

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

**NELSI ANTONIA PABIS**

**O TRABALHO DO PEDAGOGO NA ESCOLA PÚBLICA DO PARANÁ**

**CURITIBA  
2014**

**NELSI ANTONIA PABIS**

**O TRABALHO DO PEDAGOGO NA ESCOLA PÚBLICA DO PARANÁ**

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: Prof<sup>ª</sup> Dra Maria Antônia de Souza.

**CURITIBA**  
**2014**

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

P112 Pabis, Nelsi Antonia.

O trabalho do pedagogo na escola pública do Paraná/ Nelsi Antonia Pabis;  
orientadora Prof.<sup>a</sup> dr.<sup>a</sup> Maria Antônia de Souza.  
197f.

Tese (Doutorado) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2014.

1. Trabalho. 2. Pedagogo. 3. Escola pública. I. Tese (Doutorado) – Programa  
de Pós-Graduação em Educação / Doutorado em Educação. II. Título.

CDD – 371.0198162

## TERMO DE APROVAÇÃO

Nelsi Antonia Pabis

### O Trabalho do Pedagogo na Escola Pública do Paraná

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

Curitiba, 18 de dezembro de 2014.



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

Orientadora:



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

Membros da banca:



Profa. Dra. Simone de Fátima Flach  
UEPG  
Mestrado e Doutorado em Educação



Prof. Dr. Sidney Reinaldo da Silva  
IFPR/Paranaguá  
Mestrado e Doutorado em Educação



Profa. Dra. Maria Arlete Rosa  
Universidade Tuiuti do Paraná  
Mestrado e Doutorado em Educação



Profa. Dra. Anita Helena Schlesener  
Universidade Tuiuti do Paraná  
Programa de Pós-Graduação, Mestrado em Educação

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me dado forças para realizar este estudo e a todos que, de alguma forma, contribuíram neste processo.

*Especialmente:*

À minha mãe Bronislava e meu pai Francisco Pabis (*in memoriam*), que me incentivaram a estudar e ser perseverante.

Ao Nicolás Pétrik Pabis Baciuk, meu filho, e à Karen Melissa Lampe Baciuk, minha nora, pelo apoio nos momentos em que tudo parece difícil.

Aos meus irmãos, José Luiz Pabis, Francisco César Pabis e Wilson Pedro Pabis e suas famílias, pelo apoio, especialmente ao José Luiz, que assumiu muitos encargos familiares que eram meus.

À Universidade Estadual do Centro-Oeste - UNICENTRO, especialmente aos colegas do Departamento de Pedagogia, por terem possibilitado a realização deste curso.

À Professora Dra. Maria Antônia de Souza, por ter assumido a orientação deste trabalho e pela dedicação dispensada.

À Secretaria de Estado da Educação, por ter permitido a realização desta pesquisa.

Aos professores pedagogos dos Núcleos Regionais de Educação –NRE do Estado do Paraná, por terem colaborado ao responder o instrumento de coleta de dados.

Aos membros da banca examinadora, Prof<sup>a</sup> Dra. Anita Helena Schlesener, Prof<sup>a</sup> Dra. Maria Arlete Rosa, Prof<sup>a</sup> Dra. Simone de Fátima Flach, Prof. Dr. Sidney Reinaldo da Silva e Prof<sup>a</sup> Dra. Maria Antônia de Souza, pelas valiosas contribuições para a realização deste trabalho.

Aos colegas do Programa de Pós-Graduação em Educação da UTP, especialmente à Sandra Aparecida Machado Polon, pelos momentos de estudos e reflexão.

Ao Prof. Dr. Mario de Souza Martins, da UNICENTRO, colega de trabalho, com quem compartilhei as minhas dúvidas e buscas de encaminhamentos ao estudo.

A todos, os meus agradecimentos.

*Ao Jeremias e Timóteo, meus netos, e à  
Isabella e Leonardo, meus sobrinhos, na  
esperança de que vivenciem uma educação  
escolar emancipadora.*

## RESUMO

Esta pesquisa teve como objeto de estudo o trabalho do pedagogo na escola e como sujeito os pedagogos que trabalham nos Núcleos Regionais de Educação – NRE, ambos no Estado do Paraná. Os objetivos foram: analisar o trabalho do pedagogo na escola pública por meio da percepção dos pedagogos atuantes nos Núcleos Regionais de Educação; verificar se o trabalho do pedagogo restringe-se ao que determina a lei ou se cria formas voltadas para a transformação; apreender a realidade do trabalho do pedagogo no Paraná, captando as contradições com as quais se depara. A questão central que norteou a investigação foi: como o pedagogo do NRE do Estado do Paraná compreende o trabalho do pedagogo na escola pública? Os procedimentos metodológicos foram a análise de documento e a realização de questionário com os pedagogos que trabalham em 19 dos 32 NRE do Estado. O trabalho do pedagogo foi compreendido a partir do conceito de trabalho proposto por Marx (1982, 1978) e com base nas críticas feitas pelo autor ao sistema produtivo. Os fundamentos concentram-se em Frigotto (1989), Kuenzer (2002), Freitas (1995), dentre outros. Aborda-se o Estado como definidor das políticas educacionais, as quais são definidoras do trabalho do pedagogo, que, na escola da sociedade capitalista, acaba por reforçar o capital, na medida em que este se apresenta fragmentado. O Estado estabelece as atividades que devem fazer parte do trabalho dos pedagogos que atuam nas escolas públicas, as quais abrangem a organização do trabalho pedagógico na escola numa perspectiva democrática, de acordo com autores como Saviani (2008) e Libâneo (2002). Os documentos oficiais confirmam serem as políticas educacionais, como a LDBEN-9.394/96, determinantes para o trabalho na escola, a ser pautado na gestão democrática. No entanto, a realidade mostra-se diferente: o pedagogo executa tarefas alheias ao seu trabalho, e, segundo Kuenzer (2002), é um multitarefeiro, cuja atribuição não se apresenta democrática, mas numa perspectiva gerencialista, reforçando práticas, valores e ideário do capitalismo. No Paraná, a Lei Complementar nº 103/2004 extingue os cargos de orientador educacional e supervisor escolar, criando o cargo de professor pedagogo, numa tentativa de superação do trabalho fragmentado na escola. Da análise deste estudo, foi possível perceber que o trabalho dos pedagogos é desenvolvido em meio a contradições entre o que apresenta a lei e o que o profissional realiza. Documentos que orientam esse trabalho direcionam para o trabalho unitário e uma gestão democrática, contudo, o pedagogo é chamado a desenvolver atividades que não lhes são inerentes. Como multitarefeiro, atende à perspectiva gerencial de gestão que, como em outras fases, está a serviço do capital, implementando as políticas educacionais que são traçadas pelo Estado.

**Palavras-chave:** Trabalho. Pedagogo. Escola Pública.

## ABSTRACT

This research had as object the work of the teacher in school and as a subject educators working in the Regional Centers of Education - NRE, both in the state of Paraná. The objectives were: to analyze the work of the teacher in the public school through the perception of active educators in Regional Centers of Education; check if the teacher's work is limited to that required by law or to create oriented ways for processing; grasp the reality of the pedagogue's work in Paraná, capturing the contradictions with which it is confronted. The central question that guided the research was: how the educator of NRE in the state of Paraná understands the work of the teacher in public school? The methodological procedures were document analysis and conducting questionnaire with educators working in 19 of the 32 NRE of the State. The work of the teacher was understood from the concept of work proposed by Marx (1982, 1978) and based on the criticisms made by the author to the productive system. The foundations focused on Frigotto (1989), Kuenzer (2002), Freitas (1995), among others. Addresses the State as definer of the educational policies, which are defining the teacher's work, which, in the school of capitalist society, ultimately promotes the capital, inasmuch as it presents itself fragmented. The State establishes the activities that should be part of the work of teachers working in public schools, covering the organization of educational work in schools in a democratic perspective, according to authors like Saviani (2008) and Libâneo (2002). Official documents confirm to be the educational policies such as LDBEN- 9394/96 determinants for work in school, to be based on democratic management. However, the reality appears to be different: the teacher performs tasks unrelated to their work, and according Kuenzer (2002), is a multitasking, whose assignment does not present itself democratic, but a managerial perspective, reinforcing practices, values and ideals of the capitalism. In Paraná, Complementary Law Nr. 103/2004 extinguishes the counselor positions and school supervisor, creating the role of educator teacher in an attempt to overcome the fragmented work in school. In the analysis performed in this study, it was possible to notice that the work of teachers is developed in the midst of contradictions between what the law provides and what the professional does. Documents that guide their work direct to unitary work and a democratic management, however, is required to develop activities that are not attached to them. As a multitasking, attends the managerial perspective of management, as in other phases, is serving the capital, implementing educational policies that are drawn by the State.

**Keywords:** Work. Pedagogue. Public School.



## LISTA DE SIGLAS

ANFOPE	–	Associação Nacional de Formação de Professores
ANPED	–	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação
CAGE	–	Coordenação de Apoio à Gestão Escolar
CAPES	–	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEE	–	Conselho Estadual de Educação
CNE	–	Conselho Nacional de Educação
CNE/CP	–	Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
CP	–	Coordenador Pedagógico
DCE	–	Diretrizes Curriculares Estaduais
DCN	–	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNP	–	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia
DPTE	–	Diretoria de Políticas e Tecnologia Educacionais
LDBEN	–	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	–	Linguagem Brasileira de Sinais
LRE	–	Lei de Responsabilidade Educacional
MEC	–	Ministério da Educação
NRE	–	Núcleo Regional de Educação
OE	–	Orientador Educacional
PNRE	–	Pedagogo do Núcleo Regional de Educação
PUC	–	Pontifícia Universidade Católica
PPP	–	Projeto Político–Pedagógico
SEC	–	Secretaria de Educação e Cultura
SEED	–	Secretaria de Estado da Educação
SE	–	Supervisor Escolar
SMEC	–	Secretaria Municipal de Educação e Cultura
SUED	–	Superintendência da Educação
UEM	–	Universidade Estadual de Maringá
UEL	–	Universidade Estadual de Londrina
UNIOESTE	–	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UNICENTRO	–	Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná
UFPR	–	Universidade Federal do Paraná

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina  
UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas  
UTP – Universidade Tuiuti do Paraná

## LISTA DE TABELAS

TABELA 1 -	QUESTÃO 1.1- SEXO .....	111
TABELA 2 -	QUESTÃO 1.2- FORMAÇÃO ACADÊMICA E HABILITAÇÃO .....	111
TABELA 3 -	QUESTÃO 1.2- FORMAÇÃO ACADÊMICA E HABILITAÇÃO .....	112
TABELA 4 -	QUESTÃO 1.3 CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO .....	113
TABELA 5 -	QUESTÃO 1.4 EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL E TEMPO DE TRABALHO .....	114
TABELA 6 -	SITUAÇÃO FUNCIONAL .....	115
TABELA 7 -	TIPO/NATUREZA DO CONCURSO .....	115
TABELA 8 -	TIPO/NATUREZA DO CONCURSO .....	116
TABELA 9 -	FORMAÇÃO CONTINUADA .....	116
TABELA 10 -	OBSTÁCULOS AO TRABALHO DO PEDAGOGO NA ESCOLA .....	128

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>12</b>
1.1	PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS .....	22
<b>2</b>	<b>O TRABALHO DO PEDAGOGO NA SOCIEDADE CAPITALISTA....</b>	<b>35</b>
2.1	O TRABALHO NA SOCIEDADE CAPITALISTA .....	37
2.2	O ESTADO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS: FUNDAMENTOS PARA COMPREENDER O TRABALHO DO PEDAGOGO .....	45
2.3	O CONTEXTO NEOLIBERAL A PARTIR DOS ANOS DE 1990 E A GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO.....	58
<b>3</b>	<b>FORMAÇÃO E TRABALHO DO PEDAGOGO NA ESCOLA.....</b>	<b>71</b>
3.1	A LEI 9394/96 E AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DA PEDAGOGIA: O QUE MUDA NA FORMAÇÃO E TRABALHO DO PEDAGOGO? .....	72
3.2	O TRABALHO DO PEDAGOGO NO ESTADO DO PARANÁ: PRINCIPAIS ASPECTOS NO CONTEXTO NEOLIBERAL.....	93
<b>4</b>	<b>O TRABALHO DO PEDAGOGO NA ESCOLA PÚBLICA DO ESTADO DO PARANÁ.....</b>	<b>105</b>
4.1	CARACTERIZAÇÃO DOS NÚCLEOS REGIONAIS DE EDUCAÇÃO...105	
4.2.	PROCEDIMENTOS UTILIZADOS NA PESQUISA.....	107
4.3	INVESTIGAÇÃO COM OS PEDAGOGOS DOS NRE DO PRANÁ .....	111
4.4	O TRABALHO DO PEDAGOGO EM MEIO À GESTÃO DEMOCRÁTICA E A NECESSIDADE DE REALIZAR DIVERSAS TAREFAS NA ESCOLA PÚBLICA.....	153
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>159</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>168</b>
	<b>APÊNDICES .....</b>	<b>176</b>
	<b>ANEXOS.....</b>	<b>188</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O objeto de estudo desta pesquisa é o trabalho exercido pelos pedagogos nas escolas públicas do Estado do Paraná, a partir da visão dos pedagogos que trabalham nos Núcleos Regionais de Educação – NRE. Analisa-se o trabalho que o pedagogo desenvolve na escola pública como determinado pelas relações de produção dominantes na sociedade brasileira, com o desejo de constatar possibilidades de superação dessa determinação imposta pelo modo de produção capitalista.

Num contexto em que predomina a competitividade, com documentos/leis que orientam o trabalho do pedagogo para além da fragmentação, como é o caso específico do Paraná, o mesmo encontra-se diante de um dilema, o compromisso com a construção de uma gestão democrática ou uma função gerencial. O problema central da investigação pode ser enunciado da seguinte forma: como o pedagogo do NRE do Estado do Paraná compreende o trabalho do pedagogo nas escolas públicas? O que se busca investigar é se o pedagogo centra seu trabalho, a organização do trabalho pedagógico, numa perspectiva democrática, como propõe a lei, ou numa visão multitarefeira<sup>1</sup>, de acordo com a política neoliberal a partir dos anos de 1990.

A partir das questões apontadas, o objetivo de compreender o trabalho do pedagogo na escola pública, especificamente do Estado do Paraná, foi a motivação para ingressar no curso de doutorado e desenvolver estudos e investigação sobre esta problemática. Analisou-se como pedagogos atuantes nos NRE do Estado do Paraná caracterizam o trabalho que o pedagogo desenvolve na escola, considerando que os mesmos deparam-se com situações conflitantes, leis, documentos que orientam suas práticas, a influência da formação inicial, e são chamados a resolver questões emergenciais, como indisciplina, dentre outras.

A tese defendida neste trabalho é a de que o pedagogo, que deveria ter seu trabalho pautado numa perspectiva unitária<sup>2</sup> e numa gestão democrática<sup>3</sup>, levando em

---

<sup>1</sup> De acordo com Kuenzer (2002), profissional multitarefeiro é o substituto dos OE, SE e AE e que tem realizado múltiplas tarefas.

<sup>2</sup> Pedagogo unitário - de acordo com Kuenzer (2002), é a denominação atribuída ao pedagogo substituto dos especialistas: orientador, supervisor e administrador e que desenvolve múltiplas tarefas.

<sup>3</sup> Gestão democrática da escola para Dourado (2002) é a modalidade de gestão que se efetiva pela participação no exercício do poder, nas tomadas de decisões.

conta os documentos que regulam a atividade do pedagogo no Estado do Paraná, exerce uma função administrativa, técnica e de múltiplas tarefas.

Análises empreendidas por estudiosos da área da pedagogia, como Saviani (2008), Libâneo (2009), Kuenzer (2002), mostram que o pedagogo, profissional egresso do Curso de Pedagogia, tem como uma de suas atribuições a organização do trabalho pedagógico, atividade que envolve, essencialmente, planejamento, implementação e avaliação do Projeto Político-Pedagógico na escola. No entanto, seu trabalho é desenvolvido em meio a relações contraditórias<sup>4</sup>, como resultado das contradições da sociedade capitalista onde a escola está inserida.

A educação escolar se dá na medida em que o cotidiano escolar exige ações rápidas, solucionando situações que entram em contradição com o estabelecido em documentos oficiais, logo, obedecendo as exigências do sistema dominante, onde a escola está inserida.

Assim, o pedagogo depara-se com situações que fazem com que o foco de atenção do seu trabalho seja desviado para ações que não são especificamente suas. Compreender as relações em meio às quais o trabalho é realizado é um dos caminhos, embora não único, para a busca da superação do que acontece na realidade, pois, como afirmam Kuenzer (2002) e Frigotto (2000), dentre outros, as contradições só serão superadas quando forem superadas as relações na sociedade capitalista.

Contribuíram para eleger esse tema a atuação desta pesquisadora em um Curso de Pedagogia de universidade pública do Estado – UNICENTRO - Campus de Irati, e os diálogos com professores pedagogos da rede estadual do Paraná.

No início da atividade profissional (anos 70/século XX), ainda como estudante do Curso de Pedagogia, o trabalho ocorreu em um sistema municipal de educação onde recentemente havia sido implantada a Supervisão Pedagógica, em termos de sistema, com supervisores itinerantes, aqueles que se dirigiam uma vez por semana para a escola e atuando em várias escolas. O supervisor era um professor, que não necessitava de formação em Pedagogia, convidado pelo Secretário Municipal de

---

<sup>4</sup> De acordo com Cury (1995, p. 30), “[...] a contradição sempre expressa uma relação de conflito no devir do real. Essa relação se dá na definição de um elemento pelo que ele não é. Assim, cada coisa exige a existência do seu contrário, como determinação e negação do outro.”

Educação e Cultura – SMEC para orientar e acompanhar o trabalho dos professores nas escolas.

Este profissional se dirigia à escola para verificar se os professores elaboravam os planos de ensino de acordo com as orientações recebidas nos cursos de reciclagem<sup>5</sup> e se os colocavam em prática, pois até então, os professores recebiam da SMEC a lista de conteúdos que deveriam ser trabalhados, por meio de exposição oral pelo professor e a resolução de atividades pelos alunos, num determinado período. Os planos de ensino deveriam ser minuciosamente elaborados (TURRA; ENRICONE; SANT'ANNA; ANDRÉ, 1975), os objetivos instrucionais elaborados de acordo com a taxionomia dos objetivos educacionais de Bloom<sup>6</sup>, os temas contemplados deveriam ser voltados para o trabalho, as técnicas de ensino deveriam ser bem diversificadas, pois pelas orientações vindas dos órgãos centrais - a SMEC- os alunos tinham de conhecer e saber trabalhar de várias formas e não somente ouvindo as exposições.

Incentivava-se a utilização de técnicas grupais como forma de os alunos familiarizarem-se com os trabalhos em grupo. As orientações eram pautadas no Parecer 853/71, que regulamentou a Lei 5692/71, referindo-se aos conteúdos e às formas didáticas de tratamento da matéria.

Naquele contexto, a presença frequente do supervisor na escola era algo novo, mesmo que por um período reduzido, diferenciava-se do trabalho dos inspetores, que se dirigiam esporadicamente a escola. Os professores precisavam conviver com um profissional que se dirigia até a escola para verificar se o trabalho por eles desenvolvido estava sendo realizado de acordo com as orientações vindas do órgão central - a SMEC. Com este cenário, constata-se que sempre houve algum tipo de controle, seja esporádico, com a presença do inspetor, ou semanal, com o supervisor.

Os professores expressavam uma insatisfação com a situação descrita, pois não estavam familiarizados com a presença de um profissional que vinha apenas verificar como estava sendo realizado o seu trabalho. As justificativas dos professores para criticarem tal controle deve-se ao papel exercido pelo supervisor, que nem sempre

---

<sup>5</sup> Reciclagem era a denominação dada aos cursos organizados pela Secretaria Estadual de Educação – SEC e pela SMEC para orientar os professores sobre a implantação da Lei 5.692/71.

<sup>6</sup> De acordo com Bloom *et al.* (1983), a taxionomia tem a finalidade de classificar objetivos do sistema educacional.

tinha conhecimento do cotidiano da escola, e, não sendo presença permanente, portanto, desconhecia os problemas vivenciados pelos professores e alunos; apesar de os professores afirmarem o desconhecimento dos supervisores sobre a escola, de uma maneira geral eram exigentes e, em contrapartida, cobravam planos minuciosamente elaborados.

Essas situações demonstram que o trabalho que o supervisor desenvolvia não era o de organizador do trabalho pedagógico na escola, mas de controlador para que as políticas educacionais fossem executadas de acordo com as orientações definidas pelo poder central. Naquele contexto, em plena vigência do autoritarismo, e com o tecnicismo orientando o processo educacional, até mesmo devido à falta de estudos críticos, não se possuía conhecimentos teóricos suficientes para se compreender a situação que estava sendo vivenciada. Pelas análises feitas por Ferreira (1985), a função supervisora no contexto educacional brasileiro não acontece de forma neutra, o supervisor assumia a função de guardião da política a ser implementada pelo Estado.

Também como Orientadora Educacional (OE) em escola de nível médio foi possível perceber muitas dificuldades para a realização deste trabalho, dentre as quais a falta de compreensão dos professores sobre as atribuições do profissional pedagogo.

O que se almejava para a escola pública brasileira era um pedagogo que seja o organizador do trabalho coletivo na escola, que o Projeto político-pedagógico-PPP<sup>7</sup> seja construído pelo coletivo da escola sob sua coordenação na fase de elaboração, implementação e avaliação, pois, como diz Veiga (2001, p. 57), “[...] pensar o projeto-político-pedagógico de uma escola é pensar a escola no conjunto e a sua função social.” Um pedagogo que assessore, principalmente, os professores no que se refere às questões pedagógicas, que o seu trabalho seja percebido por diretores, professores, pais, alunos e comunidade como indispensável para a prática pedagógica no conjunto e, portanto, deixe de ser um mero executor guardião da implementação das políticas educacionais.

---

<sup>7</sup> Para Veiga (2001, p. 57), o PPP tem a ver com o futuro: [...] projetar é lançar-se para o futuro. É um instrumento que visa orientar os desafios do futuro. O futuro não está dado, não é algo pronto. É preciso entender que o projeto é caracterizado como uma ação consciente e organizada.”



Será que o pedagogo, durante a sua formação, é preparado para exercer uma atividade que exige além de conhecimento teórico, que contempla criatividade e envolvimento político? A Universidade prepara tal profissional?

A visão sobre o trabalho do pedagogo e a organização do trabalho pedagógico em vista dos determinantes sociais, políticos, econômicos culturais e as questões pedagógicas aí inseridas vem sendo construída por sociólogos, filósofos, pedagogos, como tem mostrado Brzezinski (1996), Saviani (2002), Kuenzer (2002), Libâneo (2002, 2009), Houssaye (2004), dentre outros autores. Entretanto, percebe-se que o pedagogo permanece como o guardião das políticas educacionais traçadas por um tipo de Estado que, conforme a concepção marxista, é a própria expressão da sociedade que atende, mantendo os interesses da classe dominante determinada pela lógica do capital.

No contexto deste estudo e investigação, será abordado o pedagogo como

[...] um profissional que busca compreender a educação em suas várias determinações, nos vários aspectos que a constituem, tendo em vista organizar o processo educativo da maneira considerada a mais adequada para garantir a eficácia do ato de educar. (SAVIANI, 2010, p. 232).

Portanto, ao assumir a organização do trabalho pedagógico, o pedagogo assume uma atribuição de gestão. Gestão, como diz Ferreira (2006, p. 170), “[...] é administração, é tomada de decisão, é organização, é direção. Relaciona-se com a atividade de impulsionar uma organização”. Daí advém a questão da presente pesquisa sobre o tipo de gestão que o pedagogo desenvolve realmente: se é a democrática, como propõem os documentos oficiais que orientam o seu trabalho e formação, ou se é uma gestão essencialmente gerencial, no sentido de implementar as políticas educacionais na escola.

De acordo com o documento *Função de Pedagogo*<sup>8</sup> (PARANÁ, 2004), é atribuído ao pedagogo a responsabilidade pela coordenação e implementação, no estabelecimento de ensino, das Diretrizes Curriculares definidas pelo Projeto Político-

---

<sup>8</sup> O documento *Função do Pedagogo* apresenta as atividades que deverão ser desenvolvidas pelo professor pedagogo nos estabelecimentos de ensino da rede estadual do Paraná e fazem parte do edital de Concurso nº 037/2004, para provimento de cargo de professor pedagogo no Estado do Paraná)

Pedagógico e no Regimento Escolar, em consonância com a política educacional e orientações emanadas da Secretaria de Estado da Educação.

Quanto ao curso, os questionamentos referem-se ao Projeto Político-Pedagógico e a sua prática. Quanto ao projeto, as inquietações dizem respeito à concepção filosófica que o norteia, ao currículo, às disciplinas que o compõem, a dissociação entre teoria e prática, a distribuição da carga horária, a natureza das disciplinas – se teóricas ou práticas – e, essencialmente, se os conhecimentos que são trabalhados no curso contemplam o necessário para o egresso desenvolver a sua prática, isto é, para coordenar a organização do trabalho pedagógico na escola. A multiplicidade de campos de atuação do pedagogo reafirmados após as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia – DCNP (docência, gestão e pesquisa) também constituem questionamentos.

Na instituição em que esta autora atua, o curso de Pedagogia é noturno, com acadêmicos que cumprem uma jornada de trabalho integral nos mais diversos setores, como escolas, indústrias, comércio, o que dificulta que aprofundem os estudos teóricos além dos horários das aulas, o que se torna um dos limitadores para a realização dos estágios.

Os pedagogos que atuam nas escolas públicas do Paraná, principalmente da região centro-sul do Estado, expressam os conflitos que vivenciam entre a formação que receberam na Universidade, as orientações recebidas pelo Estado e a prática que desenvolvem, e, além disso, entre as suas convicções pessoais e os posicionamentos que precisam apresentar, dentre outros. Mencionam as mudanças implantadas no Paraná, principalmente a partir da Lei Complementar nº 103/2004, que extinguiu o cargo de OE e SE e criou o cargo de Professor Pedagogo, como forma de eliminação, conforme justificativa do Estado, do trabalho fragmentado na escola, que vinha recebendo críticas desde a década de 1980.

Estes mesmos pedagogos relatam que assumem atribuições que eram do OE e do SE, isto é, trabalham com professores, alunos, pais, direção e entre estes, mas que entendem que o trabalho nem sempre se refere às questões pedagógicas; realizam atividades burocráticas que acabam se sobrepondo às pedagógicas, que são objeto real de seu trabalho na escola; que foi reduzido o número de profissionais nas escolas, pois

onde havia um OE e um SE, agora só há um pedagogo: a fragmentação em um único profissional. Pelos relatos informais, percebe-se que, com a mudança, resultou uma sobrecarga de atividades das mais diversas naturezas e que, diante da diversificação de atividades, o trabalho permaneceu fragmentado.

Anterior à lei complementar nº103/2004, a fragmentação se referia ao trabalho entre o OE e SE, pois cada um deles era responsável por assessorar segmentos diferentes da escola: professores e alunos. O OE se responsabilizava pelos alunos e atendimento às famílias e o SE prestava assessoria aos professores. Ao OE cabia resolver problemas emergenciais e ao SE cabiam as atividades referentes ao trabalho pedagógico, mesmo que esse se desenvolvesse numa perspectiva técnico-burocrático. Enfim, o trabalho era fragmentado, mas havia espaço para uma certa organização do processo de ensino/aprendizagem.

Com base nos relatos feitos pelos pedagogos, depreende-se que o profissional está sobrecarregado de atividades diversas, que não constam no documento que orienta o trabalho no Estado do Paraná, dentre as quais as que chamam de emergenciais e rotineiras, como atender alunos com indisposição física e encaminhá-los ao pronto socorro, comunicar à família o ocorrido, transmitir recados, resolver questões disciplinares e outras, de natureza burocrática, que constam no documento, como preencher formulários, visar os diários escolares. Essas e outras atividades dificultam que o pedagogo desenvolva a sua principal atribuição, qual seja a de organização do trabalho pedagógico na escola, objetivando uma prática transformadora. Nos depoimentos, percebe-se que seu trabalho continua fragmentado.

Referindo-se à fragmentação do trabalho, Kuenzer (2002, p. 48) esclarece que, no capitalismo, a divisão técnica “[...] não é causa primeira, mas já consequência da contradição fundamental entre capital e trabalho.” Para a autora, as análises da unitariedade do trabalho pedagógico na escola carecem de precisão e dificultam “[...] o enfrentamento da fragmentação do trabalho escolar, não permitem a clara percepção das suas contradições e, em decorrência, de sua dimensão ao mesmo tempo conservadora e transformadora.” A questão extrapola ser o professor pedagogo especialista ou generalista, pois não está na divisão técnica, mas nas contradições apresentadas pelo capitalismo na prática do pedagogo na escola.

Placco (2005), ao se referir ao trabalho do coordenador pedagógico<sup>9</sup> no confronto com o cotidiano, menciona que este é marcado por experiências que o levam, invariavelmente, a uma atuação desordenada, ansiosa, imediatista e reacional, e até frenética. Desse modo, as intencionalidades e os propósitos são fracassados e suas circunstâncias o fazem responder à situação do momento, ‘apagando incêndios’ em vez de construir e reconstruir o cotidiano visando à construção coletiva do PPP da escola.

Se o pedagogo não desempenha a sua principal atribuição, construída teoricamente ao longo da história da educação, existem fatores que representam as contradições presentes na organização do trabalho na sociedade capitalista, como colocado por Kuenzer (2002), e que refletem nos conhecimentos que ele adquiriu ao longo da sua trajetória escolar. Isso incluía formação inicial; as condições postas para a prática; a visão de mundo que construiu a partir da influência da mídia e de outras instituições; a situação conflituosa que vivencia no seu trabalho diário, haja vista que a sociedade capitalista é permeada por conflitos que se refletem na escola.

Uma delas está na distância entre o proclamado na literatura, nos documentos oficiais, e o que realizam na escola. A literatura define o profissional que é considerado ideal, ou seja, os documentos oficiais, fruto das políticas educacionais definidas pelo Estado, apresentam uma proposta ideal, embora esta não se realize na realidade e as condições não mostram o caminho para a realização do proposto. Um dos exemplos é o documento do Estado do Paraná, que, ao definir muitas atribuições, não relaciona as questões burocráticas e emergenciais, que são aquelas que os pedagogos efetivamente desenvolvem. Essas atividades desviam a atenção da atividade principal, fazendo com que o pedagogo se distancie do seu objeto de trabalho, como diz Marx, expropriando-o do significado.

Placco, Almeida e Souza (2011) realizaram levantamento junto ao banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/Ministério da Educação (CAPES/MEC), e identificaram, no período entre

---

<sup>9</sup> De acordo com Placco (2010), Coordenador Pedagógico é a denominação utilizada para designar o articulador do trabalho pedagógico na escola em alguns estados. A denominação é diferente a depender das redes de ensino (municipal, estadual) ou das regiões do Brasil. São elas: professor-coordenador, orientador pedagógico, pedagogo, supervisor pedagógico.

1987 e 2009, 77 teses e 440 dissertações sobre coordenação pedagógica no contexto escolar. Mas, ao se considerar aquelas que apresentavam no título “coordenação pedagógica” ou “coordenador pedagógico”, o número ficou reduzido a 11 teses e 65 dissertações realizadas em 35 universidades.

Consultando a biblioteca digital da UNICAMP e das universidades da região sul do Brasil a respeito das dissertações produzidas nas últimas quatro décadas nos programas de pós-graduação em Educação, sobre o trabalho do OE e SE (como era denominado), e a partir de 2004, no Estado do Paraná, professor pedagogo (Apêndice 1), percebe-se que estes estudos são inexpressivos em termos numéricos, o que evidencia que não é dispensada a devida atenção ao trabalho desse profissional que, entendendo a educação como ato político, “posiciona-se no quadro da correlação de forças que contrapõem aqueles que buscam perpetuar e aqueles que lutam para transformar a sociedade.” (SAVIANI, 2010, p. 263).

A rotina com atividades emergenciais e burocráticas às quais o pedagogo profissional está submetido, o desconhecimento por professores, diretores e por ele mesmo das suas atribuições e do significado da pedagogia, podem ser uma das razões para que não se desperte interesse para investigações sobre as reais condições em que desenvolve o seu trabalho.

As teses e dissertações encontradas sobre o trabalho do pedagogo apresentam os mais variados enfoques, no entanto, não esgotam a problemática presente nas escolas públicas do Ensino Fundamental e Médio.

Também merece destaque o trabalho de Placco (2005), *O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola*, em que menciona que refletir sobre o cotidiano e questioná-lo podem ser movimentos para que o coordenador transforme a sociedade e avance sua ação e dos demais educadores da escola.

Placco, Almeida e Souza (2011), em *O coordenador pedagógico (CP) e a formação de professores: intenções, tensões e contradições*, por meio de investigação, analisam o processo de coordenação pedagógicas de diferentes regiões do país, de modo a ampliar o conhecimento sobre essa temática e, com isso, subsidiar políticas públicas de formação docente e organização dos sistemas escolares. As autoras analisaram

[...] as características do perfil do coordenador pedagógico, e suas percepções, assim como as de diretores e professores, quanto a: adesão/rejeição às atribuições da função, dificuldades decorrentes do funcionamento e organização da escola e da formação profissional do CP e dos professores que coordena, partindo do pressuposto de que o papel central do CP é o de formador de seus professores. (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2011, p. 228).

Estes estudos revelam que o trabalho do pedagogo é descaracterizado pelas atividades rotineiras e, sem dúvida, deve ser redimensionado. Portanto, realizar estudos e investigação sobre o trabalho do pedagogo, a partir da visão dos pedagogos atuantes nos NRE do Estado do Paraná, justifica-se pela contribuição que poderá oferecer nas discussões sobre a formação e atuação. Conhecimento é o primeiro desafio a ser vencido para a proposição de uma mudança.

Como definido no documento do Estado do Paraná, o professor pedagogo é um mediador das relações estado e sociedade, entre as políticas educacionais e a sociedade, no sentido de que sejam viabilizadas, o que indica que continua com a função executora como acontecia no tempo da OE e SE e, anteriormente, com o inspetor de ensino.

Para o professor e pesquisador Libâneo (2004), o que se deseja do pedagogo é que seja capaz de pensar, planejar o seu trabalho e não um mero executor daquilo que os outros concebem. Não concorda que a sua tarefa seja apenas execução do que já vem planejado.

Para Saviani (2008a), a função do pedagogo se delineia na ação intencional que media e orienta a prática docente à luz de uma concepção progressista, voltada para a emancipação das classes populares, comprometida com a formação cultural e difusão do conhecimento e um projeto de sociedade democrático. Para ele, o papel do OE e do SE está em consonância com o papel da escola reprodutora da hegemonia dominante que segrega, dualiza e burocratiza as relações. Ainda, afirma que o pedagogo é o profissional que reflete historicamente o papel da escola e que media as relações pedagógicas: professor, aluno, currículo, metodologia, avaliação, ensino-aprendizagem; deve observar os problemas e dificuldades para que, no coletivo escolar, possam ser pensadas ações para compreensão e superação dos problemas que

estão postos na sociedade. De tal modo, o pedagogo é o profissional que possibilita ou ao menos deveria possibilitar o trabalho coletivo na escola.

Esta deveria ser a sua atribuição, mas ele consegue ser o mediador ou continua em consonância com o papel da escola reprodutora?

A partir dos estudos e investigação, objetiva-se obter respostas para as indagações feitas e contribuir com discussões com os próprios pedagogos atuantes nos NRE e nas escolas da região do Núcleo de Irati, sobre os resultados da pesquisa, que expressam como o seu trabalho é desenvolvido com vistas a uma prática mais eficiente nos espaços onde atuam; disponibilizar elementos para reformulação do curso na instituição onde atua a autora desta tese, objetivando uma maior e melhor reflexão sobre o trabalho dos pedagogos nas escolas; socializar os resultados, através da participação em eventos da área, com vistas a uma reflexão sobre o assunto com professores e estudantes da área e demais interessados; e disponibilizar dados para a SEED-PR.

Por conseguinte, considera-se que os resultados da pesquisa possibilitarão melhor compreensão de como as políticas educacionais para o trabalho deste profissional se viabilizam na prática.

## 1.1 PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

A pedagogia, a formação e o trabalho do pedagogo, assim como se apresentam neste início do século XXI, são resultado de um processo histórico que possibilita a compreensão do seu trabalho. O processo por que passou a pedagogia acompanhou as mudanças no trabalho do pedagogo. Em face do apresentado por diversos autores, constata-se a unanimidade em afirmar que a sua principal atribuição é a organização do trabalho pedagógico, envolvendo o coletivo da escola. Mas o trabalho do pedagogo nem sempre foi assim.

O que se almeja para o seu trabalho é resultado de uma construção histórica; portanto, historicizar é apresentar como determinados conceitos (como de educação, pedagogia, trabalho do pedagogo) foram sendo construídos, resultado das transformações em cada fase do desenvolvimento da sociedade, pois a cada fase de

desenvolvimento das formas de produção material correspondem formas de estruturação social, que encontram na escola o principal foco para a disseminação dessa estrutura. Como coloca Marx (1982), o homem é ser social, historicamente situado, produz a sua própria história, é síntese de múltiplas determinações. Isto é, as relações humanas são construídas em meio a condicionantes sociais, políticos, econômicos, culturais, que se entrecruzam e influenciam-se mutuamente.

Para Marx (1978, p. 329), “[...] os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado”. O autor mostra que a história não acontece de acordo com a vontade das pessoas, mas pelo que foi legado e transmitido ao longo do tempo, influenciando os acontecimentos no período subsequente, numa demonstração de que somos o resultado de um processo histórico e, portanto, nada é estático, tudo está em movimento. Na história, aparecem os embates, as lutas que foram travadas, o jogo de interesses, a luta pelo poder, que muitas vezes de forma velada estão presentes.

Pode-se dizer que a Pedagogia existe desde quando se inicia o processo de educação, que por sua vez surge com o ser humano, tendo em vista que, desde o início da civilização, informalmente, as gerações mais velhas sempre ensinavam às mais jovens o necessário para a sua convivência naquele contexto. Referindo-se às sociedades primitivas, Saviani (2002, p. 15) menciona que a “educação coincidia com a própria vida, sendo, pois, uma ação espontânea, não diferenciada das outras formas de ação desenvolvidas pelo homem.” De forma espontânea, as gerações mais velhas exerciam influência sobre as mais jovens, transmitindo os seus valores, modos de produzir a sua sobrevivência. Assim, a educação consistia na influência de uma geração sobre a outra.

Posteriormente, Durkheim (2010, p. 34) define a educação como “[...] a ação exercida pelas gerações adultas sobre as gerações que não estão maduras para a vida social”. A ação exercida por geração sobre a outra pode acontecer sem a existência das escolas.

Quanto ao acompanhamento das atividades, origem do trabalho do pedagogo, Saviani (2002), aludindo a trajetória do supervisor escolar, aponta que, mesmo na



educação informal, espontânea, a ação supervisora se fazia presente, pois os adultos educavam no meio em que viviam, pelas relações entre as diferentes gerações, ao tempo em que, de forma discreta, vigiavam e orientavam, o que se constituía na supervisão, indicando que desde os tempos primitivos, quando a educação era informal, também era controlada. Como a trajetória da educação e da organização do trabalho pedagógico está relacionada com o modo de produção da sobrevivência, naquele contexto, a transmissão dos conhecimentos e a vigilância eram muito simples e naturais.

É na Grécia, com os sofistas, que aparece a preocupação com o ideal da educação e com o “como” fazer, isto é, a preocupação com as finalidades e forma de fazer educação. De acordo com Jaeger (1967), os sofistas são considerados os fundadores da ciência da educação e assentaram os princípios da pedagogia. Desde a Grécia Antiga, a educação tem sido entendida como “um processo de construção consciente.” (JAEGER, 1967, p. 12). Acrescenta que, para a formação do homem integral, tem importância fundamental a “íntima conexão da elaboração consciente do ideal de educação com a consciente execução do processo educativo.” (JAEGER, 1967, p. 330). Finalidades da educação e formas de realizá-la aparecem como fundamentais e permanecem na organização do trabalho pedagógico.

Para Saviani (2008a, p. 6), “foi a partir do século XIX que tendeu a se generalizar a utilização do termo ‘pedagogia’ para designar a conexão entre a elaboração consciente da ideia de educação e o fazer consciente do processo educativo”. A pedagogia surge com o processo de educação consciente, está intimamente ligada à educação e daí provém o trabalho do pedagogo.

Para Saviani (2002), na passagem da Idade Média para a Moderna aconteceram transformações no modo de produção da sobrevivência e nas relações sociais. Rompem-se as relações naturais, em que as comunidades se constituíam pelos laços de sangue e as relações passam a ser regidas por códigos escritos e a ciência é incorporada ao processo produtivo por meio da indústria. Daí decorre a necessidade da escrita e a escola constitui-se no local onde é ensinada e aprendida. Essas transformações “tiveram como consequência a exigência da generalização da escola,

colocando-a na posição de forma principal e dominante de educação.” (SAVIANI, 2002, p. 19).

De acordo com o autor, foi com a revolução industrial e a expansão das cidades, quando o campo e a agricultura começam a se subordinar, respectivamente, à cidade e à indústria, é que se expandiu a criação de escolas, generalizando a escola básica. A educação escolar constituía-se em uma necessidade para tornar as pessoas mais aptas para a convivência social. De acordo com Saviani, (2002, p. 16) “a escola, via de regra, constituía uma estrutura simples, limitada à relação de um mestre com seus discípulos.” Os mestres transmitiam os ensinamentos para os discípulos, de forma individualizada e simples.

Ao se referir à educação do homem burguês, no período que vai da Revolução Francesa ao século XIX, Ponce (2010, p. 145) afirma que

[...] a burguesia não podia recusar instrução ao povo, na mesma medida que o fizeram a Antiguidade e o Feudalismo. As máquinas complicadas que a indústria criava não podiam ser eficazmente dirigidas pelo saber miserável de um servo ou de um escravo.

Cita que, em outras épocas, quando o trabalho era realizado pelo servo e escravo, em que os instrumentos de trabalho eram primitivos e as técnicas rudimentares, o aprendizado do trabalhador requeria uma atenção muito pequena, mas no fim do Império Romano, quando o braço escravo começou a rarear, essa deficiência passou a ser suprida mediante a educação de trabalhadores escolhidos, aparecendo a diferença entre trabalhadores especializados e não especializados.

[...] mas ao lado dos operários não qualificados e dos trabalhadores especializados, o capitalismo requeria também a existência de operários altamente especializados, detentores de uma cultura verdadeiramente excepcional. (PONCE, 2010, p. 148).

A burguesia reservou para os seus filhos uma educação livresca e distanciada da realidade, cultivando o ócio. Mas, para o capitalismo, “uma educação primária para as massas, uma educação superior para os técnicos, eis o que, em essência, a burguesia exigia no campo da educação.” (PONCE, 2010, p. 149).

Com o capitalismo, a escola passou a ser necessária para a preparação dos trabalhadores, principalmente para a indústria. Como a sociedade capitalista é construída de contradições e estas se fazem presentes no processo educacional, de acordo com Saviani (1994), para a ordem capitalista os trabalhadores precisam de um mínimo de instrução, mas, ultrapassando o mínimo, entra-se em contradição com essa ordem social. É preciso educação na medida certa, isto é, o mínimo, o necessário para a reprodução e manutenção do capital. O Brasil, sendo capitalista, segue esse princípio, e um dos exemplos são as precárias condições de escolas frequentadas pelas classes dominadas.

Ponce (2010, p. 153) menciona as contradições da burguesia no que se refere ao plano pedagógico.

[...] de um lado, a necessidade de instruir as massas, para elevá-las até o nível das técnicas da nova produção e, de outro, o temor de que essa mesma instrução as torne cada dia menos assustadiças e menos humildes. A burguesia solucionou esse conflito entre os seus temores e os seus interesses *dosando com parcimônia o ensino primário e impregnando-o de um certo espírito de classe, como para não comprometer, com o pretexto das 'luzes', a exploração do operário, que constitui a própria base de sua existência.* (Grifo do autor).

Nesse contexto, a forma de produção da sobrevivência não é produzida espontaneamente, mas sistematicamente, o que implicou na organização escolar institucional. Essa nova ordem requeria profissionais que organizassem o trabalho na escola na medida das necessidades do capital.

Saviani (2002, p. 19), tratando da supervisão educacional numa perspectiva histórica, menciona que neste processo é que se esboça

[...] a ideia de supervisão educacional, o que vai se evidenciando na organização da instrução pública desde a manifestação, ainda religiosa, nos séculos XVI e XVII com as propostas de Lutero, Calvino, com Comenius e Melanchthon, os jesuítas e os lassalistas passando, nos séculos XVIII e XIX às propostas de organização dos sistemas estatais e nacionais, de orientação laica, até as amplas redes escolares instituídas no século atual.

No Brasil, as preocupações com a educação e o trabalho do pedagogo surgem com mais propriedade a partir de 1930, período em que se esboça um novo modelo econômico - o industrial, que, baseado nas relações capitalistas, requer pessoas

escolarizadas, em determinada medida, como colocado por Ponce, impondo novos desafios para a educação escolar.

De acordo com Romanelli (2006, p. 14), “a contar da década de 1930, o ensino expandiu-se fortemente, por causa do crescimento sensível da demanda social da educação”. Essa demanda é resultado do crescimento demográfico e da intensificação do processo de urbanização, consequência da industrialização.

Na década de 1930, é criado o Curso de Pedagogia, com o objetivo de formar o técnico em educação. Segundo Silva (1999, p. 34),

[...] em sua própria gênese o Curso de Pedagogia já revela muito dos problemas que o acompanharam ao longo do tempo. Criou um bacharel em Pedagogia sem apresentar elementos que pudessem auxiliar na caracterização desse novo profissional.

Naquele contexto, a finalidade do curso se refere “ao preparo de trabalhadores intelectuais para o exercício das altas atividades culturais de ordem desinteressada ou técnica” (SILVA, 1999, p.34). O curso formava técnicos para as atividades desinteressadas, não explicitando quais deveriam ser as suas atribuições.

Paralelamente à criação do curso, foram criados os cargos de técnicos de educação, a exemplo do de Inspetor<sup>10</sup>, a serem preenchidos pelos bacharéis em Pedagogia (SILVA, 1999). Como os currículos eram centralizados, depreende-se que uma das atribuições era a elaboração das propostas curriculares para que fossem colocadas em prática nas escolas, dando uma unidade à educação no Brasil.

De acordo com Haidar e Tanuri (2004, p. 38), a carta outorgada em 1824, a primeira após a Independência, garantia criação de colégios e universidades, além de prometer a todos os cidadãos a instrução primária gratuita, mas a educação para todos só foi efetivada na década de 1950-1960, período em que se consolidou a mudança do modelo econômico de agrário para industrial, iniciado desde a década de 1930.

