepção para o trabalho da escola e pela opção pelo conteúdo disciplinar.

Nesse processo de formação, a dimensão política do trabalho assumido pela escola voltava-se para a garantia do direito do aluno à apropriação do conhecimento sistematizado como condição necessária à sua emancipação.

Sobre o compromisso político e a competência técnica, é importante destacar que:

> A competência técnica é uma das (não a única) formas através das quais se realiza o compromisso político. Isto significa que ela permite (entre outras condições) efetuar a passagem entre o horizonte político (o compromisso político pensado como uma possibilidade delineada no horizonte) e o compromisso político assumido na nossa prática profissional cotidiana. A competência técnica é, pois, necessária, embora não suficiente para efetivar na prática o compromisso politico assumido teoricamente.

> Consequentemente, é também pela mediação da competência técnica que se chega ao compromisso político efetivo, concreto, prático, real [...] Nesse sentido, ao nos defrontarmos com as camadas trabalhadoras nas escolas, não parece razoável supor que seria possível assumirmos o compromisso político que temos para com elas sem sermos competentes na nossa prática educativa. O compromisso político assumido apenas no nível do discurso pode dispensar a competência técnica. Se se trata, porém, de assumi-lo na prática, então não é possível prescindir dela. (SAVIANI, 2012, p.31, 32).

Portanto, o trabalho do professor e do pedagogo envolve estas duas dimensões: o compromisso político e a competência técnica. Os dois são fundamentais para a garantia da apropriação do conhecimento sistematizado pelo aluno. O professor na organização do trabalho didático dentro de sua sala de aula e o pedagogo na organização do trabalho pedagógico da escola tendo o Projeto Político Pedagógico como documento norteador.

A semana pedagógica de julho de 2009 deu continuidade às reflexões sobre a função social da escola e sobre o trabalho do professor, numa perspectiva crítica, voltado nesse momento para as discussões sobre a concepção de ensino-aprendizagem e a organização da prática pedagógica.

O documento aponta para a opção pela Psicologia Histórico-Cultural.

> A opção por essa abordagem vai ao encontro das defesas feitas ao longo das Semanas Pedagógicas de 2008 e de 2009, que se propuseram a analisar o compromisso da escola na socialização e apropriação dos conhecimentos ou conceitos científicos, produzidos ao longo da história da humanidade, frutos de relações, interações e mediações sociais e culturais. Portanto, ao optar por esta concepção de ensino-aprendizagem, a SEED está indicando uma opção por uma escola que concebe a existência humana objetivada na apropriação dos conceitos científicos e dos fenômenos culturais, resultantes da prática social. (SEED, 2009, p.7).

A psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica têm seus fundamentos no materialismo histórico dialético e, dessa forma, compreendem o homem como produto das relações que estabelecem com os outros homens e com a natureza, no processo de produção da vida pelo trabalho.

Na produção da vida, as relações que se estabelecem entre os homens no modo de produção capitalista não são iguais. Alguns homens são detentores dos meios de produção e outros apenas dispõem da sua força física

para o trabalho. Nessa relação, os trabalhadores obrigam-se a vender sua força de trabalho ao capitalista que está interessado na extração da mais-valia.

> O produto do trabalho contém a atividade humana nele fixada, ele é a objetivação do trabalho [...] Nesse sentido, o produto do trabalho é a realização efetiva do sujeito, é a transformação da atividade do sujeito em um objeto social. Mas nas condições em que o trabalho ocorre na sociedade capitalista, o produto do trabalho é uma mercadoria que pertence ao capital. (SAVIANI; DUARTE, 2012, p.23).

As relações sociais e produtivas assim como a escola educam o trabalhador para esta divisão. O trabalho pedagógico articula-se ao processo de trabalho capitalista disciplinando para a vida social e produtiva. As relações de classes estão bem demarcadas; é preciso formar trabalhadores para a realização das ações instrumentais e a classe dirigente para assumir os postos de comando. (KUENZER, 2005).

A Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural entendem o trabalho da escola, no seio da luta de classes, como possibilidade de instrumentalização da classe trabalhadora para a mudança, para a transformação da realidade. Mas como seria isso possível se acima afirmou-se que a escola inserida dentro da escola capitalista colabora para a manutenção da hegemonia da classe burguesa? É possível aproveitando-se os espaços de contradição.

> A superação desses limites só é possível pela categoria contradição, que permite compreender que o capitalismo traz inscrito em si, ao mesmo tempo, a semente de seu desenvolvimento e de sua destruição. Ou seja, é atravessado por positividades e negatividades, avanços e retrocessos, que ao mesmo tempo evitam e aceleram a sua superação. (KUENZER, 2002, p.65).

É preciso encontrar esses espaços de contradição dentro da escola, pois a mesma escola que reproduz e disciplina também pode humanizar e emancipar. No entanto, é preciso saber se o professor e o pedagogo dentro das atuais políticas de formação e de trabalho têm tido condições objetivas e subjetivas de trabalhar para a emancipação, ou se esse mesmo professor e pedagogo têm sido culpabilizados pelo fracasso da escola pública na tarefa de ensinar.

A formação continuada é fundamental para o aprimoramento do trabalho do professor, mas é apenas um dos aspectos que juntamente com a formação inicial e as condições de trabalho irão impactar sobre a aprendizagem dos alunos na sala de aula.

Além do trabalho como mediação do processo ensino-aprendizagem outro aspecto que encontramos com destaque nas produções PDEs é o do trabalho como apropriação do conhecimento que explicitaremos no próximo ítem.

5.2.2 O Trabalho como Apropriação do Conhecimento

Neste item apresentam-se as considerações dos pedagogos PDEs sobre o trabalho da escola na garantia da apropriação do conhecimento historicamente produzido pela humanidade, como um direito de todos os alunos.

> Sendo a escola uma instituição social que tem como função a democratização dos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade, é um espaço de mediação entre sujeito e sociedade, através de um processo de emancipação humana e, logo, de transformação social. O fazer do pedagogo está relacionado com a mediação do processo de organização do trabalho escolar. (MEHL, 2010, p.1).
>
> A escola é uma instituição social que tem a finalidade de democratizar o saber sistematizado e propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitem o acesso a esse saber. Assim a função específica da escola é garantir aos seus alunos a apropriação sistemática do saber científico historicamente acumulado, articulando as experiências de vida e a realidade social daqueles a quem deve educar. (CAVASSIN, 2010, p.11).

As considerações das pedagogas PDE reforçam o que havia sido deflagrado anteriormente na análise dos documentos utilizados nas Semanas Pedagógicas do Estado. Fala-se em: democratização dos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade, processo de emancipação humana, apropriação sistemática do saber científico, o que evidencia a clareza dos pedagogos quanto à função social da escola numa perspectiva crítica da educação.

No documento “Semana Pedagógica 2010: as necessidades da escola a partir de seus limites e avanços”, destaca-se o seguinte aspecto:

> A SEED se propôs a discutir o papel da escola, para além das necessidades pragmáticas e utilitaristas do mercado [...] o papel da escola não é adaptar o sujeito às novas demandas da sociedade atual e sim, por meio do conhecimento histórico, científico, artístico e filosófico, possibilitar que o aluno tenha condições de analisar a sociedade atual em suas contradições, instrumentalizando-o para transformar sua prática social e não adaptar-se a este mundo tão excludente. (SEED, 2010, p.9).

Gramsci (1979), na sua obra Os Intelectuais e a Organização da Cultura, argumenta que cada grupo social cria seus intelectuais, e são eles os organizadores das massas de homens. Para Gramsci (1979) todos os homens são intelectuais, mas nem todos os homens desempenham na sociedade a função de intelectuais. Os intelectuais lutam pela hegemonia do grupo que representam na sociedade política. A hegemonia de uma classe pode ser conseguida através do consenso ou da coerção. O trabalho do professor é fundamental para que o aluno possa se preparar para a vida social.

> Os professores são intelectuais que preparam para a vida social e política. Um professor precisa mostrar as várias leituras possíveis de uma situação, sem defender uma posição política ou ideológica, embora não deva mostrar-se neutro [...] o professor, mais do que outro trabalhador, precisa ter clareza desse fato, porque forma as novas gerações. (SCHLESENER, 2009, p.99).

A tarefa da escola unitária ou de cultura geral, em Gramsci, seria responsável pela inserção dos jovens na atividade social, no seu desenvolvimento intelectual e prático como também na autonomia e iniciativa. Essa escola, no seu período inicial, estaria voltada para o trabalho com a cultura geral, humanista, formativa, capaz de desenvolver as capacidades manuais e intelectuais.

> Os meninos se habituem a uma certa disciplina coletiva e adquiram noções e aptidões pré-escolares [...] a escola unitária deveria ser organizada como colégio, com vida coletiva diurna e noturna [...] e o estudo deveria ser feito coletivamente, com a assistência dos professores e dos melhores alunos. (GRAMSCI, 1979, p.123).

Saviani (2012) coloca que o trabalho da escola está voltado para a socialização do saber sistematizado. E nos alerta que o saber sistematizado, não se trata de qualquer tipo de conhecimento, mas sim do conhecimento elaborado e não do conhecimento espontâneo. E conclui “a escola tem a ver com o problema da ciência. Com efeito ciência é exatamente o saber metódico, sistematizado”.(p.14).

No entanto, a escola pública tem sido alvo dos ataques das pedagogias do aprender a aprender, de cunho neoliberal, e que têm trazido um esvaziamento ao trabalho da escola, a secundarização com o trabalho com o conhecimento sistematizado, pois o lema amplamente apregoado na sociedade pós-moderna é que mais importante do que conhecer é saber conhecer, ou saber fazer.

Segundo Duarte (2003), as pedagogias do aprender a aprender ou pedagogias das competências estão diretamente relacionadas à chamada sociedade do conhecimento e amplamente divulgados pelo Relatório Delors, o qual veio a influenciar a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que está pautado pelo trabalho por temas transversais e pelo trabalho com projetos.

O trabalho por projetos levou a um esvaziamento do trabalho com os conteúdos nas escolas. As Diretrizes Curriculares Estaduais, no movimento oposto ao dos Parâmetros Curriculares Nacionais, assumiu como eixo o trabalho com os conteúdos. A escrita das Diretrizes Curriculares Estaduais foi um processo amplo que envolveu os técnicos das secretarias, dos núcleos da educação e os professores e pedagogos das escolas. Através dos Núcleos Itinerantes eram empreendidos estudos e leituras por disciplinas para que os professores pudessem participar da escrita das diretrizes. É importante salientar que o Estado do Paraná já contava com o Currículo Básico, documento construído na década de 1980, o qual também tinha como norte do trabalho os conteúdos das disciplinas. O trabalho com o conteúdo das disciplinas, proposto nas Diretrizes Curriculares Estaduais, exigiu a reformulação dos Projetos Políticos-Pedagógicos das escolas e de suas Propostas Pedagógicas Curriculares.

As pedagogias do aprender a aprender acabaram por influenciar fortemente o ideário e a prática pedagógica dos professores. Tal pedagogia

apregoa que são mais importantes as aprendizagens que o indivíduo realiza por si mesmo, nas quais está ausente a transmissão dos conhecimentos pelo professor. Da mesma forma, advoga que é importante o aluno desenvolver um método de descoberta e construção do conhecimento e que o trabalho educativo deve ser dirigido pelos interesses e necessidades do próprio aluno.

Duarte (2003) nos alerta para o fato de que o lema do aprender a aprender mostra o seu verdadeiro núcleo, ou seja, uma concepção educativa voltada para a formação e adaptação à sociedade regida pelo capital. À escola caberia desenvolver nos indivíduos as habilidades necessárias para assumir postos no mercado de trabalho. Dessa forma, a sociedade do conhecimento é uma ideologia produzida pelo capitalismo com o objetivo claro da manutenção das condições atuais de exploração e desigualdade.

O trabalho dos professores também tem sofrido forte impacto dessa ideologia. Os cursos de formação de professores pautados pelas bases das competências não permitem ao professor ultrapassar os limites do que é previsto em sua formação.

A formação do professor sob a base das competências está associada a interesses do mercado, portanto, o que se espera do professor é o domínio de uma série de competências e habilidades em detrimento de uma formação integral. O professor, segundo essa política, tem sido responsabilizado pelo seu processo formativo e pelos problemas relativos à qualidade do ensino.(FACCI, 2004).

Levantar tais questões é importante para se compreender as condições de formação inicial com que os professores têm chegado na escola pública para trabalhar. Dessa forma, precisamos nos questionar sobre essa formação para compreender o trabalho do professor na escola, seus limites e possibilidades.

Ao tomar por pressuposto que as mudanças podem ocorrer nos espaços de contradição, é preciso considerar que, ao trabalhar, o professor também está em espaço de formação. Na sua prática diária, ele tem possibilidades de repensar o processo pedagógico.

A formação do professor deve adquirir um novo sentido, uma formação que tome por princípio a práxis. Na formação fundamentada sobre a práxis, a teoria e a prática se apresentam como elementos indissociáveis.

> A prática é a razão de ser da teoria, o que significa que a teoria só se constitui e se desenvolve 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. Portanto, a prática igualmente depende da teoria, já que sua consistência é determinada pela teoria. Assim, sem a teoria a prática resulta cega. (SAVIANI, 2007, p.108).

A formação inicial ou continuada que tem a práxis como principio orientador, parte sempre da prática, do que se apresenta na realidade, mas busca, à luz da teoria, o respaldo para compreender essa realidade e poder modificá-la. Repensar as formas de organização dos cursos de formação inicial e formação continuada dos professores pode significar operar na contradição para a mudança.

Essa dificuldade da relação entre teoria e prática foi apontada pela SEED nas formações realizadas nas Semanas Pedagógicas, especialmente no documento produzido em fevereiro de 2010, intitulado: “As necessidades da escola a partir de seus limites e avanços”.

> Os descaminhos produzidos pelos modismos pedagógicos que envolveram e seduziram grande parte dos professores ao longo das políticas em âmbito nacional da década de 1990, ainda provocam impactos, não só na formação, como na compreensão do papel do professor. De um lado, percebe-se o docente, historicamente, ainda situado de forma difusa sobre sua função, na forma de atuação e na mediação do processo de ensino-aprendizagem e, de outro lado, percebe-se também o arrefecimento e desgaste de sua própria função.
>
> Estas ponderações se fazem presentes na medida em que o tema proposto pela semana pedagógica de julho nos levou a perceber que a discussão sobre o binômio ensino-aprendizagem pode correr o risco de não estar na centralidade do trabalho pedagógico na escola, e também da própria fundamentação teórica que sustenta grande parte da formação inicial e continuada do professor. Essa insuficiência na formação manifesta-se e manifestou-se na dificuldade em transpor a compreensão teórica sobre a concepção de ensino aprendizagem para a prática docente, bem como na própria dificuldade em entender as bases conceituais sobre uma opção teórico-prática. (SEED, 2010, p.8).

O documento da Semana Pedagógica de 2010 aponta para os descaminhos produzidos pelos impactos das pedagogias do aprender a aprender sobre a prática pedagógica dos professores, e como essas

pedagogias trouxeram impactos negativos para o processo do ensino-aprendizagem das escolas. Aponta, ainda, para a insuficiência na formação inicial e continuada dos professores que os instrumentalizasse para transpor as dificuldades relativas à concepção de ensino-aprendizagem.

A formação inicial dos professores tem sido invadida pela teoria do “professor reflexivo” ou “reflexão na ação”. Philippe Perrenoud é um dos principais autores, no Brasil, que discorrem sobre esse tema. Essa formação ancora-se sobre a necessidade de valorizar o saber experiencial do professor.

Facci (2004) e Martins (2011) fazem a crítica à formação de professores assentadas sobre essa base, pois está centrada na atividade cotidiana da sala de aula, na experiência do professor, ficando o saber teórico e metodológico secundarizado. Essa formação desvaloriza o conhecimento historicamente acumulado, na medida em que a prática tem sido entendida como o eixo central do currículo. As autoras destacam que o saber docente é formado pela prática e pela teoria; não se pode desconsiderar a indissociabilidade entre eles.

Seria essa a causa das dificuldades encontradas pelo professor no processo do ensino-aprendizagem? O pedagogo poderia contribuir para o avanço no processo de formação continuada do professor dentro da escola? Essa mediação entre pedagogo e professor na discussão do processo pedagógico da escola tem ocorrido? Solucionadas as questões referentes à formação dos professores quanto à concepção do ensino-aprendizagem, estariam resolvidos os problemas da sala de aula e da escola? Tais questões serão problematizadas no próximo ítem.

5.2.3 A Intensificação e Estranhamento no Trabalho dos Pedagogos

O trabalho deveria ser para os homens uma atividade que possibilitasse a emancipação humana. Processo de humanização no qual os homens, ao estabelecer uma relação com a natureza e com os outros homens, promovesse o conhecimento, a realização e o desenvolvimento das funções mentais superiores. O trabalho nessa dimensão é a realização efetiva do sujeito; é um processo de autorrealização. No trabalho autorrealizador, sentido e significado são processos indissociáveis.

No modo de produção capitalista, o trabalho se configura como processo de alienação na medida em que o homem não mais reconhece o produto de seu trabalho, o qual se torna algo fragmentado, marcado pela intensificação e pelas condições de degradação.

A análise dos 57 artigos produzidos no Programa PDE/PR nos possibilitou identificar categorias de análise do trabalho dos pedagogos da rede estadual de ensino do Paraná. Essas categorias são expressas através: da descaracterização do trabalho, do trabalho multitarefas, da secundarização do trabalho pedagógico, do trabalho burocrático e do trabalho ligado às questões disciplinares. Dos 57 artigos produzidos no Programa PDE/PR e analisados nesta pesquisa, 23% apontam para a descaracterização do trabalho, o que representa 46 produções;19% para o trabalho multitarefas, o que representa 39 produções;18% para a secundarização do trabalho pedagógico, o que representa 36 produções;21% para o trabalho burocrático, o que representa 41 produções e 19% para o trabalho ligado às questões disciplinares, o que representa 38 produções. Consta que a descaracterização do trabalho do pedagogo foi apontada pela maior parte dos artigos PDEs.

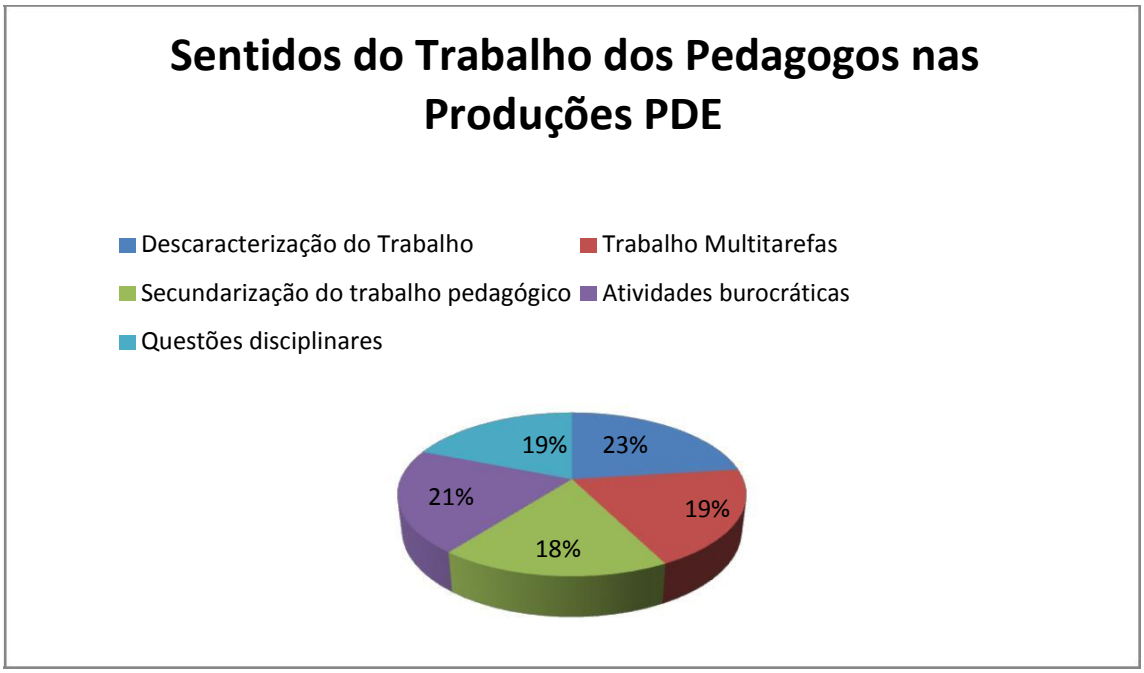

GRÁFICO 2 SENTIDOS DO TRABALHO DOS PEDAGOGOS NAS PRODUÇÕES PDE.

A descaracterização do trabalho foi apontada em 46 produções dos Pedagogos PDE. Os pedagogos definem como “descaracterização do trabalho” nas produções dos artigos científicos produzidos no PDE/PR o trabalho que é definido como: “atividades imediatistas”, “trabalho confuso”, “ativismo”, “atividades corriqueiras”, “trabalho exaustivo”, “demandas urgentes e emergenciais”, “indefinição de funções”, “desvinculação do seu real trabalho”, “distanciamento da real função”, “distanciamento entre o prescrito na legislação e o real”, “trabalho de forma indefinida”, “atividades rotineiras”, “tarefas imediatas”, “práticas cotidianas isoladas”, “apagar incêndios”. Esse trabalho tem levado os pedagogos a manifestar um sentimento de “frustração”, “perda de identidade”, “insatisfação”, “sensação de ao final do dia não ter feito nada do que havia planejado”.

O quadro a seguir apresenta a produção dos autores PDEsque apontam para a descaracterização do trabalho do pedagogo.

Quadro 12: Pesquisas PDE que apontam a descaracterização do trabalho do Pedagogo

Pesquisas PDE que apontam a descaracterização do trabalho dos pedagogos	
2007	SOUZA, FARIA
2008	ZUKOWSKI, CARDOSO
2009	LESSA, SALEM, FERRAZ DE OLIVEIRA, COGO, ARAUJO, ROCHA, FLÓRIDE, NALESSO, STEFANIU, BAPTISTUCI, ZENI, MAIA OLIVEIRA, EYNG, SCHUH, MACAGNAN, CENTENARO, ALVES, VENTURA, ROGEL, PAIXÃO, MATIEL, PINTO
2010	MEURER, MEHL, SANTOS, VANZELA, SILVA, GREZZAN, GNOATO, LEONEL, BARZOTTO, FERNANDES, REIS, MERLIM, MATIAS, OLIVEIRA
2012	MANCHENHO, NASCIMENTO, COLINSKI, MARTINI, LANARO, OLIVEIRA.

Fonte: Produções PDE- Organização da Autora

Dos 46 artigos PDEs que apontam para a descaracterização do trabalho do pedagogo, 4% dos artigos foram produzidos em2007, o que representa 2 produções; 4% em 2008, o que representa 2 produções; 48% em 2009 o que representa 22 produções; 31% em 2010, o que representa 14 produções e 13% em 2012, o que representa 6 produções. A maior parte dos artigos que apontam para a descaracterização do trabalho do pedagogo foram produzidos em 2009 como podemos verificar pelo gráfico abaixo.

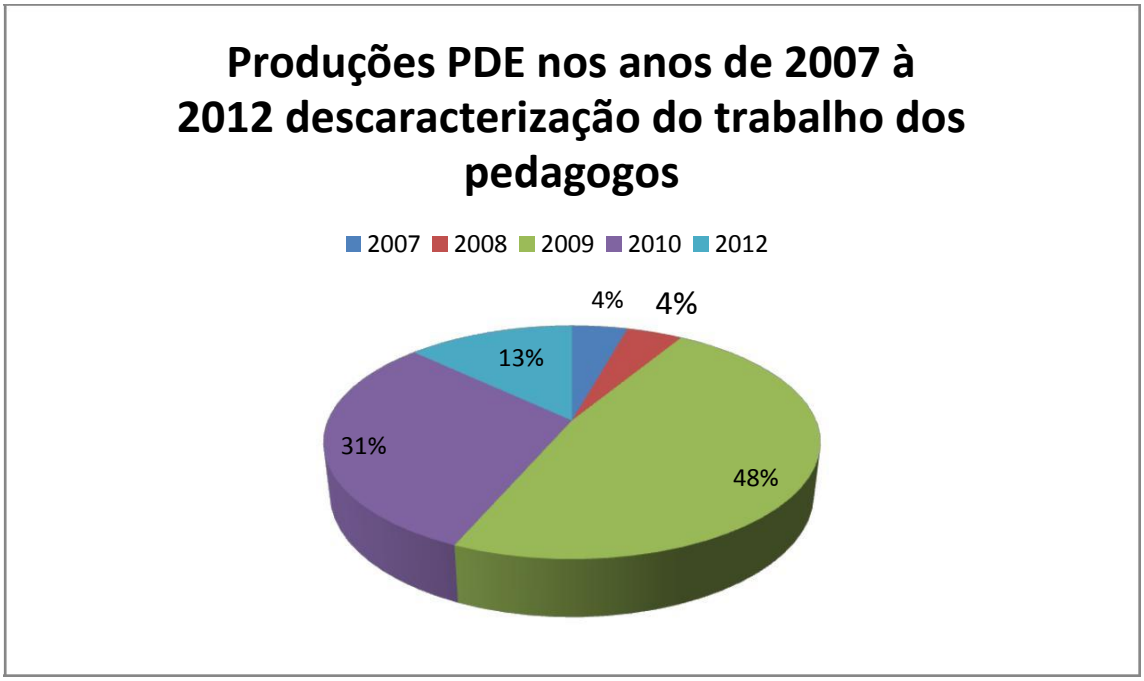

GRÁFICO 3 PRODUÇÕES PDE NOS ANOS DE 2007 À 2012 DESCARACTERIZAÇÃODO TRABALHO DOS PEDAGOGOS

A seguir podemos verificar os depoimentos dos pedagogos PDEs acerca da descaracterização do seu trabalho.

> A função do pedagogo nas escolas públicas está um tanto quanto descaracterizada: de especialista em educação ele passa a fazer as vezes de menino de recados, fiscalizador das entradas e saídas dos alunos na escola, substituto de professores [...] realizando assim uma série de atividades paralelas que impossibilitam o trabalho pedagógico, o qual está preparado, pelo menos teoricamente para realizar. (VANZELA, 2010, p.18).
>
> Diante destas constatações, reafirmou-se a necessidade, conforme previsto no projeto de intervenção na escola, da realização de um grupo de estudos, abordando as questões mais frágeis, reveladas ao final da pesquisa de campo, que demonstrou a descaracterização do papel do(a) pedagogo(a) no interior da escola, bem como a falta de proximidade entre equipe pedagógica com relação a equipe diretiva e corpo docente. (MARTINI, 2012, p.14).
>
> O pedagogo, sem poder realizar as suas funções profissionais de forma satisfatória, apresenta-se confuso nas suas ações, não conseguindo realizar o que seria compatível com suas aspirações de pedagogo. Assim, a insatisfação do professor pedagogo, por não desempenhar seu trabalho a contento na escola e sem poder organizar um trabalho que atenda às necessidades da demanda, também, contribui para prejudicar a essência e a eficiência do ensino. (ARAUJO, 2009, p.7).

Ficou evidente que as atividades imediatistas realizadas na escola se sobrepõem ao pedagógico e o quanto os pedagogos realizavam tais atividades no cotidiano escolar. Constatou-se que o trabalho do pedagogo na escola tem sido realizado de forma indefinida. (ALVES, 2009, p.21).

Podemos constatar que as atribuições aos professores pedagogos não são poucas, será que de fato ele poderá dar contar de atender todas essas atribuições? Podemos observar hoje, que na maioria das vezes, um profissional sem identidade própria, angustiado, muitas vezes taxado de tarefeiro e faz tudo, tendo que exercer múltiplas tarefas e funções, para muitas das quais não recebeu formação. (VENTURA, 2009, p.11).

A função do pedagogo nas escolas públicas está sendo descaracterizada da sua real função, onde, muitas vezes, o pedagogo passa a realizar diversas tarefas, que não são as atribuídas a ele, como fiscalizador das entradas e saídas dos alunos na escola; substituto de professores, quando necessitam se ausentar da escola, de organizador de festas e eventos, deixando, com isso a maior parte de seu tempo para realizar uma série de atividades paralelas que impossibilitam o trabalho pedagógico, o qual deveria ser, entre outros, subsidiar professores e alunos nas questões pedagógicas, contribuindo no processo de ensino/aprendizagem. (FLÓRIDE, 2009, p.11).

Atualmente, a indefinição e a variedade de funções que são atribuídas ao pedagogo na escola pública, por meio de ocorrências disciplinares – aluno/aluno, intervenções pedagógicas – professor/aluno, infrações, entre outros, tomam a maior parte do tempo desse profissional que deveria estar comprometido com a organização e acompanhamento do trabalho pedagógico. Essa variedade de funções que a escola vem desenvolvendo no decorrer dos últimos anos, acaba desencadeando uma desorganização nos papéis dos profissionais. (PAIXÃO, 2009, p.13).

Embora exista na escola determinações legais que direcionem o trabalho do pedagogo, este continua, por muitas vezes, caótico e confuso, ou seja, com a escola assumindo diversos papéis, o pedagogo passou a resolver situações imediatistas, que acabaram por se tornar uma função paralela as suas reais especificidades. (MATIEL, 2009, p.2).

A realidade das nossas escolas nos mostra que infelizmente esse profissional está desenvolvendo um trabalho contrário ao que foi formado. O pedagogo está resolvendo problemas gerais de indisciplina, desentendimento pessoal, brigas, violências ocorridas na escola. (PINTO, 2009, p.2).

Muitas vezes se atribuem ao pedagogo tarefas as quais não fazem parte da sua função, exigindo-se que este exerça ações que não são de sua responsabilidade. Por isso, questionamos: qual o papel do pedagogo? A comunidade escolar conhece a função do pedagogo na escola? (MEURER, 2010, p.4).

Percebe-se que a função do pedagogo, nas escolas públicas, está um tanto quanto desarticulada com a concepção de educação transformadora, pois muitas vezes este profissional passa a fazer às vezes de “menino de recados”, fiscalizador de atrasos e faltas tanto dos alunos como dos professores; atendente de problemas disciplinares; substituto de professores que, pelos mais variados motivos, necessitam se ausentarem da escola, causando assim uma série de atividades paralelas que impossibilitam o trabalho pedagógico, o qual está preparado para realizar. Quando trocamos ideias com colegas de outras escolas e até mesmo municípios, percebemos que todos nós, pedagogos, encontramos as mesmas dificuldades, e os mesmos problemas, as mesmas angústias. (BARZOTTO, 2010, p.11).

Foi possível verificar que a comunidade escolar vê na pessoa do pedagogo um “faz tudo”, menos a sua real função. (REIS, 2010, p.10).

Este profissional no contexto escolar passa por diversas dificuldades na descaracterização de sua função ao aceitar tarefas desfocadas do processo de ensino-aprendizagem. Temos observado diariamente que devido a urgência e falta de profissionais para atender a realidade do dia a dia da escola, tem-se instalado cada vez mais na nossa escola pública problemas que são resultado de equívocos que vem ocorrendo quanto ao papel do pedagogo na visão dos gestores escolares que vem administrando as escolas. (SANTOS, 2010, p.12).

Infelizmente, ainda há indefinições e equívocos em relação às funções do pedagogo, o que descaracteriza seu trabalho, tornando secundário o que deveria ser essencial, que é o pedagógico.No caso específico do Estado do Paraná, embora a mudança na nomenclatura, que institui o “professor pedagogo”, pudesse sugerir que estaria acabando a polêmica do Curso de Pedagogia, acreditamos que ainda não se conseguiu definir uma identidade própria ao pedagogo. É preciso conquistar esse espaço e ainda definir as lutas e funções desse profissional, pois o fato de ele estar sobrecarregado com várias atividades imediatas e muitas vezes secundárias dentro da escola acaba por impossibilitar o desempenho de suas reais funções. (SOUZA DE OLIVEIRA, 2010, p.22).

De acordo com as pedagogas a falta de clareza sobre nossa real função, é uma questão que acaba por contribuir para as contradições da prática. Acabamos acumulando papéis que não nos cabe, como a indisciplina em sala de aula, nos corredores do colégio, no pátio na hora do intervalo, e nos distanciamos da nossa real função o trabalho pedagógico. (FERRAZ DE OLIVEIRA, 2009, p.10).

Na maioria das vezes o pedagogo aparece e atua como um inspetor de alunos, resolvendo em seu cotidiano assuntos disciplinares como verdadeiros “ativistas”. (VENTURA, 2009, p.7).

Muitos professores compreendem a importância do pedagogo como apoio e suporte pedagógico para o desenvolvimento das ações educativas, porém enxergam apenas de forma prática, um profissional emergencial, podemos dizer de certa forma ou de forma figurativa, um bombeiro, que embora tente ações voltadas para a orientação dos alunos e apoio às ações do professor, está sempre suprindo a escola nos problemas imediatos e urgentes, literalmente apagando incêndios. (SANTOS, 2010, p.12).

Verificou-se uma sobrecarga de trabalho, e o pedagogo tem desenvolvido atividades imediatistas por meio de um “corre-corre” atendendo a alunos nas questões disciplinares ou a pais de alunos sobre diferentes questões, lavrando ocorrências, verificando uniforme, cuidando da fila, controlando a entrada e a saída de alunos, como se fosse um “super-herói”. (ALVES, 2009, p.3).

A atuação do pedagogo na escola pública está fragilizada. Passa a ater-se a atividades rotineiras e irreflexivas que tomam quase que seu tempo integral [...] dificultando sobremaneira a efetivação de seu trabalho, descaracterizando sua função social e da escola, limitando a ação pedagógica. (EYNG, 2009, p.4-5).

A função do pedagogo segundo documentos produzidos pela SEED é a organização do trabalho pedagógico no coletivo da escola. No entanto, no dia- a-dia do seu trabalho na escola, o pedagogo tem assumido outras funções que contrariam a proposta do documento oficial, o pedagogo tem atuado como: bombeiro, enfermeiro, inspetor de aluno, psicólogo, etc. (SALEM, 2009, p.6).

Somos engolidos pelas diversas tarefas, com alunos que estão fora da sala, alunos que querem dispensa, o professor que não sabe o que fazer com a disciplina em sala de aula, nos sentimos responsáveis por tudo, pela indisciplina, pela falta de responsabilidade do aluno, pela incapacidade de organização da sala de aula. (FERRAZ DE OLIVEIRA, 2009, p.10).

É atribuição do pedagogo orientar o processo de elaboração do plano de trabalho docente junto ao coletivo de professores do estabelecimento de ensino, mas o pedagogo, muitas vezes, por estar envolvido com tarefas corriqueiras na escola, deixa de aprofundar seus conhecimentos teórico-metodológicos e acaba se sentido despreparado para dedicar-se à tarefa de orientar o professor sobre a questão do planejamento e sua efetivação em sala de aula. (COGO, 2009, p.6).

Com este levantamento, verificou-se que tem concentrado sua atuação de acordo com as necessidades que ocorrem no dia a dia, como: verificação de uniformes; atraso de alunos; discussão e agressão verbal entre alunos; tentativa de controlar a indisciplina na sala de aula, entre outras atividades. (ALVES, 2009, p.4).

> Vivencia-se uma prática escolar onde o pedagogo se submete por questões políticas e exigências corriqueiras a realização de cumprimentos que muitas vezes desvincula de sua real função de pedagogo. (LESSA, 2009, p.3).

As produções PDEs evidenciam que ocorre uma descaracterização do trabalho do pedagogo na escola, o qual deveria estar voltado para o processo do ensino-aprendizagem. No entanto, os pedagogos têm dedicado grande parte do seu tempo para atividades imediatistas, corriqueiras e ligadas a questões disciplinares, o que tem secundarizado o acompanhamento ao processo pedagógico.

Além disso, o trabalho multitarefas foi apontado em 39 dos artigos científicos analisados. E são definidos pelos seguintes termos: “o faz tudo”, “tarefeiro”, “muitas tarefas”, “diferentes papéis”, “sobrecarga de trabalho”, “múltiplas funções”, “acúmulo de papéis”, “variedade de funções”, “salvador de todos os problemas”, “série de atividades paralelas”, “inúmeras funções”, “diversas tarefas”, “múltiplas tarefas”, “super-herói”, “inúmeras atividades”, “corre-corre”.

O quadro a seguir apresenta a produção dos autores PDEs que apontam para o trabalho multitarefas do pedagogo.

Quadro 13:Pesquisas PDE que apontam o trabalho multitarefas

Pesquisas PDE que apontam o trabalho multitarefas dos pedagogos	
2007	SOUZA, FARIA
2009	LESSA, FERRAZ DE OLIVEIRA, COGO, ARAUJO, BATISTA, ROCHA, FLÓRIDE, NALESSO, BAPTISTUCI, ZENI, MAIA OLIVEIRA, EYNG, ROTTA, ALVES, VENTURA, ROGEL, PAIXÃO, MATIEL, PINTO
2010	MEURER, MEHL, SANTOS, VANZELA, SILVA, GREZZAN, LEONEL, BARZOTTO, FERNANDES, REIS, MERLIM, MATIAS, OLIVEIRA
2012	NASCIMENTO, COLINSKI, BREGENSKI, MARTINI, OLIVEIRA.

Fonte: Produções PDE- Organização da Autora

Dos 39 artigos PDEs que apontam para o trabalho multitarefas do pedagogo, 5% dos artigos foram produzidos em2007, o que representa 2 artigos; 49% em 2009 o que representa 19 artigos; 33% em 2010, o que representa 13 artigos e 13% em 2012, o que representa 5 artigos. A maior

parte dos artigos que apontam para o trabalho multitarefas do pedagogo foram produzidos em 2009 como podemos verificar pelo gráfico abaixo.

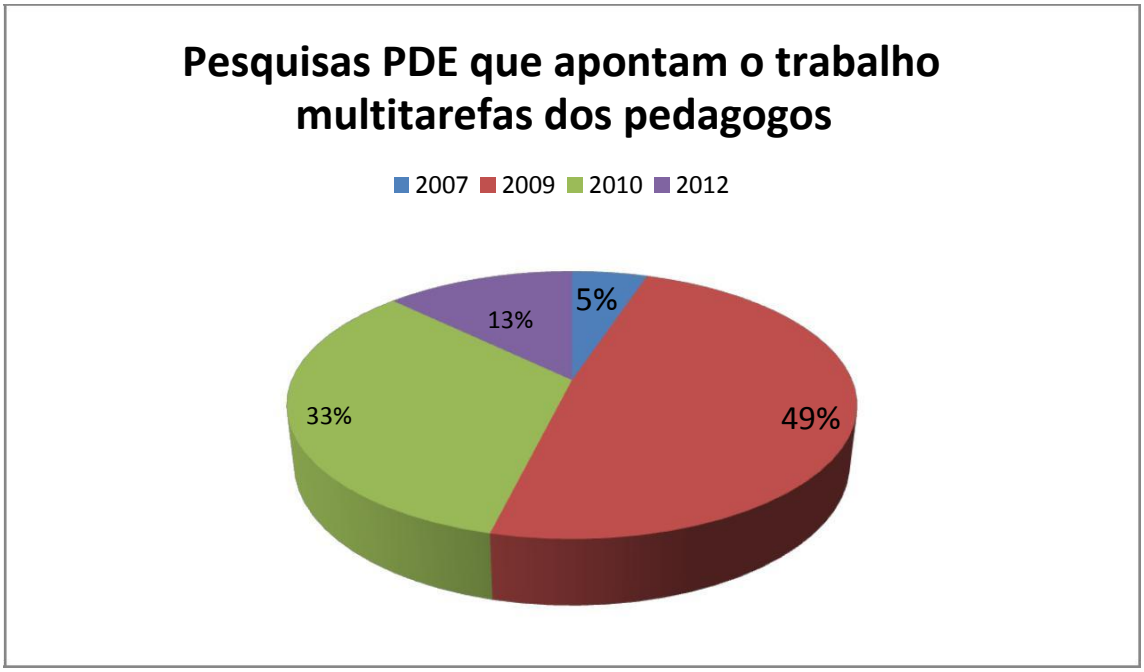

GRÁFICO 4 PRODUÇÕES PDE NOS ANOS DE 2007 À 2012 TRABALHO MULTITAREFAS DOS PEDAGOGOS

A seguir podemos verificar os depoimentos dos pedagogos PDEs acerca do trabalho multitarefas.

O pedagogo tornou-se um profissional multitarefas dentro da escola, desempenhando diversas funções que, em grande parte, não fazem parte da sua função. Estas ocorrências vêm secundarizando a função específica do pedagogo não permitindo que este profissional efetive a sua prática no interior da escola. (SANTOS, 2010, p.1-2).

As atribuições dos professores pedagogos não são poucas [...] Podemos observar hoje, que na maioria das vezes, um profissional sem identidade própria, angustiado, muitas vezes taxado de tarefeiro e faz tudo, tendo que exercer múltiplas tarefas e funções, para muitas das quais não recebeu formação. (VENTURA, 2009, p. 10).

No atual contexto, o professor pedagogo tem revelado que não consegue desenvolver suas funções de maneira satisfatória, o que tem causado certa frustração profissional. As explicações acerca desta situação são, principalmente, as múltiplas tarefas que lhes são atribuídas e que não condizem com sua habilitação profissional. Isto vem forçando-os a deixar para um segundo plano sua real função. (ARAUJO, 2009, p.1).

Observamos nas nossas escolas que o professor pedagogo está desenvolvendo um trabalho contrário ao que foi graduado, perdendo assim sua verdadeira função social e identidade profissional. Verificamos que em muitas realidades escolares o pedagogo desenvolve multitarefas, pois a toda hora é solicitada a sua presença em situações que acabam descaracterizando sua função e enfatizando-o como profissional disciplinador de alunos e fiscalizador do corpo docente. (PINTO, 2009, p. 1 e 2).

O trabalho do professor pedagogo tem sido precarizado e descaracterizado, secundarizando o sentido pedagógico. Muitas vezes, ele é interpretado como burocrata, disciplinador de alunos, fiscalizador de professores e profissional multitarefa. (ROCHA, 2009, p.1).

Em decorrência das múltiplas tarefas atribuídas a esse profissional, a função pedagógica nem sempre é exercida dentro da instituição escolar. Tal fato, além de configurar um desvio de função, contribui para descaracterizar a identidade do profissional uma vez que passa a ser conhecido por jargões populares como, por exemplo, “apagador de incêndios”, ou seja, aquele que socorre qualquer tipo de emergência escolar. (NALESSO, 2009, p.2).

Embora tenhamos consciência de nossa real função, nos deparamos com realidades diferentes em nosso trabalho, o que acaba interferindo no fazer pedagógico. São múltiplas as tarefas cotidianas que se apresentam para os pedagogos nas escolas, muitas delas são secundárias e demandam tempo para resolvê-las. (COLINSKI, 2012, p.5).

Os resultados obtidos no projeto de intervenção assim como das discussões no GTR demonstram que nem sempre o pedagogo consegue cumprir, adequada e eficientemente, suas funções na escola desempenhando diferentes papeis justamente porque as ações do dia a dia, o fato de ser um profissional multitarefas, daqueles que acabam fazendo de tudo na escola, que ainda não tem uma identidade própria de suas reais funções são alguns pontos esclarecidos como impedimento para o cumprimento adequado do papel na escola. (FERNANDES, 2010, p.4).

A atuação do pedagogo como “multitarefeiro” resulta em uma prática que atropela e compromete o processo ensino aprendizagem, bem como contribui para tornar secundário o papel do pedagogo como organizador e articulador do trabalho pedagógico no espaço escolar. (ALVES, 2009, p.4).

No relato dos professores fica evidente que o papel do pedagogo precisa ser revisto e discutido, já que todos concordam que esse profissional na escola está sendo “um multitarefa”, “um faz tudo”, voltado a resolver problemas rotineiros da escola (brigas de alunos, indisciplina, cuidar de corredor, substituir professores faltosos). (FERNANDES, 2010, p.21).

Sobre este profissional recaem muitas responsabilidades que foram sendo incorporadas em seu cotidiano sem perceber que a cada atividade que não lhe cabia e que vinha sendo feita, sem questionamentos, estas passaram a ser parte integrante de seu trabalho. (EYNG, 2009, p.1).

Esta realidade revelou que a dificuldade do pedagogo em orientar o professor na elaboração e execução de seu planejamento era devido a inúmeras atividades que realizava na escola, que consumia a maior parte de seu tempo de trabalho, como: a indisciplina do aluno (brigas na sala de aula e no pátio, atraso para as aulas, agressões verbais entre alunos/alunos e alunos/professores), questões técnicas e burocráticas. (COGO, 2009, p.8).

