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

ELOISA HELENA MELLO

POLÍTICAS EM AÇÃO DO PEDAGOGO: DIMENSÕES, FINALIDADES E LIMITES

DE SEU TRABALHO

ELOISA HELENA MELLO

POLÍTICAS EM AÇÃO DO PEDAGOGO: DIMENSÕES, FINALIDADES E LIMITES DE SEU TRABALHO

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências Humanas, Letras e Artes, da Universidade Tuiuti do Paraná, como requisito necessário à obtenção do título de Doutora em Educação

Orientadora: Profa. Dra. Naura Syria Carapeto Ferreira

Coorientador: Prof Pedro Leão da Costa Neto

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

M527 Mello, Eloisa Helena.

Políticas em ação do pedagogo: dimensões, finalidade e limites de seu trabalho/ Eloisa Helena Mello; orientadora Prof.ª Dra. Naura Syria Carapeto Ferreira; coorientador Prof. Dr. Pedro Leão da Costa Neto.

290f.

Tese (Doutorado) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2020.

- 1. Trabalho do pedagogo. 2. Formação. 3. Qualidade social.
- Formação omnilateral. 5. Dimensões da formação.
 Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Educação/ Doutorado em Educação. II. Título.

CDD - 370.71098162

Bibliotecária responsável: Heloisa Jacques da Silva – CRB 9/1212

TERMO DE APROVAÇÃO ELOISA HELENA MELLO

POLÍTICAS EM AÇÃO DO PEDAGOGO: DIMENSÕES, FINALIDADES E LIMITES DE SEU TRABALHO

Esta tese foi julgada e aprovada para a obtenção do título de Doutora em Educação do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação na Linha de Pesquisa Políticas Públicas e Gestão da Educação da Universidade Tuiuti do Paraná.

COMISSÃO EXAMINADORA

Orientador Professor Doutor Pedro Leão da Costa Neto Universidade Tuiuti do Paraná

Professor Doutor Odilon Carlos Nunes Universidade Federal do Paraná

Professora Doutora Romilda Teodora Ens Pontifícia Universidade Católica do Paraná

Professora Doutora Roberta Ravaglio Gagno Universidade Estadual do Paraná

Professora Doutora Josélia Schwanka Salomé Universidade Tuiuti do Paraná

Curitiba, 07 de outubro de 2020.

Sonho com o dia em que todos levantar-se-ão e compreenderão que foram feitos para viverem como irmãos. (Nelson Mandela)

AGRADECIMENTOS

Ao final de uma grande conquista, é importante agradecer, reconhecer que nessa caminhada foram muitos os envolvidos, pessoas importantes que contribuíram para essa vitória.

Agradeço primeiramente a Deus, pois sem Ele nada teria acontecido, sou grata pela vida e toda sua proteção, sem dúvida é quem me sustenta nos momentos de alegria, angústia, incerteza e solidão. Concluir uma tese significa vencer barreiras de todas as formas, e para isso foi preciso muita dedicação, estudo, disciplina, humildade e compreensão de todos que estavam ao meu lado.

Dedico esta tese à minha família, que sempre me incentivou e compreendeu tantos momentos de ausência. Aos meus filhos amados Rodrigo e Daniel, fonte de minha inspiração para não desistir. À minha mãe Eloina, guerreira, exemplo de caráter e vida, agradeço a disponibilidade em sempre ajudar. À minha tia Eloisa, minha segunda mãe, a quem eu agradeço de forma especial. Ao meu esposo Osvaldo, companheiro de sempre, e à minha irmã Eroni, meu esteio nos momentos de alegria e tristeza.

Meu agradecimento à minha orientadora querida, Doutora Naura Syria Carapeto Ferreira, à qual devo toda a orientação dessa tese. Considero que esta conquista é fruto de nosso trabalho conjunto e que, infelizmente, por motivos alheios à minha e à sua vontade, decidiram por nós, há três meses da defesa da tese, alterar esse desfecho. Foram quatro anos de muito ensinamento e aprendizagem de vida. Em seu rigor, me ensinou a caminhar. A você, toda minha gratidão. Grata por acreditar em mim, pela rigorosidade necessária a essa titulação, pela dignidade e profissionalismo sempre presente. Agradeço pelos laços construídos para além desse nobre trabalho.