Para Gatti *et al.* (2010), as grandes discussões dos anos de 1960-1970 entre os educadores críticos eram a respeito da grande massa de analfabetos, acesso limitado à

---

<sup>10</sup> Inspetor de ensino era o profissional que fazia a mediação entre o poder central e a escola. (WACHOWICZ, 1987).

escolarização, e a quase inexistência de esforços voltados à inclusão das camadas populares nas redes escolares. Neste período,

[...] a população brasileira crescia em ritmo acelerado e, assim, com as pressões populares, com as demandas da expansão industrial e do capital, os investimentos públicos no Ensino Fundamental começam a crescer especialmente com a expansão das redes públicas de ensino, e, com isso, a demanda por professores aumenta consideravelmente. (GATTI *et al.*, 2010, p. 95).

É o período caracterizado pela democratização do ensino. Para Libâneo (1987, p. 11), a democratização do ensino tem vários significados<sup>11</sup>. Para os órgãos oficiais, refere-se ao acesso das camadas populares à escola.

Foi nesse cenário de urbanização, industrialização, expansão das redes de ensino e necessidade de mais professores que efetivamente se delineia o trabalho do OE e do SE. Para Saviani (1997, p. 21), “a nova situação exigia adequações no âmbito educacional, o que implicava mudanças na legislação que regulava o setor”.

As OE aparecem nas Leis Orgânicas criadas na década de 1940 e, embora tratassem de reformas parciais, incluíam a Orientação Educacional com o objetivo de realizar a orientação profissional e orientar os alunos em seus estudos. A OE não era um trabalho específico do profissional da pedagogia, mas competia com os egressos do curso de filosofia e sociologia, os quais necessitavam de formação específica, mas deu origem ao que foi instituído nas décadas subsequentes, com a aprovação da Lei 4024/61, a formação do Orientador Educacional.

Com a Lei 5.540/68, foram instituídas no Curso de Pedagogia as habilitações em Orientação Educacional – OE, Supervisão Escolar – SE, Administração Escolar – AE, o que veio a alterar significativamente a formação no curso de Pedagogia. O Parecer 252/69 regulamentou as habilitações em OE, SE e AE, e com a Lei 5.692/71 foram implantados os cargos de OE e SE, transformando significativamente a organização nas escolas.

---

<sup>11</sup> Libâneo (1987, p.12) entende a democratização da escola como [...] ampliação das oportunidades educacionais, difusão dos conhecimentos e sua reelaboração crítica, aprimoramento da prática educativa escolar visando à elevação do nível cultural e científico das camadas populares, contribuindo, ao mesmo tempo para responder às suas necessidades e aspirações mais imediatas (melhoria de vida) e à sua inserção num projeto coletivo de mudança da sociedade.”.

Estas leis que instituíram o trabalho do OE, SE e AE foram aprovadas na vigência do regime autoritário iniciado em 1964, em plena expansão do capitalismo, e, inspiradas nos princípios da racionalidade técnica, priorizavam a formação para o trabalho, princípio que necessitava ser implementado nas escolas, para atender a industrialização em expansão.

De acordo com Silva (1999, p. 43), “[...] no âmbito do curso de Pedagogia, ganhava espaço a ideia de que o técnico em Educação tornava-se um profissional indispensável à realização da educação como fator de desenvolvimento.” Para a autora, essa concepção torna os pedagogos, OE e SE técnicos, especialistas, desprovidos dos conhecimentos necessários para perceberem o trabalho que estavam realizando.

Neste período, o trabalho estava muito voltado para as questões internas da escola, a adoção de novas técnicas de ensino, visando modernizar a prática docente. Segundo Tanuri (2000), buscava-se tornar a escola mais eficiente e produtiva, com vistas à preparação para o trabalho, para o desenvolvimento econômico do país e para a segurança nacional.

O pensamento pedagógico da década de 1970 buscava a eficácia e não questionava o significado ideológico. Kuenzer ressalta que

[...] à medida que a cooperação amplia sua escala de despotismo do capital sobre o trabalho, vai adquirindo formas peculiares; o capitalismo vai aos poucos se desfazendo das funções de direção para conferi-los a um grupo de assalariados, os gerentes, supervisores, encarregados, feitores, contramestres. Esses funcionários fazem a mediação entre capitalista e trabalhador, constituindo-se sua ação em função exclusiva do capital. (KUENZER, 1985, p. 38).

É neste contexto que pode ser situado o pedagogo. Nas escolas, o ensino é organizado para servir ao capital e o pedagogo torna-se o mediador entre as políticas educacionais e a escola, no sentido de que as políticas sejam viabilizadas, o que evidencia que existe relação entre a escola e o processo produtivo, de onde advém que a escola atende as finalidades do capital.

Com o processo de redemocratização do país, que se consolidou nos anos de 1980, a disseminação da Pedagogia Progressista, a vertente histórico-crítica, difundida

por Saviani (1983), a crítico-social dos conteúdos, por Libâneo (1987), ambas fundamentadas nos estudos marxistas, e a difusão dos estudos da sociologia, filosofia, antropologia e da própria pedagogia, novos entendimentos foram dados à escola, à educação e ao trabalho do pedagogo, redimensionando o significado da pedagogia. Dentre eles, o entendimento, como colocado por Saviani (1980, p. 203), de que a educação é um ato político, e, portanto, acontece a partir de escolhas. “A educação está posicionada no âmbito da correlação de forças da sociedade em que se insere e, portanto, está sempre servindo às forças que lutam para perpetuar ou transformar a sociedade.”

A escola, principalmente em um país como o Brasil, onde ainda existem famílias desprovidas do saber sistematizado, se constitui no único espaço para que as camadas desfavorecidas obtenham os conhecimentos necessários para a participação na vida coletiva.

Esses fatores fizeram com que o trabalho nas escolas se tornasse complexo. Diante desta complexidade, tornava-se inegável a necessidade de um profissional que organizasse o trabalho pedagógico na escola no sentido de que ela cumpra a sua função social – formar cidadãos críticos e participativos.

O que se almeja é um pedagogo que coordene o trabalho pedagógico na escola e não um simples executor das determinações dos órgãos centrais. As atribuições do OE e SE, como colocadas na década de 1970, não respondiam aos desafios postos a partir da década de 1980, embora oficialmente tenham perdurado até os anos 2000, quando foram estabelecidas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, propondo a formação do Pedagogo generalista e, portanto, outra forma de trabalho, pois formação e atuação estão numa relação dialética.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, o curso forma para a docência, gestão e pesquisa. Gatti *et al.* (2010, p.132), em pesquisa realizada sobre *Formação de professores para o Ensino Fundamental: instituições formadoras e seus currículos*, apresentam estudo de 71 grades curriculares dos cursos de Pedagogia do país, e consideram que “[...] a escola enquanto instituição social e de ensino é elemento quase ausente nas ementas, o que leva a pensar numa

formação de caráter mais abstrato e pouco integrado ao contexto concreto onde o profissional-professor vai atuar.”

Aí pode estar uma das origens da dificuldade do pedagogo em lidar com a organização do trabalho pedagógico na escola. Na escola brasileira, professores, pedagogos, diretores, muitos oriundos de uma formação fragmentada, não refletem em conjunto sobre os problemas da escola. Também não apresentam estudos sobre a Pedagogia, seu significado, seus objetivos.

A leitura de trabalhos de Saviani (2008), Brzezinski (1996), dentre outros, permite perceber que eles contemplam reflexões sobre questões atuais, mas também é possível perceber a falta de condições para a viabilização do proposto. Objetiva-se que a análise destes trabalhos responda a indagações feitas acima.

Mas o pedagogo depara-se com uma série de questões no cotidiano escolar e no aparato normativo: uma legislação educacional que orienta as suas responsabilidades oficiais na escola; leis que foram elaboradas, incluindo as determinações dos organismos internacionais, que nasceram das grandes conferências mundiais e que contemplam as exigências do mercado mundial.

No cotidiano, depara-se com questões já conhecidas como decorrentes da pobreza, da falta de instrução dos pais dos alunos, com questões relacionadas ao consumo de drogas, homossexualismo, AIDS, violência infantil, violência nas grandes cidades, da desestruturação social, dentre outras. Estas questões refletem na vida das pessoas, atingem alunos e professores.

Depara-se com as suas convicções pessoais, com as influências que recebeu no curso de formação, com os valores que construiu ao longo da vida por influência da família, da comunidade, das instituições religiosas, dos clubes, da vizinhança e, ainda, a influência que recebe da mídia na construção da sua subjetividade, dos seus conceitos, da sua visão de mundo, fazendo com que o interprete de acordo com o que lhe foi apresentado na mídia.

Em relação ao aparato normativo, além das questões pontuadas, há outras de natureza política. Ainda encontra-se no Congresso Nacional o Projeto de Lei de Responsabilidade Educacional; Projeto de Lei nº 7420/2006, de autoria da Deputada Raquel Teixeira – PSDB-GO, que dispõe sobre a qualidade da educação básica e a



responsabilidade dos gestores públicos na sua promoção. Essa lei, se aprovada, institui a meritocracia, premiando professores e escolas que apresentarem melhor desempenho, por acreditar na ideia de que, assim, se conseguirá melhorar o nível de aprendizagem dos alunos, para atender às exigências do mercado de trabalho, cada vez mais sofisticado. Aprovado, é mais uma atividade com a qual o pedagogo vai se confrontar.

Compartilha-se com Saviani (2008a) e outros estudiosos que o pedagogo é o organizador do trabalho pedagógico na escola, que seu trabalho deve ser desenvolvido numa perspectiva democrática, mas a partir de diálogos informais infere-se que o pedagogo desenvolve muito mais uma prática gerencialista do que democrática e transformadora. A hipótese central é de que o pedagogo encontra-se em meio a um dilema em torno da organização do trabalho na escola, haja vista que, a cada momento, ele se defronta com um desafio novo no cotidiano escolar, o que contribui para que sua atividade não corresponda ao prometido.

Como foco, o fato de a realidade ser condicionada pelo modo de produção conduz para que a educação, neste contexto, tenha papel fundamental para a burguesia, que precisa de novos conhecimentos e trabalhadores para a produção de tecnologias que estarão a seu serviço.

Trata-se de uma pesquisa empírica, qualitativa, que abordará o trabalho do pedagogo na organização do trabalho pedagógico na escola, a partir da realidade do Paraná, objetivando compreender esta realidade, enquanto construção histórica, na sua totalidade e nas contradições que apresenta. Parte-se de uma análise da totalidade dos fatos concretos e históricos.

[...] Implica necessariamente ter como ponto de partida os fatos empíricos que nos são dados pela realidade. Implica, em segundo lugar, superar as impressões primeiras, as representações fenomênicas destes fatos empíricos e ascender ao seu âmago, às suas leis fundamentais. O ponto de chegada será não mais as representações primeiras do de partida, mas o concreto pensado. Essa trajetória demanda do homem, enquanto ser cognoscente, um esforço e um trabalho de apropriação, organização e exposição dos fatos. (FRIGOTTO, 2000, p. 79).

A partir da visão dialética aplicada à educação, parte-se da análise dos fatos e deve-se a eles retornar, agir sobre eles, num movimento em que está presente a teoria e a prática, momentos para a apreensão dos fatos concretos e históricos.

A partir das categorias totalidade e contradição, busca-se compreender a realidade, em suas múltiplas faces. Buscou-se conduzir a pesquisa de forma que possibilite a análise dos documentos e do trabalho que o pedagogo realiza. As categorias referentes aos conteúdos são: trabalho, instituição escola, atividades emergenciais, fragmentação, alienação e formação inicial.

Os sujeitos da pesquisa foram os pedagogos atuantes nos NRE do Estado do Paraná. Foram eleitos sujeitos da pesquisa por se considerar que, por atuarem com os pedagogos das escolas, poder-se-á apreender sobre como é realizado o trabalho do pedagogo no Paraná. Foi feito estudo da LDB, do documento *Função do Pedagogo*, e o instrumento de coleta de dados foi o questionário, com questões fechadas e abertas entregues pessoalmente, de forma impressa e, outros enviados por email.

Os dados foram categorizados e analisados à luz do referencial teórico apresentado, com o intuito de compreender o trabalho do pedagogo no atual momento histórico. Como diz Frigotto (2000, p. 88),

[...] é no trabalho de análise que se busca superar a percepção imediata, as impressões primeiras, a análise mecânica e empiricista, passando-se assim do plano pseudoconcreto ao concreto que expressa o conhecimento apreendido da realidade.

O presente trabalho está organizado com introdução, três capítulos, considerações finais e referências.

No primeiro capítulo, discussões sobre o trabalho na sociedade capitalista e as políticas educacionais para o trabalho do pedagogo, oriundas de um Estado que se coloca a serviço do capitalismo. A crise do capitalismo a partir da década de 1990, com as mudanças na economia, foram delineadas novas orientações para o trabalho do pedagogo, levando-o a ser multitarefeiro e desenvolver um formato de gestão educacional alinhada com a política neoliberal, numa perspectiva gerencial.

No segundo capítulo, discussões sobre a formação e a atuação do pedagogo a partir das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.

Apresenta reflexões sobre o trabalho do pedagogo no Estado do Paraná, a partir da Lei Complementar nº103/2004, que extinguiu o cargo de OE e SE e criou o de professor pedagogo, e o documento *Função do Pedagogo*- SEED-PR, que orienta o trabalho do pedagogo na escola pública do Paraná, apontando que, no capitalismo, o pedagogo continua exercendo as atividades reforçando o capital.

No terceiro Capítulo, são apresentados os procedimentos utilizados na realização da pesquisa, a caracterização dos NRE, os dados coletados junto aos pedagogos atuantes nos NRE do Paraná, evidenciando que o seu trabalho constitui-se de muitas tarefas, que não condizem com o que é proposto na literatura e nem nos documentos oficiais; o trabalho se mostra fragmentado e o pedagogo um multitarefeiro.

E, finalmente, as considerações sobre o trabalho do pedagogo, em que, a partir dos dados obtidos e analisados, buscar-se-á evidenciar como o seu trabalho se articula com os interesses do capital, na atual fase do desenvolvimento produtivo, com reflexões sobre o seu redimensionamento.

## **2 O TRABALHO DO PEDAGOGO NA SOCIEDADE CAPITALISTA**

Neste capítulo, discute-se o trabalho tendo como referência o modo de produção capitalista que, fundamentado na divisão social do trabalho, torna a consciência do trabalhador fragmentada e o trabalhador alienado.

Objetiva-se mostrar como o sistema capitalista, enquanto processo produtivo, tem a função de atingir não só o trabalhador braçal, mas o trabalho intelectual, no caso em pauta o pedagogo, que é levado a desenvolver um trabalho fragmentado, abrangendo as mais diferentes atividades. E que desta forma se afasta de sua verdadeira função, que está relacionada ao trabalho pedagógico, refletindo sobre como o PPP influenciará na metodologia que a escola praticará.

Para Marx (1982), a base da sociedade, isto é, as relações que determinam e condicionam a vida do homem, está fundamentada no trabalho; é no trabalho e pelo trabalho, que o homem se constrói enquanto homem, transformando a sociedade e a ele mesmo, como um ser responsável pela história da sociedade em que está inserido. É pelo trabalho que o homem deixa as suas marcas na natureza.

O trabalho é uma atividade intencional, que envolve formas de organização que objetivam a produção de bens necessários à sobrevivência humana. Desta forma, o trabalho é considerado uma necessidade, e as relações são sedimentadas na apropriação privada dos meios de produção, na produção de mercadorias e no trabalho produtivo, entendido como mercadoria, pois deve assumir valor de uso e de troca e produzir mais valia. O trabalho dos profissionais da educação, como o pedagogo, considerado como não material, é realizado de acordo com o modo capitalista, caracterizado como produtivo por fortalecer a ideologia do capital, disseminando-a. Em virtude disso, como especialista ou multitarefeiro, contribui para fortalecer o capital.

Assim, as relações sociais que os homens estabelecem na produção de sua existência, juntamente com a sua capacidade de produzir, constituem o modo de produção, que adquire no sistema uma determinada forma: fragmentado e alienante. Fragmentado em função da divisão do trabalho, e alienante por não permitir ao homem estabelecer as relações entre o eu e o outro, entre o eu e o trabalho.

Ao realizar um trabalho fragmentado, o pedagogo tem dificuldade em estabelecer relações com os demais pedagogos e profissionais da escola, assim como relacionar o seu trabalho com o todo social. A formação da consciência se faz a partir da realidade social, mas se nessa realidade não se percebem as relações, torna o indivíduo alienado da sua própria realidade. Isto acontece com o pedagogo, ao realizar diversas funções que não estão relacionadas à sua atividade, o que impede de fazer uma reflexão sobre a realidade que o cerca, estando aí inserida a escola.

Para controlar e proteger a propriedade privada, é criado o Estado, que representa um aglutinador das forças sociais, e regulador das relações sociais, criando no âmbito da educação as políticas educacionais, definidas no sentido de proteger e reforçar o capital. E são elas que vão ser produzidas com o intuito de orientar a atividade do pedagogo na escola; no entanto, devido a fatores que permeiam o trabalho na escola, acabam não se concretizando. As contradições presentes no capitalismo reforçam esta situação, apontam o ideal a ser realizado, mas não possibilitam as condições de sua concretização.

Em virtude dessas contradições que se refletem na escola, o pedagogo depara-se com as mesmas em seu trabalho, embora nem sempre são por ele percebidas. Como afirma Cury (1995), a ideologia veiculada é um mecanismo de ocultação da realidade, impossibilitando que se desenvolva o seu trabalho de acordo com o que consta nos documentos oficiais e na literatura especializada.

Neste processo, o pedagogo teria uma função primordial, a de mediador entre o Estado, que elabora as políticas educacionais, e a sociedade, incrementando as políticas que objetivam contribuir para a reprodução do sistema capitalista, preparando a mão de obra que serve ao capital; logo, se efetivaria o processo de implementação da educação como traçada pelo estado brasileiro.

As reflexões sobre trabalho - Estado, políticas educacionais e gestão educacional -, que serão apresentadas no contexto deste estudo, estão fundamentadas em Marx (1978, 1982), Gruppi (1983), Dourado (2006), Shiroma, Evangelista e Triches (2007), Shiroma, Moraes e Evangelista (2007), Saviani (1992), Akkari (2011), Kuenzer (2002), Frigotto (1989), Freitas (1995), dentre outros.

## 2.1 O TRABALHO NA SOCIEDADE CAPITALISTA

A escola é uma instituição do Estado, criada para manter e reproduzir lógicas inerentes ao sistema capitalista, por intermédio do saber que é transmitido em articulação com os interesses do capital. Como elemento integrante da superestrutura social, a educação, assim como as demais instituições sociais (como igreja, família, mídia, etc.), possuem a função primordial de reproduzir as relações estabelecidas socialmente.

Neste sentido, pode-se afirmar que as funções exercidas pelo pedagogo no sistema capitalista estão de acordo com as formas que o trabalho assume na sociedade, ou seja, adequam-se às necessidades do capital.

As reflexões sobre o trabalho na sociedade capitalista, como as apresentadas por Marx, são imprescindíveis para a compreensão do trabalho do pedagogo na escola de uma sociedade capitalista, considerando que o professor pedagogo, como denominado no Estado do Paraná, também é um trabalhador, aquele que desenvolve um trabalho não material e que, portanto, também deve gerar mais valia, através dos conhecimentos e valores que veicula.

Para Marx (1982) é considerado produtivo tanto o trabalhador quanto o trabalho, que, transformado em mercadoria, produz mais-valia, possibilitando a acumulação de capital. A escola vai contribuir nesse sentido. Para Kuenzer (2002, p. 51),

[...] é, pois, por meio do disciplinamento para a vida social e produtiva, ou seja, do desenvolvimento das capacidades (ou competências) necessárias ao trabalho e à participação social, sob a hegemonia do capital, que a escola desempenha sua função no que diz respeito ao processo de valorização do capital.

Como espaço de uma prática social, a escola contribui com o capital quando organiza o trabalho pedagógico, por meio do disciplinamento necessário à participação na vida social sob a orientação capitalista.

De acordo com Marx (1982), o trabalho é uma necessidade humana; é a forma como o homem apropria-se da natureza para produzir a sua sobrevivência. O autor dedicou significativo espaço de suas reflexões ao trabalho, chegando a afirmar que

“[...] o capital, por exemplo, sem o trabalho assalariado, sem o valor, sem o dinheiro, sem o preço, etc., não é nada.” (MARX, 1978, p. 116).

Em suas análises sobre o trabalho humano, Marx acentua a diferença entre as atividades dos homens e dos animais. Menciona que:

[...] uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir a sua colmeia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo do trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador. Ele não transforma apenas o material sobre o qual opera, ele imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira, o qual constitui a lei determinante do seu modo de operar e ao qual tem se subordinar a sua vontade (MARX, 1982, p. 202).

O homem, como os animais, para sobreviver e satisfazer suas necessidades, atua sobre a natureza. No entanto, as atividades dos animais, por mais sofisticadas que possam ser, limitam-se ao imediato, contrariamente à ação humana, que, pela acumulação do conhecimento, ultrapassa limites, produz além das suas necessidades, possui a capacidade de projetar idealmente o que será produzido pelo trabalhador, imprime a sua característica e subordina a matéria à sua vontade. Assim, o homem age sobre a natureza de forma intencional, tornando cada vez mais complexas as suas ações e relações.

Portanto, para Marx (1982, p. 202),

[...] o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma das suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo, braços e pernas, cabeça e mãos, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. (MARX, 1982, p. 202).

O trabalho que é produzido nas relações sociais, quer seja produção de bens materiais, criando objetos através da força braçal, ou a produção de ideias, conhecimentos, valores, crenças, é um processo social, produzido coletivamente pelos homens, pela incorporação de conhecimentos e experiências, portanto, é uma construção histórica. Através do trabalho, constrói objetos e também ideias, isto é,

realiza trabalhos materiais e não materiais. A educação é construída pelas ideias. Para Saviani (1992, p. 14), “[...] determina-se a natureza da educação no âmbito da categoria ‘trabalho não-material’.”.

No processo de interação e transformação da natureza, o homem produz a sua existência, modifica a natureza e a si mesmo e acaba criando novas necessidades. Atuando sobre “a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica a sua própria natureza. Desenvolve as potencialidades nela adormecidas e submete ao seu domínio o jogo das forças naturais.” (MARX, 1982, p. 202). É por meio dessa interação do homem com a natureza que ele vai adquirindo e acumulando o conhecimento, que é objeto de trabalho do profissional da educação, como é o caso do pedagogo. O profissional da educação não utiliza a força braçal para produzir bens materiais, mas vai trabalhar com ideias, com conhecimentos que foram acumulados ao longo dos tempos.

De acordo com Frigotto (1989), no capitalismo, modo de produção é uma categoria central para se compreender como os homens produzem a sua existência e como são as relações sociais de produção. Para este autor,

[...] são pois as relações sociais que os homens estabelecem na produção de sua existência (relações de produção) que, juntamente com a capacidade de produzir (forças produtivas), constituem o modo de produção que nos fornece o método para caracterizar as sociedades e analisar suas transformações (FRIGOTTO, 1989, p. 73).

Portanto, a natureza de qualquer modo de produção é determinada pelas relações sociais que os homens estabelecem para produzir a sua existência e da sua capacidade de produzir. Daí Marx (2007) afirmar que aquilo que os homens são depende das condições materiais de sua produção da existência.

Para Marx (1978, p.6), o homem é constituído por relações com a natureza e os outros homens.

[...] o regime de propriedade privada rompe estas relações, o que leva o homem a romper-se consigo mesmo, tornando-se desumano, de tal modo que sua manifestação de vida se transforme na sua expropriação de vida e a sua realização na sua privação.



As relações sociais na sociedade capitalista são fundamentadas na divisão social do trabalho e na propriedade privada dos meios de produção. Uns são os proprietários dos meios de produção e outros apenas possuem força de trabalho e a vendem ao capitalista. O capitalista, ao comprar a força de trabalho do trabalhador, visa a produção de mercadorias e a sua troca, daí a produção com valor de troca. No trabalho, a ação do homem impulsiona, regula e controla as relações que mantêm com a natureza com a finalidade de produzir os bens necessários para a sua sobrevivência, criando valores de uso e de troca.

O homem e a força de trabalho são transformados em mercadoria. Para Marx (1982, p. 41),

[...] a mercadoria é, antes de mais nada, um objeto externo, uma coisa que, por suas propriedades, satisfaz necessidades humanas, seja qual for a natureza, a origem delas, provenham do estômago ou da fantasia. Não importa a maneira como a coisa satisfaz a necessidade humana, se diretamente, como meio de subsistência, objeto de consumo, ou indiretamente, como meio de produção.

Para o capitalismo, a mercadoria satisfaz necessidades humanas, sejam elas de consumo ou o próprio trabalho; possui valor de uso e valor de troca: “o valor-de-uso só se realiza com a utilização ou o consumo. Os valores-de-uso constituem o material da riqueza, qualquer que seja a forma social dela.” (MARX, 1982, p. 42). A mercadoria deve ter valor de uso para se constituir em valor de troca. Destaca o autor que “os valores de uso são, ao mesmo tempo, os veículos materiais do valor-de-troca.” (p. 43). Ao capital interessa produzir mercadorias com valor de uso e que tenham valor de troca.

[...] na produção de mercadorias, nosso capitalista não é movido por puro amor aos valores-de-uso. Produz valores de uso apenas por serem e enquanto forem substrato material, detentores de valor de troca. Tem objetivo de produzir um valor de uso, que tenha um valor de troca, um artigo destinado a venda, uma mercadoria e [...] quer produzir uma mercadoria de valor mais elevado que o valor conjunto das mercadorias necessárias para produzi-las, isto é, a soma dos valores dos meios de produção e força de trabalho, pelos quais antecipou seu bom dinheiro no mercado. (MARX, 1982, p. 210).

Portanto, como valor de uso a mercadoria é produzida apenas como substrato material, mas é o valor de troca atribuído a uma mercadoria que vai gerar a mais valia, que se constitui em um dos objetivos do modo de produção capitalista, pois é através da mais valia que é produzido e acumulado o capital. Por isso Marx (1982) afirma que, no capitalismo, o processo de produção é um meio e a produção da mais valia é o fim, e é considerado trabalho produtivo tanto o trabalho como o trabalhador que gera mais-valia. (MARX, 1982).

Na sociedade capitalista, que é estruturada pela propriedade privada dos meios de produção e na divisão social do trabalho, o trabalho é realizado através de meios que façam com que o trabalhador produza mais, seja ele material ou não material.

Para Marx, a divisão social do trabalho, que é uma forma do trabalhador produzir mais, torna o trabalhador alienado.

*A divisão do trabalho é a expressão econômica do caráter social do trabalho no interior da alienação. Ou, posto que o trabalho não é senão uma expressão da atividade humana no interior da alienação, da exteriorização da vida como alienação da vida, assim também a divisão do trabalho nada mais é do que o pôr alienado, alheado da atividade humana enquanto atividade genérica real ou como atividade do homem enquanto ser genérico. (MARX, 1978, p. 24).*

As relações de produção cada vez mais sofisticadas afastaram o trabalhador do seu trabalho, tornando-o alienado, privando-o de ser ele mesmo. O homem não é ele mesmo, mas o que o capital quer que ele seja – força de trabalho.

*A alienação aparece tanto no fato de que meu meio de vida é de outro, que meu desejo é a posse inacessível de outro, como no fato de que cada coisa é outra que ela mesma, que minha atividade é outra coisa, e que, finalmente (e isto é válido também para o capitalista), domina em geral o poder desumano. (MARX, 1978, p. 22).*

Assim, a alienação é determinada pela fragmentação, resultado da divisão social do trabalho, pois o trabalho fragmentado distancia o trabalhador do produto gerado pelo seu trabalho. O homem alienado, embora produza, não é dono do produto do seu trabalho, é um estranho perante si mesmo, perante o outro, perante a sua historicidade.

Fragmentação, resultado do modo de produção, se efetiva neste processo, que leva à formação de uma ideologia que impede o homem de relacionar a sua vida com o que acontece na sociedade. Esse modo de produção que domina constrói uma forma de pensamento que vai estar permeado pelo fator ideológico, cuja função é impedir o trabalhador de ver a realidade como ela é. Como diz Marx (2007), a realidade é embaçada, mediada por um véu entre os olhos e ela própria. O trabalho não estabelece relações entre a vida e a forma como a sociedade se apresenta e isso vai produzir a alienação.

Kuenzer (1985, p. 38), ao se referir a crítica feita por Marx ao trabalho fragmentado, em *O Capital*, cita que:

[...] à medida que o processo de trabalho vai sendo parcelado e que aumenta o número de assalariados, o comando do capitalista torna-se condição necessária à produção; o trabalho coletivo passa a exigir uma direção que harmonize as atividades individuais e controle a produção para garantir a melhor utilização possível dos meios de produção. Essa função de direção, de gerência, é assumida pelo capital assim que surge o trabalho cooperativo; ela não constitui apenas uma necessidade técnica derivada da natureza do trabalho social, mas se destina especificamente à exploração do trabalho social; sua origem está no antagonismo entre capital e trabalho, entre ‘o explorador e a matéria prima de sua exploração’.

Esse antagonismo faz crescer a necessidade de controle despótico dos meios de produção e da força de trabalho, uma vez que a direção capitalista tem dois conteúdos em virtude da dupla natureza do processo produtivo: trabalho social para produzir um produto e processo de produzir mais-valia.

A alienação é elemento fundamental para a construção do conceito de ideologia. Segundo Severino (1986, p. 6), para Marx, a alienação “[...] é a projeção da consciência numa objetividade não-real, apenas projetada.” Refere-se à alienação econômica, aquela que acontece no mundo do trabalho. “A alienação não é uma situação de consciência especulativa, mas uma condição histórica, presente na relação do homem com a propriedade privada dos meios de produção de sua existência.” (SEVERINO, 1986, p. 6).

Para Marx, “a ideologia é a forma de representação, no plano da consciência, que serve para mascarar a realidade fundamental, que é de natureza econômica.”

(SEVERINO, 1986, p. 8). A ideologia vai justificar as relações existentes, impede de ver como vive e como se relaciona com o mundo. Para Kuenzer (2002, p. 51)

[...] a dimensão de difusão ideológica [...] se articula à formação técnica para atender às demandas das bases materiais de produção, quer estas se refiram a habilidades psicofísicas, dominantes no trabalho taylorizado, ou as competências intelectivas complexas, como exige o toyotismo ou a diferentes combinações de ambas. É essa combinação de processos, ampla e especificamente pedagógicos, que ocorre de forma articulada na escola e na fábrica e que, portanto, articulam dialeticamente bases materiais de produção e superestruturas, que confere materialidade à função da escola no capitalismo.

As relações sociais são relações de trabalho, o trabalho determina a existência. Se as relações de produção são fragmentadas, o trabalho vai formar uma consciência fragmentada. Se a formação da consciência se dá no processo de trabalho do trabalhador braçal, como funciona no trabalho intelectual?

Marx aponta que todas as formas de pensamento elaboradas pela consciência humana dependem diretamente das relações de produção e de trabalho, representam aquilo que o homem faz, sua maneira de viver, de se relacionar com os outros homens, com o mundo. Em *A Ideologia alemã*, Marx e Engels (2007) afirmam que a produção de ideias está ligada à atividade material, e que são as condições materiais que determinam a consciência.

Weffort (2006), analisando a emancipação social e política, se apropria das ideias de Marx para afirmar que

[...] a classe que dispõe dos meios de produção material dispõe, ao mesmo tempo, dos meios da produção intelectual [...] as ideias predominantes são apenas a expressão ideal das relações materiais predominantes, são as relações materiais predominantes apresentadas sob forma de ideias. (WEFFORT, 2006, p. 241).

O conhecimento que o homem produz é produto das ideias e constitui-se na essência do processo educacional. De acordo com Marx, as ideias da classe dominante são as ideias do seu domínio, como apresentado por Weffort (2006, p. 241): “[...] a luta de classes é tanto uma luta no plano material quanto uma luta no plano das ideias.

É certo que as ‘ideias, daqueles que não dispõem dos meios de produção intelectual ficam sujeitos à classe dominante.’”.

Freitas (1995) discute a organização do trabalho pedagógico e da sala de aula e afirma que é desvinculado da prática, porque desvinculada do trabalho material. Para Freitas (1995, p. 99),

[...] o trabalho, no interior da atual organização da escola, é ‘trabalho’ desvinculado da prática social mais ampla. Seja porque a concepção de conhecimentos que orienta a organização da escola admite a separação sujeito/objeto, teoria e prática, seja porque a escola nasceu para as classes ociosas e, portanto, para quem não trabalha, separando-se, progressivamente da prática desde a sua origem.

Pensa-se que a fragmentação no trabalhador intelectual/não material, no caso o pedagogo, tem início no próprio processo de sua formação, num curso que apresenta disciplinas independentes umas das outras, desvinculadas da prática. E se completa no processo de trabalho pois, na sua prática o trabalho que vai realizar não está relacionado aquilo que lhe foi informado que deveria fazer na organização do trabalho pedagógico na escola. Assume resolver diversos problemas, mas não consegue chegar a essência do seu trabalho que é o de articulador/organizador do trabalho pedagógico na escola.

Assim, a escola como instituição social, onde se desenvolve uma prática social se tornará produtiva a partir da organização do trabalho pedagógico na escola, pela maneira que fará a transmissão dos conhecimentos que estão permeados por uma ideologia, o trabalho pedagógico “[...] desempenhará a função de desenvolver subjetividades tais como as demandadas pelo projeto hegemônico, neste caso, o capital.” (KUENZER, 2002, p. 55).

A organização do trabalho implica uma dada maneira de dividir o trabalho, necessário à sociedade e é determinada pelo nível técnico e pelos meios existentes para o trabalho, ao mesmo tempo que, os condiciona; a forma como o trabalho é organizado determina as relações entre os homens, inclusive quanto aos instrumentos e materiais utilizados e à apropriação do produto pelo trabalho. Uns são proprietários, detêm os meios de produção, outros só possuem a força do trabalho, colocando em lugares

opostos os que decidem, planejam, gerenciam e os que executam, isto é, os que compram e vendem a sua força de trabalho.

Parte-se do princípio de que é da concepção de trabalho intelectual que se desenvolve o trabalho na escola, determinado pelas bases materiais de produção em cada etapa de desenvolvimento das forças produtivas, para formar os intelectuais necessários ao desenvolvimento das funções essenciais decorrentes das formas históricas de divisão social e técnica do trabalho (KUENZER, 2002)

Parte-se do princípio de que tanto a formação do pedagogo como o trabalho que desenvolve são organizados de acordo com os princípios que regem a sociedade capitalista. Sendo assim, a escola reproduz as relações sociais capitalistas. Os argumentos aí apresentados indicam que tanto a concepção de educação como os processos formativos, no interior do processo produtivo capitalista, são orientados e organizados na sua forma capitalista. São, portanto, funcionais para a reprodução das relações sociais de produção nas suas diversas fases.

A organização escolar exerce um poder ideológico quando através da hierarquia que apresenta exercita o autoritarismo que educa para a passividade. Como diz Marx (1982), o homem tem a capacidade de projetar idealmente o que será produzido pelo trabalhador, as políticas educacionais projetam o que e como o pedagogo deverá implementá-las, advindo daí um determinado tipo de gestão da educação, que não estão sendo colocadas em prática, questões que serão tratadas nos próximos tópicos.

## 2.2 O ESTADO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS: FUNDAMENTOS PARA COMPREENDER O TRABALHO DO PEDAGOGO

Neste tópico, objetiva-se discutir o Estado como definidor das políticas educacionais, que na perspectiva capitalista se constituem em instrumentos de proteção do capital, quer seja por aquilo que trazem no seu conteúdo ou pelas condições que são incrementadas nas escolas frequentadas por filhos da classe dominante, daqueles que detêm a propriedade privada ou daqueles que são

desprovidos dos recursos materiais e só possuem a força de trabalho e, portanto, constituem a classe dominada.

Objetiva-se apresentar o Estado como formulador das políticas educacionais que vão ser colocadas em prática pelo pedagogo no contexto da gestão nas escolas públicas. Para que as políticas educacionais se concretizem, torna-se necessário um mediador entre o Estado e a sociedade. No caso brasileiro, este papel é realizado pela escola, e na escola é delegado ao pedagogo. As políticas são fomentadas de acordo com a forma que o Estado vai assumir.

Ao longo da história do Brasil, identifica-se a ação do Estado sobre a sociedade, elaborando e implementando as políticas educacionais que vão orientar e controlar o trabalho na escola. Para atender as necessidades do momento histórico, vai assumindo diferentes formatos e está estreitamente ligado ao jogo de interesses do capital. Ao emitir determinado conceito de Estado, deve-se levar em consideração as contradições apresentadas tanto pelas instituições sociais quanto pela realidade social, o que nos permite entender os avanços e recuos vivenciados pelas classes dominantes e dominadas no decorrer do tempo.

Embora se compreenda que as políticas educacionais envolvem um conjunto de medidas e ações que extrapolam a área específica, que, segundo Akkari (2011), abrangem relações com a economia, no contexto deste trabalho as políticas educacionais referem-se a um conjunto de leis e documentos que orientam o trabalho do pedagogo na escola.

A relação entre o Estado e a sociedade é fundamental para a compreensão de como as políticas educacionais são definidas, e estas se baseiam numa forma específica de Estado, por isso, para entender as políticas educacionais é ponto básico saber identificar qual é o Estado de onde estas políticas se originam. Na democracia, o Estado é apropriado por diversos partidos que dividem o poder e sofrem as mais diversas influências da sociedade, inclusive e, principalmente, de organismos internacionais, interferindo na definição das políticas resultantes das diversas relações de forças que se confrontam e que são exercidas sobre o Estado. Este, por sua vez, responde de alguma forma às reivindicações, através das políticas educacionais, com a intenção de amenizar os conflitos latentes numa sociedade de classes.

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

O Estado brasileiro inicia o processo de fortalecimento das suas instituições, incrementando a industrialização e, é a partir desta, fica mais evidente a divisão da sociedade em classes. No campo educacional isso gera a massificação do ensino, decorrente da necessidade da preparação da mão de obra para atender às novas necessidades que a nascente indústria impunha.

A escola é uma das instituições mais importantes dentro do capitalismo, na medida em que prepara a mão de obra para ser integrada ao mercado de trabalho. Kuenzer (2002, p. 51), referindo-se à escola, afirma que

[...] embora, como em todo processo contraditório, haja espaço para processos emancipatórios, é preciso reafirmar que o estatuto da escola burguesa se constrói, historicamente, à luz das demandas de valorização do capital, para o que os processos de capacitação ou disciplinamento da força de trabalho são vitais.

No decorrer da história surgiram diversas definições sobre o Estado expondo várias concepções que se contrapõem, se encontram e se distanciam. Definido como autoridade suprema de um determinado território, ora entendido como a instituição com o objetivo de proteger os cidadãos deliberando, interferindo, legislando, ora com a força ou a persuasão para o cumprimento da lei. De acordo com Goergen (2013, p. 724), “o eixo condutor desses debates eram as demandas de convivência social pacífica, justa, tolerante e a natureza do poder externo capaz de garantir a realização desses anseios.” As instituições vão se apropriar das diferentes concepções sobre Estado que vão gerar as políticas educacionais.

Marx analisa o Estado a partir do apresentado por Hegel. De acordo com Marx, “Hegel pressupôs a *separação* da sociedade civil e do Estado político (uma



situação moderna) e a desenvolveu como *momento necessário da Ideia*, como verdade absoluta racional.” (TIBLE, 2014, p. 59). O Estado está acima da sociedade civil, e como coloca Gruppi (1983, p. 24) Hegel apresenta um Estado que “triunfa sobre a sociedade civil e absorve esta.”

Para Hegel o poder soberano estatal se situa na universalidade da constituição e das leis. Para Marx, essa mistificação, poderia ser evitada caso Hegel se baseasse nos sujeitos reais e não numa subjetivação do Estado. (TIBLE, 2014). Hegel se refere a um Estado ideal que envolve uma relação justa e ética de harmonia entre os elementos da sociedade.

Os conceitos apresentados apontam o poder e poder de força do Estado sobre a sociedade, mas não apontam o Estado com as contradições inerentes a ele, o que faz com que a sua definição se torne complexa. Em uma análise realizada a partir das condições reais e numa perspectiva crítica, o Estado é definido de forma mais complexa, sendo até confundido com a própria sociedade.

O Estado, que deveria ser a instituição a serviço da população, de proteção do cidadão, incorpora os interesses de uma determinada classe, a dominante, criando mecanismos para reprodução e perpetuação de seus interesses, mas Marx será mais incisivo, atribuindo ao estado o poder de defesa dos grupos dominantes e aí se destaca a proteção da propriedade privada.

Opondo-se à teoria de Hegel, de que o Estado era considerado o 'deus terreno', com referido, o momento final do espírito objetivo, quando seriam superadas as contradições da sociedade civil. Marx não compartilhava com esta ideia, e de acordo com Tible (2014, 2014, p. 59), a tais abstrações e apreensões hegelianas, Marx propõe uma inversão. Assim, “o Estado é um *abstractum*. Somente o povo é um *concretum*.”

Para ele, o Estado reflete a sociedade e não é capaz de superar as contradições nela presentes, a sua presença é motivo para acirramento das contradições por ser uma instituição de defesa da elite, detentora do poder social. O Estado é elemento fundamental no processo de dominação de uma sociedade de classes.

Para Marx, o Estado moderno é uma instituição criada pela burguesia para defender valores e normas, para impedir a ocorrência de vozes dissonantes ao sistema, por outro, objetiva proteger a propriedade privada, instituição burguesa fonte de

desigualdade social reinante no capitalismo. O reconhecimento destes fatos nos encaminha a pensar as políticas públicas, dentre elas as educacionais. A concepção de Estado a partir das análises feitas por Marx, apontam que as políticas públicas elaboradas e implementadas pelo Estado defendem os interesses das classes dominantes por serem detentoras da propriedade privada.

O Estado, através das suas instituições, tem o poder de usar da coação e da violência para impedir que aconteça o movimento no sentido de colocar em questão o poder exercido pela classe dominante. Para Marx, o Estado é o elemento fundamental do processo de dominação de uma sociedade de classes, embora, como esclarece Gruppi (1983), argumentava que o Estado não era necessário, por ser instrumento da burguesia e que numa sociedade sem classes não haveria espaço para uma instituição que funciona a favor dos valores burgueses, essencialmente a propriedade privada.

De acordo com Tible (2014, p.65), em *A questão judaica*, Marx coloca que “o Estado não pode suprimir a contradição entre a finalidade e a boa vontade da administração, por um lado, e seus meios e sua capacidade, por outro, sem suprimir a si próprio”, já que “ele está baseado na contradição entre a vida pública e vida privada, na contradição entre seus interesses gerais e os interesses particulares. (MARX, 2010a [1844], p.39).

De acordo com Tible (2014, p. 69), em *A Ideologia alemã*, o Estado é analisado por Marx e Engels como

[...] esfera em que a classe dominante produz *politicamente* seus interesses comuns e ‘que ‘sintetiza a sociedade civil inteira de uma época’. Desse modo, todas as instituições coletivas são mediadas pelo Estado, adquirem por meio dele uma forma política. Daí a ilusão, como se a lei se baseasse na vontade e, mais ainda, na vontade separada de sua base real, na vontade livre (MARX; ENGELS, 2007 [1845-1846], p.76).

No Manifesto Comunista está a formulação de Marx e Engels sobre o Estado: o Estado moderno nada mais é do que um comitê para administração dos assuntos comuns a toda burguesia. (MARX; ENGELS, 2010).

Em suas análises sobre o Estado a partir dos princípios marxistas, Gruppi coloca que o Estado se constitui em instrumento para a exploração do trabalho

assalariado pelo capital e que aí está a correlação entre modo de produção, classe social e Estado. (GRUPPI, 1983, p. 31).

No entanto, em *O capital*, Marx (1982, p. 869), refere-se “ao poder do Estado como a força concentrada e organizada da sociedade. Gruppi (1983, p. 45) mostra que o poder concentrado a que Marx se refere é o poder burocrático. A burocracia, para Marx (1978), era a forma da burguesia preparar a dominação, daí a necessidade de um aparato burocrático que dê legitimação para o exercício do poder.

Em *O 18 de Brumário de Luís Bonaparte*, Marx (1978, 357), coloca que, em um país como a França, onde

[...] o Poder Executivo controla um exército de funcionários que conta mais de meio milhão de indivíduos e portanto mantém uma imensa massa de interesses e de existências na absoluta dependência; onde o Estado enfeixa, controla, regula, superintende e mantém sob tutela a sociedade civil, desde suas mais amplas manifestações de vida até suas vibrações mais insignificantes, desde suas formas mais gerais de comportamento até a vida privada dos indivíduos.

Para Marx, o Estado necessita de um grupo de funcionários que, a partir de um aparato burocrático vai conduzir o processo de controle da sociedade; exerce o seu poder através de leis, de normas. No campo educacional essa atribuição de controle será exercida pelo pedagogo. O pedagogo realiza a mediação entre Estado e sociedade através das políticas educacionais. Tratando-se das políticas educacionais, vão regular o trabalho dos profissionais da educação no sentido de que, através do seu trabalho que não é material desenvolvam ações e trabalhem valores que se coloquem a serviço do capital, principalmente produzindo a mais-valia.

Considerando que é pelo trabalho que os homens produzem a sua sobrevivência e que na sociedade capitalista acontece a exploração do trabalho assalariado pelo capital, as políticas constituem-se em um conjunto de normas, leis para regular as relações entre capital e trabalho, em educação também expressam essa relação, projetando o que deve ser feito na escola.

O Estado é, então, instrumento que define as políticas levando em conta a correlação entre modo de produção, classe social e Estado. As políticas educacionais, vão regular o trabalho dos profissionais da educação no sentido de que, através do seu

trabalho que não é material desenvolvam ações e trabalhem valores que se coloquem a serviço do capital, principalmente produzindo a mais-valia.

Como já colocado, a partir da visão de Marx, o Estado é uma instituição que, por intermédio de um aparato burocrático, serve aos interesses da classe dominante, detentora da propriedade privada, e está a seu serviço através de uma estrutura institucionalizada, e que por ser originada no Estado tem legitimidade, mas devido à correlação de forças presentes na sociedade, ele não pode apresentar-se a serviço de uma classe.

Nas sociedades contemporâneas, as políticas educacionais são elaboradas pelo Estado que, ao exercer o seu poder, atende os interesses das classes sociais, evitando confrontos. Severino (1986, p. 53) comenta que “uma classe dominante não exerce seu poder sobre a sociedade, de maneira direta. Nas sociedades modernas, o poder social se politiza e é exercido através do Estado.”