Fica evidente que as atribuições para este profissional, contempladas no plano de carreira na Lei Complementar 103/2004, são muitas e envolvem trabalhos que vão desde a organização do trabalho pedagógico até a articulação do trabalho com a comunidade escolar e a participação na gestão escolar. Torna-se humanamente impossível realizar todas as atividades com qualidade. E para o pedagogo não correr o risco de continuar realizando “tarefas,” sem planejamento, torna-se necessário fazer uma reflexão sobre seu papel, avaliando as possibilidades e limites de sua atuação, e estabelecer prioridades para não se desviar do foco central da escola, que é o processo de ensino-aprendizagem. (ALVES, 2009, p.16).

Os pedagogos se vêem, assim, sobrecarregados com uma série de atribuições que, devido à estrutura hierarquizada e ainda centralizada da escola, os colocam como os maiores responsáveis em relação às mesmas, como os profissionais que devem garantir que todos os demais profissionais da escola se aglutinem em torno de tarefas para as quais até mesmo as pesquisas educacionais ainda não apontam propostas suficientes. (ROGEL, 2009, p.17).

Como se observa, os pedagogos encontram maiores dificuldades para exercer as atribuições que são destinadas a este profissional devido a vários motivos, dentre eles, destaca-se a sobrecarga de trabalho, o excesso de problemas no cotidiano advindos dos jovens que apresentam rebeldia (comportamento indisciplinado) dada a questões sociais e econômicas, que não se consegue resolver sem o apoio e a interferência dos governos com políticas públicas adequadas para atender a esta demanda. (LESSA, 2009, p.24).

O pedagogo se encontra sobrecarregado, com múltiplas atividades, com prazos a cumprir; alunos, pais e professores a atender. Mesmo sabendo que muitas de suas ações são secundárias e sabendo que deve dar unidade a ele, não consegue idealizar este propósito, apenas intensifica seu trabalho. (EYNG, 2009, p.8).

> O Estado do Paraná inovou ao criar o cargo de Professor Pedagogo, mas tal mudança não criou necessariamente uma nova condição, ou foi decorrente de um novo pensar sobre os profissionais formados pelo curso de Pedagogia. A prova disso foi que no elenco de atribuições do Professor Pedagogo, juntaram-se tudo que antes era executado pelos Orientadores Educacionais e pelos Supervisores Escolares para ser executado por este "Super Professor Pedagogo". Uma imensa lista de atribuições para um só profissional com o argumento de que havia a necessidade de se acabar com a fragmentação do trabalho na gestão pedagógica da escola. (MATIEL, 2009, p.18).
>
> Durante a pesquisa, depoimentos e constatações realizadas demonstram que o pedagogo ainda é visto como multitarefeiro, atendente, fiscalizador, considerado por vezes, sua função de pouca ou nenhuma relevância no processo educativo. (MARTINI, 2012, p. 13).

Ao analisar as produções dos pedagogos PDEs, é possível verificar que algumas questões se repetem, são comuns entre esses pesquisadores. Por exemplo, é recorrente entre todos eles que o trabalho do pedagogo da rede estadual de ensino do Paraná está descaracterizado, ou seja, o pedagogo tem assumido uma série de tarefas que não são próprias de sua atribuição. Tal situação apresenta ainda um agravante, pois, ao realizar essas múltiplas tarefas, não lhe sobra tempo para fazer de fato o que deveria fazer que é o acompanhamento ao processo do ensino-aprendizagem. Seu trabalho, dessa forma, tem sido secundarizado, precarizado. O pedagogo é visto na escola como multitarefeiro, disciplinador de alunos, fiscalizador do trabalho do professor.

Antunes (2009) destaca que as formas de submeter o trabalhador aos processos de valorização do capital no Toyotismo são mais degradantes do que se apresentavam no Taylorismo/Fordismo, pois agora o capital se apropria não apenas da força de trabalho, mas da subjetividade desse trabalhador, ou seja, se apropria de suas ideias, de seus pensamentos.

> A subjetividade que emerge na fábrica ou nas esferas produtivas contemporâneas é expressão de uma existência inautêntica e estranhada. Contando com maior "participação" nos projetos que nascem das discussões dos círculos de controle de qualidade, com maior "envolvimento" dos trabalhadores, a subjetividade que então se manifesta encontra-se estranhada em relação ao que se produz e para quem se produz. (ANTUNES, 2009, p.130).

Segundo Antunes (2009), o modo capitalista de produção pressupõe a captura da subjetividade do trabalhador, ou seja, a sua subsunção à lógica do capital. A subjetividade do trabalhador tende a ser expressão de uma subjetividade estranhada. Estranhada com relação ao que se produz e para quem se produz.

Para Antunes (2011), o estranhamento se efetiva pela dimensão da negatividade, pelo sentimento de perda e desefetivação, já que o produto gerado pelo trabalho não pertence mais ao trabalhador que o produziu.

> O trabalhador se torna tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador se torna uma mercadoria tão mais barata quanto mais mercadorias cria. Com a valorização do mundo das coisas aumenta em proporção direta a desvalorização do mundo dos homens. O trabalho não produz somente mercadorias; ele produz a si mesmo e ao trabalhador como uma mercadoria, e isto na medida em que produz, de fato, mercadorias em geral. (MARX, 2004, p.80).

O trabalho que deveria ser a realização do trabalhador se torna um fardo, algo que ele não mais reconhece, não lhe traz mais satisfação em realizar. Para Marx, esse estranhamento ocorria nos seguintes sentidos:

A primeira modalidade de estranhamento apresenta-se na sua relação com os produtos do seu trabalho. O objeto produzido pelo seu trabalho aparece ao homem como um ser estranho.

Mas o estranhamento aparece, também, numa segunda modalidade, no próprio ato da produção, na atividade produtiva. O trabalhador não se reconhece em sua própria atividade produtiva. A efetivação do seu trabalho é a sua própria desefetivação, o trabalhador se desrealiza, se desefetiva e se estranha no seu trabalho.

> O trabalho é externo ao trabalhador, isto é, não pertence ao seu ser, que ele não se afirma, portanto, em seu trabalho, mas nega-se nele, que não se sente bem, mas infeliz, que não desenvolve nenhuma energia física e espiritual livre, mas mortifica sua physis e arruína o seu espírito. O trabalhador só se sente, por conseguinte e em primeiro lugar, junto a si [quando] fora do trabalho e fora de si [quando] no trabalho. (MARX, 2004, p.82).

A terceira modalidade do estranhamento é a desrealização do homem na sua relação entre “vida genérica” e “vida individual”.

> Na elaboração do mundo objetivo o homem se confirma, em primeiro lugar e efetivamente, como ser genérico. Esta produção é a sua vida genérica operativa. Através dela a natureza aparece como a sua obra e a sua efetividade. O objeto do trabalho é portanto a objetivação da vida genérica do homem: quando o homem se duplica não apenas na consciência, intelectual, mas operativa, efetiva, contemplando-se, por isso, a si mesmo num mundo criado por ele. Consequentemente, quando arranca do homem o objeto de sua produção, o trabalho estranhado arranca-lhe sua vida genérica, sua efetiva objetividade genérica e transforma a sua vantagem com relação ao animal na desvantagem de lhe ser tirado o seu corpo inorgânico, a natureza. (MARX, 2004, p.85).

Decorrente disso, a quarta modalidade refere-se ao estranhamento do ser que se estranha em relação ao próprio ser.

> O trabalho estranhado faz por conseguinte:
> 3)do ser genérico do homem, tanto da natureza quanto da faculdade genérica espiritual dele, um ser estranho a ele, um meio da sua existência individual. Estranha do homem o seu próprio corpo, assim como a natureza fora dele, tal como sua essência espiritual, a sua essência humana.
> 4) uma consequência imediata disto, de o homem estar estranhado do produto do seu trabalho, de sua atividade vital e de seu ser genérico é o estranhamento do homem pelo [próprio] homem. (MARX, 2004, p.85).

O pedagogo, quando relata a descaracterização do seu trabalho, exprime o não reconhecimento daquilo que realiza na escola como sendo seu trabalho. E aponta o que é o seu trabalho, ou seja, o acompanhamento ao processo pedagógico, o qual, segundo esse pedagogo, tem sido secundarizado diante das múltiplas tarefas que lhe são apresentadas no seu dia a dia. O pedagogo revela o seu estranhamento a esse trabalho que vem sendo colocado a ele. E mais, relata que esse processo tem gerado um sentimento de frustração entre os pedagogos, que saem da escola como se não tivessem produzido nada, mas apenas executado atividades corriqueiras como é possível perceber a seguir.

> O que se percebeu é um processo contínuo de desvalorização desse profissional mediante péssimas condições de trabalho, salários indignos e pouco reconhecimento social pela atividade que vem desenvolvendo, o que desqualifica e desvaloriza esse profissional. (RIBEIRO DA SILVA, 2010, p.9).

> Foi possível constatar uma queixa generalizada quanto a multiplicidade de funções, como fator desestimulador da classe, apontado por cerca de 90% dos pedagogos participantes. (VANZELA, 2010, p.17).
>
> O pedagogo ao desempenhar várias funções, faz com que seu verdadeiro papel se desvincule da prática pedagógica na efetivação do processo ensino-aprendizagem. Hoje nas escolas, este profissional é visto como “bombeiro” destinado a apagar “incêndios”, sendo caracterizado como porteiro, segurança, substituto de professor, secretário, bibliotecário, auxiliar de diretor e outros. (REIS, 2010, p.3).
>
> O principal problema levantado pelos pedagogos foi a falta de tempo para a realização do trabalho pedagógico, uma vez que são muitos os conflitos que se apresentam e que exigem a sua presença para solucioná-los. O pedagogo torna-se muitas vezes “apagador de incêndios”, o “faz tudo”, que ao mesmo tempo acaba não fazendo nada, pois muitas vezes se sente desvalorizado e não obtém o devido reconhecimento por parte dos demais professores. (GREZZANA, 2010, p.6).
>
> A pesquisa realizada revela uma insatisfação existente entre os profissionais da área, causada pela diversidade de tarefas desempenhadas pelos pedagogos na escola [...] impedindo-o de desempenhar com qualidade sua atribuição primordial que é oferecer suporte pedagógico aos professores para que juntos possam garantir êxito ao processo ensino-aprendizagem. (LEONEL, 2010, p.3).

Ao analisar as expressões dos pedagogos PDE, pode-se destacar as seguintes palavras: desvalorização, desqualificação, falta de tempo para realização do trabalho pedagógico, o faz tudo, acaba não fazendo nada, insatisfação, diversidade de tarefas, fator desestimulador da classe.

As expressões revelam a insatisfação dos pedagogos com a multiplicidade de atribuições que vêm realizando na escola e que os impedem de acompanhar o processo pedagógico. Sentem-se desvalorizados, desqualificados por executar essas atribuições que não reconhecem como sendo suas.

Antunes (2011) destaca que o processo de alienação pelo qual o trabalhador passa distancia a sua subjetividade de uma atividade autêntica e autodeterminada. No caso do pedagogo, as atividades que ele é levado a realizar na escola e que ele não a reconhece como sendo seu trabalho geram processos de alienação, que levam ao sentimento de desvalorização e

desqualificação. Os pedagogos denunciam ainda que o acompanhamento ao processo pedagógico tem sido secundarizado.

A secundarização do trabalho pedagógico foi apontada em 36 dos trabalhos PDEs. Como “secundarização” os pedagogos compreendem que “deixam de fazer o seu trabalho”, “trabalho pedagógico tem ficado para um segundo plano”, “distanciamento do trabalho pedagógico”, “deixado de lado o seu verdadeiro papel de mediador do ensino-aprendizagem”, “impossibilidade do acompanhamento do/ao trabalho pedagógico”.

O quadro a seguir apresenta a produção dos autores PDEs que apontam para a secundarização do trabalho pedagógico.

Quadro 14: Pesquisas PDE que apontam a secundarização do trabalho pedagógico

Pesquisas PDE que apontam a secundarização do trabalho pedagógico	
2008	ZUKOWSKI
2009	SALEM, FERAZ DE OLIVEIRA, ARAUJO, BATISTA, ROCHA, FLÓRIDE, TIKLE, NALESSO, STEFANIU, BAPTISTUCI, ZENI, EYNG, MACAGNAN, CENTENARO, ALVES, PAIXÃO, PINTO
2010	MEHL, SANTOS, VANZELA, SILVA, GREZZANA, LEONEL, BARZOTTO, REIS, MERLIM, MATIAS, OLIVEIRA
2012	MANCHENHO, NASCIMENTO, CARVALHO, COLINSKI, BREGENSKI, MARTINI, OLIVEIRA.

Fonte: Produções PDE- Organização da Autora

Dos 36 artigos PDEs que apontam para a secundarização do trabalho pedagógico, 3% dos artigos foram produzidos em2008, o que representa 1 produção; 56% em 2009, o que representa 17 produções; 35% em 2010, o que representa 11 produções e 4% em 2012, o que representa 7 produções. A maior parte dos artigos que apontam para a secundarização do trabalho pedagógico foram produzidos em 2009 como podemos verificar pelo gráfico abaixo.

GRÁFICO 5 PRODUÇÕES PDE NOS ANOS DE 2007 À 2012 SECUNDARIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO.

Através das expressões dos pedagogos PDEs que se seguem, pode-se constatar que o trabalho do pedagogo tem ficado restrito às atividades rotineiras e cotidianas, o que tem angustiado esses profissionais, que se veem impossibilitados de realizar o seu verdadeiro trabalho.A seguir podemos verificar os depoimentos dos pedagogos PDEs acerca da secundarização do trabalho pedagógico.

> Sabe-se ainda que a legislação do trabalho do profissional que atua na escola está definida no Regimento Escolar e no Projeto Político Pedagógico servindo de suporte e apoio para a organização da sua prática. O que se vê, porém, é esse profissional passar a maior parte do tempo buscando soluções de problemas corriqueiros, desgastando-se física e emocionalmente, desmotivando-se junto aquilo que deve ser seu objetivo maior: o processo ensino aprendizagem. (GREZZANA, 2010, p.7).
>
> Os dados coletados evidenciaram que há um consenso entre os pedagogos no que diz respeito ao que deveria ser sua real função, entretanto, na prática cotidiana, enfrentam dificuldades para executá-la, tendo em vista a diversidade de tarefas que lhes são cobradas, de cunho pedagógico ou não, e que ocupam a maior parte de seu tempo. A pesquisa revelou que existe uma certa desinformação, por parte de alguns profissionais da educação sobre a função do pedagogo, isso se alia à falta de profissionais para desempenhar as diversas funções que a demanda educacional exige, o que sobrecarrega o trabalho do pedagogo, levando-o a secundarizar e descaracterizar sua função. (LEONEL, 2010, p.1).

As ações do pedagogo no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, tais como planejar, orientar, promover a formação continuada dentro da escola, muitas vezes fica só na vontade e no planejamento, pois inúmeras são as atribuições conferidas à ele, que acaba priorizando as mais urgentes. (MEHL, 2010, p.15).

O pedagogo que é solicitado, constantemente, para verificar uniformes, atrasos de alunos, brigas corriqueiras, deixa de lado o que seria de mais importante para a escola, realizar o aprimoramento do processo ensino-aprendizagem. (ARAUJO, 2009, p.7).

No cotidiano da escola, presenciamos a figura do pedagogo à mercê de necessidades imediatas, com envolvimento em atividades nem sempre pertinentes ao fazer pedagógico. Deste modo, este se distancia de sua efetiva função: a de contribuir com a construção e efetivação do Projeto Político Pedagógico comprometido na organização e mediação do trabalho pedagógico da escola pública. (BARZOTTO, 2010, p. 3).

O pedagogo acaba realizando tarefas relacionadas às necessidades imediatas, comumente identificadas como atividades para “apagar incêndio”, e deixa de lado o trabalho para o qual teve formação ou que pelo menos teoricamente teria que fazer. Sua atuação acaba voltada apenas para a resolução de problemas cotidianos em detrimento da busca de pensar a escola e seus problemas. (OLIVEIRA, 2010, p.3).

Foi unânime a constatação de que os afazeres diários acabam por prejudicar o trabalho pedagógico ao qual deveriam dedicar maior atenção e que uma mudança na teoria muitas vezes não é suficiente para mudar as condições práticas do trabalho cotidiano. (MATIEL, 2009, p.16).

O pedagogo é muito requisitado a se envolver com diversas questões em um ativismo que acompanha o ritmo ditado pelas rotinas arraigadas na escola, deixando extrapolar o tempo e o espaço do fazer pedagógico. (BAPTISTUCI, 2009, p.5).

O pedagogo estava utilizando a maior parte do seu tempo de trabalho com tarefas imediatistas, técnicas e burocráticas na escola e não com as pedagógicas. (COGO, 2009, p.22).

O papel do pedagogo é assessorar o corpo docente, dinamizar as reflexões e estudos, além de organizar a prática pedagógica na escola, objetivando a melhoria na qualidade social de ensino-aprendizagem, numa visão crítica e política. Todavia, devido ao ritmo acelerado do dia-a-dia da escola, fica cada vez mais escasso os momentos de reuniões entre professores e equipe pedagógica, para refletirem sobre o processo ensino e aprendizagem. (STEFANIU, 2009, p.3).

Essa variedade de funções que a escola vem desenvolvendo no decorrer dos últimos anos, acaba desencadeando uma desorganização nos papéis dos profissionais. [...] O dia-a-dia da escola, exige dos profissionais soluções de vários problemas que surgem a todo o momento, o que ocupa a maior parte do seu tempo, deixando em segundo lugar o principal objetivo que é a qualidade do ensino. (PAIXÃO, 2009, p.15).

Frente a um trabalho coletivo, como sugere o novo formato de organização, disponibilizam-se menos recursos e fica o desafio na mão dos pedagogos e gestores para enfrentar tantas situações-problemas, inesperadas e periféricas. E o objetivo central, que é o pedagógico, o planejar, o coordenar, o repensar sobre a lógica da construção do conhecimento vai sendo atropelado com as rotinas inesperadas e “mais urgentes”. (ROCHA, 2009, p.16).

O professor-pedagogo em muitas escolas atende durante o seu expediente: alunos indisciplinados, pais que foram chamados pelo motivo da indisciplina de seus filhos, Patrulha Escolar, Conselho Tutelar para serem feitos os trâmites necessários de um atendimento de um ato infracional feito pelo aluno durante o período que se encontra na escola, desentendimento entre professor e aluno, desentendimento entre professores, atendimento assistencial aos alunos, entre outros. O professor-pedagogo fazendo tudo isso na escola, dando prioridades a aspectos que não auxiliam diretamente no âmbito educacional, acaba deixando de lado outras situações que precisam ser resolvidas com relação ao ensino e aprendizagem dos alunos, como seleção e organização dos conteúdos, mudanças qualitativas no desenvolvimento e na aprendizagem, meios de redução de dificuldades da aprendizagem entre outros. (PINTO, 2009, p.3).

Os problemas ocasionados no cotidiano escolar dificultam o seu trabalho ficando inviabilizado, a desenvolver a sua função, fragmentando a sua prática pedagógica, ou seja, teoria-prática não condiz com a realidade no âmbito escolar, secundarizando a sua função e atuação. (MERLIM, 2010, p.14).

O pedagogo é muitas vezes sobrecarregado em casos de indisciplina que não necessitam prioritariamente de atendimento do seu trabalho, mas de uma ação pedagógica do professor. Sendo assim seu trabalho acaba limitando-se a registros de ocorrências disciplinares, impedindo-o de desempenhar sua função de forma eficaz, relegando ao segundo plano o atendimento pedagógico. (SANTOS, 2010, p.12).

Ocorre que o pedagogo acaba se desviando de suas atribuições especificamente pedagógicas, realizando exclusivamente tarefas rotineiras, de controle cotidiano, que secundarizam sua importância, já que estas poderiam ser realizadas por outros profissionais. (SOUZA DE OLIVEIRA, 2010, p.24).

O desvio do pedagogo para outras atividades emergenciais na rotina escolar acabam dificultando o trabalho pedagógico como um todo, o que impede que este profissional preste assistência pedagógica que subsidie o professor. (MARTINI, 2012, p.2).

É recorrente nas expressões dos pedagogos PDEs a questão das tarefas relacionadas às necessidades imediatas, as quais têm impedido o pedagogo de se dedicar ao acompanhamento ao processo pedagógico. Dessa forma ele acaba por cuidar de corredores, cuidar da entrada e saída dos alunos, verificar uniforme, atribuições que não são descritas por nenhum documento oficial da SEED como sendo do pedagogo, mas que ele acaba realizando porque já se cristalizou na cultura da escola que é ele que deve realizar.

Importante destacar que Matiel (2009) explicita que a mudança na teoria não é suficiente para mudar as condições práticas do trabalho cotidiano. Ora, Matiel está a chamar a atenção para as orientações emanadas pela SEED através dos documentos oficiais.

> Embora não negligencie as relações mais pontuais, ao pedagogo não cabe abarcar para si situações diárias que venham inviabilizar a sua função precípua da escola hoje- situada no contorno social, econômico e político. Pedagogo "faz tudo" acaba não fazendo nada, se envolve com funções que, a priori, devem ser discutidas no interior da escola: questões disciplinares, faltas de tarefas, faltas de professores; questões estas que não seriam tão marcantes caso o papel da escola hoje fosse entendido como compromisso social e político de todos os envolvidos na educação e portanto devem ser discutidas num projeto coletivo [...] O pedagogo não é bombeiro, não é enfermeiro, não é psicólogo, NÃO É INSPETOR, não é técnico, não é pai e nem mãe, embora não negligencie os fatores pontuais e cotidianos da escola e para tal é necessário que conte com todos os envolvidos no processo pedagógico. (SEED,s/d, p.42)

A referida citação foi retirada do documento produzido pela SEED e intitulado "O papel do pedagogo diante do processo de ensino e aprendizagem". Matiel (2009) nos chama a atenção para o fato da contradição que se evidencia entre o que trazem os documentos oficiais produzidos pela SEED e a prática do pedagogo nas escolas, e, ainda mais, pontua que não adianta marcar o discurso numa direção se efetivamente não se dá ao pedagogo as condições objetivas para que ele possa concretizar o seu trabalho no acompanhamento sistemático ao processo do ensino-aprendizagem.

O documento da SEED aponta que tais questões devem ser discutidas com o coletivo escolar. Não se discorda dessa proposição, mas não se pode ter uma visão ingênua de que apenas propondo a discussão no interior das escolas se efetivará a mudança. E mais, por que a palavra inspetor foi

colocada em letras maiúsculas no documento da SEED? Talvez porque o trabalho do pedagogo hoje nas escolas esteja limitado ao de um disciplinador de alunos, cuidando de corredores, filas, uniformes, bilhetes, anotações de atrasos e saídas antecipadas. Tal realidade se apresenta muito distante da prenunciada pelos documentos oficiais da SEED do pedagogo como um "pedagogo unitário". Ficou muito clara, pelas falas das pedagogas PDE, a inviabilidade do trabalho pedagógico tendo em vista as atividades corriqueiras e imediatistas que têm envolvido o pedagogo no seu tempo de trabalho na escola.

Oliveira (2004) aponta que as reformas educacionais recentes têm resultado em intensificação do trabalho docente, ampliação do raio de ação e, consequentemente, em maiores desgastes por parte desses trabalhadores. O que ficou evidente nas expressões dos pedagogos PDE foram as seguintes situações: a intensificação do seu trabalho pela incorporação de um rol enorme de atribuições pelo edital de concursos, a intensificação do trabalho pelo número reduzido de pedagogos e inspetores nas escolas, a ampliação do raio de ação do pedagogo, assumindo atribuições que não são de sua responsabilidade, mas que, por falta de outros profissionais na escola, como inspetores de alunos, acabam obrigando-o a assumir. E, por fim, a insatisfação, a frustração dos pedagogos de ao final de um dia de trabalho da escola terem a sensação de que não fizeram nada do que deveriam fazer e, por outro lado, se encontrarem extenuados por uma rotina desgastante.

> A constatação de que as mudanças mais recentes na organização escolar apontam para uma maior flexibilidade [...] corrobora a ideia de que estamos diante de novos padrões de organização também do trabalho escolar, exigentes de novo perfil de trabalhadores docentes. Ocorre, porém, que esses novos modelos de organização escolar expressam muito mais um discurso sobre a prática do que a própria realidade, melhor dizendo, a distância entre o que é propugnado nos programas de reforma educacional e o que é de fato implementado nas escolas apresenta uma grande defasagem. Daí a importância de se chegar até o chão da escola para compreender as mudanças que de fato ocorrem no cotidiano docente. (OLIVEIRA, 2004, p.1139).

No discurso se propõe o trabalho do pedagogo unitário; na prática se efetiva o trabalho de um pedagogo multitarefeiro, que não reconhece as tarefas que realiza no dia a dia como sendo suas atribuições e que, por outro lado, se frustra por não realizar o trabalho para o qual se formou, ou seja, o

acompanhamento ao processo pedagógico, a organização do trabalho pedagógico, a intervenção sobre o processo do ensino-aprendizagem. Ficou evidente que todos os pedagogos que participaram das pesquisas PDE reconhecem que o foco do seu trabalho é o acompanhamento ao processo do ensino-aprendizagem, mas na prática não conseguem realizá-lo de forma sistemática como gostariam de fazer.

5.2.4. A ampliação do número de Pedagogos e Funcionários das Escolas

O pedagogo tem assumido uma diversidade de atribuições na escola que não são de sua responsabilidade, mas pela falta de outros profissionais ele acaba as assumindo. As pesquisas PDE apontam para a necessidade da ampliação do número de pedagogos e funcionários das escolas.

O quadro a seguir apresenta a produção dos autores PDEs que apontam para a necessidade da ampliação do número de pedagogos e funcionários das escolas.

Quadro 15: Pesquisas PDE que apontam a necessidade da ampliação do número de pedagogos e funcionários

Pesquisas PDE que apontam que o número de pedagogos e funcionários da escola necessita ser ampliado	
2007	FARIA
2008	CARDOSO
2009	ARAUJO, ROCHA, NALESSO, BAPTISTUCI, MAIA OLIVEIRA, CENTENARO, VENTURA
2010	SANTOS, SILVA, GREZZANA, LEONEL, MATIAS
2012	COLINSKI

Fonte: Produções PDE- Organização da autora

Dos 15 artigos PDEs que apontam para a necessidade da ampliação do número de pedagogos e funcionários das escolas, 7% dos artigos foram produzidos em 2007, o que representa 1 produção; 7% em 2008, o que representa 1 produção; 46% em 2009, o que representa 7 produções; 33% em 2010, o que representa 5 produções e 7% em 2012, o que representa 1 produção. A maior parte dos artigos que apontam para a necessidade da

ampliação do número de pedagogos e funcionários foram produzidos em 2009 como podemos verificar pelo gráfico abaixo.

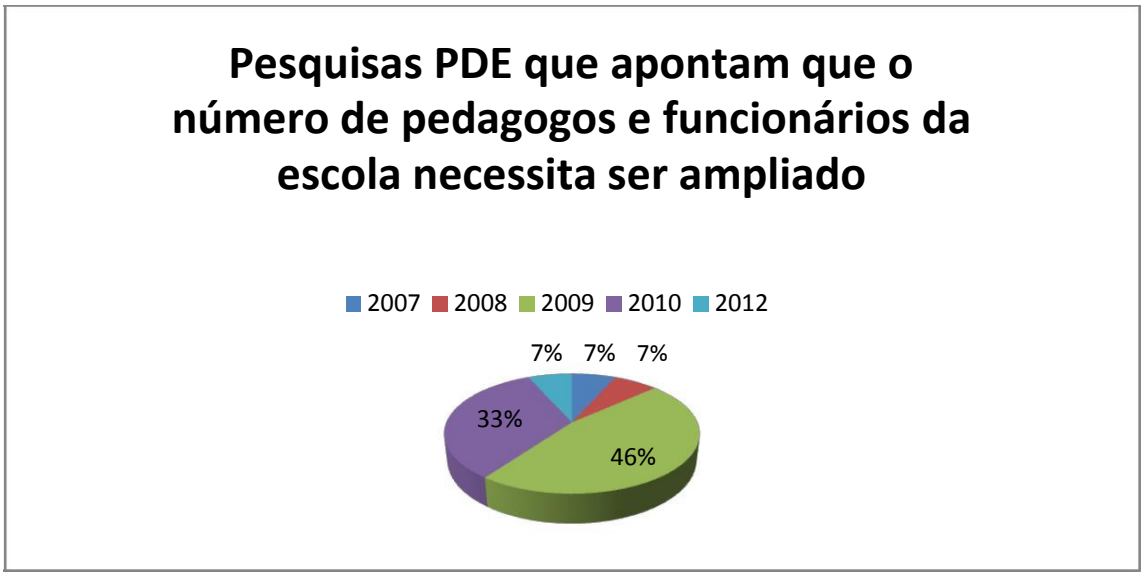

GRÁFICO 6 PRODUÇÕES PDE NOS ANOS DE 2007 À 2012 AMPLIAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA ESCOLA.

Tendo em vista o número de atribuições do pedagogo pelos editais de concursos e as tarefas que lhe aparecem cotidianamente, se não lhe forem dadas as condições objetivas para a realização do seu trabalho, o pedagogo acaba por realizar apenas o que é emergencial. O processo ensino-aprendizagem fica para um segundo plano, ou seja, para quando for possível acompanhar. A seguir pode-se verificar o que as produções PDE apontam a esse respeito.

> A sugestão dos professores pedagogos é para que o Estado ofereça e contrate mais pessoas para trabalhar, inclusive para o cargo de inspetor de alunos, para que este auxilie no atendimento diário, facilitando e disponibilizando mais o trabalho do pedagogo junto ao aluno e aos professores. (GREZZANA, 2010, p.14).
>
> Apesar do número significativo de professor pedagogo que atuam nas escolas da Rede Pública de Ensino, esse número é ainda insuficiente pela quantidade de alunos e pela complexidade e diversidade de situações problemas com que se depara no cotidiano de seu trabalho. (MAIA OLIVEIRA, 2009, p.10).

Ficou evidente as dificuldades vividas pelo pedagogo no desempenho da função dentre elas: a carência de funcionários para desempenhar as diversas funções demandadas na escola hoje, a falta de conhecimento por parte do próprio pedagogo, dos professores e da comunidade escolar com relação a sua real função, o acúmulo de tarefas paralelas e ou secundárias que ocorrem por falta de planejamento das ações diárias da escola, de forma a não permitir a prática pedagógica em conformidade com as atribuições descritas no Edital de concurso. (LEONEL, 2010, p.4).

O pedagogo ainda se encontra sobrecarregado de tarefas na escola pelos processos de burocratização do trabalho, por falta de profissionais, pelo elevado número de turmas e alunos que precisa acompanhar, pela falta de compromisso de muitos profissionais em cumprir com suas tarefas e também por não haver uma unidade no trabalho pedagógico entre as pedagogas. (COLINSKI, 2012,p.3).

A prática do cotidiano escolar apresenta muitos entraves, ao invés de realizar o que é de seu ofício seu trabalho desvia-se muito do foco realizando atividades que não são de sua alçada, vivendo muitos conflitos entre fazer aquilo que é de sua competência e aquilo que é de competência dos outros profissionais da educação. (BARZOTTO, 2010, p.10).

Os pedagogos narraram dificuldades referentes à clareza de suas atribuições no contexto escolar, pois muitas vezes eles precisam atender situações que não são pedagógicas, mas por falta de outros profissionais e por já existir uma cultura do pedagogo multitarefa, que atende desde o portão até visitas nas casas de alunos faltosos. (BAPTISTUCI, 2009, p.18).

Um dos problemas da escola pública é a sua condição de funcionamento. A falta de funcionários/as dificulta todo o trabalho, sendo que em muitas escolas as equipes pedagógicas acabam fazendo outros trabalhos como, por exemplo, cuidar do portão e dos alunos no pátio, encaminhar projetos sem debates e sem tempo. Realizar a organização do trabalho pedagógico torna-se bastante difícil. Sem alteração dessas condições, dificilmente e realidade mudará. (CENTENARO, 2009, p.16).

É utópico pensar que essas atribuições serão desenvolvidas por apenas um profissional em cada período escolar e esquecer-se de que o desenvolvimento dessas ações depende de um trabalho coletivo, no contexto escolar. Vale destacar que, de acordo com a prática vivida no contexto escolar, somente para dar atendimento às atribuições em destaque e ao FICA (Ficha de Comunicação do Aluno Ausente), há necessidade de no mínimo, um pedagogo para cada quatro (4) turmas – isso, se não houver, no mesmo período, atendimentos direcionados a Programas como: Sala de Apoio, Sala de Recursos, Viva a Escola, CELEM. Caso ocorram mais esses atendimentos, torna-se imprescindível o aumento no número de pedagogos por período, quando a intenção é um ensino de qualidade. (NALESSO, 2009, p.17).

Os pedagogos apontam para a falta de profissionais e para um elevado número de alunos e turmas que necessitam atender como dificuldade para realizar seu trabalho, entre outros fatores.

A primeira consideração a se realizar é que ao definir o processo pedagógico como foco das políticas públicas do Estado e, portanto, a qualidade do trabalho a ser realizado, não são apenas os números que devem ser tomados como critérios balizadores para a definição do número de profissionais da escola. Outros critérios como as demandas de trabalho que existem em qualquer escola, independente do número de alunos, também devem ser levadas em conta, já que esse trabalho é de sua responsabilidade em escolas de pequeno, médio ou grande porte. Outro fator diz respeito às escolas com maior vulnerabilidade social. Com certeza em escolas cujas famílias têm uma condição socioeconômica melhor, o aluno encontra mais condições de apresentar um melhor rendimento escolar, em relação às escolas que apresentam um grande número de famílias com alto índice de vulnerabilidade social. Muitos desses alunos precisam ingressar no mercado de trabalho muito cedo para ajudar na renda familiar e dessa forma muitos desistem de estudar, não conseguem conciliar os estudos com a jornada de trabalho extenuante, outros acabam se envolvendo com drogas, atos infracionais entre outras questões. Para essas escolas o olhar da Secretaria tem que ser diferenciado, pois as necessidades são muito maiores e dessa forma o número de profissionais também deve ser maior.

Também seria necessário realizar uma triagem das escolas que se encontram localizadas em áreas de maior vulnerabilidade social para que as condições de trabalho sejam melhores aos seus profissionais. Nessas escolas o número de profissionais teria que ser ampliado em relação às demais.

Além disso, os pedagogos apontam para a mudança que a escola vem passando nos dias atuais, resultado de um processo de ampliação das matrículas nas escolas públicas e das mudanças nas relações sociais e produtivas.

A escola hoje não é a mesma de tempos atrás. Até a metade do século passado a escola atendia uma minoria da população, pois somente os privilegiados tinham acesso à escola. Atualmente a escola está aberta para todos, aumentou a quantidade de alunos e mudou o perfil do conjunto dos estudantes das escolas públicas. (COLINSKI, 2012, p.2).

Quanto mais adversas as condições de trabalho do professor e as condições de vida dos alunos mais conflituosa a atuação do pedagogo, pois sua atuação será menos pedagógica. Quanto piores essas condições, menor a possibilidade de efetivar o processo de ensino e aprendizagem. Diante desta situação poderemos ter duas formas de atuação do pedagogo, uma em que ele estará fazendo uma função que atenda as necessidades impostas pelas condições inadequadas do trabalho dos professores, de vida dos alunos e pelas condições materiais insatisfatórias das escolas. A outra possibilidade de atuação do pedagogo, ocorrerá em condições pedagógicas adversas onde se espera que ele dê conta delas. (VENTURA, 2009, p.12).

A escola vem desenvolvendo no decorrer dos últimos anos, uma variedade de funções, o que acaba desencadeando uma desorganização no trabalho de seus profissionais, que no dia a dia se veem envolvidos na necessidade de solucionar vários problemas que surgem a todo o momento. (PAIXÃO, 2009,p.16).

Na maioria das escolas o trabalho do pedagogo apresenta-se organizado em face das novas demandas colocadas aos educadores na sociedade contemporânea, distanciando-se muitas vezes de sua dimensão essencialmente pedagógica e de seu objetivo precípuo que é a organização do trabalho pedagógico para a democratização do ensino, expressando, assim, por vezes, uma visão reducionista e simplista da Pedagogia (BAPTISTUCI, 2009, p.2)

Com a democratização do ensino concretizada pela possibilidade do acesso e permanência na escola pelos alunos das classes trabalhadoras e assegurado em lei pela Constituição de 1988, a Constituição Cidadã, a escola pública e as condições de trabalho dos professores mudaram. Se, por um lado, foi garantido o direito do aluno à escola, por outro lado, as condições físicas e materiais da escola e de seus profissionais têm sido degradadas, porque o investimento financeiro não foi adequado à expansão da oferta das vagas.

> As políticas educacionais, no continente latino-americano, tiveram, nas últimas décadas, o objetivo de expansão da escolarização básica. Essas políticas revelaram um movimento contraditório, uma vez que democratizaram o acesso à escola ao custo da massificação do ensino. A incorporação de novos setores sociais à educação, em um contexto de restrição de recursos, trouxe profundas consequências no desenvolvimento dos sistemas educativos, com efeitos diretos sobre as condições de trabalho e as remunerações dos

> professores. Tais politicas vieram por meio de reformas em um contexto de reestruturação do capitalismo. (OLIVEIRA, 2007, p.357).

A escola pública e seus trabalhadores sentiram os efeitos das consequências dessas políticas diretamente sobre o seu trabalho, e, como se isso não bastasse, sob o discurso da maior autonomia da escola, passou-se a aumentar a responsabilidade desses trabalhadores docentes “ampliando os raios de ação e competência desses profissionais”. (OLIVEIRA, 2007, p.367).

Assim, os professores e pedagogos passaram a assumir responsabilidades que anteriormente não tinham, seu trabalho foi ampliado, no caso específico dos pedagogos, a ponto de se intitularem profissionais multitarefas, faz tudo da escola, inspetores de alunos, bombeiros porque apagam os “incêndios”.

No entanto, esses trabalhadores não são superprofissionais e não darão conta de solucionar todos os problemas. É preciso criar as condições adequadas de trabalho através de políticas públicas comprometidas com a verdadeira democratização da escola pública, que será efetivamente garantida somente quando o acesso ao conhecimento sistematizado tornar-se-a direito de todos. De nada adianta ofertar matrículas e garantir a permanência do aluno na escola se a ele não for garantido o direito à apropriação do conhecimento. E para que isso possa de fato ocorrer é preciso garantir as condições efetivas de trabalho aos trabalhadores da educação, aos professores, pedagogos, funcionários e diretores.

Nesse capítulo analisamos as produções PDEs dos anos de 2007, 2008, 2009, 2010 e 2012. A partir das leituras estabelecemos categorias de análises que exploramos anteriormente.

No próximo capítulo estudaremos burocracia e disciplinamento que foram duas categorias que apareceram nas produções PDEs sobre o trabalho dos pedagogos e que dessa forma necessitam ser estudadas.

6 OS SENTIDOS DO TRABALHO PARA OS PEDAGOGOS: BUROCRACIA E DISCIPLINAMENTO

Este capítulo é dedicado ao estudo de práticas burocráticas e disciplinadoras o que exige que se aprofunde os estudos sobre o Estado e a burocracia. O Estado burguês fundamenta-se pela burocracia. A burocracia é um instrumento institucional do Estado burguês, ou seja, o Estado burguês ancora-se na burocracia. A burocracia encontra seus fundamentos na racionalidade técnica do trabalho, uma racionalidade que se orienta pela manutenção do "status quo". Tudo deve ser racionalmente pensado e planejado para que não ocorram mudanças e rupturas na estrutura do Estado burguês e no modo de produção capitalista. Essa racionalidade é marcada pela neutralidade e impessoalidade.

A racionalidade técnica também se encontra no trabalho da fábrica, que divide os homens entre os que planejam e os que executam. O trabalho precisa ser calculado para evitar desperdícios e aumentar a produção, ou seja, a mais-valia para o capitalista.

O trabalho burocrático também tem sido uma exigência ao trabalho dos pedagogos em nossa sociedade. A escola reproduz as mesmas relações da sociedade em que está inserida. Os pedagogos têm sido chamados a desempenhar o trabalho burocrático, como forma de manter as coisas como estão e não possibilitar um acompanhamento efetivo ao processo pedagógico. Perde-se grande parte do tempo com formalidades e preenchimentos de fichas, relatórios, planilhas, dados quantitativos, e outras tantas tarefas exigidas pela Secretaria e Núcleos Regionais da Educação.

É preciso conhecer as políticas empreendidas pelo Estado do Paraná para o trabalho dos pedagogos, considerando que as políticas expressam o Estado em ação e por conta disso é necessário entender como o Estado burguês se apresenta. Os pedagogos apontam que as políticas implementadas para o seu trabalho acarretaram num trabalho intensificado e burocrático.

O capítulo estrutura-se da seguinte forma: parte-se do levantamento da empiria através das produções PDEs, já trabalhadas no capítulo anterior, para posteriormente empreender-se um estudo teórico sobre o Estado burguês e a

burocracia. Para isso recorre-se a teóricos do Estado e da burocracia no campo crítico.

6.1 As produções PDEs e o trabalho burocrático e disciplinador

O trabalho de pesquisa segundo o método do materialismo histórico dialético exige que se parta do real, ou seja, do que a realidade nos aponta. Nesse sentido retornamos à empiria, a qual se constitui das Produções PDE, que nos apontou um dado importante. Dos 57 artigos produzidos no Programa PDE/PR e analisados nessa pesquisa, 41 apontam para a questão do trabalho burocrático do pedagogo.Como “trabalho burocrático” os pedagogos apontaram as seguintes expressões: “executores de atividades burocráticas”, “exigências burocráticas”, “preencher documentos solicitados pela Secretaria da Educação”, “controle burocrático do trabalho do professor”.

O quadro a seguir apresenta a produção dos autores PDEs que apontam para o trabalho burocrático dos pedagogos.

Quadro 16: Pesquisas PDE que apontam o trabalho burocrático dos pedagogos

Pesquisas PDE que apontam o trabalho burocrático dos pedagogos	
2007	SOUZA, TERBAIM, PIRES, FARIA
2008	ZUKOWSKI, CARDOSO
2009	LESSA, SALEM, FERRAZ DE OLIVEIRA, COGO, ARAUJO, BATISTA, ROCHA, FLÓRIDE, TIKLE, NALESSO, STEFANIU, BAPTISTUCI, ZENI, MAIA OLIVEIRA, SOUZA, EYNG, ROTTA, SCHUH
2010	MEURER, MEHL, SANTOS, VANZELA, SILVA, GREZZANA, GNOATO, WERLE, LEONEL, BARZOTTO, REIS
2012	MANCHENHO, NASCIMENTO, CARVALHO, COLINSKI, BREGENSKI

Fonte: Produções PDE- Organização da autora

Dos 41 artigos PDEs que apontam para o trabalho burocrático dos pedagogos, 9% dos artigos foram produzidos em 2007, o que representa 4 produções; 5% em 2008, o que representa 2 produções; 48% em 2009, o que representa 18 produções; 26% em 2010, o que representa 11 produções e 12% em 2012, o que representa 5 produções. A maior parte dos artigos que

apontam para o trabalho burocrático dos pedagogos foram produzidos em 2009 como podemos verificar pelo gráfico abaixo.

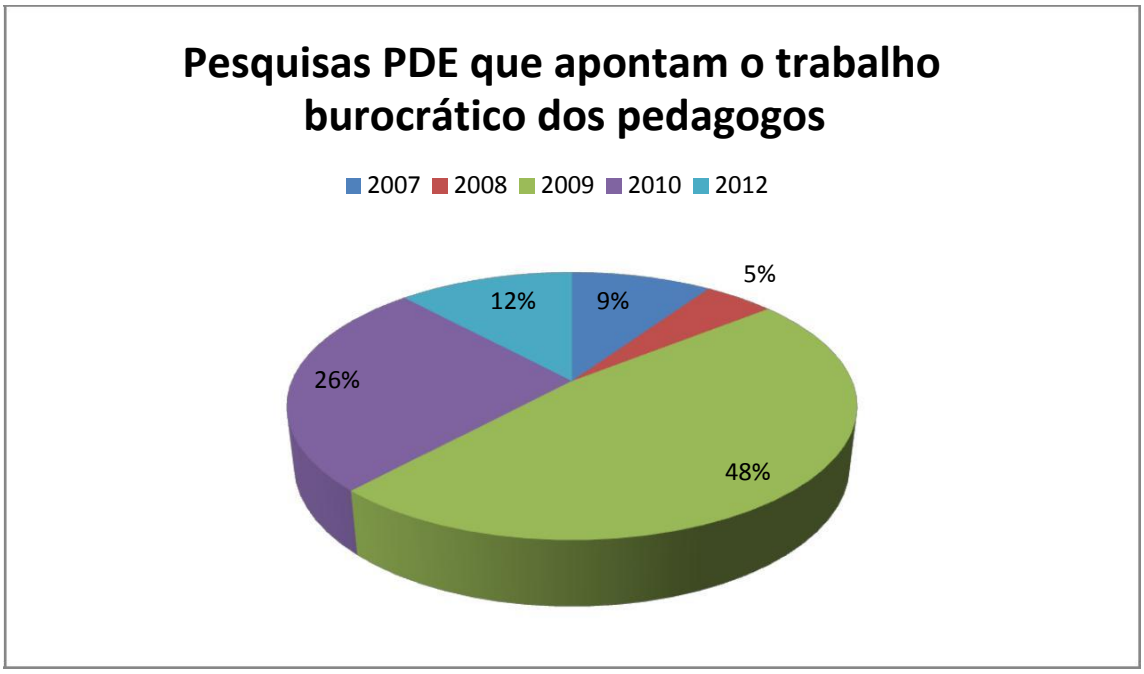

GRÁFICO 7 PRODUÇÕES PDE NOS ANOS DE 2007 À 2012 TRABALHO BUROCRÁTICO DOS PEDAGOGOS.