Agradeço ao professor Doutor Pedro Leão da Costa Neto, pela sua generosidade, caráter, profissionalismo, professor querido que muito me ensinou em tantas atividades de pesquisa e seminários, de que tive a honra de participar, e que agora, ao término desta tese, assumiu o compromisso de acompanhar a defesa do trabalho.

Agradeço aos estimados professores convidados para a banca de qualificação e defesa, Dra. Romilda Teodora Ens, Dr. Odilon Carlos Nunes, Dra. Roberta Ravaglio Gagno, Dra. Josélia Schawanka Salomé, Dra. Márcia Mocelin, pelas valiosas

contribuições teórico-metodológicas. Agradeço pela honra dessa participação e o cuidado pelos registros a cada página da tese.

Agradeço a todos os pedagogos que contribuíram direta ou indiretamente para esta pesquisa, aos colegas de trabalho e de estudo, à Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa, agradeço à professora Doutora Esméria de Lourdes Saveli, por permitir a materialização desse sonho.

Por fim, agradeço a todos que estiveram ao meu lado e acreditaram nesse sonho possível e realizado.

RESUMO

A educação é um direito de todo cidadão, representa um ato político que requer compromisso. Assim, compreende-se que a educação tem papel fundamental na construção de uma sociedade mais justa e solidária, pautada pela formação omnilateral. A tese discute as políticas em ação do pedagogo nas unidades escolares e produz um panorama das dimensões, finalidades e limites de seu trabalho sob a perspectiva da formação e da qualidade social. A pesquisa tem como problema: a formação e o trabalho do pedagogo apresentam relações no seu fazer pedagógico com vistas à qualidade social da educação? A qualidade social tem o sentido político de garantir uma educação emancipatória, que envolve a vida no seu sentido pleno, de vigor, alegria, humanidade, justiça e solidariedade; princípios endossados quando se defende a formação omnilateral. Além disso, a qualidade social sustenta-se na valorização profissional, na aprendizagem significativa e democrática, perpassando todas as instâncias e permitindo a todos o desenvolvimento e crescimento enquanto "homem". A formação para a emancipação compromete-se com o outro. O objetivo geral desta tese é analisar a relação entre a formação e as políticas do trabalho do pedagogo sob a perspectiva da qualidade social. Para esta análise trabalha-se com as categorias formação e qualidade. A metodologia fundamenta-se no materialismo dialético, o que permite o exame do objeto de pesquisa sob as categorias da historicidade, totalidade e contradição. No polo teórico, houve a ponderação de documentos subsidiada pelas sínteses dos teóricos: Dermeval Saviani (2019), Karl Marx (1968), Adolfo Sánchez Vázquez (2011), Karel Kosik (1969), Gaudêncio Frigotto (2012), Naura Syria Carapeto Ferreira (2017), Luiz Fernandes Dourado (2016), Carlos Roberto Jamil Cury (2007) e Acácia Zeneida Kuenzer (2011). No polo prático, foi realizada a pesquisa empírica com os pedagogos do ensino público de escolas do Fundamental I e II da cidade de Ponta Grossa, PR. Neste estudo, defende-se a formação para a vida, sem submeterse aos princípios excludentes e violentos que marginalizam, mas estimulando a capacidade de escolha do pedagogo, o diálogo, superando a consciência ingênua mesmo nesse contexto de contradição. Mas esse entendimento se processa por meio do projeto formativo do aluno, do professor e do pedagogo. Com base neste estudo, nas pesquisas realizadas, observando as divergências e as congruências sobre o objeto da investigação, defende-se que a formação do pedagogo e o seu trabalho apresentam relações intrínsecas, que influem nas diretrizes e políticas vigentes na escola. Portanto, há de se garantir a formação do pedagogo em suas diversas dimensões: política, pedagógica, ética e humana, pois este é o caminho para a construção de uma escola de qualidade social, que supera a marginalidade, a violência e qualquer tipo de discriminação.

Palavras-chave: Trabalho do pedagogo. Formação. Qualidade social. Formação omnilateral. Dimensões da formação.