De acordo com esse autor, só um Estado de direito é capaz de manter em relativa harmonia uma sociedade, uma vez que só assim ficam definidos os limites entre os interesses em confronto e estabelecidos os direitos e deveres para todos.

Como o homem tem condições de prever o resultado do seu trabalho como colocado por Marx (1982), as políticas educacionais projetam um resultado esperado em relação às ações da escola. Daí, como afirma Akkari (2011, p. 12) uma política educacional é definida como “conjunto de decisões tomadas antecipadamente, para indicar as expectativas e orientações da sociedade em relação à escola.”

A implementação das políticas educacionais acontece de acordo com as leis que orientam a organização e o funcionamento das escolas e os processos educacionais legitimando-os, tarefa que será executada pelo pedagogo. Para Severino (1986, p. 55), “a prática real da educação implementada pela política educacional se desenvolve de acordo com diretrizes legais, que são normas que presidem à organização e ao funcionamento das instituições e dos processos educacionais.” No entanto as leis apresentam contradições, pois as políticas educacionais são resultado das contradições do capitalismo em cada uma das suas fases, se apresentam de uma forma no texto e como é comum na realidade brasileira, na prática não se realizam como determina a lei, a contradição apresenta-se entre o proposto e o realizado.

Construídas em meio a discussões, lutas, tensões e atendendo a todos os interesses, ao se concretizarem, acabam de certa forma atendendo os interesses das classes dominadas e dominantes mas, de formas diferenciadas.

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

As lutas travadas postulam uma igualdade de oportunidades educacionais, mas não são dados os meios para a igualdade de oportunidades, ficando alguns segmentos sociais a descoberto. As políticas, como resultado das lutas deveriam possibilitar a igualdade, mas devido ao componente ideológico, reforçam a desigualdade social, econômica, cultural e educacional. A igualdade de direitos permanece somente no texto da lei.

Assim, concorda-se com Severino (1986, p. 55) quando afirma que “a legislação educacional se funda em princípios admitidos como de interesse geral da sociedade e, conseqüentemente, está traduzindo concepções a respeito do que deve ser a educação.”

Isto quer dizer que a prática deveria ser realizada como colocado na legislação mas na realidade não é isso que acontece. Para Severino (1986, p. 55),

[...] a legislação é um veículo adequado à transmissão da ideologia, enquanto concepção do mundo, para as instituições e práticas educacionais. Ela serve de ponte entre as concepções ideológicas dominantes e o aparelho escolar. A própria legislação desempenha, assim, a função de aparelho ideológico do Estado.

A ideologia é um conjunto de ideias que produzidas nas relações sociais, permeia toda a sociedade, mas é principalmente transmitida pela escola, pois o Estado precisa de um instrumento que lhe seja fiel, e a escola seguramente ao transmitir permanentemente o pensamento ideológico, assume uma função fundamental no sistema, para a sua efetiva reprodução. Para Cury (1984, p. 3),

[...] a noção de ideologia existente na sociedade implica na elaboração de um discurso pretensamente universal que ao identificar a realidade com aquilo que as classes dominantes dizem que é, ocultam as contradições, subjugam e tomam o lugar das representações opostas às suas.

Ao ser a realidade naturalizada pela ideologia, aceita-se passivamente a divisão entre os que controlam as decisões e os que as executam, entre trabalho manual e intelectual, entre riqueza e miséria; a ideologia também camufla o fato de que a existência é produzida pelo homem e só por ele pode ser modificada. Para este autor a ideologia da classe dominante diz respeito a “uma concepção particular de mundo que se pretende inculcar a todas as classes e camadas como concepção universal.” (CURY, 1984, p. 4).

Referindo-se à educação, para Severino (1986, p. 53), “é no âmago desta política educacional feita de ideias, planos, legislação, medidas administrativas e processos efetivos de ação prática, que ganha forma a ideologia do Estado e, conseqüentemente, da classe hegemônica.”.

A relação entre a estrutura econômica e que envolvem as relações de produção e de troca e, o Estado se mantém através da ideologia. (GRUPPI, 1983). A ideologia torna-se o elemento de união entre as classes e seus interesses evitando confrontos. Bobbio (2006) se refere a três tipos de poderes que são utilizados para induzir os grupos para realizarem determinadas ações. Cita o econômico, o político e o ideológico. O poder ideológico

[...] é aquele que se vale da posse de certas formas de saber, doutrinas, conhecimentos, às vezes apenas de informações, ou de códigos de conduta, para exercer uma influência sobre o comportamento alheio e induzir os membros do grupo a realizar ou não realizar uma ação. Deste tipo de condicionamento deriva a importância social daqueles que sabem, sejam eles os sacerdotes nas sociedades tradicionais, ou os literatos, os cientistas, os técnicos, os assim chamados 'intelectuais', nas sociedades secularizadas, porque através dos conhecimentos por eles difundidos ou dos valores por eles afirmados e inculcados realiza-se o processo de socialização do qual todo grupo social necessita para poder estar junto. O que tem em comum estas três formas de poder é que elas contribuem conjuntamente para instituir e para manter sociedades de desiguais divididas em fortes e fracos com base no poder político, em ricos e pobres com base no poder econômico, em sábios e ignorantes, com base no poder ideológico. Genericamente em superiores e inferiores. (BOBBIO, 2006, p. 82).

Uma das formas de ideologia é em torno da ideia da união das classes sociais sobre os ideais de educação; numa sociedade democrática a educação é para todos e nas mesmas condições. A Constituição do Brasil reforça essa ideia dizendo que todos são iguais perante a lei, construindo a falsa ideia que todos têm as mesmas condições de acesso, permanência, aproveitamento mas, na realidade não são possibilitadas as mesmas condições para todos.

Para Shiroma, Moraes e Evangelista (2007, p. 8),

[...] o estado, impossibilitado de superar as contradições que são constitutivas da sociedade – e dele próprio, portanto –, administra-as suprimindo-as no plano formal, mantendo-as sob controle no plano real, como um poder que, procedendo da sociedade, coloca-se acima dela, estranhando-se cada vez mais em relação a ela. As políticas públicas emanadas do Estado, anunciam-se nessa correlação de forças. E nesse confronto abrem-se as possibilidades para implementar a sua face social, em um equilíbrio instável de compromissos, empenhos e responsabilidades.

Ao tempo em que, através de mecanismos de cooptação, atendem aos interesses do capital, atendem aos interesses das demais classes. Tible (2014, p. 76) afirma

[...] as leis são apreendidas como resultado das lutas, o Estado contribuindo para a balança pender do lado dos capitalistas/proprietários. A violência do Estado é decisiva para regular as jornadas de trabalho, o ritmo, os salários e as pausas permitidas. Tais leis e acordos desenvolveram-se ‘progressivamente, em função das condições reais como leis naturais do modo de produção moderno. Sua formulação, seu reconhecimento oficial e proclamação pelo Estado foram o resultado de luta de classes de longo fôlego.

Esse posicionamento de Tible, a partir das ideias de Marx, é que, entre dois direitos, a força define quem ganha. Como o Estado deveria ser a instituição de proteção do cidadão, não formaliza atitudes discriminatórias que favoreçam determinados grupos, elabora as políticas educacionais como se estivessem atendendo a todos. Isto se observa na Constituição Federal, na LDBEN-Lei 9.394/96. Os textos da lei apresentam todos como possuidores dos mesmos direitos, mas como o Estado está a serviço do capital, as políticas educacionais são implementadas de diferentes formas para a classe dominante e dominada. Quanto a escola, tornam-na produtiva

para o capital e improdutivo para a classe dominada, como mostram as análises de Frigotto (1983) feitas em *A produtividade da escola improdutiva*.

Para evitar o confronto as leis que expressam as políticas educacionais, se apresentam como as ideais, propugnando principalmente por um caráter humanitário, mas não é isso que se materializa. Para Shiroma, Moraes e Evangelista (2007, p. 9),

[...] as políticas educacionais, mesmo sob semblante muitas vezes humanitário e benfeitor, expressam sempre as contradições supra-referidas. Não por mera casualidade. Ao longo da história, a educação redefine seu papel reprodutor/inovador da sociabilidade humana. Adapta-se aos modos de formação técnica e comportamental, adequados à produção e à reprodução das formas particulares de organização do trabalho e da vida.

A Constituição de 1988, no artigo 205, menciona que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 2014, p. 121). No artigo 206 consta que “[...] o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] I- igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.” (BRASIL, 2014, p. 121). Mas numa sociedade classista como a brasileira isso não acontece, o acesso e a permanência nas escolas são definidos de acordo com as reais condições de sobrevivência das famílias.

Marx referiu que os direitos do homem foram tratados nas constituições francesa e americana pelo molde dos direitos do burguês.

[...] desse ponto de vista, os ‘direitos do homem’ – ou os direitos gerais assegurados pelo Estado – não definem uma igualdade que se deva realizar na sociedade. Antes, pelo contrário, pressupõe a desigualdade na economia e na sociedade. (*Apud* WEFFORT, 2006, p. 240).

De acordo com o prescrito na lei, todos possuem os mesmos direitos, mas, usando o argumento de que a Constituição defende os direitos da sociedade como um todo, acaba por beneficiar aqueles indivíduos que melhor se situam entre as camadas sociais, inclusive na educação, com diversos benefícios que o estado distribui, tendo como objetivo exterminar as injustiças sociais, mas que aplicadas da forma como se apresenta, na verdade, fortalece, reproduz a desigualdade, e isto se deve a necessidade



de a sociedade se organizar e lutar para que os benefícios sociais tenham o caminho para os que realmente precisam.

A escola é uma instituição por onde passa toda a população brasileira, e para aqueles que apenas possuem a força de trabalho para a sobrevivência, é o único espaço para a aquisição dos conhecimentos necessários ao convívio social que envolve o preparo para o exercício de uma profissão. Considerando essa situação, as políticas deveriam ser direcionadas para que todos os que frequentam a escola tivessem nas mesmas condições como proclamado na legislação. Para Akkari (2011, p. 12), “uma política educacional visa assegurar a adequação entre as necessidades sociais de Educação e os serviços prestados pelos sistemas educacionais.”

As leis brasileiras sempre foram permeadas de um caráter humanitário, como consta nas finalidades da educação da Lei 4024/61 e transpostas para as que se seguiram, mas sempre atenderam às necessidades do capital, através da oferta de diferentes modalidades de educação para os vários segmentos sociais.

Isso é perceptível na Lei 4024/61, mas com mais ênfase na 5.692/71, que ampliou a obrigatoriedade de ensino de 4 para 8 anos, sem considerar as condições de infraestrutura existentes, tornou compulsória a formação profissional, organizou o ensino oferecendo iniciação para o trabalho, formação técnica e superior.

A lei explicitou que os níveis de ensino iam sendo galgados pelas diferentes classes sociais, a depender das suas necessidades e possibilidades, passando a ideia de que essas escolhas seriam de responsabilidade dos alunos, e que, independentemente dos anos de escolaridade, todos seriam inseridos no mundo do trabalho, pois além do 2º Grau e Ensino Superior que tinha caráter profissionalizante, o 1º Grau se constituía em iniciação para o trabalho.

A formação profissional tornou-se compulsória, mas a Lei 5692/71 contemplou a formação geral como requisito para a integração social e acesso a universidade. Na prática, as escolas elitizadas, diferente das escolas para as classes dominadas que oficialmente mantinham o caráter profissional do ensino, voltavam o seu trabalho para as disciplinas de caráter geral, preparando para a universidade, mas permanecia a ideia de igualdade de oportunidades para todos.

Seguindo esses postulados, no Brasil, embora o interesse do capital prepondere, as políticas educacionais expressas em forma de leis (embora a política seja mais abrangente que elas, pois como colocado por Akkari (2011), abrangem as relações com a economia e a sociedade civil, influenciada pelas relações internacionais, as determinações e condicionantes deles correlatos), são construídas levando em conta o interesse das diversas classes sociais. O Estado é, então, instrumento que define as políticas levando em conta a correlação entre modo de produção, classe social e Estado. Tratando-se das políticas educacionais, vão regular o trabalho dos profissionais da educação no sentido de que, através do seu trabalho, que não é material, desenvolvam ações e trabalhem valores que se coloquem a serviço do capital, principalmente produzindo a mais-valia.

Para Dourado (2007, p. 46), a implementação das políticas educacionais tem sido expressão das ações antagônicas, que retratam projetos sociais em disputa.

[...] o papel das políticas educacionais é situado mediante ações sempre orientadas por escolhas (prioridades, vínculos, compromissos) nem sempre manifestas, que retratam interesses e funções – objeto da articulação entre o sistema escolar, o Estado, as demandas sociais e o setor produtivo – escolhas estas permeadas por um conjunto de variáveis intervenientes (mercado de trabalho, instituições, tradições) e, portanto, como resultantes históricos do embate entre sociedade civil e política. (DOURADO, 2007, p. 27).

As políticas educacionais fazem mediações nem sempre manifestas, que retratam interesses em torno da articulação entre a escola, o estado, as demandas sociais e o setor produtivo. A articulação entre escola, Estado, setor produtivo, demanda social e os embates entre sociedade civil configuram um campo de luta hegemônica. As diversas organizações da sociedade civil estão em confronto, objetivando o avanço do processo social. Isso significa que nesse embate há um movimento que ora beneficia a classe dominante, ora as classes dominadas.

Por ser um aparelho do Estado, embora de maneiras diferentes, a escola sempre foi um instrumento para a implantação das reformas, definidas pelo Estado através das políticas educacionais por ele adotadas.

Nesse sentido, as mudanças em torno das exigências profissionais dos professores e dos pedagogos e da sua formação carregam as marcas dessa complexa

interação de forças históricas e sociais. Os pedagogos, como colocado no contexto deste trabalho, são os implementadores das políticas definidas pelo Estado. Portanto, a formação do pedagogo é definida por uma política educacional para que ele implemente outra política, a da Educação Básica.

Com o entendimento de que o pedagogo é o mediador dessas políticas educacionais, isso redundaria numa visão imobilista do pedagogo, ao contrário do que apresenta na realidade social e se apresenta na elaboração da própria política, que é contraditória. Parte-se do princípio de que o pedagogo tem espaço para seu trabalho, embora a realidade mostre os limites, dentre os quais o sentido de pedagogo não exercer com frequência o que é específico do seu trabalho, mas outras atividades, como resolver as questões emergenciais; essas atividades são muito mais frequentes do que aquelas que queria exercer.

Para Ferreira (2009, p. 254), “a racionalidade tecnocrática continua hegemônica na formulação de planos, dos programas e dos projetos educativos, dos quais são alterados apenas o grau e a forma de sua condução.”

Diante deste contexto, indaga-se: esse profissional tem condições de ser um organizador do trabalho pedagógico na escola, que envolve elaboração, implementação e avaliação do PPP, numa perspectiva democrática, ou ele é um técnico, implementador, executor das tarefas que são definidas pelo Estado brasileiro? A política neoliberal adotada a partir de 1990 propõe a formação de um profissional flexível, polivalente, que vai repercutir no trabalho que o pedagogo vai desenvolver na escola, como será abordado a seguir.

### 2.3 O CONTEXTO NEOLIBERAL A PARTIR DOS ANOS DE 1990 E A GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO

O objetivo deste item é mostrar como as mudanças na economia irão interferir no processo educativo, adaptando a educação às novas formas de exploração assumidas pelo capital. É importante assinalar que as transformações no modo de produção irão imediatamente gerar mudanças na educação e nas relações de trabalho que atingem o pedagogo.

O objetivo deste tópico é discutir as mudanças no trabalho do pedagogo e dos documentos que regulam a sua atividade, que foram ocorrendo devido às transformações no modo de produção. Um dos principais itens foi a gestão democrática da educação como uma orientação decorrente das reformas do Estado que foram adotadas no Brasil, a partir dos anos de 1990, presentes na legislação específica, dentre elas a LDBEN. No entanto, devido ao componente ideológico presente na sociedade capitalista, as reformas alinhadas com as orientações neoliberais acabam se manifestando/materializando na forma de gestão gerencial.

Intenciona-se apresentar que, mesmo com as mudanças que aconteceram no campo social, político e econômico, as políticas educacionais, caracterizadas por neoliberais, produzidas pelo Estado a partir de 1990, são formuladas e implementadas com o intuito de reforçar o capital.

O tema discutido por educadores, filósofos como Frigotto (1995), Dourado (2002), Kuenzer (2002), dentre outros, fornecem os fundamentos para se compreender o trabalho do pedagogo na escola pública paranaense, objeto deste estudo.

A partir da década de 1990 no Brasil, o neoliberalismo surge como uma forma de orientação política em decorrência da crise do capitalismo internacional, que necessitava ser superada, da globalização da economia, alterando o papel do Estado no que se refere à economia e, conseqüentemente, as relações de trabalho. Sua característica é apoiar os interesses da classe dominante, permitindo que o mercado regule as ações econômicas do Estado, ou seja, fazer com que o estado saia da economia, tornando-se mínimo, deixando que o mercado assuma a condução da economia de uma vez por todas.

Então, o trabalho torna-se terceirizado, fazendo com que as relações entre capital trabalho fiquem fragilizadas e inseguras para os trabalhadores. A produção por contrato elimina a segurança que o trabalhador possuía, com a carteira assinada. Seu trabalho agora depende de contratos por períodos determinados. Uma volta ao liberalismo. É a transformação dessa base econômica, a partir das contradições que ela mesma engendra, que leva à transformação das relações sociais, implicando em uma nova forma de organização política e social. Portanto, é a base econômica que

determina as formas políticas, jurídicas e o conjunto das ideias que existem em cada sociedade.

Segundo Akkari (2011, p. 21), o neoliberalismo “postula que todas as sociedades devem ser regidas pelas regras do mercado e analisadas sob o prisma econômico”. A educação que se volta para a preparação de mão de obra, para o mercado de trabalho, é entendida como uma prestação de serviço e uma das vias do desenvolvimento e para a ascensão social, ideia que é transmitida pela classe detentora do poder. Com o mercado regulando as relações econômicas, muitos dos direitos sociais conquistados pela classe trabalhadora são desmontados, num momento de presença forte do Estado.

O mercado torna-se o definidor das políticas, como as educacionais, sob a vigilância do Estado, que por sua vez intervém nas políticas públicas como agente regulador através de mecanismos avaliativos. A escola como instituição social, onde se efetivarão as políticas educacionais, é atingida por essas orientações, e o pedagogo é que atuará como agente do Estado, garantindo a concretização das mesmas.

De acordo com Ferreira (2009, p. 255), “as reformas empreendidas na década de 1990 tentaram redimensionar o Estado, revesti-lo de novas competências e funções, não mais como promotor direto do crescimento econômico, mas somente como catalisador e facilitador.” E neste processo foi “fortalecida a função reguladora em detrimento de atividades relacionadas à produção de bens e serviços para o mercado.” O modelo de desenvolvimento, como diz Ferreira (2009), capitaneado pelo Estado, foi substituído por um modelo “baseado nas relações de força do mercado e na regulamentação governamental.” (p. 253).

O Estado retira-se como promotor do desenvolvimento e passa a ser regulador, mesmo que a distância, pois através de mecanismos avaliativos, delega para a própria população este controle. Sua característica é apoiar os interesses da classe dominante, proteger a economia, permitindo que o mercado regule as ações econômicas da sociedade. É neste contexto que surgiram as avaliações como ENEM, ENADE, Prova Brasil.

Para Dourado (2006), a inserção do país na lógica neoliberal, sob a aparente modernização do Estado, transformou-o em um Estado gerencial. Segundo o autor, é

um processo de reforma do Estado e da gestão, centrado na minimização do papel do Estado no tocante às políticas públicas. Essas medidas, sob a aparente modernização do Estado são tomadas para atender à nova fase do capitalismo, tornando-o um “Estado gerencial.” (DOURADO, 2006, p. 25).

Essas dimensões são complexas devido ao caráter ideológico a elas atribuído, já abordado nas discussões sobre o trabalho e as políticas educacionais. Tratando-se das políticas implantadas a partir de 1990, para Dourado (2006, p. 24) essas medidas:

[...] apresentam-se mediante a defesa ideológica de uma pretensa retomada do desenvolvimento econômico, efetivada pelos partidários do neoliberalismo por meio da minimização da atuação do Estado nas políticas sociais e da redução ou desmonte das políticas de proteção via reforma conservadora de Estado, a partir do discurso ideológico de defesa da modernização e racionalização do Estado e da adaptação às novas demandas impostas pela mundialização em curso.

Assim como em outros momentos históricos, as mudanças implantadas na economia apresentaram novas exigências à educação, pois a educação escolar sempre foi entendida como fator de desenvolvimento social e econômico, preparando a mão de obra para os mais diversos setores.

A perspectiva neoliberal demanda uma educação regulada pelo mercado, subordinada às suas regras, daí resultando “uma filosofia utilitarista e imediatista e uma concepção fragmentária do conhecimento, concebido como um dado, uma mercadoria e não como uma construção, um processo” (FRIGOTTO, 1995, p. 85).

Para Kuenzer (2002, p. 52), a reforma empreendida “além de ser uma reforma econômica, assume as feições de uma reforma intelectual e moral.” Para isso, seria necessária uma concepção de mundo “que fornecesse ao trabalhador uma justificativa para a alienação e, ao mesmo tempo, suprisse as necessidades do capital com um homem cujos comportamentos e atitudes respondessem às suas demandas de valorização.” (p.52).

Esse novo quadro apresenta propostas de cunho gerenciais do sistema, e das escolas, assim como a configuração de novos perfis dos profissionais da educação, dentre eles a do pedagogo, para a implementação das políticas educacionais.

Superando o taylorismo, que no Brasil foi implantado com a Lei 5.692/71, a forma apresentada foi a do toyotismo. Para Gounet (1999, p. 27),

[...] o trabalho não é mais individualizado e racionalizado conforme o taylorismo: é um trabalho de equipe; a relação homem-máquina torna-se a de uma equipe de operários frente a um sistema automatizado; em segundo lugar, o trabalhador deve tornar-se polivalente para operar várias máquinas diferentes em seu trabalho cotidiano, mas também para poder ajudar o colega quando precisa.

Nestas circunstâncias, o trabalho assume novas dimensões, da polivalência<sup>12</sup>, pautado numa nova racionalidade. Os trabalhadores tornam-se polivalentes, devem estar aptos a assumir várias funções para maior economia. Entretanto, polivalência não pode ser confundida com politecnia<sup>13</sup>

A modalidade que se instalou nas escolas é a da polivalência. Na Educação Básica, em nome da importância dos conhecimentos gerais para a vida do indivíduo, a educação assume um caráter de formação geral, plenamente justificado, pois com a

<sup>12</sup> De acordo com Kuenzer (2002, p. 61), [...] por **polivalência** entende-se a ampliação da capacidade do trabalhador para aplicar novas tecnologias, sem que haja mudança qualitativa desta capacidade. Ou seja, para enfrentar o caráter dinâmico do desenvolvimento científico tecnológico o trabalhador passa a desempenhar diferentes tarefas usando distintos conhecimentos, sem que isso signifique superar o caráter de parcialidade e fragmentação destas práticas ou compreender a totalidade. A este comportamento no trabalho corresponde a interdisciplinaridade na construção do conhecimento, que nada mais é do que a inter-relação entre conteúdos fragmentados, sem superar os limites da divisão e da organização segundo os princípios da lógica formal. Ou seja, a uma ‘juntada’ de partes sem que signifique uma nova totalidade, ou mesmo o conhecimento da totalidade com sua rica teia de inter-relações; ou ainda, uma racionalização formalista com fins instrumentais pragmáticos calcada no princípio positivista da soma das partes. É suficiente usar os conhecimentos empíricos disponíveis sem apropriar-se da ciência, que permanece como algo exterior e estranho. (KUENZER, 2000 a, p. 86-87).

<sup>13</sup> De acordo com Kuenzer (2002, p. 62), a **politecnia** “significa o domínio intelectual da técnica e a possibilidade de exercer trabalhos flexíveis, recompondo as tarefas de forma criativa, supõe a superação de um conhecimento meramente empírico e formação apenas técnica, através de formas de pensamento mais abstratas, de crítica, de criação, exigindo autonomia intelectual e ética. Ou seja, é mais que a soma das partes fragmentadas; supõe uma rearticulação do conhecido, ultrapassando a aparência dos fenômenos para empreender as relações mais íntimas, a organização peculiar das partes, descortinando novas percepções que possam configurar uma compreensão nova, e superior, da totalidade, que não estava dada no ponto de partida. A politecnia cria possibilidade de construção do novo, permitindo aproximações sucessivas da verdade, que nunca se dá a conhecer plenamente; por isto, o conhecimento resulta do processo de construção da totalidade que nunca se encerra, pois há sempre algo novo para conhecer. Nesta concepção, evidencia-se que conhecer a totalidade não é dominar todos os fatos, mas as relações entre eles, sempre reconstruídas no movimento da história”. (KUENZER, 2000a, p. 86-87).

automação e simplificação das tarefas com a educação geral o trabalhador pode desempenhar muitas tarefas. No entanto, levou a desprofissionalização e precarização do trabalho como colocado por Kuenzer (2002, p. 54)

[...] sob a aparente reconstituição da unidade de trabalho para enfrentar os limites da divisão técnica, esconde-se sua maior precarização, exatamente porque a finalidade das novas formas de organização, ao ampliar as possibilidades de reprodução ampliada do capital, não superam, mas aprofundam a divisão entre capital e trabalho.”

Na escola, referindo-se ao trabalho do pedagogo unitário, isso se manifesta nas múltiplas tarefas que assume, desde as que eram específicas do OE e SE e ainda as atividades burocráticas, tudo em nome superação da divisão técnica do trabalho, como se nesta multiplicidade de ações que o pedagogo realiza não se caracterizasse como trabalho fragmentado, desviando a atenção da sua atividade principal que é a organização do trabalho pedagógico na escola.

Kuenzer (2002, p. 70) alerta para “o uso pelo Estado da concepção de unitariedade para precarizar o trabalho pedagógico, pela extinção e/ou não criação de postos de trabalho para professores e pedagogos, combinados com a precarização da formação docente.”

Isso significa que esse novo sistema de produção não possibilita, como propalado, a superação da fragmentação do trabalho, pelo contrário, torna-a mais acentuada. A perspectiva neoliberal é apresentada como modernização do Estado, através de um Estado gerencial, uma gestão reformulada e aceita como contingência necessária para o desenvolvimento do capitalismo.

Para Dourado (2006, p. 25), a perspectiva neoliberal é “ideologicamente difundida apenas como reformulação da gestão do desenvolvimento capitalista, na qual a desigualdade é aceita como norma e o desemprego, como contingência necessária ao desenvolvimento do capital.”

Para Ferreira (2009, p. 256), o Estado gerencial pode ser definido como aquele que “almeja uma relação harmoniosa e positiva com a sociedade civil, seja buscando avaliar os resultados das políticas públicas que chegam aos cidadãos, seja tratando os problemas por meio de agências reguladoras.”



Essas transformações encontram terreno fértil para se materializarem nas mudanças no campo das políticas educacionais implementadas no país, interferindo na sua organização e nas atribuições dos profissionais. De acordo com Dourado (2002, p. 149),

[...] tais mudanças interferem na lógica organizativa da escola e nos papéis dos diversos atores sociais que constroem o cotidiano escolar. Merecem destaque, nesse particular, novos requerimentos e habilidades colocados aos trabalhadores em educação, especialmente aos professores, coordenadores, supervisores e orientadores educacionais.

As habilidades requeridas visam a polivalência dos atores escolares, professores, diretores, pedagogos, pais, alunos, comunidade. Dentre as várias atribuições passaram a ser responsabilizados pelos processos de planejamento, implementação e avaliação dos PPP.

Para Ferreira (2009, p. 256), a gestão dos sistemas educacionais e das instituições de ensino tornou-se “reconhecida como central para a melhoria da qualidade do ensino, entendida aí nos limites da eficiência e eficácia econômica.”

Para isso a lei implanta, tanto nos sistemas como nas instituições de ensino um novo modelo de gestão, a democrática, expressa na Constituição de 1988, na LDBEN (1996), e em outros documentos alinhados com a orientação neoliberal como as DCNP (2006), documento *Função do Pedagogo* (2004) elaborado pela SEED-PR, que define as atribuições do pedagogo no Paraná. Nestes documentos fica evidente a ideia da responsabilidade da escola pela gestão administrativa, financeira e pedagógica, ideias fundamentadas nos princípios no novo sistema de produção, o toyotista.

Para Frigotto (2004, p. 62),

[...] a administração na sociedade capitalista tem a função de fazer produzir mais, com o menor gasto e no menor tempo possível, a gestão escolar passou a ter um papel fundamental na atual reforma da educação brasileira. Assim, foi tomando corpo um conjunto de políticas de fortalecimento da gestão escolar no sistema educacional brasileiro que mesmo tendo como fundamento o princípio da ‘racionalidade científica’, manteve elementos, aos menos no discurso, de defesa do princípio da gestão democrática. (2004, p. 62).

A Constituição de 1988, a chamada constituição cidadã, elaborada a partir de amplo debate envolvendo a sociedade civil e fundamentada em princípios democráticos destaca, dentre outros, aspectos como direito público subjetivo<sup>14</sup> a garantia do acesso ao ensino obrigatório e gratuito e gestão democrática do ensino público. Consta no artigo 206 que “[...]o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] VI- gestão democrática do ensino público na forma da lei.” (BRASIL, 2014, p. 121).

A LDBEN 9.394/96 reafirma como um dos seus princípios a gestão democrática nas instituições públicas de ensino, como colocado na Constituição de 1988. De acordo com o artigo 3º, o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: “VIII – Gestão democrática do ensino público, na forma desta lei e da legislação dos sistemas de ensino.” (BRASIL, 2014, p.10). Entende-se que a gestão é democrática por possibilitar a participação dos diferentes segmentos da escola nas decisões que basicamente envolvem a elaboração e implementação do PPP, a participação nos conselhos de classe como consta nos artigos 12 e 13, atribuindo à escola e aos docentes a elaboração execução da proposta pedagógica.

Para Dourado (2002, p. 154), “por gestão democrática da escola entende-se a implementação de modalidades de gestão, cujas formas de provimento e exercício efetivam-se pela presença de canais de participação no exercício do poder, nas tomadas de decisões.” Em nível de instituição escolar, são criados mecanismos para uma maior participação dos profissionais da educação e da comunidade nas decisões que envolvem elaboração, implementação e avaliação do PPP, dentre outros aspectos, para os quais se necessita conhecimento técnico e compromisso político.

O artigo 14 da LDB- Lei 9.394/96 expressa que:

[...] os sistemas de ensino definirão as normas de gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I- participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto-político pedagógico da escola; II- participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.” (BRASIL, 2014, p. 15).

---

<sup>14</sup> Para Cury (2000, p. 21), “[...] direito público subjetivo é aquele pelo qual o titular de um direito pode exigir direta e imediatamente do Estado o cumprimento de um dever e de uma obrigação.”

Pelo texto da lei, abre-se espaço de participação para todos e, assim, dissipam-se as práticas autoritárias que definiam o que deveria ser implementado nas escolas. A lei garante a participação dos profissionais da educação na elaboração do Projeto político-pedagógico e a participação da comunidade em conselhos escolares e outras atividades.

No entanto, é preciso considerar que ao longo da história da educação brasileira, a organização pedagógica sempre foi centralizada, o que significa que inicialmente é necessário se romper com uma cultura, pois apenas possibilitar a participação através de aparatos normativos não é garantia de que ela aconteça, pois gestão democrática é um processo amplo, complexo, que necessita ser compreendido, requer conhecimento dos determinantes sociais, políticos, econômicos e culturais e posicionamento político.

Para Nogueira (2011, p. 240),

[...] a gestão democrática qualifica-se pela capacidade de compreender os processos sociais de modo crítico e abrangente, pensando a crise e a mudança acelerada. [...] uma gestão desse tipo opera além do formal e do burocrático e compromete-se abertamente com o aprofundamento da participação e da composição dialógica [...].

A gestão democrática deveria se constituir em mecanismo para tomada de decisões, em que os resultados não se limitem ao administrativo, mas, através de diálogos, operem a transformação das instituições. A gestão democrática “assimila as organizações como espaços éticos e políticos que interagem de modo ativo com a vida, são povoados por pessoas, desejos e interesses que precisam ser recompostos e que não podem ser simplesmente ‘gerenciados’.” (NOGUEIRA, 2011, p. 241). A escola é o espaço onde afloram interesses diversos, é espaço de diálogo, razão pela qual a gestão democrática extrapola as questões instrumentais e burocráticas e situa-se no plano dinâmico, de movimento, que é a vida.

Embora as leis proclamem a gestão democrática como orientadora da prática, não é isso que acontece; as orientações políticas empreendidas principalmente a partir de 1990, com as múltiplas tarefas, a diminuição do número de profissionais, dentre outros fatores, não possibilitam que se viabilize e acaba se concretizando uma gestão

com característica gerencial, voltada mais para o controle dos resultados do que para processos voltados para a emancipação.

As reformas caracterizam-se por

[...] práticas descentralizadoras, de controle e de privatização. A reforma buscou consolidar a figura de um Estado gerencial, com capacidade de regulação social mediante a transferência a outros setores/instituições da responsabilidade de prestação dos serviços sociais. (FERREIRA, 2009, p. 256).

A questão da gestão como controle de resultado também é abordada por Nogueira (2011, p. 51). Refere-se à administração gerencial como um caminho pós-burocrático e teria como meta

[...] controlar mais os resultados do que os procedimentos, conceder maior autonomia aos órgãos públicos, descentralizar estruturas e atividades, flexibilizar procedimentos, de modo a que se configurassem ambientes mais competitivos, ágeis e responsáveis perante os cidadãos-consumidores.

Esse novo paradigma previa um Estado reduzido, tecnicamente bem preparado, motivado por um serviço público profissionalizado com planos de carreira, melhor remuneração, formação continuada, avaliação de desempenho, evidenciando a introdução dos princípios de mercado na gestão pública. (NOGUEIRA, 2011, p. 51).

Refletindo sobre o trabalho do pedagogo no Paraná, percebe-se que ele está desenvolvendo a sua prática pautado nos princípios gerenciais. Após a Lei Complementar nº 103/204, que criou o cargo de professor pedagogo, foi reduzido o número de profissionais nas escolas. Pelos depoimentos dos pedagogos participantes da pesquisa, percebe-se que se encontram diante de um dilema. Por um lado, compreendem o seu trabalho como o de organizador do trabalho pedagógico na escola numa perspectiva democrática; por outro lado, pelos relatos, evidenciam que a forma de trabalho que desenvolvem, configura-se muito mais como multitarefeiro, na perspectiva de uma gestão gerencial. Além de assumirem as atribuições do OE e SE, são chamados para resolver questões emergenciais que fogem da sua competência.

Para Ferreira (2009, p. 256), com as mudanças realizadas a partir da década de 1990, “a organização do trabalho pedagógico na escola não foi alterada, pois

constituída pelos mesmos princípios da divisão do trabalho, com o mínimo de profissionais o que faz gerar uma intensificação do trabalho docente.” A intensificação do trabalho gera precarização, desvio de função, pois com muitas atividades estanques desvincula-se da gestão democrática, do trabalho coletivo.

Essa visão também é exposta por Dourado (2002, p. 154), segundo o qual

[...] o modelo de gestão adotado pelos sistemas públicos conserva, ainda hoje, características de um modelo centralizador. A autonomia pedagógica e financeira e a implementação de um Projeto Político-Pedagógico próprio da unidade escolar tem se restringido, na maior parte dos casos, a uma falácia.

É fácil compreender que qualquer organização só tem sentido enquanto se mantiver viva uma reflexão sobre os objetivos que a orientam; do contrário, torna-se uma exigência puramente formal, burocrática, sem significado.

Para Akkari (2011, p. 34), "considerar a Educação como um serviço pressupõe, uma série de orientações exclusivamente econômicas, que se distanciam, especialmente da concepção humanista da escola, enquanto um direito e um bem público". A ideia de educação que prepara para o mercado vai em sentido oposto ao entendimento da educação para a cidadania. O "mercado livre é a solução para a deterioração da escola pública, e isso graças à concorrência e, com ela, a escolha da escola, a descentralização e a responsabilização dos atores educacionais pelos resultados." (AKKARI, 2011, p.21). A responsabilidade pelo sucesso é atribuída aos professores, pedagogos, gestores, desresponsabilizando o Estado. No Brasil, esta prática é antiga, desde os primórdios da colonização, principalmente os professores são responsabilizados pelo fracasso dos alunos.

Como apresentado no tópico anterior, o Estado define as políticas educacionais de acordo com o pensamento do grupo que detém o poder, definindo responsabilidades aos profissionais da educação no sentido de que as referidas políticas se viabilizem e reforcem o setor econômico, cujo detentor é uma determinada classe social. As atribuições são definidas seguindo o modo de produção capitalista.

A Lei 9.394/96, elaborada em um contexto democrático, mas sob a influência das políticas neoliberais, elegeu a formação geral sem desconsiderar a formação para o trabalho. A formação geral possibilita uma maior flexibilidade no mundo do

trabalho, característica requerida pelas políticas dos anos de 1990, como diz Scheibe (2007).

Nos anos de 1990, com a democratização do país, vários segmentos da sociedade civil participaram das discussões em torno da elaboração da Lei 9.394/96, e deram o consentimento para o que se esboçou na nova lei: o caráter de educação geral, requerido pelas orientações neoliberais. Nestes momentos distintos, um sob o regime autoritário e outro democrático, foi incutida a ideia de ascensão social, principalmente para as classes dominadas.

No Brasil, as políticas educacionais têm sido ditadas/influenciadas por organismos internacionais como o Banco Mundial, e estão voltadas para atender às necessidades do mercado de trabalho. Dentre os documentos, está a lei 9.394/96, especialmente nos artigos 62 e 64, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia e nas regulamentações dos estados e municípios.

As mudanças na economia tornaram inevitáveis as transformações na sociedade como um todo. Devido à crise de energia e matéria-prima na Europa, o capitalismo foi obrigado a assumir uma produção limitada, definida em contratos pelas empresas, o que torna o trabalho precário. Da economia para a escola, atinge o trabalho do pedagogo, envolvido em diversas atividades, fragmentando a sua consciência diante de uma prática alienante. Ainda como influência dessa política, o número de pedagogos na escola diminui e assim fica cada vez mais distante a superação da fragmentação da consciência do pedagogo. Pelo contrário, as discussões sobre uma transformação no modo de produção capitalista se distanciaram. Antes, a reprodução do capital.

Verifica-se, então, que se trata de uma estratégia neoliberal o discurso sobre a democracia. O processo democrático existe somente no papel, assim como a igualdade existe somente na Constituição. O neoliberalismo significou simplesmente o fortalecimento do capital e sua expansão social. Sob a bandeira da democracia, houve uma diminuição dos funcionários da escola, determinando o número de pedagogos de acordo com o número de alunos e sob com a finalidade de acabar com a fragmentação tornou o trabalho mais fragmentado.

Em síntese, as reflexões sobre trabalho, o Estado, as políticas educacionais com as orientações neoliberais a partir dos anos de 1990 possibilitaram compreender como é o trabalho na sociedade capitalista, elementos essenciais para a compreensão do trabalho do pedagogo na escola pública do Paraná.

### 3 FORMAÇÃO E TRABALHO DO PEDAGOGO NA ESCOLA

Este capítulo analisa as mudanças que aconteceram na formação e no trabalho do pedagogo a partir de 1990, quando, no Brasil, foram adotadas as orientações neoliberais. Estas orientações se encontram na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. No Estado do Paraná, contexto desta pesquisa, na Lei Complementar nº103/2004, e no documento *Função do Pedagogo*.

Objetiva-se apresentar como estes documentos estão alinhados com as orientações político-econômicas da década de 1990, o que demanda um profissional com formação geral, polivalente e flexível para executar as tarefas requeridas pelo setor produtivo.

Neste processo, o pedagogo teria uma função primordial, a de mediador entre o Estado, que elabora as políticas educacionais, e a sociedade, incrementando essas políticas que vão contribuir para a reprodução/manutenção do sistema capitalista, pois seria ele que efetivaria o processo de implementação da educação como traçada pelo estado brasileiro.

As discussões deste capítulo são fundamentadas em obras de autores como Brzezinski (1996), Romanelli (2006), Saviani (2008), Silva (1999), Evangelista e Triches (2009), Scheibe (2007), dentre outros.

No início da tese, foi apresentada a trajetória da formação e do trabalho do pedagogo e vários trabalhos acadêmicos que abordam a trajetória deste profissional que já foi OE e SE, razão pela qual não será aí tratada. Dentre os trabalhos, destacam-se: Löcco (1987)<sup>15</sup>, Rollemberg (1984)<sup>16</sup>, Farias (1987)<sup>17</sup>, Rodrigues (2005)<sup>18</sup>.

---

<sup>15</sup> A obra de Locco (1987) aborda, numa perspectiva crítica, a trajetória desse profissional no Estado do Paraná.

<sup>16</sup> Rollemberg (1984) questiona se existem alternativas para o pedagogo agir na escola, de forma que sua ação esteja voltada para a transformação da escola pública, comprometida com os interesses das classes populares.

<sup>17</sup> Farias (1987) aborda a questão do fracasso e busca identificar as alternativas que os especialistas têm apresentado para a superação do problema

<sup>18</sup> Analisa as relações entre as transformações produtivas, as mudanças no mundo do trabalho e as repercussões nas reformas educacionais para se compreender as políticas educacionais implementadas no país. (RODRIGUES, 2005).



### 3.1 A LEI 9394/96 E AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DA PEDAGOGIA: O QUE MUDA NA FORMAÇÃO E TRABALHO DO PEDAGOGO?

As políticas educacionais resultam das necessidades que emergem das relações sociais num determinado momento histórico. Como já referido, para atender às reivindicações da sociedade, o Estado elabora as leis que vão regular as instituições de forma a atender objetivamente a todos, mas, na realidade, essas políticas apresentam dualidade para amenizar os conflitos presentes na sociedade e acabam atendendo aos interesses econômicos.

Para Dourado (2001, p. 78),

[...] a LDB, embora pese os seus limites e condicionantes, é a expressão das lutas efetivas entre as diversas forças sociais e, dessa forma, apresenta-se como um balizador para as políticas educacionais no país e, conseqüentemente, para as políticas de democratização da escola e da gestão escolar.

No Brasil, a década de 1990 iniciou com a recém promulgada Constituição de 1988, resultado de amplo processo de discussão da sociedade. Denominada de Constituição Cidadã, por ser democrática, abre espaço para a participação da sociedade na definição das políticas públicas. No campo educacional, se materializa pela participação da sociedade na elaboração da LDBEN-9.394/96 e, posteriormente, nas discussões em torno das orientações para o curso de Pedagogia, com a participação das entidades de classe, como ANFOPE, FORUNDIR, ANPED, resultando na elaboração e aprovação das DCNP, que definiram a formação e o trabalho do pedagogo.

Como já colocado em capítulo anterior, os avanços científicos e tecnológicos que estavam acontecendo no mundo, as mudanças nas relações sociais, econômicas, políticas, culturais, contribuíram para que nos anos de 1990 fossem realizadas modificações no processo de produção e na organização do processo de trabalho. Para Brzezinski (2009) essas modificações trouxeram uma nova racionalidade capitaneada pelo neoliberalismo que veio aumentar a taxa de exploração da classe dos trabalhadores.

Após longo processo de discussão, iniciado na década de 1980, a então nova LDBEN 9.394/96 foi promulgada num momento de efervescência democrática e em meio às mudanças que aconteciam decorrentes da crise do capitalismo. Portanto, foi uma lei que se apresentou democrática, mas incorporou as orientações neoliberais reafirmando, como aconteceu em outros momentos históricos<sup>19</sup>, estar alinhada com as mudanças requeridas pelo capitalismo e, o Estado como instituição que referenda as devidas mudanças. É o momento em que a classe dominante se apropria da educação, adaptando-a a um novo momento de expansão do capital.

A lei apresentou várias modificações que vieram a alterar a organização da escola, trazendo novas orientações para os profissionais da educação pelos objetivos que apresenta, pela alteração na composição dos níveis, na proposta curricular e na sua operacionalização. Também trouxe orientações sobre a formação de professores, ressaltando em artigo específico a formação do pedagogo e seu campo de atuação.

No que se refere à composição dos níveis escolares, de acordo com o artigo 21, “[...] a educação escolar compõe-se de: I- educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; II- educação superior.” (BRASIL, 2014, p. 17). O 1º e 2º Grau foi transformado em educação básica e, ainda, incluída a educação infantil, prolongando o período de escolarização, conforme imposição do sistema neoliberal.

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

[...] educação geral é tomada como requisito indispensável ao emprego formal e regulamentado, ao mesmo tempo em que deveria desempenhar

---

<sup>19</sup> Em outro momento, na década de 1930, com a criação do curso de Pedagogia, formando o técnico em educação; nas décadas de 1960 e 1970 com as leis 5.540/68 e 5692/71 esta última que instituiu o ensino profissionalizante, como já colocado, estabelecendo as relações entre política, economia e educação alinhadas com as mudanças do capitalismo, naquele contexto.

papel preponderante na condução de políticas sociais de cunho compensatório, que visem à contenção da pobreza. (OLIVEIRA, 2004, p. 1129).

Alegava-se que o novo paradigma produtivo demandava requisitos diferenciados de educação geral e qualificação profissional dos trabalhadores e assim “disseminou-se a ideia de que para ‘sobreviver’ à concorrência do mercado, para conseguir ou manter um emprego, para ser cidadão do século XXI, seria preciso dominar os códigos da modernidade.” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 46).

E estas autoras relatam que

[...] enquanto os sindicatos de trabalhadores absortos com o problema da requalificação, canalizavam suas preocupações no sentido de criar centros públicos de formação profissional, de comissões tripartides para discutir os rumos dessa qualificação, os empresários anunciavam sua determinação de intervir na condução da educação geral, potencializando sua participação nos debates sobre a LDBEN e nas reestruturações curriculares que se fizessem necessárias. É perceptível que os empresários sintonizados com o debate internacional e com as exigências educacionais postas pela organização capitalista, reconheciam os limites de uma formação profissional desvinculada da educação básica de caráter geral. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 68)

As propostas curriculares deveriam ser elaboradas visando a educação geral.

Quanto ao currículo, diferente do proposto na lei 5692/71<sup>20</sup>, a lei 9394/96 delega aos estabelecimentos de ensino e aos docentes a tarefa da elaboração das propostas pedagógicas. No artigo 12 consta que, “[...] os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: I-elaborar e executar sua proposta pedagógica.” (BRASIL, 2014, p. 14). Consta no artigo 13 que “[...] os docentes incumbir-se-ão de: I- participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; II- elaborar e cumprir o plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino.” (BRASIL, 2014, p. 15).