As pesquisas PDEs apontam que, as políticas implementadas para o trabalho dos pedagogos tem sido de intensificação e burocratização do trabalho. As mudanças trazidas com a Lei Complementar nº 103/2004, a qual extinguiu as funções de orientador educacional e supervisor escolar unificando-as numa única função, a de professor pedagogo, impactou diretamente sobre o trabalho dos pedagogos. Na escola houve uma confusão sobre o que seria o trabalho desses profissionais, o qual tem sido associado com frequência a realização de atividades burocráticas.

Em virtude do desconhecimento do real trabalho do pedagogo, e por falta de profissionais na escola, o pedagogo vem assumindo uma série de funções que não são sua atribuição, mas que na ausência de outros profissionais ele acaba realizando. Disso resulta o estranhamento que o pedagogo expressa como descaracterização do seu trabalho, ligado comumente ao atendimento de questões corriqueiras e disciplinares. Isso tem tomado grande parte do tempo de trabalho dos pedagogos nas escolas, o que,

por sua vez, o impossibilita de acompanhar o processo do ensino-aprendizagem como ele compreende que deveria acompanhar.

Outro dado muito importante é o fato de os pedagogos apontarem que quando não estão envolvidos com as atividades corriqueiras e disciplinares estão desempenhando atividades burocráticas, expresso por 41 pedagogos nas suas produções no PDE/PR. Tal dado é bastante representativo e será o foco de nossos estudos nesse capítulo.

Vejamos o que os pedagogos PDE apontam nas suas pesquisas.

O pedagogo passa a assumir na escola o papel de “apagar incêndios” (atender alunos doentes, confusões de pátio, indisciplina na sala de aula, convocar e atender pais) ou o papel de burocrata da educação (conferir livros, produzir documentos e encaminhá-los, receber e agilizar documentos oficiais e etc.). (SOUZA, 2007, p. 7).

Por um lado, a Legislação embasa e dispõe as atribuições, mas não assegura condições para que essas atribuições venham a ser realmente exercidas e aí as atribuições do Professor Pedagogo acabam por ser sempre outras devido a vários entraves como: formação acadêmica sem uma identidade definida – falta de capacitação –exacerbada burocracia com documentações e projetos – múltiplas funções– sem direito a hora atividade - etc. (FARIA, 2007, p.15).

Nos momentos em que não atende as demandas emergenciais acaba por cumprir as exigências burocráticas da política da secretaria. Este quadro impõe aos pedagogos duas grandes possibilidades de atuação: a primeira assistencialista e a segunda de preencher e elaborar documentos solicitados pela secretária. (CARDOSO, 2008, p. 2).

Um dos maiores impedimentos de realização plena do trabalho do pedagogo é a visão, deturpada, de que cabe somente a ele a realização das tarefas burocráticas, acarretando uma hierarquização errônea das responsabilidades no interior da escola, fragilizando o compromisso da coletividade escolar e comprometendo o conceito de gestão democrática e participativa. (EYNG, 2009, p. 4).

Muitas são as vezes que as escolas são inundadas de exigências administrativas, oriundas e geralmente impostas por instâncias superiores, além das exigências do próprio trabalho pedagógico, como preenchimento de atas de reunião de conselho, controle de alunos faltosos e evadidos, controle das dificuldades e avanços dos alunos, verificação dos Livros de Registros de Classe, problemas disciplinares dentre outros. Esses procedimentos tem se solidificado em muitas escolas como uma simples obrigação, desvirtuando a organização do trabalho pedagógico. (MEHL, 2010, p.19).

Tento em vista as inúmeras funções que sobrecarregam o pedagogo o mesmo deixa de exercer seu verdadeiro papel perdidos em uma infinidade de ações burocráticas e outras atividade. Isso acaba colocando em segundo plano seu verdadeiro papel. (VANZELA, 2010, p.18).

Destaca-se que grande parte de sua carga horária do dia-a-dia é destinada ao fazer burocrático, ao enfrentamento de questões emergenciais como violência e indisciplina, ao preenchimento de fichas de Programa Preventivo e de atendimento aos comportamentos inadequados dos alunos; esses afazeres diários não condizem com as atribuições essenciais do professor pedagogo da escola pública. (NASCIMENTO, 2012, p.3).

O pedagogo da Escola Pública de Educação Básica tem uma sobrecarga de trabalho e pouco tem conseguido exercer o seu papel de articulador do processo ensino-aprendizagem. Isso porque são destinadas a este profissional todas as tarefas ligadas às questões organizacionais, burocráticas, de legislação e disciplinares da instituição de ensino. (ZENI, 2009, p. 3).

A escola, nas últimas décadas, tem respondido por tantas responsabilidades que não deveriam ser atribuídas a ela (fichas, relatórios, encaminhamentos), ocasionando um acúmulo de tarefas periféricas, ficando em segundo plano tudo o que deveria ser essencial. (ROCHA, 2009, p.15).

O trabalho pedagógico está submetido ao trabalho administrativo, quando deveria ser o contrário. O trabalho pedagógico está submetido à lógica da racionalidade. A figura do profissional pedagogo é vinculada ao tarefeiro. A falta de recursos humanos obriga a equipe a se desdobrar em ações inesperadas, dificultando um trabalho organizado e construído num planejamento prévio. (ROCHA, 2009, p.19).

Foi possível a constatação de que na realidade escolar concreta o pedagogo não conta com condições para desenvolver seu trabalho uma vez que ele vem desempenhando várias funções administrativas, necessitando de maior comprometimento por parte da direção, da participação da comunidade e do corpo docente, para intervir e colaborar no processo de ensino aprendizagem. Faz-se necessário buscar uma nova concepção desse profissional para além de funções burocráticas, disciplinadoras e fragmentadas do processo pedagógico da escola. (RIBEIRO DA SILVA, 2010, p.2).

O Pedagogo ainda se encontra sobrecarregado de tarefas na escola, pelos processos de burocratização do trabalho, por falta de profissionais, pelo elevado número de turmas e alunos que precisa acompanhar, pela falta de compromisso de muitos profissionais em cumprir com suas tarefas e também por não haver uma unidade no trabalho pedagógico entre as pedagogas da escola. (COLINSKI, 2012, p.4).

> As respostas evidenciam que o pedagogo é um “faz tudo” na escola, vejamos: atende aluno na maior parte do tempo, com sobrecarga de trabalho burocrático, fugindo a sua verdadeira função, realizando tarefas que não são suas e “apagando incêndios” em sala de aula, desenvolvendo trabalho burocrático e deixando o professor desamparado. (LEONEL, 2010, p.14).
>
> A maioria dos professores não sabe definir a atuação do pedagogo na escola, segundo alguns é uma função pulverizada. Valorizam a profissão do pedagogo, porém não sabem qual é a sua real atribuição, ora está relacionada a questões meramente burocráticas, ora está relacionada a questões disciplinares. (FERRAZ DE OLIVEIRA, 2009, p.1).
>
> Verificamos que o pedagogo ainda enfrenta problemas quanto ao assessoramento dos professores, pois seu trabalho perpassa por questões burocráticas contribuindo para a fragmentação do seu trabalho pedagógico na escola, desfavorecendo o processo educativo. (STEFANIU, 2009, p.19).
>
> O pedagogo se submete, por questões políticas e exigências corriqueiras, a realização de cumprimentos burocráticos, atendimentos constantes a alunos, substituição da ausência do professor regente de sala de aula nas diversas áreas do conhecimento, entre outros afazeres que desvirtua sua real função de pedagogo. (LESSA, 2009, p.1).

As produções dos pedagogos PDE apontam que os pedagogos têm sido executores de trabalhos burocráticos nas escolas, atendendo a exigências de preenchimento de fichas, relatórios, conferência de livros, encaminhamento de documentos oficiais e essas atividades têm tomado grande parte do tempo do seu trabalho nas escolas.

O pedagogo está sobrecarregado pelos processos de burocratização. A organização do trabalho na escola tem se estruturado pelos princípios da racionalização, pela parcialização e fragmentação do trabalho. Não há unidade no trabalho entre os pedagogos e entre o coletivo da escola, por isso o pedagogo encontra-se sobrecarregado. Além disso, os princípios de racionalização limitam o número de pedagogos nas escolas, o que não é adequado para as demandas de trabalho que esse profissional tem sob sua responsabilidade.

Além de os pedagogos assumirem a execução de trabalhos burocráticos nas escolas, como preenchimento de fichas e relatórios, a burocracia é

caracterizada pelos pedagogos PDE como fiscalização do trabalho do professor, o que tem levado ao estabelecimento de relações hierarquizadas na escola.

A seguir veremos que as produções PDE apontam que o trabalho do supervisor escolar estava pautado pela fiscalização ao trabalho do professor e que dessa forma estabeleciam-se relações hierarquizadas na escola.

Discutir sobre o pedagogo é complicado, muitas vezes é visto como alguém que detém algum poder junto à direção, que controla o fazer do professor, aquele que vê e conta o que está acontecendo na escola, caso não saiba exercer suas atribuições. (TERBAI, 2007, p.4).

Organizar um trabalho pedagógico coletivo e articulado entre a teoria e a prática nas escolas tem sido um grande desafio para os professores pedagogos. Primeiramente porque historicamente este profissional tem ocupado funções fragmentadoras no processo pedagógico dividindo-se entre supervisor escolar e orientador educacional, ou seja, na função de supervisor, o papel é mais de controle burocrático do trabalho do professor e, na função de orientador, o trabalho fica mais direcionado ao aluno, distanciando-se ambos do trabalho pedagógico propriamente dito. (SALEM, 2009, p.3).

No atual contexto da escola pública o professor pedagogo não está conseguindo desenvolver suas funções a contento, porque vem agregando múltiplas tarefas que não condizem com a sua habilitação profissional, pois em suas manifestações funcionais vem exercendo papéis burocráticos, tais como: de disciplinador de alunos, de fiscalizador de professores, de inspetor de pátio da escola, de controlador de entrada e saída de alunos, de assistente social, de psicólogo, de assistente de saúde, e outros mais. (ARAUJO, 2009, p.4).

Seu trabalho tem sido precarizado e descaracterizado, secundarizando o sentido pedagógico. Muitas vezes, ele é interpretado como burocrata, disciplinador de alunos, fiscalizador de professores e profissional multitarefa. (ROCHA, 2009, p.2).

Verificamos que em muitas realidades escolares o pedagogo desenvolve multitarefas, pois a toda hora é solicitada a sua presença em situações que acabam descaracterizando sua função e enfatizando-o como profissional disciplinador de alunos e fiscalizador do corpo docente. (PINTO, 2009, p3).

Os professores denotam que entendem a função do professor pedagogo, apenas como burocrata, sendo ele, supervisor das ações educativas e não profissional professor e educador que em conjunto com os demais busca alternativas para melhorar a aprendizagem. (SANTOS, 2010, p.12).

> Um dos maiores impedimentos de realização plena do trabalho do pedagogo é a visão, deturpada, de que cabe somente a ele a realização das tarefas burocráticas, acarretando uma hierarquização errônea das responsabilidades no interior da escola. (EYNG, 2009, p.3).

Dessa forma o pedagogo também tem sido entendido como um fiscalizador do trabalho do professor. É visto como um burocrata que está na escola para fazer com que o professor cumpra as exigências do trabalho prescrito à escola pelas Secretarias e Núcleos.

Em seus trabalhos, os pedagogos PDE apontam para a necessidade de que esse trabalho seja superado. As relações entre pedagogos e professores não podem se respaldar por relações hierarquizadas e verticalizadas. Á escola cabe o trabalho em que toda a coletividade possa pensar sobre o processo do ensino-aprendizagem. Não há sentido em alguns planejarem o processo pedagógico enquanto outros o executam. O trabalho pedagógico necessita ser debatido e planejado por todos os envolvidos.

Ora, como o trabalho assim caracterizado pelos pedagogos decorre da política formulada já apontada nos capítulos anteriores impõe-se estudo do Estado e da burocracia.

6. 2 O Estado e a Burocracia

O Estado é um instrumento de dominação nas mãos da classe dominante, que surgiu quando a sociedade se dividiu em classes antagônicas e com interesses inconciliáveis. O Estado existe para fazer a mediação entre as classes e conciliar as disputas. Como consequência da criação desse Estado, surgem os funcionários como órgãos do poder público (LÊNIN, 2011).

A classe dominante detém a direção hegemônica de classe nas formações capitalistas. Ela se apresenta como capaz de absorver o interesse geral do povo-nação e dessa forma consegue condicionar uma aceitação política da sua dominação por parte das classes dominadas.

O Estado capitalista apresenta uma particularidade: trata-se do problema do bloco no poder. O bloco no poder “indica a unidade contraditória particular das classes politicamente dominantes, na sua relação com uma forma particular do Estado capitalista” (POULANTZAS, 1977, p.229). O conceito de bloco no poder está relacionado ao nível político e recobre o campo das

práticas políticas nas quais ocorre a articulação do conjunto das instâncias e dos níveis de luta de classe de um determinado estágio de formação capitalista. A configuração de um bloco no poder é dependente da conjuntura, ou seja, da combinação concreta de três fatores: da classe que detém a hegemonia, das classes que nele participam e das formas que esta hegemonia assume, isto é, das contradições e da relação concreta entre as forças do bloco no poder. (POULANTZAS, 1977).

O Estado burguês procura ocultar o seu caráter de classe, apresenta-se como neutro politicamente disposto a defender os interesses gerais da sociedade. Através de um sistema ideológico organizado, ele oculta o seu caráter de classe. O objetivo é encobrir as estratégias utilizadas pelas classes dominantes para manter o controle político-ideológico.

Da mesma forma ocorre nas políticas educacionais. O Estado, em favor dos interesses das classes dominantes, implementa políticas que deixam a desejar na defesa da escola pública e de seus estudantes e professores. Muitas vezes utiliza-se de discursos progressistas para justificar a implementação de suas medidas, que na realidade representam dificuldades para os estudantes e professores.

Assim ocorreu com as políticas para o trabalho dos pedagogos no Paraná, quando da implementação da Resolução nº 3651/2000, que alterou o número de pedagogos das escolas.

A luta político-ideológica tem o objetivo de garantir a hegemonia da classe dominante. Conforme Poulantzas (1997), o Estado capitalista e as características específicas da luta de classes tornam possível o funcionamento de um “bloco no poder”, composto de várias classes dominantes. Uma dessas classes detém um papel dominante, que se caracteriza como papel hegemônico. A hegemonia é a dominação de uma classe dominante sobre as outras classes em uma formação capitalista.

A classe hegemônica representa os seus interesses, mas também se apresenta como defensora dos interesses gerais de toda a sociedade. Assim, para manter-se no poder, realiza algumas concessões.

No caso do trabalho dos pedagogos, é preciso compreender as alterações que se iniciaram com a aprovação da LDB 9394/96 e posteriormente em 2006 com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.

O curso de Pedagogia, que anteriormente formava o orientador educacional, supervisor escolar e administrador escolar foi reformulado na perspectiva da concepção de formar o pedagogo. Esta formação aponta para ampliação da docência, para muitas atribuições.

O estado do Paraná, que acompanhava esses debates, antecipou-se na aprovação das Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia e em 2004 aprovou a Lei Complementar nº103/2004, a qual extinguiu os cargos de supervisor escolar e orientador educacional e no seu lugar criou o cargo de professor pedagogo.

É importante destacar que, nesse contexto de reestruturação dos cursos de Pedagogia, discutia-se que o trabalho do pedagogo deveria centrar-se sobre o processo do ensino-aprendizagem, ou seja, o que se convencionou a chamar da formação de um novo pedagogo, de um pedagogo unitário.

O termo unitariedade, como já explicitado anteriormente, referia-se à superação do trabalho do pedagogo pelas antigas habilitações, a qual fragmentava o trabalho, do supervisor escolar - ligado às questões da fiscalização do trabalho do professor - e do orientador educacional - às questões assistencialistas ao aluno. Propunha-se um novo trabalho aos pedagogos voltado para a organização do trabalho pedagógico com foco no ensino-aprendizagem.

No tecnicismo, o trabalho da escola foi separado entre os que planejavam o processo e os que executavam; as relações eram hierarquizadas. Esse trabalho perdurou na lógica das habilitações dos especialistas da educação: orientador educacional, supervisor escolar, administrador escolar. As relações eram verticalizadas. O pedagogo era um burocrata da educação, cumprindo as determinações do Estado burguês.

O trabalho pedagógico numa perspectiva de trabalho associado considera que o processo ensino-aprendizagem precisa ser discutido por todo o coletivo escolar e, dessa forma, torna-se necessário superar o trabalho burocratizado. Assume-se o compromisso com a socialização e a apropriação do conhecimento sistematizado.

O estudo da burocracia, exige aprofundamento dos estudos de Max Weber e sobre sua teoria. Weber teorizou sobre o Estado moderno, o qual depende de um funcionalismo especializado e de um direito racional. Portanto,

torna-se fundamental estuda-lo para compreender a burocracia, embora a sua perspectiva seja diferente dos autores marxistas como Marx, Engels, Gramsci, Lênin e Poulantzas.

Weber, em sua obra Economia e Sociedade, cita Trotski quando este afirmava que o Estado moderno fundamenta-se na coação. Weber queria chamar a atenção para o fato de que quem pratica a política reclama pelo poder. “O Estado é uma relação de dominação de homens sobre homens, apoiada no meio da coação legítima (quer dizer, considerada legítima). Para que ele subsista, as pessoas dominadas têm que se submeter” (WEBER, 2012, p.526).

No Estado Moderno a dominação realiza-se em virtude da legalidade e conta com o servidor público como instrumento legitimador dessa dominação. “Em um Estado moderno, o domínio efetivo, [...] encontra-se, necessária e inevitavelmente, nas mãos do funcionalismo, tanto do militar quanto do civil” (WEBER, 2012, p.529).

Essa questão é fundamental para esta tese tendo em vista que a burocracia é um instrumento de manutenção da dominação do Estado sobre as classes dominadas. Portanto, a burocracia e o trabalho burocratizado cumprem seu papel de colaborar para a manutenção das coisas e não para a sua transformação.

O pedagogo na escola, ao deixar de realizar o seu trabalho no acompanhamento do processo do ensino-aprendizagem e ao dedicar grande parte desse trabalho às questões burocráticas, se insere na perspectiva da perpetuação das relações de dominação e de continuidade das condições que estão postas. Por isso o trabalho burocratizado não serve para um projeto emancipador do trabalho da escola e dos pedagogos e professores. Há que superar o trabalho fundamentado sobre essas bases.

Weber (2012, p.529) explicita que o funcionalismo burocrático exige um “treinamento especializado, a divisão do trabalho, competências fixas, documentação e ordem hierárquica”. Importante destacar que o trabalho dos pedagogos especialistas, orientador educacional e supervisor escolar assumiam as especificações descritas anteriormente, na medida em que o supervisor escolar fiscalizava o trabalho do professor e o orientador educacional assumia um trabalho assistencialista voltado aos alunos.

Com a extinção do trabalho do pedagogo pelas habilitações e a defesa do trabalho do pedagogo voltado para as questões do ensino aprendizagem, apregoa-se a superação do trabalho burocratizado. No entanto, as produções PDEs analisadas anteriormente apontam que o trabalho burocratizado do pedagogo não foi superado com a extinção das antigas habilitações. Isso porque as relações na escola precisam ser transformadas, assim como as relações sociais precisam ser fundadas sobre outros pressupostos.

Apregoaram-se as mudanças no nível ideológico, mas de fato na prática as condições objetivas para que esse trabalho pudesse ser superado não se concretizaram. Houve uma redução do número de pedagogos nas escolas com a Resolução instituída no Estado do Paraná em 2000, o que intensificou o trabalho dos pedagogos.

Pelos editais de concurso de pedagogos, analisados anteriormente, foi possível constatar que lhes são exigidas em torno de 30 atribuições. Além dessas somam-se as que não estão discriminadas nos editais, mas que, devido à falta de outros profissionais, o pedagogo acaba realizando. Essas outras funções caracterizam-se por atividades cotidianas e rotineiras ligadas a questões disciplinares. Portanto, além da ampliação do número de pedagogos nas escolas é necessário também ampliar o número de funcionários.

O cálculo do número de profissionais que irão trabalhar na escola não pode ser definido segundo critérios regulamentados racionalmente pela lógica burguesa. Há que se considerar a especificidade do trabalho da escola, para além da lógica da mercadoria e do lucro, mas antes pela formação humana e realizadora.

Weber (2012, p. 530) destacava que o Estado burocrático administra sobre a “base de um direito racionalmente estatuído e de regulamentos racionalmente concebidos, encontra-se em conexão [...] com o desenvolvimento capitalista moderno”.

Nesse sentido, cabe-nos questionar quem são as pessoas que definem o número de profissionais que irão trabalhar nas escolas. E quais os critérios considerados para definir esses números. Como Weber nos aponta, são critérios definidos racionalmente e de acordo com os interesses do Estado capitalista. É estabelecido um número determinado de matrículas para se definir o número de pedagogos e funcionários que a escola terá o direito de ter

trabalhando. Todas as outras questões sociais, demandas de trabalho e inclusão não são consideradas.

Se o trabalho do pedagogo, como se apregoou pelos documentos escritos pela SEED, deve estar voltado para as questões do ensino-aprendizagem, por que somente dados quantitativos são considerados como definidores do porte das escolas? Por que as questões pedagógicas são desconsideradas? Por que o trabalho pedagógico tem sido secundarizado, como apontam as pesquisas PDE?

A resposta a tais questões encontra-se no fato de que a definição do número dos profissionais das escolas é estabelecida pelo Núcleo de Recursos Humanos tendo em vista as verbas financeiras disponíveis. A lógica da definição do número de profissionais numa perspectiva de trabalho emancipador deveria se dar em função de um projeto pedagógico que se almeja construir. Portanto, o número de profissionais não pode ser definido a partir de recursos financeiros disponíveis, mas em função do trabalho realizador da humanidade. Se o foco do trabalho do pedagogo é o ensino-aprendizagem, há que se dar as condições objetivas para que esse trabalho possa se efetivar.

6.3 A hierarquização na burocracia

ParaWeber (1982), a burocracia moderna segue os princípios da hierarquia dos postos e dos níveis de autoridades, que constituem um sistema ordenado, no qual há a supervisão dos postos inferiores pelos superiores. Essa hierarquia mantém uma ordem e uma divisão de funções previamente estabelecidas.

Na escola essa hierarquia no trabalho também pode ser observada quando, por meio dos supervisores escolares, ocorria uma fiscalização do trabalho do professor. E, embora essa perspectiva tenha sido superada em termos teóricos, na prática essa visão ainda está presente.

Organizar um trabalho pedagógico coletivo e articulado entre a teoria e a prática nas escolas tem sido um grande desafio para os professores pedagogos. Primeiramente porque historicamente este profissional tem ocupado funções fragmentadoras no processo pedagógico dividindo-se entre supervisor escolar e orientador educacional, ou seja, na função de supervisor, o papel é mais de controle burocrático do trabalho do professor e, na função de orientador, o trabalho fica mais direcionado ao aluno, distanciando-se ambos do trabalho pedagógico propriamente dito. (SALEM, 2009, p.3).

Alguns termos como “controle de avaliação”, “preenchimento de livros”, “manutenção de disciplina”, denotam que entendem a função do professor pedagogo, apenas como burocrata, sendo ele, supervisor das ações educativas e não profissional professor e educador que em conjunto com os demais busca alternativas para a melhoria da aprendizagem e alcance das finalidades propostas por todos. (PIRES, 2007, p.17).

Historicamente, podemos dizer que vem causando uma confusão na interpretação do papel do pedagogo desde a época em que eram separados os papéis de supervisor e orientador escolar, pois ali já havia uma situação nada adequada para o ambiente de uma escola, o que parecia mais uma supervisão de trabalhadores de uma fábrica, onde o supervisor passava apenas a fiscalizar o trabalho dos professores. Na maioria das vezes, essa função era assumida por professores de outras áreas e, como burocrata da educação, eles ficavam preocupados apenas em controlar horários, livro ponto, livro de registro de classe, e acabavam esquecendo-se da organização do trabalho pedagógico e, assim, iam se afastando do professor. O orientador escolar era aquele assistencialista, que se preocupava com a vida de cada aluno, com a sua questão social, cultural, enfim dava toda a atenção ao aluno, de uma maneira exagerada, como se fosse mãe ou pai dessa criança ou desse adolescente. Desta forma, fazia, muitas vezes, papel de psicólogo, assistente social, enfermeiro, entre outros. (FLÓRIDE, 2009, p. 8).

Muitas vezes, o pedagogo desempenha ainda um trabalho fragmentado diariamente, quando solicitado para resolver situações inesperadas. Parece que toda a herança que lhe foi atribuída de “controlador” atualmente ainda se faz necessária de forma tão veemente quando tantas vezes é chamado para resolver, acalmar, ou apaziguar os ânimos de alunos exaltados que, no espaço da sala de aula, desrespeitam o direito “seu” e do “outro” ao conhecimento sistematizado.(ROCHA, 2009, p.14).

Ocorreram relatos marcantes conceituando o pedagogo como sendo um “inspetor de luxo”; “burocrata das políticas de governo”. Também relataram que há barreiras entre o pedagogo e o professor, as quais precisam ser ultrapassadas, são elas: falta de planejamento; gestores descomprometidos com o processo pedagógico; não há o comprometimento na hora-atividade pelos professores; falta de tempo para estudos no local de trabalho para os pedagogos; o pedagogo considerado pelos professores como “inoportuno”, “tarefeiro”; e que há resistência por parte dos professores em receber o auxílio dos pedagogos. (BREGENSKI, 2012, p.13).

“Alguns professores quando questionados responderam que o pedagogo exerce um trabalho complementar, é também uma extensão do trabalho do professor”. Citaram coisas como “controle de avaliação”, “preenchimento de livros”, “manutenção de disciplina”, denotam que entendem a função do professor pedagogo, apenas como burocrata, sendo ele, supervisor das ações educativas e não profissional professor e educador que em conjunto com os demais busca alternativas para o melhoramento da aprendizagem e alcance das finalidades propostas por todos. (SANTOS, 2010, p.13).

> Quando se adere ao coletivo não se perde alternativas pessoais, mas se inicia um processo de construção de coletividade, no qual todos os envolvidos necessitam de clareza do desempenho de suas ações, que devem ser concretas. Cabe ao pedagogo, não com ar pedante e autoritário, coordenar estas ações, viabilizando articulações junto a toda comunidade, lembrando que a autoridade é conquistada pela competência, pela construção diária que se estabelece nas relações de parceria, e não pela imposição. (EYNG, 2009, p. 42).

Historicamente no Estado do Paraná, o trabalho do supervisor escolar esteve atrelado à imagem de um fiscalizador, controlador do trabalho do professor. As pesquisas de Flóride (2009) e Salem (2009), apontam para essa perspectiva. Em outras vezes o pedagogo é apontado como um burocrata e implementador das políticas de governo, como Bregenski (2012) nos mostra. Esses fatores têm gerado barreiras entre os pedagogos e professores no trabalho nas escolas. Uma dessas barreiras é a hierarquização do trabalho, a qual coloca em lados opostos pedagogos e professores. Tal fato se explica porque a burocracia permeia a organização do trabalho na escola.

Interessante perceber que as pesquisas PDEs já apontam para a necessidade da superação dessa forma de organização do trabalho. Eyng (2009) denuncia que a hierarquização das responsabilidades na escola tem fragilizado o compromisso com o trabalho coletivo e discorre que se torna necessária a construção diária de relações de parceria no trabalho entre pedagogos e professores. Ao assumir as tarefas burocráticas, os pedagogos têm se distanciado do processo ensino-aprendizagem, como Pires (2007) e Santos (2010) nos apontam.

É fundamental compreender que o trabalho do pedagogo nessa perspectiva fiscalizadora e controladora do trabalho do professor se insere dentro dos princípios da burocracia no Estado Moderno.

O funcionário especializado desempenha um papel fundamental para a sustentação do Estado burocrático. “Isso se evidencia, primeiro, na exigência de um treinamento rígido, que demanda toda a capacidade de trabalho durante um longo período de tempo” (WEBER, 1982, p.232). E a ocupação desses cargos exige “a posse de diplomas educacionais, que está habitualmente ligada à qualificação para o cargo” (WEBER, 1982, p.233).

Os supervisores escolares e orientadores educacionais foram vistos com ar de desconfiança pelos professores na escola porque, durante um longo

período no Estado do Paraná, esses profissionais eram escolhidos pelos diretores das escolas, como cargo de confiança.

Em meados de 1960, foi criado o Serviço de Supervisão - Setor Paraná, instituído pelo MEC em todo o país. Nos anos de 1970, com a aprovação da Lei 5.692/71, é implantado o Serviço de Supervisão Escolar. O cargo poderia ser ocupado por qualquer professor com a indicação do diretor da escola. Em 1993, foi realizado concurso no Estado do Paraná para supervisor de ensino. (HIDALGO, 1999).

Com a Resolução 3.651/2000, as funções de orientador educacional e supervisor escolar assumem uma nova definição, a de “equipe pedagógica”.

Em 2004, através da Lei Complementar nº103/2004, os cargos de orientador educacional, supervisor escolar e administrador escolar são extintos e no seu lugar é criado o cargo de professor pedagogo.

Em conjunto com essas mudanças, fazia-se necessária a alteração do trabalho do pedagogo na escola, que foi articulado sobre a unidade do processo ensino-aprendizagem.

No entanto, para que o trabalho possa de fato se organizar nessa perspectiva, a burocratização precisa ser superada. É preciso que o trabalho na escola se organize sobre outras bases, pois as que estão postas hoje não possibilitam a transformação e superação dessa realidade.

A burocracia tem sido instrumento do Estado moderno e da manutenção das relações de produção capitalistas.

6.4 O Estado Capitalista e os interesses de classes

O Estado capitalista representa os interesses políticos das classes dominantes, ou seja, “o Estado é o centro do poder político das classes dominantes” (POULANTZAS, 1977, p.185).

Esse Estado permite, dentro dos limites do sistema, que determinados interesses econômicos das classes dominadas sejam assegurados. Esses interesses são garantidos para que o Estado possa governar com o consentimento dessas classes. Portanto, ao se apregoar que o interesse geral está sendo assegurado, trata-se de uma estratégia política para encobrir, através do discurso ideológico, que o Estado capitalista na realidade faz

concessões tendo em vista a garantia da ordem e da manutenção do poder da classe hegemônica. (POULANTZAS, 1977).

Em Weber (2012, p.529), “o Estado moderno é uma associação de dominação institucional, que, dentro de determinado território, pretendeu com êxito monopolizar a coação física legítima como meio da dominação”.

Consentimento e coação são estratégias utilizadas pelo Estado moderno para garantir a hegemonia das classes dominantes sobre as classes dominadas.

O domínio do Estado moderno encontra-se nas mãos do funcionalismo, tanto do militar quanto do civil (WEBER, 2012).

Lênin, ao analisar a conquista do poder político pelo proletariado na Rússia de 1917, constata que uma das dificuldades para a implantação do projeto renovador se encontrava no aparelho administrativo, que funcionava como na antiga organização e que sabotava as reformas revolucionárias. “A ditadura do proletariado é uma luta tenaz, cruenta e incruenta, violenta e pacífica, militar e econômica, pedagógica e administrativa, contra as forças e as tradições da antiga sociedade” (LÊNIN, 1920, cap. V). Dessa forma, o aparato burocrático é um dos principais instrumentos do Estado na manutenção do poder.

Lênin compreendia que o Estado burguês tinha que ser destruído pelo proletariado na revolução. Com a ascensão do proletariado ao poder, mudanças seriam necessárias na forma de organização da produção. A base da produção seria uma associação livre e igual de todos os produtores (LÊNIN, 2011).

Torna-se importante lembrar que, se para Lênin e Weber o Estado Moderno é um instrumento de dominação de uma classe sobre outra, há que se destacar que os objetivos de ambos não eram iguais. Enquanto Lênin estava interessado em estudar o Estado para destruí-lo, Weber estava interessado em aperfeiçoá-lo.

Lênin, ao estudar Marx, e a obra deste, “18 de Brumário de Luís Bonaparte”, destaca que o Estado burguês e “a sua imensa organização burocrática e militar” se utiliza de um grande número de funcionários na máquina governamental. A destruição da máquina burocrática do Estado é fundamental para a conquista do poder político pelo proletariado.

Na obra “Guerra Civil na França”, Marx realiza uma análise sobre a experiência da Comuna. O primeiro decreto da Comuna foi suprimir o exército permanente e os funcionários da administração. A Comuna deveria ser uma assembleia trabalhadora com poder de decisão. Portanto, para Marx, Engels e Lênin, a ditadura do proletariado seria transitória e rapidamente superada tendo em vista a concretização da Comuna.

Em Marx e Engels, o Estado é um instrumento coercitivo da classe dominante sobre as demais classes. Além da função repressiva, o Estado assume seu papel na manutenção das relações sociais capitalistas. Para isso o Estado dispõe de instrumentos institucionais - o exército, a polícia, a burocracia - que cumprem os seus propósitos.

Dessa forma, para a teoria marxista, é fundamental a superação das relações de domínio de classe. Trata-se de “uma revolução social que desse início a um período de transição no qual seriam destruídas as antigas relações de produção [...] e, portanto, a dominação de classe” (BIANCHI, 2007).

Com a revolução, a primeira ação do proletariado é a destruição da máquina burocrática e militar do Estado. É necessário um período de transição, no qual seriam destruídas as antigas relações de produção e superados os antagonismos de classes.

6.5 A Ideologia e o Estado Burguês

Na Ideologia Alemã, Marx e Engels apontam que os pensamentos da classe dominante são os pensamentos dominantes. Mostram-nos que a classe dominante tem o poder em suas mãos, o controle, a hegemonia. Esse poder é conseguido pelas ideias que são difundidas pela classe dominante e transformadas como sendo da maioria da população.

Para Gramsci os intelectuais orgânicos trabalham para a difusão das ideias de sua classe e para conseguir arrebatar o maior número de pessoas. Nesse processo é possível perceber uma luta de forças: de um lado, a classe dominante e seus intelectuais tentando disseminar as suas ideias, sempre visando à manutenção da ordem vigente e, de outro lado, a classe dos trabalhadores e seus intelectuais buscando a mudança, a transformação das condições materiais de vida.

O partido político é para Gramsci o intelectual orgânico da classe que representa. O partido político da elite seria constituído por uma elite de homens com a função de dirigir, do ponto de vista da cultura, da ideologia da classe dominante. O partido da não elite é constituído pelas massas, e representa uma massa de manobra a ser conquistada.

A classe dominante é a classe que tem o poder material, ou seja, os meios de produção material. No entanto, a classe dominante não possui apenas os meios de produção material; ela possui também os meios de produção das ideias, e por esse fato é uma potência dominante espiritual. “Os pensamentos dominantes são a expressão ideal das relações materiais dominantes concebidas sob a forma de idéias”. (MARX, 1996, p.56).

A ideologia de uma classe objetiva a emancipação humana ou a manutenção das condições de exploração. A ideologia dominante reproduz as condições de dominação e mantém a ordem vigente. Para se manter no poder, a classe dominante se utiliza das ideias para manter a ordem e lança mão de diferentes instrumentos para propagá-las pelas demais classes. A ideologia é fundamental para a manutenção da hegemonia da classe dominante.

Para Marx, Engels e Gramsci, a ideologia está diretamente ligada à luta de classes, a luta pela hegemonia e às condições materiais da vida. Está ligada à divisão do trabalho e às condições de exploração e degradação de uns em favor do enriquecimento de outros.

A ideologia dominante busca sempre a preservação do “status quo” e para isso lança mão de arranjos consensuais. Isso significa que em determinados momentos é necessário fazer algumas concessões para manter seu poder. Essas concessões acabam abafando muitas vezes a insatisfação de uma grande maioria, o que acaba por desmobilizar o movimento que busque a transformação.

Mészáros (2012) destaca que a ordem social é marcada por contradições e antagonismos internos, portanto, a unidade orgânica é um grande mito propagado pelo discurso ideológico, que tenta passar para as pessoas uma imagem de equilíbrio. Esse discurso ideológico tenta encobrir a estrutura desigual e desumana da divisão hierárquica do trabalho no modo de produção capitalista.

O discurso ideológico realiza um apelo tranquilizador de unidade e afirma que representa a maioria. No entanto, é uma minoria dominante a quem serve, e contribui para a manutenção das condições de exploração da vida material. Apenas alguns poucos têm acesso às riquezas materiais e espirituais. A grande maioria é excluída das condições que lhe possibilitam a emancipação humana.

A classe dominante busca encobrir os conflitos que possam abalar a sua hegemonia. O conflito é algo temido, pois confere legitimidade histórica ao adversário, no caso a classe trabalhadora, por isso é tão importante manter um discurso ideológico da unidade e do equilíbrio. (MÉSZÁROS, 2012).

A classe dominante ocupa uma posição privilegiada em relação à classe trabalhadora, pois ela regula a produção e a distribuição dos pensamentos da sua época. A produção das ideias é regulada pelas condições materiais da existência humana. A realidade é apresentada de uma forma que mascara as verdadeiras intenções e objetivos, e é sempre acompanhada de um discurso sedutor.

Esse discurso está sempre a favor da valorização do capital, da manutenção das atuais condições de vida que, para a maioria, significa exploração do trabalho, degradação, coisificação do homem e total alienação.

A divisão do trabalho no modo de produção capitalista, entre os proprietários dos meios de produção e os trabalhadores que se veem obrigados a vender sua força de trabalho para sobreviver, leva a uma outra categoria de divisão, a divisão entre o trabalho intelectual e o trabalho material. Alguns poucos serão os pensadores e outros serão os executores das ideias que não são suas, mas de outros.

Como diria Gramsci (1976), no modo de produção capitalista o “homo faber” foi separado do “homo sapiens”; as atividades intelectuais foram separadas das manuais. Como se alguns homens fossem capazes de pensar e a outros fosse delegada apenas a execução do que foi pensado por outros. Essa dissociação do pensar e do fazer traz repercussões para a subjetividade dos trabalhadores, que não se sentem mais capazes de administrar o trabalho por inteiro, que são reduzidos a uma coisa, a um instrumento, tornando-se, assim, apenas uma engrenagem da máquina.

A consciência dos homens vai sendo construída nessas relações, nas quais alguns são preparados para pensar e controlar enquanto outros são relegados apenas à execução, ao adestramento físico. Forma-se uma consciência reificada, coisificada, na qual o trabalhador não vê mais sentido para o que faz, apenas executa repetidamente, sem pensar no que está fazendo. Sua subjetividade fica marcada pela perda do significado e sentido do trabalho.

> As ideologias fixam em um universo relativamente coerente, não simplesmente uma relação real, mas também uma relação imaginária, uma relação real dos homens com as suas condições de existência investida em uma relação imaginária. (POULANTZAS, 1977, p.201).

Dessa forma, a ideologia tem por função ocultar as contradições reais e construir, num plano imaginário, com um discurso relativamente coerente, a ideia da unidade das relações sociais de uma formação. “A ideologia oferece uma coerência imaginária à unidade que rege as contradições reais do conjunto de uma formação”. (POULANTZAS, 1977, p.203).

A ideologia dominante visa a manutenção social, a coesão desta estrutura, ou seja, a exploração e a dominação de classe.

O partido político representa um grupo social, e exerce a função de equilíbrio e arbitragem entre os interesses do seu grupo e os outros grupos. Ele busca fazer com que o desenvolvimento do grupo que representa se processe com o consentimento dos grupos aliados. O grupo que conquista o poder, para manter sua hegemonia, busca sempre o apoio das demais classes e para isso precisa fazer aparecer que as suas ideias representam as ideias da maioria. (GRAMSCI, 1976).

Historicamente a primeira tentativa de a classe trabalhadora tomar o poder ocorreu em março de 1871, quando foi criado um órgão de poder revolucionário, conhecido como a Comuna de Paris. Os trabalhadores tomaram o poder em Paris em substituição ao governo burguês. A Comuna de Paris durou apenas dois meses. Em maio de 1871, tropas enviadas pelo governo invadiram a cidade e expulsaram os operários do poder, restabelecendo o governo burguês. Aliados a essas tropas estavam os camponeses que marcharam contra a comuna.

Para Gramsci uma classe pode e deve se tornar uma classe dirigente antes de ser uma classe politicamente dominante, ou seja, é preciso conquistar a hegemonia antes da conquista do poder político. A hegemonia representa a capacidade de uma classe impor a uma determinada formação a sua própria concepção de mundo, conquistar o lugar da ideologia dominante, e isso pode ocorrer antes da conquista do poder político. A hegemonia se constitui pelo equilíbrio do consenso e força. O consenso é alcançado pelo convencimento da maioria da sociedade e à força pela coerção. A relação hegemônica de uma classe social sobre a sociedade se realiza pela mediação de seus intelectuais. Faltou à Comuna de Paris a conquista hegemônica, ou seja, tornar as suas ideias as ideias dominantes entre as demais classes.

Marx também compreendia que não bastava a classe operária apoderar-se da máquina do Estado para adaptá-la aos seus objetivos. Na verdade a ideia de Marx é que a classe operária deve quebrar, destruir a máquina do Estado. “Quebrar a máquina burocrática e militar do Estado” é a lição do marxismo em relação ao propósito do papel do proletariado revolucionário. (LÊNIN, 2011, p.74).

Para Marx, o surgimento da consciência comunista de massa estava associado ao sindicalismo e à militância política. Marx e Gramsci compreendiam a importância da participação política dos homens na formação de suas consciências e de seus pensamentos.

Para que o socialismo possa se concretizar, é preciso formar os homens para que todos eles sejam governantes. Como diria Gramsci, todos os homens devem ser formados para pensar e não apenas alguns. É importante notar que Gramsci destacava que em todo o trabalho braçal há também uma dimensão do trabalho intelectual, portanto, não há como separar dos homens esses dois aspectos. “Não existe atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar o homo faber do homo sapiens. Todo homem desenvolve uma atividade intelectual.” (GRAMSCI, 1976, p.7). Todos os homens devem ser formados para desenvolver suas capacidades mais superiores e não apenas alguns homens.

Mészáros (2012) destaca que o projeto socialista se coloca para nós como uma alternativa, que define as condições práticas para a emancipação.

Portanto, nossa luta é pela revolução social, para mudar as condições materiais de nossa existência.

Para Marx (1996), a existência de ideias revolucionárias pressupõe a existência de uma classe revolucionária. No entanto, precisamos compreender primeiramente o que é uma classe. A classe não abrange a todos, apenas os seus membros. A relação da classe com os indivíduos isolados levanta a questão da representação, da hierarquia e da dominação.

> Com efeito, cada nova classe no poder é obrigada, quanto mais não seja para atingir os seus fins, a representar o seu interesse como sendo o interesse comum a todos os membros da sociedade, ou exprimindo a coisa no plano das idéias a dar aos seus pensamentos a forma da universalidade, a representá-los como sendo os únicos razoáveis, os únicos verdadeiramente válidos (Marx, 1996, p.57).

Marx (1996) explica que a ideia de universalidade é possível quando uma determinada classe assume o poder. O seu interesse parece comum a todas as outras classes não dominantes. Mas a classe é um agente ativo que tem uma tarefa histórica, que pode estar comprometida com a manutenção das condições sociais ou, ao contrário, com a emancipação.