ABSTRACT

Education is the right of every citizen, it represents a political act that requires commitment. Thus, it is understood that education has a fundamental role in the construction of a more just and solidary society, based on omnilateral formation. The thesis deals with the policies in action of the pedagogue in the school units and produces an overview of the dimensions, purposes and limits of his work from the perspective of education and social quality. The research has as a problematic: the formation and the work of the pedagogue present relations in his pedagogical practice with a view to the social quality of education? Social quality has the political meaning of guaranteeing an emancipatory education, which involves life in its fullest sense, of vigor, joy, humanity, justice and solidarity. Principles endorsed when advocating omnilateral training. In addition, social quality is based on professional development, meaningful and democratic learning, permeating all levels and allowing everyone to develop and grow as a "man". Formation for emancipation commits to the other. The general objective of this thesis is to analyze what is the relationship between education and the policies of the pedagogue's work from the perspective of social quality. For this analysis we work with the categories training and quality. The methodology is based on dialectical materialism, which allows the analysis of the research object under the categories of historicity, totality and contradiction. At the theoretical level, there was document analysis subsidized by the theorists' syntheses: Dermeval Saviani (2019), Karl Marx (1968), Adolfo Sánchez Vázquez (2011), Karel Kosik (1969), Gaudêncio Frigotto (2012), Naura Syria Carapeto Ferreira (2017), Luiz Fernandes Dourado (2016), Carlos Roberto Jamil Cury (2007), Acácia Zeneida Kuenzer (2011). In the practical area, empirical research was carried out with public education pedagogues from elementary schools I and II in Ponta Grossa. In this study, training for life is advocated, without submitting to the exclusionary and violent principles that marginalize, but stimulating the pedagogue's ability to choose, dialogue, overcoming naive awareness even in this context of contradiction. However, this understanding takes place through the formative project of the student, the teacher and the pedagogue. From this study, from the researches carried out, observing the divergences and congruences on the object of research, it is argued that the education of the pedagogue and his work have intrinsic relations, which reverberate in the guidelines and policies in force in the school. Therefore, it is necessary to guarantee the education of the pedagogue in its various political, pedagogical, ethical and human dimensions, as this is the way to build a school of social quality, which overcomes marginality, violence and any type of discrimination.

Keywords: Pedagogist's work. Formation. Social quality. Omnilateral formation. Formation dimensions.

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – TEMAS DOS TRABALHOS PESQUISADOS	50
GRÁFICO 2 – NÚMERO DE DISSERTAÇÕES E TESES POR CIDADE	52
GRÁFICO 3- NÚMERO DE TESES E DISSERTAÇÕES ENTRE 2010 A 2019 POR ESTADOS	
GRÁFICO 4 – CURSO DE PEDAGOGIA UFSC	71
GRÁFICO 5 – CURSO DE PEDAGOGIA UEPG	74
GRÁFICO 6- CURSO DE PEDAGOGIA DA FACULDADE SANTA CRUZ	78
GRÁFICO 7- CURSO DE PEDAGOGIA UNOPAR	81
GRÁFICO 8 - FORMAÇÃO SUPERIOR DOS PROFESSORES	95
GRÁFICO 9 - FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES	97
GRÁFICO 10 - RENDIMENTO MÉDIO DOS PROFESSORES	99
GRÁFICO 11- PLANO DE CARREIRA DOS PROFESSORES1	02
GRÁFICO 12- POPULAÇÃO DE 04 A 17 ANOS QUE NÃO FREQUENTA ESCOLAS NO BRASIL	
GRÁFICO 13– GÊNERO DOS PEDAGOGOS DAS REDES PÚBLICAS 1°	79
GRÁFICO 14- FORMAÇÃO ACADÊMICA DOS SUJEITOS DA PESQUISA . 1	80
GRÁFICO 15 – APERFEIÇOAMENTO DAS PEDAGOGAS1	80
GRÁFICO 16– TEMPO DE TRABALHO NA FUNÇÃO DE PEDAGOGO 1	81
GRÁFICO 17 – EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL DO PEDAGOGO 1	81
GRÁFICO 18 – PROCESSO DE SELEÇÃO PARA O EXERCÍCIO DA FUNÇÃO18	
GRÁFICO 19– ATRIBUIÇÕES DOS PEDAGOGOS1	86
GRÁFICO 20 – O TRABALHO DIÁRIO DO PEDAGOGO1	88
GRÁFICO 21 – O PREPARO DO PEDAGOGO1	89
GRÁFICO 22– FORMAÇÃO DO PEDAGOGO PARA O EXERCÍC DA FUNÇÃO	