---

<sup>20</sup> A lei 5692/71, aprovada no período autoritário, foi elaborada por um grupo de trabalho instituído pelo Presidente da República; segundo Saviani (2008b), através do Decreto n. 66.600 de 20 de maio de 1970. A lei e o parecer 853/71 definiram as matérias e disciplinas e as formas didáticas de tratamento da matéria: atividades, áreas de estudo e disciplinas, respeitando o nível de desenvolvimento psicológico dos alunos.

Portanto, a escola terá a incumbência de elaborar e colocar em prática a proposta pedagógica, respeitando as orientações contidas nesta lei sobre a base nacional comum que deve ser trabalhada em todo território nacional e a parte diversificada para atender as necessidades regionais, assim como demais orientações como carga horária, instalando-se o princípio constitucional da gestão democrática, já tratada anteriormente.

Os artigos 26 e 26-A são dedicados à composição curricular do ensino fundamental e médio. Consta no artigo 26 que "[...] devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, e uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela." (BRASIL, 2014, p. 19-20).

Nos parágrafos que seguem, estabelece os componentes do currículo, que devem abranger o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente o Brasil, o ensino da arte é componente obrigatório, visando promover o desenvolvimento cultural dos alunos; a educação física é componente curricular da educação básica, o ensino de história do Brasil deve levar em conta a contribuição das diversas etnias para a formação do povo brasileiro, principalmente as matrizes indígena, africana e europeia.

A lei anterior, a 5692/71, estava voltada para a formação profissional, definia conteúdos e formas didáticas de tratamento da matéria, e a lei 9394/96, diferente da anterior, propõe uma formação geral comum, mas o que se percebe é que ambas estão alinhadas com as orientações definidas pelo sistema produtivo, com a interferência do Estado definindo políticas educacionais para atender às novas formas de exploração da mão de obra.

A lei anterior, voltada para a formação do especialista, e, com o neoliberalismo, como diz Kuenzer (2002), voltada para a formação de profissionais flexíveis para realizar múltiplas tarefas.

É em meio a estas orientações que o pedagogo vai desenvolver o seu trabalho, de coordenar/articular o trabalho pedagógico na escola. Essas orientações impõem ao pedagogo novos desafios, pois além do conhecimento técnico para organizar o trabalho na escola, precisa envolver o coletivo da escola nesta tarefa, diferentemente

das orientações anteriores, que delegavam ao SE a incumbência de orientar o processo de elaboração do planejamento e fiscalizar a sua implementação. Seguindo a nova política de democratização das instituições, o Estado impõe regras a serem seguidas.

O que se espera do pedagogo é que ele seja um implementador dessas políticas e não um mero fiscal, como na década de 1970-1980. A lei mostra-se inovadora e encaminha para um trabalho coletivo e democrático, com a participação dos professores, diretores, pais, comunidade, alunos, porém o cenário de trabalho do pedagogo gera outras frentes de trabalho e ele não consegue realizar o seu trabalho com proposto na lei. Todo esse aparato de envolvimento dos segmentos escolares, da família, da comunidade não passa de uma retórica criada pelo neoliberalismo para se mostrar uma face democrática que não existe. A lei mostra-se contraditória ocultando a realidade.

Esta é a estrutura da escola almejada pelo sistema neoliberal. O neoliberalismo se apropria da instituição escola para impor novas regras que devem seguir para que as novas relações contribuam para a nova expansão do capital, daí regular também a formação de professores.

No que se refere à formação dos profissionais da educação, a Lei 9.394/96 caminha na mesma direção, a do atendimento às necessidades do mercado. Estabelece a diferença entre a formação docente e a formação para outras atribuições. Estabelece a diferença entre os profissionais de educação para o ensino e os profissionais da educação e do ensino.

O artigo 62 trata da formação de professores e o artigo 64 trata da formação dos profissionais da educação, estabelecendo a dualidade entre profissionais para o ensino e do ensino.

De acordo com o artigo 62, a formação dos docentes para atuar na educação básica deverá ser feita nas universidades e Institutos Superiores de Educação e admite a formação mínima em nível médio, modalidade normal, conforme consta na lei:

[...] a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do

ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL, 2014, p. 35).

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

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

O artigo 64 da lei 9.394/96 define que a formação de profissionais para a administração, planejamento, inspeção, orientação e supervisão, será feita no curso de Pedagogia, reservando, portanto, as atividades de planejamento, orientação, supervisão para os egressos deste curso.

Em meio às discussões que vinham sendo travadas desde a década de 1980, principalmente sobre o trabalho fragmentado entre o orientador educacional e supervisor escolar, a lei referendou as habilitações propostas na Lei 5.540/68, mantendo, portanto, a dualidade entre a formação do professor e do especialista.

Definiu no artigo 63 que a formação de professores para a educação infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental deveria ser realizada nos Cursos Normais Superiores de Educação em Institutos Superiores de Educação.

Art.63. Os institutos superiores de educação manterão: I-cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental; II- programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica; III- programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

De acordo com Evangelista e Triches, a maioria das universidades públicas não incorporara as indicações dos institutos superiores e mantiveram os cursos de Pedagogia e, assim a última década do século XX e a primeira do século XXI foi marcada, por inúmeros formatos de cursos de Pedagogia, “com habilitações técnicas,

com uma habilitação, com várias habilitações, com habilitações para a docência na Educação Infantil e Educação Especial, com formação para o magistério nas séries iniciais do Ensino Fundamental.” (2009, p. 184).

E foi em meio a essa diversidade de cursos e às discussões que já vinham sendo travadas desde a década de 1980 que se desencadearam as discussões em torno das DCNP.

Como a formação de professores se constituía em uma bandeira de luta por parte dos educadores, a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação- ANFOPE, como apontam Shiroma, Moraes e Evangelista (2007, p. 84), “desde o final dos anos de 1970 discutia um grande projeto nacional de formação que redundou em três premissas: formação básica, condições de trabalho e formação continuada.” Acrescentam que, ao longo desse tempo, amadureceu a ideia em torno de uma base comum nacional para todos os profissionais da educação. Essa base é a formação docente inicial para todos.

Para Shiroma, Moraes e Evangelista (2007, p. 82), a preocupação com a formação de professores ultrapassa o campo das preocupações com a qualificação docente, ou seja, o que a reforma patenteia é a produção, por meio do professor das competências demandadas pelo mercado e a partir daí eclodem as mudanças curriculares.

Fica evidente como a economia se apropria da educação através da escola para atender às necessidades do mercado. Como diz Cury (1995, p. 122),

[...] a relação capital-trabalho é o centro de gravidade da totalidade social. Dessa forma o processo de produção e o que ele implica determinam em última instância as outras instituições e práticas sociais. Tal é o limite da educação. Seu próprio movimento é um movimento relativo à estrutura da relação capital-trabalho. Essa relação como movimento impulsionador da estrutura social é a sementeira dos antagonismos sociais refletidos nas instituições. Por isso, a mudança dessas e nessas instituições depende do movimento contraditório das e nas relações sociais de produção.

Ao longo dos tempos, a escola constitui-se no espaço onde se dão as mudanças necessárias para atender as necessidades impostas pelo capital. Embora os educadores busquem uma educação transformadora e o aparato normativo caminhe nessa direção, o que se percebe é que, através de um discurso ideológico, se proclama uma escola

transformadora, e na prática se viabiliza uma educação conservadora, voltada para os interesses da classe dominante, onde os interesses econômicos preponderam.

Na escola, acontecem as relações de trabalho necessárias à manutenção do capital. Na década de 1970, a formação dos especialistas como requerido pelo mercado de trabalho e na escola o exercício dos especialistas: o OE, SE. No final do século XX e início do século XXI, as exigências do mercado de trabalho são de um profissional flexível, polivalente e, na escola, o pedagogo está realizando essas tarefas. Pode-se dizer que o trabalho que o pedagogo realiza na escola é um exemplo a ser seguido no mercado de trabalho. Ora o trabalho do especialista, ora do polivalente ou multitarefeiro. Todas essas mudanças aconteceram em momentos de mudanças no setor econômico e a escola é colocada a serviço da economia para preparar a mão de obra, quer pelos conteúdos e valores que veicula, como pela organização que apresenta.

E em meio às contradições entre capital e trabalho que se desencadeiam as DCNP, que vão nortear as mudanças no curso e sob uma aparência democrática são efetuadas as mudanças curriculares que vão atender o mercado de trabalho.

Então, no início dos anos de 2000, sob a influência das orientações neoliberais, são realizadas as reformulações curriculares dos cursos de formação de professores, entre eles o de Pedagogia, que culminou com a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso em maio de 2006. O curso apresentou uma proposta ampla, pautada em valores humanos, científicos, culturais, em que, através de estudos teórico-práticos, o egresso torna-se apto para exercer a docência, a gestão e a pesquisa, atividades que envolvem o planejamento, implementação e avaliação educativa.

Até a sua aprovação aconteceram muitos debate e embates. Em pauta, a identidade do curso: afinal, o pedagogo é docente, é especialista em educação, é cientista educacional?

Inicialmente, o Conselho Nacional de Educação – CNE apresentou minuta de um curso de licenciatura, para o magistério na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, provocando um intenso debate, particularmente no âmbito das universidades públicas e associações da área. Entre as objeções feitas, a principal



referia-se ao fato de que o curso restringia-se à formação docente, contrariando a LDBEN, que mantinha a formação do especialista, para as atividades de planejamento, inspeção, orientação e supervisão educacional.

Várias foram as proposições feitas para a reformulação do curso de Pedagogia, mas de acordo com Evangelista e Triches (2009) foram três as de maior visibilidade. A do Conselho Nacional de Educação-CNE, da Associação Nacional de Formação de Professores-ANFOPE e entidades apoiadora como o Fórum de Diretores de Faculdades de Educação – FORUMDIR e do Manifesto dos Educadores assinado por José Carlos Libâneo e Selma Garrido Pimenta. Entre as propostas, havia consenso e discordâncias. Quanto ao consenso: o pedagogo é um profissional da educação.

Muitas foram as discordâncias, mas, como coloca Rodrigues (2006, p. 96), as principais fundamentadas entre duas posições antagônicas: “ou a defesa de um percurso curricular definido pela docência como base da formação; ou a defesa de um currículo centrado nas ciências da educação, com ênfase nas teorias do conhecimento.” Comenta, ainda, que a primeira é defendida pela ANFOPE há mais de duas décadas, e a segunda defendida por renomados intelectuais do país.

A proposta do CNE define a pedagogia como

[...] uma 'ciência' e um 'campo de formação' de educadores - docentes e não docentes. É uma ciência que produz um saber acadêmico, passível de dar sustentação à prática docente e ao trabalho pedagógico, escolar e não escolar; é um campo teórico-investigativo sobre a educação e o ensino." (EVANGELISTA; TRICHES, 2009, p.187).

A Pedagogia é uma ciência, campo de estudos e de formação profissional de docentes e gestores, campo de investigação sobre a educação e o ensino; a docência constitui-se a base da formação do pedagogo e este, portanto, o pedagogo um licenciado apto para atuar na docência como na administração do sistema escolar. Da concepção de pedagogia propõe o que deve ser a formação e o trabalho do pedagogo.

[...] o pedagogo seria um licenciado apto a atuar tanto na docência quanto nas funções de administração do sistema escolar. Conquanto sua formação fosse para a docência, o pedagogo não seria apenas professor, razão pela qual foi também designado, pelo CNE, de docente/educador. Seu espaço de atuação abrangeria instituições escolares e não escolares, bem como a

produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico. (EVANGELISTA; TRICHES, 2009, p. 187).

De acordo com o CNE, o pedagogo deve ser tanto professor quanto administrador. Para Evangelista e Triches (2009, p.191), a justificativa para esta proposta está no tipo de projeto de educação do Brasil, que busca "reconverter o professor via formação inicial e continuada e inserir uma nova racionalidade nos sistemas de ensino." Por meio da formação para a docência, o curso seria padronizado como os demais cursos de licenciatura e a nova racionalidade refere-se, principalmente, a um tipo de educação que venha a atender às necessidades do mundo do trabalho.

Neste sentido, o conceito de gestão, assim como o de docência, é entendido de forma ampliada, e o professor também é gestor. Assim, o professor é pensado como "professor-gestor, agregando-se ao professor empreendedor. Nesse âmbito, faz sentido pensar o professor como gestor: gestor de conhecimento, gestor de conflitos, gestor de projetos". (EVANGELISTA; TRICHES, 2009, p. 193).

Portanto, para o grupo que representa o CNE, a docência e a gestão devem se constituir na base de formação do pedagogo, pois entendem o pedagogo como licenciado, apto a atuar na docência e na administração do sistema escolar, abrangendo a produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico.

A defesa do CNE é pela licenciatura, formando o professor, pois como diz Scheibe (2007), a reivindicação de uma base comum para formação de todos os profissionais tornou-se a bandeira de luta para organizar-se um sistema unificado como estratégia no âmbito da regulação.

Para a ANFOPE e entidades apoiadoras, que desde o final da década de 1970 discute um projeto nacional de formação de professores. "o pedagogo era um 'Profissional da Educação que atuaria na Educação Básica'" (EVANGELISTA; TRICHES, 2009, p. 187). Para estas autoras, haveria uma delimitação do que se entendia por pedagogo, concebido como aquele que lidaria diretamente com a formação humana, produziria conhecimentos e organizaria o trabalho pedagógico escolar e não escolar, ao nível da Educação Básica.

A docência é uma das formas de trabalho com a formação humana, entendida como "uma dimensão sócio-histórica na qual se relaciona teoria e prática, cujas determinações são históricas, sociais e produtivas". (EVANGELISTA; TRICHES, 2009, p.187). A docência é a principal atribuição do pedagogo e a produção do conhecimento apareceria como uma de suas atribuições.

[...] o 'pedagogo' era um 'Profissional da Educação que atuaria na Educação Básica'. Nesse caso, havia uma delimitação explícita do que se entendia por pedagogo, concebido como aquele que lidaria diretamente com a formação humana, produziria conhecimentos e organizaria o trabalho pedagógico escolar e não escolar, ao nível da Educação Básica. Tendo a docência como fundamento, na ação do pedagogo a produção de conhecimentos apareceria como uma das suas atribuições. O Curso de Pedagogia deveria ser um espaço acadêmico para a) estudos sistemáticos e avançados na educação, *locus* da pesquisa e produção de conhecimento; b) formação do docente e c) formação do gestor, cuja soma resulta no educador. Desse modo, 'o profissional da educação' deveria atender o ensino, a organização e a gestão de unidades escolares, sistemas de ensino e projetos, ademais de atuar na produção e difusão do conhecimento. A docência tem uma dimensão sócio-histórica na qual se relaciona teoria e prática, cujas determinações são históricas, sociais e produtivas. (EVANGELISTA; TRICHES, 2009, 188).

A ANFOPE defende que a base da formação do pedagogo é a docência, além da gestão e da investigação. Destaca que a formação do docente e do gestor resulta no educador e que formar o docente, o gestor e o investigador seria uma das formas de se superar o trabalho fragmentado, como vinha desenvolvendo o OE e o SE.

Defende uma formação ampla, em que o pedagogo tenha condições de exercer a docência, a gestão e a pesquisa. Formar o docente refere-se a formar o professor, aquele que vai atuar na sala de aula; o gestor, aquele que vai organizar o trabalho pedagógico na escola, e o investigador, aquele que vai realizar a pesquisa educacional.

O curso seria realizado a partir desses três eixos, portanto, no educador, como propõe o documento da ANFOPE, estaria o professor, o gestor e o pesquisador. Como proposto nas DCNP, que serão apresentadas a seguir, o conceito de docência e de gestão se confundem, pois a docência é entendida como trabalho pedagógico que extrapola a sala de aula e, portanto, envolve a gestão pedagógica sem desconsiderar a administrativa.

No Brasil, a gestão administrativa, de modo geral é atribuída a um professor, muitas vezes egresso de um curso de licenciatura que não o de pedagogia e, que na sua formação não realizou estudos sobre gestão pedagógica e administrativa.

A gestão pode ser entendida como de sala de aula, da escola e demais instituições no que se refere ao pedagógico, sem desconsiderar a gestão administrativa. A ANFOPE e as entidades apoiadoras, alinhada com a proposta do CNE defendem o pedagogo como um profissional da educação, tendo como base a docência e estaria apto a exercer a gestão e realizar a investigação.

Para os signatários do Manifesto, “o pedagogo era concebido como ‘profissional da educação não docente’. O pedagogo, bacharel, deveria exercer atividades pedagógicas em diversos campos, aprofundar a teoria pedagógica e realizar pesquisa.” (EVANGELISTA; TRICHES, 2009, 188).

Libâneo (2009) justifica que, devido à complexidade do trabalho na escola, existe a necessidade de um profissional especializado na organização do trabalho pedagógico na escola e que, num curso de quatro anos, é impossível preparar o professor e o especialista. Essa proposição define como âmbitos de atuação do pedagogo:

[...] formulação e gestão de políticas educacionais; avaliação e formulação de currículos e políticas de currículo; organização e gestão de sistemas e unidades escolares; coordenação, planejamento, execução e avaliação de projetos e programas; formulação e gestão de experiências educacionais; coordenação pedagógica e assessoria a professores e alunos mas relações ensino-aprendizagem; coordenação de estágios; formulação e avaliação de políticas de avaliação em diferentes contextos; produção e difusão do conhecimento; formulação e coordenação de programas de formação contínua e de desenvolvimento profissional de professores; produção e otimização de projetos de educação a distância, desenvolvimento cultural e artístico, entre outros. (EVANGELISTA; TRICHES, 2009, 188).

Para este grupo, o pedagogo é o organizador do trabalho pedagógico na escola, necessita ser especializado nas questões que envolvem conhecimento de políticas educacionais, currículo, dentre outros, além dos conhecimentos para lidar com o coletivo.

Esta era a única proposta que não apresentava a docência como objeto de formação e atuação do pedagogo, pois os idealizadores são defensores da ideia de que

a Pedagogia é uma ciência e se constitui em campo especializado, sem desconsiderar a docência, e que, devido à complexidade que envolve o fenômeno educativo, a formação deve ser feita em separado.

Dos debates travados entre os representantes destas propostas, segundo Evangelista e Triches (2009), a hegemonia coube ao projeto apresentado pela ANFOPE, e o CNE, devido às pressões que recebeu dessa associação, teve que negociar o seu projeto.

Assim, preponderou a compreensão, embora não única, de que “a formação básica do pedagogo seria a docência. Sobre a formação do docente viria a do gestor e a do pesquisador.” (BRZEZINSKI, 2009, p. 66). Portanto, as lutas desencadeadas desde a década de 1980, em torno da docência como base da formação do pedagogo foram contempladas nas DCNP.

É inegável que cada uma destas entidades que apresentou as propostas o fez a partir da visão que possui sobre educação, pedagogia, campo de atuação do egresso do curso de Pedagogia e assim as proposições apresentadas por serem díspares, mesmo após a aprovação das DCN continuam sendo questionadas, criticadas e elogiadas.

Para Scheibe (2007, p. 57), a base comum da docência defendida pela ANFOPE e CNE “afirmou-se como bandeira para a organização de um sistema unificado nesta área de profissionalização, reconhecidamente estratégica no âmbito da regulação.” Essa definição já vinha sendo feita através das políticas de formação de professores para a educação básica instituídas pelo Parecer CNE/CP n. 9/2001 e pela Resolução CNE/CES n.2/2002. Brzezinski (2009) refere que a luta pela formação do docente vinha da prática das instituições formadoras, em que a base do curso de Pedagogia era a docência para os anos iniciais do ensino fundamental e para a educação infantil e que esta prática deveria ser incorporada nas DCNP.

Contrário do que estabelece a LDBEN, no artigo 64, que trata da formação dos profissionais para administração, planejamento, inspeção, orientação e supervisão, as DCNP extinguiram as habilitações presentes nos cursos de Pedagogia desde a Lei 5.540/68, reivindicação desde a década de 1980, quando estudos possibilitaram perceber o trabalho fragmentado na escola, como decorrência da organização da sociedade capitalista.

Consta no artigo 10º das DCNP que “[...] as habilitações em cursos de Pedagogia atualmente existentes entrarão em regime de extinção, a partir do período letivo seguinte à publicação desta Resolução.”<sup>21</sup> (RESOLUÇÃO CNE/CP nº 1/2006, p. 5).

Todo esse processo de discussão em que preponderaram as proposições da ANFOPE e CNE, resultou na Resolução CNE/CP nº1/2006 de 15 de maio de 2006 que instituiu as DCNP.

De acordo com o artigo 2º desta Resolução:

[...] as Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1/2006, P.1).

O pedagogo é formado para atuar na docência<sup>22</sup> na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nas disciplinas pedagógicas do Ensino Médio modalidade Normal, nos cursos de Educação profissional que requeiram formação pedagógica, na área de apoio, entendida como a gestão pedagógica, e, ainda, em outras áreas em que estejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Nestas orientações, a docência, além de ser realizada nos diferentes níveis, passa a ser entendida numa visão que vai além do ato de ministrar aulas, uma vez que

---

<sup>21</sup> A Resolução CNE/CP nº1 de 15 de maio de 2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais em Pedagogia, constam como anexo deste trabalho.

<sup>22</sup> De acordo com o parágrafo 1º da Resolução CNE/CP n. 1/2006, compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo. (RESOLUÇÃO CNE/CP N.1/2006, p. 1). De acordo com o Parecer CNE/CP nº 5/2005 a docência compreende atividades pedagógicas inerentes ao processo de ensino e de aprendizagens, além daquelas próprias da gestão dos processos educativos em ambientes escolares e não-escolares, como também na produção e disseminação de conhecimentos da área da educação. (PARECER CNE/CP Nº 5/2005). De acordo Parecer CNE/CP nº 5/2005, a gestão educacional é entendida numa perspectiva democrática, que integre as diversas atuações e funções do trabalho pedagógico, e de processos educativos escolares e não-escolares, especialmente no que se refere ao planejamento, à administração, à coordenação, ao acompanhamento, à avaliação de planos e de projetos pedagógicos, bem como a análise, formulação, implementação, acompanhamento e avaliação de políticas públicas e institucionais na área de educação. (PARECER CNE/CP nº 5/2005).

se articula à ideia de trabalho pedagógico a ser desenvolvido em espaços escolares e não-escolares. Compreende participação na organização e gestão de sistemas de ensino envolvendo planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias da educação, projetos e experiências educativas não escolares e produção e difusão de conhecimento científico-tecnológico do campo educacional em contextos escolares e não-escolares.

Para Brzezinski (2009), uma das representantes da ANFOPE, há consonância entre as proposições da ANFOPE e o instituído pela Resolução n.1 de 2006 no que se refere à docência e gestão e a definição de docência. Para esta autora, a docência deixa de ser entendida como ato de ministrar aulas, uma vez que se articula à ideia de trabalho pedagógico, a ser desenvolvido em espaços escolares e não-escolares. A docência requer conhecimentos que vão além dos instrumentais e o trabalho pedagógico extrapola a sala de aula.

Saviani (2010) concorda com as posições da ANFOPE, mas acrescenta que seria necessário assumir de forma clara e explícita o eixo da organização e do funcionamento das escolas, pois, sem isso, a proposta tende a ficar genérica e, dando margem a que se introduzam os mais diferentes tipos de elementos, resultará em uma formação dispersa, dificultando o preparo de agentes (pedagogos) competentes para atuar de forma eficaz na elevação e garantia da qualidade da educação escolar. Essa é uma realidade dos cursos, por orientações normativas precisam incluir em suas propostas curriculares disciplinas como as voltadas para a diversidade cultural, LIBRAS, dentre outras, importantes e necessárias para o trabalho do pedagogo mas, acabam retirando o foco principal do curso.

Brzezinski (2009, p.54), no texto *Formação de professores: a dimensão política e o compromisso social do pedagogo como professor, investigador e gestor educacional*, entre outros aspectos "busca construir um referencial teórico que possa dar ancoragem ao significado da formação e da atuação do Pedagogo como professor, investigador e gestor educacional".

Defensora da docência como base de formação do pedagogo, destaca que a responsabilidade social que os educadores têm com a formação humana, como finalidade intrínseca à sua ação, a formação torna-se complexa, que esta

[...] não pode ser confundida com transmissão de informações e técnicas, com mera aplicação de tecnologias por mais avançadas que sejam, tampouco com a exclusiva busca do domínio de conhecimentos para o exercício da profissão, ou ainda, restringir-se a formação ao domínio de competências como insistem as políticas de formação adotadas pelo mundo oficial em nosso País, que se respalda nos ditames da ideologia neoliberal. (BRZEZINSKI, 2009, p. 64).

Diante desta responsabilidade atribuída ao docente, a sua formação necessita ser ampla e profunda. Como a autora se refere à formação docente em geral, um dos questionamentos que se faz é a respeito da formação dos professores das licenciaturas, que não a pedagogia, considerando que em suas propostas curriculares constam duas, no máximo três disciplinas voltadas para a formação pedagógica e as demais continuam sendo de conteúdo específico. Na escola, o pedagogo como organizador do trabalho pedagógico se depara com esses profissionais, são eles que compõe um dos segmentos da escola que fazem parte do coletivo com o qual o pedagogo vai trabalhar e suas percepções sobre escola, sociedade, trabalho pedagógico apresentam-se diferenciadas.

Quanto ao aspecto investigação, para Brzezinski (2009), os futuros professores devem assumir-se como investigadores do seu próprio campo de investigação, que estejam aptos a sistematizar seus dilemas e saberes, seus métodos de trabalho, redefinam valores, participem nas decisões educativas em todas as esferas, assumam a educação continuada tendo a ética da solidariedade como horizonte. A ANFOPE estava convicta de que as DCNP incorporaram o reivindicado para o momento e que posições contrárias às diretrizes curriculares do curso de Pedagogia (2006),

[...] decorrem de uma concepção de formação do Pedagogo fracionada em habilitações, em uma organização curricular impregnada pelos ranços herdados da racionalidade técnica e instrumental que fragmenta, o conhecimento distribuído em territórios demarcados por disciplinas. (BRZEZINSKI, 2009, p. 72)

Como Saviani, Brzezinski também destaca que é preciso garantir a formação que supere os ranços herdados da racionalidade técnica que promove a fragmentação. Brzezinski (2009) acredita que uma organização e implementação do curso a partir dos núcleos de estudos básicos e de estudos integradores poderão permitir “articular dialeticamente os fazeres, os saberes e os conhecimentos epistemológicos que



sustentam a multireferencialidade da formação do Pedagogo e sua práxis educacional.” (p. 72).

Esta crítica é procedente ao se avaliar as propostas curriculares dos cursos de Pedagogia onde constam grande número de disciplinas instrumentais, consideradas também necessárias, mas quando com uma carga horária elevada, acabam secundarizando as discussões sobre o sentido da pedagogia, seu campo de estudo, a escola, dentre outros.

O próprio Saviani explicita que se trata de uma formação ampla, centrada nos fundamentos da educação a partir dos quais seriam estudados os aspectos pedagógicos, didáticos, curriculares e organizacionais das escolas, a distribuição no espaço e tempo destinados ao trabalho pedagógico, elementos culturais necessários à formação das novas gerações. Acentua a necessidade de estar presente um eixo central, o da **organização** e funcionamento da escola, no sentido de que estudos e prática desenvolvam-se em torno dele e não se dispersem, mas alerta que esta formação deve ser em curso de longa duração e não nos Institutos Superiores de Educação. (grifo nosso). (SAVIANI, 2010).

Para Silva e Ferreira (2005), o leque de possibilidades formativas apresentadas pelas DCNP aponta para uma formação *onmilateral*, entendida como formação integral, mas apresenta críticas que indicam o predomínio do tecnicismo e da fragmentação da formação do pedagogo. Destaca o reducionismo da pesquisa e da gestão à experiência docente e questiona como é feita essa formação “sem se garantir o acesso a uma base epistemológica e ético-política sobre o que vem a ser um pedagogo e como pode ser sua atuação em âmbitos tão diversificados.” (SILVA; FERRERA, 2005, p. 7). Menciona que se trata de uma ampliação do perfil do pedagogo sem se garantir uma base concreta de sua formação.

Diante do exposto, percebe-se que, na teoria e no ordenamento normativo, a questão da formação e da atuação do pedagogo ainda está longe de ser resolvida, quanto mais na prática. As divergências e os embates continuam. Os cursos continuam apresentando as mesmas problemáticas que apresentavam antes das DCNP. Uma delas é sobre a multiplicidade de atribuições, docência, gestão e pesquisa e, ainda, a docência em vários níveis. Os cursos, como revelou a pesquisa feita por Gatti (2010),

continuam com muitas disciplinas voltadas para as metodologias de ensino, que contemplam em suas ementas estudos sobre as metodologias que serão aplicadas nas séries iniciais e não contemplam estudos sobre a escola e o contexto onde está inserida. Os cursos também são noturnos, com alunos que trabalham o dia todo e não disponibilizam de tempo para estudos.

Percebe-se que o curso continua fragmentado, antes fragmentação entre a formação do professor e o especialista através das habilitações, atualmente a fragmentação entre o professor, o gestor e o pesquisador.

E pergunta-se: como, em um curso de 4 anos, noturno, na maioria das universidades, consegue-se formar este profissional e especialmente ao se considerar o caráter utilitarista a ele imputado?

Para Kuenzer e Rodrigues (2006), a docência como base da formação corre o risco de se constituir em uma epistemologia da prática, isto é, um conhecimento baseado na prática. Scheibe (2007) parte desta constatação para dizer do desafio que deve ser enfrentado de se estabelecer uma

[...] formação teórica sólida, com base no conhecimento científico e na pesquisa consolidada, e não ceder à incorporação da racionalidade técnica ou do praticismo pedagógico predominante na epistemologia da reforma educacional oficial, na qual se vincula o conhecimento formativo a uma prática imediatista. (SCHEIBE, 2007, p. 60).

Para Scheibe (2007), das orientações contidas nas DCNP é possível depreender que os princípios orientadores adotados na reestruturação voltam-se para: “flexibilidade curricular; dinamicidade do currículo; adaptação às demandas do mercado de trabalho; integração entre graduação e pós-graduação; ênfase na formação geral; definição e desenvolvimento de competências e habilidades gerais.” E reafirma que seria possível “visualizar nessa flexibilização maior polivalência, de acordo com as demandas do mercado” (SCHEIBE, 2007, p. 45).

Referindo-se à LDB, para Evangelista e Triches (2009, p. 184) “o neoliberalismo vigente desde o governo Collor, em 1990, agora recrudescido, marcou a lei com os princípios da flexibilização e descentralização, entre outros, que atingiram, em 2006, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia”.

O tema também é tratado por Shiroma, Moraes e Evangelista (2007, p. 82) quando colocam que

[...] as diretrizes pautadas na formação de valores, atitudes e comportamentos, articulam-se, pois, de uma parte, à centralidade conferida ao professor na realização do plano governamental e, de outra, àquelas competências que assegurariam a empregabilidade, tanto de professores como de alunos. Daí indicar que todo conteúdo de ensino deve estar radicado na praticidade, no ensinar o que é imediatamente significativo, aplicável e útil. Esse encaminhamento deveria conduzir à formação do cidadão produtivo.

Para Scheibe, Evangelista e Triches, Kuenzer, Rodrigues, dentre outros, o curso está estruturado muito mais para desenvolver as competências necessárias ao trabalho do que para uma prática transformadora. Para Franco (2008, p. 145) a problemática está no documento das DCNP que não discrimina as “as diferentes matrizes conceituais pelas quais se pode analisar a Pedagogia: ou seja a *Pedagogia como área de conhecimento; a Pedagogia como curso de formação e a pedagogia como prática social.*” (grifo do autor).

Para a autora, essas três abordagens deveriam caminhar articuladas, de forma que a práxis fundamentasse a construção de saberes pedagógicos que organizassem conhecimentos a dialogar com as teorias educacionais, mas isso não aconteceu. Nas DCNP “constata-se que a Pedagogia não foi considerada como campo científico, o que, por certo, dificultará a inserção dos processos e práticas de formação, na realidade do mundo contemporâneo.” (p. 145).

Quanto à atuação, o pedagogo, pelas próprias limitações do tempo, das condições de trabalho não consegue desenvolver as atribuições a ele conferidas, ao mesmo tempo. São pouquíssimos os professores da escola pública, por exemplo, que conseguem desenvolver pesquisas educacionais. Muitas vezes, detectam os problemas, mas por falta de fundamentação teórica não conseguem propor soluções para o detectado, respaldadas em conhecimento científico.

E ainda a precarização do trabalho com os quais convivem os professores do ensino público, quer seja no ensino fundamental ou médio ou na universidade, com

contratos temporários, perda de garantias trabalhistas, carga horária elevada de aulas, turmas com elevado número de alunos, além do arrocho salarial.

Entende-se que para tornar o curso mais sólido e o trabalho mais efetivo deveriam ser incluídos estudos sobre a pedagogia e a escola como seu espaço de atuação, assim como reivindicação por mais espaço para determinadas ações que ainda são incipientes em nosso meio educacional como a atividade de pesquisa, considerada atividade dos professores universitários.

A compreensão da pedagogia como ciência da educação, e da escola como espaço de trabalho do pedagogo onde vai realizar a articulação do trabalho pedagógico deveria ser contemplado para que pudesse colocar em prática as ações como colocam Libâneo, Saviani, Brzezinski e outros. Mas isso infelizmente ainda não acontece no Brasil, mas deve se constituir em espaço de luta, por parte dos educadores, dentre eles o pedagogo.

No entanto, apesar dos questionamentos em torno das DCNP, da precariedade do curso com muitas disciplinas, que acabam dispersando a formação do acadêmico, das precárias condições de trabalho nas escolas, das dificuldades que os pedagogos enfrentam com referência às questões pedagógicas no interior das escolas ao se depararem com colegas professores com um trabalho pedagógico voltado para os conteúdos de suas áreas específicas, pois assim foram formados, o curso de Pedagogia é o único que se volta para o estudo e investigação do fenômeno educativo, apontando problemas e encaminhamento de soluções. Apesar de todas as dificuldades que o pedagogo encontra, o pedagogo como gestor ou preferindo o termo articulador do trabalho pedagógico na escola é uma necessidade, pois, ainda é ele que promove o diálogo, mesmo fragmentado entre os diferentes segmentos da escola sobre o pedagógico.

Franco (2008, p. 148), defensora do Manifesto, salienta que o curso de Pedagogia

[...] constitui-se no *único curso* de graduação onde se realiza a análise crítica e contextualizada da educação e do ensino enquanto práxis social, formando o pedagogo, com formação teórica, científica, ética e técnica com vistas ao aprofundamento na teoria pedagógica, na pesquisa e no exercício das atividades pedagógicas específicas.

Concorda-se com Franco (2008) que os cursos de Pedagogia, em suas propostas, mesmo prevalecendo as disciplinas instrumentais, apresentam disciplinas que possibilitam ou ao menos deveriam possibilitar a crítica à educação, ao trabalho pedagógico.

Em meio a todos esses questionamentos/posicionamentos, entende-se que o curso carece de mais estudos e reflexões no sentido de se redimensionar a sua prática. Entende-se que a docência, entendida como o trabalho na sala de aula deve se constituir a base da formação do pedagogo, que a vivência em sala de aula, aliada aos conhecimentos teóricos são requisitos indispensáveis para coordenar a organização do trabalho pedagógico na escola.

Na prática o curso é fragmentado, e portanto, fragmentada é a consciência do pedagogo, pois para Marx, a formação da consciência acontece nas relações de trabalho. E o trabalho desenvolvido de forma fragmentada, fragmenta a consciência. No curso não se percebe a articulação entre os três eixos: docência, gestão e pesquisa e isso reflete nos acadêmicos e terá reflexo no seu trabalho. Para Evangelista e Triches (2009, p. 187), a grande disputa presente no debate em torno das DCNP é a “formação de consciências” e diante da fragmentação do curso, o pedagogo tem dificuldades com o trabalho em sala de aula, não desenvolve a pesquisa e não dá conta da organização do trabalho pedagógico na escola como revelam os dados da pesquisa.

Portanto, as políticas educacionais propostas no sentido de um trabalho coletivo e democrático do pedagogo não estão sendo viabilizadas e o pedagogo não consegue desenvolver a organização do trabalho pedagógico na escola numa perspectiva democrática.

Mesmo com a redemocratização do país que teve seu processo iniciado no final da década de 1970, com a promulgação da nova constituição em 1988, com uma LDB na década de 1990, que propõe uma gestão democrática na escola, com as DCNP em meados dos anos de 2000, encaminhando um curso para um vasto campo de conhecimentos que deve ser dominado pelos seus egressos e, principalmente com a ascensão do PT ao poder, a partir de 2002, o Estado definindo-se democrático, possibilitando a participação da sociedade na definição das políticas educacionais, não se conseguiu definir a identidade do curso e do pedagogo e o que se percebe no curso e

na escola é uma organização pautada nas orientações neoliberais, como diz Scheibe dentre outros, o curso permanece fragmentado, dicotômico o que reflete no trabalho na escola.

De acordo com o apresentado sobre a formação e o trabalho do pedagogo no decorrer no decorrer da história, percebe-se que o Estado sempre definiu e continua definindo as políticas educacionais, de acordo com o pensamento do grupo que detém o poder, que as atribuições aos profissionais da educação, dentre eles o pedagogo, são no sentido de que as referidas políticas se viabilizem e reforcem o setor econômico, cujo detentor é uma determinada classe social.

Mais uma vez percebe-se como a ideologia permeia as relações sociais e faz com que o pedagogo sob a aparência de um curso amplo, que vai superar a fragmentação esteja mergulhado em outra fragmentação, distanciando-se do seu objeto de trabalho. Todo aparato normativo indica uma prática voltada para as necessidades da escola, mas na realidade não é isso que acontece na prática.

### 3.2 O TRABALHO DO PEDAGOGO NO ESTADO DO PARANÁ: PRINCIPAIS ASPECTOS NO CONTEXTO NEOLIBERAL

Objetiva-se apresentar as transformações pelas quais passou o trabalho do pedagogo no início deste século no Estado do Paraná. Destaca-se a Lei Complementar nº103/2004, que extinguiu a função de OE e SE e criou o de Professor Pedagogo, e em seguida, a SEED-PR elaborou o documento *Função do Pedagogo* a partir do edital nº 037/2004, que definiu as normas do concurso público para provimento de cargo de professor pedagogo.

Neste edital, estão definidas as atribuições que o pedagogo deve desempenhar nas escolas públicas do Paraná. No contexto deste estudo, essas atribuições são tratadas como *Função do Pedagogo*, título atribuído pela SEED a este documento que apresenta descrição das atividades do pedagogo nos estabelecimentos de ensino de Educação Infantil, Educação Profissionalizante, Ensino Fundamental e Ensino Médio da rede estadual do Paraná, conforme consta no Anexo 2.

Nas décadas anteriores, a aprovação desta lei o Paraná trilhou o caminho proposto pela legislação educacional esboçada em nível federal. Institucionalizou o trabalho do OE e SE a partir da Lei 4.024/61 e foi criado o Sistema Estadual de Ensino- Lei 4.978/64<sup>23</sup>, buscando uma unidade ao ensino público do Paraná, e a partir daí se encontram os primeiros registros sobre a criação dos cargos de OE e SE.

Estudos realizados por Löcco (1987), Faria (1987), Oliveira (2006), dentre outros, sobre a supervisão e orientação educacional apresentam, numa perspectiva crítica, a trajetória histórica desses profissionais no Estado do Paraná, razão pela qual não será apresentado.

Como colocado no capítulo anterior, a década de 1980 foi marcada pela redemocratização do país e a subsequente, 1990, por significativas mudanças, principalmente na área econômica, alterando significativamente as relações no e do trabalho. Em oposição às altas especializações requeridas pelo taylorismo/fordismo, nas décadas anteriores, a polivalência com trabalhador flexível passou a se constituir em forma alternativa para solucionar as questões de natureza econômica, geradas pela crise do capital. Uma nova racionalidade foi imposta, redirecionando a gestão, não mais a eficiência sob a vigilância de um gerente, mas o trabalhador participando da gestão, responsabilizando-o pelo trabalho que desempenha.

Segundo Dourado (2002), as políticas dos anos de 1990 são redirecionadas por meio da reforma do Estado, que engendra alterações substantivas nos padrões de intervenção estatal, redirecionando mecanismos e formas de gestão e, conseqüentemente, as políticas educacionais, em sintonia com os organismos multilaterais.

Como o Brasil é uma federação e cada estado possui liberdade para organizar o seu sistema de ensino, a partir dos anos de 1990 o Paraná trilhou o seu próprio caminho, pois como colocado por Placco (2011), os estados apresentam diferentes formas de organização do trabalho ou, ao menos, diferentes nomenclaturas para os cargos dos responsáveis pela organização do trabalho pedagógico na escola.

No Paraná, a modalidade de trabalho que instituiu o cargo do professor pedagogo foi aceita de uma forma pacífica, pois a mensagem que transmitia era a da

---

<sup>23</sup> Lei 4978/64 de 05 de dezembro de 1964, estabelece o sistema de ensino do Paraná

superação da tendência técnica-burocrática, do trabalho fragmentado entre o OE e SE, criticada desde os anos de 1980, em nome de um trabalho integrado. Como advoga Saviani (2010), pedagogo é o profissional que pensa o papel da escola historicamente e que media as relações pedagógicas professor, aluno, currículo, metodologia, avaliação, ensino, aprendizagem, à luz de uma concepção de educação voltada para um projeto de educação coletivo, democrático e comprometido com o acesso das classes populares ao conhecimento sistematizado.

Um trabalho com estas dimensões não combina com um trabalho fundamentado na divisão social do trabalho, que aliena o trabalhador, pois ele necessita partir de uma compreensão da sociedade e da totalidade da escola.

No Paraná, no final da década de 1990, por iniciativa das universidades, foi criado o Fórum do Curso de Pedagogia, com o objetivo de discutir as propostas em torno do curso. Desde a sua criação, até meados dos anos de 2000, quando foram aprovadas as DCNP, foram realizadas reuniões entre professores e alunos das várias instituições de ensino superior do Paraná, dentre elas a UFPR, as universidades e faculdades estaduais, as universidades particulares, como a PUC-PR, com a participação dos representantes da SEED para a discussão em torno dos projetos das DCNP.

Mesmo a Lei e os documentos paranaenses tendo sido aprovados antes da aprovação das DCNP, a SEED-PR, através de professores da equipe de ensino, acompanhava o processo de discussão em torno da formação e, por decorrência, do campo de atuação do profissional, e nestas discussões havia consenso em torno da eliminação da dicotomia entre o trabalho do OE e SE.

O período compreendido entre 2003 e 2006, em que foi aprovada a Lei Estadual nº103/2004 e elaborado o edital de concurso nº 37/2004, para provimento do cargo de professor pedagogo no Estado, que gerou o documento *Função do Pedagogo*, o Paraná era governado por Roberto Requião, peemedebista de discurso contundente e polêmico, o que torna difícil analisar seu discurso e compreender suas atitudes.

Para Arias (2007), esta dificuldade é pelo

[...] o amplo espectro de ‘vozes’, de ‘alianças’ e de perfis de quadros técnicos e administrativos que a gestão Requião congregou. Dessa forma



sem uma caracterização mais científica, dos impactos das políticas sociais adotadas pela gestão 2003-2006 como um todo, empiricamente observa-se, no que tange à política educacional, que o governo Requião apresenta contradições importantes. Em dados momentos, tomou atitudes que contribuíram para o revigoramento do caráter público do estado, princípio defendido historicamente pelas esquerdas nacionais. Em outros, pareceu aproximar-se do populismo tradicional, ao encaminhar-se para posições conservadoras, autoritárias, com forte componente histórico. Com efeito, o personalismo é uma característica do governo Requião, percebida tanto pelos cidadãos paranaenses em geral, como pelos gestores públicos (subordinados à chefia maior do executivo estadual) e pelos líderes sindicais que acompanharam de perto a gestão 2003-2006.

É em meio a discursos contraditórios, tais como o revigoramento do caráter público defendido pelas esquerdas, e em outros, parecendo aproximar-se do populismo tradicional, encaminhando posições conservadoras, que o trabalho do pedagogo é alterado. Por um lado, assume um aspecto de superação do instituído, e, por outro lado, uma ação alinhada com as políticas neoliberais.

Como o Estado na sociedade capitalista tem a função de fazer produzir mais, com o menor gasto e menor tempo possível, a organização das escolas passou a ser fundamental nesse processo.

No início dos anos 2000, em plena vigência de uma política neoliberal no país, das discussões que eram travadas em torno das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, foi aprovada na Assembleia Legislativa do Estado a Lei Complementar nº 103/2004, publicada no Diário Oficial do Estado nº 6.687 no dia 15 de março de 2004, que institui o Plano de Carreira do Professor da rede estadual da Educação Básica do Estado do Paraná. Segundo o texto da Lei, fundamentada numa concepção de escola e de educação democrática, que enfatiza a formação para a cidadania, tem como objetivo “[...] o aperfeiçoamento profissional contínuo e a valorização do Professor através de remuneração digna e, por consequência, a melhoria do desempenho e da qualidade dos serviços prestados à população do Estado.” (Capítulo II, artigo 3º) (PARANÁ, 2004, p. 1).

A situação específica para o Paraná, assim como para outros estados, é possível, graças à constituição do Estado brasileiro como uma federação, como explica Cury (2000), seu sistema educacional com autonomia para a elaboração das suas leis, sem desconsiderar as orientações federais.

O texto da lei complementar acompanha o artigo 64 da LDBEN,<sup>24</sup> e valoriza o egresso do curso de Pedagogia ao referendar o espaço para a atuação deste profissional nas atividades de coordenação, administração escolar, planejamento, supervisão e orientação educacional, como consta no Cap. IV, art. 5º § 4º da referida lei. "Para o exercício do cargo de professor nas atividades de coordenação, administração escolar, planejamento, supervisão e orientação educacional é exigida graduação em Pedagogia." (PARANÁ, 2004, p. 2). Até então, as atividades de Supervisor Escolar poderiam ser realizadas por professores das mais diversas áreas, a convite do diretor.<sup>25</sup>

Nesta mudança foi revisto o conceito de professor e os orientadores e supervisores foram incluídos na categoria de professores. A Lei Complementar nº 103/2004, no artigo 4º, inciso V do Capítulo III define professor como

[...] servidor público que exerce docência, suporte pedagógico, direção, coordenação, assessoramento, supervisão, orientação planejamento e pesquisa exercida em Estabelecimento de Ensino, Núcleos Regionais de Educação, Secretaria de Estado da Educação e, unidades a ela vinculadas. (PARANÁ, 2004, p. 2).

Em termos de carreira docente, passa a não existir a diferença entre os profissionais da educação que atuam na sala de aula e no apoio pedagógico nos estabelecimentos de ensino, nos NRE ou na SEED.

Também transforma os especialistas em educação, orientadores educacionais e supervisores escolares, em professores pedagogos, considerando em extinção as funções de orientador educacional e supervisor escolar. No artigo 39 consta que

[...] 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 encontram em exercício. (PARANÁ, 2004, p. 7).