A classe revolucionária que tem como compromisso a construção do projeto socialista trabalha tendo como objetivo a promoção da emancipação humana. Se, por um lado, a emancipação para Marx é a libertação das restrições da divisão social do trabalho historicamente estabelecidas pelo modo de produção capitalista, por outro se apresenta como a necessidade de superar a dominação dos indivíduos por sua classe. “A subordinação dos indivíduos a classes definidas não pode ser abolida até que se tenha desenvolvido uma classe que não tenha mais qualquer interesse de classe a defender contra uma classe dominante”. (MARX, apud MÉSZÁROS, 2012, p.330).

Marx previa a destruição do aparelho estatal burguês e a instituição de um sistema de delegação compulsória, o que ele veio a denominar de Ditadura do Proletariado, que seria um momento de transição para a superação das classes.

Com a crise estrutural e a derrubada do Estado burguês, inicia-se um processo de reestruturação radical. No entanto, o Estado dos trabalhadores não poderá jamais abolir a divisão social tradicional do trabalho, exceto no que

se refere à propriedade dos meios de produção. A fragmentação do trabalho não pode ser eliminada pela socialização da produção capitalista nem rapidamente superada após a revolução política socialista. É preciso antes romper com o controle exercido pelo capital, ou seja, é preciso uma transformação estrutural. (MÉSZÁROS, 2012).

Com o Estado pós-revolucionário se estabelece uma nova circularidade entre o Estado proletário e a sociedade pós-revolucionária. É necessária a subordinação da sociedade civil pós-revolucionária à nova forma política, ao poder executivo estatal.

Nesse processo de transição, “quanto menos sucesso tiver a sociedade civil pós-revolucionária em articular e garantir os interesses objetivos de seus vários grupos de modo cooperativo, tanto mais o poder executivo estatal terá força e espaço para impor uma autonomia política”. (MÉSZÁROS, 2012).

Para o fortalecimento da classe trabalhadora, torna-se fundamental a consciência de massa socialista como empreendimento coletivo de autoemancipação. Portanto, a emancipação, para Marx, não é tão somente uma questão econômica, mas sim de formação política dos homens nas relações sociais no processo de produção da vida.

6.6 A ideologia jurídico-política e a burocracia: entraves para a destruição do Estado burguês

Lênin dedicou seus últimos anos de vida a combater o que ele chamava de “questão burocrática” que o aparato estatal soviético vinha se tornando. Ele observava uma progressiva substituição das massas pelo partido e, por sua vez, a substituição do partido pelos estratos administrativos internos e estatais. Lênin denunciava essa questão e a sua resistência contra esse processo estabeleceu importantes precedentes que vieram a incidir na reforma do Estado soviético e do Partido Comunista Russo.

Em 1921, Lênin reconhecia o distanciamento que havia entre a realidade soviética e aquilo que esperavam os Bolcheviques ao liderarem a Revolução de Outubro de 1917. Na prática o Partido Comunista havia tomado o lugar do proletariado, que, por sua vez, foi sendo substituído progressivamente pela

burocracia administrativa. Lênin descrevia a União Soviética como um Estado operário com deformações burocráticas.

Preocupado com tais questões, Lênin formulou diversas propostas que tinham por objetivo reverter as tendências burocráticas, por meio de uma reforma no aparelho do Estado e do Partido Comunista. Para ele era fundamental a eliminação da burocracia e o aperfeiçoamento do aparelho estatal.

Weber também dedicou seus estudos à questão da burocracia como já dito. A burocracia em Weber é um tipo de poder, uma forma de organização, com um sistema racional em que a divisão do trabalho se dá de forma racional com vistas a atingir determinados fins. Em Weber, a burocracia prevê a existência de normas escritas, estrutura hierárquica, divisão do trabalho e impessoalidade (TRAGTENBERG, 2006).

A administração burocrática em Weber constitui-se em profissão, em fidelidade impessoal ao cargo, em remuneração em dinheiro, em especialização. A nomeação do burocrata é sempre feita por autoridade superior e sua atividade se constitui em carreira que finda com a aposentadoria do serviço. Cada funcionário tem autoridade necessária ao desempenho de suas funções. (TRAGTENBERG, 2006).

O desenvolvimento da burocracia, para Weber, no caso da Alemanha, significou a impossibilidade de formar uma elite política. Para Weber a burocracia era inevitável com o Estado Moderno e com a ampliação do sistema capitalista de produção. Portanto, ele não nega o papel da burocracia, compreendia que sua função era necessária; no entanto, tratava-se de aperfeiçoá-la para torná-la racional.

Dessa forma, se para Lênin o estudo da burocracia na Rússia tinha por objetivo a sua superação, para Weber na Alemanha tratava-se de estudar a burocracia para aperfeiçoá-la. A burocracia para Weber era uma máquina de difícil destruição. Para Lênin, tratava-se de instituir a Ditadura do Proletariado; para Weber, no lugar da Ditadura do Proletariado ele prevê a Ditadura do Burocrata, do Funcionário.

Essas questões nos revelam que o Estado Moderno é dependente de uma base burocrática, fundada sobre a racionalidade, a técnica e a

especialização das funções. Há que se destacar ainda o papel da ideologia jurídico-política na consolidação das relações de poder do Estado Moderno.

O Estado se apresenta como representante do “interesse geral” da sociedade. A ideologia dominante apresenta um discurso de que todos os homens são iguais perante a lei. Esse discurso encobre a verdadeira realidade, na qual as condições objetivas da materialidade da vida diferenciam os homens de acordo com a classe social a que pertencem. O papel político da burguesia dominante consiste, sobretudo, em apresentar uma “igualdade” entre os indivíduos. (POULANTZAS, 1977, p.210).

Weber (1982, p.256) destaca que “a igualdade perante a lei e a exigência de garantias legais contra a arbitrariedade requerem uma objetividade de administração formal e racional”.

Dessa forma, se Poulantzas (1977) nos apresenta que a igualdade dos indivíduos se insere no contexto do discurso ideológico da classe dominante, em Weber ela é considerada como uma exigência para se obter a objetividade da administração formal e racional.

Para Marx, o homem como membro da sociedade civil burguesa é um homem egoísta, pois ele pensa sempre nos seus interesses individuais, que são determinados pela sua condição de proprietário. Esse homem encontra-se completamente desinteressado do bem comum, do viver em comunidade. O fundamento das suas ações passa a ser unicamente os seus interesses individuais. (MARX, 2009).

O Estado Moderno e as leis são estruturados para defender o direito à propriedade privada dos homens, e dessa forma, o Estado legisla e governa a favor dos interesses das classes dominantes.

Na sociedade capitalista, todos os indivíduos aparecem como proprietários livres. O trabalhador é o proprietário da sua força de trabalho e o capitalista é o proprietário dos meios de produção. “Todos se apresentam na esfera da circulação como iguais permutando entre si valores iguais. O contrato entre indivíduos livres e iguais perante a lei é a forma jurídica que assume esse ato” (BIANCHI, 2007, p.72). No entanto, as relações que se estabelecem entre trabalhadores e capitalistas são relações desiguais.

> Essa igualdade aparente se desfaz na esfera da produção de mercadorias. Nela a assimetria das relações sociais aparece de modo inequívoco. Não há mais iguais permutando entre si. O capitalista permanece proprietário de seus meios de produção, mas a força de trabalho do trabalhador, agora também lhe pertence. Na esfera da circulação, a única autoridade conhecida é a da concorrência, a coação que exerce sobre os indivíduos isolados, a pressão de seus mútuos interesses (BIANCHI, 2007, p.72).

A relação entre os homens no modo de produção capitalista é uma relação marcada pela desigualdade. A igualdade que se postula no Estado capitalista é apenas no plano formal, utilizando como argumento a liberdade individual dos homens.

Segundo Weber (1982), uma vez instaurada, a burocracia se torna uma das estruturas mais difíceis de serem destruídas, pois é um instrumento de poder para quem controla o aparato burocrático. O burocrata profissional é apenas uma engrenagem do aparato burocrático. O funcionário recebe tarefas especializadas e as desenvolve individualmente. Seu trabalho realiza-se dentro de uma atitude fixada para o domínio habitual de funções metodicamente integradas.

Em Marx, Engels, Lênin e Gramsci a burocracia é um sistema específico de organização e de funcionamento interno do aparelho do Estado. Ela pertence ao aparelho do Estado. Com a instituição da ditadura do proletariado, trata-se de superá-la e de assumir outras bases de organização política.

6.7 O Trabalho Disciplinador

Os artigos científicos, resultados de pesquisas PDE, apontaram ainda que o trabalho dos pedagogos das escolas tem sido compreendido como ligado à resolução de “questões disciplinares”. O pedagogo tem sido frequentemente chamado a intervir quando os alunos deixam de fazer as tarefas escolares ou quando ocorre um conflito em sala de aula entre o professor e o aluno. Ao todo foram 38 pesquisas PDEs que apontaram para essa questão.

O quadro a seguir apresenta a produção dos autores PDEs que apontam para as questões disciplinares ligadas ao trabalho dos pedagogos.

Quadro 17: Pesquisas PDE que apontam o trabalho disciplinar dos pedagogos

Pesquisas PDE que apontam o trabalho do pedagogo ligado às questões disciplinares	
2007	SOUZA, PIRES, FARIA
2009	LESSA, SALEM, FERRAZ DE OLIVEIRA, COGO, ARAUJO, BATISTA, ROCHA, FLÓRIDE, TIKLE, NALESSO, ZENI, MAIA OLIVEIRA, EYNG, ROTTA, MACAGNAN, MENEZES, CENTENARO, ALVES, VENTURA, PAIXÃO, PINTO
2010	MEHL, SANTOS, SILVA, GNOATO, WERLE, LEONEL, BARZOTTO, FERNANDES, MERLIM, MATIAS
2012	MANCHENHO, NASCIMENTO, CARVALHO, BREGENSKI

Fonte: Produções PDE- Organizado pela autora

Dos 38 artigos PDEs que apontam para o trabalho do pedagogo estar ligado a resolução de questões disciplinares, 8% dos artigos foram produzidos em 2007, o que representa 3 produções; 55% em 2009, o que representa 21 produções; 26% em 2010, o que representa 10 produções e 11% em 2012, o que representa 4 produções. A maior parte dos artigos que apontam para o trabalho do pedagogo estar voltado para a resolução de questões disciplinares na escola foram produzidos em 2009 como podemos verificar pelo gráfico abaixo.

GRÁFICO 8 PRODUÇÕES PDE NOS ANOS DE 2007 À 2012 TRABALHO DISCIPLINADOR DOS PEDAGOGOS.

Vejamos o que os pedagogos PDE apontam nas suas pesquisas.

Os problemas ocasionados no cotidiano escolar dificultam o seu trabalho ficando inviabilizado, a desenvolver a sua função, fragmentando a sua prática pedagógica. [...] Além disso, as questões disciplinares que ocorrem nas escolas dificultam imensamente seu trabalho. (MERLIM, 2010, p.11).

O pedagogo é muitas vezes sobrecarregado em casos de indisciplina que não necessitam prioritariamente de atendimento do seu trabalho, mas de uma ação pedagógica do professor. Sendo assim seu trabalho acaba limitando-se a registro de ocorrências disciplinares, impedindo-o de desempenhar sua função de forma eficaz, relegando ao segundo plano o atendimento pedagógico em toda a sua abrangência. (SANTOS, 2010, p.11).

As pedagogas responderam que tem dificuldade em realizar seu trabalho porque precisam atender as demandas dos alunos. Definem sua atuação de uma forma precária, uma vez que não conseguem atuar na função devido aos problemas enfrentados no dia a dia como suprir a falta de professores, alunos indisciplinados, atrasos, brigas, doenças, não uso ou uso indevido de uniforme, professores despreparados, entre outros. (RIBEIRO DA SILVA, 2010, p.7).

Verificou-se que o trabalho do pedagogo tem concentrado sua atuação de acordo com as necessidades que ocorrem no dia a dia, como: verificação de uniformes, atraso de alunos, discussão e agressão verbal entre alunos, tentativa de controlar a indisciplina na sala de aula, entre outras atividades. (ALVES, 2009, p.3).

A realidade de nossas escolas nos mostra que infelizmente esse profissional está desenvolvendo um trabalho contrário ao que foi formado. O pedagogo está resolvendo problemas gerais de indisciplina, desentendimento pessoal, brigas, violências ocorridas na escola. (PINTO, 2009, p.1).

O professor-pedagogo em muitas escolas atende durante o seu expediente: alunos indisciplinados, pais que foram chamados pelo motivo de indisciplina de seus filhos, Patrulha Escolar, Conselho Tutelar para serem feitos os trâmites necessários de um ato infracional feito pelo aluno durante o período que se encontra na escola, desentendimento entre professor e aluno, atendimento assistencial aos alunos, entre outros. (PINTO, 2009, p.2).

As tarefas ou papéis que são exercidos pelo pedagogo são de ordem burocrática, de disciplinador de discentes, de fiscalizador de professores, de inspetor de pátio de escola, de controlador de entrada e saída de alunos, de assistente social, de psicólogo, de assistente de saúde, dentre outros. (ARAUJO, 2009, p.1).

> Há muita dificuldade em se lidar com multissituações, vistas e sentidas como alheias à função pedagógica (substituição de professores que faltam, o resgate de alunos que se evadem, enfrentamento da violência, principalmente o bullyng, tanto de alunos para com seus colegas, de alunos para com professores e até de professores com alunos, drogadição, atendimento a alunos doentes, atendimento e orientação a alunos que não realizam as tarefas e atividades em sala de aula ou as de casa, a indisciplina na sala de aula e fora dela, problemas familiares de alunos, entre outros) dificultando sobremaneira a efetivação de seu trabalho, descaracterizando sua função social e da escola. (EYNG, 2009, p.4).
>
> Muitas vezes, o pedagogo desempenha ainda um trabalho fragmentado diariamente, quando solicitado para resolver situações inesperadas. Parece que toda a herança que lhe foi atribuída de "controlador" atualmente ainda se faz necessária de forma tão veemente quando tantas vezes é chamado para resolver, acalmar, ou apaziguar os ânimos de alunos exaltados. (ROCHA, 2009, p.14).
>
> O pedagogo passa a realizar diversas tarefas como: fiscalizador das entradas e saídas dos alunos na escola, substituto de professores quando necessitam se ausentar da escola, de organizador de festas e eventos, deixando, com isso a maior parte de seu tempo para realizar uma série de atividades paralelas que impossibilitam o trabalho pedagógico. (FLÓRIDE, 2009, p.4).
>
> Percebe-se que a função do pedagogo, nas escolas públicas, está um tanto quanto desarticulada com a concepção de educação transformadora, pois muitas vezes de "menino de recados", fiscalizador de atrasos e faltas tanto dos alunos como dos professores, atendente de problemas disciplinares, substituto de professores que, pelos mais variados motivos, necessitam se ausentar da escola, assumindo assim uma série de atividades paralelas que impossibilitam o trabalho pedagógico. (BARZOTTO, 2010, p. 10).

As considerações dos professores PDEs evidenciam que o trabalho dos pedagogos tem tido como foco as questões disciplinares, fiscalizadoras e burocráticas.

Segundo Weber (1982, p.292-293), o conteúdo da disciplina é a "execução de uma ordem recebida, coerentemente racionalizada, metodicamente treinada e exata, na qual toda crítica pessoal é incondicionalmente eliminada". Para a disciplina é decisivo que a obediência seja racionalmente uniforme. A disciplina "como seu ramo mais racional, a burocracia, é impessoal". Ela transforma o hábito em habilidade rotineira. Seu objetivo é condicionar e treinar as massas, a fim de que sua ação possa ser

calculada racionalmente. O indivíduo não pode sair dessa organização mecanizada, pois o treinamento rotinizado o obriga a continuar.

A escola responde as exigências do mercado de trabalho, e, nesse sentido, um de seus objetivos é o disciplinamento. Disciplina essa que será fundamental para o trabalho nas fábricas. O conhecimento sistematizado deverá ser possibilitado à classe trabalhadora apenas em pequenas doses, o suficiente apenas para atender as demandas do trabalho. Por esse motivo hoje encontramos o pedagogo na escola, quase que na totalidade de seu tempo resolvendo questões disciplinares e fiscalizadoras.

A necessidade do controle do trabalho surgiu com a indústria moderna, com a necessidade do capitalista em extrair mais-valia. “O trabalhador trabalha sob o controle do capitalista a quem pertence seu trabalho. O capitalista cuida de que o trabalho se realize em ordem” (MARX, 1985, p.154). O processo de trabalho se dá aqui entre coisas que o capitalista comprou e dentre essas coisas está a força de trabalho do trabalhador, que se tornou uma mercadoria capaz de ser comercializada. À medida que o tempo passa, o processo de trabalho vai deixando de ter significado para o trabalhador, pois ele não mais se objetiva através de seu trabalho, mas, ao contrário se desefetiva. Isso é o que Marx veio a chamar de processos de reificação ou de alienação do trabalhador.

A produção capitalista se inicia onde um mesmo capital ocupa um número maior de trabalhadores, possibilitando desta forma a ampliação da produção de mercadorias. “Mesmo não se alterando o modo de trabalho, o emprego simultâneo de um número de trabalhadores efetua uma revolução nas condições objetivas do processo de trabalho”. (MARX, 1985, p.258).

Essa forma de trabalho na qual muitos homens trabalham conjuntamente no mesmo processo de produção denomina-se cooperação. A cooperação baseada na divisão do trabalho adquire sua forma clássica na manufatura, a qual teve início por volta do século XVI perdurando até o século XVIII. A manufatura originou-se de modo duplo: em primeiro lugar, trabalhadores de diversos ofícios autônomos são reunidos em uma mesma oficina sob o comando de um mesmo capitalista e, em segundo, muitos artífices que fazem o mesmo trabalho são ocupados simultaneamente na mesma oficina. (MARX, 1985).

> Um quantum maior de mercadorias prontas tem, por exemplo, de ser fornecido em determinado prazo. O trabalho é por isso dividido. Em vez de o mesmo artífice executar as diferentes operações dentro de uma sequência temporal, elas são desprendidas umas das outras, isoladas, justapostas no espaço, cada uma delas confiada a um artífice diferente e todas executadas ao mesmo tempo pelos cooperadores. (MARX, 1985, p.268).

Na manufatura percebeu-se que, ao juntar os artífices num mesmo local de trabalho, evitava-se a interrupção da produção, e consequentemente havia o aumento da produtividade. Desde então a grande indústria vem buscando o aperfeiçoamento das formas de organização do trabalho. Se no Taylorismo/Fordismo, com a esteira da produção, foi possível aumentar a produtividade com o controle dos tempos e movimentos do trabalhador imprimindo a esse o ritmo de trabalho desejado, nos dias atuais, com o Toyotismo, as formas de apropriação da subjetividade do trabalhador foram aperfeiçoadas. Trabalha-se em favor da empresa, já que o trabalhador não é denominado “trabalhador”, “operário”, mas “colaborador”. As formas de apropriação do trabalho vivo em favor do trabalho morto também foram ampliadas com as células de produção e a microeletrônica.

Dessa forma, cumpre-se o objetivo do capitalista ao qual interessa a maior valorização do capital e dessa forma a maior extração de mais-valia, com a maior exploração possível da força de trabalho.

Para Kuenzer (2002), o trabalho humano passou a ser um modo de existência do valor do capital, visto que não é o operário quem utiliza os meios de produção, mas sim os meios de produção que utilizam o operário. O trabalho do operário passa a ser uma mercadoria que pode ser comprada pelo capitalista. No entanto, para que essa força possa ser utilizada adequadamente no processo da produção, terá que ser disciplinada por meio de um conjunto de relações de produção e de relações sociais, que são sempre relações pedagógicas. Se no Taylorismo/fordismo a organização do trabalho é fundamentalmente marcada pela especialização, no Toyotismo ela passa a ser caracterizada pelo trabalho multitarefa. Fábrica e escola se articulam nessa tarefa de disciplinamento.

O trabalho do pedagogo na escola está tão focadosobre o controle dos uniformes, sobre o controle dos horários: de entrada, de saída, sobre a entrega de tarefas, sobre prazos, datas, sobre a formação de filas, sobre o que se faz

nos corredores da escola. O foco que deveria ser sobre a apropriação do conhecimento se desvirtuou para questões de disciplinamento e controle dos alunos no período em que estão na escola.O mesmo controle também tem se voltado para o trabalho do professor sobre as notas, registros, livros de chamadas, índices de aprovação, reprovação, evasão, planilhas, fichas. Dessa forma, o trabalho está focado sobre o controle, o disciplinamento e o trabalho burocratizado.A intenção do direcionamento do trabalho da escola e de seus trabalhadores para esse sentido é desvirtuar a escola e seus trabalhadores da instrumentalização da classe trabalhadora para a transformação do que está posto. Mantém-se dessa forma a hegemonia das classes que estão no poder, impede-se a classe trabalhadora de fazer a revolução. O pedagogo foi citado pelos documentos oficiais da SEED como um intelectual orgânico. No entanto, ele pode ser intelectual orgânico da classe burguesa ou da classe trabalhadora.Se for da classe trabalhadora, o pedagogo da escola pública não poderá continuar a fazer o trabalho que está a fazer, qual seja o de disciplinador de alunos e de fiscalizador do trabalho do professor envolvido no controle de trabalhos burocráticos.

Na organização do trabalho taylorista/fordista, caracterizada pela automação, a atividade intelectual e a material cabiam a indivíduos distintos. A escola deveria educar para essa divisão, cabendo ao trabalhador o ajustamento aos novos métodos da produção. Do trabalhador era exigida apenas a execução de tarefas instrumentais automatizadas. As ações intelectuais cabiam à classe dirigente.

Com as mudanças trazidas no mundo do trabalho a partir dos anos de 1990 e com a reestruturação produtiva, as demandas de disciplinamento que o capitalismo impõe à escola são outras, diferentes do taylorismo/fordismo. Na organização do trabalho toyotista, quanto mais se simplificam as tarefas, mais conhecimento se exige do trabalhador e, dessa forma, a ampliação de sua escolaridade. As células de produção caracterizam-se pelo trabalho de alguns poucos trabalhadores dedicados a preparar o necessário para o funcionamento das máquinas. O trabalho morto nessa forma de organização é amplamente expandido. O trabalho é cada vez mais intensificado e precarizado. A pedagogia orgânica a essa nova organização é a pedagogia das competências,

a qual tem como foco formar trabalhadores flexíveis capazes de se adaptar a diferentes postos de trabalho.

No entanto, seja na organização do trabalho taylorista/fordista ou na organização toyotista, a finalidade do trabalho pedagógico, articulado ao processo de trabalho capitalista, é o disciplinamento para a vida social e produtiva.

> A tentativa de articular teoria e prática por meio da unidade conferida ao trabalho pedagógico com vistas a superar a formação dos especialistas, embora sejam aproximações positivas, não superam a fragmentação inerente à função da escola no capitalismo. [...] É necessária, mas não suficiente, a ampliação do trabalho dos pedagogos, posto que, se não fundamentada nas categorias de uma pedagogia emancipatória que tenha como finalidade a superação da contradição entre capital e trabalho, pode simplesmente corresponder à substituição do trabalhador especializado do taylorismo/fordismo pelo trabalhador multitarefa, nem sempre criativo e autônomo, mas simples tarefeiro em ações esvaziadas de conhecimento técnico e de compromisso politico com a transformação, trabalhador formal e realmente subsumido pelo capital, tal como no toyotismo. (KUENZER, 2002, p.54-55).

A escola no capitalismo tem servido ao disciplinamento da classe trabalhadora e, portanto, à manutenção das condições atuais. É preciso, como nos aponta Kuenzer (2002), superar a sociedade assentada sobre a propriedade privada dos meios de produção.

Mészáros (2005) destaca que a educação perpetua e reproduz o sistema de classes, mas que também pode ser instrumento de emancipação humana. A educação como reprodução do sistema de classes é um processo de interiorização das condições de legitimação do sistema. Para que ocorra uma reformulação significativa da educação, é necessário que ocorra uma transformação estrutural, que possibilite a desmistificação das formas de internalização da ideologia dominante.

Gramsci (1979) afirmava a importância da escola para os trabalhadores como instrumento para formar intelectuais de diversos níveis e também para elevar o nível cultural da sociedade. Ele acreditava que todos os homens tinham que ser preparados para serem dirigentes, para saberem pensar.

A educação é um espaço de contradição: se por um lado ela representa a reprodução das condições de dominação de uma classe sobre outra, ela

também pode promover a emancipação através do desenvolvimento das capacidades humanas.

Como isso formula-se a tese desta pesquisa de doutorado: as políticas formuladas para o trabalho dos pedagogos no Estado do Paraná têm se caracterizado por processos de racionalização próprios da organização do trabalho taylorista/fordista e toyotista marcados pela precarização e degradação dos trabalhadores. Na luta por uma escola que cumpra com seu trabalho na garantia da apropriação dos conhecimentos sistematizados e na formação humana omnilateral, as políticas para o trabalho dos pedagogos, dos professores e de todos os profissionais da escola terão de ser regidas por outros princípios que não os da racionalização do trabalho. Princípios que, ao determinar o cálculo dos números dos pedagogos, professores, inspetores, diretores e vice-diretores que irão trabalhar na escola, não considerem apenas número de matrículas da escola (questões de logística), mas que se considerem em primeiro e como fundamental o processo pedagógico. Que o foco passe a ser o processo do ensino-aprendizagem e as mudanças que a escola pública tem sofrido. Escolas localizadas em áreas de vulnerabilidade social grande necessitam de um maior número de profissionais e de programas voltados para essas realidades. A escola pública não pode resolver todos os problemas sociais sozinha. Ela precisa de amparo de políticas públicas e de um maior número de profissionais envolvidos com o trabalho. Não se pode querer responsabilizar a escola pela solução de todos os problemas; há questões que a simples discussão com o coletivo escolar não será suficiente para dar conta de resolvê-las. É preciso investir numa política pública de valorização dos trabalhadores da educação que alie questões de condições de trabalho, plano de formação continuada e melhores salários.

6.8 A organização do trabalho pedagógico: burocratizada, alienada e possibilidades de superação

A organização no trabalho é um aspecto fundamental para que ele possa ocorrer tendo em vista atingir determinados objetivos. Na escola a organização do trabalho pedagógico também é necessária para que o processo ensino-aprendizagem se efetive. No entanto, essa organização pode se

estruturar sobre uma perspectiva burocratizada, na qual interessa o preenchimento de fichas, documentos e relatórios para cumprir exigências das Secretarias de Educação e Núcleos de Educação, ou pode realmente possibilitar uma reflexão e redirecionamento sobre o processo pedagógico.

O pedagogo na rede estadual de ensino do Paraná, como já vimos anteriormente ao estudar suas atribuições, é responsável pela organização do trabalho pedagógico, o que envolve a elaboração e a implementação do Projeto Político-Pedagógico, o planejamento do ensino, a hora-atividade, a organização e a condução do conselho de classe, o acompanhamento aos processos de avaliação educacional, os registros no livro de classe dos professores, o acompanhamento, a frequência e o aproveitamento dos estudantes na escola entre outros. Todas essas atribuições demandam uma série de procedimentos, no entanto, a forma como eles serão organizados e de que forma serão interpretados e utilizados é que fará a diferença para o processo do ensino-aprendizagem.

Isso significa que, mesmo na escola inserida no modo de produção capitalista, ainda assim é possível encontrar o trabalho dos pedagogos sendo realizado na contradição do que está posto. É possível encontrar, dentro das formas alienadoras e burocratizadas do trabalho, práticas que procuram romper com essa realidade, mesmo frente a tantas dificuldades.

Na tentativa de encontrá-las é que se deu continuidade a esta pesquisa com entrevistas semiestruturadas com pedagogos das escolas da rede estadual de Curitiba como veremos no próximo capítulo.

7 CONTRIBUIÇÕES PARA AS POLÍTICAS DO TRABALHO DOS PEDAGOGOS

Como vimos nos capítulos anteriores, o trabalho no modo de produção capitalista tem sido marcado por processos de intensificação e alienação. Esta pesquisa, por meio da análise dos documentos responsáveis pela elaboração e implementação da política, bem como, pela análise das produções PDE, nos apontaque o pedagogo tem assumido múltiplas tarefas ligadas a questões corriqueiras e imediatistas. Por esse motivo o pedagogo deixa de realizar o seu trabalho no acompanhamento ao processo ensino-aprendizagem. Esse fato tem gerado nos pedagogos um sentimento de frustração, de estranhamento, pela perda de sentido do seu trabalho.

Também constatamos que esse trabalho tem se pautado por uma organização burocratizada, o que é característico da estrutura do Estado capitalista. Tal organização funda-se sobre a racionalidade técnica, com fins estruturados para manter a ordem, a hierarquia e os grupos hegemônicos no poder.

No entanto, precisamos nos questionar se mesmo nessa realidade é possível encontrar na contradição, ou seja, escolas e trabalhadores da educação que, em meio a tantas dificuldades, ainda assim conseguem dentro de suas possibilidades organizar o trabalho de maneira a realizar as mediações ao processo de ensino-aprendizagem.

7.1 Procedimentos Metodológicos da Pesquisa

Para que se alcancem os objetivos propostos nesta pesquisa, este capítulo é dedicado a apontar as possibilidades do trabalho dos pedagogos na perspectiva de uma concepção emancipadora a partir da realização de entrevistas semiestruturadas com pedagogos das escolas.

A pesquisa foi realizada para atingir o último objetivo apontado por essa pesquisa, pois, mesmo na sociedade estruturada pelo modo de produção capitalista, é possível encontrar práticas que rompem com o que está colocado e, portanto, apontam para a transformação das condições atuais do trabalho dos pedagogos.

A pesquisa foi realizada em escolas estaduais pertencentes ao Núcleo de Educação Curitiba, o qual é composto por 162 escolas, 143.701 estudantes e 1071 pedagogos. O núcleo Curitiba está dividido em setores, que ao todo somam nove: Boa Vista, Matriz, Santa Felicidade, Cajuru, Pinheirinho, Portão, CIC, Bairro Novo, Boqueirão. Seguindo os procedimentos de uma pesquisa científica, foi selecionado um grupo de amostragem que representa esse todo. Nesse sentido, 20% do total de nove setores de educação corresponde a dois. Os setores do Cajuru e Boa Vista foram os dois escolhidos para a realização da pesquisa. Trata-se de setores que representam a realidade do núcleo Curitiba, por contarem em seu universo com escolas de bairro centro, e bairro periferia.

Fazem parte desses setores escolas estaduais que atendem os critérios estabelecidos na pesquisa:números de alunos; número de pedagogos; oferta de ensino; turnos de funcionamento.

Para representar esse universo, a escolha das escolas de cada um desses dois setores atendeu ao princípio de contemplar a diversidade das escolas, o que reflete na organização do seu trabalho e dos seus profissionais.

Das 162 escolas pertencentes ao Núcleo de Educação Curitiba, 1% funcionam em 1 turno, o que representa 2 escolas; 24% funcionam em 2 turnos, o que representa 39 escolas; 75% funcionam em 3 turnos, o que representa 121 escolas. Pode-se constar que a maioria das escolas do Núcleo Curitiba funcionam em 3 turnos.

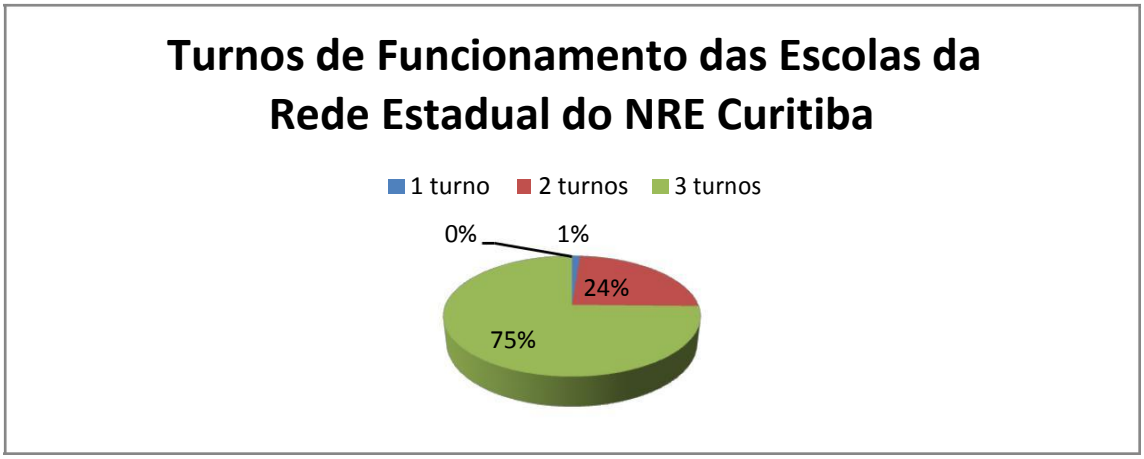

GRÁFICO 9: TURNOS DE FUNCIONAMENTO DAS ESCOLAS DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE CURITIBA.

Das 162 escolas do Núcleo Curitiba, 9% ofertam 1 modalidade de ensino, o que representa 15 escolas; 32% ofertam 2 modalidades de ensino, o que representa 52 escolas; 41% ofertam 3 modalidades de ensino, o que representa 66 escolas; 17% ofertam 4 modalidades, o que representa 27 escolas; 1% ofertam 5 modalidades, o que representa 2 escolas. Pode-se constar que a maioria das escolas do Núcleo Curitiba ofertam 3 modalidades de ensino.

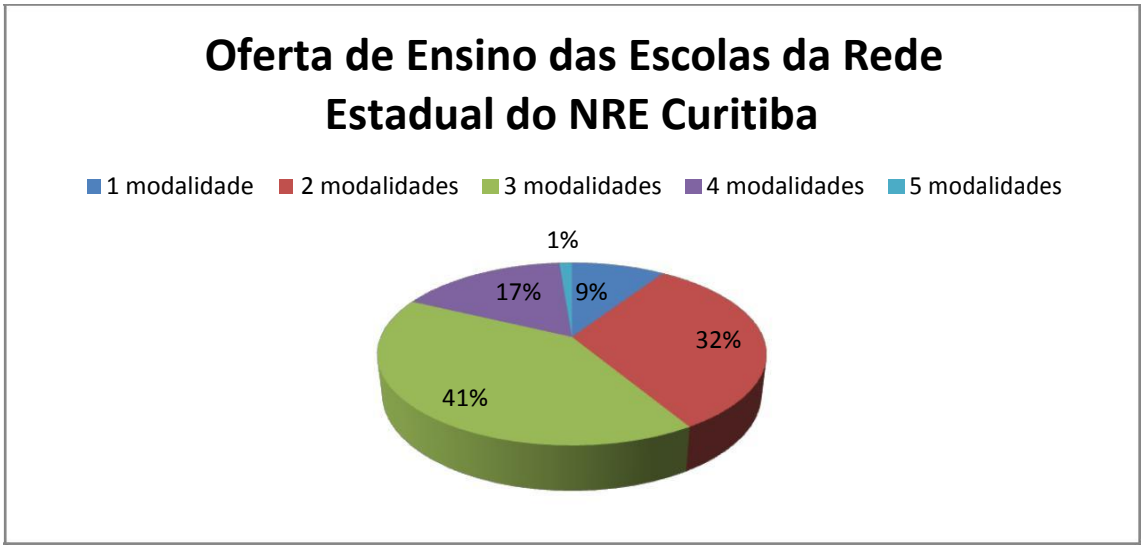

GRÁFICO 10: OFERTA DE ENSINO DAS ESCOLAS DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE CURITIBA**.**

Entre as modalidades de ensino ofertadas, encontram-se a Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Ensino Médio Profissionalizante, Formação de Docentes, Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos.

Das 162 escolas pertencentes ao Núcleo Curitiba, 32% tem entre 1 e 4 pedagogos, o que corresponde a 52 escolas; 24% tem entre 5 e 6 pedagogos, o que corresponde a 39 escolas; 22% tem entre 7 e 8 pedagogos, o que corresponde a 36 escolas; 21% tem entre 9 e 16 pedagogos, o que corresponde a 34 escolas; 1% conta com 29 pedagogos, o que corresponde a 1 escola. Pode-se constar que a maioria das escolas do Núcleo Curitiba tem entre 1 e 4 pedagogos.

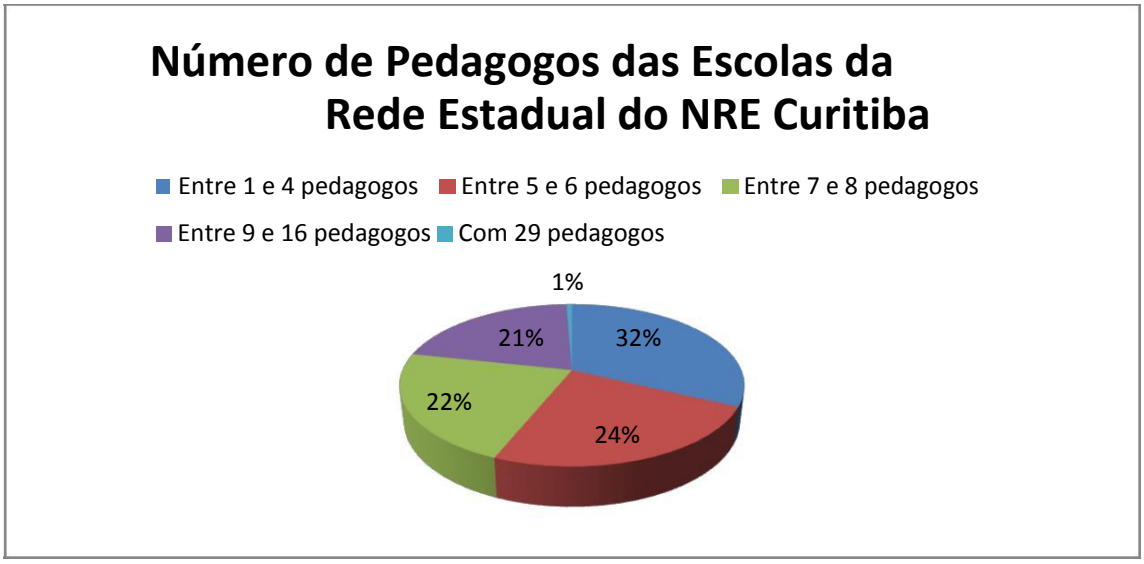

GRÁFICO 11: NÚMERO DE PEDAGOGOS DAS ESCOLAS DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE CURITIBA.

Das 162 escolas pertencentes ao Núcleo Curitiba, 31% das escolas tem até 600 estudantes, o que representa 51 escolas; 40% das escolas tem entre 601 até 1200 estudantes, o que representa 64 escolas; 28% das escolas tem entre 1201 até 2800 estudantes, o que representa 46 escolas; 1% das escolas tem entre 2801 até 4300 estudantes, o que representa 1 escola.Pode-se constar que a maioria das escolas do Núcleo Curitiba tem entre 601 até 1200 estudantes.

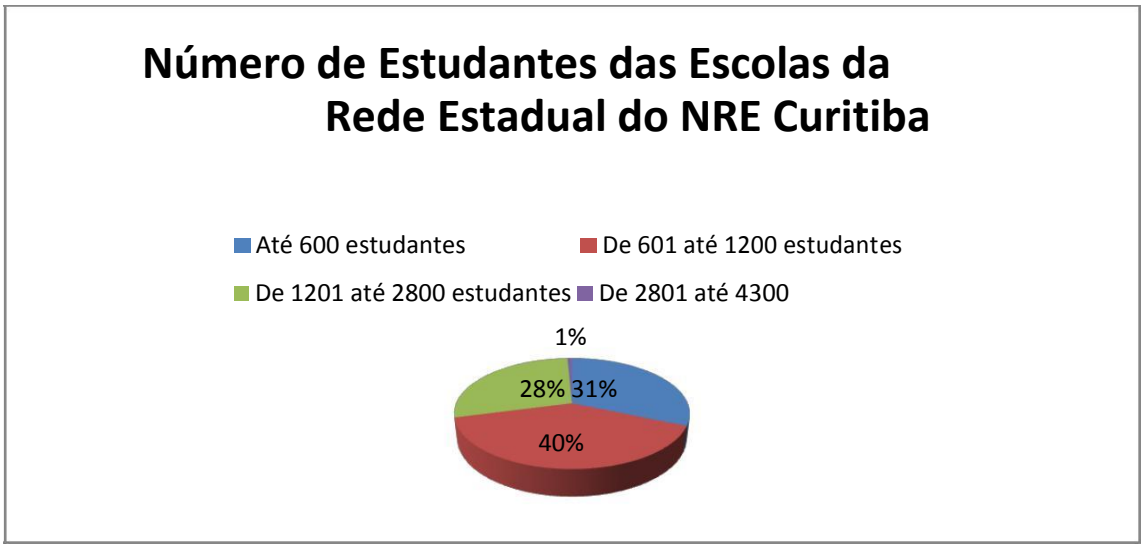

GRÁFICO 12: NÚMERO DE ESTUDANTES DAS ESCOLAS DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE CURITIBA.

A partir desses dados definiu-se as escolas nas quais seriam realizadas a pesquisa, observando os critérios expostos anteriormente, de modo a contemplar as especificidades das escolas do Núcleo de Educação de Curitiba.

A seguir é apresentado o quadro com a caracterização das escolas selecionadas para a pesquisa.

Quadro 18: Escolas nas quais foram realizadas as entrevistas

Setores	Número de alunos	Número de pedagogos	Modalidades de ensino	Turnos de funcionamento	Bairro
Setor Cajuru	704 alunos	6 pedagogas	4 modalidades: Ensino Fundamental, Ensino Médio, Sala de Recursos Multifuncional, EJA	3 turnos de funcionamento: manhã, tarde e noite	Uberaba
Setor Cajuru	1219	8 pedagogos	2 modalidades: Ensino Fundamental, Ensino Médio	2 turnos: manhã, tarde	Cajuru
Setor Cajuru	1319	10 pedagogos	3 modalidades: Ensino Fundamental, Ensino Médio, Eja	3 turnos: manhã, tarde e noite	Cajuru
Setor Cajuru	1308	8 pedagogos	5 modalidades: Ensino Fundamental, Ensino Médio, Ensino Médio Profissionalizante, EJA, Sala de Recursos Multifuncional.	3 turnos: manhã, tarde, noite.	Jardim das Américas
Setor Cajuru	861	5 pedagogos	3 modalidades: Ensino Fundamental, Ensino Médio, EJA.	3 turnos: manhã, tarde e noite.	Uberaba
Setor Boa Vista	954	6 pedagogos	3 modalidades: Ensino Fundamental, Ensino Médio, EJA	3 turnos	Boa Vista
Setor Boa Vista	1187	8 pedagogas	3 modalidades: Ensino Fundamental, Ensino Médio, Sala de Recursos Multifuncional.	2 turnos	Vila Tingui
Setor Boa Vista	2176	14 pedagogas	4 modalidades: Ensino Fundamental, Ensino Médio, Ensino Médio Profissionalizante, Sala de Recursos Multifuncional.	3 turnos	Bacacheri
Setor Boa	2217	15 pedagogas	3 modalidades: Ensino Fundamental,	3 turnos	Tarumã

Vista			Ensino Médio, Ensino Médio Profissionalizante.		
Setor Boa Vista	646	5 pedagogas	2 modalidade: Ensino Fundamental , Ensino Médio	3 turnos	Abranches

Fonte: Dia a Dia Educação. Organização da Autora

Nesse sentido, em relação aos turnos de funcionamento, oferta de ensino, número de pedagogos e número de estudantes, foi possível categorizar as unidades escolares da seguinte forma:

- Segundo o turno de funcionamento:
  - ✓ Escolas que funcionam em dois turnos: 2 escolas
  - ✓ Escolas que funcionam em 3 turnos: 8 escolas
- Segundo oferta de ensino:
  - ✓ Escolas com 2 modalidades: 2 escolas
  - ✓ Escolas com 3 modalidades: 5 escolas
  - ✓ Escolas com 4 modalidades: 2 escolas
  - ✓ Escolas com 5 modalidades: 1 escola
- Segundo o número de pedagogos:
  - ✓ Entre 5 e 6 pedagogos: 4 escolas
  - ✓ Entre 7 e 8 pedagogos: 3 escolas
  - ✓ Entre 9 e 15 pedagogos: 3 escolas
- Segundo o número de estudantes/ porte das escolas
  - ✓ De 601 até 1200 estudantes: 5 escolas
  - ✓ De 1201 até 2220 estudantes: 5 escolas

A pesquisa foi realizada com a técnica da entrevista semiestruturada com os pedagogos das escolas. As entrevistas estruturadas “são aquelas em que as questões são direcionadas e previamente estabelecidas, com determinada articulação interna” (SEVERINO, 2007, p.125).