GRÁFICO 23 - PARTICIPAÇÃO EM CAPACITAÇÕES E ASSESSORAMENTO PROMOVIDOS PELA SME/NRE
GRÁFICO 24 – FREQUÊNCIA DAS CAPACITAÇÕES E ASSESSORAMENTO PROMOVIDOS PELA SME/NRE
GRÁFICO 25– O TRABALHO DO PEDAGOGO E A MEDIAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM
GRÁFICO 26 – O PAPEL DO PEDAGOGO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES
GRÁFICO 27– FORMAÇÃO CONTINUADA OPORTUNIZADA PELO PEDAGOGO
GRÁFICO 28 – TEMAS DAS FORMAÇÕES CONTINUADAS OPORTUNIZADAS PELO PEDAGOGO
GRÁFICO 29- PERIODICIDADE DAS FORMAÇÕES CONTINUADAS OPORTUNIZADAS PELO PEDAGOGO
GRÁFICO 30 – RELAÇÃO ENTRE DIRETOR E PEDAGOGO SOB A PERSPECTIVA DA GESTÃO DEMOCRÁTICA
GRÁFICO 3 1– SOLICITAÇÕES QUE O DIRETOR FAZ PARA O PEDAGOGO
GRÁFICO 32 - AUTONOMIA DO PEDAGOGO PARA DESENVOLVER SEU TRABALHO

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - TEMAS DOS TRABALHOS CIENTÍFICOS CONSULTADOS 49
QUADRO 2- PALAVRAS-CHAVE DAS DISSERTAÇÕES E TESES 53
QUADRO 3- LINHAS DE PESQUISA DAS TESES
QUADRO 4 – LINHAS DE PESQUISA DAS DISSERTAÇÕES 56
QUADRO 5 - ANÁLISE DE TRABALHOS E AUTORES CITADOS 57
QUADRO 6 – UNIDADES CURRICULARES DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
QUADRO 7 – CARGA HORÁRIA DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA70
QUADRO 8 – UNIDADES CURRICULARES DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
QUADRO 9 – CARGA HORÁRIA DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA73
QUADRO 10 – UNIDADES CURRICULARES DO CURSO DE PEDAGOGIA DA FACULDADE SANTA CRUZ
QUADRO 11 – CARGA HORÁRIA DO CURSO DE PEDAGOGIA DA FACULDADE SANTA CRUZ
QUADRO 12 – UNIDADES CURRICULARES DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNOPAR
QUADRO 13 – CARGA HORÁRIA DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNOPAR.

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – CATEGORIAS DE ANÁLISE	44
TABELA 2 – NÚMERO DE DISSERTAÇÕES E TESES	51

LISTA DE FIGURAS

FIGURA DISSERT	1- AÇÕ	NUVEM ES E TES	DE ES	PAL	AVRAS	DE	MAIC)R 	INCIDÊNCIA	NAS 45
FIGURA	2 -	ASPECT	ΓOS	DE	COOCO	RRÊN	ICIA	DOS	RESUMOS	DAS
FIGURA 3	3 – DI	IMENSÕE	S PAI	RA A	FORMA	ÇÃO [OO PE	DAG	GOGO	133

LISTA DE SIGLAS

ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Edu-

cação

ANPAE - Associação Nacional de Política e Administração da Educação

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

ção

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CNE - Conselho Nacional de Educação

CNE/CP - Conselho Nacional de Educação / Coordenadora Pedagógica

CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

CONED - Congresso Nacional em Educação

EaD - Educação a Distância

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

FHC - Fernando Henrique Cardoso

FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Funda-

mental

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IES - Instituição de Ensino Superior