<sup>24</sup> 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.)

<sup>25</sup> De acordo com Oliveira (2006), professores de diferentes áreas podiam assumir a supervisão, sendo indicados pelo diretor, o que durante anos demonstrou o favoritismo na escola. A orientação educacional sempre necessitou de graduação específica para atuar na área.

As determinações legais são formas através das quais se viabilizam as políticas públicas, quer estas determinações legais sejam construídas com a participação da sociedade civil ou impostas arbitrariamente aos profissionais de acordo com os interesses dos segmentos hegemônicos na tentativa de que a prática cotidiana seja modificada, mas nem sempre transformam as relações na escola. No caso do Paraná, segundo Oliveira (2006), que em dissertação de Mestrado desenvolveu estudo sobre a transformação do supervisor escolar em professor pedagogo, a lei foi imposta, não houve espaço para ressignificação do supervisor de ensino nos aspectos políticos, teóricos.

Entende-se essa situação como decorrente da atitude do governador que segundo depoimento da superintendente de educação da época que “ao longo do mandato 2003-2006, a unidade relativa dos inúmeros programas e projetos de estudo e de governo, foi garantida pelo próprio governador, dada sua capacidade centralizadora.” (ARIAS, 2007, p. 37).

Mas, depreende-se que a lei não foi discutida anteriormente com os profissionais da educação e as representações da classe devido essencialmente a dois fatores. Um deles, como já colocado, a atitude centralizadora do governador, e a outra a crença instalada naquele momento, que a fragmentação do trabalho entre OE e SE necessitava ser eliminada e superada.

Tomando por base as discussões que vinham acontecendo no país desde os anos de 1980, criticando a fragmentação do trabalho na escola, a tendência foi por uma aceitação passiva dessas mudanças mas, segundo Oliveira (2006, p. 58), as atuais políticas educacionais apropriam-se “dos discursos da ‘esquerda’ e dos teóricos críticos da educação para organizar suas bases ideológicas, buscando concretizar, na prática, um modelo pseudodemocrático de gestão e de autonomia da escola.”

É o que aconteceu no Paraná. Por um lado, tratou-se de uma iniciativa no sentido de rever o instituído anteriormente, o trabalho fragmentado, principalmente entre o OE e o SE fundamentada na necessidade do trabalho coletivo; por outro lado, o modelo imposto pelas orientações neoliberais, que visavam principalmente a redução dos custos e esta é feita com racionalização de recursos humanos e materiais.

Posterior a Lei Complementar nº 103/2004, a SEED-PR, através do edital nº 037/2004, realizou concurso público para o cargo de professor pedagogo. Através desta lei e do edital do concurso, percebe-se a valorização do pedagogo colocando como exigência para preenchimento deste cargo a formação em Curso de Pedagogia, pois, como colocado anteriormente, historicamente a supervisão poderia ser exercida por professores de diferentes áreas, desde que convidados pelo diretor, o que não acontecia com o orientador educacional que sempre necessitava de formação específica para atuar na área.

De acordo com o referido documento do Estado do Paraná, como já colocado na introdução deste estudo, a equipe pedagógica, formada por professores graduados em Pedagogia “é responsável, pela coordenação, implantação e implementação, no estabelecimento de ensino das Diretrizes Curriculares definidas no Projeto Político-Pedagógico e no Regimento Escolar, em consonância com a política educacional e orientações emanadas da Secretaria de Estado da Educação.” (PARANÁ, 2005).

Nesse documento está explícito atribuição mediadora do pedagogo, pois a equipe pedagógica será a responsável pela implementação das políticas educacionais nas escolas. Observa-se a amplitude das atribuições conferidas ao pedagogo. Embora interligadas, são de diversas naturezas como as técnicas, administrativas, pedagógicas, e que só podem ser realizadas por um profissional polivalente, flexível como propõe o toyotismo.

A primeira atribuição que consta no documento item nº 1 “[...] coordenar a elaboração coletiva e acompanhar a efetivação do Projeto Político-Pedagógico e do plano de ação da escola.” (PARANÁ, 2004). Para justificar o instituído, o Núcleo Regional de Educação de Curitiba elaborou texto com o título: *O papel do pedagogo diante do processo ensino aprendizagem*, onde apresenta reflexões sobre as contradições sociais, históricas e estruturais do trabalho do OE e SE.

Dentre as várias críticas, diz que os papéis do supervisor foram valorizados pelas práticas tecnicistas, que enalteciam a figura do burocrata escolar e que a conquista do sentido político e pedagógico do pedagogo transcendem as funções burocratizantes, disciplinadoras e fragmentadas do processo pedagógico e que o papel do orientador educacional confundia-se com o assistencialismo, com programas

compensatórios de privação cultural, pobreza, exclusão. Coloca que estes papéis estavam em [...] consonância com o papel da escola como reprodutora da hegemonia dominante que dualiza, segrega e burocratiza as relações.” (PARANÁ, 2005).

Neste texto, reafirmam as posições de Saviani sobre o pedagogo.

É um profissional que compreende a natureza do trabalho coletivo na escola e que percebe a necessidade de pensar uma educação neste processo de contradição: contra-hegemônico, que toma por base as condições concretas e articula a educação às relações sociais democráticas e emancipatórias. (PARANÁ, 2005, p. 5).

Consta também que o pedagogo deve ser o organizador do fazer pedagógico da e na escola, cabendo a ele também garantir uma coerência e uma unidade de concepção entre as áreas de conhecimento, respeitando as suas especificidades. Nestas ações, fica evidente a preocupação com o espaço destinado à elaboração e implementação do Projeto político-pedagógico, do currículo, numa perspectiva democrática, portanto envolvendo professores, diretor, pais, comunidade, mas deixando claro que deve ser feito de acordo com as orientações emanadas da Secretaria de Estado da Educação.

Kuenzer (2002) alerta que a ampliação do trabalho do pedagogo embora necessária, não é suficiente, se não for fundamentada nas categorias de uma pedagogia emancipatória que tenha a finalidade de superar a 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 de ações esvaziadas de conhecimentos técnicos e de compromissos políticos com a transformação, trabalhador formal e realmente subsumido pelo capital, tal como no toytismo. (KUENZER, 2002, p. 54).

As mudanças revelam as contradições próprias do capitalismo: por um lado, a mudança é justificativa como forma de eliminar a fragmentação do trabalho entre OE e SE e, por outro lado, a implantação da política neoliberal, como já colocado, através da multitarefa, a redução de custos.

O documento também aponta outras contradições: por um lado, a organização do trabalho pedagógico que envolve a elaboração, implementação e avaliação do PPP,

o específico do trabalho do pedagogo, por outro, ainda, uma lista de ações que não são inerentes ao seu trabalho, e não estão previstas em documentos, designadas pelos pedagogos como emergenciais, que se refere a substituir professores faltosos, as oriundas da desestruturação familiar, para as quais o pedagogo é chamado a intervir, além das atividades burocráticas mencionadas como obstáculo ao seu trabalho.

Isso retoma os fundamentos nos quais está apoiada a política neoliberal, que requer um profissional flexível que desempenhe muitas tarefas, multitarefeiro, com diz Kuenzer (2002).

Diante deste contexto, a atribuição de funções burocráticas ao profissional da pedagogia é histórica. A questão da predominância da atividade burocrática sobre a técnico-pedagógica nas funções de inspetor já foi observada por Reis (1995) quanto à reforma da instrução pública paulista.

A atividade burocrática é inerente ao processo educacional, todo o profissional necessita fazer seus registros, planejar suas atividades; porém pergunta-se: atividades como visar periodicamente os livros de registros de classe devem ser atribuições do Professor Pedagogo, especialista na organização do trabalho pedagógico na escola ou pode ser delegada a um profissional da área administrativa, com o acompanhamento da direção e/ou pedagogos, considerando o tempo que se deve disponibilizar para essa atividade? Estas são atividades meio e não fim.

Neste caso, pode-se responsabilizar o Estado, definidor das políticas educacionais pela ação burocratizante que o pedagogo vem desenvolvendo? Estas incumbências, sempre acompanhadas de um cronograma que deve ser cumprido, retiram o foco da atenção das questões político-pedagógicas para as burocráticas que tornam-se rotineiras e automáticas, não oportunizando que se desencadeiem maiores reflexões sobre o que é considerado essencial. Segundo Franco (2001) as atividades burocráticas a que os pedagogos foram submetidos subestimaram os destinos e valores educativos, fazendo com que se distanciassem dos ideais político-transformadores. Muitas das atribuições enumeradas no documento, dentre elas, visar os diários de classe e as consideradas emergenciais e, portanto não previstas distanciam o pedagogo das reflexões pedagógicas a respeito da prática da escola em que atua. Existem outras incoerências, como entre formação e atuação.

As DCNP apresentam ambiguidades. Por um lado, elencam os conhecimentos que o pedagogo deve dominar para exercer o seu trabalho como a diversidade, educação especial, indígenas, quilombolas, dentre outros, por outro, propõe como campos de atuação à docência, a gestão e a pesquisa, dificultando que domine todas essas áreas, pois no curso de formação predominam as disciplinas instrumentais. Para Libâneo (1996, p. 109) o pedagogo “seria considerado um profissional especializado em estudos e ações relacionados com a ciência pedagógica, pesquisa e problemática educativa, abordando o fenômeno em sua multidimensionalidade.” Defende que o pedagogo, articulador do trabalho pedagógico na escola, deve ter um trabalho diferenciado do professor, daquele que vai atuar em sala de aula e, portanto, uma formação diferenciada.

Nas DCNP não constam as atribuições burocráticas, como nas ementas apresentadas por Gatti *et al*, ao passo que no documento do Paraná estão bem visíveis,

O Estado do Paraná, através da SEED, elaborou as orientações pedagógicas para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, expressivo campo de atuação dos pedagogos, com o título *Ensino Fundamental de nove anos: orientações pedagógicas para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental*, e, para as Séries Finais, *Diretrizes Curriculares Estaduais para o Ensino Fundamental, e Ensino Médio*, ambas fundamentadas na pedagogia histórico-crítica, mas por áreas de conhecimento.

Nestes documentos constam orientações pedagógicas para estes níveis de ensino, com o “objetivo de oportunizar reflexões teórico-metodológicas para a reorganização da proposta pedagógica” (PARANÁ, 2010, p. 9). Constam orientações de conteúdo e metodologia para a prática do professor. Embora o material seja organizado por áreas de conhecimento, sugere que a prática seja interdisciplinar. Destaca que a organização didática impõe desafios ao professor, como adequação dos conteúdos ao tempo disponível, de modo que todas as disciplinas tenham a mesma importância e se estabeleçam interações entre as mesmas.

Assim, “a característica de unidocência dos professores que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental fortalece a possibilidade de um trabalho interdisciplinar”. (PARANÁ, 2010, p. 14).

A questão trabalho disciplinar x interdisciplinar pode ser considerada um desafio para o pedagogo que atua em sala de aula e na articulação do trabalho pedagógico. O pedagogo recebeu uma formação por áreas específicas, realizou - nas disciplinas instrumentais - as metodologias de ensino, e os materiais como este da SEED são organizados por disciplinas e a sugestão é de uma prática interdisciplinar. Os professores que atuam a partir do 6º ano também receberam uma formação específica na sua área de atuação e as DCE são elaboradas por disciplinas.

A tradição brasileira é de um currículo disciplinarizado, de onde advém as dificuldades para a elaboração de uma proposta interdisciplinar. As Diretrizes Curriculares, orientações que devem ser seguidas, expressam uma tendência centralizadora, embora conste nos documentos acima citados, Lei 9394/96, *Função do Pedagogo*, que a elaboração da proposta pedagógica é incumbência dos profissionais da escola.

É importante lembrar que escreve Cury (1998) que o Brasil possui uma tradição centralizadora, com propostas curriculares prescritas, como já colocado em diversos momentos deste trabalho. Por um lado, uma legislação que delega à escola e aos professores, por exemplo, a elaboração de propostas curriculares, mas, por outro, a avaliação ao final de cada segmento de estudos. Estas determinações tornam o trabalho dos profissionais da educação, principalmente do pedagogo, que é o articulador do trabalho pedagógico na escola, difícil; por um lado, a liberdade para a ação; por outro, o controle com a avaliação, instituída a partir dos anos de 1990.

Os aspectos legais aí apresentados, decorrentes das políticas públicas, estabelecem as orientações para a formação e o trabalho do pedagogo nas escolas. São decorrentes de forças presentes na sociedade e que nem sempre conseguem atender às necessidades das diferentes classes sociais.

O pedagogo que tem como tarefa a articulação do trabalho pedagógico na escola depara-se com as orientações legais, resultado das políticas educacionais. Na sociedade capitalista são voltadas aos interesses das classes dominantes, e estão muito mais para atender às necessidades do mercado do trabalho do que um projeto de escola comprometido com a emancipação. São atribuídas a ele a responsabilidade pelas questões burocráticas e emergenciais da escola, e, por outro lado, depara-se com uma



formação inicial calcada na racionalidade técnica, que não possibilita preparação para trabalhar com um PPP. Neste contexto, como é o seu trabalho?

Buscar-se-á resposta a essa inquietação a partir dos depoimentos dos pedagogos atuantes nos NRE do Paraná sobre a compreensão que possuem sobre o trabalho do pedagogo na escola pública.

## **4 O TRABALHO DO PEDAGOGO NA ESCOLA PÚBLICA DO ESTADO DO PARANÁ**

Este capítulo analisa o trabalho do pedagogo na escola pública do Paraná a partir da visão dos pedagogos que atuam nos NRE. Parte-se da compreensão de que as políticas educacionais são orientadoras do trabalho do pedagogo e constituem ponto de partida para desvelar as contradições que vivenciam nas relações de trabalho na escola. Reitera-se que foram realizados questionários com os pedagogos dos NRE e, após, foi feita análise de conteúdo, segundo a proposta de Bardin.

Organiza-se o capítulo nas seguintes partes: caracterização dos Núcleos Regionais de Educação, onde trabalham os pedagogos que responderam o questionário, os procedimentos utilizados na pesquisa e os dados obtidos com a análise.

### **4.1 CARACTERIZAÇÃO DOS NÚCLEOS REGIONAIS DE EDUCAÇÃO**

A gestão da educação no Estado do Paraná é realizada através dos Núcleos Regionais de Educação. São 32, conforme mapa representado pela Figura 1, e a eles estão vinculados os 399 municípios do Estado. Constituem uma entidade pública que representa a Secretaria de Estado da Educação no Paraná, na sua região de abrangência e responsável pela aplicação das políticas educacionais definidas em nível federal e, principalmente, estadual.

De acordo com documento fornecido pelo Núcleo Regional de Educação de Irati, sobre a criação daquele Núcleo, “[...] os Núcleos Regionais de Educação foram criados através do Decreto nº 205, em 04 de abril de 1975, totalizando oito núcleos centralizados pela SEED. Em 1983 foram criados mais doze Núcleos de Ensino.”

Estes 12 núcleos foram criados através do Decreto nº 2.161, de 9 de dezembro de 1983, assinado pelo Governador José Richa e Secretária de Estado da Educação Gilda Poli Rocha Loures. A partir do decreto nº 1.221, de 20 de março de 1992, foram criados mais Núcleos de Educação, totalizando 32.

Nele atuam as equipes administrativas e pedagógicas que orientam e acompanham os processos educacionais na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e Médio, Educação Profissional, Educação Especial da rede pública e particular de ensino e atendimento à comunidade sobre as questões educacionais em todo o Estado.

Os Professores Pedagogos integram a equipe da Gestão Escolar dos NRE. Suas atribuições são orientadas pelo documento *Função do Pedagogo*, já mencionada acima. São mediadores entre as políticas educacionais definidas pelo Estado e os pedagogos que vão executá-la nos estabelecimentos de ensino. Estão em contato com representantes da SEED-PR, de onde emergem as políticas educacionais e, com os pedagogos das escolas, responsáveis pela implementação das políticas educacionais nos estabelecimentos de ensino. De acordo com a Lei Complementar nº 103/2004, são todos egressos do Curso de Pedagogia, professores, mas desempenhando funções administrativas e pedagógicas.

FIGURA 1 – MUNICÍPIOS-SEDE DOS NÚCLEOS REGIONAIS DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ



Fonte: Disponível em: <http://www.nre.seed.pr.gov.br/>

## 4.2 PROCEDIMENTOS UTILIZADOS NA PESQUISA

Os dados empíricos apresentados na sequência evidenciam o trabalho do pedagogo nas escolas públicas do Estado do Paraná, a partir da visão dos pedagogos atuantes nos NRE, naquilo que é específico: a organização do trabalho pedagógico na escola, que pode ser efetivada numa perspectiva democrática, como apresentam as leis, ou pode ter um caráter de trabalho multitarefa, seguindo as orientações neoliberais e a lógica do modo de produção capitalista.

Optou-se por realizar a pesquisa junto aos pedagogos que trabalham nos NRE do Paraná, em função de que eles desenvolvem seu trabalho com os pedagogos que atuam nas escolas públicas do Estado e, portanto, trabalham junto aos pedagogos paranaenses. Por serem atuantes nas mais diversas regiões do Estado, oportunizarão a percepção de como é o trabalho do pedagogo no Estado do Paraná, objeto deste estudo.

Os dados foram coletados através de questionário, que segundo Moreira e Calleffe, constitui-se em (2006 p. 94) “documento que contém um número de perguntas às quais os respondentes terão que responder. Eles talvez terão que marcar nos espaços, escrever opiniões ou colocar as opções em ordem de importância”. Por ser um documento escrito, seu ponto positivo está nas formas de respostas que poderão ser dadas às questões abertas ou fechadas.

Moreira e Calleffe (2006, p. 95) mencionam que, no questionário, “o ponto importante é que o pesquisador normalmente não está presente quando o questionário está sendo preenchido.” E assim, estando de posse do respondente o instrumento, ele pode disponibilizar o seu tempo da forma que lhe convier para responder. Para esses autores, o questionário ajuda a economizar tempo, pode ser respondido em casa, no ritmo do respondente, mantém o anonimato, as taxas de retorno são significativas e os itens padronizados que apresenta, facilitam a análise.

A decisão por utilizar o questionário se deu devido a distância em que estão situados os NRE no Estado do Paraná. Visitar cada um deles demandaria que se disponibilizasse de muito tempo, o que não seria possível para este estudo.

Os contatos com os pedagogos para relatar as intenções da pesquisa e solicitar a participação foram feitos nos meses de maio e junho de 2014, pessoalmente em 3 NRE, e nos demais por telefone. Os pedagogos foram informados de que a SEED – PR tinha conhecimento da pesquisa e que havia autorizado a sua realização. Cinco NRE solicitaram que a autorização de pesquisa fosse enviada para conhecimento da chefia do NRE em que atuam. Nesses contatos, os pedagogos foram solícitos e se dispuseram a participar, embora tenham alegado que, em meio a muitas atribuições, iriam se esforçar para responder o instrumento e, portanto, colaborar com a pesquisa.

O questionário foi entregue pessoalmente, na forma impressa para quatro pedagogas e os demais enviados por email. Todos responderam sem a presença do pesquisador.

Foi enviado um questionário para cada NRE e solicitado que fosse respondido um por NRE. De acordo com as informações prestadas, pessoalmente e por telefone pelas pedagogas, o questionário seria respondido pela equipe de pedagogos do NRE, e que as respostas apontariam a percepção da equipe de pedagogos dos NRE e não a percepção individual. Pedagogos de dois NRE responderam dois questionários.

Enviados para os 32 NRE, foram devolvidos 15 num primeiro momento e, após um segundo contato por telefone para 17 núcleos foram respondidos mais 06, totalizando 21 e os pedagogos nomeados por P\*01 a P20,<sup>26</sup> de acordo com a ordem de recebimento dos questionários.

Foram respondentes dos questionários 21 pedagogos pertencentes a 19 NRE do Paraná. Antes da realização dos contatos com os pedagogos dos NRE, foi feita informação à SEED sobre a intenção da pesquisa, a qual, via Superintendência da Educação - SUEd, orientou que fosse feita, através de protocolo, uma solicitação de autorização para realização da pesquisa com apresentação do projeto, instrumento de coleta de dados e demais documentos, como termo de responsabilidade do pesquisador pelos dados obtidos, termo de consentimento livre e esclarecido para ser assinado pelo sujeito da pesquisa/respondente.

---

<sup>26</sup> Foram nomeados dessa forma devido ao compromisso em manter sigilo sobre a identidade dos respondentes e sobre as informações coletadas.

O projeto com os demais documentos, protocolado sob nº 13174020-4, foi encaminhado pela Superintendente da Educação à DPTE/SEED e a Coordenação de Apoio à Gestão Escolar – CAGE, que analisou, emitiu parecer favorável à realização da pesquisa.<sup>27</sup>

O questionário, conforme consta no apêndice, possui questões fechadas, aquelas que o respondente escolhe entre as alternativas apresentadas e as abertas que possibilitam ao sujeito da pesquisa responder livremente.

O instrumento foi organizado em duas partes, a saber: a primeira denominada perfil, através dos quais serão identificados os dados pessoais, formação acadêmica e a experiência profissional. Não foi disponibilizado espaço para a identificação do pedagogo e do NRE onde trabalha, objetivando resguardar a identidade dos sujeitos da pesquisa e dos NRE como já colocado.

A segunda parte organizada em 8 itens com 32 questões, busca apreender como os pedagogos que trabalham nos NRE percebem o trabalho dos pedagogos nas escolas públicas do Paraná na relação com o seu trabalho, que envolve as políticas educacionais expressas nos documentos oficiais e, na escola na relação com a direção, com os próprios pedagogos, professores, alunos, pais, comunidade.

Os dados obtidos, por sua natureza e subjetividade, foram submetidos a análise conforme a técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (1977, p. 105), e “consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição podem significar alguma coisa com o objetivo analítico escolhido.” Portanto, buscou-se captar os sentidos do comunicado pelos pedagogos.

Para Bardin (1977, p. 31), “a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações.” Para a autora não se trata de um instrumento, “mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações.” (p. 31).

---

<sup>27</sup> O DPTE/CAGE aponta que a pesquisadora deve apresentar aos pedagogos dos NRE o convite para participarem da pesquisa, possibilitando o mais amplo esclarecimento; que a manifestação no sentido de participar ou não deve ser livre e consciente, que a pesquisadora deve assinar termo de responsabilidade pela pesquisa e pelo sigilo dos dados e sugere que após a conclusão acoste ao protocolo o resultado para conhecimento desta pasta

A análise dos dados, como proposta por Bardin (1977, p. 95), é organizada fundamentada em três momentos: “pré-análise, exploração do material e o tratamento dos dados incluindo a interpretação e as inferências.

A **pré-análise** refere-se ao momento de organização do material, um período de intuições cujo objetivo é o de sintetizar as ideias, de modo permitir que se introduzam novos procedimentos no decorrer da análise; nesta fase, delinea-se o *corpus* do texto, ainda em estado bruto; em seguida, são feitos recortes do texto, advindas daí as questões norteadoras, indicadas através dos temas que se repetem com muita frequência.

A **exploração do material**, segundo Bardin (1977, p. 101), consiste na “administração sistemática das decisões tomadas.” Refere-se a codificar, enumerar os dados em função de normas previamente definidas. A partir da codificação, é possível elencar as categorias. Para a autora, “a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento.” (p. 117). As categorias vão sendo criadas à medida que surgem nas respostas, para depois serem interpretadas à luz das teorias explicativas. Para Franco (2003, p. 55), “o conteúdo que emerge do discurso, é comparado com algum tipo de teoria. Infere-se, pois, das diferentes ‘falas’, diferentes concepções de mundo, de sociedade, de escola, de indivíduo etc.”.

Na fase do **tratamento de resultados** obtidos, são realizadas as inferências e a interpretação dos dados obtidos, fundamentados na literatura específica; é momento da validação dos resultados de maneira significativa, possibilitando que sejam estabelecidos os resultados fornecidos pela análise. A relação entre o referencial teórico e os dados obtidos é que dão sentido à interpretação. Para Bardin (1977), refere-se ao tratamento dos dados de maneira que apresentem significado.

Esta pesquisa teve os seguintes momentos: estudo bibliográfico, estudo de documentos LDB, DCNP, documento *Função do Pedagogo*, aplicação de questionário, leitura e análise de dados.

A pesquisa foi realizada focando duas perspectivas: se o pedagogo desenvolve o seu trabalho numa perspectiva democrática, como determina a lei, ou é um

multitarefeiro, de acordo com a política neoliberal dos anos de 1990, e, neste processo, buscou-se captar as contradições com as quais se depara.

As análises foram realizadas em bloco, utilizando-se o referencial teórico no detectar ou desvelar das contradições existentes na atividade do pedagogo na escola pública.

A partir destes passos, emergiram as categorias de análise, que serão tratadas após a apresentação dos dados empíricos

Os dados estão categorizados a partir dos depoimentos dos pedagogos - trabalho, instituição escola, atividades emergenciais, fragmentação, alienação.

#### 4.3 INVESTIGAÇÃO COM OS PEDAGOGOS DOS NRE DO PARANÁ

A respeito do perfil foram levantados dados como sexo, formação acadêmica, habilitação, experiência profissional, tempo de trabalho, natureza do concurso que realizou, tipo de formação continuada que já realizou.

TABELA 1 - QUESTÃO 1.1- SEXO

	<b>Feminino</b>	<b>Masculino</b>
<b>Sexo</b>	<b>21</b>	<b>00</b>

Org. Pabis, N. A., 2014.

O universo dos sujeitos que responderam é de 21, todos do sexo feminino, confirmam a predominância deste sexo nos cursos de Pedagogia e a forte presença da mulher no magistério, principalmente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

TABELA 2 - QUESTÃO 1.2- FORMAÇÃO ACADÊMICA E HABILITAÇÃO

<b>Formação acadêmica Pedagogia</b>	<b>OE</b>	<b>SE</b>	<b>OE e SE</b>	<b>OE e AE</b>	<b>Educação infantil-</b>	<b>Pedagogo Generalista-</b>
<b>21</b>	<b>05</b>	<b>07</b>	<b>02</b>	<b>02</b>	<b>01</b>	<b>04</b>

Org.: Pabis, N. A, 2014



Quatro pedagogas cursaram duas habilitações, sendo duas em OE e SE, duas em OE e AE.

TABELA 3 - QUESTÃO 1.2- FORMAÇÃO ACADÊMICA E HABILITAÇÃO

Ano de conclusão do curso de graduação	Pedagogo com habilitação	Ano de conclusão do curso de graduação	Pedagogo generalista
1974	01 - P03	1986	01 - P09
1984	02 - P18 e P19	2003	01 - P11
1986	03 - P04,16,17,	2004	01 - P06
1991	02 - P01, 02	Não colocou o ano	01 - P05
1992	01 - P14		
1993	01 - P07		
1994	01 - P08		
1996	01 - P21		
1998	01 - P10		
2001	01 - P15		
2002	01 - P12		
2003	02 - P20		
2007	01 - P13		

Org.: Pabis, N. A., 2014.

Todos os respondentes são licenciados em Pedagogia, atendendo ao disposto na Lei Complementar 103/2004 e no documento *Função do Pedagogo*. Dos 21 pedagogos, 16 são egressos do Curso de Pedagogia com habilitações, sendo 6 em Orientação Educacional, 6 em Supervisão Escolar, 4 com dupla habilitação, sendo 2 em OE e AE, 2 em OE e SE, 1 com habilitação em Educação Infantil, 4 pedagogos

generalistas, formados antes da implantação das DCNP, possivelmente em cursos que fizeram suas reformulações na década de 1990.

O período de conclusão do curso é bem variado, 1974 (1), 1984 (2), 1986 (3), 1991 (2), 1992 (1), 1993 (1), 1994 (1), 1996 (P21), 1998 (1), 1998 (1), 2001 (1), 2002 (1), 2003 (2), 2004 (1), 2007 (1). A P05 não informou o ano da conclusão. A predominância da formação é do pedagogo especialista.

Destes, dois concluíram o Mestrado na área de Educação, um dos mestres concluiu o curso de graduação em 1974 e o Mestrado em 2010 (P03), e a outra em 1986 e 2006 (P09), o que evidencia que continuam buscando mais conhecimentos; muito tempo de conclusão de curso não quer dizer que não se busquem mais conhecimentos. O P17 está cursando mestrado em educação e concluiu sua graduação em 1986.

Número significativo dos pedagogos vem de formação com as habilitações, entende-se que os cursos oferecidos pela SEED possibilitadas as condições para realizar este trabalho.

Dois cursaram outra graduação: A P16 cursou Estudos Sociais, concluída em 1986, e a P08 graduação em Artes Plásticas, concluída em 1998.

TABELA 4 - QUESTÃO 1.3 CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO

Especialização	Mestrado concluído	Em andamento	Doutorado –
21	02	01	00

Org.: Pabis, N. A., 2014

Todos possuem curso de Especialização em educação, mesmo sendo diferentes áreas como em Orientação Educacional, Gestão Escolar. Um deles possui 3 cursos, dois possuem dois cursos; o sujeito da pesquisa que concluiu 3 cursos de especialização é o que cursou o Mestrado.

TABELA 5 - QUESTÃO 1.4 EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL E TEMPO DE TRABALHO

	Nº de profissionais	Tempo de trabalho
Educação Infantil	12	1 a 6 anos
Séries Iniciais	17	1 a 19 anos
Séries Finais	08	3 a 20 anos
Ensino Médio	05	2 a 10 anos
Ensino Superior	04	6 a 10 anos
Orientador Educacional	04	1 a 20 anos
Supervisor Escolar	05	1 a 10 anos
Administrador Escolar	02	4 a 12 anos
Pedagogo na escola	16	4 a 20 anos
PNRE*	21	1 a 3 anos

\* Pedagogo do Núcleo Regional de Educação.

Org.: Pabis, N.A., 2014.

Quanto à experiência profissional, 11 pedagogos trabalharam na Educação Infantil-EI, entre 01 e 06 anos de trabalho, os 16 nas Séries Iniciais-SI, variando entre 01 e 08 anos de trabalho, 08 nas Séries Finais-SF, entre 03 a 20 anos de trabalho, 05 no Ensino Médio-EM, entre 2 a 20 anos de trabalho, 04 no Ensino Superior-ES, com 06 a 10 anos de trabalho, 04 em Orientação Educacional-OE, entre 01 e 20 anos, 05 em Supervisão Escolar-SE, entre 01 a 10 anos de trabalho, 02 em Administração Escolar-AE, entre 04 a 12 anos de trabalho. 15 foram pedagogos nas escolas estaduais. Como apresentam experiência de até 20 anos de trabalho, infere-se que realizaram o trabalho nas escolas públicas com as Séries Finais do Ensino Fundamental, pois, o Paraná na década de 1990, municipalizou as escolas das Séries Iniciais. Todas atuam nos NRE do Estado do Paraná, 04 não foram pedagogos nas escolas.

Pelo apresentado todas trabalharam nos mais diversos níveis de ensino, possuem tempo significativo de experiência quer seja como professoras, orientadoras, supervisoras, administradoras e todas trabalham nos NRE, exercendo a mediação entre o Estado que elabora as políticas educacionais e as escolas, onde as políticas são

implementadas. Como todas são licenciadas em Pedagogia, requisito para compor a equipe pedagógica para trabalhar com os pedagogos das escolas, infere-se que possuem conhecimento sobre os processos pedagógicos, entendidos como fundamentais para a atividade de organizador do trabalho pedagógico na escola.

TABELA 6 - SITUAÇÃO FUNCIONAL.

	Concursado	Temporário
<b>Situação funcional</b>	21	00

Org.: Pabis, N. A., 2014.

Todos os professores pedagogos atuantes nos NRE que responderam o questionário são concursados e, portanto, professores efetivos no Estado do Paraná, o que possibilita que acompanhem e participem efetivamente das políticas educacionais traçadas pelo Estado.

TABELA 7 - TIPO/NATUREZA DO CONCURSO

OE E PP*	SE E PP	SE	PP	Outros
04	01	02	10	04

\*Professor pedagogo

Org.: Pabis, N. A., 2014.

TABELA 8 - TIPO/NATUREZA DO CONCURSO

Concurso para	Orientador educacional e professor pedagogo	Supervisor educacional e professor pedagogo	Supervisor educacional	Professor pedagogo-	Educação Especial	Letras	Séries Iniciais com transposição para professor pedagogo	Fundamentos da educação
	(04) P01 P02 P04 P09	(01) P03	(02) P07 P08	(10) P05 P06 P10 P12 P13 P14 P15 P16 P19 P20	(01) P11	(01) P18	(01) P17	(01) P21

Org. Pabis, N. A., 2014

Quatro realizaram concurso para OE e professor pedagogo, 01 para SE e professor pedagogo, 10 para professor pedagogo, dois para SE, 01 para Educação Especial, 01 para as Séries Iniciais com transposição para professor pedagogo, 01 para Letras e 01 para Fundamentos da Educação.

TABELA 9 - FORMAÇÃO CONTINUADA

Formação continuada	Cursos SEED	Palestras	Congressos	Outros
	15	13	10	03

Org.: Pabis, N. A., 2014.

Todos participam dos cursos de formação continuada oferecidos pela SEED, 15 também participam de palestras congressos e apenas 04 de outros eventos como palestras nas universidades, formação direto na escola através do FNDE, cursos a distância. O Estado define as políticas educacionais e organiza cursos dos quais os

pedagogos devem participar para poderem ser os implementadores das políticas por ele definidas.

A segunda parte do questionário, organizada em 8 itens, busca apreender como o pedagogo desenvolve o seu trabalho na escola pública, a partir da relação com o seu trabalho, com as políticas educacionais expressas nos documentos oficiais, com a escola, direção, com os próprios pedagogos, professores, alunos, pais, comunidade.

Nas análises, buscou-se compatibilizar o apreendido na realidade, através da coleta dos dados, as orientações expressas nos documentos oficiais sobre formação e atuação e a fundamentação teórica.

O trabalho é elemento fundamental no capitalismo, e por meio dele o homem produz a sua sobrevivência, mas acaba submetido às determinações do mercado. Desta forma, o próprio homem se torna mercadoria, vendendo a sua força de trabalho, quer seja para um trabalho manual ou intelectual, embora isso não seja relevante no capitalismo, pois o mais importante é a produção da mais valia. Trata-se daquela parte do trabalho que não é paga.

A educação escolar, como uma prática social é intencional, definida a priori, fundamentada em princípios humanitários e universais que precisam ser materializados através da prática dos seus profissionais. Realizada por pessoas, a educação está permeada por subjetividades que, devido a componentes ideológicos, não permite a percepção da realidade. A ideologia, enquanto expressão da sociedade, tem o objetivo de mostrar a realidade sob uma aparência, fazendo com que a prática social seja definida por esse olhar embaçado, somente por intermédio da crítica a realidade, torna-se possível a todos estabelecer as relações entre as diversas instituições sociais.

A sociedade capitalista, marcada por interesses antagônicos, com relações sociais fundadas no trabalho, é permeada por contradições e os fatos nem sempre são como se apresentam à primeira vista. Como diz Marx, deve-se ir à essência dos fenômenos para compreendê-los, o que se consegue ver à primeira vista não é o real, mas o que torna o real; real são as tramas criadas pelas relações sociais, que não se vê num primeiro olhar.

O trabalho dos educadores é constantemente impregnado de ideologia, transformando-se num mecanismo de alienação, mediante a produção e reprodução de conteúdos ideológicos. Para Severino (1994, p. 116), “a experiência subjetiva é também uma riquíssima experiência das ilusões, dos erros e do falseamento da realidade, o que pode constantemente comprometer a sua própria atividade, empurrando-a para os abismos da ideologização.”

A visão do sujeito passa a ser uma visão falseada do objeto, “sua consciência projetada numa falsa objetividade, apenas imaginada, ideada, abstraída.” (SEVERINO, 1994, p. 117). Para o autor, “o processo de **alienação** da consciência em relação à realidade se dá quando o indivíduo elabora conteúdos explicativos e valorativos que julga verdadeiros e válidos e com os quais pretenderia explicar e legitimar os vários aspectos e situações da realidade.” (grifo do autor). Alienada, a consciência não se dá conta de que esses conceitos explicativos estão carregados de valores são ideológicos, isto é, têm um sentido que não condiz com a realidade e o sentido real fica camuflado.

No Estado do Paraná, foram apresentados conceitos explicativos, carregados de valores, fundamentados na crítica à fragmentação entre o trabalho do OE e SE, como já referido em diversos momentos, para justificar a extinção destes cargos. Atribuindo à fragmentação, o Estado estava cumprindo uma nova etapa do neoliberalismo, que consistia na racionalização dos cargos.

Com a Lei Complementar nº 103/2004, que extinguiu as habilitações e criou o cargo de professor pedagogo, criou-se a expectativa de que a fragmentação do trabalho entre esses dois especialistas seria superada, no entanto, os dados revelam que o trabalho continua fragmentado, e pior, com dois pedagogos, havia ainda a chance que houvesse uma reflexão sobre a questão didática/metodológica em algum momento da atividade, mas com um só pedagogo este fato se tornou praticamente impossível.

Diante deste contexto, pergunta-se: o pedagogo está preparado para realizar a organização do trabalho pedagógico na escola? Pedagogas apontam uma certa timidez dos pedagogos para essa atividade, considerando que seus conhecimentos de sociologia, filosofia serão colocados em prova e que, talvez, prefiram não assumir essa tarefa, como colocado, escondendo-se atrás da burocracia, considerada pelos próprios pedagogos como atividade que mais atrapalha que exerçam a sua atividade principal,

que é a organização do trabalho pedagógico na escola. A burocracia criada pelo estado para exercer o controle sobre a escola, com uma série de formulários e exigências, sobrando pouco tempo para o exercício daquela função pela qual foi preparado na universidade e designado pelo estado.

Na sociedade capitalista, a elaboração da consciência acontece nas relações sociais que são as relações de trabalho. A fragmentação da consciência tem sua origem nas relações de trabalho, que, por ser dividido entre diversas funções, não permite que trabalhador estabeleça uma relação com o seu objeto de trabalho, quer seja ele material ou intelectual.

Ao não estabelecer uma relação com o objeto que produziu, não consegue se reconhecer naquela atividade. O processo de trabalho não contribui para que a consciência se elabore dentro de uma totalidade como elemento de referência, neste sentido, a consciência se constrói fragmentada. E como está o pedagogo neste contexto? Ele afirma como deve ser o seu trabalho, mas também diz como é, diz que não realiza o que deveria. Diante disso pergunta-se: o pedagogo assume a sua atribuição, a formação que recebeu possibilita pensar e construir um PPP emancipador, dentro dos parâmetros em que sua atividade foi concebida pelos documentos oficiais? Através dos depoimentos que serão apresentados busca-se resposta a essa indagação.

Questionados sobre o que é a principal atribuição do pedagogo na escola pública, todos responderam que é a organização/articulação do trabalho pedagógico, com vistas à implementação do PPP, mas percebe-se que o entendimento que possuem sobre “organização/articulação do trabalho pedagógico” se apresenta diferente uns dos outros. Essas formas, embora interligadas, expressam a concepção de escola, de educação, de sociedade, que permeia o trabalho destes profissionais.

Para 12 pedagogas, a organização do trabalho pedagógico visa a implementação do PPP com vistas à efetivação do processo ensino-aprendizagem; para 02 deve promover a integração ente os vários segmentos da escola; 01 destacou a organização do trabalho pedagógico, visando a implementação de políticas educacionais; 04 destacaram a organização do trabalho pedagógico na perspectiva da gestão democrática. Três pedagogas destacaram as condições para se organizar o trabalho na escola: domínio teórico e prático, uma visão ampla e, ao mesmo tempo,



particularizada do sistema escolar com posicionamentos que reflitam e traduzam uma compreensão de mundo, de sociedade, de educação, de conhecimento. Assim, se expressaram sobre a sua principal atribuição.

**Articulação** do Trabalho Pedagógico, com vistas à implementação das políticas públicas voltadas à Educação, **implementação do Projeto Político-Pedagógico e da Proposta Pedagógica Curricular**, como objetivo da efetivação do ensino e da aprendizagem. (P02).

Promover a Organização do Trabalho Pedagógico no interior da instituição escolar, permitindo a gestão democrática e participativa de todos no desenvolvimento da função social da escola. (P11).

Concebo que a atribuição do pedagogo é mediar, **articular**, a construção e administrar situações de aprendizagem adequadas às necessidades educacionais dos alunos. Para isso, é preciso que faça um acompanhamento sistemático em relação a procedimentos que envolvem a prática pedagógica docente. Precisa ter uma visão ampla e, ao mesmo tempo, particularizada do sistema escolar com posicionamentos que reflitam e traduzam uma compreensão de mundo, de sociedade, de educação, de conhecimento. Coordenar a **construção e a implementação do Projeto Político-Pedagógico e da proposta curricular e acompanhar sua efetivação** é, também, sua atribuição. E coordenar exige domínio teórico-prático implicando em uma série de ações direcionadas ao alcance dos objetivos e metas propostos. (P03).

Embora os depoimentos expressem diferentes concepções sobre o seu trabalho, percebe-se que ao menos estão acompanhando as discussões das últimas décadas sobre o trabalho do pedagogo, pois de acordo com a literatura produzida sobre o trabalho do pedagogo a partir da década de 1980, existe um consenso entre diferentes autores como Saviani (2008), Libâneo (2009), de que ele é o organizador/articulador do trabalho pedagógico na escola.

Para Saviani (2008), pedagogo é o organizador do trabalho, mas, sendo a educação um processo social, para organizar o trabalho pedagógico, o pedagogo deve conhecer os determinantes sociais, políticos, econômicos e culturais e como se articulam, como afirmam apenas três respondentes.

Diante do quadro apresentado pela pesquisa, trata-se de um verdadeiro avanço, pois pelo menos três pedagogas mostraram algum conhecimento do papel importante da educação na sociedade, que atravessada pela ideologia, tem a função de inserir o indivíduo na sociedade. Com uma visão progressista da educação, é possível que, por intermédio desta visão, possa influenciar outras pedagogas na escola em que atuam. A

pesquisa não mostra os pontos nevrálgicos que impedem as pedagogas de compreenderem o papel da educação na sociedade. Não entenderam ainda estarem envolvidas em uma profissão da importância da educação. Trata-se de formação de consciências, e isso significa as futuras gerações, que precisam se munir do conhecimento para lutar pelo seu espaço social.

No geral, as respostas evidenciam uma preocupação com o trabalho no interior da escola, voltados para a integração entre os vários segmentos escolares: professores, alunos, direção e família, a melhoria do ensino e da aprendizagem, com certeza aspectos importantes e necessários, mas apresentados desvinculados do contexto social mais amplo, como se a escola estivesse desvinculada da sociedade e tivesse como objetivo a simples transmissão dos conhecimentos, numa perspectiva linear.

Essa postura mostra que não existe uma preocupação maior com questões sociais, políticas e metodológicas das pedagogas com a educação, totalmente absorvidas pelo cotidiano escolar, não demonstram uma posição das mais animadoras com relação a uma transformação social.

O termo articulação, citado com muita frequência pelas pedagogas que responderam o questionário, consta no texto *O papel do pedagogo diante do processo ensino e aprendizagem*, elaborado pela SEED-NRE, de Curitiba, que define o pedagogo como “**o articulador** do fazer pedagógico da e na escola.”

Este material disponível no Portal *diaadiaeducacao*, referência em cursos de formação continuada, critica o trabalho fragmentado entre OE e SE e diz que “o pedagogo deve ser visto em sua multidimensão: social, política, humana e cultural – mas isso jamais implica numa plurifunção.” (PARANÁ, *mimeo*). Embora o documento mencione as questões sociais, políticas, humanas e culturais, e que a extinção dos cargos de OE e SE não implicam plurifunção, a realidade se mostra diferente, como será apresentado.

Apenas uma aponta que é o articulador das políticas públicas voltadas para a educação, o que se pode deduzir que os demais não se percebem como tais, embora em outra questão, a que trata do PPP, apontem que desempenham o trabalho de acordo com as orientações da SEED.

As respostas a esta questão estão em consonância com o documento *Função do Pedagogo* (PARANÁ, 2004), que orienta o trabalho do pedagogo no Estado do Paraná, enfatizando o seu trabalho com o coletivo da escola, que objetiva a construção/discussão dos conteúdos do PPP numa perspectiva democrática, mas essencialmente com os professores responsáveis diretos pelo processo ensino-aprendizagem ideia que é compartilhada por estudiosos do assunto como Pimenta. (1985, p.34)

Como diz Pimenta (1985, p.34), referindo-se à prática do pedagogo

[...] a prática na escola é uma prática coletiva. Os pedagogos são necessários na escola: seja nas tarefas de administração (entendida como organização racional do processo de ensino e garantia de perpetuação desse processo no sistema de ensino, de forma a consolidar um projeto pedagógico-político de emancipação das camadas populares), seja nas tarefas que ajudem o(s) professor(es) no ato de ensinar, pelo conhecimento não apenas dos processos específicos de aprendizagem, mas também da articulação entre os diversos conteúdos e na busca de projeto-político coerente.

De acordo com o documento do Paraná, é o responsável pela

[...] coordenação, implantação e implementação no estabelecimento de ensino, das Diretrizes Curriculares definidas no Projeto político-pedagógico e no Regimento Escolar, em consonância com a política educacional e orientações emanadas da Secretaria de Estado da Educação. (PARANÁ, 2004).

Coordenação, implantação e implementação das DCs requer o envolvimento de todos. Pelas respostas, percebe-se que conhecem a sua atribuição, “**organização de trabalho pedagógico na escola**”, mas as evidências não mostram isso relacionado a uma organização de conteúdos e métodos, sendo fundamentados por um elemento político, ou seja, com objetivos bem claros sobre a função da educação e importância por esse processo tão longo que a escola se apropria do indivíduo.

Visando uma aprendizagem limitada, carecendo um projeto mais amplo de escola, inserida num determinado contexto social. Resta a questão sobre o papel da universidade: será que ela não consegue suprir essa necessidade? A formação não apresenta a educação como fundamental para uma sociedade mais justa?

Perguntadas se conseguem colocar em prática essa atribuição, as respostas foram agrupadas em sim, não, em parte e justificadas. Então, 12 pedagogas afirmaram

que não e citaram os entraves do dia a dia, como **atender emergências**, levar alunos ao médico e lá permanecer com eles, substituir professores faltosos, resolver questões disciplinares, dentre outros como os principais responsáveis. Quatro disseram que sim, mas desde que deixe de resolver questões emergenciais, o que equivale a dizer **não**, pois, colocaram a condição para a efetivação do seu trabalho e cinco disseram que nem sempre devido a muitas atribuições que não são suas.

Os depoimentos abaixo representam esses três grupos de respostas.