Foi explicado inicialmente aos pedagogos o objetivo da pesquisa e os procedimentos metodológicos adotados pela pesquisadora e que permitiram concluir que o trabalho pedagógico nas escolas tem sofrido um processo de secundarização tendo em vista que os pedagogos têm dedicado grande parte do seu trabalho à realização de atividades rotineiras, disciplinares e burocráticas. Diante disso se perguntou aos pedagogos:

-Você tem acordo com o apontado nessa pesquisa? Diga as suas razões.

-Você consegue realizar as mediações necessárias para os processos de ensino-aprendizagem dos estudantes?

-Que condições garantem esse trabalho?

As entrevistas foram gravadas com o consentimento das pedagogas, e transcritas pela pesquisadora, as quais compõem material empírico analisado por essa pesquisa. Ao todo foram entrevistadas 18 pedagogas nas 10 escolas elencadas anteriormente.

7.2 A Secundarização dos processos pedagógicos

Iniciamos a entrevista explicando às pedagogas que havíamos realizado a leitura de artigos produzidos no PDE-PR sobre o trabalho dos pedagogos, e que essas pesquisas apontam que ele tem sido descaracterizado da sua real função no acompanhamento do processo pedagógico, intensificado pelo fato de o pedagogo assumir na escola múltiplas tarefas ligadas às questões disciplinares e burocráticas e que por esse motivo o trabalho pedagógico acaba sendo secundarizado, por ficar para um segundo plano, quando dá tempo de o pedagogo realizá-lo.

Dessa forma, perguntamos se as entrevistadas concordavam com esses dados, e que dissessem suas razões para afirmá-las ou não. Todas as dezessete pedagogas entrevistadas concordaram com essa afirmação, conforme o que podemos constatar a seguir.

Entrevistada 4: Eu concordo que existe essa secundarização do processo pedagógico e que isso reflete numa descaracterização do trabalho. O pedagogo precisa intervir em múltiplas situações: estudante com estudante, professor com estudante, um rol de atividades variadas que se destinam ao pedagogo.

Entrevistada 5:Ontem eu estava refletindo justamente sobre isso, que acabamos nos desviando, de nosso trabalho, assumimos várias coisas que tiram um pouco a atenção do pedagógico, mas mesmo assim eu acho que ainda conseguimos focar nas questões da aprendizagem, mas fazemos muitas outras funções. Eu concordo que realmente ocorre essa secundarização.

Entrevistada 9: Eu concordo no sentido que nós não temos mais tanto tempo para acompanhar a questão do ensino, que é o que mais nos preocupa, mais do que a aprendizagem. Porque a questão da aprendizagem de uma forma ou de outra, você acaba acompanhando.

Entrevistada 10: Eu concordo, eu vejo que o pedagogo ele faz tudo na escola, além daquilo que ele tem obrigação de fazer que está lá escrito, que são as atribuições do pedagogo, ele faz muitas outras coisas, e nessas muitas outras coisas principalmente tratamos da parte disciplinar dos alunos. É aquilo que os pedagogos falam usando o termo vulgar que é apagando fogo, usamos muito do tempo que a gente tem na escola com isso e a parte de atendimento pedagógico, de orientação com professor fica pra segundo plano.

Entrevistada 12: Na verdade o que nós temos observado é que o profissional pedagogo abraça muitas atividades na escola que geram uma sobrecarga de trabalho. O tempo para o pedagogo resolver todas essas questões é insuficiente. Por exemplo: muitas vezes nós temos que atender as turmas por conta das faltas dos professores, esse é um grande problema que ocorre em todas as escolas porque os professores adoecem, tiram licença, e se torna uma situação rotineira. O aluno não pode ficar com esse tempo ocioso, e nós não podemos mandar os alunos embora para casa, nós temos que atender esses alunos. Na verdade esse atendimento não é de todo negativo porque é uma forma do pedagogo conhecer melhor os alunos. Mas a questão do tempo prejudica o pedagogo porque ele vai deixar outras atribuições de lado.

Entrevistada 13: É, realmente eu concordo, a demanda da escola no dia-a-dia é uma roda viva, e particularmente dependendo do período, isso fica mais evidente, por exemplo, no período da manhã que atendemos o ensino médio e os nonos anos é um pouco menos complicado, mas tem a questão disciplinar que você tem que apagar os incêndios. Eu não estou na escola à tarde, mas pelo relato das minhas colegas eu vejo que nesse período isso é mais acentuado, por se tratar dos pequenos. Muitas vezes o professor não dá conta em sala de aula e, uma coisa leva a outra porque tem relação com a metodologia utilizada e por isso acarreta os problemas. Muitas vezes não conseguimos agir no foco ou na origem do problema, então você fica só apagando os incêndios e tratando daquilo que já aconteceu e não com a prevenção. Outra situação são as questões da documentação, exigências ou cobranças que vêm da mantenedora, que de um dia para o outro precisa disso, precisa daquilo e a gente acaba ocupando o tempo fazendo essas coisas. Eu acho que esses são os dois pontos principais que atrapalham o papel principal do pedagogo, a questão disciplinar e a questão burocrática.

Entrevistada 14: Eu concordo, primeiro por uma questão histórica de quando surge o papel do pedagogo na figura do supervisor e orientador escolar com funções diferenciadas, seja pelo assistencialismo, seja pela questão da supervisão do trabalho de forma controladora. Boa parte dos nossos pedagogos foram formados nessa concepção. E hoje no estado do Paraná ele deve assumir outra concepção do trabalho, a do pedagogo unitário. Mas por vezes a concepção concreta não é essa, a cultura escolar também não é essa, nós somos professores pedagogos ainda muito recentes. Para além dessas questões, o próprio pedagogo às vezes não se coloca como professor pedagogo, porque, para mediar o trabalho do professor, ele terá que superar a visão burocrática do trabalho, como o preenchimento de tabelas, da forma certa de preencher um livro registro de classe. Para isso ele precisa de conhecimento e o conhecimento só vem com muito estudo e boa parte da nossa equipe de pedagogos não tem essa cultura de estudo.

Entrevistada 15: Bem, eu concordo, na maioria das escolas isso acontece porque na verdade o pedagogo, ele acaba atendendo questões disciplinares, atendendo questão de falta do professor e de falta de professor na escola, dando um retorno para os pais com relação ao comportamento do aluno na escola, que deixa de fazer a atividade, fica sem nota e isso acaba tomando bastante tempo do pedagogo, e, secundarizando, por consequência, o trabalho pedagógico.

Entrevistada 16: Acho que é uma luta todo dia pra não cair nessa rotina, embora saibamos que em alguns momentos teremos que atender essas questões. E muitas vezes entramos em conflito, e paramos para refletir "estamos fazendo só isso, e só isso não é nosso papel!", ou "a que ponto chegamos muitas vezes?!", e retomamos, "precisamos rever tal aspecto em relação ao nosso trabalho", pra não estar caindo na rotina de atender apenas as questões disciplinares. Tentamos discutir entre a equipe, e achar formas de não deixar que nosso trabalho seja atingido, e o trabalho de toda a escola. Então sempre estamos nos questionando e querendo abrir espaço para desenvolver um trabalho diferente.

Entrevistada 17: Eu acho que na escola se escreveu uma história de que o pedagogo é aquele que sabe tudo, ele tem resposta pra tudo. Se quebrou uma torneira, o pedagogo tem que saber, o pedagogo tem que resolver, se o aluno caiu e machucou é o pedagogo, se o aluno está faltando é o pedagogo, se ele não aprende é o pedagogo. Se ele brigou também é o pedagogo, é a resposta que as pessoas esperam e vem essa cobrança que nós temos a solução. E eu acho que, muitas vezes, nós também aceitamos, porque nós vamos resolvendo, nós queremos também que a escola funcione e a gente vai também pegando, assumindo coisas.

Entrevistada 18: Em alguma medida acontece sim. Quando na escola se entende que é trabalho do pedagogo atender a indisciplina é uma descaracterização do trabalho dele porque não é função do pedagogo disciplinar ninguém. É função dele discutir a disciplina se ela afeta a aprendizagem, mas o que acaba acontecendo é que um aluno joga bolinha de papel no outro e o professor tira da sala de aula e ele leva pra quem? Pra pedagoga, como se a pedagoga tivesse uma varinha mágica e que ela resolvesse esses assuntos que não competem a ela.

As entrevistas deixam claro que o pedagogo tem assumido múltiplas funções na escola, principalmente ligadas às questões disciplinares e burocráticas, e por esse motivo falta tempo para fazer o acompanhamento pedagógico, que fica para um segundo plano. As questões ligadas ao ensino e ao acompanhamento do trabalho do professor acabam sendo as mais prejudicadas. Outra questão que aparece são as exigências burocráticas, o preenchimento de documentação, que tomam grande parte do tempo de trabalho do pedagogo.

A entrevistada 14 traz questões importantes sobre a formação dos pedagogos. Durante muito tempo as funções assumidas pelos pedagogos das escolas eram no formato das antigas habilitações da orientação educacional (OE) e supervisão escolar (SE). Eram funções ligadas ao assistencialismo e ao controle e fiscalização do trabalho do professor. Com a lei complementar nº 103/2004, as antigas habilitações de OE e SE deixaram de existir e foi criado o

cargo do professor pedagogo. O trabalho do ensino e da aprendizagem, que se encontrava dissociado na figura do orientador com as questões da aprendizagem e do supervisor com as questões do ensino, passam a ser compreendidas numa perspectiva de unidade do ensino-aprendizagem, como processos indissociáveis. No entanto, muitos dos pedagogos que trabalham nas escolas do Estado do Paraná foram formados na lógica da divisão do trabalho. Esse fator é muito importante a ser considerado para compreender as dificuldades que o pedagogo tem para realizar o trabalho de acompanhamento das questões ligadas ao aluno e ao professor. Além das questões relativas à formação dos pedagogos, há também as questões ligadas à cultura da escola. É preciso superar a visão do pedagogo como um burocrata, implementador das políticas do Estado na escola e de fiscalizador do trabalho do professor. A mediação ao processo de ensino-aprendizagem exige do pedagogo outro conhecimento, o conhecimento das questões ligadas à organização do trabalho pedagógico. Esse é um desafio que se coloca aos pedagogos: conquistar o seu espaço de trabalho na escola dentro dessa nova concepção de unidade do ensino-aprendizagem.

A seguir as pedagogas entrevistadas apontam para essa nova perspectiva do trabalho.

> Entrevistada 1 O pedagogo não é um parceiro pra ele, ele é um fiscalizador. E nós temos que quebrar esse paradigma, por isso o pré-conselho junto com o professor. Ao conversar com o professor, e trocar ideias, nós vamos conquistando a confiança do professor.
>
> Entrevistada 3 Eu não consigo ver separação entre o processo ensino-aprendizagem, acho que uma coisa está ligada a outra. Então quando houve essa proposta de nós trabalharmos com as questões referentes ao aluno e o professor, foi bem interessante. Claro que o trabalho é muito diferente e muito mais difícil, mas você não fragmenta.

A mediação do ensino-aprendizagem passa a ser o foco do trabalho do pedagogo, numa perspectiva critica e progressista como veremos no próximo ítem.

7.3 As mediações do processo ensino-aprendizagem

Diante do exposto anteriormente, fica evidente que as questões disciplinares e burocráticas têm dificultado o trabalho do pedagogo no acompanhamento ao processo ensino-aprendizagem. No entanto, perguntamos aos pedagogos se, mesmo com todas essas dificuldades

apontadas, ainda assim conseguiam realizar a mediação ao trabalho pedagógico do professor e em quais momentos isso era possível.

As pedagogas responderam que conseguem realizar as mediações ao trabalho do professor e relataram de que forma conseguem se organizar para isso e os momentos em que realizam essas mediações. Segundo o descrito pelas entrevistadas, esses momentos ocorrem nas semanas pedagógicas realizadas no início do ano e nos momentos de formação que ocorrem durante o ano nas reuniões pedagógicas, na hora-atividade, nos pré-conselhos e conselhos de classe e nas conversas com os professores.

A seguir podemos ver a transcrição das entrevistas com as pedagogas.

Entrevistada 1 Muitas vezes usamos o nosso tempo para atender questões relacionadas à indisciplina dos alunos, ou para preencher documento solicitado sempre com urgência pela SEED, mas apesar de tudo isso nós estamos sempre fazendo a tentativa de nos aproximarmos dos professores. De que forma? Usando espaço da hora-atividade. Na escola em que eu trabalho existe uma exigência da parte da direção para que nós pedagogas acompanhemos a hora atividade do professor. Existe um cronograma dos professores, e eles precisam registrar o que é que eles fizeram durante a hora atividade. Nesse espaço nos colocamos mais próximos de professor. Eu vejo que nós temos nos sobrecarregado com o trabalho disciplinar, o trabalho burocrático, mas conseguimos encontrar um tempinho para ficar do lado do professor e fazer um pré-conselho de classe diferente do que estávamos fazendo. Conversamos sobre a turma, sobre o perfil da turma, sobre os alunos que estão faltando e não fazem atividade, sobre os alunos que estão tendo problemas de aprendizagem. Então nós levantamos todas essas informações ouvindo o professor. Ao invés de distribuir um formulário e entregar para o professor preencher e entregar, é muito mais proveitoso estar junto com o professor para realizar o levantamento de quais são os problemas da turma.

Entrevistada 1 Eu não concordo em fazer o pré-conselho com preenchimento de formulários, porque vem aquela enormidade de formulários preenchidos com x, alunos que não entregam trabalhos, alunos que têm dificuldade de aprendizagem, alunos que estão faltando e isso também nos dá mais trabalho, de ficar fazendo levantamento. Eu coloquei o argumento que este é o momento que nós iremos nos aproximar do professor. Aí a direção concordou que as pedagogas da tarde fizessem um trabalho diferenciado, já que as da manhã não concordaram em fazer esse tipo de conselho, elas preferem utilizar o formulário. E nós continuamos a fazer o registro num caderninho, no qual temos separado as observações dos professores de cada disciplina. No primeiro bimestre os professores colocaram o perfil da turma, ou seja, como a professora vê a turma de uma forma geral. Vamos fazendo outras perguntas, sobre os alunos faltosos, alunos que estão com desempenho abaixo do desejado em função de não fazer os trabalhos, as tarefas e aqueles que estão com um desempenho abaixo do desejado porque têm dificuldade de aprendizagem. Fazemos esse levantamento e chamamos os pais e tem dado certo. Eu acho que esse é o caminho, é uma coisa simples, parece que não faz muita diferença, mas faz bastante diferença, porque quando o professor escreve no formulário e coloca X, “aluno não faz atividade” está escrito lá só o aluno não faz atividade. É diferente de quando o professor fala pra você “ah, o aluno tal não faz atividade”. Ele contextualiza essa informação e isso nos possibilita falar com os pais dos responsáveis e com o próprio aluno de uma forma mais legítima, mais aprofundada, então faz toda a diferença. É um encaminhamento simples, mas que faz toda a diferença, ao meu ver.

Entrevistada 2 Na semana pedagógica ocorre a formação dos professores na escola, trabalhamos com muitos materiais que vêm da SEED, mas muitos não são pertinentes ao momento da realidade que estamos vivendo, necessária ao contexto. Então foi o momento em que eu e a outra pedagoga começamos a colocar o trabalho com outras situações, outros materiais. Esse trabalho não eram só momentos que nós pedagogas vamos à frente dar aulinha para o professor e dizer o que ele tem que fazer, pelo contrário. Há uns 3 anos começamos a convidar os professores, para que eles passem a sua experiência, contar como é o seu trabalho em sala de aula. Isso é especial para mim e promoveu essa aproximação e a minha orientação a partir daí passou a ser muito mais acessível.

Entrevistada 10 Sentamos pra conversar com os professores na hora atividade. São mais os professores que falam, do que nós pedagogos, porque eles estão todos os dias com os alunos, e eles me passam as informações e ocorre uma troca de ideias mesmo, de informações, de experiência, “ah, porque não faz aquilo, vamos fazer diferente!”, e eles me dizem: “ah, com esse aluno tem que ser diferente, aquele lá eu posso fazer bastante atividade que ele vai!”.

Entrevistada 3 Temos uma série de situações que podemos exemplificar, que caminham para a positividade do pedagógico, por exemplo, o trabalho de uma conferência que nós fazemos aqui na escola. Esse ano aconteceu a terceira conferência, onde a escola inteira participa, de alguma forma ou outra. Todos os alunos e professores participam, promovendo o debate nas salas de aula sobre um tema que é escolhido pelos professores na semana pedagógica. Os debates resultam de ideias muito interessantes. No dia-a-dia também muitos professores conseguem organizar estratégias metodológicas que motivem os alunos. A gente percebe isso. Mas você me perguntou do trabalho mais especifico com o professor, com o processo ensino-aprendizagem. Não existe uma regra, evidentemente, nem uma forma única, é ao longo de todo o ano, é a forma como a gente chega no aluno e no professor que vai dar essa diferença. É o diálogo, é a conversa com as pessoas.

Entrevistada 5 Nós temos também a sala de recurso. Esse foi um outro avanço assim estrondoso, porque a questão de flexibilização de currículo, a questão de laudo, adaptações curriculares para o professor, isso é difícil, e nós conseguimos fazer isso aqui, então isso é gratificante. Mas o que eu acho mais interessante é quando os alunos estão com alguma dificuldade de aprendizagem, e a partir de um trabalho nosso conseguimos resgatar esse aluno, e ele consegue ter um bom avanço escolar, isso pra mim não tem preço. Eu até me emociono, isso pra mim é o ideal. Nós temos alunos que são abrigados, e temos que dar uma atenção especial e um trabalho diferenciado. São alunos que saem do leito familiar por alguma questão familiar, e ficam numa comunidade com pais comunitários, que ficam com eles até o término do processo que define se eles vão ser adotados ou não. Nós pedagogos é que assumimos esse trabalho familiar, chamamos para dar orientação sobre os estudos, os trabalhos, as tarefas. Até ontem, uma aluna veio me visitar, fiquei bem feliz! Ela já finalizou o ensino médio, mas ela veio pra me dizer que passou no vestibular, então ela ficou um ano sem estudar, só trabalhou e agora está estudando. Isso é gratificante, a volta desse aluno. Você se sente assim, “eu fiz o meu trabalho”, e isso é bom.

Entrevistada 11 Prezamos pela integração do nosso trabalho, as decisões são tomadas juntas. Por exemplo, temos alunos que têm laudo, eu converso com o professor de como atender esse aluno. Se for aluno TDH, oriento o professor de como ele deve proceder, por que o aluno tem esse laudo, como deve ser a avaliação da aprendizagem, porque nós temos que fazer uma avaliação diferenciada para esses alunos. Se os alunos não conseguem a média no trimestre, explico ao professor que eles têm direito a mais uma avaliação, que é diferenciada. A minha pesquisa PDE foi ligada à dislexia, ligada aos transtornos, então eu bato muito nessa tecla sempre. Nas reuniões pedagógicas retomamos, falamos muito sobre isso, não vou dizer que é uma maravilha, porque a gente queria que fosse muito melhor, mas os professores já mudaram as visões deles em termos desses alunos. Tanto que se o aluno não atinge a média no trimestre, ele tem a chance de fazer mais uma avaliação, que é aplicada pela professora da sala de recursos de forma diferenciada.

Entrevistada 15 Nossa proposta de trabalho foi de elaborar um plano de ação das pedagogas, onde, já no início do ano, principalmente agora para 2016, iremos dedicar um momento para fazer estudos sobre o trabalho pedagógico. Cada pedagoga vai estudar a proposta curricular de cada disciplina para orientar o planejamento do professor, para que este não seja a cópia do ano passado, mas sim um planejamento que esteja próximo da realidade dos nossos alunos. O pedagogo tem que orientar o professor, a partir do colocado na proposta curricular e do PPP. Quando o professor vai descrever a avaliação no planejamento, ele tem que saber que a avaliação não diz respeito apenas a questões quantitativas, ele precisa elencar os critérios de avaliação dos conteúdos que ele trabalhou. O tempo de trabalho da pedagoga precisa ser organizado para que ela possa fazer o acompanhamento do trabalho pedagógico.

Entrevistada 16 No segundo ano do ensino médio, os professores mudaram as estratégias de ensino, por exemplo, o professor de física apontou que a dificuldade dos alunos do ensino médio é a matemática básica. Então, o professor de química, o professor Marcos, ele se propôs a dar a matemática básica para ajudar os alunos. E a gente viu que houve a mudança na prática dele. Ele organizou suas aulas de tal forma que uma vez na semana trabalhava a matemática básica. No início tinha alunos que falavam “mas aquele professor está dando aula de matemática pra gente!?”, mas depois eles compreenderam que era mais um momento para os alunos que tinham dificuldades de tentar entender e prosseguir. O professor de física também modificou suas aulas a partir das discussões que aconteceram sobre a necessidade de estar associando o conteúdo que ele trabalha à questão da prática. O que é que eu posso fazer para o aluno aprender isso? O aluno, principalmente do primeiro ano, vai trabalhar a questão do movimento, do deslocamento e o cálculo. O desafio do professor é como mostrar isso na prática, fazer os alunos vivenciarem. Eu lembro que no ano passado ele fez foguete com os alunos e eu espero que ele dê continuidade, trazendo situações práticas e relacionando ao dia a dia desse jovem.

Entrevistada 18 Na primeira semana de aula, logo depois da semana pedagógica, uma professora me pediu ajuda porque tinha dúvidas sobre a avaliação. Ela disse assim: “ah, eu tenho uma dúvida sobre a avaliação, você podia me ajudar?”, aí eu falei para ela: “olha professora, eu estou chegando agora nessa escola, mas vamos ver o que o regimento dessa escola diz sobre isso. Você já leu o regimento?”, eu perguntei para ela, e ela disse: “não, nunca li.”, e essa professora fazia pelo menos uns 8 anos que estava nessa escola. Eu fui atrás do regimento da escola e sentei com a professora na hora-atividade e li com ela o que estava escrito sobre a avaliação, e lá dizia que a avaliação deveria ser diagnóstica, processual, somativa. Fui explicando para ela as diferenças, e nessa conversa descobri que aquilo não acontecia na escola como um todo, que tinham professores que faziam a somatória simples, processual e somativa, como recomendava o regimento, mas tinha professores que faziam a média ponderada e que isso prejudica o aluno. E a professora mudou a prática dela, e isso levou toda a escola a reorganizar a sua forma de avaliação, inclusive isso gerou até embates com alguns professores dizendo “eu não vou mudar porque a pedagoga fulana de tal que trabalhava aqui nunca falou nada sobre isso”.

Entrevistada 9 Cada pedagoga divide suas tarefas conforme as demandas de trabalho, numa semana ela vai estar com os alunos enquanto a outra pedagoga estará com os professores. Dentro de toda essa dinâmica, procuramos fazer semanalmente um planejamento para estarmos próximo do professor. Fazemos dentro da possibilidade, enquanto uma pedagoga fica aqui na coordenação atendendo aluno e as demandas, outra fica na sala dos professores, e ali conversa e faz orientações, tira dúvidas e tenta debater as questões mais frequentes que precisem de atenção.

Entrevistada 17 Estávamos com dificuldades em relação ao trabalho com os grupos da manhã e da tarde. Marcamos duas reuniões, uma para expor os problemas e todo mundo pensar e propor soluções. Depois num outro dia marcamos para ver o que é que foi feito. Aproveitamos para registrar o que foi discutido em reunião e em conselho de classe. Sempre tentamos aproveitar as ideias que são levantadas nesses momentos para que se tenha uma continuidade. Às vezes são momentos do dia a dia que temos que estar parando para rever e tentar melhorar.

Entrevistada 13 Somos quatro pedagogas no período da manhã e temos uma pedagoga que fica tomando conta só dos programas, por exemplo, o “mais educação”, a “sala de apoio”. Ela lida com os programas da escola e as outras três pedagogas se dividem no acompanhamento as turmas. Nós temos 15 turmas na escola em cada período, cada pedagoga fica responsável pelo acompanhamento de 5 turmas. Ela se torna a pedagoga referência daquelas turmas no que diz respeito ao atendimento aos alunos, quanto para os pais e para os professores. Essa mediação que a gente faz é destinada a essas turmas, claro que na ausência das colegas a gente supre também as necessidades, mas a princípio nós somos referências para aquelas turmas. No meu caso, sou referência dos terceiros anos e de duas turmas do segundo. Dessa forma conseguimos fazer um acompanhamento bem próximo do professor, do seu planejamento de ensino, dos livros registros de classe do professor. Da mesma forma com os alunos, eu converso com as turmas, eu tenho proximidade com eles. Se estiver acontecendo alguma coisa na sala, os alunos vêm me procurar não só na questão disciplinar, mas também com relação à aprendizagem.
A hora atividade é o momento que temos para conversar, para ver como é que está o planejamento. De repente o professor planejou um conteúdo, mas a turma não está aprendendo, então vamos rever a metodologia, e se fizer dessa forma? Tem professores que, por exemplo, têm dificuldades no momento da avaliação. Ele trabalha o conteúdo, ele diversifica sua metodologia, mas na hora de avaliar é o problema porque a forma com que ele faz a avaliação não está atingindo os alunos. São essas análises que fazemos com os professores. Às vezes o professor fica só lá no resultado da avaliação e esquece o processo, então precisamos retomar isso.

Pelas entrevistas descritas anteriormente, é possível verificar que mesmo com todas as dificuldades ainda assim os pedagogos conseguem realizar a mediação do trabalho pedagógico e o acompanhamento do processo ensino-aprendizagem.

Interessante perceber que a entrevistada 18 explicita o que significa para ela um trabalho realizador.

Entrevistada 18 Eu me sinto realizada como pedagoga quando eu consigo dar instrumentos teóricos para um professor e que ele consiga avançar naquilo que ele entendia. Um dia eu fiz uma discussão com uma professora sobre o processo de aprendizagem e as diferentes linhas teóricas sobre a aprendizagem. Eu falei pra ela sobre a diferença entre Vygotsky e entre
Piaget, qual que era o trabalho do professor para um e para outro, aí ela disse assim, “isso realmente mudou a minha vida”. A partir daí ela começou a fazer uma mediação diferente com os alunos. Isso pra mim é um momento de realização, quando você consegue interferir na prática do professor, que ele compreende por que tem que ser de outra forma. Outra forma de trabalho realizador é quando você encontra alunos que você teve várias conversas, porque ele tinha problema disciplinar, ou porque ele era repetente e você encontra ele na rua e te diz assim: “Oh, pedagoga, eu melhorei!”, “Oh, pedagoga, eu passei!”, isso é muito realizador.

O trabalho realizador para essa pedagoga está associado à mudança da prática do professor numa perspectiva humanizadora. Pela mediação do conhecimento, a professora mudou a sua forma de ensinar. A compreensão das teorias da aprendizagem possibilitou que a professora compreendesse as diferenças entre as diversas teorias e as implicações para o processo

pedagógico. A partir dessa compreensão é que ela resolveu modificar sua prática em sala de aula. Outra questão bastante importante é sobre a mediação do processo de aprendizagem dos alunos. A pedagoga relata que os avanços na aprendizagem dos alunos representam para ela um trabalho realizador. Ela se realiza ao verificar os avanços no processo de aprendizagem dos alunos e os avanços dos professores na sua prática pedagógica.

Em relação a mediação ao trabalho pedagógico 28% dos pedagogos pesquisados responderam que realizam o acompanhamento e orientação ao planejamento do ensino e avaliação da aprendizagem na hora atividade do professor; 6% afirmam que realizam o acompanhamento à aprendizagem dos estudantes no pré-conselho e conselho de classe; 12% apontam para a reflexão que é realizada sobre o trabalho pedagógico e as trocas de experiência nos momentos de reuniões e semanas pedagógicas; 13% orientam sobre as intervenções pedagógicas adequadas aos alunos em atendimento especializado e Salas de Recursos durante a hora atividade do professor e nas reuniões pedagógicas; 13% promove a discussão com todo o coletivo escolar sobre os problemas encontrados na prática e na busca de soluções, nos momentos de reuniões pedagógicas e conselho de classe; 13% orienta o trabalho do professor quanto à adequação dos encaminhamentos metodológicos a partir das reflexões realizadas na hora atividade; 9 % orienta o professor sobre a necessidade de um olhar diferenciado com os alunos em situação de risco e abandono escolar que fazem parte da Rede de Proteção e Programa FICA, na perspectiva de incluí-los; 6% orientam os alunos sobre questões relativas ao seu aproveitamento escolar realizado nas reuniões com a turma durante o pré-conselho e pós-conselho de classe.

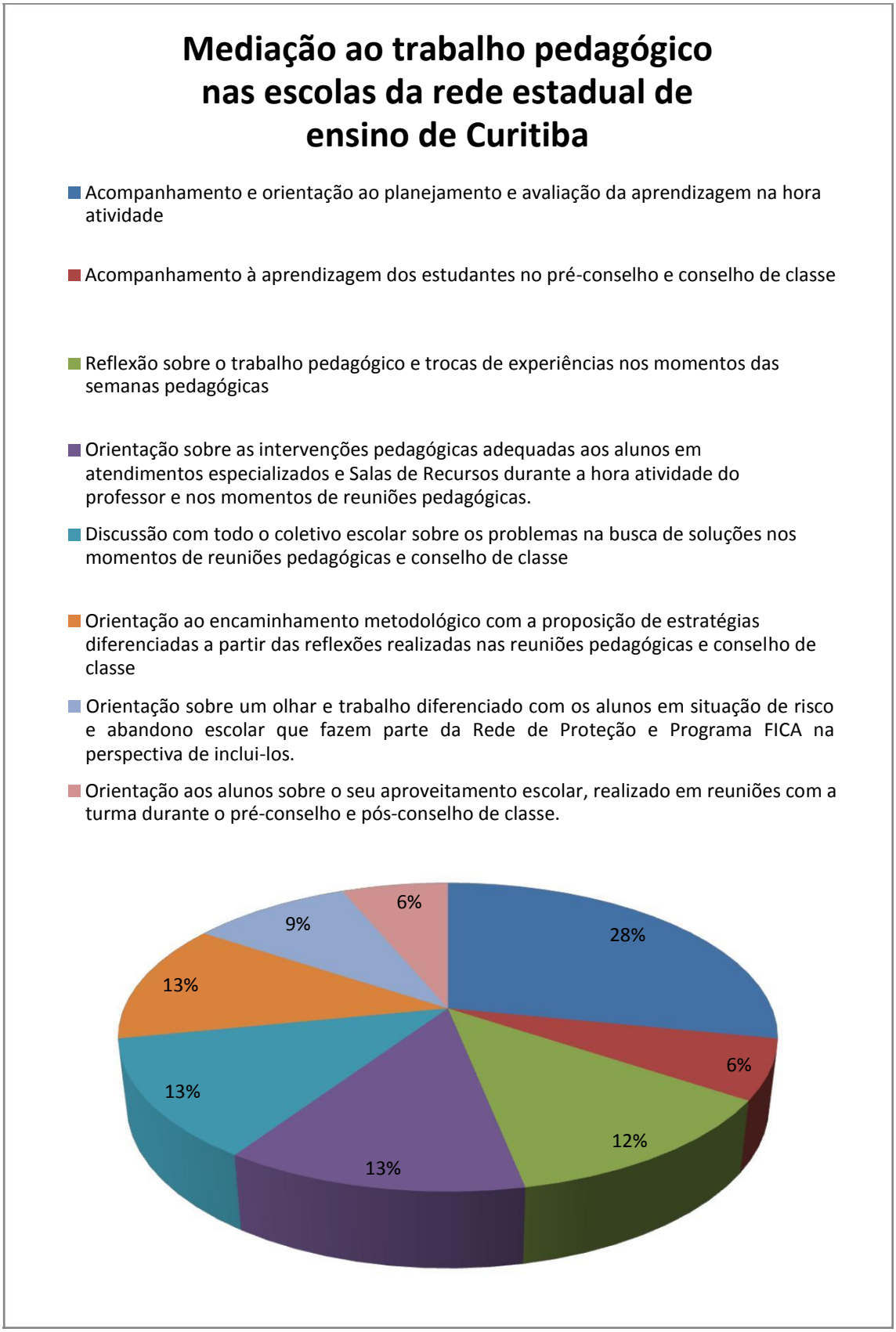

GRÁFICO 13A MEDIAÇÃO AO TRABALHO PEDAGÓGICO DAS ESCOLAS DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE CURITIBA

Como pudemos verificar, a mediação do trabalho pedagógico ocorre na escola pública da rede estadual de ensino do Paraná de diversas formas e em diferentes momentos, seja no acompanhamento e orientação ao planejamento de ensino e na avaliação da aprendizagem nas horas atividades do professor, seja no acompanhamento à aprendizagem dos estudantes nos pré-conselhos e conselhos de classe, na reflexão sobre o trabalho e na troca de experiências nas reuniões pedagógicas e formações continuadas, nas orientações sobre as intervenções pedagógicas adequadas aos alunos com atendimentos especializados e em Sala de Recursos, nas orientações aos alunos sobre o seu aproveitamento escolar realizadas nos pré-conselhos com as turmas, na discussão sobre os problemas e na busca de soluções com todo o coletivo nas reuniões pedagógicas e conselho de classe.Ainda na orientação sobre os alunos em situação de risco e abandono escolar que fazem parte da Rede de Proteção e do Programa FICA na perspectiva de incluí-los. Essa relação entre pedagogos e professores é mediada pelo conhecimento pedagógico. Exige estudo e reflexão sobre o trabalho.

O trabalho dos pedagogos e professores necessita ser mediado pelo estudo e leitura dos documentos oficiais da rede, como as Diretrizes Curriculares Estaduais; o estudo dos documentos da escola, como o Projeto Político Pedagógico, a Proposta Curricular, o Regimento Escolar; estudos sobre dislexia, transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDH); estudos sobre desenvolvimento humano e aprendizagem; estudos sobre questões referentes à didática e à organização das aulas; estudos sobre avaliação da aprendizagem. Enfim, a relação pedagógica na escola entre pedagogos e professores necessita ser mediada por esses conhecimentos, pois eles são fundamentais para a realização de um trabalho pedagógico de qualidade.

Em relação ao trabalho do pedagogo, fica evidente, pela análise das atribuições e demandas que não há sentido em separar as questões referentes ao ensino das questões referentes à aprendizagem. O trabalho com o ensino-aprendizagem não pode mais ser separado, como ocorria nas antigas habilitações. O trabalho do pedagogo na escola pública não pode mais polarizar de um lado o ensino e de outro a aprendizagem. A perspectiva que se coloca na realidade do trabalho da escola pública paranaense exige desse profissional o domínio e o conhecimento das questões relativas ao ensino e à

aprendizagem. Por vezes ele precisa mediar o planejamento do ensino, da avaliação da aprendizagem, do currículo, da didática e outras vezes precisa mediar as questões referentes ao aproveitamento escolar dos alunos, as faltas à escola, aos atendimentos especializados e aos encaminhamentos diferenciados. No entanto, uma questão importante se coloca nesse momento e envolve a formação dos pedagogos que trabalham hoje na escola da rede estadual de ensino do Paraná.

> Entrevistada 14 Eu estou pedindo para que o pedagogo no estado do Paraná faça o papel do pedagogo unitário, mas por vezes a concepção concreta de formação também não é essa, a cultura escolar também não é essa, então se eu for pensar que num determinado tempo histórico o trabalho do pedagogo muda, é preciso dizer que essas mudanças ainda são muito recentes. Para além das questões históricas sobre a formação dos pedagogos e das questões referentes à cultura da escola, o próprio pedagogo às vezes não assume o seu trabalho como um professor pedagogo, e por que isso acontece? Porque para eu fazer as mediações ao trabalho do professor, é preciso superar a visão burocrática, para o preenchimento de tabelas, a forma certa de preencher um livro registro de classe, eu preciso apenas de um conhecimento técnico, mas para mediar as questões referentes ao ensino-aprendizagem eu preciso de um conhecimento que se adquire com muito estudo.

A entrevistada 14 pontuou questões importantes sobre as mudanças que ocorreram no trabalho dos pedagogos em função das alterações legais relativas à formação. Questões relativas à cultura da escola e que dizem respeito sobre qual é a compreensão que os professores, funcionários, diretores, alunos e pais têm sobre o trabalho do pedagogo. É preciso promover momentos de estudo e discussão para que todos na escola conheçam de fato quais são as atribuições dos pedagogos e que estão voltadas para a organização do trabalho pedagógico e para o processo ensino-aprendizagem. No entanto, para além dessas questões, é preciso pensar nesse pedagogo que hoje está na escola e que tem dificuldades para encaminhar o trabalho nessa nova perspectiva da unidade do ensino-aprendizagem.

É preciso pensar em nível central, ou seja, da Secretaria de Estado da Educação para a promoção e valorização do trabalho desses profissionais na escola. São necessários cursos de formação continuada para os pedagogos, com a realização de leituras e estudos, além de reuniões organizadas pelos núcleos regionais da educação com a participação dos pedagogos das escolas das regionais, para pontuar os problemas encontrados na prática pedagógica e para busca de soluções.

Além das questões levantadas anteriormente, é interessante observar que nas escolas onde foi realizada a pesquisa as pedagogas têm optado por dividir o trabalho com as turmas, o que dá possibilidades de se dedicar ao acompanhamento da aprendizagem dos alunos e fazer o acompanhamento ao trabalho dos professores. E dessa forma não fragmentam o trabalho no acompanhamento do ensino-aprendizagem.

Outra questão que se torna necessário destacar são os momentos/ espaços em que esse acompanhamento ao processo ensino-aprendizagem ocorre. Foram citados os momentos de formação continuada realizados na escolas, as horas-atividades, as reuniões pedagógicas, o pré-conselho e o conselho de classe.

Entretanto, o que é realmente significativo é a importância que os pedagogos entrevistados apontam para que o seu trabalho seja próximo ao professor, ou seja, os pedagogos querem conhecer o trabalho dos professores para procurar subsidiá-los nas questões que envolvem o processo ensino-aprendizagem. O pedagogo manifesta a sua necessidade de conversar com o professor sobre a aprendizagem dos estudantes, sobre os encaminhamentos metodológicos, para pensar formas de como trabalhar um determinado conteúdo, ou seja, mediações que dizem respeito ao planejamento do ensino, à avaliação da aprendizagem e ao currículo.

Interessante notar que a entrevistada 1 manifesta sua preocupação com a superação dos processos burocratizados presentes no trabalho da escola. Ela procura tornar os registros realizados no pré-conselho de classe mais próximos do acompanhamento do ensino-aprendizagem de forma a representar quais são as necessidades dos alunos e professores. Esses processos demonstram que essa pedagoga, contrariamente aos processos burocratizados de preenchimento de fichas e planilhas do pré-conselho, procura realizar seus registros de forma mais humanizada e próxima do professor e dos alunos. Esse é um movimento de contradição que a pedagoga está colocando aos processos burocratizados da prática pedagógica. E esses movimentos de contradição é que se colocam como possibilidades para o trabalho dos pedagogos dentro de uma perspectiva emancipadora do trabalho.

Importante perceber que a entrevistada 1 destaca que na escola em que ela está é uma exigência do diretor que o pedagogo esteja na hora- atividade acompanhando o trabalho do professor. Esse é um fator que merece destaque pela importância que é para o trabalho dos pedagogos ter um diretor que reconhece que o trabalho do pedagogo é a mediação ao processo pedagógico e que viabiliza as condições de trabalho na escola para que de fato isso possa se concretizar. Nas escolas em que a direção e os professores desconhecem qual é o verdadeiro trabalho do pedagogo, fica inviabilizado o acompanhamento ao trabalho pedagógico. Portanto, é fundamental um trabalho de parceria entre direção e pedagogos nas escolas para que o processo ensino-aprendizagem não fique secundarizado.

O trabalho coletivo foi destacado por várias das pedagogas entrevistadas. As semanas pedagógicas são espaços de trabalho coletivo, pois têm sido organizadas de forma a possibilitar trocas entre os professores, e nelas se pode relatar o que tem dado certo no trabalho. Esse destaque foi dado pela entrevistada 2.

As entrevistadas 17 e 18 também expressaram a importância de discutir no coletivo os problemas enfrentados no processo ensino-aprendizagem e de estabelecer ações a serem realizadas pelos professores, pedagogos, diretores e funcionários. Uma das entrevistadas apontou que, a partir das discussões realizadas nas reuniões pedagógicas e nos conselhos de classe, foi possível verificar a mudança das estratégias de ensino de um dos professores de física da escola, o qual procurou tornar suas aulas mais práticas para que os alunos pudessem estabelecer relações com a vida cotidiana. E de um outro professor de química que, a partir da constatação de que as dificuldades de aprendizagem dos estudantes eram decorrentes de que lhes faltavam conhecimentos de matemática básica, começou a trabalhar semanalmente em uma de suas aulas esse determinado conteúdo. Essa situação demonstra a importância da discussão coletiva sobre o processo pedagógico, pois a partir dela os professores e pedagogos foram em busca de caminhos para garantir que os alunos tivessem assegurado o seu direito de aprender.

É importante que todos se envolvam na busca das soluções. O pedagogo não é um superprofissional que tem todas as respostas e que pode

resolver tudo sozinho. É no coletivo, todos pensando juntos e cada qual fazendo a sua parte que as questões poderão ser resolvidas.

O trabalho coletivo também foi destacado pela entrevistada 3 quando ela relata que os professores e alunos de sua escola há três anos consecutivos realizam uma conferência, a CONSEL. O tema a ser trabalhado é definido coletivamente em reunião pedagógica realizada no início do ano letivo e a partir daí se estabelecem as ações que serão realizadas pelos professores das diferentes disciplinas. Todos os alunos participam através da realização de debates nas salas de aula. A realização dessa conferência já consta no Projeto Político Pedagógico da escola, como uma ação realizada anualmente e que envolve a discussão de temas atuais e relevantes para os estudantes.

A flexibilização do currículo e as adaptações curriculares foram citadas por duas das pedagogas entrevistadas. É dado destaque sobre a importância de os professores conhecerem os alunos que têm laudos médicos e que necessitam de um trabalho pedagógico diferenciado. A entrevistada 5 destaca a importância da parceria com a professora da Sala de Recursos no trabalho de formação dos professores das disciplinas. Segundo ela, esse trabalho foi fundamental para a sensibilização dos professores e para a mudança do olhar sobre as crianças com dificuldades de aprendizagem, como no caso de crianças com dislexia. O trabalho foi fundamental para promover o avanço na aprendizagem dessas crianças e possibilitar a superação de suas dificuldades. Nesse mesmo sentido, a entrevistada 11 acrescenta a essa discussão o direito desses alunos a uma avaliação diferenciada da aprendizagem e que é nos momentos de reunião pedagógica e na hora atividade dos professores que se torna possível fazer esses esclarecimentos aos professores e discutir as melhores formas de trabalho com esses alunos.

A entrevistada 13 explica que foi adotada uma forma de organização do trabalho entre as pedagogas. Optaram por dividir as turmas entre elas, o que lhes permite um acompanhamento bem mais próximo do professor e ao seu planejamento de ensino. Alguns conteúdos precisam ser retomados em função do processo de aprendizagem dos estudantes. Esse replanejamento da ação didática em sala de aula envolve o trabalho com estratégias metodológicas diferentes das já utilizadas, como a revisão dos processos de avaliação da aprendizagem. No entanto, a mediação do pedagogo junto ao professor

necessita ser respaldada pelo respeito e o diálogo em superação à visão do trabalho como supervisão.

Entrevistada 2 A equipe de professores também precisa ter essa relação de afetividade, de confiança, de que eu pudesse apontar situações do trabalho do professor em que ele percebesse que é uma crítica construtiva e a gente foi construindo esse espaço.
Eu percebo que aqui na escola é ter esse bom senso, era trabalhar com essas parcerias e se colocar no lugar do outro pra poder fazer as intervenções, entender que tudo que você faz pelo professor e com o professor vai refletir em sala de aula.

Entrevistada 15 Veja, eu sempre parto do princípio de que a nossa intervenção ela tem que começar, o pedagogo não pode ter uma postura, “eu sou o pedagogo”. Não seria essa a palavra, mas ele tem que cativar primeiro o professor. Você veja, eu trabalho aqui na escola desde 2007 e eu não tenho problema nenhum com professor, e olha que eu sou a que mais cobra. Mas primeiro o pedagogo tem que conquistar o espaço com o professor, e depois fazer esse trabalho. A partir do momento que ele conquista esse espaço, ele consegue fazer tranquilamente, porque você não pode chegar no professor, tentando ensiná-lo, mas de uma forma de colaboração mesmo, porque eu sempre falo que a gente é uma equipe. Ninguém aqui quer se sobressair mais sobre os outros, a gente quer que o processo ensino- aprendizagem aconteça de fato, e que os alunos aprendam. E se eles não estão aprendendo nós temos que verificar quais estratégias nós vamos utilizar pra que realmente aconteça a aprendizagem e o ensino.