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio

Teixeira

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

OPNE - Observatório do Plano Nacional de Educação

PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais

PDDE - Programa Dinheiro Direto na Escola

PEC - Proposta de Emenda Constitucional

PNE - Plano Nacional de Educação

PSDB - Partido da Social Democracia Brasileira

PROUNI - Programa Universidade para Todos

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

SEED - Secretaria de Estado da Educação

SME - Secretaria Municipal de Educação

UEPG - Universidade Estadual de Ponta Grossa

UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina

UNOPAR - Universidade Norte do Paraná

USP - Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	19
2. CAMINHOS CIENTÍFICOS PERCORRIDOS SOBRE O TRABALHO PEDAGOGO E A FORMAÇÃO	
3. O PROCESSO HISTÓRICO DO TRABALHO DO PEDAGOGO FORMAÇÃO INICIAL AOS LIMITES DO MUNDO HODIERNO	
3.1. PROCESSO HISTÓRICO DO TRABALHO DO PEDAGOGO	62
3.2. O CURSO DE PEDAGOGIA NA ATUALIDADE	67
3.3. A VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO	
3.4. A PRECARIEDADE NO TRABALHO DO PEDAGOGO	104
3.5. RELAÇÕES DE PODER NA ESCOLA: UM ESPAÇO DE CONSENSO CONFLITOS	112
3.6. NOVOS DESAFIOS PARA O PEDAGOGO	117
4. AS DIMENSÕES DO TRABALHO DO PEDAGOGO SOB A PERSPEC DA FORMAÇÃO HUMANA	
4.1. DIMENSÕES PARA A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO	124
4.2. A ESCOLA NO TEMPO DA PRECARIZAÇÃO	133
4.3. PARCERIA PÚBLICO-PRIVADA: O DESMONTE DA EDUCAÇÃO PÚBLIC	CA 135
4.4. O TRABALHO EDUCATIVO COMO PRINCÍPIO NORTEADOR	139
5. GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO: O PEDAGOGO ENQUA	
GESTOR	143
5.1. AUTONOMIA	 143 147
5.1. AUTONOMIA	143 147 152
5.1. AUTONOMIA	143 147 152 154
5.1. AUTONOMIA	143 147 152 154 RMAR
5.1. AUTONOMIA	143 147 152 154 RMAR 161
5.1. AUTONOMIA	143 147 152 154 RMAR 161 165 E NA
5.1. AUTONOMIA	143 147 154 RMAR 161 165 E NA 169 ALHO DADE
5.1. AUTONOMIA 5.2. PARTICIPAÇÃO 5.3. FORMAÇÃO HUMANA E EMANCIPAÇÃO 5.4. FORMAÇÃO CONTINUADA: AS RELAÇÕES ENTRE FORMAR E DEFOR 5.5. QUALIDADE SOCIAL DA EDUCAÇÃO 5.6. O DESAFIO DE DESENVOLVER AS COMPETÊNCIAS NO TRABALHO ESCOLA 6. POLÍTICAS EM AÇÃO: COMPREENDENDO A RELAÇÃO DO TRABAE DA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO, SOB A PERSPECTIVA DA QUALIE SOCIAL	143 147 154 RMAR 161 165 ALHO DADE 177
5.1. AUTONOMIA	143 147 152 154 RMAR 161 165 ALHO DADE 177 178
5.1. AUTONOMIA	143 147 152 154 RMAR 165 E NA 169 ALHO DADE 177 178 AOS 179
5.1. AUTONOMIA	143 147 154 RMAR 161 165 E NA 169 ALHO DADE 177 178 AOS 179 204

APÊNDICES 234	
APÊNDICE 01- O TRABALHO DO PEDAGOGO235	
APÊNDICE 02 - RESPOSTAS DOS QUESTIONÁRIOS REALIZADOS 246	
ANEXOS	
ANEXO 01 - UNIVERSO DA PESQUISA - ESCOLAS ESTADUAIS DE PONTA GROSSA272	
ANEXO 02 - UNIVERSO DA PESQUISA - ESCOLAS MUNICIPAIS DE PONTA GROSSA277	
ANEXO 03 - DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS281	
ANEXO 04 - DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS	
ANEXO 05 - QUADRO DE TESES E DISSERTAÇÕES 287	

INTRODUÇÃO

O 'desejo de ser' corresponde à busca da realização da vida como força motriz de cada um, é o ponto de partida de toda a trajetória humana, de cada ser que, vindo ao mundo, integra-se, desenvolve-se, torna-se sujeito e cidadão deste mundo, se esta 'viagem rumo ao desconhecido' for possibilitada, permitida e facilitada por meio da educação. (FERREIRA, 2017, p. 2, grifo da autora).