Os anos de trabalho na função me levam a constatar que alguns poucos pedagogos se propõem colocar em prática essas atribuições, entretanto, encontram inúmeras dificuldades que os levam a assumir o papel de "tarefeiros" não detendo-se nas atividades que realmente são de sua competência e responsabilidade. Quando se insiste em enfatizar que é esse o papel do pedagogo nas instituições escolares percebe-se a impotência de alguns e a resistência de muitos em quererem assumir a função pela qual foram admitidos. Isso se deve a não ter clareza de seu papel, uma vez que o curso que o formou não lhe oportunizou saberes de gestão pedagógica mais consistentes, pois o eixo norteador desses cursos é a docência. Corroborando com Saviani acredito ser difícil compreender que um curso com 3.200 horas venha formar professores para as funções da docência, da gestão, da pesquisa ou "(...) formar, ao mesmo tempo, bons professores e bons especialistas, com tantas responsabilidades profissionais" (...) "(...) Insistir nisso significa (...) o empobrecimento da formação profissional" (SAVIANI, 2006, p.12). E é exatamente isso que vem ocorrendo no sistema de ensino público estadual. (P03).

Sim, desde que dialogue, e deixe de substituir professores faltosos, realizar todo tipo de projetos, encaminhar diretamente à saúde alunos doentes, e permanecer com eles durante o atendimento médico, resolver brigas oriundas de fora do âmbito escolar; controlar vários pedidos de preenchimento de relatórios: FICA, PDE Interativo; e outros. Outro dado: escolas pequenas com a participação de apenas um pedagogo para opinar e decidir sobre todas essas questões sem poder dialogar com outro par sobre tais possibilidades e enfrentamento, soluções. (P07).

Tendo como base minha experiência como pedagoga, e relato de colegas da área, é possível desenvolver muitas das ações que são propostas, no entanto, ainda existem inúmeros fatores que dificultam o trabalho efetivo do Pedagogo. Dentre as dificuldades destaco: Atendimentos às aulas, na ausência de professores (motivos: atestados, convocações, compensação de eleições, óbitos, entre outros), esse fator interfere muito no trabalho do pedagogo, pois a própria SEED e NRE orientam que na ausência do professor, quem deve prestar atendimento às turmas é o Pedagogo, desenvolvendo um trabalho pedagógico (eleição para escolha de líder de turma, estudo do Regimento da Escola, Ações da escola, entre outros). Penso que esse trabalho pode ser realizado pelo Pedagogo, no entanto, relato que no ano de 2012, em uma escola com 500 alunos, atendi mais de 700 aulas, entre o período matutino e vespertino. Foi muito desgastante, e meu trabalho como pedagoga ficou totalmente fragmentado. Em outra situação fiquei 6

meses atendendo aulas de Inglês, pois a SEED não conseguia contratar professor, Excesso de documentação que ficam a cargo do pedagogo, a parte burocrática toma muito tempo, pois além dos documentos oficiais ainda os programas desenvolvidos pela instituição. Pedagogo responsável para resolver conflitos entre professores x alunos, indisciplina em sala de aula, falta de interesse em estudar, entre outros. (P20).

Não, hoje a demanda de pedagogos, por turno, na escola não é suficiente para atender todas as necessidades e responsabilidades diárias como: Indisciplina, violência, falta de professores e quantidade de programas/ SEED/MEc de contra turno” (P08).

Os depoimentos, em sua maioria, apontam que o pedagogo não realiza sua atribuição devido às questões emergenciais que é chamado a resolver, e a precária formação que não possibilita condições para que desenvolva um trabalho que pode se dizer que é complexo. Retirando-se condições para realizar as suas atribuições, prepondera a resposta de que não viabiliza suas atribuições.

As questões emergenciais foram colocadas pelo universo dos pesquisados como o principal entrave para que não desempenhem suas atribuições, como exemplo o número de horas que a pedagoga disponibilizou para substituir professores, mas também foi colocado por duas pedagogas a questão da disposição do pedagogo para assumir essa tarefa, pois entende que o mesmo não tem clareza sobre a sua atribuição e torna-se impotente para a atividade.

A falta de compreensão sobre a sua atribuição é imputada à fragilidade do curso, que não consegue formar para a docência, a gestão e a pesquisa, como propõe. Conclui-se claramente a insegurança do pedagogo em exigir que pratique a atividade pela qual foi concursada. A insegurança supõe-se ser proveniente do curso que frequentou, deixando em aberto o exercício da sua função, situação que vem ao encontro do que o estado espera que seja realizado; por outro lado, o estado conseguiu racionalizar o pessoal, fazendo com que o pedagogo sozinho assuma diversas atividades que não são de sua competência e os diretores por outro lado, encontram no pedagogo um funcionário disponível para tratar questões banais, servindo ao sistema, que se reproduz e não encontra nenhum empecilho ou contestação ao que se propõem.

Placco (2005) refere que as atividades de rotina cumprem uma função na manutenção do funcionamento da escola, no entanto, têm

[...] um significado contraditório, à medida que, muitas vezes, engolfam as ações dos educadores da escola, produzindo mesmice, o desvio do olhar das necessidades dos educandos e educadores, a perda dos objetivos mais amplos, para se centrar na resposta aos movimentos e processos do cotidiano, produzindo, assim, rigidez de procedimentos que visam manter a estabilidade e, consequentemente, resistências a quaisquer mudanças. (p. 49).

É neste contexto que o pedagogo está inserido, subsumido pelas atividades alheias ao seu trabalho, perde de vista seus objetivos, não se percebe como agente de transformação e diante das questões corriqueiras acaba criando resistência às mudanças. E em função disso, não consegue se enxergar em outra situação, que lhe é cômoda e impede uma visão da totalidade do sistema em que está inserido. Como um pedagogo transformador certamente encontraria muitas resistências tanto por parte da direção quanto por parte dos demais professores.

A formação, após as DCNP (2006) que formam o pedagogo para a docência na Educação Infantil, Séries Iniciais do Ensino Fundamental, matérias pedagógicas do Ensino Médio modalidade Normal e apoio pedagógico entendido como organização do trabalho pedagógico na escola, por ser focado na formação do professor está sendo apontado como uma das causas para que o pedagogo seja absorvido pelas atividades alheias ao seu trabalho e não realize sua atribuição.

O professor pedagogo, designado nas respostas obtidas como unitário, em substituição ao OE e SE, no Estado do Paraná, assume múltiplas tarefas, descaracterizando a sua principal atribuição.

Infere-se que estas questões tornaram-se mais acentuadas a partir das mudanças implantadas na formação e no trabalho do pedagogo a partir das orientações da política neoliberal da década de 1990, que, para reduzir custos, propôs nos moldes do toyotismo uma forma de trabalho que possa ser executada por menos profissionais, mas que estejam em condições de resolver múltiplas tarefas: polivalentes, flexíveis.

Ao realizar as múltiplas tarefas já enumeradas, deixa de realizar o que é específico do seu trabalho - a organização do trabalho pedagógico que envolve a construção, implementação e avaliação do PPP, que é um processo complexo, pois além do conhecimento técnico, requer conhecimento dos determinantes sociais, políticos, econômicos, culturais, históricos, fundamentos para a definição de um

projeto de sociedade, de escola, com objetivos emancipadores, cuja construção não se consegue em meio a tantas atividades.

Para Kuenzer (2002), se o trabalho do pedagogo não for fundamentado nas categorias de uma pedagogia emancipadora, que tenha a finalidade de superar as contradições entre capital e trabalho, pode ser somente

[...] a 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 político com a transformação.” (KUENZER, 2002, p. 56).

Sem um projeto emancipador definido, pautado na busca da superação das contradições da sociedade capitalista, mudar apenas a forma de trabalho não vai implicar em mudanças nas relações sociais, por exemplo na superação da fragmentação entre o trabalho do Oe e SE; pelo contrário, ela pode se ampliar, ou como comumente se diz que determinadas mudanças fazem crer que se muda, mas em nada mudam e o trabalho continua fragmentado e o trabalhador quer realize um trabalho manual ou intelectual continua desvinculado do seu trabalho. E o trabalho continua sendo fator de alienação.

A educação é um ato político que não está separada da sociedade e, como colocado por Saviani (2010), é determinada pela característica da sociedade na qual está inserida; na sociedade dividida em classes, cujos interesses são antagônicos, a educação serve aos interesses de uma classe ou de outra.

[...] nestas condições a função técnica da educação é sempre subsumida pela função política, isto é, ainda que a educação seja interpretada como uma tarefa meramente técnica, nem por isso ela deixa de cumprir uma função política. (SAVIANI, 2010, p. 263).

Portanto, não existe neutralidade no trabalho do pedagogo, ele sempre está a serviço de determinados interesses.

Na sociedade capitalista, as contradições se apresentam ao estabelecerem na lei o que é considerado ideal, como acontece com as atribuições do pedagogo, mas na prática não são oportunizadas as condições para a sua viabilização como diz Severino (1986), Cury (2000) dentre outros. Percebe-se então, que o papel fundamental da

educação é servir ao sistema capitalista, de reprodutora, as condições que propiciariam o seu papel de transformadora, não estão presentes.

As atividades emergências fazem parte das instituições, inclusive da escola, por se considerar o número de pessoas e as necessidades que apresentam, e precisam ser atendidas. Placco (2005)<sup>28</sup> refere-se às questões emergentes como decorrentes da dinâmica da escola e das necessidades emergentes do cotidiano, “[...] são ações reacionais a eventos ou comportamentos inesperados e, como tal, significam quebras de ROTINAS e atrasos, suspensão ou redirecionamento das IMPORTÂNCIAS.” (p. 49).

Sugere, ainda, que o coordenador comprometa professores e funcionários nos processos de diagnóstico da realidade, como do planejamento, de modo que o PPP proponha ações em torno das quais todos se empenhem. Mas alerta que o confronto com a mudança não é algo fácil e não ocorre sem resistências.

[...] a busca de justificativa para o trabalho para que fique como está, a não-percepção de ocorrências da prática e da necessidade de mudanças a serem introduzidas nessa prática são processos de alienação, contrários ao movimento da consciência e do confronto, são contingências da própria vida, do cotidiano. (PLACCO, 2005, p. 54).

A não percepção de ocorrências da prática e da necessidade da mudança resulta do conhecimento frágil e é fator de alienação e a consciência estando alienada, como coloca Severino (1994) não se dá conta de que tais atividades estão deslocadas da objetividade do real, e referem-se a outro aspecto da realidade que fica camuflado.

Como na questão anterior, percebe-se que demonstram ter conhecimentos das atribuições ao tempo em que percebem que não conseguem desempenhá-las, mas não se percebe iniciativas no sentido de conquista de espaço. Entende-se que a superação da alienação se dá pela consciência crítica que tem no conhecimento o primeiro passo. Portanto, redimensionar os cursos de formação, torna-se uma

---

<sup>28</sup> Placco (2005) desenvolve estudo sobre os conceitos de importância, rotinas, urgências, pausas como necessidade de caracterização do trabalho do coordenador pedagógico, destacando ao longo do seu texto com letra maiúscula.



necessidade urgente, assim como conquistar espaços para estudos e reflexões críticas na escola.

Em questão com respostas fechadas, foi solicitado que indicassem se existem obstáculos ao trabalho do pedagogo na escola e assinalassem os que consideravam que mais interferem no seu trabalho.

TABELA 10 - OBSTÁCULOS AO TRABALHO DO PEDAGOGO NA ESCOLA

Obstáculos ao trabalho	Sim - 20	Não - 01
Atribuições burocráticas	16	
Professores	11	
Alunos	08	
Direção	07	
Pais	04	
Falta de recursos materiais	04	
Documentos oficiais	03	
Comunidade	01	

Org.: Pabis, N. A., 2014.

De acordo com o entendimento dos pedagogos que atuam nos NRE, os maiores obstáculos ao trabalho do pedagogo que atua nas escolas são atribuições burocráticas, citadas por 16 pedagogas, os professores citados por 11, alunos citados por 07, direção por 08, pais por 05, falta de recursos materiais por 04, documentos oficiais por 04 e comunidade por 01, e que estão expressas no que segue.

Entende-se que o estado cria uma estratégia para desviar a atenção dos pedagogos, indicando-lhes diversos formulários que devem ser preenchidos com uma certa assiduidade, para evitar que pensem na função que estão exercendo.

Sobre as atividades burocráticas a ele atribuídas pela SEED, mencionaram que esta se constitui como o maior obstáculo ao trabalho do pedagogo na escola. Para 16 pedagogos, são necessárias para o trabalho deste profissional e tem sua importância no campo educacional, mas atrapalham, quando se sobrepõem às suas atividades específicas. Os depoimentos abaixo expressam os demais:

Percebo que muitas vezes são necessárias, mas que existe um certo excesso. O pedagogo acaba se tornando um tarefeiro. (P20)

São inúmeras, chega sempre para serem entregues em cima da hora, muito trabalho, muita burocracia e não há harmonia em quem distribui as atividades na SEED. (P16).

Mas nem todos se posicionaram desta forma, a burocracia é rejeitada mas, também é vista como fuga do trabalho específico.

Com bastante rejeição, pois são muitos relatórios, os quais na sua maioria não têm retorno ou nenhum encaminhamento direcionado ao que foi solicitado. (P08).

Muitos não se desvencilham da burocracia, outros se escoram nela para não atuarem como pedagogos, responsáveis pela Organização do trabalho Pedagógico. Muitos não valorizam a importância dos registros escolares como documentação escolar necessária ao trabalho escolar. (P09).

As críticas são frequentes assim como a resistência em aceitar determinadas atribuições que surgem com a implementação de novos programas advindos da mantenedora. Percebo que grande parte das resistências não oferece uma argumentação que possa levar a uma reflexão mais lógica. Aliás, pelo que já foi dito anteriormente nessa pesquisa, a falta de argumentação é devido a sua própria formação inicial e continuada que não trata de temas polêmicos sociais e educacionais, e da dúbia interpretação que se faz do papel do pedagogo nas escolas estaduais do Paraná. (P03).

Percebe-se que existe compreensão por parte do pedagogo de que as atividades educacionais requerem uma atividade burocrática, necessita de registros, construir gráficos, normalmente solicitados pela SEED para controle de desempenho de alunos, frequência de alunos e professores, dentre outros, mas questionam quando estas se sobrepõem à sua atividade específica.

Foram apontadas que, para alguns, se constituem em fuga do trabalho, outros não possuem argumentos para contestar essa atividade quando em excesso e esta situação foi atribuída à precariedade da formação inicial e continuada, que, por não tratar de questões polêmicas como as políticas e sociais, não possibilitam argumentação para resistirem a elas e acabam a elas se submetendo.

O Estado cria a burocracia como forma de controle do trabalho dos professores e como é em excesso, passa a ser o centro do trabalho do pedagogo, ou como referido em questão anterior, é o maior obstáculo ao seu trabalho; e este, como servidor do Estado, acaba se submetendo a ela.

Através da burocracia, como diz Marx (1978), o Estado controla, regula e mantém sob tutela a sociedade civil e mantém a ordem.

Para Nogueira, (p. 47)

[...] a burocracia não vive sem a ordem e a obediência [...] a burocracia decide de forma hierárquica e tende a restringir fortemente o número dos que participam do processo decisório, em boa medida separando os tomadores de decisão, os implementadores e os beneficiários de suas operações.

Como disse a P08, “muitos relatórios os quais na sua maioria não têm retorno ou nenhum encaminhamento direcionado ao que foi solicitado”, acabam afastando-o do seu objeto de trabalho e passa a preencher formulários, muitos dos quais vão compor as estatísticas que ele nem conhece. A burocracia estatal se perde em estabelecer novas formas de controle do professor e não é capaz de dar a conhecer os resultados de suas avaliações, e nem se tem muito claro se é ou não para oferecer resultados, possivelmente só para ocupar seus funcionários, os quais, estando em escritórios, precisam pensar em saídas para o sistema educacional.

O excesso de burocracia também está presente nos cursos de formação na universidade. Referindo-se especialmente ao curso de Pedagogia onde trabalha esta pesquisadora, o número excessivo de formulários a preencher, muitos documentos que devem ser lidos, normatizações que devem ser seguidas, retiram o foco principal do professor do curso de Pedagogia, que acaba envolvendo-se com as questões burocráticas e a construção, implementação e avaliação do PPP não acontece.

Assim, cada professor acaba realizando a sua atividade separadamente e acredita-se que esta fragmentação repercute na formação dos alunos que acabam reproduzindo-a no seu trabalho.

Discute-se bastante sobre interdisciplinaridade na universidade, o que se torna inviável diante de um sistema que formou indivíduos para defenderem seus espaços e a se sentirem ameaçados, a partir do momento em que têm que dividir seus conhecimentos com outros colegas. Eles entendem que pode se tornar uma forma de racionalização de suas atividades, o que redundaria em cortes. Isso impede que as disciplinas que estão relacionadas umas com as outras tornem-se um processo conhecido pelos acadêmicos.

Ao desvincular o pedagogo do seu foco principal, a burocracia não permite que ele realize o seu trabalho, tornando-o alienado. Como colocado por Marx (1978), as relações de produção cada vez mais sofisticadas afastaram o trabalhador do seu trabalho, e o pedagogo não é o que deveria ser, mas aquilo que ele é induzido a fazer e ser.

O P10 e P15 mencionam que as atribuições burocráticas necessitam ser revistas para que o pedagogo possa desenvolver as ações que são específicas do seu trabalho.

Verificamos a necessidade de rever com clareza as especificidades das atribuições do pedagogo, para que os mesmos possam desempenhar as suas ações com responsabilidade e coerência, pois o pedagogo é fundamental para nortear o trabalho nas escolas.” (P10).

Considerando que a organização do trabalho pedagógico diz respeito à construção, implementação e avaliação do PPP, que a coordenação deste trabalho se constitui na principal atribuição do pedagogo, que deve envolver o coletivo da escola numa perspectiva democrática, foi perguntado como acontece a participação dos diferentes segmentos: diretores, pedagogos, professores, pais, comunidade escolar, neste processo.

Todas expressaram que as relações entre os vários segmentos devem ser de respeito, confiança, de diálogo, de interação, “para o bom andamento dos trabalhos na escola” (P09). Uma pedagoga ressalta que a escola, por ser espaço de formação humana, deve ter uma relação entre os diversos segmentos da escola como exemplo a ser seguido pelos alunos. Reconhece que a construção do PPP é um trabalho coletivo, deve ser coordenado pelo pedagogo, mas que, na realidade, não é isso que acontece. As dificuldades e possibilidades para sua realização também foram apontadas

Foi mencionado por 5 pedagogas que o pedagogo é o que mais participa da elaboração do PPP; para outras 5, o pedagogo faz sozinho. Uma pedagoga assim se expressou:

[...] Geralmente essa “tarefa” é delegada somente a um pedagogo que o faz para cumprir uma função burocrática. (P06)

Para a P3, a maior dificuldade do pedagogo é discutir junto à comunidade escolar as concepções teóricas. E assim se manifesta,

A participação na construção do projeto político pedagógico é de coordenar os trabalhos junto a comunidade escolar. Porém, muitas vezes esse projeto fica restrito apenas a um dos pedagogos e observa-se que o diagnóstico da realidade da escola não é realizado de fato. A fundamentação teórica de alguns projetos destaca concepções de sociedade, escola, educação, conhecimento e são, por vezes contraditórias pois consultam autores que defendem posicionamentos contrários. Aí reside a atuação do pedagogo no sentido de esclarecer tais situações. (P03).

Considerando que, em escolas de médio e grande porte, existe mais de um pedagogo, foi perguntado como é a participação dos pedagogos na construção do PPP. Para 10 pedagogas, o trabalho é fragmentado, dividido entre as pedagogas; para 12, existe uma luta de poder no interior da escola. Se por um lado, é cômodo para o pedagogo se ocupar com atividades fora do seu campo de ação, por outro lado, teria muita dificuldade em colocar em ação uma atividade como é o PPP, que significaria a intromissão em questões fundamentais na escola, como por exemplo, a metodologia.

A aplicação do PPP exigiria que os professores e a direção tivessem também uma preocupação em mudar ou aplicar novas estratégias de ordem teórico-metodológica, promover discussões sobre o caminho teórico a ser assumido pela escola, para então haver um confronto entre diversas posições teóricas que exigiria um trabalho de convencimento.

Será que os pedagogos estão preparados para embates deste tipo? Será que os professores e a direção estão preparados para tais embates?

Referendaram as colocações já feitas; que as maiores dificuldades estão em se encontrarem para organizar o plano de trabalho, pois precisam atender situações **emergenciais** e **substituir** os professores faltosos, mas ressaltaram que acima das questões **emergenciais** que são chamados a resolver, existem divergências quanto à concepção sobre indisciplina, avaliação e conduta dos professores.

Para 5 pedagogas, a dificuldade está em se encontrarem, em definir e organizar o trabalho pedagógico,

A principal dificuldade encontrada, e considerada pelos próprios pedagogos, é a falta de oportunidade para os encontros entre eles para discutir questões

que envolvem o processo pedagógico da escola. Ressaltam que o cotidiano da escola os envolvem a tal ponto que não conseguem sequer conversar estando no mesmo espaço. (P03).

Para 7 pedagogas, a maior dificuldade é definir e organizar o trabalho como está em um depoimento.

Quando um pedagogo se responsabiliza pela elaboração dos documentos e o outro em atender aos alunos, pais e professores, ficando sem elo a prática pedagógica. (P08).

Para 3 pedagogas – P05, 15 e 16, uma das grandes dificuldades é a divergência nas concepções sobre indisciplina, avaliação e conduta dos professores.

Um trabalho conjunto entre os pedagogos e uma articulação com os professores e direção. Constitui-se numa das maiores dificuldades. (P06).

Algumas escolas têm um pedagogo em cada período isso dificulta o contato com os mesmos, as trocas de experiências e o diálogo. Geralmente quando a escola tem mais que um pedagogo, dividem os trabalhos. As dificuldades são de relacionamentos, falta de apoio de alguns colegas, falta de tempo para encontros, estudos e discussões. (P10).

Os encaminhamentos são os mesmos, mas o trabalho conjunto não existe. As funções são divididas: um acompanha o ensino fundamental, outro acompanha o médio, um acompanha os programas e projetos da escola, outro é responsável por verificar os livros registro de classe. ...Quanto a existir luta de poder entre pedagogos, é visível essa luta: geralmente quando você está a mais tempo em uma determinada escola, há uma tendência ao “empoderamento” das coisas e objetos da escola como se fossem seus e, quando chega um novo membro na equipe sempre fica um sentimento de que essa pessoa vai “tomar” o lugar que o outro conquistou na escola. (P03).

Os depoimentos revelam que os próprios pedagogos, que têm como atribuição a organização do trabalho pedagógico na escola na perspectiva democrática, encontram dificuldades de se reunirem para discutir as questões pedagógicas. Se eles, que estão na escola para desempenhar essa atribuição e não estão na sala de aula, não conseguem se reunir, deduz-se a dificuldade que enfrentam para se reunirem com professores que estão envolvidos na sala de aula, com o diretor e seus afazeres administrativos, com os pais e a comunidade com suas atividades profissionais e pessoais.

Outra questão entre os pedagogos é a divisão do trabalho. Cada um executa uma tarefa e a organização do trabalho na escola não é realizada. Quando não se reúne com seus pares para estudos, discussões, como disse a P03, é difícil que se reúnam com os demais segmentos da escola. Novamente as atividades emergenciais e burocráticas são colocadas como justificativas para que não se realize o trabalho para o qual – ao menos teoricamente – deveria ser preparado. O foco de atenção são as atividades para as quais são solicitadas e não um projeto de escola.

O trabalho dos pedagogos foi analisado sob a perspectiva da integração entre os mesmos, se acontece de forma integrada e se existe luta pelo poder. Pelas respostas, observa-se que os pedagogos dos NRE entendem que os pedagogos atuantes nas escolas deveriam trabalhar em conjunto, mas na realidade não é isso que acontece.

Por se tratar de uma relação de pedagogo com outro pedagogo, os depoimentos a seguir, embora apresentem aspectos em comum, contêm sua especificidade. Considerando-se que o objeto deste estudo é o trabalho do pedagogo, optou-se por apresentar os depoimentos que expressam como entendem essa relação.

Fazem um trabalho integrado no momento da elaboração do PPP, das reuniões pedagógicas e dos conselhos de classe. Mas fora disso existe uma divisão do trabalho, dividindo turmas que são atendidas por um e outro; que existem atritos e que as questões pessoais acabam se sobrepondo ao profissional. (P05)

O trabalho conjunto entre os pedagogos é bastante tímido e restrito em poucas as escolas. As relações de poder são muito camufladas/sutis entre os pedagogos. A prática existente é, ainda, a divisão do trabalho mesmo não existindo a figura do supervisor e do orientador. Há pedagogos que atendem as turmas - professores e alunos, de um determinado ano/serie. Caso, seu colega estiver ausente, o trabalho fica desassistido.” É a evidência de cada um desempenha a sua função. (P03).

Na maioria das escolas observamos um trabalho em conjunto, onde discutem sobre as situações diárias e tomam decisões em conjunto. Nos deparamos com pedagogos despreocupados com o seu papel, deixando o trabalho para o colega e também pedagogos que disputam o poder, onde o ambiente não é harmonioso dificultando assim o trabalho de todos, centralizam as coisas deixando colegas de lado sobre certas decisões e informações. (P10);

Nossa que difícil. Bem vou tentar sintetizar esse assunto. Em algumas escolas ocorrem sim um trabalho de conjunto da Equipe pedagógica, mas isso vai depender da visão que o diretor tem a respeito do trabalho

pedagógico, então isso ocorre, porém confesso é mais raro. O comum ainda, é dividir o trabalho, e nessa divisão pelo que posso observar, a pedagoga que está há mais tempo na escola acaba ficando com funções de maior responsabilidade, e as demais acabam ficando com a responsabilidade de cuidar” dos alunos, ou seja, todos os problemas de indisciplina e conflitos em sala de aula são atribuídos a este grupo. A respeito da luta de poder, em algumas situações dependendo da pessoa vai acontecer, porque é consequência desse processo, aí vai da consciência de cada um, em compactuar ou não com essa situação. (P15).

Teoricamente, o pedagogo deve desenvolver um trabalho coletivo, mas percebe-se que existe uma dificuldade entre os pedagogos de cultivarem um trabalho integrado entre eles, e, pelos depoimentos, as tarefas emergenciais são divididas. Se o pedagogo que não exerce um trabalho em sala de aula não consegue se reunir com os próprios pedagogos para organizar o trabalho na escola, infere-se a dificuldade em se reunir principalmente com professores que estão em sala de aula no horário que permanecem na escola, haja vista que, ainda, trabalham em várias escolas e precisam se retirar do ambiente assim que encerra o horário de aulas, para se dirigir a outra, e assim por diante.

Percebe-se, diante das respostas, a dificuldade de se realizar um trabalho integrado, e não foi identificada nenhuma iniciativa no sentido de que se reúnam para estudos, para discutir a escola e o PPP. Pode-se afirmar que é decorrência da divisão social do trabalho, presente na sociedade capitalista, que o seu trabalho é resultado do que vivenciou na sua trajetória de formação, que também é fragmentada.

Quanto ao trabalho junto ao diretor, foram mencionadas várias questões para que ele não se realize a contento. Para 8 pedagogas, o trabalho do pedagogo fica comprometido devido à falta de compreensão pelo diretor sobre o trabalho do pedagogo e a rotatividade dos pedagogos nas escolas.

A integração de qualidade entre Direção e Equipe Pedagógica é fundamental para o bom andamento dos trabalhos escolares. Muitas vezes isto não acontece devido ao medo de alguns diretores de que os pedagogos podem “roubar” sua função na Direção da escola. (P09).

Foi mencionada também a omissão dos diretores diante do trabalho pedagógico, pois consideram que o trabalho pedagógico é somente função do pedagogo, que a direção deve se ocupar dos problemas administrativos, mas também



foi apontado que o pedagogo não realiza as suas atribuições como deveria, que existe muita rotatividade dos pedagogos, isto é, que mudam de escola, o que dificulta a realização de um trabalho coletivo.

A relação deveria ser de parceria, onde ambos trabalhassem pela efetivação do processo de ensino aprendizagem. Embora em algumas escolas o diretor se omita diante do trabalho pedagógico e acredite que isso é função do pedagogo, que a direção deva se ocupar apenas da administração escolar. Em contra partida alguns pedagogos também não realizam suas funções como deveriam. A relação entre pedagogos e diretores deve ser de muito diálogo, amistosa e principalmente ter a mesma postura nas decisões tomadas. (P05).

A relação entre Diretor e Pedagogo **deveria** ser de parceria, de interação, ética, uma vez que a escola existe para formar o indivíduo para vida produtiva e social, não esquecendo que na base está o ser humano. Não se pode esquecer que o educador se constitui em exemplo para as novas gerações e as posturas da equipe de gestores – administrativo e pedagógico –, da equipe docente e de funcionários são exemplos a serem seguidos... Alguns poucos profissionais conseguem esse intento. Porém, na maioria das escolas, o relacionamento é conflituoso, hostil, pouco profissional. (P.03).

Comentou-se que a relação entre pedagogo e diretor deveria ser de cumplicidade, de exemplo sobre a necessidade de trabalho integrado no sentido de que um trabalho necessita do outro, e que mesmo sendo o trabalho do diretor administrativo, a escola é essencialmente pedagógica.

Apontou-se que o diretor reivindica que o pedagogo desenvolva atividades pedagógicas, referindo-se ao acompanhamento do processo ensino-aprendizagem, mas o que mais reivindica é a manutenção da disciplina e reivindicação desta natureza é evidência de que não conhece as suas atribuições. Para 9, o diretor reivindica que o pedagogo resolva as questões disciplinares; para 4 reivindica as questões disciplinares e pedagógicas; para a 4 as pedagógicas; para 5 que faça atendimento aos alunos, famílias e pais; para 5 que substitua os professores faltosos, como colocado.

Para o P15, deve fazer o controle dos alunos e cobrança de notas. O P04 relatou que o “diretor coloca todas as responsabilidades pedagógicas para o pedagogo: elaborar reuniões, conselhos de classe, trabalhar disciplina na escola.” Para o P14, deve ser o mediador de conflitos. “Mediação de conflitos, atendimento aos responsáveis pelos alunos, atendimento às turmas na ausência de professores,

organização, realização e sistematização dos espaços de formação dos profissionais, turmas.” Uma pedagoga contextualizou como percebe as reivindicações do diretor para o pedagogo na escola e que expressam os depoimentos das demais.

[...] certos Diretores não conseguem pensar a escola sem a presença dos pedagogos. Essa necessidade se traduz no sentido de resolver as situações emergenciais que, acredita-se não ser de sua alçada! Solicitar a participação do pedagogo para algum curso, encontro ou reunião torna-se uma verdadeira batalha dentro das escolas, uma vez que a sua ausência vai deixar a escola “a descoberta”. Quem vai substituir o professor? Quem vai atender o aluno que se machucou ou que apresenta comportamento indisciplinar? Ou quem vai entrar em contato com a família do aluno que está apresentando mal estar físico? A maioria das escolas tem em sua equipe Diretiva os diretores auxiliares, que não têm função definida, a não ser na ausência do Diretor, quando assumem o trabalho da Direção... Porém, cabe apenas resolver situações emergências constantes... O pedagogo, em alguns espaços, está sendo denominado “inspetor de luxo” (uma vez que é graduado, isto é, diferentemente, do inspetor técnico-administrativo). Essa visão, não desmerecendo a função de inspetor que é muito importante, reduz descaracteriza, novamente, o verdadeiro papel do pedagogo gestor pedagógico !! (P03).

Por este depoimento, percebe-se que o pedagogo é imprescindível na escola para resolver questões emergenciais e disciplinares.

Embora as direções reivindiquem dos pedagogos o fazer pedagógico, a manutenção da disciplina, dos alunos e o atendimento aos alunos prepondera conforme os depoimentos.

As direções cobram dos pedagogos a disciplina dos alunos e o fazer pedagógico, o atendimento aos alunos. A maioria dos diretores preocupa-se com as questões administrativas e financeiras deixando para os pedagogos as atividades de articulação da escola com a famílias e as questões pedagógicas. (P01).

Evidencia-se que os diretores estão preocupados em resolver os problemas emergenciais e pontuais que afetam a escola e buscam no pedagogo a solução.

Merece reflexão o binômio questão pedagógica e disciplina na escola. A questão da disciplina é problema nas escolas, mas pode-se inferir que os problemas disciplinares, dentre outros fatores como problemas familiares, podem advir da falta de um projeto definido de escola e de educação. Sem uma discussão e elaboração conjunta do PPP e, não existindo definição de um projeto de escola, infere-se que daí

podem advir problemas disciplinares, daí pensar que mais atenção ao pedagógico, resultaria em menos problemas de disciplina.

Libâneo (2004), referindo-se ao trabalho do diretor e coordenador, menciona que cada um tem uma função específica, e ambos são responsáveis pela coordenação do trabalho coletivo e a manutenção das condições de trabalho e do ambiente formativo para o desenvolvimento pessoal e profissional das pessoas da escola. Para isso, diretor e coordenador

[...] precisam reconhecer que seu trabalho tem uma característica genuinamente *interativa*, ou seja, seu trabalho está a serviço das pessoas e da organização, requerendo deles uma formação específica para buscar soluções para os problemas, saber coordenar o trabalho conjunto, discutir e avaliar a prática, assessorar e prestar apoio logístico aos professores na sala de aula. (LIBÂNEO, 2004, p. 217).

O diretor é também um educador, deve participar das atividades-fim da escola e não só da atividade-meio, que refere-se ao trabalho administrativo. Para Libâneo (2004, p. 217),

[...] as funções do diretor são, predominantemente, gestoras e administrativas, entendendo-se, todavia que elas têm conotação pedagógica, uma vez que se referem a uma instituição e a um projeto educativos e existem em função do campo educativo.

Portanto, participar da organização do trabalho pedagógico que envolve planejamento, implementação e avaliação do PPP devem fazer parte do seu trabalho.

Sobre a participação dos professores na elaboração do PPP, as respostas das pedagogas indicam que os professores entendem que devem participar, mas essa participação não acontece efetivamente ou acontece de forma fragmentada. As resposta a essa questão foram genéricas, a maioria se referiu à necessidade da participação e às reuniões pedagógicas que são os espaços para discussões, mas entre os que se posicionaram mais especificamente, as opiniões indicam que não participam, ou participam de forma fragmentada. Para três os professores não participam porque entendem ser uma atribuição do pedagogo; só participam quando é imposto e alegam não possuir embasamento teórico necessário para participar da elaboração como coloca a P04,

[...] somente participam quando lhes é imposto em reuniões pedagógicas, mesmo assim reclamando que não têm embasamento teórico para auxiliar na construção. (P04).

Para as 6 pedagogas, os professores participam para fazer sugestões para as áreas de conhecimentos em que atuam.

Normalmente participam mais ativamente nas partes que competem as concepções de disciplinas e também sugestão para o marco operacional, isso acontece em reuniões próprias para realimentação do documento. (P11).

Uma pedagoga, a P01 comenta que o PPP já foi construído em anos anteriores e só há realimentação que é feita pelo coletivo escolar.

Para a P07 a participação é

[...] fragmentada! Para que venham a participar precisarão constituir/organizar 'Um outro arranjo curricular', portanto, participando de algo por eles construídos/materializados.

Uma pedagoga apontou que os pedagogos não estão preparados para trabalhar com todas as disciplinas, e como o trabalho dos professores é por disciplina, estes entendem que o pedagogo não contribui para o seu trabalho.

Libâneo (2009) expõe que a presença do pedagogo escolar torna-se uma exigência dos sistemas de ensino e da escola, tendo em vista melhorar a qualidade da oferta de ensino para a população. Destaca que atribuir ao pedagogo tarefas de coordenar e prestar assistência pedagógica didática ao professor, não está se supondo que ele deva ter o domínio dos conteúdos-métodos de todas as matérias. Sua contribuição emana dos campos de conhecimento implicados no processo educativo-docente, operando, uma inserção entre a teoria pedagógica e os conteúdos-métodos específicos de cada matéria de ensino, entre o conhecimento pedagógico e a sala de aula. De acordo com o colocado por Libâneo, não é possível o pedagogo dominar o conhecimento de todas as disciplinas, mas necessita conhecer dos determinantes sociais, políticos, econômicos para coordenar a organização do trabalho pedagógico.

Gatti (2010), em pesquisa realizada sobre formação de professores para o ensino fundamental, coloca que os cursos de formação de professores sofrem das consequências advindas do bacharelado com esquema 3+1.<sup>29</sup>

[...] este modelo traz o problema de se centrar no perfil de formação quase somente no conhecimento disciplinar específico (biólogo, físico, químico, linguista, etc.) e não na formação de um professor para a educação básica, onde deverá trabalhar com crianças e adolescentes em desenvolvimento. E consagra também a fragmentação em cursos isolados entre si para a formação de docentes. (GATTI *et al.*, 2010, p. 57).

Este modelo de formação é condizente com prática voltada para uma seleção e organização dos conteúdos fundamentada numa concepção de conhecimento linear, como diz Kuenzer (2002, p.5), a seleção e organização dos conteúdos sempre ocorreram com base na concepção positivista de ciência fundamentada numa

[...] concepção formalizada, linear e fragmentada na qual cada objeto correspondia uma especialidade que, ao construir seu próprio campo, se atomizava, desvinculando-se das demais e perdendo o seu vínculo com as relações sociais e produtivas.

Houssaye (2004) apresenta reflexões sobre a relação entre professores e pedagogos e aponta que existe um mal entendido, que está na compreensão da natureza da pedagogia, e que é muito mais fácil negá-la do que respeitá-la; daí advém que os professores não gostem dos pedagogos e vice-versa, mas a questão está na natureza do conhecimento, portanto, a problemática não está situada em nível das relações pessoais, mas nas relações de trabalho.

Esta pode ser uma das razões para não participarem da elaboração do PPP ou, se participam, é de forma fragmentada. Como declarado por 4 pedagogas os professores não participam porque entendem que é atribuição do pedagogo, que não possuem embasamento teórico, e só participam quando é imposto

Portanto, é uma visão que necessita ser revista, considerando, como diz Severino (1986, p.57), as leis que orientam, mas não quer dizer que se cumpram.

---

<sup>29</sup> Esquema 3 + 1 é a denominação atribuída à formação do professor que era feito em curso de bacharelado em 3 anos e 1 ano de formação pedagógica.

Sobre a participação dos pais e comunidade na construção do PPP, consideram importante, mas que a maioria dos pais não participa. As opiniões se dividem entre as que entendem que os pais e a comunidade possuem condições para participar, e aquelas que entendem que os pais têm pouco a contribuir, alegando que não possuem fundamentos para isso.

Um tema que tem sido bastante discutido atualmente é a relação escola/família. Gera, naturalmente, muitas controvérsias quanto ao nível da participação dos pais. Trata-se de um exercício que as professoras e os pedagogos não querem se engajar, pois exigirá certo esforço. Alguns pais não possuem muito conhecimento para estabelecer uma discussão profunda, teórica, mas os professores também dizem não se engajar por não terem esse conhecimento teórico.

Além disso, as críticas lançadas por algumas pedagogas quanto à qualidade dos PPPs que são produzidos mostram que, realmente, há falta de vontade política. Reunir-se com pais, com professores, com diretores, tudo isso exigiria um trabalho intenso, e, pelas falas dos pedagogos, não se sente que exista um eco nessa exigência. Fala-se muito sobre a presença da família na escola, que poderia em muitos casos facilitar o trabalho com os alunos, mas não se coloca em movimento uma ação como essa.

São muitas as contribuições dos pais no momento de discussão e construção do PPP. Mas acredito que esse trabalho quase não tem sido realizado. (P03).

Os pais conhecem a realidade da comunidade onde vivem, o que seus filhos precisam e desta forma podem contribuir com a escola para que esta, possa de fato atender a comunidade. (P05).

A família é chamada a participar da vida escolar dos filhos sempre. Existem momentos específicos (reuniões de entrega de boletins, reuniões com as turmas no início do ano) e momentos que a escola solicita para tratar da especificidade de seu filho. O pedagogo sempre media as conversas dos pais com os professores e está à frente das reuniões. (P06).

Para 6 pedagogas, pais que não participam ou a participação é muito tímida, consideram que não possuem embasamento teórico para tal, como expressaram nos depoimentos. Por outro lado, como os pais teriam embasamento teórico? O trabalho do

pedagogo é traduzir as exigências dos pais em teoria e, quando se formular o PPP, incluir suas exigências.

Nenhuma, eles não participam e não têm embasamento para isso. (P04).

P06- Muito pouca a contribuição. Geralmente respondem ao questionário sócio econômico onde se traça o perfil da comunidade em que a escola se insere. (P06).

Infelizmente esta participação é pequena, apesar do convite constante há participação não se efetiva concretamente. No PPP aparece poucas contribuições no marco situacional, e alguns pontuam algumas ações da APMF. (P11).

A participação dos pais ainda é muito tímida com relação a socialização de ideias na escola. (P13).

Nas respostas, foi ressaltada a importância da participação dos pais e da comunidade na escola mas, apesar de alguns pedagogos defenderem e argumentarem pela sua participação, ela apresenta-se ainda bastante tímida. Veiga (2001, p. 60), referindo-se à articulação escola-família-comunidade, menciona que esse pressuposto representa “um grande desafio, pois a tendência é que as escolas, no decorrer da construção do Projeto Político-Pedagógico, excluam a participação dos pais e comunidade e trabalhem apenas com os demais segmentos da escola.”

A exclusão pode ser atribuída à falta de embasamento teórico dos diretores, professores e pedagogos, para compreender de que forma os pais podem participar, pois, em sua maioria, possuem baixo nível de escolaridade, e com isso são considerados inaptos a contribuir. Assim, não se aventa que fazem parte do contexto social, que conhecem os problemas sociais da comunidade e que podem contribuir a partir deste conhecimento. Se tiverem conhecimento da função social da escola, os pais podem colaborar com a aprendizagem dos filhos.

Como já abordado em outros momentos, historicamente, o trabalho pedagógico na escola é centrado na transmissão do conhecimento pelo professor. Assim, ele detém o conhecimento específico e não existe uma cultura de participação efetiva dos pais e da comunidade na escola, até por falta de conhecimento teórico dos pedagogos, diretores, professores, em acolher para a participação as famílias e a comunidade, que, de modo geral, são modestas.

Naturalmente, os pais percebem essa realidade, das dificuldades que se interpõem entre a escola e eles. Muitas vezes são pessoas simples, que não possuem conhecimento para dividir com os professores, a direção ou os pedagogos. Mas o conhecimento ou não de questões teóricas não elimina a sua contribuição. Eles devem, sim, participar e podem, sim, contribuir para a educação de seus filhos. Com isso, oferecem ganhos para a escola, e por mais simples que seja a contribuição, pode auxiliá-los no seu desenvolvimento político.

Para tanto, necessitam vencer a timidez e os professores precisam aprender a se comunicar com os pais, a ter paciência e entender que a proveniência é simples, mas pode ser de grande valia para entender seus filhos e, quem sabe, outras crianças.

Para Veiga (2001), a família, a escola e comunidade articuladas poderão representar um diálogo entre as principais forças sociais comprometidas com a democratização da escola pública. Para essa autora, “o projeto pedagógico da escola, ao se identificar com a comunidade local, busca alternativas que imprimam dimensão política e social à ação pedagógica.” (VEIGA, 2001, p. 62).

É ilustrativo o relato da experiência de uma pedagoga que acredita na possibilidade da contribuição dos pais, mas identifica questões na escola que não colaboram para que os pais participem.

Para a P03, são muitas as contribuições dos pais no momento da discussão e construção do PPP e acredita que esse trabalho quase não tem sido realizado, entende que os pais podem ajudar e contribuir quanto à aprendizagem de seus filhos: quais seriam suas ações e atitudes para incentivar seus filhos a aprender. Relata que uma das contribuições que fazem parte da sua prática na escola foi com os pais em relação a forma como os alunos seriam avaliados.

[...] Após as informações e explicações argumentando a necessidade de o aluno estudar sem ter a nota como fim de seus estudos, os pais, em sua maioria, apoiaram o projeto-piloto “Avaliação por Objetivos”. Toda dinâmica consistia em mudanças de princípios e de uma cultura instalada onde a nota era o fim principal da aprendizagem... Difícil foi fazer o professor discutir e analisar a situação, o qual contrapôs-se considerando que “estratégia “(sem ser a nota) iria interessar o aluno para os estudos!!!!



Iniciativas desta natureza são poucas e pelo relato depreende-se que os professores é que não estão familiarizados com a participação dos pais na escola, que têm na avaliação como instrumento de medida dos conhecimentos transmitidos pelo professor.

Para Veiga (2001, p. 62)

[...] considerar a família como um segmento indispensável para a construção de um Projeto Político-Pedagógico parece cada dia mais importante e necessário, inclusive porque as articulações da família com a escola se transformam, assim como as novas estruturas que sustentam as relações familiares. O projeto pedagógico deve assegurar a presença da família para refletir sobre o processo educativo, sugerindo, indicando caminhos, questionando, participando da gestão democrática da escola.

As respostas sobre a participação dos pedagogos, diretores, professores, pais, comunidade, indicam que o PPP não é resultado de uma construção coletiva, existe para atender a um dispositivo legal.

Percebe-se aí um atribuir de culpas pelo pedagogo para justificar a não realização do seu trabalho, organizar o trabalho coletivo numa perspectiva democrática. E neste processo está o diretor, os professores, pais, comunidade e os próprios pedagogos.

Foi mencionado que o PPP normalmente fica a encargo de um pedagogo e que os pedagogos não possuem embasamento para esse trabalho, que não conseguem se encontrar para discutir o PPP; que o diretor não compreende suas atribuições e, por isso, reivindica que resolva questões disciplinares e emergenciais; que os professores também não participam pois entendem que não é sua atribuição e alegam não possuir embasamento teórico e só participam para opinar nas suas disciplinas; que os pais e comunidade também não participam porque, em muitas situações, como colocado, os próprios pedagogos não possuem preparo para a participação, embora alguns tenham destacado a importância da participação dos pais e da comunidade na construção do PPP e outros entendam que não possuem embasamento para participar.

Pelos depoimentos, o que se infere é que os diferentes segmentos não estão preparados para esse trabalho e o pedagogo tem dificuldades para a realização. A

participação dos professores é mencionada com mais ênfase apenas no momento de opinar sobre as áreas de conhecimento com as quais atua, mas o PPP vai além, é projeto de escola e não plano de disciplina.

Quanto à falta de compreensão do diretor a respeito do trabalho do pedagogo, compreende-se a partir da própria formação. As atitudes dos professores e diretores podem ser atribuídas à **formação inicial** que receberam. Na realidade paranaense, professores das diferentes áreas podem ser diretores; como a formação é diferenciada em cada curso de licenciatura, não devem possuir os conhecimentos necessários para compreender a dimensão do trabalho pedagógico na escola. Infere-se que os cursos de formação continuada não estão suprimindo essa lacuna, pois, pelos depoimentos, o diretor reivindica que o pedagogo desenvolva atribuições que não são especificamente suas, por não terem conhecimento de quais seriam as atividades que caberiam aos pedagogos.