Foi mencionada ainda a importância de as pedagogas terem um plano de ação, o que envolve o planejamento do trabalho e ajuda os pedagogos a se organizarem para tentar assegurar que as questões fundamentais do processo pedagógico não deixem de ser realizadas. Ainda foi colocada a necessidade de reuniões entre a equipe pedagógica e a direção para discutir o trabalho e estabelecer ações que garantam uma unidade de trabalho nos diferentes turnos de funcionamento da escola.

Os momentos de reuniões entre as pedagogas também são necessários para a realização de estudos e para o conhecimento dos documentos oficiais, tais como as Diretrizes Curriculares, instruções normativas entre outros. O conhecimento de tais documentos é necessário para que o pedagogo possa orientar o trabalho dos professores em relação ao seu Plano de Trabalho Docente.

Ao realizar as entrevistas nas escolas, foi possível evidenciar as especificidades diferenciadas de trabalho que os pedagogos acabam assumindo, tendo em vista a oferta de ensino da escola. Assim, entre os pedagogos entrevistados, havia aqueles que se deparavam com questões da Educação de Jovens e Adultos (EJA), outros com questões do Ensino Médio

Profissionalizante, da Sala de Recursos, da Formação de Professores, do Ensino Fundamental, do Ensino Médio. A seguir apresentam-se algumas dessas especificidades a partir das entrevistas realizadas com as pedagogas.

Entrevistada 10 Na EJA ficou um pouco mais fácil porque não temos tanto esses casos disciplinares. Quem estuda aqui são adultos, os adolescentes que vêm estudar são aqueles que não cabem mais no formato de ensino regular. Eles já estão acima da idade, e não podem ficar com os alunos que são mais novos, então a partir dos 15 anos eles podem frequentar a EJA. Então eles vêm cheios de vícios, né, eles vêm ainda sem querer estudar. Eu posso dizer assim, que as faltas que os alunos têm são muito grandes, a evasão também na EJA é muito grande. Os adolescentes eles não têm vontade de vir estudar, nem de dia nem de noite, eles não querem, eles não acham importante. E pros adultos o que acontece que faz eles faltarem, desistirem, é a instabilidade. A instabilidade na vida deles faz com que eles desistam, faz eles faltarem, porque eles mudam de emprego, eles mudam de endereço, eles mudam de horários de trabalhos, pegam trabalhos temporários e você não tem como dizer para o aluno que é mais importante estudar do que ganhar dinheiro pra sobreviver, não é? Então a gente ajuda no que é possível, vai alertando em relação às faltas. Às vezes a gente até faz vista grossa pros alunos quando eles provam pra gente que estão trabalhando.

Entrevistada 10 É, esse olhar a gente tem. Eu não vou dizer pra você que a gente tem um sucesso de 100%, isso não acontece, é difícil, mas, assim, os professores tentam de todas as formas. Temos uma disciplina de física no ensino médio. É muito difícil para os alunos a física, então a professora faz uma seleção dos conteúdos que ela acha que são os essenciais, que eles saibam, e ela trabalha muito com eles. Esses dias estava tentando fazer no concreto para eles vivenciarem, estava aqui atrás do aparelho de som pra ver as especificações que têm atrás de cada um, do liquidificador, pra eles calcularem quantos watts gasta de energia, e assim se torna mais interessante e mais prático, para aqueles que têm interesse mesmo, eles calculam em casa, sabe? É legal. Cálculo de velocidade, eles trouxeram carrinhos pra andar no pátio, pra fazer esses cálculos. Ela traz muitos vídeos também, assim a gente tenta fazer diferente até pra manter os alunos na escola porque do governo não se tem muito incentivo. Formação continuada para o professor de EJA, não tem.

Entrevistada 11 A gente atende alguns problemas, que procuramos tratar nas reuniões pedagógicas, já tentamos fazer na hora-atividade do professor, mas, como o montante de coisas da equipe pedagógica é muito grande, às vezes alguns assuntos conseguimos tratar nesse momento. Muitas vezes conversamos com o professor individualmente na hora da atividade, e o professor muda alguns direcionamentos. Tem um professor do curso de transações imobiliárias que nunca tinha sido professor, então eu tive que sentar com ele e preparar um mês de aula para ele entender a metodologia e a forma de trabalhar com os alunos. Falta muita coisa ainda, principalmente porque os professores são formados em áreas específicas da sua formação acadêmica, no entanto, não tiveram a formação pedagógica, que não foi dada principalmente na área de exatas. Eles não têm visão que um aluno é diferente do outro, então a gente sempre está retomando isso e muitas vezes. **Entrevistadora: Você percebe isso em que modalidade?** Na área de exatas e no ensino médio, porque a visão do professor é de que o aluno do ensino médio já é autônomo. Ele chega no 1° do ensino médio e ocorre uma ruptura assim como no 6° ano. Os professores consideram que esse aluno tem que se virar sozinho, porque ele já é autônomo. Só que não é bem assim. Esse aluno veio do 9° ano e por mais que ele tenha autonomia o professor dos anos anteriores dava uma atenção diferente do que no ensino médio. Também tem o fato de serem muitas disciplinas novas, que ele nunca teve: filosofia, sociologia, química, física e biologia, daí quando ele chega no ensino médio ele dá de cara com tudo aquilo, além de ter todo um desenvolvimento diferente.

Entrevistada 3 Existe uma organização interessante aqui, diferente de outras escolas que eu trabalhei. A realidade é bem parecida de uma escola pra outra, mas aqui tem uma organização em que cada pedagoga organiza, orienta determinado número de turmas. Então orientamos de 5 a 6 turmas nas quais somos responsáveis pela orientação dos alunos, dos professores daquela turma, e dos pais daqueles alunos. E é evidente que na ausência de um de nossos colegas pedagogos atendemos a todas as turmas, para que ninguém fique desprotegido quando a gente não está, então é essa questão.
No ensino profissional, eu tenho trinta e tantos professores pra trabalhar, porque são muitas disciplinas e cinco turmas pra atender. Já no ensino médio eu tenho 5 turmas de primeiro ano e 14 professores, aí já dá pra conversar um pouco mais com os professores e isso sem falar no rodízio de professores que acontece. Por exemplo, o professor de história saiu, pegou licença, veio outro, aí o que é que acontece? Você tem que explicar todo o funcionamento pra esse professor.

Entrevistada 15 Então, nós temos aqui, no período da manhã, a coordenação de formação de docentes e uma pedagoga lá, coordenação do meio ambiente e uma pedagoga aqui, temos pedagoga no terceiro ano, seis turmas, e três pedagogas pra 16 turmas, 8 de primeiro e 8 de segundo ano do médio. À tarde, uma pedagoga por série também e 5 turmas de cada série. À noite também temos aqui uma pedagoga que trabalha com o curso de segurança no trabalho e com meio ambiente, além de ter as coordenações e uma pedagoga na formação de docentes.
O curso de formação de docentes é organizado de uma forma bem diferenciada. Porque as alunas fazem estágio e cada série tem uma atividade que elas precisam fazer. Por exemplo, elas fazem curso no Guido Viário, depois elas fazem aplicação dos cursos nas escolas. Fazem atividades extraclasse, vão pra biblioteca e todo o trabalho que fazem fora, elas trazem pra escola. No segundo ano as alunas vão às escolas de educação especial, para fazer um trabalho. O curso de segurança do trabalho aborda questões de primeiros socorros, temos propostas de fazer cursos pra comunidade, palestras, porque é o retorno que a escola pública pode estar dando pra comunidade. Nos terceiros anos nós temos a semana do ENEM, onde é feito simulado, então temos todo esse tipo de atividade diferenciada, fora os projetos de capoeira, tem curso de línguas...

Entrevistada 9 É uma escola pequena, e é uma comunidade muito itinerante, então precisamos ter sempre esse olhar, se não ficamos muito frustradas, porque se não você vai no outro dia procurar o aluno, aí não, ele pediu transferência, e já foi embora. Muitas vezes ele está vindo de fora, por uma questão de desemprego ou até envolvido em crime ou família envolvida no crime, então temos que ter esse olhar.
Veja, é uma comunidade formada por trabalhadores de funções modestas, trabalho com ofícios mesmo, e nós temos aqui poucos proprietários de casa, os que são proprietários são de loteamentos feitos pela COHAB, dando o terreno e eles constroem a casa, então são simples, e também temos muitas construções irregulares, e por ser um local de pouco destino de policiais e outras autoridades, se alojam pessoas ligadas ao crime. Então, volta e meia, tem os criminosos, os conflitos de gangues e por várias vezes gente que morre e a maioria dos alunos veem, porque os corpos ficam por horas ali. E dizem que passa até na televisão, nos noticiários, tornando-se até uma espécie de lazer. A gente tem muito cuidado com os nossos alunos, mesmo sabendo que pais e mães são ligados ao tráfico, mas tratamos o aluno da mesma forma que tratamos todos os outros, focando a aprendizagem.

A entrevistada 10 é pedagoga de uma escola que oferta Educação de Jovens e Adultos (EJA) no período da noite. Ela destacou que o aluno da EJA tem muitas faltas, por se tratar de alunos trabalhadores ou de alunos com um histórico de fracasso escolar. O trabalho com essa oferta de ensino necessita desse olhar diferenciado do professor para que ele considere essas questões

ao dar seus encaminhamentos em sala de aula. Exige do pedagogo a mediação junto ao professor, para que ocorra uma adequação dos conteúdos, tornando-os próximos dos alunos, e a utilização de uma estratégia metodológica diferenciada. Tais questões são específicas dessa oferta de ensino, o que exige que os pedagogos e professores que trabalham com esses alunos considerem essas questões na sua prática pedagógica. Isso demanda formação e trabalho específico para essa faixa etária e uma sensibilidade por parte desses profissionais.

A entrevistada 11 é pedagoga de uma escola que oferta o Ensino Médio Profissionalizante no período da noite. Ela relata que precisou ajudar o professor do curso de transações imobiliárias a planejar suas aulas porque ele não tinha a formação de professor. Na maioria dos cursos profissionalizantes, os professores são profissionais de outras áreas, por exemplo, no curso de edificações a maioria dos professores são engenheiros. Falta a esses profissionais a formação pedagógica; eles não conhecem as questões da didática e do planejamento do ensino. A pedagoga destaca que falta também o conhecimento sobre o desenvolvimento humano: quem é esse jovem, quem é esse adolescente. Tais questões são importantes para que o aluno não sinta rupturas na passagem do ensino fundamental para o ensino médio, e muitas vezes isso não ocorre, o que acaba prejudicando o processo do ensino-aprendizagem. A mediação da pedagoga foi fundamental, pois ela sentou com o professor, conversou com ele, contextualizou questões importantes sobre o aluno e o ajudou a planejar as aulas. Isso é fundamental para que o professor não se sinta perdido ao entrar numa sala de aula. A formação acaba acontecendo na escola, no próprio trabalho do professor com a equipe pedagógica e com outros professores. É fundamental que tais questões sejam consideradas no trabalho do pedagogo.

A entrevistada 3 trabalha numa escola que oferta ensino médio profissionalizante, ensino médio e ensino fundamental. Cada pedagoga fica responsável por um determinado número de turmas para o acompanhamento ao trabalho do professor e o atendimento aos alunos e pais. Esta pedagoga entrevistada pela manhã trabalha com o ensino médio profissionalizante e à tarde com o ensino médio. Ela destaca que o trabalho com o ensino médio profissionalizante apresenta uma dificuldade maior devido ao maior número de

professores a atender, no caso mais de trinta, sendo que no ensino médio são 14. Isso ocorre porque no ensino médio profissionalizante são mais disciplinas do que no ensino médio. A pedagoga destaca também a rotatividade dos professores como uma dificuldade para realizar o acompanhamento pedagógico. Ao entrar um novo professor, é necessário lhe explicar todo o trabalho e a organização da escola. Importante destacar que a rotatividade dos professores envolve condições de trabalho. Os professores muitas vezes não conseguem pegar aulas numa única escola, o que acaba dificultando a sua permanência e isso, por sua vez, traz uma quebra no trabalho que estava sendo realizado na turma. Essas questões acabam sendo mediadas pelo pedagogo, que irá conversar com o novo professor sobre o planejamento do ensino.

A entrevistada 15 trabalha numa escola que oferta o curso de formação de docentes, ensino médio e o ensino médio profissionalizante. São várias pedagogas na escola, cada qual responsável pelo acompanhamento de um determinado número de turmas. São diferentes atividades realizadas na escola e que envolvem o estágio e a formação dos alunos. Esse fato exige o conhecimento do pedagogo a respeito das diferentes ofertas de ensino e a necessidade de estudo e conhecimento das diferentes disciplinas das Diretrizes Curriculares para poder orientar o trabalho dos professores. É uma escola de porte grande que funciona de manhã, tarde e noite. A unidade de trabalho entre as pedagogas é garantida por reuniões que ocorrem a cada dois meses e há uma coordenação geral, como também uma coordenação do curso de formação de docentes e uma coordenação dos cursos de meio ambiente e segurança no trabalho. Esses aspectos são fundamentais para a organização do trabalho na escola, pois o professor, encontrando uma dificuldade, uma dúvida, sabe a quem recorrer. A organização do trabalho tem sido aspecto fundamental para o processo pedagógico nessa escola. Há toda uma estrutura que ampara o trabalho do professor e que reflete na aprendizagem do aluno.

A entrevistada 10 é uma pedagoga que trabalha com turmas do ensino fundamental. É uma escola pequena, numa comunidade carente, com muitas dificuldades, inclusive no aspecto social, famílias desempregadas e algumas envolvidas com o tráfico e crimes. Mas essa pedagoga tem um forte compromisso com o trabalho que realiza, compreende que esses alunos têm

os mesmos direitos à aprendizagem que os demais, e, ao contrário de muitos que poderiam ter uma atitude excludente, ela trabalha para que esses alunos se sintam incluídos dentro da escola em que estão. Todos são tratados com respeito, porque ela tem a compreensão de que é um direito do aluno, aluno este, como ela bem colocou, filho da classe trabalhadora que tem o direito de aprender os conhecimentos trabalhados pela escola. Escolas como essas merecem um olhar diferenciado por parte do Estado, uma vez que se encontram em áreas de vulnerabilidade social muito grande e necessitam de um trabalho diferenciado, que ofereça melhores condições aos seus profissionais e alunos. Elas precisam de maior número de profissionais, projetos no contraturno para que os alunos fiquem o período integral dentro da escola, alimentação, quadras de esporte, ginásio coberto, enfim toda uma infraestrutura para suprir as necessidades desses alunos e para que não fiquem na rua.

Como pudemos constatar, as pedagogas das escolas estaduais entrevistadas trabalham com diferentes ofertas de ensino, o que demanda diferentes ações e procedimentos por parte dos pedagogos e professores. Essas questões precisam ser consideradas ao se definir o número de pedagogos e funcionários das escolas. Não basta considerar o número de alunos, como fazem as atuais Resoluções Estaduais, que estabelecem o número de profissionais das escolas. É preciso considerar as diferentes especificidades de cada escola, a comunidade onde estão inseridas. Numa das escolas entrevistadas, pode-se contar, além do pedagogo, com o coordenador de curso, ou seja, há mais uma pessoa a somar no processo pedagógico. É importante que as escolas possam contar com o maior número de profissionais que venham a somar. Muitas das pedagogas entrevistadas mencionaram a falta de inspetores de alunos. No atual plano de carreiras, há a função do Agente I e Agente II. Vamos ver a seguir quem são esses profissionais e que funções eles exercem nas escolas.

Entrevistada 11 Pela manhã tem uma pessoa responsável, que atende alunos doentes e se tem que ligar para casa, ela atende, já à tarde quem atende é o pessoal que fica na biblioteca. O aluno que está passando mal e precisa ir embora vai para a biblioteca e já sabe que a Edina vai resolver isso para ele. Alunos atrasados têm um calendário na secretaria e ele fala o nome dele e as meninas de lá, marcam um X de atrasado, quando ele tiver cinco atrasos elas passam para a pedagoga e esta entra em contato com a família. Já o uniforme é responsabilidade de todo professor e mesmo assim a direção faz uma revista geral, e eles já sabem, se vêm para cá, tem que ser com o uniforme, se esquecem, os pais vêm trazer ou dependendo da causa nós emprestamos, mas não mandamos ele ir embora não.
Entrevistadora: E como que vocês chegaram a todos esses acordos? Primeiro a gente sentou com a direção, e conversamos sobre isso, trocamos ideias, colocamos no papel e passamos para os professores e eles colocaram ideias também.
Entrevistada 9 O acompanhamento do professor é onde mais penaliza o trabalho do pedagogo quando ele tem que se envolver com tantas outras atividades da escola. Eu costumo brincar assim, eu queria ganhar uma inspetora de natal, porque faz falta essa figura, essa pessoa responsável que cuida das questões de uniformes, de aluno que tem que sair mais cedo, que caiu no pátio, na entrada e saída da escola, porque nós paramos em tudo para atendermos essas ocorrências.

Entrevistada 9 Eu acredito que precisaria alguém mais na frente da questão do pátio do cotidiano da escola porque foi algo assim que foi decidido e ninguém tomou a frente e ficou para a equipe pedagógica. Eu concordo que um aluno que chega atrasado 5 ou 6 vezes no mês ou no período deve ser relatado conversando com os pais. Claro que é antipedagógico chegar atrasado, mas nós paramos o trabalho e na segunda aula vamos pra porta anotar quem chega atrasado. Então precisaria realmente ter uma pessoa com a função de verificar o cotidiano escolar.

Entrevistada 10 A agente educacional, trabalha com a limpeza da escola só que como eu ela acumula funções, a direção divide os trabalhos. Tem um agente educacional que cuida da cozinha, que faz a comida pra nós. Não vou dizer que tem a janta todos os dias porque tem que fazer aquela logística da comida que vem e tem dias que tem sucrilhos, tem bolacha, e não são coisas muito gostosas, mas ela faz a divisão. E essa outra agente educacional, ela cuida da limpeza da noite, mas também nos ajuda porque ela está sempre no pátio. Então pra nós ela é a nossa inspetora, porque ela sabe de tudo que acontece, ela passa todas as informações pra gente de alunos e sabe muito, colabora muito. É um trabalho muito importante, ela é uma educadora porque ela orienta os alunos, ela vê, ela percebe quando está acontecendo alguma coisa errada, ela vem e passa pra gente.

Entrevistada 16 Nós temos dois de manhã que fazem isso, abre o portão, fica na entrada, vê o uniforme do aluno pra entrar. Então por isso que também ficou mais leve. Os alunos atrasados, tudo é por conta dele, ele recebe os atrasados e depois traz pra que a gente anote e dá orientação para o aluno entrar, então tem essa organização e essa ajuda. Por exemplo, agora nós estamos aqui e tinha faltado um professor, na entrada eles já sabem, enquanto um está no portão o outro já sabe que aquela turma está sem professor e a gente vai pra lá, pra aquela turma. Ela decide coisas assim, se a quadra está vazia, ela já tem essa autonomia pra levá-los pra lá, se não ela já vai ficar na sala com eles, já sabe. Entrevistadora: **E como é que vocês chegaram a isso?** Nós temos dois dias no início do ano de planejamento. A semana pedagógica. E nessas reuniões são criadas as regras coletivas, e a principal coisa que a gente fala é o que fazer com o aluno atrasado, aí se busca estratégias no coletivo. Nós temos um livro que a gente entrega no começo do ano com tudo, com todas as orientações, aquilo ali é um norteador inicial, mas você sabe como é que é, no meio do caminho, a tendência é as coisas se alterarem. E se alterar, não dá certo e sempre nas reuniões de planejamento se busca de novo a construção de novas regras.

Entrevistada 14 O agente 1 é responsável pela limpeza, circulação de alunos e alimentação. Em nossa escola são nove agentes 1. Dentro desses nove a direção distribui as funções. De manhã tem uma na cantina, duas na inspeção do pátio e as outras ficam na limpeza.

Entrevistada 13 Nós temos duas inspetorias que elas são bastante atuantes ecomo nós temos dois pavilhões da escola, uma fica responsável com cada bloco. E já teve sim momentos que era tudo concentrado aqui, que ficava uma fila enorme e a gente sentou e disse “não, não dá, vamos rever isso!” Então como é que funciona? Os atrasos, eles são todos atendidos lá no portão mesmo. Então ela fica lá no portão, ela faz as anotações, ela que dá os bilhetes. Quando que vem pra nós? Quando esse caso está extrapolando, quando precisa entrar em contato com a família, já é o terceiro e depois do terceiro vem pra nós. Elas também ficam responsáveis pelos uniformes, sempre que elas conseguem fazer a mediação não vem pra cá. Quando elas não dão conta, que o aluno não quer, se nega e tal, ou são várias vezes aí vem pra nós, aí a gente entra em contato com a família e conversa.

Entrevistada 15 Nós nos organizamos de uma forma que, por exemplo, se o aluno vem sem o uniforme, encaminha pra pedagoga. Se a pedagoga está fazendo trabalho pedagógico, primeiro ela vai terminar e depois ela vai resolver aquela situação. Então ela acaba sendo secundária, existe né?! E outra, a gente sabe que não podemos mandar o aluno embora, então, qual é a primeira providência, encaminhar o aluno pra sala de aula, fazer o registro e depois entrar em contato com o pai e com a mãe. Se acontecer um problema que o professor encaminhou, se é uma situação bastante urgente, é feito o atendimento, ou a gente encaminha pra direção, porque na verdade o diretor auxiliar ele tem muito de responsabilidade com o pedagógico.

Entrevistada 3 Esse ano começou com duas professoras readaptadas ajudando na equipe pedagógica do ensino regular, lá em baixo, no outro bloco do ensino médio regular. As duas pedagogas, tem essas duas professoras readaptadas ajudando nesse trabalho mais burocrático, mas corriqueiro. O aluno ficou doente, ela liga pra mãe e pergunta qual o procedimento, liberar ou alguma coisa assim, e fazer esse tipo de trabalho mais corriqueiro, foi muito interessante. Aqui nós somos em 3 pedagogas, nós não temos aqui uma professora readaptada, mas agora no final, o diretor colocou uma funcionária pra começar atender isso.
A tarde que eu trabalho com as 5 turmas do ensino médio, ela também chegou agora no final do ano e ajudou muito, por exemplo, na entrega de boletins desse último trimestre muitos pais não vieram e eu pedi que ela ligasse pros pais que não vieram. Ela está ligando, porque o trabalho de ligar é muito demorado, você tem que ir atrás do telefone, ir atrás do sistema, pegar a ficha individual do aluno.

Entrevistada 14 Nós temos dois professores readaptados, são eles que cuidam disso, eles ficam ali na porta, e anotam os atrasos. Quando o aluno tiver cinco atrasos a gente vai ligar pra casa. Nós não proibimos ninguém de entrar, então eles entram a qualquer tempo e aí eles esperam a próxima aula para entrar em sala. Então quem cuida disso são dois professores readaptados, inclusive das ligações para os pais.

Com a aprovação da Lei Complementar nº 103/2004, os inspetores escolares foram substituídos pelo Agente 1, funcionário este que tem por “seu encargo os serviços de conservação, manutenção, preservação, segurança e da alimentação escolar, no âmbito escolar, sendo coordenado e supervisionado pela direção do estabelecimento de ensino”. Há uma série de atribuições diferenciadas para o agente educacional que atua na limpeza, para o que atua na cozinha e para o que atua na área da movimentação dos alunos nos espaços escolares. Interessa conhecer as atribuições do agente educacional que atua na área da movimentação dos alunos. Vejamos algumas delas a seguir:

> coordenar e orientar a movimentação dos alunos, desde o início até o término dos períodos de atividades escolares; - zelar pela segurança individual e coletiva, orientando os alunos sobre as normas disciplinares para manter a ordem e prevenir acidentes no estabelecimento de ensino; - encaminhar ao setor competente do estabelecimento de ensino os alunos que necessitarem de orientação ou atendimento; - observar a entrada e a saída dos alunos para prevenir acidentes e irregularidades; - acompanhar as turmas de alunos em atividades escolares externas, quando se fizer necessário.

Portanto, as funções do agente educacional 1, que atua na área da movimentação dos alunos, estão ligadas à orientação e atendimento dos alunos nos horários em que estão no pátio da escola, nas entradas, saídas, recreios e intervalos quando os alunos por algum motivo estiverem sem aula. Mas, como percebemos pelas questões levantadas pelas entrevistadas, esse número de funcionários é insuficiente, já que a escola tem um número de agentes educacionais 1 e precisa distribuí-los nas funções da limpeza, cozinha e movimentação dos alunos nos espaços escolares. Se retomarmos a fala da entrevistada 14, pode-se constatar essa situação.

> Entrevistada 14 O agente 1 é responsável pela limpeza, circulação de alunos e alimentação. Em nossa escola são nove agentes 1. Dentro desses nove a direção distribui as funções. De manhã tem uma na cantina, duas na inspeção do pátio e as outras ficam na limpeza.

Apenas dois funcionários para atender aproximadamente 650 alunos. Devido a esse fato, os pedagogos explicitaram anteriormente que a falta desses profissionais acaba prejudicando o seu trabalho. A maior reclamação dos pedagogos nesse sentido é em relação aos alunos que chegam atrasados e sem uniforme. No entanto, é importante verificar que algumas escolas conseguiram organizar o atendimento a essa demanda, como podemos verificar pela explicação da entrevistada 16. Na sua escola, o agente 1 é responsável por abrir o portão, atender a entrada dos alunos na escola, já verifica o uniforme e encaminha ao setor competente os alunos atrasados, auxilia inclusive na questão do encaminhamento das turmas que estão sem professores. Mas essa organização do trabalho foi conseguida através da discussão coletiva das normas da escola em reuniões, nas quais os problemas foram colocados e se buscaram estratégias com a participação de todos os profissionais. Essa escola assume como princípio que o trabalho deve ser

assumido por todos e que os problemas devem ser discutidos no coletivo para a busca das soluções. A gestão da escola, nesse caso, é realizada por todos e as decisões não ficam apenas na direção da escola.

No caso da entrevistada 11, a saída que a escola encontrou para o problema foi envolvendo a ajuda de outros profissionais. No caso, os agentes educacionais 2. A função dos agentes educacionais 2 é exercida por profissionais que atuam nas áreas da secretaria, biblioteca, laboratório de Informática e laboratório de Química, Física e Biologia. No caso da escola dessa pedagoga, a funcionária da biblioteca no período da tarde atende os alunos que passam mal na escola e precisam ir embora. Os funcionários da secretaria anotam os nomes dos alunos que chegam atrasados e encaminham os que excedem cinco faltas ao setor pedagógico. A direção da escola se ocupa de verificar os casos de alunos sem uniforme escolar. Para chegarem a esses combinados, houve uma conversa com os profissionais da escola e tudo foi acordado e registrado.

Na escola da entrevistada 3, há duas professoras readaptadas que ajudam no trabalho das pedagogas ligando para a casa dos alunos que passam mal na escola para verificar com os pais o que fazer. Essas professoras também têm ajudado ligando para a casa dos pais dos alunos que não vieram até a escola para buscar o boletim escolar e com quem as pedagogas precisam conversar.

Cada escola é uma realidade e se organiza de forma diferente para solucionar as questões que se colocam. No entanto, de tudo o que foi relatado, fica evidente que o número de agentes 1, que atendem a área de circulação dos alunos na escola, precisa ser ampliado para que as questões de alunos que chegam atrasados, alunos sem uniforme escolar, alunos que passam mal e é necessário entrar em contato com os pais, entrada e saída dos alunos da escola pelos portões possam ficar sob a responsabilidade desses profissionais, e os pedagogos não precisem parar o seu trabalho a todo momento para atender a essas questões. Para que isso ocorra, é necessário que a SEED reveja as resoluções que definem o número de profissionais das escolas, ampliando o número de agentes 1, e que essas atribuições constem como de responsabilidade desses profissionais.

Outra questão levantada é que os problemas e dificuldades que a escola encontra necessitam ser discutidos e decididos coletivamente contando com a colaboração e participação de todos os profissionais no trabalho que precisa ser realizado. Portanto, é preciso dividir as tarefas, de forma que cada profissional se responsabilize por uma parte do trabalho. Para isso é fundamental o diálogo e o respeito.

Para além das questões de organização do trabalho da escola, há aquelas relacionadas às políticas públicas. A ampliação do número de funcionários e do número de pedagogos é uma questão que diz respeito às políticas do Estado, conforme se aponta a seguir.

Entrevistada 11 O ano passado nós éramos quatro pessoas, tinha coordenador de curso técnico, uma pedagoga do curso técnico, eu atendia o ensino médio e a Marilene no fundamental e esse ano, com essa diminuição, a gente não conseguiu o coordenador, não temos coordenador e como as pedagogas que eram da noite ficaram pela manhã no colégio, por isso que ficou só eu pela noite.

Entrevistada 15 Eu acredito que na escola deveria ser repensado essa questão dos pedagogos, nós deveríamos ter muito mais pedagogos do que nós temos, não só no nosso colégio, mas em todas as escolas, porque aqui, mesmo que a gente esteja caminhando devagar, nós ainda conseguimos, e tem escola que não consegue fazer nenhum tipo de trabalho pedagógico.

Segundo apontado pela entrevistada 11, a diminuição no porte da escola levou à perda de profissionais e a escola ficou com apenas uma pedagoga no turno da noite. Essa questão é bastante séria, pois acaba interferindo na realização do trabalho pedagógico e sobrecarregando os pedagogos.

No próximo item veremos quais são as condições que os pedagogos apontam como favoráveis à realização do seu trabalho na mediação ao processo pedagógico.

7.4 As condições necessárias para que o trabalho do pedagogo se efetive

Foi perguntado aos pedagogos quais eram as condições de trabalho que garantiam na sua escola que eles pudessem realizar o seu trabalho na mediação ao processo ensino-aprendizagem. A seguir veremos o que foi levantado pelas entrevistadas.

Entrevistada 1 Pela experiência que eu tive na escola anterior era a gestão na escola que nos possibilitou isso, nós tínhamos o direcionamento dela, o aval dela, ela fazia reunião com equipe da manhã, da tarde e da noite, e nós tínhamos sempre as reuniões coletivas e esses debates. Ela era uma professora de história, hoje deve estar aposentada, não sei como a escola está lá, eu fiz uma implementação, mas eu ia só no dia da implementação, mas eu percebi que a forma como a gestão trabalha com a equipe interfere muito em nosso trabalho. Ela estava sempre junto com a equipe dizendo qual seria o nosso caminho, é por aqui que nós vamos. Priorizar isso é diferente daquela gestão que só fica preocupada com as questões administrativas. Ela tinha um vice-diretor que era professor de economia e ele fazia toda essa parte administrativa. Ela também tinha essa liberdade pra ficar junto da equipe trabalhando e nos ouvindo, e assim nos animando porque ela falava: “eu quero vocês junto com os professores”, era o que ela mais falava, “eu quero vocês juntos com os professore, eu quero vocês colados com os professores, não para fiscalizar, mas para debater, para discutir, para estar lá”.

Entrevistada 4 A comunicação entre a gestão e a equipe pedagógica, eu acho que isso é uma conquista. Outro fator é a formação, é o que você traz da sua formação individual e o perfil profissional.

Entrevistada 2 Eu acho que o principal é entender a importância do trabalho de todos os setores, entender que nós temos que ser parceiros. O diretor tem muita confiança no meu trabalho e eu tenho muita confiança no trabalho dele, assim como eu tenho muita confiança no trabalho da secretaria e sei que eles também confiam no nosso trabalho. Uma relação de parceria e de saber que o trabalho do Inspetor, do pessoal da limpeza é tão importante ou mais importante do que o meu trabalho. É esse respeito entre as pessoas que tem que ultrapassar qualquer função e qualquer hierarquia na escola.

Entrevistada 3 É uma conjugação de vários fatores, eu penso que o grupo de trabalho, de professores, de funcionários, da equipe diretiva e pedagógica, os alunos é um grupo muito bom, então apesar dos pesares, apesar das dificuldades, apesar de nós estarmos contra a correnteza no processo de formação para a emancipação humana, conseguimos fazer um bom trabalho. Os pais na grande maioria a gente chama num dia, no outro dia eles já estão na escola, com algumas exceções.

Entrevistada 5 A articulação do nosso trabalho, estamos chegando ao final do ano e quando vemos tudo o que fizemos, a gente fica pensando: “nossa, quanta coisa a gente fez", então isso acaba sendo gratificante. Mas eu vejo que uma das coisas que também possibilita esse trabalho é a estrutura, a escola, a questão da organização. Acho que a escola é bem organizada, nessa questão tivemos bastante sorte com a nossa direção aqui, que proporciona isso. Temos o material que precisamos, os professores têm o material que precisam, tem a sala de informática que tá em reforma, mas eles têm. Então tudo isso acaba facilitando o trabalho. Tem, tem a sala dos professores, uma sala, um ambiente bom, gostoso de ficar, grande, espaçosa, iluminada, onde eles também podem se encontrar. Nós temos a nossa sala, que sabemos que não é a realidade da maioria das escolas públicas, tem uma salinha que podemos conversar com o professor com privacidade.

Entrevistada 6 Outro fator que eu acho importante vem por parte da gestão. Muitas vezes eu converso com as pedagogas, nós temos clareza de uma forma geral do nosso papel, de nosso foco de atuação. Por que ocorre esse desvio? Eu acho que muito passa pela gestão, quem são os nossos diretores hoje? acho que é uma pergunta crucial a ser fazer pra se pensar o papel do pedagogo. Acho que a grande pergunta é se os gestores têm clareza do real trabalho do pedagogo? Qual o papel do pedagogo para os gestores? Quando os gestores te responderem isso, você vai saber em muito porque que é secundarizado ou não o trabalho do pedagogo.

Entrevistada 12 O que favorece é a organização da equipe pedagógica. O fato da equipe pedagógica trabalhar de uma forma integrada e com um número suficiente de pedagogos. Outro fator importante é o apoio da direção para que o trabalho do pedagogo possa se efetivar, é umas das formas de superar as dificuldades que descaracterizam o nosso trabalho.

Entrevistada 9 precisamos de um referencial teórico forte para não nos perdermos, porque é muito fácil desanimar do trabalho. Essa semana eu tive que falar com a mãe de um aluno que já é a segunda vez que está no nono ano, ele falta bastante à escola e esta com notas baixíssimas. Pedimos ajuda da mãe, mas a ela disse que não ia se privar de dormir para acordá-lo, e que ele tem as suas responsabilidades, mas ele tem apenas 15 anos. Então veja como nós precisamos estar fortalecidos teoricamente para não desanimar, porque, se a mãe não está dando apoio, por que que eu tenho que dar? Mas não é assim, temos o nosso trabalho e nosso compromisso.

Entrevistada 9 Basicamente é a continuidade da mesma equipe. Algo que a gente sofre bastante no Estado é que todo final de ano e início do próximo ano é uma incógnita sobre os professores que irão permanecer na escola, faz muita diferença para o professor permanecer na mesma escola, se ele tem aquela escola como referência.
Faz nove anos que estou na escola e tem uma pedagoga da manhã que nós trabalhamos juntos há seis anos. Temos uma caminhada juntas, o que faz toda a diferença. Eu posso passar pra minha colega tudo sobre os alunos dos sextos anos, além do que está na ficha individual. Eu posso falar da questão familiar, das questões da aprendizagem. As equipes serem fixas na escola faz muita diferença e que tenha um momento de reunião da equipe pedagógica isso também faz muita diferença.
.
Entrevistada 10 O que garante isso é o maior tempo que temos disponível. Você participou de uma situação que eu tive que ligar para uma mãe para chamá-la na escola, porque eu sei que a menina não vai ter aula, e, como ela tem alguns problemas, ela não pode ir embora sozinha, então como já sei, tenho o telefone da mãe no meu caderno. Eu ligo e chamo, mas isso não é o tempo todo, isso são situações assim esporádicas. Eu tenho mais esse tempo disponível pra ir conversar com o professor, na hora-atividade, no último horário, eu já não tenho mais aluno pra interferir.

Entrevistada 11 Eu acho que o que é importante é que temos muito apoio da direção. A direção auxiliar ela é professora de matemática, mas a diretora geral ela é pedagoga. O nosso antigo diretor Tomaz era professor de história. Ele entendia da parte pedagógica, sempre apoiou nosso trabalho. Eu acho que isso é que faz que muita coisa dê certo. Discutimos muitas coisas junto com os professores e eles têm segurança dessas decisões que tomamos e eles participam.

Entrevistada 13 Eu vejo que é um trabalho conjunto, a direção é muito participativa, a direção auxiliar também, inclusive a diretora é pedagoga, e tem esse olhar pedagógico. A própria secretaria, as meninas da secretaria são bastante participativas, atuantes, o que a gente precisa elas fazem. Estou em atendimento com professor, tem um aluno passando mal, elas ligam para a casa do aluno. Acho que essa parceria faz diferença para o trabalho. É complicado, todo dia tem uma novidade, uma situação diferente, mas você tem com quem contar, a gente não tá sozinho, então eu acho que é isso que garante.

Entrevistada 14 Parte de um princípio que é a questão do trabalho coletivo, de fato. Primeiro, pra fazer essa mediação, eu preciso de uma direção que me dê condição para isso, ou seja, uma direção que compreenda que é necessário garantir tempo para o pedagogo poder sentar e planejar suas ações e que esse planejamento, esse plano de ação não é só uma questão burocrática, ele é uma forma de sistematizar e organizar o trabalho do pedagogo. Eu só consigo organizar os três turnos de funcionamento da escola através de um trabalho unificado da equipe pedagógica, se eu tiver pessoas que compreendam isso, e que dê um suporte. Além disso, os outros profissionais têm que saber como é o trabalho do pedagogo.

Entrevistada 15 Diferencial é você ter um planejamento, ter uma organização da equipe que garanta. Lógico que quando eu tenho um pedagogo trabalhando com o professor, eu tenho outras questões na escola que não podem deixar de ser resolvidas e atendidas, e isso é um trabalho de equipe. E, também, o próprio reconhecimento da direção e dos professores da importância desse trabalho do pedagogo.

Entrevistada 16 Eu acho que essa questão de nós estarmos trabalhando juntas e de uma conhecer e confiar na outra, sabe a postura do outro em relação àquela situação, não vai tomar nenhuma decisão de repente pensando no individual, “ah, eu vou agir assim, porque eu penso assim”, não! É um coletivo, temos que respeitar o trabalho dos demais, isso faz com que o trabalho fique fortalecido.

Entrevistada 18 A minha formação teórica, se eu não tivesse a formação teórica que eu tenho, se eu não tivesse muito clara a teoria, se eu não tivesse compreendido o método que ela propõe, e que não é só um método, mas é uma concepção de sociedade, de sujeito que ela tem, eu não poderia fazer essas mediações, porque eu não teria suporte teórico para fazer. Porque essa concepção me dá o suporte teórico, de leitura e de discussão, e também uma visão de sujeito e sociedade que eu almejo. Quer dizer, o professor não pode punir um aluno, não é simplesmente porque isso é ilegal, mas porque isso não forma um mundo melhor. Não forma um homem melhor, não forma um homem emancipado, e esse homem que não é emancipado não forma uma sociedade emancipada e uma sociedade que supere essa produção que está aí, essa barbárie que é a produção capitalista, então como é que eu vou compactuar com isso? Eu almejo uma sociedade melhor que supere essa opressão, então eu tenho que começar a lutar para que essa opressão seja superada na escola.

Foram enumerados diferentes fatores como elementos que garantem as condições para que os pedagogos possam realizar o seu trabalho na mediação ao processo ensino-aprendizagem. Entre esses fatores, sobressaiu entre as pedagogas entrevistadas a questão da gestão da escola. As entrevistadas destacaram que é fundamental para o seu trabalho poder contar com o apoio da direção da escola. O diretor que prioriza o trabalho pedagógico e não apenas as questões administrativas apoia o trabalho do pedagogo nas questões relativas ao acompanhamento do processo ensino-aprendizagem. Outras entrevistadas destacaram que é fundamental o diretor conhecer qual é o trabalho do pedagogo na escola, que está para além das questões disciplinares e burocráticas e voltado para as questões do processo pedagógico.

O trabalho integrado entre as pedagogas da escola foi outro elemento de destaque. As entrevistadas explicitam a importância da organização do trabalho entre as pedagogas e da elaboração de um plano de ação que garanta a unidade de trabalho da equipe pedagógica nos diferentes turnos de funcionamento da escola. Esse plano de ação não pode se caracterizar como um documento burocrático, apenas para cumprir formalidades e exigências, mas como um registro que ajuda o pedagogo na organização do seu trabalho. Além disso, foi ressaltada a importância da realização de reuniões entre a equipe pedagógica e a direção da escola.

Além das questões citadas anteriormente, as pedagogas destacam a importância de poder contar com todos os profissionais da escola, funcionários da secretaria, da biblioteca, da limpeza entre outros. Cada um procura fazer o melhor do seu trabalho e contribuir em todas as situações que se façam necessárias. Também destacam a importância de discutir e tomar as decisões com todo o coletivo, o que acaba por garantir a colaboração de todos nas questões que envolvem o cotidiano da escola.

A continuidade dos profissionais da escola de um ano para outro é um elemento de grande importância. O professor poder permanecer na escola faz uma grande diferença para o trabalho, pois é possível dar continuidade ao que já vinha realizando.

As questões referentes à estrutura física e materiais da escola foram citadas. O pedagogo ter uma sala apropriada para trabalhar e um espaço para os professores poderem planejar o seu trabalho na hora atividade faz a diferença para o processo pedagógico. Além do mais foi explicitada a importância de ter um tempo reservado para o acompanhamento à hora-atividade do professor.

O referencial teórico foi citado como elemento essencial para nortear e fundamentar a prática do pedagogo. A entrevistada 1 relata que está fazendo o PDE/PR e que seu projeto de intervenção pedagógica é sobre o Método do Materialismo Histórico Dialético e suas contribuições para o trabalho dos professores na escola.

A entrevistada 9 aponta a importância do referencial teórico norteador. Relata que trabalha numa escola em que os alunos têm muitos problemas ligados a sua condição socioeconômica. São adolescentes e jovens que convivem com a criminalidade e que em muitos casos os pais não estão interessados em acompanhar as questões referentes ao processo de aprendizagem e aproveitamento escolar dos seus filhos. A pedagoga relata que é o referencial teórico que lhe dá sustentação para fazer essas leituras e seguir em frente sem abandonar os alunos ou desistir do trabalho que realiza.

A entrevistada 18 também cita a questão do referencial teórico como elemento fundamental para sustentar a sua prática. E fala que esse referencial lhe dá as bases para lutar pela formação de um homem emancipado, pela

construção de uma nova sociedade que supere a barbárie em que nos encontramos, no modo de produção capitalista.

Em relação às condições necessárias para que o trabalho do pedagogo na mediação ao ensino-aprendizagem se efetive 18% dos pedagogos entrevistados apontam que é fundamental o apoio da direção da escola; 18% apontam para a integração da equipe pedagógica; 14% para o trabalho coletivo, valorizando todos os profissionais da escola; 14% para a organização do trabalho; 7% para a continuidade da equipe; 7% para a necessidade de um referencial teórico que fundamente o trabalho pedagógico; 5% para a garantia do tempo necessário para orientar o trabalho pedagógico; 7% para que as decisões sejam tomadas no coletivo; 5% apontam que é necessário que todos os profissionais da escola conheçam o trabalho do pedagogo; 5% apontam que é necessário ter uma estrutura física adequada para o trabalho.

GRÁFICO 14 CONDIÇÕES NECESSÁRIAS PARA O TRABALHO DO PEDAGOGO

Além de todos os elementos apresentados como necessários à efetivação do trabalho na mediação ao ensino-aprendizagem, uma das entrevistadas levanta as questões referentes à formação inicial do pedagogo como um dos aspectos fundamentais para que esse profissional seja capaz de realizar o trabalho de mediação ao ensino-aprendizagem. Na defesa desse seu argumento ela destaca que em muitos casos a formação inicial dos pedagogos não os tem instrumentalizado com os elementos necessários para fazer a leitura da realidade.

> Entrevistada 18 Nós temos uma fragilidade na formação do pedagogo, de um modo geral nas licenciaturas, mas o curso de pedagogia é o que mais sofre, porque a política que está posta para a formação do pedagogo leva à precarização da profissão. Como um sujeito formado numa condição aligeirada, à distância em três anos ou até menos tempo, numa faculdade sem qualidade, na qual ele não precisa ter uma formação teórica aprofundada e conhecer as coisas, poderá fazer um bom trabalho? Como sua formação é uma formação rasa, a sua condição de trabalho também vai ser rasa. Esse profissional vai se deparar com problemas no local de trabalho, porque nós vivemos na rede estadual um processo de aprofundamento das relações capitalistas, o neoliberalismo está enxugando tudo nas nossas escolas. O pedagogo já está trabalhando numa situação de precariedade, a formação continuada está precária, os materiais, os recursos que vão para a escola são precários, e nessas condições ele vai se deparar com alunos com problemas sociais e econômicos, e se ele não tiver uma boa formação que o sustente na intencionalidade do seu trabalho, ele vai ser perder. Ele não vai ter algo que lhe dê o rumo e ele vai se sentir exaurido e, de certa forma, vai acabar por colaborar pra que essas políticas que intensificam o trabalho dele e do professor, e esvaziam o currículo escolar, que elas se aprofundem na escola. E então ele simplesmente obedece e implementa.