Os currículos dos cursos das demais licenciaturas diferem do de pedagogia, por apresentarem muitas disciplinas referentes ao conteúdo específico do curso, poucas disciplinas pedagógicas e de fundamentos da educação, aquelas que ao menos deveriam discutir a escola em sua relação com a sociedade.

Apesar da precariedade atribuída às propostas dos cursos de Pedagogia e dos problemas que apresenta na sua efetivação, como já citado, contempla em seu currículo os fundamentos da educação, que deve ou deveria fornecer os aportes teóricos necessários ao trabalho pedagógico, o que nos demais cursos é mais precário ou não existe.

Kuenzer (2002), referindo-se à formação continuada, diz que quando um professor de uma área específica faz um curso, mesmo que seja por exemplo de gestão, ele retorna à escola como professor da área e não como professor da escola. Esta crítica também é feita por Gatti (2010), que relata que em estudo que realizou sobre as ementas, não há disciplinas que os levem aos estudos sobre escola.

Pelas respostas, o PPP não é construído coletivamente, mas está assumindo uma conotação de documento formal. Como já foi citado, um pedagogo ou mais de um fazem o PPP sem a participação efetiva dos demais. A perspectiva da

construção do PPP apenas como documento formal não condiz com o colocado por Veiga (2001, p. 57).

[...] pensar o Projeto Político-Pedagógico de uma escola é pensar a escola no conjunto e a sua função social. Se essa reflexão a respeito da escola for realizada de forma participativa por todas as pessoas nela envolvidas, certamente possibilitará a construção de um projeto de escola consistente e possível.

Como expressou uma pedagoga, para que aconteça uma participação efetiva, precisa se pensar em um novo arranjo para a participação. Para que venham a participar, é preciso constituir/organizar ‘Um outro arranjo curricular’, portanto, participando de algo por eles construídos/materializados.

Lutar para que o pedagogo conquiste seu espaço é um dos desafios. Mais uma vez os depoimentos evidenciam que o pedagogo não desempenha uma das suas principais atribuições, que é coordenar a elaboração do PPP. Portanto, a gestão democrática, que consiste na mobilização de toda a comunidade, fica comprometida.

A função primordial do pedagogo, que é a elaboração do PPP, para que a escola tenha uma direção metodológica, fica envolvida por diversos fatores, e o principal são as dificuldades entre as pessoas e o comprometimento da escola como um todo, haja vista as afirmações de professoras que não se sentem teoricamente capazes de discutir a direção do seu trabalho pedagógico.

Mas não se pode negar a falta de engajamento do pedagogo, ao não considerar a família como um agente fundamental nesse processo. Enfim, de todos os lados existem limites para a produção do PPP, inclusive afirmações de que a sua existência se restringe a ficar esquecido da gaveta de uma mesa na escola, e acrescida a isso, a falta de tempo para encontros, estudos e discussões. O pedagogo não consegue ser o articulador no sentido de que se desenvolva uma prática coletiva, e essa desarticulação é que o torna alienado do seu trabalho.

A situação pode estar vinculada à falta de compreensão das atribuições dos profissionais da educação, originadas nos cursos de formação e reproduzidas na escola. O pedagogo precisa se impor diante da comunidade escolar para desenvolver o seu trabalho. Não pode se entregar ao marasmo escolar que mostram

as pesquisas, pela falta de interesse dos colegas a falta de compreensão de uma direção que conhece pouco o funcionamento da escola. Assim, transforma-se num trabalho sem atrativos e pode ser a causa da frequente troca de pedagogos nas escolas.

O trabalho fragmentado gera justificativas para a não efetivação da atividade como deveria ser numa perspectiva democrática. Isso tem relação com a alienação no trabalho, algo desejável para a lógica capitalista, porém indesejável para a perspectiva democrática de educação e democrática de gestão.

De acordo com os relatos, constata-se a atribuição de culpas para que o trabalho não se realize, mas a escola, uma vez inserida na sociedade, reproduz as relações sociais, e a fragmentação está presente em todo o processo, fazendo com que o pedagogo se torne ou se mantenha um alienado, como diz Marx.

Quanto aos desafios encontrados pelo Pedagogo no cotidiano escolar, todos disseram que é desempenhar a atribuição que é específica, “organizar o trabalho pedagógico na escola.” A organização do trabalho pedagógico na escola, assim como na primeira questão, apresenta concepções diferentes.

Quatro se referiram a poder interferir nas questões de relacionamento entre aluno-aluno, professor-aluno, professor-diretor, diretor-professor, colaborar com professor que não domina a turma (o que gera indisciplina), enfim, todas questões que o pedagogo precisa resolver, afastando-o do seu trabalho. Assim se expressaram:

Encontrar tempo para realizar o seu trabalho de fato, como assessorar os professores, orientar os alunos e articular ações com a comunidade. Sabemos que os pedagogos, muitas vezes, passam o dia atendendo emergências. (P05).

Desafios para resolver os problemas de relações pessoais aluno-aluno, professor-aluno, aluno-professor, professor–diretor, diretor-professor. Em nossas escolas temos enfrentado um grande número de faltas de professores, com isso o pedagogo, quase diariamente, acaba substituindo o professor em sala de aula. Em outras situações a falta de domínio de turma por parte do professor faz com o pedagogo tenha que atender vários alunos retirados de sala de aula por indisciplina. Outro obstáculo esta na direção que não toma ou não quer tomar conhecimento da situação pedagógica da escola desenvolvendo atividades exclusivamente administrativas. A falta de colaboração e participação dos pais também influencia na qualidade do trabalho do pedagogo. (P01).

Pode-se intuir que os desafios são diversos. A imagem construída como aquele que não tem função definida permite que este se direcione para as atividades rotineiras sem muita reflexão deixando de lado o que realmente importa e que faz parte de seu trabalho: a mediação e articulação das questões educativas/pedagógicas relacionadas ao ensino e aprendizagem dos estudantes. Aqueles poucos que tentam impor sua função em seu espaço, muitas vezes são "mal vistos" por diretores, professores e seus pares! Três pedagogos 3, 4 e 5 apontam que um dos desafios deveria ser a realização de trabalho junto aos professores, assessorar professores, orientar alunos e articular ações com a comunidade. (P03).

Se o desafio é desempenhar a sua atribuição, é porque esta não está sendo realizada. As respostas emitidas evidenciam coerência com a questão de qual é a atribuição dos pedagogos. Para P03, o maior desafio do pedagogo é construir a sua identidade, pois é visto sem função definida. A falta de identidade do curso de Pedagogia e do papel do pedagogo é abordada por Silva (1999), Brzezinski (2009), dentre outros. Silva (1999) menciona que o curso, desde sua origem, apresenta problemas de identidade, pela indefinição de papéis atribuídos, ora formando o professor e o técnico, ora o professor e o especialista, e após as DCNP (2006) formando o professor, o gestor e o pesquisador.

Considera-se que as colocações são feitas em torno do desafio, que é a conquista do seu espaço como coerente, mas pergunta-se: o pedagogo busca a superação desse desafio? Os dados da pesquisa apontam que não e infere-se que a falta de fundamentos teóricos não possibilita essa busca, seguida das próprias contradições com as quais o pedagogo se depara em seu trabalho.

Trata-se de uma luta que deve ser desencadeada no interior da escola e, principalmente, nos cursos de formação, por serem estes os espaços onde os professores universitários estão abertos a desenvolver estudos que lhes possibilitem a percepção das contradições que vivem na sociedade capitalista, e a partir delas, realizar as suas atribuições.

Reaparece a questão da formação como uma das mais importantes para o pedagogo. A teoria lhe daria argumentos para se impor diante da direção da escola, que também deveria ter uma formação que lhe concedesse instrumentos de compreensão da realidade. Portanto, as dificuldades dos pedagogos refletem uma situação que acompanha os cursos de Pedagogia e demais cursos de licenciatura.

Como o trabalho do pedagogo é pautado nas políticas educacionais, foi perguntado se as orientações contidas nos documentos como LDB, DCN, DCE, documento *Função do Pedagogo* (PARANÁ, 2004), são suficientes para orientar o trabalho na escola. Para 15 pedagogas, são suficientes, mas elencam as dificuldades para que as orientações contidas nas leis sejam colocadas em prática. Dentre as dificuldades, retomam as questões **emergenciais**, falta de conhecimentos teóricos decorrentes da fragilidade da formação; para 4 pedagogas, a dificuldade é a do trabalho do pedagogo gestor, no sentido de gestor pedagógico, já que os cursos de formação estão centrados na docência. Para 2 pedagogas, o rol de atribuições é muito grande e, diante das dificuldades e desafios no dia a dia escolar e com um só pedagogo por turno, não há como realizar a sua prática. É colocado por uma pedagoga a identidade deste profissional que ainda não foi construída, como segue nos depoimentos.

Vejo que as orientações são suficientes para orientar a prática do Pedagogo, o que acontece nas instituições de ensino são situações problemas que influenciam no trabalho pedagógico, falta de profissionais e problemas de indisciplinas tiram o pedagogo de sua função, fazendo com que tenham que resolver essas, deixando seu papel de lado. Nesse sentindo teria que haver um novo olhar sobre o papel do pedagogo buscar meios que auxiliem o pedagogo nessas situações para que possa desenvolver a sua função de acordo com a Lei e documentos oficiais garantem.” (P10)

O depoimento desta pedagoga representa o depoimento de 15 pedagogas que consideram que as atribuições do dia a dia, como substituir professores faltosos, levar alunos ao médico, não permitem que cumpram o que está nas leis.

Para 4, os documentos orientam a prática, mas o pedagogo precisa de embasamento teórico, como segue.

A legislação baliza nosso trabalho, porém são as concepções teóricas que sustentam nossa prática. Não é possível formar pedagogos que não tenham sólida base teórica, pois se tornam ativistas na escola contribuindo para que a escola não cumpra sua função social: pleno desenvolvimento humano, para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho. (P09).

Para duas pedagogas, as leis orientam a prática, mas o maior problema está na identidade do pedagogo, na formação inicial e continuada e nas condições para a prática.

[...] se pode considerar que os documentos oficiais, as leis e as competências ou a função do pedagogo são apenas diretrizes para orientar sua prática. O desafio maior está em construir, como já foi dito, sua identidade profissional e a sua real função no espaço e tempo escolar, ou seja, na prática. Reafirmo, sem receio de estar sendo pessimista, mas sim realista que **o pedagogo gestor pedagógico, que está proclamado nos documentos oficiais, não é real na escola pública paranaense!** (Posso afirmar isso sem receio de estar exagerando porque participei ativamente desse processo desde a recente história do pedagogo na escola pública estadual paranaense antes e após as DCNCP). Os documentos oficiais apresentam o que se espera desses profissionais, mas não lhes garantem condições para tal assim como a academia não lhes propiciou uma formação adequada para tornar realidade o trabalho desse profissional que o sistema requer. Acrescento, também, que grande parte dos pedagogos não tem consciência de seu papel junto à formação dos estudantes, o que agrava mais ainda o reconhecimento de sua identidade e de seu papel nas instituições de ensino público estadual” (P03). (Grifo do respondente).

Mas também foram dadas respostas contrárias, e **não** são suficientes. É o caso das respostas de três pedagogas P08, P11, P17 e justificadas, como segue.

[...] O maior problema não é ter no papel a legislação, ou orientações e instruções, a dificuldade está em acompanhar o desenvolvimento destas na prática. Por isso, capacitações constantes e a troca de experiências podem fortalecer os pedagogos no desenvolvimento do trabalho.” (P11).

Não, são necessários encontros entre os pares, estudos teóricos, orientação dos NREs, estudos aprofundados (Mestrado) para compreender as políticas educacionais, principalmente os acordos internacionais, que constituem uma agenda internacional expressa em relatórios que recomendam como deve ser a educação no mundo, principalmente nos países em desenvolvimento ou subdesenvolvidos. (P17).

As respostas apontam que sim, mas desde que sejam dadas as efetivas condições. Para a maioria, as leis e demais documentos orientam o trabalho do pedagogo, mas foi destacado por seis – número significativo – que orientam, desde que o profissional tenha embasamento teórico.

O difícil é acompanhar a prática. A P03 retoma a questão da construção da identidade do pedagogo; 4 disseram que as leis não são suficientes, pois não

atendem à diversidade de conflitos presentes na escola. A importância da compreensão das políticas educacionais, principalmente as agendas internacionais que recomendam como deve ser a educação no mundo, principalmente nos países desenvolvidos.

Pelas respostas, observa-se que, na compreensão das pedagogas, mesmo as leis orientando o trabalho da melhor forma, na prática há dificuldades para que se materializem. Como o Estado que as elaborou é contraditório, as leis são permeadas de contradições e acabam se constituindo em um aparato normativo para atender os interesses da classe dominante, em veículos de transmissão de ideologia.

Para Severino (1986, p.56),

A legislação educacional veicula, pois, a ideologia que o Estado, o poder público, quer fazer vingar, através de uma política educacional. Por sua vez, o Estado, enquanto instância política, representa determinada classe social detentora do poder, a classe social dominante.

A legislação educacional é um veículo adequado para fazer com que os processos educacionais concretizem os valores da ideologia que se quer transmitir. Através das leis, é possível compreender “quais os elementos ideológicos preponderantes que o Estado, e através dele as classes dominantes de uma dada sociedade, quer veicular e inculcar a toda população.” (SEVERINO, 1986, p. 56).

Mas não se pode exigir que tudo se resolva com uma lei, é necessário que os pedagogos se vejam como profissionais e se comportem como tal, assim como isso deve ser exigido dos professores. Os conflitos devem ser resolvidos com leis, as que existem são suficientes, e quanto às pessoas, exige-se de um profissional se comporte enquanto tal.

O Paraná, através de leis e documentos, confiou ao pedagogo múltiplas atribuições, como apregoa a política dos anos de 1990, e com isso retirou o foco de atenção do que é específico do seu trabalho, transformando-o em multitarefeiro, e o trabalho do pedagogo é realizado pelo senso comum, desarticulado e fragmentado. Como coloca Severino (1986, p.56), em nível do discurso explícito,



[...] a legislação atua ideologicamente não apenas por pertencer a superestrutura, jurídica, mas porque tem um discurso explícito diferente do real, ou seja, proclama uma coisa, enquanto deseja e visa outra. Ao nível do discurso explícito, apresenta valores e defende interesses aparentemente universais, enquanto que seu real objetivo permanece particular.

As mudanças no trabalho do pedagogo no Estado foram realizadas tendo como princípio a crítica ao trabalho fragmentado entre o OE e SE. Assim, foram aceitas pacificamente em nome desta superação e, no entanto, materializou-se a implantação de outra racionalidade de trabalho baseada no toyotismo, com profissionais flexíveis, em menor número e, portanto, menor custo para o Estado.

Sobre a contradição entre o que está na lei e na prática, foi mencionado o princípio constitucional de que todos são iguais perante a lei, mas no que se refere à educação, foi citado que as escolas não têm a mesma estrutura física; os profissionais que nela atuam possuem condições diferenciadas; que existem os alunos de inclusão que são excluídos; que muitas escolas não consideram a diversidade e heterogeneidade dos estudantes; que muitos alunos enfrentam distâncias no transporte escolar. Também foi abordada a diferenciação da educação escolar para a elite: “infelizmente temos uma educação diferenciada para a elite” (P12).

Ainda,

[...] acredito que a maioria dos estudantes não está tendo uma educação de qualidade, em especial os da escola pública brasileira. Os que têm uma educação de qualidade estão voltados para a perpetuação do sistema atual, pois se prepara para o mercado de trabalho. Seres pensantes, apenas, para a reprodução do sistema capitalista selvagem! (P03).

Com base nos posicionamentos, todos percebem que não existe igualdade na educação para todos e colocam que o comprometimento dos profissionais da educação é fator importante em busca da qualidade, mas não decisivo. A estabilidade no trabalho foi apontada como uma causa para o comprometimento. O que se precisa é de políticas educacionais que possibilitem a implementação do que está na lei.

O que se percebe na realidade não é a falta de leis, como algumas pedagogas argumentam, as leis estão oferecendo os instrumentos de sua aplicação; na verdade, a

questão se encontra na vontade política de possibilitar as condições para se oferecer uma educação realmente transformadora.

Compreende-se que existe uma acomodação e não um desejo de mudar a realidade em que se vive. Mudar a realidade significa mexer com a estrutura da sociedade e isso gera dissabores, inimizades, confrontos de pensamentos e uma permanente luta com os valores existentes.

#### 4.4 O TRABALHO DO PEDAGOGO EM MEIO À GESTÃO DEMOCRÁTICA E A NECESSIDADE DE REALIZAR DIVERSAS TAREFAS NA ESCOLA PÚBLICA

A partir da leitura e análise dos depoimentos dos pedagogos que trabalham nos NRE, sobre a percepção que possuem sobre o trabalho que os pedagogos desenvolvem na escola pública do Estado do Paraná, em síntese, constatou-se que o trabalho do pedagogo é desenvolvido a partir de categorias como: trabalho, instituição escola, atividades emergenciais, fragmentação, alienação, formação inicial.

**O trabalho**, categoria central para Marx (1982), é a atividade através da qual o homem produz a sua sobrevivência. É uma atividade orientada a um fim, com o objetivo de produzir valor de uso e de troca. O processo de produção da existência humana implica a garantia da subsistência material; para produzir materialmente, o homem precisa antecipar em ideias os objetivos da ação, o que requer conhecimento; abre a perspectiva para o trabalho não-material, que tem a ver com o mundo das ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes.

Para Saviani (1992, p. 21), “o que não é garantido pela natureza tem que ser produzido historicamente pelos homens e aí se incluem os próprios homens.”. O trabalho se instaura a partir do momento em que seu agente antecipa mentalmente a finalidade da ação. Ao pensar o que vai realizar, o homem aprende processos de sua relação com a natureza e se educa. Saviani (1992, p.19), referindo-se à educação, aponta: “dizer que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos significa afirmar que ela é, ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho.”

O trabalho que o pedagogo realiza é intelectual, mas mesmo sendo intelectual, produz mais valia, pois é realizado de acordo com o modo capitalista, contribuindo para a sua reprodução; o pedagogo, ao se tornar um implementador de políticas públicas, é um mediador entre o estado e a sociedade, e através dos valores que veicula fortalece a ideologia da classe dominante, quer seja através da transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos ou preparando a mão de obra que vai ser usada pelo capital.

**A instituição escola**, por ser o espaço onde os profissionais da educação produzem a sua sobrevivência, através do trabalho se produzem as relações sociais. A escola é o espaço das contradições presentes na sociedade, por se tratar de uma mini-sociedade se mantém movida pela dinâmica da sociedade capitalista. Como diz Saviani (1985), a escola é permeada de contradições e sofre a determinação do conflito de interesses que caracteriza a sociedade.

É na escola, através do trabalho dos seus profissionais, que acontece a formação do trabalhador que *O capital* necessita para incrementar seu processo produtivo, inicialmente atendendo o processo de produção taylorista/fordista, depois o toyotista. É uma instituição importante na sociedade capitalista, como diz Kuenzer (2002), na medida em que prepara mão de obra para o mercado de trabalho. Menciona que, como em todos os processos contraditórios, há espaço para processos emancipatórios, a escola burguesa se constrói, à luz de demandas de valorização do capital, assim, é uma instituição estreitamente relacionada à reprodução do capital.

Analisando o processo de produção material da escola, Alves (2006) destaca que são reconhecidas ainda em nosso tempo as características manufatureiras, referindo-se à escola do manual didático, que abdicou de trabalhar com o conhecimento significativo, depositado nas obras clássicas em favor do vulgarizado. Destaca que faz-se necessário demolir a organização manufatureira e construir uma escola que responda às necessidades contemporâneas, que se dará pela recuperação histórica do conhecimento culturalmente significativo em uma escola de tempo integral onde alunos poderão conviver. Espera-se que

[...] as conquistas do homem sob o capitalismo não sejam combatidas de forma sectária e que as ameaças do capital se convertam em motivos de luta,

só poderão alardear uma postura consequentemente transformadora aqueles que, superando o corporativismo e os interesses imediatos, tiverem o discernimento suficiente para colocar-se no campo da história e contribuir para que ela realize o seu movimento. (ALVES, 2006, p. 267).

Considerando que a escola é o espaço de trabalho do pedagogo, e que na sociedade capitalista é o espaço para reprodução da ideologia da classe dominante através dos valores que veicula e da preparação de mão de obra que realiza, pode se constituir em espaço de luta em prol da transformação da sociedade, a depender da compreensão dos profissionais sobre a instituição escola.

**Atividades emergências** são aquelas atividades presentes na escola, não previstas, que precisam ser resolvidas de forma imediata, seja pela falta de um professor, que deve ser substituído, seja pela doença de um aluno que deve ser levado no posto de saúde e precisa de uma acompanhante, o recado que precisa ser dado em sala de aula ou para a família, ou aquelas referentes às questões disciplinares, dentre outras e que são delegadas ao pedagogo para que as resolva. Como declarado nos depoimentos, a falta constante de professores na escola pública paranaense é uma das situações que mais prejudica o trabalho do pedagogo considerando que cabe a ele pensar estratégias para suprir as turmas que estão sem professor. Essas atividades são a eles delegadas devido a imagem construída como daquele que não possui função definida, o que permite que

[...] se direcione para as atividades rotineiras sem muita reflexão deixando de lado o que realmente importa e faz parte do seu trabalho: a mediação, a articulação das questões educativas/pedagógicas relacionadas ao ensino e aprendizagem dos estudantes.” (P03).

E é assim que se compõe o cotidiano do pedagogo. Para Placco (2005), o dia a dia do coordenador é marcado por experiências e eventos que levam com frequência a uma atuação desordenada, ansiosa, imediatista e que, nesse contexto, seus propósitos são frustrados e suas circunstâncias o fazem responder por situações de momento, “‘apagando incêndios’ em vez de construir e reconstruir esse cotidiano, com vistas à construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico da escola.” (PLACCO, 2005, p. 47).

Diante disso, por não ter uma atividade definida, ou então, por sua atribuição não ser compreendida, passa a ser solicitado para atender as necessidades emergenciais que eventualmente não se realizariam, pois na escola não há outro profissional que assuma essa atribuição.

**Trabalho fragmentado** é característica da divisão do trabalho no modo de produção capitalista, seja braçal ou intelectual e, também, da precarização do trabalho, haja vista que no contexto educacional, em especial, muitos pedagogos têm que se deslocar de uma escola para outra para compor a carga horária de trabalho. Existe, inclusive, a figura do pedagogo itinerante, aquele que acompanha o trabalho pedagógico em diversas escolas, característica comum nas instituições localizadas no campo.

**Fragmentação** é resultado do modo de produção capitalista, da divisão social do trabalho, pois o trabalho fragmentado distancia o trabalhador do produto gerado pelo seu trabalho. O trabalho fragmentado assim como a precarização do trabalho e das relações de trabalho atendem à lógica do capitalismo, haja vista que de nada interessa ter profissionais com ampla visão político-ideológica de mundo. O processo de alienação gerado no mundo do trabalho está presente no contexto educacional, podendo ser reconhecido ou não pelos profissionais da educação.

O trabalho do pedagogo é dividido em diversas atividades sem relação uma com a outra, impossibilitando ao trabalhador de ter uma visão geral do processo do trabalho, da totalidade. Além das tarefas mencionadas, quando a SEED define a implementação de um novo projeto, o pedagogo é o primeiro a ser chamado para realizar a implementação na escola.

**Trabalho** que gera a alienação no sentido que é colocada por Marx (1978) refere-se à ação pela qual um indivíduo ou grupo de indivíduos se tornam alheios, estranhos aos resultados da sua própria atividade. Para Severino (1986, p. 6), “*a alienação não é uma consciência especulativa, mas uma condição histórica, presente na relação do homem com a propriedade dos meios de produção de sua existência.*” (grifo do autor).

O regime de propriedade privada aliena o homem ao transformá-lo em mercadoria; rompe as relações com os outros homens, o que leva a romper-se consigo

mesmo, tornando-se objetivo em relação a si mesmo, um objeto estranho e desumano, de modo que sua manifestação de vida se transforme na sua expropriação de vida e sua realização na sua privação (MARX, 1982). O trabalho que o trabalhador realiza é composto de várias atribuições, desconectadas, sem relação uma com a outra, impossibilitando de ter uma visão geral do processo do trabalho. O homem alienado não é dono do produto do seu trabalho, é um estranho perante si e os outros.

O pedagogo está alienado do seu trabalho, pois ele não detém, não domina os meios da produção do seu fazer na escola, está alienado do planejamento, da implementação da avaliação do PPP. A alienação objetiva do homem do produto e do processo de seu trabalho é uma consequência da divisão social do trabalho; é uma consequência da organização legal do capitalismo e desta divisão social do trabalho. O pedagogo vende seu tempo, sua energia, sua capacidade a outrem, a rotina que visa o barateamento da produção, é feita de forma automática. Para Marx, toda a servidão do homem está na relação do trabalho com a produção.

A **formação inicial do pedagogo** foi citada em muitos momentos como a responsável para que o pedagogo não realize o seu trabalho. É a formação inicial que possibilita a apreensão dos conhecimentos teóricos necessários para o desempenho das atribuições específicas, o que não acontece com o pedagogo.

A **formação inicial** é considerada importante para a compreensão da fragmentação e alienação, estando neste item um dos principais impasses da educação de uma maneira geral. A formação oferecida é fragmentada como se as disciplinas não tivessem relação umas com as outras e estas com a realidade.

A necessidade de se reformular os cursos de formação de professores, dentre os quais o de Pedagogia, como foi apontado nos depoimentos, vem sendo discutida desde a década de 1980, quando foi criado o Comitê Pró-Formação do Educador, transformado na ANFOPE. Mas como diz Saviani (2008, p. 207)

[...] infelizmente a política que se vem procurando implantar com o respaldo da nova LDB segue uma orientação pragmática voltada para se formarem professores em tempo curto, habilitando-os para o desempenho profissional junto aos alunos em sala de aula, abrindo mão de uma base teórico-científica sólida.

Saviani comenta que são necessários professores “cultos com uma sólida formação, o que implica a realização de cursos de longa duração em que a formação profissional esteja firmemente ancorada no desenvolvimento da pesquisa.” (2008, p. 208). Sobre o curso de Pedagogia, concorda com as posições da ANFOPE e a proposta das DCNP, no entanto, alerta que seria necessário

[...] assumir de modo claro e explícito o eixo da organização e do funcionamento das escolas, pois, sem isso, a proposta tende a ficar genérica e, dando margem a que se introduzam os mais diferentes tipos de elementos, resultará em uma formação dispersa, dificultando o preparo de agentes (pedagogos) competentes para atuar de forma eficaz na elevação e garantia da qualidade da educação escolar. (SAVIANI, 2008, p.233).

A formação inicial que recebe pode ser entendida como o fator que contribui para que o pedagogo distancie-se do seu trabalho.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tomando como referência o estudo teórico sobre o trabalho, o Estado e as políticas educacionais no modo de produção capitalista, principalmente a partir das orientações neoliberais, as respostas obtidas com o questionário e a análise documental, é possível afirmar que o trabalho do pedagogo não está ao encontro das atribuições específicas previstas nos documentos e no curso Pedagogia.

De um lado, um aparato normativo que orienta, via discurso político-pedagógico, a organização/articulação do trabalho pedagógico na escola, que envolve a construção, implementação e avaliação do PPP numa perspectiva democrática; de outro, exerce a função “multitarefa”, em conformidade com a política neoliberal dos anos de 1990, definida como emergenciais. São solicitações que surgem diariamente aos profissionais e que geram impedimentos ou fragmentam o trabalho. Assim, o pedagogo constrói a sua prática num cenário que possui muitos desafios, situações-limites que impedem que realize o seu trabalho.

Ao se propor estudar sobre o trabalho do pedagogo, partiu-se do princípio de que ele não pode ser compreendido somente a partir da escola, mas em suas múltiplas determinações, compreendido na totalidade social, pois na sociedade capitalista a escola como instituição social está a serviço da classe dominante, o que justifica a sua organização de forma a servir os interesses do capital.

Na sociedade capitalista, o Estado, defensor dos interesses das classes dominantes, para proteger a propriedade privada, por ter legitimidade, elabora as políticas educacionais de forma a atender aos interesses de todos, mas pelas condições colocadas para a sua implementação acaba preservando os interesses da classe dominante, que são os interesses econômicos, acima dos demais. Portanto, o pedagogo, através do seu trabalho que não é material, mas intelectual, realizado de acordo com o modo de produção capitalista, torna-se produtivo para o capital através dos valores que veicula, dos conhecimentos que transmite.

Imbricadas aí estão as políticas educacionais elaboradas por um Estado que está apto a proteger a propriedade privada, defendendo os interesses das classes dominantes, e a escola como instituição do Estado acaba desenvolvendo práticas de



acordo com essas orientações. Tais orientações acabam por influenciar a formação dos pedagogos, cujos reflexos se fazem no seu trabalho fragmentado e imerso em ações administrativas, muitas vezes gerenciais, ou seja, de conferência do planejamento e prática pedagógica dos professores.

Uma educação emancipadora/transformadora, que não combina com uma educação voltada para formar competências, poderá ser vislumbrada por meio de um projeto de escola, que mesmo inserida numa sociedade permeada de relações contraditórias, busque formas de superá-las. E, o pedagogo torna-se fundamental nesse processo, pela possibilidade de trabalho coletivo.

Identificaram-se, ao longo da pesquisa, profissionais que desenvolvem o seu trabalho na realização de múltiplas tarefas, de forma fragmentada, parcelada, numa perspectiva gerencialista, sem trazer à pauta de discussão as questões teóricas que poderiam contribuir para uma educação crítica. Assim, constata-se que a prática do pedagogo reforça os valores e ideários do capitalismo, estejam os pedagogos conscientes politicamente ou não desse sentido presente no seu trabalho.

Nas análises empreendidas, constatou-se que o pedagogo está distanciado do seu objeto de trabalho, que é a organização do trabalho pedagógico. Isso ficou evidente nas várias tarefas desarticuladas que realiza, reflexo da forma como o trabalho é organizado na sociedade e de como a sua formação profissional é organizada, mas que, nos depoimentos, de modo geral, não aparecem.

Uma política educacional que se materializa na forma de divisão social do trabalho é lugar privilegiado para a alienação, é uma política voltada para os interesses econômicos, como acontece no Paraná, que afasta o pedagogo cada vez mais do seu objeto de trabalho.

No plano do trabalho não material, como é o do pedagogo, o processo de alienação da consciência em relação à realidade acontece quando são construídas explicações consideradas verdadeiras, com as quais se justifica uma realidade, mas não são possibilitadas as condições para que trabalhem com ideias, valores, conhecimentos que venham a ser indicadores de transformação na sociedade. Será que o pedagogo se percebe como tal?

No Paraná, a expectativa criada através de discurso com conteúdo explicativo e valorativo julgado verdadeiro e válido, com o qual se explicou e legitimou os vários aspectos em torno da eliminação do trabalho fragmentado entre OE e SE e a implantação do trabalho do pedagogo unitário, fundamentado na categoria de totalidade na escola, na realidade do Estado do Paraná, não se confirmam.

Os conteúdos em torno da superação da fragmentação foram apresentados através de uma elaboração teórica, como se fossem isolados, neutros, mas não o são, estão inseridos em contextos sociais, políticos, econômicos e históricos, permeados de contradições que, ao buscarem revelar a realidade, ocultam-na.

Os dados da pesquisa apontam que, a partir da Lei Complementar nº 103/2004, no Paraná, o profissional egresso da pedagogia deixou de exercer a divisão social do trabalho entre o OE e SE e passou a outra divisão, talvez mais perversa, a que tornou-o multitarefeiro, envolvido em questões emergenciais das mais diversas naturezas, distanciando-o do seu fazer específico: a organização do trabalho pedagógico na escola. O elevado número de tarefas que executa vai além das atribuições previstas no documento *Função do Pedagogo* (PARANÁ, 2004).

Historicamente, no Brasil e por decorrência no Paraná, o orientador educacional teve sua trajetória marcada como aquele que resolvia os problemas emergenciais da escola, substituindo os professores faltosos, resolvendo problemas disciplinares dos alunos, mas, ao supervisor, mesmo entendendo-se que era um mecanismo de controle da produtividade, numa perspectiva tecno-burocrática, cabia a tarefa de assessorar os professores nas questões pedagógicas, no momento da elaboração dos planos de ensino com os objetivos instrucionais, verificar se o professor colocava em prática e avaliava o planejado. O trabalho era de um fiscal, mas havia um espaço destinado ao trabalho pedagógico na escola.

Com isso, não se está defendendo o retorno do supervisor e orientador educacional, mas se advoga formas que possibilitem o trabalho efetivo.

A partir da extinção do cargo de OE e SE, o trabalho fragmentado tornou-se acentuado e o pedagogo, uma vez envolvido nas atribuições emergenciais, não encontra mais espaço para as discussões pedagógicas. A lei veio para superar uma fragmentação e acabou criando outra.

É inegável que, em um espaço onde está um grande número de pessoas, surgem as questões emergenciais e é necessário sejam resolvidas. Mas por que cabe ao pedagogo essa tarefa? Neste cenário, percebe-se a secundarização das questões pedagógicas em detrimento das administrativas, pois ao pedagogo é possibilitado afastar-se do seu trabalho para resolver questões emergenciais, mas ao diretor isso não é possível, pois está mergulhado no preenchimento de relatórios, prestação de contas financeiras e este trabalho não pode ser secundarizado.

As DCN, PCN, DCE, *Ensino Fundamental de nove anos: orientações pedagógicas para os anos iniciais do ensino fundamental*, são orientações a respeito de como o ensino deve ser organizado e implementado. Os depoimentos apontam que são entendidas pela maioria das pedagogas como suficientes para a realização da prática, de onde conclui-se que o trabalho pedagógico na escola continua pautado na transmissão do conhecimento e este nos currículos centralizados. Esses documentos apontam conteúdos a serem trabalhados pelo professor, mas não as indicações metodológicas que vão orientar a prática.

O PPP da escola, que mesmo devendo ser elaborado de acordo com as orientações da SEED, não é entendido como instrumento em torno do qual devem ser debatidas as questões da escola e da comunidade onde está inserida. Um PPP fundamentado na pedagogia histórico-crítica, como é proposto no Estado do Paraná, deve considerar a escola inserida na sociedade, portanto, necessita ser entendida na totalidade e na especificidade, e isso só é possível a partir da compreensão e de um trabalho coletivo.

E é esse trabalho que carece de ser realizado pelo pedagogo. No capitalismo e em tempos de neoliberalismo, com o sistema toyotista dominando o processo de produção, o objetivo do Estado, assim como das empresas privadas, é reduzir custos através do trabalho do profissional flexível, polivalente, como acontece no Paraná. A racionalização dos cargos na escola gerou a precarização do trabalho do pedagogo, por meio das múltiplas tarefas que realiza, da rotatividade de escola, da necessidade da escola de se autofinanciar, com a realização de eventos, a redução dos salários e jornada excessiva de trabalho.

Dessa forma, a discussão em torno de projetos transformadores não aparece como prioridade, quer seja pelos efeitos que deles podem advir, quer seja pelos custos, pois uma gestão democrática que envolva o coletivo da escola requer tempo, e isso representa custos. Os discursos proferidos no Paraná validaram essa situação e não foram percebidos os interesses econômicos. Ou seja, a intencionalidade política é a de que a escola continue a reproduzir valores conservadores, mesmo em meio a discursos “críticos” presentes nos documentos produzidos no cenário neoliberal.

Há a ideologia do Estado e do projeto societário presente no país, difundida na educação e na escola. Ainda que revestida de discurso democrático e dito crítico, essa ideologia atende à reprodução das relações sociais inerentes ao avanço do capitalismo. Assim, a educação e o trabalho do pedagogo expressam-se divididos e permeados de ações determinadas pelas instâncias superiores, ainda que seja atribuída à sociedade civil a participação na construção de políticas públicas e educacionais.

Daí ser definida uma política que possibilita ao pedagogo fazer tudo, mas que acaba não tendo visibilidade na escola. Como já colocado, a P20 relatou que, no ano de 2012, [...] em uma escola com 500 alunos, atendeu mais de 700 aulas, entre o período matutino e vespertino, que foi muito desgastante e seu trabalho como pedagoga ficou totalmente fragmentado”. Para a pedagoga foi um trabalho desgastante, como ela mesma relata, improvisado, pois ia para sala de aula substituir os professores faltosos, falando sobre a importância das eleições para escolha de líder de turma, estudo do regimento da escola, dentre outros temas que devem ter espaço privilegiado para estudos e discussões, e não realizados no improviso.

Não basta reivindicar espaço para o pedagogo realizar o seu trabalho eliminando as atividades emergenciais. É preciso que tenham fundamentação teórica para isso, e o curso de Pedagogia deverá se constituir em espaço privilegiado para essa formação. Assim, os profissionais da educação poderão ter mais condições de problematizar a própria prática e constatar/discutir a lógica ideológica e político-pedagógica que marca o trabalho na sociedade capitalista. Constatar a fragmentação é essencial para pensar ações voltadas à transformação.

Foi mencionada a precariedade do curso de Pedagogia, a falta de identidade do curso e da profissão, a falta de compreensão do diretor e dos professores sobre o trabalho pedagógico e do pedagogo.

Os cursos de Pedagogia, desde a sua origem na década de 1930, como diz Silva (1999), apresentam problemas de identidade, formando técnicos e os professores através do esquema 3+1; na década de 1960, formando o professor e o especialista: OE, SE e AE. Com as DCNP forma, como colocado para a docência, a gestão e a pesquisa.

Ao longo da sua existência, foi criticado por se apresentar como um curso pragmático, com muitas disciplinas instrumentais, com poucas disciplinas de Fundamentos da Educação, e ainda desarticuladas entre si, muitas não possibilitam que se discuta efetivamente o curso e o trabalho a partir das relações de produção que se instalam na sociedade capitalista.

A formação necessita ser analisada no contexto neoliberal que forma um profissional polivalente, flexível. Como afirma Kuenzer (2002, p. 70), que este cenário não deve conduzir ao retrocesso da formação do especialista, porque “o Estado neoliberal já provou que não está preocupado com as corporações, e sim com a redução de despesas a qualquer custo.”

Quais são as razões para se definir umas atribuições e não possibilitar as condições de viabilização?

Apesar de sua trajetória profissional e a formação terem sido marcadas por críticas e indefinições, e do curso quase ter passado pela extinção na década de 1960, ele permanece e o pedagogo tem seu espaço definido na escola como OE, SE ou como professor pedagogo na realidade do Estado do Paraná, a partir de 2004. Mas porque ele continua?

O Estado necessita de uma mediação com a sociedade para implementar as políticas educacionais. Na realidade, o pedagogo reforça o capital ao não discutir concepções de mundo, de sociedade, de escola, que são os fundamentos para se elaborar e implementar um PPP voltado para a emancipação e não somente para a preparação para o mercado. Mas quais são os caminhos, considerando-se que, como

educadores, se busca um profissional comprometido com a emancipação das classes dominadas?

Os dados da pesquisa revelam lacunas/aspectos contraditórios na prática do pedagogo, atribuídos à precária fundamentação teórica. Ao mesmo tempo em que se rejeita a burocracia e dela se reclama, não se faz um enfrentamento contra, em favor do seu trabalho específico. O não enfrentamento é atribuído pelas pedagogas à fragilidade na formação, como colocado: “o pedagogo não tem fundamentação teórica suficiente para coordenar o trabalho pedagógico.” As DCE que orientam o trabalho pedagógico são organizadas por área de conhecimentos e um trabalho coletivo requer integração.

Transmissora de conhecimentos por área, a escola está presente no ideário do professor brasileiro, e o pedagogo, por não dominar esses conhecimentos, é considerado incapacitado de colaborar com o professor, o que torna o PPP algo desvinculado dos professores e pedagogos.

O pedagogo encontra-se em meio a contradições, por um lado as atribuições expressas na literatura especializada que conheceu no seu processo de formação, o que não significa que tenha aprofundado o conhecimento, pois os depoimentos expressam que são superficiais; também as atribuições expressas nos documentos e, por outro, a realidade com a qual se depara.

De acordo com o que foi proposto para estudo, o pedagogo encontra-se em uma situação complexa: não consegue realizar o que está previsto nos documentos oficiais pois não consegue coordenar coletivamente a elaboração e implementação do PPP. O PPP não está entre as atividades cotidianas do pedagogo, pois é construído a partir de uma exigência da SEED e permanece depositado numa gaveta da escola, muitas vezes sem utilidade.

Por meio dos depoimentos, depreende-se que o pedagogo sabe que tem que mudar, e uma das suas expectativas foi em torno da realização da sua atribuição. Mas a perspectiva sobre a organização do trabalho pedagógico que envolve o PPP se mostra de forma diferente. A maioria se refere à organização do trabalho pedagógico como um processo para melhoria do ensino-aprendizagem, mas a organização do trabalho

pedagógico vai além das questões de sala de aula e envolve questões relacionadas à ordem sócio-política e pedagógica.

Das 21 pedagogas respondentes do questionário, 3 mencionaram que a escola é reflexo da sociedade capitalista e um número inexpressivo, 5, mencionou que o referencial teórico é importante e é ele que orienta a prática, no caso do pedagogo referindo-se à construção e implementação do PPP.

Os dados empíricos da pesquisa realizada revelam que o trabalho do pedagogo acontece em meio a processos contraditórios, fragmentados, característicos da alienação, construídos em seu processo de formação, que, por sua vez, também é contraditório, pois se dá em meio às relações sociais mais amplas e no próprio trabalho, através das orientações que recebe para a prática e as reais condições para a sua viabilização.

Das análises depreendidas, entende-se que o curso de Pedagogia deve constituir um caminho para que o pedagogo realize o seu trabalho: torna-se necessário o seu fortalecimento, com aprofundamentos teóricos sobre a escola, a sociedade e os modos de produção.

De toda a análise realizada, conclui-se que o trabalho do pedagogo como organizador do trabalho pedagógico na escola poderá ser redimensionado pelo conhecimento adquirido nos cursos de formação, onde, em meio às contradições da sociedade capitalista, possa resgatar as relações entre parte e totalidade, entre o geral e o específico, superando, como diz Saviani, o papel segregador e burocratizante que permeia as relações.

Quanto ao trabalho, conclui-se que uma forma de realizá-lo na escola seria através da conquista do que é específico: a organização do trabalho pedagógico na escola, tendo a docência, gestão e pesquisa como referências. Neste particular, a retomada da pedagogia seria como ciência da educação, como ato intencional e não espontâneo, superando o conhecimento prático, identificado como senso comum.

Em síntese, os dados empíricos demonstram que existe um processo de culpabilização, em que o pedagogo culpa o diretor, o professor, os pais, a comunidade, as atividades burocráticas que é obrigado a realizar pela não realização das suas atividades previstas, seja em lei, seja na intencionalidade dos cursos de Pedagogia.

Não obstante, na realidade, não percebe que a forma como o trabalho é organizado na escola é reflexo da organização do trabalho na sociedade capitalista: trabalho fragmentado e alienado. Essa situação só é perceptível através de fundamentação teórica, daí reafirmar a necessidade do fortalecimento do curso, como já colocado.



## REFERÊNCIAS

ALVES, G. L. **A produção da escola pública contemporânea**. Campinas: Autores Associados, 2006.

AKKARI, A. **Internacionalização das políticas educacionais: transformações e desafios**. Petrópolis: Vozes, 2011.

AMARAL, A. C. T. do; CASAGRANDE, R. C. de B.; CHULEK, V. (Org.). PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação do Paraná. **Ensino fundamental de nove anos: orientações pedagógicas para os anos iniciais**. Curitiba: Secretaria de Estado de Educação do Paraná, 2010.

ARIAS, V. **A construção política do Plano Estadual de Educação do Paraná na gestão 2003-2006: controvérsias acerca do processo democrático no espectro do estado contemporâneo**. Dissertação (Mestrado) - Setor de Educação, UFPR, Curitiba, 2007.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

BLOOM, B. S.; ENGELHART, M. D.; FURST, E. J.; HILL, W. H.; KRATHWOHL, D.R. **Taxionomia de objetivos educacionais: domínio cognitivo**. Porto Alegre: Globo, 1983.

BRASIL. Lei nº 4.24/61. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm). Acesso em: 15/06/2014

\_\_\_\_\_. Lei nº 5.540/68. **Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino superior**. Disponível em: [www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei5540-28-novembro-1968359201-publicacaooriginal-1plhtml](http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei5540-28-novembro-1968359201-publicacaooriginal-1plhtml). Acesso em: 15/06/2014.

\_\_\_\_\_. Lei nº 5.692/71. **Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º Graus e dá outras providências**. Disponível em: [www.educacao.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco/legislacao/EDUCACIONAL/ldb%20n%205692-1971.pdf](http://www.educacao.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco/legislacao/EDUCACIONAL/ldb%20n%205692-1971.pdf).

\_\_\_\_\_. CFE. Parecer 853/71. Fixa o núcleo comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus. Disponível em: [www.histedbr.fe.unicamp.br](http://www.histedbr.fe.unicamp.br). Acesso em: 10 de maio de 2014.

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

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Câmara de Deputados, 9. ed., 2014. Disponível em: [bibliotecadigital.unijui.ed.br.8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/LDB%209.ed..pdf?sequence=1](http://bibliotecadigital.unijui.ed.br.8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/LDB%209.ed..pdf?sequence=1). Acesso em: 15/11/2014.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CP nº 1/2006. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia**. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006. Disponível em: [portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf).

BOBBIO, N. **Estado, governo, sociedade**: por uma teoria geral da política. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

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

\_\_\_\_\_. Formação de professores: a dimensão política e o compromisso social do pedagogo como professor, investigador e gestor educacional. **Revista Brasileira de Formação de Professores – RBFP**, v. 1, n. 3, p. 51-75, Dez./2009.

CURY, C. R. J. **Ideologia e educação**: católicos e liberais. São Paulo: Cortez, 1984.

\_\_\_\_\_. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez, 1995.

\_\_\_\_\_. Os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Ensino fundamental. In: BARRETO, E. S. de S. **Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras**. Campinas: Autores Associados, 1998.

\_\_\_\_\_. **Legislação educacional brasileira**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

DOURADO, L. F. A escolha de dirigentes escolares: políticas da educação no Brasil. In: FERREIRA, N. S. C. **Gestão democrática da educação**: atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. A gestão democrática da educação e a construção de processos coletivos de participação e decisão na escola. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. da S. **Para onde vão a orientação e a supervisão educacional?** Campinas: Papirus, 2002.

\_\_\_\_\_. Plano Nacional de Educação: avaliações e retomada do protagonismo da sociedade civil organizada na luta pela educação. In: FERREIRA, N. S. (Org.) **Políticas públicas e gestão da educação: polêmicas, fundamentos e análises**. Brasília: Líber Livro Editora, 2006.

\_\_\_\_\_. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n.100 - Especial, p. 921-946, out. 2007.

DURKHEIM, E. **Educação e sociologia**. Tradução de Maria de Fátima Oliva Do Coutto. Introdução de Welington Paz. São Paulo: Hedra, 2010.

EVANGELISTA, O.; TRICHES, J. Docência, gestão e pesquisa nas diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia. **Revista Brasileira de Formação de Professores** – RBFP, v.1, n.2, p. 178-203, Set./2009.

FARIAS, I. M. **A postura da orientação educacional face ao problema do fracasso escolar**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, 1987.

FERREIRA, N. S. C. Gestão democrática na formação do profissional da educação: a imprescindibilidade da concepção da gestão na formação dos profissionais da educação. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Políticas públicas e gestão da educação: polêmicas, fundamentos e análises**. Brasília: Liber Livro, 2006.

FERREIRA, E. B. Políticas educativas no Brasil no tempo de crise. In: FERREIRA, E. B.; OLIVEIRA, D. A. **Crise da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

FRANCO, M. A. R. S. **A pedagogia como ciência da educação: entre a práxis e a epistemologia**. 2001. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia como ciência da educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. Brasília: Plano Editora, 2003.

FREITAS, L. C. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas: Papirus, 1995

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva : um reexame das relações entre educação e estrutura econômica-social e capitalista**. São Paulo: Cortez, 1989.

\_\_\_\_\_. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, Pablo (Org.). **Pedagogia da exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública**. Petrópolis: Vozes, 1995.

\_\_\_\_\_. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In : FAZENDA, I. **Metodologia da pesquisa educacional**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GATTI, B. A. *et al.* Formação de professores para o Ensino Fundamental :instituições formadoras e seus currículos. **Estudos e pesquisas educacionais**, n.1 , mai. 2010. São Paulo: Fundação Victor Civita, 2010.

GOERGEN, P. **Pós-modernidade, ética e educação**. Campinas: Autores Associados, 2001.

GOUNET, T. **Fordismo e Toyotismo na civilização do automóvel**. São Paulo: Boitempo, 1999.

GRUPPI, L. **Tudo começou com Maquiavel**. As concepções de estado em Marx, Engels, Lênin e Gramsci. Porto Alegre: L&PM Editores, 1983.

HAIDAR, M. L. M.; TANURI; L. M. A evolução da educação básica no Brasil – Política e organização. In: MENESES, João Gualberto et al. (Org.). **Educação Básica: políticas, legislação e gestão**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

HOUSSAYE, J. Pedagogia: justiça para uma causa perdida? In: HOUSSAYE, Jean; SOETARD, Michel; HAMELINE, Daniel; FABRE, Michel. **Manifesto a favor dos pedagogos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

JAERGER, W. Paideia. A formação do homem grego. São Paulo: Herder, 1967.

KUENZER, A. Z. **Pedagogia da fábrica: as relações de produção e a educação do trabalhador**. São Paulo: Cortez, 1985.

\_\_\_\_\_. Trabalho pedagógico: da fragmentação à unitariedade possível In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. DA S. **Para onde vão a orientação e a supervisão educacional?** Campinas: Papirus, 2002.

KUENZER, A. Z.; RODRIGUES, M. de F. As Diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia: uma expressão da epistemologia da prática. In: ENDIPE, XIII., 2006, Recife-PE, Recife: Bagaço, 2006, p. 185.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública**. A pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1987.

\_\_\_\_\_. Ainda as perguntas: o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de Pedagogia. In: PIMENTA, S.G. (Org.). **Pedagogia e pedagogos**: caminhos e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. Goiânia: Alternativa: 2004.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 11. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LÖCCO, L. A. **A supervisão educacional no Paraná**: uma análise crítica. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1987.

MARX, K. **O 18 Brumário de Luís Bonaparte**. Trad. José Carlos Bruni *et al.* In: Os pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

\_\_\_\_\_. Manuscritos econômicos-filosóficos e outros textos escolhidos. Trad. José Carlos Bruni *et al.* In: **Os pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

\_\_\_\_\_. **O Capital**. Crítica da economia política. Livro 1, vol. 1: O processo de produção do capital. São Paulo: DIFEL, 1982.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

\_\_\_\_\_. **Manifesto Comunista**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MOREIRA, L. G.; CALEFFE, H. **Metodologia da pesquisa para professores pesquisadores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

NOGUEIRA, M. A. **Um Estado para a sociedade civil**: temas éticos e políticos da gestão democrática. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.25, n.89, p. 1097-1100, Set/Dez. 2004

OLIVEIRA, S. B. **O supervisor que virou pedagogo**: uma análise da significação do supervisor de ensino no Estado do Paraná. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Londrina – UEL, Londrina, 2006.

PARANÁ. Lei 4.978/64. **Dispõe sobre Sistema Estadual de Ensino**. Disponível em: [www.cee.pr.gov.br/arquivo/File/pdf/sis\\_est\\_ens\\_4978.pdf](http://www.cee.pr.gov.br/arquivo/File/pdf/sis_est_ens_4978.pdf).

PARANÁ-SEED. **Função do Pedagogo**. Disponível em: <http://diadia.pr.gov.br/cge/modules/conteudo/print.php?conteudo=12>. Acesso em: 11/09/2009.

PARANÁ. Secretaria do Estado do Paraná. Núcleo Regional de Curitiba. **O papel do pedagogo diante do processo ensino aprendizagem**. Texto mimeografado.

PIMENTA, S. G. Orientador educacional ou pedagogo. **Revista da ANDE**, São Paulo, n. 9, p. 29-37, 1985.

PLACCO, V. M. N. de S. O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola. In: PLACCO, V. M. S.; ALMEIDA, L. R. **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Loyola, 2005.

PLACCO, V. M. N.; ALMEIDA, L. R.; SOUZA, V. L. T. O coordenador pedagógico (CP) e a formação de professores: intenções, tensões e contradições. **Estudos e pesquisas educacionais**, N. 2, nov. 2011. São Paulo: Fundação Victor Civita, 2011.

PONCE, A. **Educação e luta de classes**. São Paulo: Cortez, 2010.

REIS FILHO, C. **A educação e a ilusão liberal**. Campinas: Autores Associados, 1995.

RODRIGUES, M. F. **Da racionalidade técnica à “nova” epistemologia da prática**: a proposta de formação de professores e pedagogos nas políticas oficiais atuais. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná, UFPR, Curitiba, 2005.

ROLLEMBERG, S. M. T. **O trabalho do pedagogo na escola**: uma visão de sua prática. Dissertação (Mestrado) – UNICAM, 1984.

ROMANELLI, O. De O. **História da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2006.

SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Cortez Editora: Autores Associados, 1980.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. São Paulo: Cortez, 1992.

\_\_\_\_\_. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETTI, C. J. *et al.* **Novas tecnologias, trabalho e debate**: um debate multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, 1994.

\_\_\_\_\_. A Supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da ideia. In: FERREIRA: N. S. C. (Org.). **Supervisão Educacional para uma escola de qualidade**: da formação à ação. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. **A pedagogia no Brasil**. História e teoria. Campinas: Autores Associados, 2008a.

\_\_\_\_\_. **Política e educação no Brasil**: o papel do congresso Nacional na legislação de ensino. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2008b.

\_\_\_\_\_. **Interlocuções pedagógicas**: conversa com Paulo Freire e Adriano Nogueira e 30 entrevistas sobre educação. São Paulo: Autores Associados, 2010.

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.

SEVERINO, A. J. **Educação, ideologia e contra-ideologia**. São Paulo: EPU, 1986.

\_\_\_\_\_. **Filosofia da educação**: construindo a cidadania. São Paulo, FTD, 1994.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M. de; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2007.

SILVA, N. S. F. C. **Supervisão educacional**: uma reflexão crítica. Petrópolis: Vozes, 1985.

SILVA, C. S. B. **Curso de Pedagogia no Brasil**: história e identidade. Campinas: Autores Associados, 1999.

SILVA, S. R.; FERREIRA, N. S. **O Parecer CNE/CP Nº 5/2005**: críticas à concepção pragmática de trabalho e de formação de pedagogos. Disponível em: [cac.php.unioeste.br/projetos/gpps/midia/seminário4/trab\\_completogestão](http://cac.php.unioeste.br/projetos/gpps/midia/seminário4/trab_completogestão). Acesso em: 29/07/2009.

TANURY, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de educação**, n.14, Mai./Ago. 2000.

TIBLE, J. Marx contra o Estado. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 13, jan./jul. 2014, p. 53-57. Disponível em: [uninomade.net/wp-content/file\\_mf112508140134Marx%20contra%20Oestado%20OJean%20Tible.pdf](http://uninomade.net/wp-content/file_mf112508140134Marx%20contra%20Oestado%20OJean%20Tible.pdf). Acesso em: 02/09/2014.

TURRA, C. M. G.; ENRICONE, D.; SANT'ANNA, F. M.; ANDRÉ, L. C. **Planejamento de ensino e avaliação**. Porto Alegre: EMMA, 1975.

VEIGA, I. P. A. Projeto político-pedagógico: novas trilhas para a escola. In: VEIGA, I. P. A.; FONSECA, M. (Org.). **As dimensões do Projeto Político-Pedagógico**. Campinas: Papirus, 2001.

WEFFORT, F.(Org.). **Os clássicos da política**. v. 2. São Paulo: Ática, 2006.



## **APÊNDICES**

Apêndice 1 - Instrumento de coleta de dados.....	177
Apêndice 2 - Teses e dissertações sobre o trabalho do Pedagogo.....	183

## APÊNDICE 1

### Instrumento de Coleta de Dados

Prezado Professor Pedagogo atuante no NRE

O presente instrumento de coleta de dados integra o trabalho para integralização do Curso de Doutorado em Educação, linha de pesquisa Políticas Públicas Educacionais, na Universidade Tuiuti do Paraná. Trata-se de uma pesquisa que abordará a prática do Pedagogo na escola pública estadual a partir da realidade do Paraná, objetivando apreender como acontece o trabalho deste profissional apontando os conflitos vivenciados.

Foram eleitos sujeitos da pesquisa Professores Pedagogos atuantes nos 32 Núcleos Regionais de Educação do Paraná, que atuam diretamente com os Professores Pedagogos das escolas de Educação Básica do Estado, por considerar que estes estão inteirados das contradições e dilemas vivenciados pelos Pedagogos nas escolas de abrangência do Núcleo.

Considera-se de extrema importância as reflexões sobre o trabalho que o Pedagogo realiza no cotidiano no sentido de oferecer elementos para redimensionar a prática e a formação deste profissional

Conto com a sua colaboração, respondendo as questões que se seguem.

Atenciosamente

Nelsi Antonia Pabis

## 1-CARACTERIZAÇÃO

**1.1-Sexo-**( ) masculino ( ) feminino

### 2.1-Formação acadêmica-

( ) Graduação em Pedagogia com Habilitação em.....Ano de conclusão.....

( ) Graduação em Pedagogia (com a extinção das hab.)- ano de conclusão .....  
Possui outra Graduação em.....Ano de conclusão.....

### 1.3-Curso de Pós- Graduação-

( ) Especialização em..... Ano de conclusão.....

( ) Mestrado em..... Ano de conclusão.....

( ) Doutorado em..... Ano de conclusão.....

( ) Doutorado em andamento em.....

( ) Nenhum

### 1.4-Experiência profissional e tempo de trabalho

( ) Professor de Educação Infantil .....anos

( ) Professor das Séries iniciais do Ensino Fundamental. ....anos

( ) Professor das Séries Finais do Ensino Fundamental.....anos

( ) Professor de Ensino Médio, .....anos

( ) Professor de Ensino Superior.....anos

( ) Orientador Educacional.....anos

( ) Supervisor Escolar; .....anos

( ) Administrador Escolar; .....anos

( ) Professor Pedagogo na escola.....anos

( ) Professor Pedagogo no NRE.....anos

( ) Outra Qual.....e .....anos

### 1.5-Professor Pedagogo:

( ) concursado;

( ) temporário.

### 1.6- Concurso- para:

( ) Orientador Educacional,

- ( ) Supervisor Escolar
- ( ) Professor Pedagogo
- ( ) Outro Qual?.....

### **1.6-Formação continuada**

- ( ) Cursos oferecidos pela SEED
- ( ) Palestras
- ( ) Congressos
- ( ) Outro. Qual?.....

## **2-RELAÇÃO DO PROFESSOR PEDAGOGO COM O SEU TRABALHO, COM AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS EXPRESSAS NOS DOCUMENTOS OFICIAIS, COM A ESCOLA, DIREÇÃO, PEDAGOGOS, PROFESSORES, ALUNOS, PAIS, COMUNIDADE**

### **2.1-Relação com o trabalho/a prática**

- 2. 1.1- Na sua concepção qual é a principal atribuição do Pedagogo na escola?
- 2.1.2- O Pedagogo consegue colocar em prática essas atribuições?
- 2.1.3- Existe algum obstáculo que interfira no seu trabalho? ( ) Sim ( ) Não. Se sim assinale os obstáculos abaixo e explique o assinalado.
  - ( ) as leis e demais documentos oficiais
  - ( ) direção
  - ( ) professores
  - ( ) alunos
  - ( ) pais
  - ( ) comunidade
  - ( ) falta de recursos materiais
  - ( ) as atribuições burocráticas

Explique o assinalado.

Outros. Quais?

- 2.1.4- Quais são os desafios encontrados pelo Pedagogo no cotidiano escolar? Relate situações.

**2.2- Relação com as políticas educacionais expressas nos documentos oficiais**

- 2.2.1- As orientações contidas nos documentos oficiais, LDB, DCN, DCE, documento *Função de Pedagogo* são suficientes para orientar a prática do Pedagogo na escola? Explique.
- 2.2.2- No texto da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 consta que todos são iguais perante a lei. Na sua opinião todos os alunos têm o mesmo tipo de educação, com a mesma qualidade?

**2.3- Relação com a escola**

- 2.3.1- Que ações o Pedagogo promove para que aconteça o trabalho integrado na escola? Quem participa?
- 2.3.2- Como o Pedagogo lida com a diversidade cultural existente na escola? Cite exemplos.
- 2.3.3- O Pedagogo promove a construção de estratégias para a superação de formas de preconceitos, discriminação e exclusão social que as manifestam na escola?
- 2.3.4- Na elaboração e implementação do PPP como o Pedagogo se posiciona considerando que os alunos vão ser avaliados através da Prova Brasil e ENEM?
- 2.3.5- Como o Pedagogo avalia/entende as atribuições burocráticas a ele atribuídas pela SEED?

**2.4- Relação com a direção**

- 2.4.1- Em sua opinião, como deveria ser a relação entre Diretor e Pedagogo? Acontece dessa forma?
- 2.4.2- Que tipo de ação o Diretor mais reivindica dos Pedagogos?
- 2.4.3- Qual a colaboração dos Pedagogos para a gestão democrática da escola?

**2.5- Relação com os Professores Pedagogos**

- 2.5.1- Quando existe mais de um Pedagogo na escola acontece um trabalho conjunto entre eles? Existe luta pelo poder entre eles? Explique e exemplifique as suas respostas.
- 2.5.2- Quando existe mais de um Pedagogo na escola quais são as maiores

dificuldades encontradas na prática entre eles?

2.5.3- Como participam da construção do PPP?

2.5.3- Como acompanham a implementação do PPP?

## **2.6- Relação com os professores**

2.6.1- Como os professores participam da elaboração do PPP?

2.6.2- Como o Pedagogo contribui para o trabalho do professor? Como acontece a definição de conteúdos, formas de ensino e avaliação?

2.6.3- O Pedagogo acompanha o trabalho dos Professores? Como?

## **2.7- Relação com os alunos**

2.7.1- Em que circunstâncias mantêm contato com os alunos? Como?

2.7.2- Acompanha as dificuldades de aprendizagem dos alunos? Como?

2.7.3-- Existem preconceitos em sala de aula? Quais? Provêm dos próprios alunos? O Pedagogo colabora com o professor para a superação? Como?

## **2.8- Relação com os pais dos alunos**

2.8.1- Na LDB, está expresso que “os estabelecimentos de ensino incumbir-se-ão de articular-se com as famílias e a comunidade, criando processo de integração da sociedade com a escola. Como o Pedagogo faz a articulação com as famílias dos alunos criando processos de integração da sociedade com a escola?

2.8.2- Quais são as contribuições dos pais na construção e implementação do PPP?

2.8.3- Teria outras contribuições dos familiares a relatar?

2.8.4- O que os Pedagogos dizem sobre a relação deles com as famílias dos alunos?

## **2.9- Relação com a comunidade**

2.9.1- Como o Pedagogo faz para articular-se com a comunidade criando processos de integração da sociedade com a escola?

2.9.2- Como a comunidade participa da elaboração do PPP? Além do PPP contribui de outra forma?

## **2.10 Outras questões**

2.10.1- Quais são as outras situações – dificuldades, dilemas, contradições - com as quais o Pedagogo atuante nas escolas se depara na prática, decorrentes das políticas educacionais expressas nos documentos oficiais e das questões que

emergem da sociedade e que refletem na relação com as políticas educacionais, com o seu trabalho, com a escola, direção, com os próprios pedagogos, com os professores, alunos, pais dos alunos, comunidade?

2.10.2- O que tem sido feito para a superação destas dificuldades?

2.10.3- O pedagogo consegue desempenhar o seu papel de articulador/mediador entre as políticas educacionais e os professores, alunos, pais, comunidade?

## APÊNDICE 2

### Teses e Dissertações sobre o Trabalho do Pedagogo

Na Universidade de Campinas-UNICAMP, das 3.192 teses e dissertações defendidas no Programa de Pós-Graduação em Educação, apenas 16 estão voltadas para o trabalho do pedagogo. Dentre elas, 1- *A orientadora pedagógica, a atuação e a formação docente: um encontro com Alice e o Pequeno Príncipe*, de Patrícia Regina Ifanger Campos-2010. Aborda a temática da formação de professores com foco voltado para o trabalho desenvolvido pela orientadora pedagógica, tem como objetivo contribuir para a formação continuada dos professores centrada na escola. 2- *A prática de supervisão no município de Brasileia (AC) repensada à luz da filosofia: avanços e recuos*, de Lenilda Rego Albuquerque de Faria – 1997. Aborda do trabalho desenvolvido pelos supervisores no município de Brasileia e evidencia os avanços e recuos da supervisão naquele município. 3- *A supervisão de ensino e o fortalecimento dos diferentes espaços democráticos*, de José Dujardis da Silva-2010, analisa a política implementada em São Paulo de 1995 a 2002, apontando possibilidades e limites do trabalho do supervisor no fortalecimento dos diferentes espaços democráticos da escola pública e os reflexos da reforma do Estado no trabalho do supervisor na gestão Covas e Alkmin. 4- *A supervisão de ensino num contexto de administração participativa*, de Noemi Silvana Wrege-1989. 5- *Formação do coordenador pedagógico na construção do projeto político das escolas da rede municipal de Hortolândia*: desdobramento de uma história de 2012, objetiva compreender desdobramentos de cultura escolar no processo histórico de formação das coordenadoras pedagógicas para construção da gestão democrática do PPP das escolas públicas de Hortolândia. 6- *O orientador pedagógico na implementação da avaliação institucional participativa: um olhar sobre a experiência*, de Cecília Aparecida Xavier -2012, objetiva identificar os limites e possibilidades do papel do orientador pedagógico como articulador do processo da avaliação participativa. 7- *O papel crítico do supervisor educacional na desmistificação do ensino: democratização da educação*, (autor) 1984. 8- *O trabalho do pedagogo na escola: uma visão de sua prática*, de Maria Stella Tavares Rollemberg – 1984, analisa o trabalho do supervisor



em uma escola no estado de Sergipe, desencadeado através de sessões de estudo, reuniões e discussões, além de questionários com professores e entrevistas com pais e alunos captando a visão que tinham dos problemas que ocorriam na escola e que redundavam no fracasso escolar. 9- *Orientador educacional e educação transformadora*, de Maria Isabel Nogueira Lusvarghi-1987. 10- *Orientação pedagógica, um trabalho de atuação e intervenção no contexto escolar*. 2011. Analisa a possibilidade de desenvolvimento profissional docente a partir da organização de ações do Orientador pedagógico circunscrito ao contexto escolar: planejamento, acompanhamento de atividades e hora de trabalho pedagógico coletivo. 11- *Sentido da supervisão de ensino: aproximações mediadas*, de Fabiana Furlaneto de Oliveira - 2012, toma como objeto os termos de visita redigidos por supervisores de ensino de São Paulo, quando de passagem pelas escolas, buscando compreender as possibilidades e limites de sua atuação. 12- *A organização do trabalho do pedagogo: limites e possibilidades no Curso de pedagogia*, de Margarida Maria Montyno Silva, aborda como os formadores de professores entendem e praticam a organização do trabalho pedagógico, OTP em Cursos de Pedagogia e o quanto este entendimento interfere na formação de novos docentes. Busca compreender a partir da averiguação de 3 cursos de Pedagogia nos quais busca identificar a lógica dos projetos políticos pedagógicos. 13- *A organização do trabalho pedagógico em uma escola com alto IDESP*, de Daniela Cristina Menezes de 2013. Para essa pesquisadora, o estudo e a análise do trabalho do pedagogo em escolas com alto IDESP parece um caminho importante para compreender a qualidade de ensino inserido nas escolas e como alcançam elevados índices nos indicadores de avaliação externa. 14- *A prática do coordenador pedagógico: limites e possibilidades*, de Ernia Débora Passos Braga Pires de 2005. Apresenta uma investigação sobre a prática do coordenador pedagógico que atua nas escolas da rede pública do estado da Bahia; analisa a organização do trabalho da coordenação pedagógica. A pesquisa foi desenvolvida tendo como categoria analítica o trabalho prescrito na legislação versus o trabalho real, as relações de poder e as imagens que professores e membros da equipe administrativa possuem acerca da ação do coordenador pedagógico no cotidiano da escola. A pesquisa sugere que o coordenador pedagógico, precisa demarcar melhor o seu espaço na escola

tornando suas atribuições prescritas conhecidas pelos seus principais interlocutores, enquanto administradores e professores, sob pena de ficar sujeito às contingências imediatas do momento e não atender às expectativas desses mesmos sujeitos. Da análise da legislação acerca das atribuições a pesquisadora percebeu a ausência de uma proposta de trabalho que exprima a adoção de uma concepção de educação que oriente a condição das ações desenvolvidas por esse profissional. 15- *Supervisão de ensino: características institucionais, mitos tipológicos e perspectivas emancipatórias*, de Rosângela Aparecida Ferini- 2007. Defende que a atual supervisão de ensino do sistema paulista apresenta, contraditoriamente, uma cultura de administração centrada em práticas autoritárias, fiscalizadoras, reprodutoras de políticas emanadas dos órgãos centrais hegemônicos.

Na Universidade Federal do Paraná – UFPR-1- *A atuação dos Pedagogos entre olhares e provocações: uma análise sobre o trabalho realizado por uma orientadora e por uma supervisora escolar em uma escola da rede municipal de Curitiba* -2010. 2- *A postura da orientação educacional face ao problema do fracasso escolar*, de Itamar Mazza de Farias, 1984, reflete sobre o problema dos especialistas da área de Orientação Educacional e as alternativas que esses especialistas têm apresentado para superação do fracasso escolar. Analisou planejamentos e relatórios dos Serviços de Orientação Educacional – SOE, de escolas de ensino de 1º Grau do Estado do Paraná, no período de 1979 a 1982. -3 *O processo de construção das DCNP no Brasil 1996-2006- ambiguidades nas propostas de formação do pedagogo*, de Solange Toldo Soares em 2010. 4- *Relação entre currículo de formação de professores e pedagogos e as práticas avaliativas na Educação Básica da escola pública: desafios e enfrentamento* – 2007, de Claudia da Silva Lima.

Na Universidade Federal de Santa Catarina –UFSC-foram encontrados os seguintes títulos: 1- *Professor pedagogo: que profissional é este?*, de Cristiane Macari Somacal-2010. 2- *Contribuição para a crítica da Orientação Educacional*, de Sonis Maria Martins Melo de 1991.

Na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 1- *A invenção do pedagogo generalista*, de Rodrigo Carvalho de 2011. 2- *Concepções, princípios, práticas de coordenadores pedagógicos* de Novo Hamburgo, dissertação de Regina Gabriela

Gomes, 2011. 3- *A supervisão escolar no município de Esteio*, dissertação de Lucia Hugo Uczak de 2005; aborda as questões históricas da supervisão naquele município. 4- As interações entre supervisor e professor em Porto Alegre, dissertação de Sandra Jaqueline dos Santos de 2005.

Na Universidade Estadual de Ponta Grossa –UEPG- que iniciou o mestrado em 1996, não constam dissertações sobre o pedagogo, mas sobre o supervisor. 1- *Fios e desafios na tentativa do caminho da supervisão escolar*, de Maria Elganei Maciel Eleutério-1999. 2- *Do cotidiano percebido à ação supervisora: encaminhamento para a formação continuada*, de Marileia Lisboa Filipkowski- 2002.

Na Universidade Estadual de Londrina-UEL foram encontradas duas dissertações. 1- *O supervisor que virou pedagogo: uma análise da significação do supervisor do ensino do Estado do Paraná*, de Silvana Barbosa de Oliveira defendida em 2006. 2- *O papel do supervisor pedagógico no processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais: uma pesquisa colaborativa*, de Josiane Barbosa Viola defendida em 2013.

Na Universidade Estadual de Maringá-UEM, na Universidade Estadual do Oeste do Paraná- UNIOESTE e na Universidade Estadual do Centro Oeste- UNICENTRO, essa iniciou o Mestrado em Educação em 2011, não foram encontrados registros sobre esses temas.

Na Pontifícia Universidade Católica do Paraná- PUC-PR: 1- *O papel do estágio supervisionado para o exercício profissional dos pedagogos escolares: possibilidades e desafios*- 2011, de Marília Marques Mira. 2- *Representações sociais sobre o trabalho do pedagogo escolar: estudo em um município do sudoeste do Paraná* (autor) -2011. 3- *Política de formação de professores de tempo integral: representação do pedagogo sobre o seu trabalho*- 2011, de Simone Weinhardt Ithers. 4- *A modalidade EAD na formação continuada do pedagogo: um olhar sobre a pedagogia social*- 2013, de Suzete Terezinha Orzechowski. 5- *A formação do pedagogo e as tecnologias educacionais: realidade ou ficção*, de Sandra Letícia Schroeder Iglesias. 6- *A formação do professor no curso de Pedagogia*- 2010 de Gislaine Cristina Grzyb. 7- *A formação do pedagogo na PUC-PR de 1968 a 1988-2000*, de Miguel de Jesus Castriani. 8- *Curso de Pedagogia e pedagogia do trabalho*:

*uma relação que a escola não vê. 9- Pedagogia: instâncias e nuances na formação do pedagogo-professor-gestor* 2001. *Curso de Pedagogia e a formação do educador*, 2002.

Na Universidade Tuiuti do Paraná- UTP, de 373 teses defendidas no Programa de Pós-Graduação a dissertação *Políticas da gestão da educação no Ensino Fundamental e o trabalho do pedagogo nos NRES de Curitiba: uma contribuição à escola pública*, de Sarita Aparecida de Oliveira Fortunato – 2007, que aborda as relações que se estabelecem entre o trabalho do pedagogo atuante nos NRE e a Gestão Educacional para o Ensino Fundamental da escola pública de acordo com as atuais políticas da SME de Curitiba.

## ANEXOS

Anexo 1 - Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura.....	189
Anexo 2 - Documento <i>Função do Pedagogo</i> apresenta descrição das atividades do pedagogo (a) nos estabelecimentos de ensino de Educação Infantil, Educação Profissional, Ensino Fundamental e Ensino Médio da rede Estadual do Paraná, conforme Edital de Concurso nº 037/2004.....	195

## ANEXO 1

Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura.

### CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CONSELHO PLENO

#### RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 15 DE MAIO DE 2006. <sup>(\*)</sup>

*Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o  
Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.*

**O Presidente do Conselho Nacional de Educação**, no uso de suas atribuições legais e tendo em vista o disposto no art. 9º, § 2º, alínea “e” da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei nº 9.131, de 25 de novembro de 1995, no art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e com fundamento no Parecer CNE/CP nº 5/2005, incluindo a emenda retificativa constante do Parecer CNE/CP nº 3/2006, homologados pelo Senhor Ministro de Estado da Educação, respectivamente, conforme despachos publicados no DOU de 15 de maio de 2006 e no DOU de 11 de abril de 2006, resolve:

Art. 1º A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, definindo princípios, condições de ensino e de aprendizagem, procedimentos a serem observados em seu planejamento e avaliação, pelos órgãos dos sistemas de ensino e pelas instituições de educação superior do país, nos termos explicitados nos Pareceres CNE/CP nº 5/2005 e 3/2006.

Art. 2º As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

§ 1º Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo.

§ 2º O curso de Pedagogia, por meio de estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, propiciará:

I - o planejamento, execução e avaliação de atividades educativas;

II - a aplicação ao campo da educação, de contribuições, entre outras, de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural.

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

Parágrafo único. Para a formação do licenciado em Pedagogia é central:

I - o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania;

II - a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional;

III - a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino.

<sup>(\*)</sup> Resolução CNE/CP 1/2006. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11

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.

Art. 5º O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a:

I - atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;

II - compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social;

III - fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria;

IV - trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo;

V - reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas;

VI - ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano;

VII - relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas;

VIII - promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade;

IX - identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras;

X - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras;

XI - desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento;

XII - participar da gestão das instituições contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico;

XIII - participar da gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não-escolares;

XIV - realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não-escolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-



ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas;

XV - utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos;

XVI - estudar, aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras determinações legais que lhe caiba implantar, executar, avaliar e encaminhar o resultado de sua avaliação às instâncias competentes.

§ 1º No caso dos professores indígenas e de professores que venham a atuar em escolas indígenas, dada a particularidade das populações com que trabalham e das situações em que atuam, sem excluir o acima explicitado, deverão:

I - promover diálogo entre conhecimentos, valores, modos de vida, orientações filosóficas, políticas e religiosas próprias à cultura do povo indígena junto a quem atuam e os provenientes da sociedade majoritária;

II - atuar como agentes interculturais, com vistas à valorização e o estudo de temas indígenas relevantes.

§ 2º As mesmas determinações se aplicam à formação de professores para escolas de remanescentes de quilombos ou que se caracterizem por receber populações de etnias e culturas específicas.

Art. 6º A estrutura do curso de Pedagogia, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-á de:

I - um núcleo de estudos básicos que, sem perder de vista a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira, por meio do estudo acurado da literatura pertinente e de realidades educacionais, assim como por meio de reflexão e ações críticas, articulará:

a) aplicação de princípios, concepções e critérios oriundos de diferentes áreas do conhecimento, com pertinência ao campo da Pedagogia, que contribuam para o desenvolvimento das pessoas, das organizações e da sociedade;

b) aplicação de princípios da gestão democrática em espaços escolares e não-escolares;

c) observação, análise, planejamento, implementação e avaliação de processos educativos e de experiências educacionais, em ambientes escolares e não-escolares;

d) utilização de conhecimento multidimensional sobre o ser humano, em situações de aprendizagem;

e) aplicação, em práticas educativas, de conhecimentos de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biossocial;

f) realização de diagnóstico sobre necessidades e aspirações dos diferentes segmentos da sociedade, relativamente à educação, sendo capaz de identificar diferentes forças e interesses, de captar contradições e de considerá-lo nos planos pedagógico e de ensino-aprendizagem, no planejamento e na realização de atividades educativas;

g) planejamento, execução e avaliação de experiências que considerem o contexto histórico e sociocultural do sistema educacional brasileiro, particularmente, no que diz respeito à Educação Infantil, aos anos iniciais do Ensino Fundamental e à formação de professores e de profissionais na área de serviço e apoio escolar;

h) estudo da Didática, de teorias e metodologias pedagógicas, de processos de organização do trabalho docente;

i) decodificação e utilização de códigos de diferentes linguagens utilizadas por crianças, além do trabalho didático com conteúdos, pertinentes aos primeiros anos de escolarização, relativos à Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, Artes, Educação Física;

j) estudo das relações entre educação e trabalho, diversidade cultural, cidadania, sustentabilidade, entre outras problemáticas centrais da sociedade contemporânea;



k) atenção às questões atinentes à ética, à estética e à ludicidade, no contexto do exercício profissional, em âmbitos escolares e não-escolares, articulando o saber acadêmico, a pesquisa, a extensão e a prática educativa;

l) estudo, aplicação e avaliação dos textos legais relativos à organização da educação nacional;

II - um **núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos** voltado às áreas de atuação profissional priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições e que, atendendo a diferentes demandas sociais, oportunizará, entre outras possibilidades:

a) investigações sobre processos educativos e gestoriais, em diferentes situações institucionais: escolares, comunitárias, assistenciais, empresariais e outras;

b) avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira;

c) estudo, análise e avaliação de teorias da educação, a fim de elaborar propostas educacionais consistentes e inovadoras;

III - um **núcleo de estudos integradores** que proporcionará enriquecimento curricular e compreende participação em:

a) seminários e estudos curriculares, em projetos de iniciação científica, monitoria e extensão, diretamente orientados pelo corpo docente da instituição de educação superior;

b) atividades práticas, de modo a propiciar vivências, nas mais diferentes áreas do campo educacional, assegurando aprofundamentos e diversificação de estudos, experiências e utilização de recursos pedagógicos;

c) atividades de comunicação e expressão cultural.

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

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

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

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

Art. 8º Nos termos do projeto pedagógico da instituição, a integralização de estudos será efetivada por meio de:

I - disciplinas, seminários e atividades de natureza predominantemente teórica que farão a introdução e o aprofundamento de estudos, entre outros, sobre teorias educacionais, situando processos de aprender e ensinar historicamente e em diferentes realidades socioculturais e institucionais que proporcionem fundamentos para a prática pedagógica, a orientação e apoio a estudantes, gestão e avaliação de projetos educacionais, de instituições e de políticas públicas de Educação;

II - práticas de docência e gestão educacional que ensejem aos licenciandos a observação e acompanhamento, a participação no planejamento, na execução e na avaliação de aprendizagens, do ensino ou de projetos pedagógicos, tanto em escolas como em outros ambientes educativos;

III - atividades complementares envolvendo o planejamento e o desenvolvimento progressivo do Trabalho de Curso, atividades de monitoria, de iniciação científica e de extensão, diretamente orientadas por membro do corpo docente da instituição de educação superior decorrentes ou articuladas às disciplinas, áreas de conhecimentos, seminários, eventos científico-culturais, estudos curriculares, de modo a propiciar vivências em algumas

modalidades e experiências, entre outras, e opcionalmente, a educação de pessoas com necessidades especiais, a educação do campo, a educação indígena, a educação em remanescentes de quilombos, em organizações não-governamentais, escolares e não-escolares públicas e privadas;

IV - estágio curricular a ser realizado, ao longo do curso, de modo a assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional, em ambientes escolares e não-escolares que ampliem e fortaleçam atitudes éticas, conhecimentos e competências:

- a) na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, prioritariamente;
- b) nas disciplinas pedagógicas dos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal;
- c) na Educação Profissional na área de serviços e de apoio escolar;
- d) na Educação de Jovens e Adultos;

e) na participação em atividades da gestão de processos educativos, no planejamento, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação de atividades e projetos educativos;

- f) em reuniões de formação pedagógica.

Art. 9º Os cursos a serem criados em instituições de educação superior, com ou sem autonomia universitária e que visem à Licenciatura para a docência 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, deverão ser estruturados com base nesta Resolução.

Art. 10. As habilitações em cursos de Pedagogia atualmente existentes entrarão em regime de extinção, a partir do período letivo seguinte à publicação desta Resolução.

Art. 11. As instituições de educação superior que mantêm cursos autorizados como Normal Superior e que pretenderem a transformação em curso de Pedagogia e as instituições que já oferecem cursos de Pedagogia deverão elaborar novo projeto pedagógico, obedecendo ao contido nesta Resolução.

§ 1º O novo projeto pedagógico deverá ser protocolado no órgão competente do respectivo sistema ensino, no prazo máximo de 1 (um) ano, a contar da data da publicação desta Resolução.

§ 2º O novo projeto pedagógico alcançará todos os alunos que iniciarem seu curso a partir do processo seletivo seguinte ao período letivo em que for implantado.

§ 3º As instituições poderão optar por introduzir alterações decorrentes do novo projeto pedagógico para as turmas em andamento, respeitando-se o interesse e direitos dos alunos matriculados.

§ 4º As instituições poderão optar por manter inalterado seu projeto pedagógico para as turmas em andamento, mantendo-se todas as características correspondentes ao estabelecido.

Art. 12. Concluintes do curso de Pedagogia ou Normal Superior que, no regime das normas anteriores a esta Resolução, tenham cursado uma das habilitações, a saber, Educação Infantil ou anos iniciais do Ensino Fundamental, e que pretendam complementar seus estudos na área não cursada poderão fazê-lo.

§ 1º Os licenciados deverão procurar preferencialmente a instituição na qual cursaram sua primeira formação.

§ 2º As instituições que vierem a receber alunos na situação prevista neste artigo serão responsáveis pela análise da vida escolar dos interessados e pelo estabelecimento dos planos de estudos complementares, que abrangerão, no mínimo, 400 horas.

Art. 13. A implantação e a execução destas diretrizes curriculares deverão ser sistematicamente acompanhadas e avaliadas pelos órgãos competentes.

Art. 14. A Licenciatura em Pedagogia, nos termos dos Pareceres CNE/CP nºs 5/2005 e 3/2006 e desta Resolução, assegura a formação de profissionais da educação prevista no art. 64, em conformidade com o inciso VIII do art. 3º da Lei nº 9.394/96.

§ 1º Esta formação profissional também poderá ser realizada em cursos de pós-graduação, especialmente estruturados para este fim e abertos a todos os licenciados.

§ 2º Os cursos de pós-graduação indicados no § 1º deste artigo poderão ser complementarmente disciplinados pelos respectivos sistemas de ensino, nos termos do parágrafo único do art. 67 da Lei nº 9.394/96.

Art. 15. Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas a Resolução CFE nº 2, de 12 de maio de 1969, e demais disposições em contrário.

EDSON DE OLIVEIRA NUNES  
Presidente do Conselho Nacional de Educação

<sup>(\*)</sup> Resolução CNE/CP 1/2006, Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11.



## ANEXO 2

Documento *Função do Pedagogo* apresenta descrição das atividades do pedagogo (a) nos estabelecimentos de ensino de Educação Infantil, Educação Profissional, Ensino Fundamental e Ensino Médio da rede Estadual do Paraná, conforme Edital de Concurso nº 037/2004.



### Função do Pedagogo

A equipe pedagógica é responsável pela coordenação, implantação e implementação, no estabelecimento de ensino, d Diretrizes Curriculares definidas no Projeto Político-Pedagógico e no Regimento Escolar, em consonância com a política educacional e orientações emanadas da Secretaria de Estado da Educação.

A equipe pedagógica é composta por professores graduados em Pedagogia.

### Compete à Equipe Pedagógica:

- coordenar a elaboração coletiva e acompanhar a efetivação do Projeto Político-Pedagógico e do Plano de Ação do estabelecimento de ensino;
- orientar a comunidade escolar na construção de um processo pedagógico, em uma perspectiva democrática;
- participar e intervir, junto à direção, na organização do trabalho pedagógico escolar, no sentido de realizar a função social e a especificidade da educação escolar;
- coordenar a construção coletiva e a efetivação da Proposta Pedagógica Curricular do estabelecimento de ensino, a partir das políticas educacionais da Secretaria de Estado da Educação e das Diretrizes Curriculares Nacionais e Estaduais;
- orientar o processo de elaboração dos Planos de Trabalho Docente junto ao coletivo de professores do estabelecimento de ensino;
- promover e coordenar reuniões pedagógicas e grupos de estudo para reflexão e aprofundamento de temas relativos ao trabalho pedagógico visando à elaboração de propostas de intervenção para a qualidade de ensino para todos;
- participar da elaboração de projetos de formação continuada dos profissionais do estabelecimento de ensino, que tenham como finalidade a realização e o aprimoramento do trabalho pedagógico escolar;
- organizar, junto à direção da escola, a realização dos Pré-Conselhos e dos Conselhos de Classe, de forma a garantir um processo coletivo de reflexão-ação sobre o trabalho pedagógico desenvolvido no estabelecimento de ensino;
- coordenar a elaboração e acompanhar a efetivação de propostas de intervenção decorrentes das decisões do Conselho de Classe;
- subsidiar o aprimoramento teórico-metodológico do coletivo de professores do estabelecimento de ensino, promovendo estudos sistemáticos, trocas de experiência, debates e oficinas pedagógicas;
- organizar a hora-atividade dos professores do estabelecimento de ensino, de maneira a garantir que esse espaço-tempo seja de efetivo trabalho pedagógico;
- proceder à análise dos dados do aproveitamento escolar de forma a desencadear um processo de reflexão sobre esses dados, junto à comunidade escolar, com vistas a promover a aprendizagem de todos os alunos;
- coordenar o processo coletivo de elaboração e aprimoramento do Regimento Escolar, garantindo a participação democrática de toda a comunidade escolar;
- participar do Conselho Escolar, quando representante do seu segmento, subsidiando teórica e metodologicamente as discussões e reflexões acerca da organização e efetivação do trabalho pedagógico escolar;
- orientar e acompanhar a distribuição, conservação e utilização dos livros e demais materiais pedagógicos, no estabelecimento de ensino, fornecidos pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação/MEC – FNDE;
- coordenar a elaboração de critérios para aquisição, empréstimo e seleção de materiais, equipamentos



e/ou livros de uso didático-pedagógico, a partir do Projeto Político-Pedagógico do estabelecimento de ensino;

- participar da organização pedagógica da biblioteca do estabelecimento de ensino, assim como do processo de aquisição de livros, revistas, fomentando ações e projetos de incentivo à leitura;
- acompanhar as atividades desenvolvidas nos Laboratórios de Química, Física e Biologia e de Informática;
- propiciar o desenvolvimento da representatividade dos alunos e de sua participação nos diversos momentos e Órgãos Colegiados da escola;
- coordenar o processo democrático de representação docente de cada turma;
- colaborar com a direção na distribuição das aulas, conforme orientação da Secretaria de Estado da Educação;
- coordenar, junto à direção, o processo de distribuição de aulas e disciplinas, a partir de critérios legais, didático-pedagógicos e do Projeto Político-Pedagógico do estabelecimento de ensino;
- acompanhar os estagiários das instituições de ensino quanto às atividades a serem desenvolvidas no estabelecimento de ensino;
- acompanhar o desenvolvimento do Programa Nacional de Valorização dos Trabalhadores em Educação - Profissional Supervisionada dos funcionários cursistas da escola e/ou de outras unidades escolares;
- promover a construção de estratégias pedagógicas de superação de todas as formas de discriminação, preconceito e exclusão social;
- coordenar a análise de projetos a serem inseridos no Projeto Político-Pedagógico do estabelecimento de ensino;
- acompanhar o processo de avaliação institucional do estabelecimento de ensino;
- participar na elaboração do Regulamento de uso dos espaços pedagógicos;
- orientar, coordenar e acompanhar a efetivação de procedimentos didático-pedagógicos referentes à avaliação processual e aos processos de classificação, reclassificação, aproveitamento de estudos, adaptação e progressão parcial, conforme legislação em vigor;
- organizar e acompanhar, juntamente com a direção, as reposições de dias letivos, horas e conteúdos aos discentes;
- orientar, acompanhar e visar periodicamente os Livros Registro de Classe e a Ficha Individual de Controle de Nota e Frequência, sendo esta específica para Educação de Jovens e Adultos;
- organizar registros de acompanhamento da vida escolar do aluno;
- organizar registros para o acompanhamento da prática pedagógica dos profissionais do estabelecimento de ensino;
- solicitar autorização dos pais ou responsáveis para realização da Avaliação Educacional do Contexto Escolar, a fim de identificar possíveis necessidades educacionais especiais;
- coordenar e acompanhar o processo de Avaliação Educacional no Contexto Escolar, para os alunos com dificuldades acentuadas de aprendizagem, visando encaminhamento aos serviços e apoios especializados da Educação Especial, se necessário;
- acompanhar os aspectos de sociabilização e aprendizagem dos alunos, realizando contato com a família com o intuito de promover ações para o seu desenvolvimento integral;
- acompanhar a frequência escolar dos alunos, contatando as famílias e encaminhando-os aos órgãos competentes, quando necessário;
- acionar serviços de proteção à criança e ao adolescente, sempre que houver necessidade de encaminhamentos;
- orientar e acompanhar o desenvolvimento escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais, nos aspectos pedagógicos, adaptações físicas e curriculares e no processo de inclusão na escola;
- manter contato com os professores dos serviços e apoios especializados de alunos com necessidades educacionais especiais, para intercâmbio de informações e trocas de experiências, visando à articulação do trabalho pedagógico entre Educação Especial e ensino regular;
- assessorar os professores do Centro de Línguas Estrangeiras Modernas e acompanhar as turmas, quando o estabelecimento de ensino ofertar o ensino extracurricular plurilingüístico de Língua Estrangeira Moderna;
- acompanhar as Coordenações das Escolas Itinerantes, realizando visitas regulares (somente para os estabelecimentos de ensino que servem de Escola Base para as Escolas Itinerantes);
- orientar e acompanhar a elaboração dos guias de estudos dos alunos para cada disciplina, na modalidade Educação de Jovens e Adultos;
- coordenar e acompanhar ações descentralizadas e Exames Supletivos, na modalidade Educação de Jovens e Adultos (quando no estabelecimento de ensino não houver coordenação específica dessa ação, com a devida autorização);
- assegurar a realização do processo de avaliação institucional do estabelecimento de ensino;
- manter e promover relacionamento cooperativo de trabalho com colegas, alunos, pais e demais segmentos da comunidade escolar;
- zelar pelo sigilo de informações pessoais de alunos, professores, funcionários e famílias;

- ~~elaborar~~ seu Plano de Ação;
- cumprir e fazer cumprir o disposto no Regimento Escolar.

Veja ainda:

Papel do pedagogo na mediação do Currículo e Gestão

Papel do pedagogo na mediação do Conselho de Classe

Função do Pedagogo - NRE Curitiba

Fonte: Conteúdo publicado na Coordenação de Gestão Escolar.

Disponível em: [www.diaadia.pr.gov.br/cge](http://www.diaadia.pr.gov.br/cge).

Endereço deste conteúdo: [www.diaadia.pr.gov.br/cge/conteudo/conteudo.php?conteudo=12](http://www.diaadia.pr.gov.br/cge/conteudo/conteudo.php?conteudo=12)