A entrevistada 18 levanta um ponto fundamental, a formação inicial do pedagogo. Questiona os cursos de formação dos pedagogos e o tipo de formação que esses profissionais estão recebendo: uma formação aligeirada e barateada, desprovida de referencial teórico. Tal formação está de acordo com as orientações dos organismos multilaterais, os quais prescrevem que é mais viável e barata a formação em serviço, do que a inicial. A formação em serviço, por sua vez, se respalda em termos operacionais, do saber fazer, da técnica, uma formação prática e desprovida de teoria. Tal formação cumpre os objetivos do capitalismo - precarizar a formação do professor e precarizar o seu trabalho na escola. Dessa forma resta-nos perguntar: como o pedagogo poderá realizar o seu trabalho numa perspectiva transformadora e crítica se a sua formação inicial não o instrumentaliza para isso? Esse é um aspecto importante ao analisar as questões referentes ao trabalho dos pedagogos e que estão intimamente ligadas a sua formação inicial e continuada.

Para superar e transformar as atuais condições de trabalho de intensificação e precarização é preciso uma nova forma de organização dos homens, por isso no próximo ítem iremos estudar o trabalho associado. A emancipação humana só será possível numa organização do trabalho em que todos os homens tenham acesso a produção, distribuição e consumo dos bens materiais e espirituais, portanto a cultura.

7.5 A emancipação humana, trabalho associado e trabalho realizador

O homem não nasce homem; é pelo trabalho que o homem se constitui homem. O trabalho ocupa posição central como criador da condição humana. Não existe uma humanidade constituída, pois a humanidade é resultado do processo histórico. No processo do trabalho, os homens se objetivam pelo trabalho e estabelecem relações entre a sua individualidade e o gênero humano.

Ao produzir a realidade, como atividade humana, o ser humano se apropria dos fenômenos sociais. Nesse processo, o ser humano se objetiva, ou seja, o objeto passa a ser apropriado pela atividade humana. Esse processo de produção da vida pelo trabalho envolve a participação de diversos seres humanos.

> Esta relação, esta ligação realiza-se graças às atividades dos outros indivíduos. Isso significa que é precisamente a atividade de outros homens que constitui a base material objetiva da estrutura específica da atividade do indivíduo humano. (LEONTIEV, 1978, p.78).

O homem vive e trabalha em coletividade com os outros homens e nesse processo produz cultura. A cultura é tudo aquilo que é resultado da atividade humana objetivada. O homem incorpora as significações construídas pelo gênero humano ao longo do processo histórico e ao mesmo tempo cria os seus sentidos a partir de suas experiências individuais.

> A significação é a generalização da realidade. [...] É a forma ideal, espiritual da cristalização da experiência e da prática social da humanidade. [...] A significação pertence, portanto, antes de mais, ao mundo dos fenômenos objetivamente históricos. [...] Mas a significação existe também como fato da consciência individual. O homem que percebe e pensa o mundo enquanto ser sócio-histórico, está ao mesmo tempo armado e limitado pelas representações e conhecimentos da sua época e da sua sociedade. [...] A significação é, portanto, a forma sob a qual um homem assimila a experiência humana generalizada e refletida (LEONTIEV, 1978, p.94).

O homem na sua singularidade se constitui e se forma a partir da apropriação das significações construídas pelo gênero humano ao longo do processo histórico. No entanto, essas significações são apropriadas por esse homem de maneira particular e são condicionadas pelas mediações vividas com os outros homens nas relações de trabalho. Ele encontra um conjunto de significações elaboradas historicamente e se apropria delas. Nesse processo ele também constrói os sentidos subjetivos e pessoais que esta significação representa para ele.

As funções humanas mais desenvolvidas se formam a partir das relações sociais e pela apropriação da cultura. No entanto, a apropriação dos bens culturais e materiais não ocorrem de forma igual. As relações entre os homens nas formações sociais capitalistas são relações de dominação, exploração e alienação.

As relações dos homens com seu processo de trabalho no modo de produção capitalista se tornam processos de alienação, nos quais o sentido se dissocia da atividade, ou seja, o homem não vê mais sentido naquela atividade que realiza. “O produto do trabalho coletivo tinha o sentido comum de bem, um sentido social objetivo na vida da comunidade e um sentido subjetivo para cada um dos seus membros” (LEONTIEV, 1978, p.114). A dissociação entre sentido e significado na atividade de trabalho dos homens provoca transformações na sua consciência, no seu pensamento e na sua personalidade. “A grande massa dos produtores separou-se dos meios de produção e as relações entre os homens transformaram-se cada vez mais em puras relações entre coisas que se separam (se alienam) do próprio homem” (LEONTIEV, 1978, p.120).

No modo de produção capitalista, o homem não vê mais sentido no que faz e por que faz; sentido e significado do seu trabalho se dissociam e instaura-se um processo de alienação.

> A tecelagem tem, portanto, para o operário a significação objetiva de tecelagem, a fiação de fiação. Todavia não é por aí que se caracteriza a sua consciência, mas pela relação que existe entre estas significações e o sentido pessoal que tem para ele as suas ações de trabalho. [...] Certamente que a significação social do produto do seu trabalho não está escondida ao operário, mas ela é estranha ao sentido que este produto tem para ele (LEONTIEV, 1978, p.123).

O trabalho, que deveria ser a realização do trabalhador enquanto processo de humanização, acaba se tornando a sua desrealização, pois ele não mais reconhece o produto do seu trabalho. Para que ocorra a superação do trabalho alienado, é necessária a superação da sociedade capitalista e a construção de uma nova consciência, a consciência do homem socialista.

> Esta supressão prática das relações de propriedade privada e esta libertação prática do trabalho humano, que conduzem à reintegração do próprio homem, conduzem ao mesmo tempo à reintegração da consciência humana. É assim que se efetua a passagem a uma nova estrutura interna da consciência, a uma nova formação da consciência, à passagem à consciência do homem socialista. [...] A transformação psicológica essencial é então a da relação principal da consciência, a relação entre sentido e a significação (LEONTIEV, 1978, p.135)

O trabalho como realização efetiva do sujeito necessita da transformação da atividade, de forma a permitir que ele possa se apropriar dos bens materiais e espirituais de forma total. Nesse processo ocorre a humanização do homem, na qual o sujeito se desenvolve e se realiza como ser humano. A transformação da sua atividade de trabalho em autoatividade significa a transformação do seu trabalho em atividade autorrealizadora. A atividade autorrealizadora é a única forma de o homem se efetivar enquanto ser genérico, representante do desenvolvimento alcançado pela humanidade. É fundamental superar a alienação para alcançar o pleno desenvolvimento da sua individualidade livre e universal (SAVIANI; DUARTE, 2012).

Nesse sentido o desenvolvimento da individualidade somente alcançará níveis superiores quando as relações de exploração e de alienação forem superadas.

Mas para que isso ocorra é preciso que aconteça a revolução como parte do processo de construção da sociedade socialista entendida como uma transição ao comunismo. As relações de produção da vida pelo trabalho são transformadas.

> O operário socialista tal como o operário da empresa capitalista tece, fia, etc. Mas para ele o seu trabalho tem realmente o sentido de tecelagem, fiação, etc. Para ele, o motivo e o produto objetivo do trabalho não são estranhos um ao outro, porque ele não trabalha para os exploradores, mas para ele, para a sua classe, para a sociedade. [...] O sentido do trabalho modifica-se porque os seus motivos são novos (LEONTIEV, 1978, p.135).

A socialização dos meios de produção e a superação da sociedade capitalista é o que se coloca como horizonte quando se almeja uma sociedade mais justa e igualitária. As relações entre os homens pelo trabalho também são transformadas. O trabalho passa a ser um trabalho associado, no qual os homens dominam o processo na sua integralidade, desde a produção, até a distribuição e o consumo da mercadoria. As relações de exploração, nas quais o trabalhador vendia a sua força de trabalho ao capitalista em troca de um salário que lhe permitia tão somente manter a sua sobrevivência, são superadas.

> Em nossa associação, o produto total é um produto social. Uma parte desse produto é utilizada como novo meio de produção. Continua sendo social. A outra parte é consumida pelos membros da comunidade. Tem, portanto, de ser distribuída entre eles. O modo dessa distribuição variará com a organização produtiva da sociedade e com o correspondente nível de desenvolvimento histórico dos produtores (MARX, 1985, p.100)

No trabalho associado, os homens são responsáveis pelo controle consciente da produção, distribuição e consumo. O objetivo do trabalho é a satisfação das necessidades humanas e não a produção da mais-valia, na qual alguns poucos são os beneficiados.

A apropriação dos produtos ocorre de forma consciente, pois o trabalho associado representa a forma mais elevada da organização da produção humana.

7.6 Os sentidos e significados do trabalho dos pedagogos na rede estadual de ensino do Paraná: da racionalidade técnica ao profissional multitarefas

Historicamente o trabalho dos pedagogos na rede estadual de ensino do Paraná assumiu o sentido de fiscalização do trabalho do professor. Segundo Ferreira (2012), a “função supervisora” nocontexto das habilitações do curso de pedagogia, regulamentado pelo Parecer nº252/69, foi reduzida a um instrumental técnico a serviço de fins, ligados ao mercado de trabalho.

> A característica básica do supervisor escolar, formado a partir da proposta do Parecer n 252/69, dizia respeito a um profissional em que a técnica prevalecia sobre os conteúdos, os procedimentos, sobre os objetivos e finalidades, portanto, a uma formação que expressava a concepção analítica que predominou na década de 60-70, portanto, à tendência tecnicista predominante no contexto educacional brasileiro e mundial (FERREIRA, 2012, p.18).

Habilitava-se tecnicamente o profissional e reduzia-se o seu trabalho à racionalidade técnica do fazer pedagógico. Cumpria-se assim uma função política de manutenção e reprodução da sociedade de classes, e da divisão do trabalho entre os que planejam e os que executam.

A opção da formação do supervisor escolar através das habilitações técnicas estava de acordo com o projeto de sociedade que se desejava criar. Com o Golpe Militar de 1964, iniciava-se no Brasil um projeto desenvolvimentista, com o objetivo de possibilitar a acumulação ampliada do capital através do aumento da produtividade. Para cumprir esses objetivos, fazia-se necessária a formação de um determinado tipo de profissional que correspondesse a uma eficiência técnica racional e neutra. O Estado militar necessitava da expansão da burocracia por meio da formação de um quadro de técnicos preparados para atender aos objetivos e finalidades que se colocavam.

No Estado do Paraná não foi diferente do projeto hegemônico do restante do país. Os supervisores escolares como implementadores das políticas de estado assumiam as funções burocratizadas, tendo como foco a racionalidade técnica e neutra do trabalho na escola, segundo uma concepção tecnicista da educação.

> Essa racionalidade funcional é uma das características da burocracia que, no tipo ideal de Weber, é expressa pelo cumprimento às normas voltadas para o atingimento dos fins, valorizando-se a impessoalidade. Não há participação na proposição desses meios-fins, a respeito dos quais não se admite questionamento (FERREIRA, 2012, p.69).

O supervisor escolar cumpria os objetivos-fins do Estado como implementador das políticas, estabelecendo uma relação hierarquizada na escola com os professores, atendendo aos princípios da gerência científica, na qual alguns exercem a função de planejamento e controle e outros executam e obedecem as normas prescritas.

Em 2004, com a implantação do Plano de Carreiras do Estado do Paraná, através da Lei nº 103/2004, os cargos de supervisor e orientador escolar foram substituídos pelo cargo de professor pedagogo. No entanto, embora isso tenha sido formalizado através da lei, na prática as coisas não ocorreram como tinham sido planejadas. Primeiro porque os pedagogos da rede estadual vinham de uma formação inicial pelas antigas habilitações, e muitos desconheciam a nova perspectiva que se colocava para os pedagogos de trabalhar o ensino-aprendizagem de forma integrada. Embora os documentos oficiais produzidos pela SEED encaminhassem o trabalho para essa perspectiva, na prática havia uma dificuldade de concretizá-la. Em segundo lugar, porque as questões objetivas de trabalho do pedagogo hoje na escola pública não corroboram para que isso de fato possa se concretizar. Basta analisarmos os critérios pelos quais é estabelecido o número de pedagogos e funcionários nas escolas. As questões pedagógicas não têm sido as balizadoras para se definir esses números e sim as de logística.

Outra questão diz respeito às demandas que a escola pública foi assumindo. O pedagogo que trabalha na escola se depara com uma infinidade de questões que envolvem o seu trabalho. É necessário acompanhar a frequência dos alunos e notificar os órgãos competentes sobre faltas e abandonos, por meio do preenchimento da Ficha de Comunicação do Aluno Ausente (FICA).

Há alunos com dificuldades de aprendizagem e que necessitam de um apoio pedagógico individualizado através das salas de apoio, ou de um atendimento especializado, como no caso da Sala de Recursos. Há casos de alunos que sofrem violência física, psicológica e que se encontram em situação de risco. Esses alunos necessitam de um olhar diferenciado e de medidas protetivas, através de encaminhamentos e notificação aos órgãos competentes, como o Ministério Público e a Rede de Proteção.

Um segundo aspecto a ser considerado são os programas que chegaram até a escola pública, como, por exemplo, o “Mais Educação”, programa do governo Federal que amplia a jornada escolar nas escolas públicas, para no mínimo 7 horas diárias, por meio de atividades desportivas, culturais, artísticas e pedagógicas, as quais demandam uma série de ações e procedimentos por parte dos pedagogos.

Um terceiro aspecto diz respeito ao acompanhamento do trabalho do professor e à organização do trabalho pedagógico.Esse acompanhamento envolve as questões referentes ao projeto político-pedagógico, ao planejamento do ensino, ao Plano de Trabalho Docente, ao Livro Registro de Classe, à avaliação da aprendizagem, ao conselho de classe, à hora- atividade, às reuniões pedagógicas, às semanas pedagógicas, que são atribuições do professor pedagogo na rede estadual de ensino do Paraná. E, além das atribuições enumeradas acima, ainda se colocam ao pedagogo as questões cotidianas e rotineiras no atendimento a problemas disciplinares. São alunos que se machucam, que chegam atrasados, que não fazem as tarefas, que desrespeitam o professor em sala de aula, que brigam com os colegas, enfim diferentes situações que são encaminhados ao setor pedagógico, por não haver outro profissional na escola para atender tais questões.

As questões de ordem burocrática, como preenchimento de fichas e relatórios, representam outra demanda que faz parte do trabalho do pedagogo, além do atendimento aos pais e responsáveis pelos alunos.

Todas essas atribuições associadas ao número de pedagogos e de funcionários, que é insuficiente nas escolas, têm se traduzido na intensificação do trabalho do pedagogo, o que o tem caracterizado por ser um profissional multitarefas.

Os pedagogos entrevistados expressam que por esse motivo o acompanhamento ao processo pedagógico acaba sendo secundarizado, na medida em que o pedagogo acaba por não realizar o que de fato é o seu trabalho no acompanhamento ao ensino-aprendizagem.

Portanto, os pedagogos reconhecem que a especificidade do seu trabalho é a organização do trabalho pedagógico e o acompanhamento ao processo ensino-aprendizagem, mas também pontuam que, diante de uma série de questões rotineiras e imediatas, acabam por ter dificuldade de realizá-lo.

É importante explicitar que o pedagogo multitarefas corresponde às necessidades colocadas pela sociedade em que vivemos, num contexto marcado por políticas neoliberais. A reestruturação do capital e a superação da forma de organização do trabalho taylorista/fordista, pela organização toyotista,

traz como exigência a formação de um novo tipo de trabalhador, flexível e capaz de realizar múltiplas tarefas.

A formação de professores inserida nesse contexto tem por objetivo desenvolver uma série de competências e habilidades necessárias ao mercado de trabalho. Tal formação é desprovida de uma base sólida, o que dificulta aos professores fazer uma leitura crítica da realidade e assumir um compromisso político com o seu trabalho.

No entanto, ainda que em meio a uma série de dificuldades, há possibilidades de mudança. Essas possibilidades são apontadas pelas próprias práticas dos pedagogos e professores nas escolas. São o que podemos chamar de espaços de contradição, nos quais se apresentam práticas transformadoras do que está posto. Esses espaços de contradição são o norte que devemos percorrer para poder modificar as condições que nos alienam e desumanizam.

Os pedagogos entrevistados apontam essas possibilidades quando relatam o trabalho de mediação que realizam na escola. No item a seguir analisaremos mais profundamente essas questões.

7.7 A mediação do processo ensino-aprendizagem e o compromisso político no trabalho do pedagogo: possibilidades de superação

Ao falar sobre a mediação, assume-se como pressuposto central que o professor/pedagogo forma-se também no e pelo trabalho. Portanto, o trabalho desempenha elemento fundamental na formação desse profissional.

Nesse contexto destaca-se especificamente que ocorre uma dupla mediação no processo de formação do professor pelo trabalho. A primeira diz respeito às relações interpessoais que se estabelecem entre professor e pedagogo, e uma segunda, vinculada à relação desses profissionais com o conhecimento. A mediação à qual estamos nos reportando nesse momento ocorre na relação entre professor - conhecimento - pedagogo como elemento fundamental do processo ensino-aprendizagem. Portanto, o elemento mediador do trabalho de professores e pedagogos é o conhecimento. O conhecimento que será ensinado na escola e que diz respeito ao currículo.

Para isso é fundamental que professores e pedagogos conheçam os documentos oficiais: as diretrizes curriculares, o projeto político-pedagógico, o plano curricular de sua escola, indispensáveis para subsidiar a elaboração do seu planejamento de ensino.

A organização do trabalho com os conteúdos escolares, sua gradação, os procedimentos metodológicos que serão utilizados, quais os critérios de avaliação a serem considerados, qual a concepção de avaliação da aprendizagem que irá nortear o trabalho, que recursos didáticos serão utilizados, quais os espaços da escola que serão utilizados são questões importantes que necessitam ser pensadas e planejadas pelos professores e pedagogos.

A mediação ao trabalho pedagógico se expressou nas entrevistas das pedagogas quando elas relatam o acompanhamento ao planejamento de ensino do professor na hora-atividade e também nos momentos de Conselho de Classe, nos quais, a partir das reflexões realizadas, houve a retomada do planejamento de ensino com mudança das estratégias metodológicas utilizadas pelo professor.

Dessa forma, fica explícito que o trabalho pedagógico é marcado pela intencionalidade, e, portanto, precisa ter objetivos claros, deixando evidente aonde queremos chegar, que homens desejamos formar, que sociedade desejamos construir, qual é o conhecimento que iremos ensinar na escola. Tais questões não podem ser definidas apenas por técnicos da educação, mas pelo coletivo escolar. Esse debate acontece na escola, nas reuniões pedagógicas, nos conselhos de classe e nas reuniões de formação. Nesses momentos é possível discutir coletivamente as questões que envolvem o trabalho pedagógico.

A mediação do pedagogo também ocorre com os alunos, orientando-os sobre o seu processo de aprendizagem. Nas entrevistas realizadas com as pedagogas, o pré-conselho de classe realizado com as turmas dos alunos é um dos momentos em que o pedagogo pode se aproximar para conversar sobre as dificuldades encontradas. A partir desse levantamento inicial, levam-se as situações para o conselho de classe, no qual estão presentes os professores, para se pensar em alternativas.

Para Saviani (1994), a educação é uma atividade mediadora no seio da prática social global. A escola deve estar a serviço dos alunos de forma a lhes possibilitar o acesso ao saber produzido pela humanidade ao longo do processo histórico. A opção pelo trabalho com o saber historicamente produzido pelos homens está revestida de um compromisso político, o compromisso com a promoção humana de todos os homens.

A formação humana dos homens é o objetivo de uma escola comprometida com a transformação e com a construção de uma sociedade na qual todos os homens tenham acesso a produção, distribuição e consumo dos bens materiais e culturais.

Como verificamos ao longo desta pesquisa, as políticas para o trabalho dos pedagogos têm sido uma política de intensificação. No entanto, procurou-se mostrar também quais são os espaços de superação dessa realidade.

A primeira questão que se coloca é a defesa do trabalho do pedagogo, daquilo que é a especificidade do seu trabalho, ou seja, o processo ensino-aprendizagem. Para isso é preciso superar na cultura da escola a visão do pedagogo como um especialista, no desempenho de funções burocráticas e implementador das políticas de Estado. É preciso que toda a escola e que todos que trabalham nela saibam que o trabalho do pedagogo não é disciplinador ou burocrático, mas essencialmente ligado às questões referentes ao ensino-aprendizagem e à organização do trabalho pedagógico.

É preciso investir nos processos de formação dos pedagogos, promover a realização de cursos, grupos de estudos voltados para o fortalecimento do seu trabalho, fundamentados numa concepção pedagógica que assuma o compromisso com o trabalho de qualidade da escola pública, da valorização dos seus profissionais e da garantia do direito à aprendizagem dos seus alunos.

Os pedagogos necessitam de momentos para discutir o seu trabalho com seus pares, precisam ter tempo de planejar a sua ação na escola e também em nível regional com outros pedagogos de outras escolas. É preciso garantir um espaço para que o trabalho e as dificuldades possam ser discutidos coletivamente e com a participação de representantes da SEED e dos núcleos regionais da educação.

E principalmente é preciso garantir as condições objetivas na escola para que o pedagogo possa realizar o seu trabalho no acompanhamento ao processo ensino-aprendizagem. O número de pedagogos e funcionários das escolas não pode ser definido apenas por critérios técnicos. É preciso considerar as especificidades diferenciadas do processo pedagógico em cada unidade escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta tese teve por objetivo pesquisar as políticas para o trabalho dos pedagogos no Estado do Paraná no período de 2004 à 2015, quando da implantação do Plano de Carreira do Professor da Rede Estadual da Educação Básica do Estado do Paraná. Procurou-se responder a seguinte problemática: quais os sentidos das políticas formuladas e implantadas para o trabalho dos pedagogos na rede estadual de ensino do Paraná trazida com a Lei Complementar nº 103/2004, a qual extinguiu o cargo de especialistas da educação e no seu lugar criou o professor pedagogo?

Para tanto foram utilizados os seguintes procedimentos metodológicos: estudo e análise do texto da Lei Complementar nº 103/2004, das Resoluções que definem o número de profissionais da escola, dos Editais de Concurso, bem como os artigos produzidos pelos pedagogos no PDE/PR e as entrevistas semi-estruturadas realizadas com pedagogos das escolas estaduais de Curitiba.

Com a coleta dos dados empíricos, reuniu-se acervo de documentos que analisados segundo o método do materialismo histórico dialético, possibilitou identificar que os sentidos da política são os da intensificação, trabalho multitarefas, descaracterização do trabalho, estranhamento, secundarização do trabalho pedagógico, burocracia, mediação do ensino-aprendizagem e apropriação do conhecimento sistematizado.

Identificadas essas características, foi então possível responder a problemática da pesquisa e construir a tese que se defende, qual seja: a política em pauta, no que diz respeito ao Plano de Carreira do Professor da Educação Básica do Paraná conteve 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, considerando a política em toda a sua extensão, e como foi implementada, no contexto histórico das políticas neoliberais, implicou para os pedagogos em trabalho intensificado, estranhado

e burocratizado. Contudo, na contradição, foi possível constatar o trabalho de mediação do ensino-aprendizagem realizado pelos pedagogos.

Constata-se, então, que as políticas para o trabalho dos pedagogos, não escapam aos sentidos postos em outros trabalhos, na divisão social dessa prática de produção da vida, no contexto histórico delimitado nesta pesquisa, marcado pela gerência fordista e o toyotismo.

No fordismo taylorismo a organização ocorre pela parcialização das tarefas, pela fragmentação, no qual alguns poucos exercem a função do planejamento enquanto a grande maioria apenas executa o que lhe é mandado. No caso dos pedagogos o que ocorreu não foi diferente. Os especialistas da educação: orientador educacional e supervisor escolar foram formados para funções assistencialistas, burocráticas e fiscalizadoras do trabalho do professor numa abordagem funcionalista. Na atual forma de organização Toyotista é necessário um trabalhador multitarefa e polivalentes.

Em decorrência dessas políticas, o trabalho do pedagogo na escola pública paranaense tem sido marcado pelo trabalho multitarefas, pois além das muitas atribuições ligadas à organização do trabalho pedagógico que são de sua responsabilidade ele acaba assumindo uma série de atividades cotidianas e rotineiras.

Essas atividades tem desviado o pedagogo do acompanhamento do processo pedagógico e gerado um sentimento de frustração. Ele não vê sentido no trabalho que realiza, na medida em que ao final do dia do trabalho sai desgastado pelo número de atividades que realizou, mas que não foram as que ele planejou para fazer. Inicia-se dessa forma um processo de alienação do trabalho.

As relações de trabalho na sociedade capitalista são marcadas pela exploração e extração de mais-valia. Esse processo leva a um estranhamento do trabalhador em relação ao seu trabalho. Ele não mais se reconhece em sua própria atividade produtiva. Assim ocorre com os pedagogos nas escolas, quando não conseguem realizar a mediação do processo ensino-aprendizagem, o que é caracterizado por uma secundarização do processo pedagógico.

Ao contrário do trabalho estranhado e alienado, o trabalho autorealizador caracteriza-se para o pedagogo como aquele em que ele pode contribuir para o

processo do ensino-aprendizagem, na medida em que ocorrem avanços no trabalho do professor e na aprendizagem dos alunos. Ele se objetiva nesse trabalho. A unidade entre sentido e significado se concretiza na medida em que ele pode contribuir para os avanços nos processos pedagógicos.

O Estado capitalista representa os interesses políticos das classes dominantes. Consentimento e coerção são estratégias utilizadas pelo Estado moderno para garantir a hegemonia das classes dominantes sobre as classes dominadas. O Estado existe para fazer a mediação entre as classes e conciliar as disputas.

Ao Estado burguês, o qual tem a burocracia como um instrumento institucionalizado na manutenção do status quo, interessa um pedagogo multitarefeiro, fiscalizador do trabalho do professor e implementador das políticas do Estado. Políticas de precarização e de desqualificação do trabalho docente e da escola pública. A burocracia constitui o âmago do estado burguês, atua para a reprodução das relações capitalistas de produção da vida, sua presença vai no sentido da universalização da lógica, do cálculo e do direito racional operacional neutro.

Para as políticas examinadas, o pedagogo é um mero executor das exigências da secretaria. O foco do trabalho do pedagogo passa a ser nas atividades burocráticas por meio do preenchimento de relatórios, planilhas, fichas.

Na contradição a esses processos de intensificação, alienação e burocratização os pedagogos compreendem a importância de seu trabalho na mediação do ensino-aprendizagem. Por isso procuram realizá-la nos momentos em que encontram um tempo para isso, conforme constatamos nas entrevistas realizadas com pedagogas das escolas.

No entanto, tendo em vista a importância desse trabalho, ele não pode acontecer apenas nos curtos espaços de tempo que o pedagogo encontra para realizá-los. É preciso que ele ocorra de forma intencional, sistemática e planejada.

Mas para que isso possa de fato acontecer é preciso que a organização do trabalho e o modo de produção capitalista sejam superados. Foi nesse sentido que apontamos para o trabalho associado. Nele todos os homens tem

direito a produção, distribuição e consumo dos bens materiais e culturais que a humanidade já produziu.

A lógica do trabalho associado não é a valorização do capital e a extração da mais-valia por meio da exploração do trabalho humano. Mas sim a satisfação plena das necessidades de todos os homens. É nesse sentido que podemos falar na emancipação humana de todos os homens.

Para isso é necessário transformar o modo de produção da vida, as atuais condições de trabalho e as relações entre os homens. O trabalho realizado pela escola e pelos trabalhadores da educação também precisarão ser transformados.

A escola inserida dentro dos interesses do capital não tem cumprido com a sua função social de garantir a todos os homens o acesso ao conhecimento historicamente produzido pela humanidade. Para que ela cumpra com esse objetivo é preciso transformar a sociedade, a escola e as relações de trabalho.

Não será com trabalhadores multitarefas que isso será possível, mas sim com trabalhadores com uma base sólida de formação. O trabalho dos pedagogos só poderá ser transformado se estiver ancorado por um referencial teórico que lhe permita compreender a realidade em que estão inseridos para poder superá-la.

É necessário que as políticas sejam revistas, no sentido de oferecer as condições objetivas para que esses profissionais possam realizar o seu trabalho. Além disso, é necessário um projeto educativo que oriente o trabalho de todos os profissionais da escola, e que esse projeto assuma o compromisso com a emancipação humana de todos os homens. Tudo isso atrelado a uma formação inicial de base sólida para os pedagogos e todos os professores. Essa base sólida deve possibilitar a indissociabilidade da teoria e da prática, pois ela norteará e fundamentará a prática pedagógica.

A organização do trabalho pedagógico da escola pública precisa ser planejada com todo o coletivo escolar. Cabe ao pedagogo articular as ações que possibilitem a participação de todos os profissionais da escola na organização desse trabalho.

Para garantir esse trabalho no qual todos pensam e planejam a prática pedagógica é preciso superar a organização tecnicista do trabalho. Isso requer um novo pedagogo e um novo projeto de sociedade e de escola. Todos os

profissionais da escola precisam estar envolvidos nesse novo pensar do trabalho da escola.

No entanto, para que isso de fato possa se concretizar precisamos de políticas educacionais de valorização e fortalecimento do trabalho da escola pública e de seus profissionais. É preciso também que as políticas de formação de professores sejam revistas e respaldadas por outros princípios que não os liberais.

Enfim, muitas são as indagações que ficam mesmo com a conclusão dessa tese. No entanto, ela não se encerra aqui. Torna-se necessário dar continuidade nos estudos de aprofundamento do referencial teórico que possa promover a transformação das atuais condições de trabalho e a superação do modo de produção capitalista.

REFERÊNCIAS

ALVES, Luci Francisco; SCHELBAUER, Analete Regina. **O papel do pedagog o na organização do trabalho pedagógico.**www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/p debusca/producoes_pde/2009_uem_**pedagogo**_artigo_luci_ francisco_alves.p df

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. IN: SADER, Emir & GENTILI, Pablo. **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p.9-23

ANFOPE, Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. Documento para subsidiar discussão na audiência pública regional Recife. 21/03/01. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/Recife.pdf

ANTUNES, Ricardo. **Os exercícios da subjetividade**: **as reificações inocentes e asreificações estranhadas**. Caderno CRH, Salvador, v. 24, n. spe 01, p. 121-131, 2011.

ANTUNES, R.L.C. **Os Sentidos do Trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho.** 2ª edição- São Paulo: Boitempo, 2009.

APP Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná. **Jornal 30 de Agosto.** EdiçEdições de 1997 à 2004.

ARAUJO, Maria Aparecida Santos; ZANATTA, Regina Maria. **A função do ped agogo na escola pública do Paraná**.www.diaadiaeducacao.**pr**.gov.br/produco es_pde/2009_uem_**pedagogo**_artigo_maria_ aparecida_santos_araujo.pdf

BAPTISTUCI, Estela Fátima; RODRIGUES, Marli de Fátima. **As atribuições d o pedagogo e seu trabalho na formação continuada, implicações para açõ es coletivas na escola**.www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/cadernospde/pdebusc a/producoes _pde/2009_uepg_**pedagogo**_artigo_estela_ fatima_baptistuci.pdf

BATISTA, Maria Helena C. FRANCO, Sandra Aparecida Pires. **Repensando a formação continuada do pedagogo na perspectiva da mediação dialética.** 2009.http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/pro ducoes_pde/2009_uem_pedagogo_artigo_maria_helena_candida_batista.pdf

BARZOTTO, Gislene Lucia; CONCEIÇÃO, Caroline Machado Cortelini. **O peda gogo como articulador da prática pedagógica**. 2010.http://www.diaadiaeduc acao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2010/2010_unio este_ped_artigo_gislene_lucia_barzotto.pdf

BIANCHI, Alvaro. **Uma teoria marxista do político? O debate Bobbio Trent` anni Doppo.** Lua Nova, núm. 70, 2007, pp. 39-82. Centro de Estudos de Cultur a Contemporânea. São Paulo, Brasil.

BRAGA, Ruy. A vingança de Braverman: o infotaylorismo como contratempo. I N: ANTUNES, Ricardo; BRAGA, Ruy. **Infoproletários. Degradação real do tra balho**. São Paulo. Boitempo Editorial. 2009.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em 16 de abril de 2014

BRASIL, CNE (2006). **Resolução CNE/CP nº 1/2006**, de 15/05/2006. Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf Acesso em 16 de abril de 2014

BRASIL, CFE (1969). **Parecer nº 252/69**. Documenta, nº 100, pp. 101-179, 1969

BRASIL, CFE (1969). **Resolução nº 2, de 11 de abril de 1969**. Documenta, nº 100, PP. 113-117, 1969.

BRAVERMAN, H**. Trabalho e Capital Monopolista: a degradação do trabalho no século XX** -3ª edição**.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1980.

BRECKENFELD, Eleane Jean Negrão. **A formação continuada do pedagogo gestor pedagógica no sistema de ensino público estadual paranaense**. Dissertação Mestrado. Universidade Católica do Paraná. 2010.

BREGENSKI, Regina Beatriz Kawa; Hamermüller , Douglas Ortiz. **Contribuições do pedagogo na organização do espaço e tempo da hora atividade**: reflexões sobre uma experiência no PDE. 2012. http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2012/2012_ufpr_ped_artigo_regina_beatriz_kawa_bregenski.pdf

CARDOSO, Cristina. **O trabalho dos pedagogos: alguns impeditivos para sua realização.** 2008. http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2008_ufpr_ped_artigo_cristina_cardoso.pdf

CAVASSIN, Nilza Angela; FEIGES, Maria Madselva Ferreira. **A importância e a valorização do papel do pedagogo na escola pública**. 2010. http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2010/2010_ufpr_ped_artigo_nilza_angela_cavassin.pdf

CARVALHO, Maria Luiza Andrade de; SIMEONI, Maria Cristina. **O pedagogo como articulador do trabalho coletivo na educação de jovens e adultos.** 2012. http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2012/2012_uenp_ped_artigo_maria_luiza_andrade_de_carvalho.pdf

CENTENARO, Adelaide Schramel. **A importância do espaço coletivo na escola para reflexão, organização e formação continuada dos professores.** 2009. http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2009_unioeste_pedagogo_artigo_adelaide_schramel_centenaro.pdf

COGO, Maria Aparecida; SCHEBAUER, Analete Regina. **O papel do pedagogo enquanto mediador do plano de trabalho docente.**www.diaadiaeducacao.

pr.gov.br/pdebusca/producoes_pde/2009_uem_**pedagogo**_md_maria_ apareci da_cogo.pdf

COLINSKI, Josemara Mello Coelho**. Pensar coletivamente o Plano de Ação do Pedagogo na escola.**2012 http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/ca dernospde/pdebusca/producoes_pde/2012/2012_ufpr_ped_pdp_josemara_mell o_coelho_colinski.pdf

COSTA, Vilze Vidotte. **Supervisão Escolar no processo educativo da gestã o democrática: busca de ressignificação para a sua prática no Estado do Paraná**. Dissertação Mestrado. Universidade Estadual de Campinas/Piracicaba . 2006.

DIAS, Edmundo Fernandes. **Revolução passiva e modo de vida: ensaios so bre as classes subalternas, o capitalismo e a hegemonia**. São Paulo: Editor a José Luis e Rosa Sundermann, 2012.

DUARTE, Newton. **Sociedade do Conhecimento ou Sociedade das Ilusões?:quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação.** Campinas, S.P: Autores Associados, 2003.

DURLI, Zenilde. **O processo de construção das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia: concepções em disputa**. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina. 2007.

EYNG, Angela Maria Both; ESTRADA, Adrian Alvarez. **A função do pedagogo no cotidiano da escola pública.** www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/pdebusca/pr oducoes _pde/2009_unio**este**_pedagogo_artigo_angela_ maria_both_eyng.pdf

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia Vigotskiana.** Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

FARIA,Leocimara Laura de**. O papel do professor pedagogo na organização do trabalho pedagógico da educação básica na rede pública de educação do paraná: um estudo no município de siqueira campos.** 2007. http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoe s_pde/2007_uel_ped_artigo_leocimara_laura_de_faria.pdf

FERNANDES, Irma; FUNATSU, Márcia Luiza Traskurkemb. **Pedagogo na escola pública: mito ou realidade?**2010. http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoe s_pde/2010/2010_uenp_ped_artigo_irma_fernandes.pdf

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Supervisão educacional**: uma reflexão critica 16º edição. Petrópolis, RJ. Editora Vozes, 2012.

FIORIN , Bruna Pereira Alves. **Trabalho e Pedagogia: considerações a partir dos discursos de pedagogas na escola**. Dissertação Mestrado. Universidade Federal de Santa Maria, 2012

FLÓRIDE, Eliane Cristina; VINHA, Maria Lúcia. **O Papel do Professor Pedagogo na Escola Pública: a dicotomia entre o real e o ideal**. 2009. http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2009_uenp_pedagogo_artigo_eliane_cristina_floride.pdf

GENTILI, Pablo. **Pedagogia da exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública**. Petropólis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

GNOATO, Helena Lucini; LEINEKER, Mariulce da Silva Lima. **A mediação do professor pedagogo no processo do planejamento participativo na escola**. 2010. http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2010/2010_unicentro_ped_artigo_helena_lucini.pdf

GOIS, Maria Gorete de. **O trabalho do coordenador pedagógico na escola em tempos de mudança.** Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual do Ceará. 2012

GRAMSCI, Antonio. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1979.

GRAMSCI, Antonio. **Maquiavel, a Política e o Estado Moderno**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1976.

GREZZANA, Ivone Maria. **O papel do Pedagogo na organização e mediação do trabalho pedagógico da Escola Pública**. 2010. http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2010/2010_unicentro_ped_pdp_ivone_maria_grezzana.pdf

KOSIK, K. **Dialética do Concreto.** tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio, 2ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.

KUENZER, A. Z.; MORAES, M.C.M. **Temas e tramas na pós graduação em educação.** Educação e Sociedade vol.26. Campinas, 2005.

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. : Papirus, 2002.

KUENZER, A. Z. Exclusão Includente e Inclusão Excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. IN: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luis. **Capitalismo, Trabalho e Educação**. 3. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, Histedbr, 2005.

KUENZER, A. Z.; RODRIGUES, M. de F. As **diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia: uma expressão da epistemologia daprática.** In:http://www.ced.ufsc.br/pedagogia/Textos/Acacia.htm. Consulta em 5/04/2014.

LANARO, Sueli Regina; TOLEDO, Maria Aparecida Leopoldina Tursi. **Pedagogo: limites e possibilidades na mediação do ensino e aprendizagem.** 2012. http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2012/2012_uem_ped_artigo_sueli_regina_lanaro.pdf

LÊNIN, Vladimir Ilitch. **O Estado e a Revolução**. Campinas: UNICAMP, 2011.

LEONEL, Neusa; ROSSI, Ednéia Regina. **Função e atuação do pedagogo: uma reflexão a partir do colégio estadual monteiro lobato**. 2010. http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2010/2010_uem_ped_artigo_neusa_leonel.pdf

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa. Livros Horizonte, 1978.

LESSA, Heloisa Helena Zaros. **O professor pedagogo na organização do trabalho escolar da educação de jovens e adultos**. 2009. http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2009_fafipa_pedagogo_md_heloisa_helena_zaros_lessa.pdf

LOMBARDI, José Claudinei. **Globalização, pós-modernidade e educação**. História, Educação e Temas Transversais. Campinas: Autores Associados, 2009

LUKÁCS, Georg. **História e Consciência de Classe**: estudos sobre a dialética marxista. São Paulo: Martins Fontes, 2012

MACAGNAN, Ivanir do Carmo; FIGUEIREDO, Ireni Marilene Zago.**Relato de experiência do projeto de intervenção pedagógica: o pedagogo na organização do trabalho pedagógico na escola pública.** 2009.http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2009_unioeste_pedagogo_artigo_ivanir_do_carmo_macagnan.pdf

MANCHENHO, Sandra Maria Santana; MEDEIROS, Dalva Helena de. **Resgate da função do professor pedagogo na articulação do trabalho pedagógico escolar.** 2012.http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2012/2012_fecilcam_ped_artigo_sandra_maria_santana_manchenho.pdf

MATIAS, Dirléia Aparecida; FARIAS, Elizabeth Regina Streisky de. **O papel do pedagogo/a no cotidiano da escola pública: implicações e possibilidades.** 2010. http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2010/2010_fafipar_ped_artigo_dirleia_aparecida_matias.pdf

MATIEL, Maria Lucilia Barradas; PIASSA, Zuleika Aparecida Claro. **A atuação do pedagogo no ambiente escolar.**

www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2009_uel_**pedagogo**_artigo_maria_lucilia_barradas_matiel.pdf

MARTINI, Marly Terezinha; Wolf Rosângela Abreu do Prado. **O professor pedagogo na mediação do processo ensino-aprendizagem**. 2012 http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2012/2012_unicentro_ped_artigo_marly_terezinha_martini.pdf

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economiapolítica**. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

MARX, K.& ENGELS, F. **A Ideologia Alemã (I Fuerbach).** Tradução de José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. 10ªed. Editora Hucitec, S.P.,1996.

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. São Paulo. Boitempo Editorial, 2004.

MARX, Karl. Teses sobre Feuerbach. In: BARATA-MOURA, José; CHITAS, Eduardo; MELO, Francisco; PINA, Álvaro. **Marx, EngelsObras EscolhidasTomo I.** EditoraAvant- Edições Progresso, Lisboa- Moscovo, 1982. Disponível em: https://www.marxists.org/portugues/marx/1845/tesfeuer.htm

MEHL, Ana Maria Camilo; HARACEMIV, Sonia Maria Chaves. **O papel do pedagogo na organização e mediação do trabalho pedagógico na escola pública**. 2010.http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2010/2010_ufpr_ped_artigo_ana_maria_camilo_mehl.pdf

MEIRA, Leticia Mara de. **Interseções, conexões e oposições: currículo e curso de Pedagogia nas dissertações produzidas no PPGE da UFPR (1977-1997).** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Paraná. 2014.

MENEZES, Carmen Maria Aver; FAVORETO, Aparecida. **O trabalho do pedagogo: reflexões sobre o conteúdo escolar e a práxis pedagógica**. 2009 http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2009_unioeste_pedagogo_artigo_carmen_maria_aver_menezes.pdf

MERLIM, Ana Silvia. **O pedagogo no desenvolvimento da práxis educativa no contexto escolar**. 2010. http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2010/2010_uenp_ped_artigo_ana_silvia_merlim.pdf

MÉSZÁROS, István. **O Poder da Ideologia.** São Paulo, Boitempo, 2012

MÉSZÁROS, István. **A Educação para além do Capital.** São Paulo, Boitempo, 2005.

MEURER, Itelmares Warmling, PILONETTO, Roseli de Fátima Rech.**O pedagogo na escola: uma análise coletiva do seu trabalho.** 2010.http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2010/2010_unioeste_ped_artigo_itelmares_warmling_meurer.pdf

MIRA, Marília Marques. **O papel do estágio supervisionado para o exercício profissional dos pedagogos escolares:** possibilidades e desafios. Dissertação de mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. 2011.

NALESSO, Maristela Chagas; Suzuki, Juliana Telles Faria. **Resgate da função do pedagogo: uma possibilidade inviável para quem?** 2009. http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2009_uenp_pedagogo_artigo_maristela_chagas_nalesso.pdf

NASCIMENTO, Solange; PADILHA, Augusta. **O processo educativo e a corresponsabilidade do professor pedagogo no trabalho pedagógico docente e discente.** 2012.http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2012/2012_uem_ped_artigo_solange_do_nascimento.pdf

NETO, Afonso Cavalheiro. **A escola como expressão e resposta às exigências dos modelos de produção do capital**. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Maringá. 2006.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização**. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004 Disponível em http://www.cedes.unicamp.br

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Política educacional e a re-estruturação do trabalho docente: reflexos sobre o contexto latino-americano**. Educação e Sociedade, Campinas, vol.28, n.99, p.355-375, maio/agosto, 2007

OLIVEIRA, Anna Edith Weiss Ferraz; KEMPA, Sydnei Roberto. **Aspectos históricos e políticos das diferentes formações que interferem na identidade do pedagogo e na sua prática escolar**. 2009. http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2009_fafipar_pedagogo_artigo_anna_edith_weiss_ferraz_de_oliv.pdf

OLIVEIRA, Eugênia Aparecida da Maia; LINHARES, Clarice Schneider. **O papel do professor pedagogo e o desempenho da função.** 2009.http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2009_unicentro_pedagogo_artigo_eugenia_aparecida_da_maia_o li.pdf

OLIVEIRA, Vera Lúcia de Souza de; FÁVARO, Neide de Almeida Lança Galvão. **O trabalho e a formação do professor pedagogo em debate.** 2010. http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2010/2010_fafipa_ped_artigo_vera_lucia_de_souza_de_oliveira.pdf

OLIVEIRA, Claudia Aparecida de; CHAVES, Marta Chaves. **Atribuições do pedagogo na atualidade: reflexões a partir de Leontiev**. 2012. http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2012/2012_uem_ped_artigo_claudia_aparecida_de_oliveira.pdf

PABIS, Nelsi Antonia. **O trabalho do pedagogo na escola pública do Paraná.** Tese de Doutorado. Universidade Tuiuti do Paraná. 2014.

PAIXÃO, Dirma Acosta da; SANTOS, Silvia Alves dos. **A atuação do pedagogo na organização do trabalho pedagógico**. 2009. http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2009_uenp_pedagogo_artigo_dirma_acosta_da_paixao.pdf

PARANÁ. **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 13 de julho de 2013.

PARANÁ, SEED. **Edital nº 37/2004**. Disponível em: http://www.cops.uel.br/concursos/seap_2004/Edital_037_2004.pdf. Acesso em 16 de abril de 2014.

PARANÁ, SEED. **Edital nº 10/2007**. Disponível em: http://www.nc.ufpr.br/concursos_externos/seed2007/documentos/edital_102007_pedagogo.pdf. Acesso em 16 de abril de 2014.

PARANÁ, SEED. **Edital nº 17/2013**. Disponível em: http://www.pucpr.br/arquivosUpload/5373290551361651363.pdf. Acesso em 28 de abril de 2015.

PARANÁ, SEED. **Resolução nº 5851/1994**. Publicado no Diário Oficial do Estado nº 4403 de 09/12/1994.

PARANÁ, SEED. **Resolução nº 3651/2000**. Publicado no Diário Oficial do Estado nº 5884 de 12/12/2000.

PARANÁ, SEED. **Resolução nº 1150/2002**. Publicado no Diário Oficial do Estado nº 6360 de 19/11/2002.

PARANÁ, SEED. **Resolução nº 4534/2011**. Publicado no Diário Oficial do Estado nº 8580 de 31/10/2011.

PARANÁ, SEED. **Resolução nº 4008/2012**. Publicado no Diário Oficial do Estado nº 8814 de 08/10/2012.

PARANÁ, SEED. **O papel do pedagogo diante do processo de ensino e aprendizagem**. Curitiba, s/d Disponível em: http://www.docstoc.com/docs/113036173/SECRETARIA-DO-ESTADO-DO-PARAN%EF%BF%BD. Acesso em 16 de abril de 2014.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação - SEED. **Documento Síntese.** Curitiba**:** Programa de Desenvolvimento Educacional PDE, 2007. Disponível em: <http://www.pde.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/PDE%202010/documento%20sintese/documento_sintese.pdf. > Acesso em: 20 de outubro de 2010.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação- SEED. **Orientações para a Organização da Semana Pedagógica Fevereiro de 2008- Estudos para a Organização e Elaboração do Plano de Ação da Escola**. Curitiba, 2008. Disponível em http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_jul_2008/semana_pedagogica_fev2008.pdf

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. **Orientações para a Organização da Semana Pedagógica Fevereiro/2009. Estudos para Discussão sobre Concepção de Currículo e Organização da Prática Pedagógica**. Curitiba, 2009 Disponível em http://www.nre.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=52arquivos/File/Orientacoes_SEED.doc

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. **Orientações para a Organização da Semana Pedagógica Fevereiro/2010. Semana Pedagógica 2010: As Necessidades da Escola a partir de seus Limites e Avanços**. Curitiba, 2010 Disponível em:http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2010/semana_pedagogica_fev2010.pdf

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Superintendência de Educação. Programa de Desenvolvimento Educacional. **Relatório de Ações PDE- 2006 a 2010**. Paraná, 2010a

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Superintendência de Educação. Coordenação do Programa de Desenvolvimento Educacional- PDE. **Uma nova Política de Formação Continuada e Valorização dos Professores da Educação Básica da Rede Pública Estadual- Documento Síntese**. Curitiba, 2007.

PAVESI, Maria de Lourdes Pereira; SILVA,Isabelle Fiorelli. **Formação de professores e pedagogos a partir dos anos de 1990 e a pedagogia histórico-crítica como norteadora da práxis educativa.** 2009. http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernos pde/pdebusca/producoes_pde/2009_uel_pedagogo_artigo_maria_de_lourdes_pereira.pdf

PINTO, A.V. **Ciência e existência**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979.

PINTO, Umberto de Andrade. **Pedagogia e pedagogos escolares**. Tese de D outorado. Universidade de São Paulo. 2006.

PINTO, Carmen Lucia de Souza; MARTINIACK, Vera Lucia. **Reflexão sobre o trabalho do professor pedagogo na escola pública**: trabalho do professor pe dagogo- ação/transformação na escola.www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/ busca/ produções_pde/2009_uepg_**pedagogo**_md_carmen_lucia _de_souza_pinto.pd f

PITON, Ivania Marini. **Politicas Educacionais e Movimento Sindical Docente : reformas educativas e conflitos docentes na educação básica paranaens e**. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas-Faculdade de Educ ação. 2004

PIRES, Ivanise Vitorino da Silva, BASTOS,Carmen Célia B. C. **A função do professor pedagogo no cotidiano da escola pública do paraná: uma compreensão possível?** 2007 http://www.unioeste.br/cursos/cascavel/pedagogia/eventos/2007/Simp%C3%B3 sio%20Academico%202007/Trabalhos%20Completos/Trabalhos/PDF/29%20Iv anise%20Vitorino.pdf

POULANTZAS, Nicos. **Poder político e classes sociais**. São Paulo, Martins Fontes, 1977.

REIS, Dalva do Nascimento; Ferreira, João Vicente Hadich. **Pedagogo: contex to atual e possibilidades.** 2010. http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/ cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2010/2010_uenp_ped_artigo_dalva_do _nascimento_reis.pdf

ROCHA, Maria Helena; VERALDO, Ivana. **Ressignificando o papel dopedag ogo na escolapública**.www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/pdebusca/producoes_p de/2009_uem_**pedagogo**_artigo_maria_ helena_rocha.pdf

ROGEL, Maria Alice Piechnicki;CZERNISZ, Eliane Cleide da Silva. **O professo r pedagogo e a organização do trabalho pedagógico na escola pública**.ww w.diaadiaeducacao.pr.gov.br/cadernospde/pdebusca/produções_pde/2009_uel _**pedagogo**_artigo_maria_alice_ piechnicki_rogel.pdf

ROSAR, Maria de Fátima Félix Rosar. Articulações entre a globalização e a descentralização: impactos na educação brasileira. IN: LOMBARDI, José Claudinei. **Globalização, pós-modernidade e educação**. História, Educação e Temas Transversais. Campinas: Autores Associados, 2009

ROTTA, Lourdes; ORSO, Paulino José. **Qual é a identidade do profissional p edagogo diante os desafios da escola pública?**www.diaadiaeducacao.pr.go v.br/pdebusca/produções_pde/2009_unioeste_**pedagogo**_artigo_lourdes _rotta .pdf

SALEM, Maura Lúcia Azevedo. **Contribuições da pedagogia histórico-crítica para a organização do trabalho pedagógico: aliando teoria e prática**. 2009

. http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2009_fafipa_pedagogo_md_maura_lucia_azevedo.pdf

SANTOS, Silene Faria; FARIAS, Elizabeth Regina Streisky de. **O papel do pedagogo na organização e mediação do trabalho pedagógico na escola pública**. 2010. http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2010/2010_fafipar_ped_artigo_silene_faria.pdf

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. Campinas, SP: Autores Associados, 1994.

SAVIANI, Dermeval. **A função docente e a produção do conhecimento**. Educação e Filosofia, vol. 11, n.21/22, p. 127-140, jan-jun e jul-dez. 1997.

SAVIANI, Dermeval. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicose históricos**. Revista Brasileira de Educação v. 12 n. 34 jan./abr. 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia: o espaço da educação na universidade.** Cadernos de Pesquisa, vol. 37, nº 130, p. 99 – 134, jan/abr, 2007.

SAVIANI, Dermeval. A **Pedagogia no Brasil: história e teoria**. 2ºed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. A Formação Humana na Perspectiva Histórico- Ontológica. IN: SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. **Pedagogia Histórico-Crítica e Luta de Classes na Educação Escolar**. Campinas, S.P: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. Gramsci e a educação no Brasil IN: LOMBARDI, José Claudinei; MAGALHÃES, Lívia D. Rocha; SANTOS, Wilson da Silva. **Gramsci no Limiar do Século XXI.**Campinas, São Paulo: Librum Editora, 2013

SCHEIBE, L. **Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia**: **trajetória longa e inconclusa.** Cadernos de Pesquisa, v. 37, n. 130, p. 43-62, jan./abr. 2007.

SCHLESENER, Anita Helena. **A Escola de Leonardo: Política e Educação nos escritos de Gramsci**. Brasília: Liber Livro, 2009.

SCHUH, Itagira Vigo; Szymansk, Maria Lídia Sica. **A atuação do pedagogo na escola pública: mediaçao na organização do trabalho escolar**.2009.Disponivel em:http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2009_unioeste_pedagogo_artigo_itagira_vigo_schuh.pdf

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23º edição. São Paulo. Editora Cortez, 2007.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia M. de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SHIROMA, Eneida Oto. O eufemismo da profissionalização. IN: MORAES, Maria Célia Marcondes de. (org). **Iluminismo às Avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro:DP&A, 2003.

SILVA, C. S. Bissoli da. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade**. 3ºed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

SILVA, Juremi Ribeiro da; SÁ, Ricardo Antunes de. **O papel do pedagogo na organização e na mediação do trabalho pedagógico na escola pública.** 2010. http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2010/2010_ufpr_ped_artigo_juremi_ribeiro_da_silva.pdf

SOARES, Solange Toldo. **O processo de construção das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de pedagogia no Brasil (1996-2006): ambigüidades nas propostas de formação do pedagogo.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Paraná. 2010.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. **Gestão Democrática da Escola Pública**. Universidade Federal do Paraná, Centro Interdisciplinar de Formação Continuada de Professores, Ministério da Educação, Secretária da Educação Básica. Curitiba. Ed. da UFPR, 2005.

SOUZA, Arlete Gomes de. **A função do professor pedagogo: entre a teoria e a prática.** 2007. http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2007_ufpr_ped_artigo_arlete_gomes_de_sousa.pdf

SOUZA, Roeli Antunes de; LINHARES, Clarice Schneider.**Organização do trabalho pedagógico: dimensão pedagógica e administrativa.** 2009.http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2009_unicentro_pedagogo_artigo_roeli_antunes_de_souza.pdf

STEFANIU, Olga Perez. **Opapel do pedagogo diante da superação dos desafios do cotidiano: um desafio para o pedagogo**.www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/pdebusca/produções_pde/2009_uenp_**pedagogo**_artigo_olga_perez _stefaniu.pdf

TEIXEIRA , Christian Maria. **As políticas de formação do pedagogo e a qualidade da educação básica.** Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. 2010.

TERBAI, Regina Romanowski ; HARACEMIV,Sonia Maria Chaves. **Pedagogo: do escravo ao gestor**. 2007. http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2007_ufpr_ped_artigo_regina_romanowski_terbai.pdf

TIKLE, Marilei da Silva; AOKI, Celso David. **Formação continuada no espaço escolar**. 2009. http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2009

TRAGTENBERG, Maurício. **Burocracia e ideologia**. São Paulo. Editora UNESP, 2006.

TRICHES, Jocemara. **Organizações multilaterais e o curso de pedagogia: a construção de um consenso em torno da formação de professores**. Disse rtação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina. 2010.

VANZELA, Edilaine Aparecida Delamuta; FERREIRA, João Vicente Hadich. **O professor pedagogo e sua origem.** 2010.http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2010/2010_uenp_ped_artigo_edilaine_aparecida_delamuta.pdf

VENTURA, Claudimir Antonio; ORSO, Paulino José. **O papel do pedagogo: limites e possibilidade de atuação no trabalho político e pedagógico.** 2009. http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2009_unioeste_pedagogo_artigo_claudimir_antonio_ventura.pdf

ZENI, Adriane de Fátima; ZANETTI, Maria Aparecida.**O papel do pedagogo na organização e no acompanhamento do estágio supervisionado obrigatório das licenciaturas de ensino superior na escola de educação básica.** 2009.http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2009_ufpr_pedagogo_artigo_adriane_de_fatima_zeni.pdf

ZUKOWSKI, Maria Catarina da Silva; HARACEMIV, Sonia Maria Chaves**. O saber e o fazer do pedagogo como agente transformador.** 2008. http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2008_fafipar_ped_artigo_maria_catarina_da_silva_zukowski.pdf

WEBER, Max. **Economia e Sociedade**. 4º edição. Brasília. Editora Universidade de Brasília, 2012.

WEBER, Max. **Ensaios de Sociologia**. Rio de Janeiro: Editora LTC, 1982.

WERLE, Zenaide Salete Gallas; CONCEIÇÃO, Caroline Machado Cortelini. **Importância da mediação do trabalho pedagógico.** 2010.http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2010/2010_unioeste_ped_artigo_zenaide_salete_gallas_werle.pdf

APÊNDICES

APÊNDICE 1- CARTA DE SOLICITAÇÃO À SEED PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA----------

APÊNDICE 2- AUTORIZAÇÃO DA SEED PARA REALIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS COM OS PEDAGOGOS DAS ESCOLAS DO NRE CURITIBA----------

APÊNDICE 3- CARTA DE APRESENTAÇÃO DO PESQUISADOR----------

APÊNDICE 4- ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM OS PEDAGOGOS----------

APÊNDICE 1- CARTA DE SOLICITAÇÃO À SEED PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Universidade Tuiuti do Paraná

CARTA DE SOLICITAÇÃO

Curitiba, 7 dedezembro de 2015

SenhoraSuperintendenteda Educação Fabiana Campos

Eu,Cristhyane Ramos Haddad, venho por meiodesta,solicitar aliberação da Secretaria de Estado da Educação para realizar entrevistas com pedagogos da Rede Estadual de Ensino do Estado do Paraná pertencente ao Núcleo Regional da Educação de Curitiba, com vistas à produção da pesquisa de Doutorado em Educação, intitulada **"Políticas para o Trabalho dos Pedagogos na Rede Estadual de Ensino do Paraná (2004 – 2015): intensificação, burocracia e possibilidades de superação"**, na Linha de Políticas Públicas e Gestão da Educação no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná.

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 Estadual de Ensino do Paraná.

Certa de sua atenção, solicito o deferimento em relação a realização das entrevistas conforme explanado no projeto de pesquisa em anexo.

.....

Cristhyane Ramos Haddad

Doutoranda em Educação

Ciente.....

Professora Doutora Maria de Fátima Rodrigues Pereira

Professora Orientadora

PARANÁ

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
SUPERINTENDENCIA DA EDUCAÇÃO

Folha de Despacho

Protocolo nº 13.877.495-3

DPTE/DGE/CAGE
Fls. 04

À SUED

Assunto: Projeto de Pesquisa

Após análise deste protocolado, a Coordenação de Gestão Escolar entende que em se tratando de uma pesquisa de campo para incorporação de trabalho científico, não se opõe à pesquisa com os pedagogos das escolas estaduais selecionadas mediante algumas considerações:

. Os pedagogos terão liberdade para aceitar responder ou não a pesquisa;

. Os gestores deverão ser avisados previamente da possibilidade de responder a pesquisa;

. A pesquisadora deverá solicitar ao NRE de Curitiba uma carta de apresentação para identificar-se junto à escola.

Solicitamos que após o término da pesquisa seja enviado uma cópia dos resultados para a Coordenação de Gestão Escolar.

Encaminha-se para a SUED para prosseguimento.

Curitiba, 11 de janeiro de 2016.

Janete de Fátima Stimamiglio
Técnica Pedagógica

Maria Regina Bach
Coordenação de Gestão Escolar

APÊNDICE 3- CARTA DE APRESENTAÇÃO DO PESQUISADOR

Universidade Tuiuti do Paraná

CARTA DE APRESENTAÇÃO DO PESQUISADOR

Curitiba, 15 de fevereiro de 2016

Senhor (a) Diretor (a)

Eu Cristhyane Ramos Haddad venho, por meio desta, apresentar-me a vossa senhoria, com vistas à realização de entrevistas estruturadas, com a equipe pedagógica da escola que compõe material empírico da pesquisa**"Políticas para o trabalho dos pedagogos na rede estadual de ensino do Paraná (2004 – 2015): intensificação, burocracia e possibilidades de superação".** Realizo esta investigação na Linha de Políticas Públicas e Gestão da Educação no Programa de PósGraduação da Universidade Tuiuti do Paraná, sob a orientação da Professora DoutoraMaria de Fátima Rodrigues Pereira.

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.

.....

Cristhyane Ramos Haddad
Doutoranda em Educação

.....

Professora Doutora Maria de Fátima Rodrigues Pereira
Professora Orientadora

APÊNDICE 4- ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM OS PEDAGOGOS

- As pesquisas têm apontado para uma secundarização do trabalho pedagógico na escola, você concorda com isso? Aponte suas razões para concordar ou discordar.

- Você consegue realizar a mediação ao processo ensino-aprendizagem? De que forma você consegue realizá-las e em que momentos?

-Existe uma organização diferenciada no trabalho da equipe pedagógica para conseguir realizar a mediação ao ensino-aprendizagem? Você pode me descrever essa organização?

-Como é a sua relação com os professores nas questões referentes ao ensino-aprendizagem?

-Como a escola se organiza para atender as questões disciplinares e burocráticas? Há profissionais que ajudam nesse trabalho?

- Que condições você aponta como fundamentais para que você consiga realizar as mediações ao ensino-aprendizagem?

ANEXOS

ANEXO 1- ARTIGOS PRODUZIDOS NO PROGRAMA PDE (2007-2012) SOBRE O TRABALHO DO PEDAGOGO----------

ANEXO 2- NÚMERO DE PEDAGOGOS, DIRETORES, DIRETORES AUXILIARES E INSPETORES DE ALUNOS DAS ESCOLAS DO NÚCLEO CURITIBA COLETADOS NO PORTAL DIA A DIA EDUCAÇÃO----------

ANEXO 1

ARTIGOS PRODUZIDOS NO PROGRAMA PDE (2007-2012) SOBRE O TRABALHO DO PEDAGOGO

A função do professor pedagogo: entre a teoria e a prática (2007)	**Arlete Gomes de Souza**
Referenciais curriculares para a formação docente nos cursos de Pedagogia: em busca da (re) construção dos saberes profissionais (2007)	Dianete Maria Ragazzan Hoffmann
A função do professor pedagogo no cotidiano da escola pública do Paraná: uma compreensão possível?(2007)	**Ivanise Vitorino da Silva Pires**
O pedagogo e a organização do trabalho pedagógico (2007)	Leila Cândido de Bonfim Torres
O papel do professor pedagogo na organização do trabalho pedagógico da educação básica na rede pública de educação do Paraná: um estudo no município de Siqueira Campos (2007)	**Leocimara Laura de Faria**
A formação continuada do professor no espaço escolar: inter-relação com o contexto social (2007)	Cleusa Valério Gabardo
Reflexões acerca da organização do trabalho cotidiano do pedagogo escolar (2007)	Lourdes Margareth Calvi
O trabalho do pedagogo na escola pública; frente à avaliação, ao ensino noturno e a educação profissional (2007)	Lucia Cavichioli Pereira
O pedagogo: articulador do processo de ensino aprendizagem na realidade escolar (2007)	Maria Alair Guilherme
O papel do pedagogo da escola pública na formação continuada como processo permanente: o professor e a pesquisa crítica na escola (2007)	Maristela Bertuol de Melo
O pedagogo e a formação em serviço do professor: roteiros para cine-fórum com análise na perspectiva Histórico- Social (2007)	Marli Aparecida Ferreira dancosky
O papel do pedagogo e a organização do trabalho na escola (2007)	Meire de Fátima Vila
A escola pública como espaço de formação: uma construção possível (2007)	Odete do Rocio Buzatto
Pedagogo: do escravo ao gestor (2007)	**Regina Romanowski Terbai**
Organização do trabalho pedagógico na escola: o pedagogo como articulador do Conselho de Classe (2007)	Rociney Aparecida de Leão Peters Godinho
O pedagogo e a formação pedagógica dos professores (2007)	Sandra Mara Martins
O trabalho coletivo na escola (2007)	Zelia Coral Versari
O trabalho dos pedagogos: alguns impeditivos a sua realização (2008)	**Cristina Cardoso**
O pedagogo co-articulador do processo de ensino e aprendizagem (2008)	Maria Aparecida Lima dos Santos
O saber e o fazer do pedagogo como agente transformador (2008)	**Maria Catarina da Silva Zukowski**
O pedagogo como articulador do trabalho docente (2008)	Maria Helena Doska Alberti
O pedagogo refletindo com os docentes sobre a prática pedagógica (2008)	Mariza Rodrigues Silveira Mungo
O papel do professor pedagogo na organização e coordenação do trabalho pedagógico na escola pública a partir dos pressupostos da	Renata Solange Sandrini

pedagogia histórico-crítica (2008)	
Construindo a identidade do professor pedagogo na escola pública paranaense (2008)	Sandra Ribeiro Arruda
O desafio do professor pedagogo na organização do trabalho pedagógico: o saber e o fazer (2008)	Vera Lucia GnannBelloni
Formação continuada e o pedagogo (2008)	Vera Lucia Pereira da Silva
A importância do espaço coletivo na escola para a reflexão, organização e formação continuada dos professores (2009)	**Adelaide Schmarel Centenaro**
O papel do pedagogo na organização e acompanhamento do estágio supervisionado obrigatório das licenciaturas de ensino superior na escola de educação básica (2009)	**Adriane de Fátima Zeni**
A função do pedagogo no cotidiano da escola pública (2009)	**Angela Maria Both Eyng**
Aspectos históricos e políticos das diferentes formações que interferem na identidade do pedagogo e na sua prática escolar (2009)	**Anna Edith Weiss Ferraz de Oliveira.**
Reflexão sobre o trabalho do professor-pedagogo na escola pública: ação/transformação na escola (2009)	**Carmem Lucia de Souza Pinto**
O trabalho do pedagogo: reflexões sobre o conteúdo escolar e a práxis pedagógica (2009)	**Carmen Maria Aver Menezes**
Reflexões sobre a atuação do pedagogo no acompanhamento da proposta curricular escolar (2009)	Celia Maria Faccin
O papel do pedagogo: limites e possibilidades de atuação no trabalho político e pedagógico (2009)	**Claudimir Antonio Ventura**
A atuação do pedagogo na organização do trabalho pedagógico (2009)	**Dirma Acosta da Paixão**
O pedagogo como articulador das políticas pedagógicas do ensino médio noturno(2009)	Edilmares Silva Dalmaz
O papel do professor pedagogo na escola pública: a dicotomia entre o real e o ideal (2009)	**Eliane Cristina Flóride**
O papel do professor pedagogo e o seu processo de implantação (2009)	Iracema rossa
As atribuições do pedagogo e seu trabalho na formação continuada: implicações para ações coletivas na escola (2009)	**Estela Fátima Baptistuci**
O professor pedagogo e o desempenho da função (2009)	**Eugenia Aparecida da Maia Oliveira**
O professor pedagogo na organização do trabalho escolar da educação de jovens e adultos (2009)	**Heloisa Helena Zaros Lessa**
A prática do pedagogo frente aos novos desafios (2009)	Ielita Aparecida de Oliveira Kosteski
A atuação do pedagogo na escola pública: mediação na organização do trabalho escolar (2009)	**Itagira Vigo Schuh**
Relato de experiência do projeto de intervenção pedagógica: o pedagogo na organização do trabalho pedagógico na escola pública (2009)	**Ivanir do Carmo Macagnan**
A presença do pedagogo no conselho escolar: inferências para uma gestão democrática (2009)	Lizmeri Terezinha de Oliveira Mercer
Qual é a identidade do profissional pedagogo diante dos desafios da escola pública? (2009)	**Lourdes Rotta**
O papel do pedagogo na organização do trabalho pedagógico. (2009)	**Luci Francisco Alves**
O professor pedagogo e a organização do trabalho pedagógico na escola pública (2009)	**Maria Alice Piechinicki Rogel**
O pedagogo enquanto mediador do plano de trabalho docente (2009)	**Maria Aparecida Cogo**
A ação do pedagogo na construção do plano de trabalho docente (2009)	Maria Aparecida Gatti Peres Bondarik

A função do pedagogo na escola pública do Paraná (2009)	**Maria Aparecida Santos Araujo**
O pedagogo como mediador entre a escola e a família (2009)	Maria de Lourdes Barauce Freitas
A formação de professores e dos pedagogos, a partir dos anos de 1990 e a pedagogia histórico-crítica como norteadora da práxis educativa (2009)	Maria de Lourdes Pereira Pavesi
Repensando a formação continuada do pedagogo na perspectiva da mediação dialética (2009)	**Maria Helena Candida Batista**
Ressignificando o papel do pedagogo na escola pública (2009)	**Maria Helena Rocha**
Professor pedagogo: uma reflexão sobre sua práxis (2009)	Maria Ines dos Santos Agulhas
A atuação do pedagogo no ambiente escolar (2009)	**Maria Lucila Barradas Matiel**
Formação continuada no espaço escolar. (2009).	**Marilei da Silva Tikle.**
Resgate da função do pedagogo: uma possibilidade inviável para quem? (2009)	**Maristela Chagas Nalesso**
Contribuições da pedagogia histórico-critica para a organização do trabalho pedagógico: aliando teoria e prática (2009)	**Maura Lucia Azevedo Salem**
O pedagogo na escola: uma reflexão sobre a identidade do trabalho do pedagogo (2009)	Natalina Francisca Mezzari
O papel do pedagogo diante da superação dos desafios do cotidiano: um desafio para o pedagogo (2009)	**Olga Perez Stefaniu**
Organização do trabalho pedagógico: dimensão pedagógica e administrativa (2009)	**Roeli Antunes de Souza**
O papel do professor pedagogo na organização do trabalho escolar (2009)	Rosemary de Oliveira Couto Weiss
Organização do trabalho do pedagogo e a função docente: ajustes e possibilidades (2009)	Terezinha Delai da Silva
O papel do pedagogo na organização e mediação do trabalho pedagógico na escola pública (2010)	**Ana Maria Camilo Mehl**
O pedagogo no desenvolvimento da práxis educativa no contexto escolar (2010)	**Ana Silvia Merlim**
O papel do pedagogo na organização e mediação do trabalho pedagógico na escola pública (2010)	Catarina Lopes de Castro Ferreira
Pedagogo: contexto atual e possibilidades (2010)	**Dalva do Nascimento Reis**
O papel do pedagogo no cotidiano da escolar pública: implicações e possibilidades (2010)	**Dirléia Aparecida Matias**
O professor pedagogo e sua origem (2010)	**Edilaine Aparecida Delamuta Vanzela**
Em busca de uma identidade profissional para o pedagogo (2010)	Eliete Camargo Gonçalves
O pedagogo como articulador da prática pedagógica (2010)	**Gislene Lucia Barzotto**
A mediação do professor pedagogo no processo do planejamento participativo na escolar (2010)	**Helena Lucini Gnoato**
Pedagogo na escolar pública: mito ou realidade? (2010)	**Irma Fernandes**
O pedagogo na escolar: uma análise coletiva do seu trabalho (2010)	**Itelmares Warmiling Meurer**
O papel do pedagogo na organização e mediação do trabalho pedagógico da escola pública (2010)	**Ivone Maria Grezzana**
O papel do pedagogo na organização e na mediação do trabalho pedagógico na escola pública (2010)	**Juremi Ribeiro da Silva**
A atuação do pedagogo na organização e mediação do trabalho coletivo em uma escola estadual de Paranaguá (2010)	Marilyn Santos Machado Schirlo
Função e atuação do pedagogo: uma reflexão a partir do Colégio Estadual Monteiro Lobato (2010)	**Neusa Leonel**
A importância e a valorização do papel do pedagogo na escola	**Nilza Angela Cavassin**

pública (2010)	
O papel do pedagogo na organização e mediação do trabalho pedagógico na escola pública (2010)	**Silene Faria Santos**
O trabalho e a formação do professor pedagogo em debate (2010)	**Vera Lúcia de Souza de Oliveira**
Importância da mediação do trabalho pedagógico (2010)	**Zenaide Salete Gallas Werle**
Atribuições do pedagogo na atualidade: reflexões a partir de Leontiev (2012)	**Claudia Aparecida de Oliveira**
A função do pedagogo na atual organização escolar (2012)	Edith Reckelberg de Goes
Pensar coletivamente o plano de ação do pedagogo na escola (2012)	**Josemara Mello Coelho Colinski**
O pedagogo como articulador do trabalho coletivo na educação de jovens e adultos (2012)	**Maria Luiza Andrade de Carvalho**
O professor pedagogo na mediação do processo ensino-aprendizagem (2012)	**Marly Terezinha Martini**
Contribuições do pedagogo na organização do espaço e tempo da hora atividade: reflexões sobre uma experiência no PDE. (2012)	**Regina Beatriz Kawa Bregenski**
Resgate da função do professor pedagogo na articulação do trabalho pedagógico escolar (2012)	**Sandra Maria Santana Manchenho**
O processo educativo e a corresponsabilidade do professor pedagogo no trabalho pedagógico docente e discente (2012)	**Solange Nascimento**
Pedagogo: limites e possibilidades na mediação do ensino e aprendizagem (2012)	**Sueli Regina Lanaro**

Consulta ao Portal Dia a Dia Educação – Organização da Autora

Os artigos que estão em negrito foram os analisados na pesquisa.

ANEXO 2

NÚMERO DE PEDAGOGOS, DIRETORES, DIRETORES AUXILIARES E INSPETORES DE ALUNOS DAS ESCOLAS DO NÚCLEO DE EDUCAÇÃO CURITIBA.

Nome da Escola	matriculas	Pedagogo 20 h	Diretor 40 h	Diretor Auxiliar 20h	40h	Inspetor Alunos 40 h	Oferta de ensino	Turnos de funcionamento
Alcindo Fanaya Jr	89	01	01	00	01	01	EI EF EM EE EMP	M e T
Alcyone M. C. Vellozo	954	07	01	00	01	03	EF EM EJA	M, T e N
Alfredo Parodi	1.233	08	01	01	01	03	EF EM EE	M, T e N
Algacyr M. Maeder	1.122	08	01	00	01	05	EF EM EJA EE	M, T e N
Aline Picheth	316	03	01	00	00	01	EF	M e T
Amancio Moro	538	03	01	01	00	01	EF EM	M e T
Angelo Gusso	966	06	01	00	01	02	EF EM EJA	M, T e N
Angelo Trevisan	447	04	01	00	00	01	EF	M e T
Angelo Volpato	445	03	01	00	00	02	EF EM EJA	M, T e N
Anibal Khury Neto	936	08	01	00	01	02	EF EM	M, T e N
Arlindo C. de Amorim	921	06	01	01	00	03	EF EM	M, T e N
Arthur R de Macedo	219	02	01	00	00	00	EF	M e T

Attico E. da Rocha	665	05	01	01	00	02	EF EM EJA	M, T e N
Avelino A. Vieira	1.364	09	01	00	02	04	EF EM EJA EE	M, T e N
Beatriz Faria Ansay	1.252	08	01	00	01	04	EF EM	M, T e N
Benedicto J. Cordeiro	2.035	14	01	01	01	06	EF EM EMP	M, T e N
Bento M. da R. Neto	883	05	01	01	01	03	EF EM EMP	M, T e N
Bom Pastor	411	04	01	00	01	02	EF EM EJA	M, T e N
Branca do N. Miranda	1.175	08	01	00	01	03	EF EM EE	M e T
Brasilio V de Castro	1.404	09	01	00	02	06	EF EM EMP EE	M, T e N
Candido Rondon	665	04	01	01	00	03	EF EM EJA EE	M, T e N
Carola	524	04	01	00	00	02	EF	M e T
Conselheiro Carrão	751	06	01	00	01	03	EF EM EJA EE	M, T e N
Cead Potty Lazarotto	2.337	08	01	01	01	04	EJA	M, T e N
Cecilia Meireles	729	06	01	02	00	04	EF EM EJA EE	M, T e N

Ceebja Campo Comprido	1.175	09	01	00	01	01	EJA	M, T e N
Ceebja CIC	2322	08	01	01	01	03	EJA	M, T e N
Ceebja Paulo Freire	1.028	07	01	00	02	03	EM EJA EE	M, T e N
Ceebja Prof Lais Miquelotto	436	03	01	01	00	01	EJA	N
Ceebja Prof Maria Deon	1.733	08	01	00	01	03	EJA EE	M, T e N
Centro Est. Educ. Prof. Ctba	2.194	15	01	00	02	07	EMP	M, T e N
Claudio Morelli	1.735	11	01	03	00	06	EF EM EE	M, T e N
Prof Cleto	410	03	01	00	01	01	EF EM	M e T
Colbacchini	360	02	01	00	00	01	EF EE	M e T
Cruzeiro do Sul	738	05	01	01	00	02	EF EM	M, T e N
Dezenove de Dezembro	75	01	01	00	00	01	EF	M e T
Dirce C. do Amaral	695	06	01	00	01	03	EF EM EMP	M, T e N
Domingos Zanlorenzi	819	05	01	01	00	03	EF EM EMP	M, T e N
Doracy Cezarino	394	03	01	01	00	02	EF EJA	M, T e N
Elias Abrahão	863	05	01	00	01	02	EF EM	M, T e N
Elysio Vianna	461	03	01	01	00	01	EF EMP	M, T e N
Emiliano Perneta	307	03	01	00	00	01	EF EM EE	M e T
Emilio de Menezes	1.302	09	01	00	01	05	EF EM	M, T e N
Ermelino de Leão	374	03	01	00	00	02	EF EM	M, T e N

							EE	
Ernani Vidal	603	05	01	00	00	02	EF EM	M e T
Etelvina C. Ribas	1.139	08	01	02	00	03	EF EM EE	M, T e N
Eurides Brandão	1.113	08	01	01	01	04	EF EM EE	M, T e N
Euzébio da Mota	952	07	01	02	00	04	EF EM EJA EE	M, T e N
Flavio F da Luz	1.549	10	01	01	01	04	EF EM EJA EE	M, T e N
Francisco A. Macedo	723	06	01	00	01	03	EF EM	M, T e N
Francisco Zardo	1.409	09	01	01	00	03	EF EM EMP	M, T e N
Gabriela Mistral	298	03	01	01	00	01	EF EM	M, T e N
Gelvira C. Pacheco	967	07	01	01	00	02	EF EJA EE	M, T e N
Getúlio Vargas	472	04	01	01	00	01	EF EM EE	M, T e N
Gottlieb Mueller	644	05	01	00	00	02	EF EE	M e T
Guaira	522	04	01	01	00	02	EF EM	M, T e N
Guido Arzua	2.208	13	01	01	01	06	EF EM EE	M, T e N
Guido Straube	657	03	01	00	01	01	EF EM EMP	M, T e N

Guilherme A. Maranhão	2.229	14	01	02	02	06	EF EM EE	M, T e N
Guilherme P. Neto	922	07	01	01	00	03	EF EM EJA EE	M, T e N
Hasdrubal Bellegard	2.136	14	01	02	01	07	EF EM EJA EE	M, T e N
Helena Dionysio	212	02	01	00	00	01	EF	M e T
Hildebrando de Araujo	1.056	07	01	01	01	02	EF EM EMP EE	M, T e N
Hildegard Sondahl	973	07	01	00	01	03	EF EM	M, T e N
Homero B. de Barros	392	05	01	00	00	02	EF EM EMP	M, T e N
Iara Bergmann	1.704	11	01	01	01	05	EF EM EE	M, T e N
Inez Vicente Borocz	1.302	08	01	02	00	05	EF EM EE	M, T e N
Inst. Ed Pr Erasmo Pilotto	1.554	11	01	01	02	04	EF EM EE FD	M, T e N
Isabel L. S. Souza	688	05	01	01	00	03	EF EM EJA	M, T e N
Isolda Schmid	693	05	01	01	00	02	EF EJA	M, T e N
Ivo Leão	1.040	07	01	00	01	04	EF EM EE	M, T e N
Ivo Zanlorenzi	483	04	01	00	00	02	EF	M e T

							EE	
Jayme Canet	1.838	13	01	01	00	06	EF EM EE	M, T e N
João Bettega	678	05	01	01	00	03	EF EM EE	M, T e N
João de O. Franco	471	03	01	00	00	01	EF EM	M e T
João Loyola	981	07	01	01	01	04	EF EM	M, T e N
João Mazzarotto	587	04	01	00	00	02	EF EM	M e T
João Paulo I	1.331	08	01	02	00	04	EF EM EJA EE	M, T e N
João Paulo II	900	06	01	00	01	03	EF EM EJA	M, T e N
João Turin	454	03	01	00	01	02	EF EM EE	M e T
João Wislinski	523	04	01	00	00	01	EF EE	M e T
José Busnardo	367	03	01	00	00	02	EF EM EJA	M, T e N
José Fressato	203	03	01	00	00	01	EF EM EE	M, T e N
José Guimarães	1.250	08	01	00	01	02	EM EMP	M, T e N
Julia Wanderley	938	07	01	00	01	03	EF EM EMP	M, T e N
Julio Mesquita	1.200	08	01	00	01	04	EF EM EJA EMP	M, T e N

							EE	
La Salle	1.816	12	01	02	01	05	EF EM EE	M, T e N
Lamenha Lins	745	05	01	01	01	03	EM EMP	M, T e N
Leôncio Correia	2.149	14	01	00	02	04	EF EM EMP EE	M, T e N
Loureiro Fernandes	1.087	08	01	00	01	03	EF EM EMP EE	M, T e N
Lucia Bastos	837	07	01	01	00	03	EF EJA	M, T e N
Lucy Requião	164	04	01	00	00	01	EJA EE	M e T
Luiz Carlos de P e Souza	1.153	07	01	02	00	05	EF EM	M, T e N
Luiz Losso Filho	305	02	01	00	00	01	EJA	N
Luiza Ross	973	06	01	01	00	02	EF EM EE	M, T e N
Lysimaco F. Costa	1.266	07	01	01	01	02	EF EM EE	M, T e N
Manoel A. Guimarães	484	05	01	00	01	02	EF EM EE	M, T e N
Manoel Ribas	281	06	01	00	01	02	EF EM EJA EE	M, T e N
Maria A. Teixeira	1.073	09	01	02	00	04	EF EM EMP	M, T e N
Maria Balbina C. Dias	488	02	01	00	01	01	EF EJA EE	M, T e N

Maria Gai Grendel	1.215	08	01	00	01	04	EF EM	M, T e N
Maria Heloisa Casselli	240	02	01	00	00	01	EF EM	M e T
Maria Montessori	783	05	01	00	00	03	EF EJA	M, T e N
Maria P. Martins	296	02	01	00	00	01	EF	M e T
Marli Queiroz Azevedo	1.431	08	01	00	01	04	EF EM	M, T e N
Maximo Atillio Asinelli	861	05	01	01	00	03	EF EM EJA	M, T e N
Milton Carneiro	976	06	01	01	00	03	EF EM	M, T e N
Moradias Monteiro Lobato	1.981	13	01	02	01	07	EF EM	M, T e N
Narciso Mendes	1.256	08	01	00	01	03	EF EM EJA	M, T e N
Natalia Reginato	859	06	01	01	00	02	EF EM EMP EE	M e T
Newton F. da Costa	570	04	01	00	00	02	EF EM	M e T
Nilo Brandão	1.255	08	01	00	01	04	EF EM	M e T
Nilson B. Ribas	359	03	01	01	00	02	EF EM EE	M, T e N
Nirlei Medeiros	2.098	14	01	01	02	07	EF EM EE	M, T e N
Nossa Sra Aparecida	806	06	01	00	01	03	EF EJA EE	M, T e N
Nossa Sra da Salete	430	03	01	00	00	01	EF	M e T
Nossa Sra de Fátima	688	05	01	01	00	02	EF EE	M e T
Olavo Del Claro	473	03	01	01	00	02	EF	M, T e N

							EM EE	
Olímpio de Souza	169	02	01	00	00	01	EF EM	M e T
Olívio Belich	1.295	10	01	02	00	05	EF EM EJA	M, T e N
Dom Orione	806	04	01	01	00	01	EF	M e T
Col Est do Paraná	4.297	29	01	00	03	11	EF EM EMP	M, T e N
Paula Gomes	578	08	01	02	00	03	EF EM EE	M, T e N
Paulina Borsari	488	03	01	00	00	01	EF EM	M e T
Paulo Leminski	2.051	15	01	03	00	06	EF EM EMP FD	M, T e N
Dom Pedro II	565	04	01	00	00	02	EF EE	M e T
Pedro Macedo	2.785	16	01	00	01	08	EF EM EMP	M, T e N
Pilar Maturana	1.136	08	01	00	01	04	EF EM EJA	M, T e N
Pinheiro do Paraná	841	05	01	01	00	02	EF EM EMP	M, T e N
Pio Lanteri	770	05	01	01	00	02	EF EM EE	M, T e N
Col. Policia Militar	1.529	15	00	00	00	04	EF EM	M, T e N
Polivalente de Ctba	1.446	10	01	02	00	05	EF EM EJA EE	M, T e N

Prieto Martinez	581	04	01	00	00	02	EF EM	M, T e N
Protasio de Carvalho	1.139	09	01	02	00	04	EF EM EE	M, T e N
Rep. Oriental do Uruguai	868	06	01	00	01	02	EF EE	M e T
Rio Branco EF/EM	439	03	01	00	01	01	EF EM	M e T
Rio Branco EM Profissional	809	05	01	02	00	03	EM EMP EE	M, T e N
Roberto Langer Jr	1.420	10	01	00	01	05	EF EM	M, T e N
Rodolpho Zaninelli	1.731	10	01	03	00	05	EF EM EMP	M, T e N
Santa Cândida	2.622	16	01	01	01	08	EF EM EMP EE	M, T e N
Santa Felicidade	835	06	01	01	00	03	EF EM	M, T e N
Santa Gemma Galgani	646	05	01	01	00	03	EF EM	M, T e N
Santa Rosa	1.813	13	01	00	02	06	EF EM EJA EE	M, T e N
Santo Agostinho	615	04	01	00	01	02	EF EM EE	M, T e N
Santo Antônio	973	06	01	01	00	03	EF EE	M e T
Santos Dumont	547	04	01	01	00	02	EF EM EMP EE	M, T e N
São Braz	538	04	01	00	00	02	EF EM	M e T

São Paulo Apóstolo	1.245	08	01	00	01	03	EF EM EE	M e T
São Pedro Apóstolo	1.683	11	01	03	00	06	EF EM EMP EE	M, T e N
São Sebastião	303	02	01	00	00	01	EF EM	M e T
Sebastião Saporski	507	03	01	00	00	01	EF EM EE	M e T
Segismundo Falarz	525	03	01	00	00	02	EF EM EE	M e T
Senhorinha M. Sarmento	1.404	09	01	01	01	05	EF EM EE	M, T e N
Silvestre Kandora	684	05	01	01	00	03	EF EM EMP EE	M, T e N
Tatuquara	780	05	01	01	00	02	EF EM	M, T e N
Teobaldo L. Kletemberg	1.770	11	01	03	00	06	EF EM EE	M, T e N
Teotônio Vilela	1.410	10	01	00	01	05	EF EM EE	M, T e N
Tiradentes	613	04	01	01	00	02	EF EM EJA EE	M, T e N
Victor do Amaral	957	06	01	01	01	04	EF EM EMP EE	M, T e N
Xavier da Silva	1318	08	01	02	00	03	EF EM	M, T e N

							EE	
Yvone Pimentel	883	06	01	01	00	03	EF EM EJA EE	M, T e N
Zacarias	440	03	01	01	00	02	EF EM EJA	M, T e N

Fonte: Portal Dia a Dia Educação- Consulta Escolas. Acesso: 19/11/15. Organizado pela autora.