O homem não nasce homem, ele se constitui como humano por meio das relações com o mundo. O desejo de "ser" humano está ligado à formação desse homem enquanto pessoa, sujeito que, conforme as experiências e saberes vivenciados na prática social, se desenvolve livre, solidário e feliz, de uma forma ou de outra, dependendo de como absorve, trata ou administra as diferentes determinações e relações sociais nas quais está inserido ao longo do seu "fazer-se humano". Essa formação acontece nos limites da vida e a educação indubitavelmente é um dos seus instrumentos fundamentais.

Considerando a educação como ação intencional, que precisa possibilitar a formação desse "ser", a formação torna-se um dos eixos, pois, independente da intencionalidade que se tenha para tal, ela refletirá nas relações sociais, no desenvolvimento e comportamento do homem perante a sociedade. Esse é o principal desígnio de educar, de formular um escopo de projeto político, seja do país ou do estado, sob a égide da formação humana. Tal compromisso direciona os princípios, a finalidade, a organização e as formas operacionais de sua efetivação. Essa garantia é referida na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, no seu artigo 205, e no decorrer da própria Constituição, a Carta Maior da Educação (BRASIL, 1988). Além de outros direitos, nela se expressa um tipo de educação que foi considerada a melhor ou a mais adequada naquele momento histórico pelo qual passava essa organização. Eis em que termos vem estatuída:

Art. 205. 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, 1988).

Como se pode verificar, nesta Constituição em vigor, o termo da lei "direito de todos e dever do Estado e da família" subentende o compromisso social de

colaboração no desenvolvimento pleno da pessoa, de forma a garantir que esta consiga viver na sociedade de modo digno.

Doravante, a formação do cidadão será delineada a partir das oportunidades e intencionalidades que a educação lhe propuser, considerando também as relações sociais, culturais, políticas e econômicas. A expressão "formação para a cidadania" não se reduz e não se circunscreve à qualificação para o mercado de trabalho, visto que também assegura ao ser humano conteúdos de vida, de relações sociais amplas e de humanização.

Assim, pois, a educação é a mediação que se processa no âmago da prática social global e exige da administração da educação novas formas de organização e gestão que possibilitem a participação efetiva de todos no processo da construção de uma escola cidadã. (FERREIRA, 2001)

Por vezes, o Estado se isenta desse compromisso ou de sua expressão transparente e transfere à escola tal responsabilidade. A fim de garantir o direito à educação e ao desenvolvimento da pessoa, a escola, lócus da produção do saber sistematizado, se organiza constituindo-se como o "passaporte" para o aluno conviver em sociedade. Essa organização exige denso estudo, pois as relações na escola se estabelecem a partir de múltiplas determinações. O trabalho do diretor e do pedagogo na condução das políticas educacionais é imprescindível na construção de uma escola justa e de qualidade¹. Não se trata de responsabilizar tão somente a escola pela mudança da sociedade, mas ela faz parte desta e é possível, em sua condição e contradição, oportunizar a formação integral do aluno, a fim de que ele compreenda as relações sociais existentes e se torne um sujeito ativo e combativo a respeito de qualquer situação de desigualdade e exclusão.

O Manifesto do Fórum Nacional Popular de Educação, veiculado em 16 de julho de 2020, declara:

-

¹Entende-se como uma escola justa e de qualidade aquela que trabalha sob a perspectiva da justiça social, com oportunidades de aprendizagem para todos, sem discriminação e doutrinação, e de qualidade, como uma escola cuja qualidade social da educação é vista sob a perspectiva da formação omnilateral.

A educação, como direito fundamental, universal, inalienável, bem público e direito social, política de Estado, deve ser compreendida como instrumento de formação ampla, de luta pelos direitos da cidadania e da emancipação social. A educação deve emprestar, assim, contribuição inestimável na preparação das pessoas e da sociedade para a construção, coletiva, de um projeto de inclusão e de qualidade social para o país. (FNPE, 2020, p. 16).

Dada tal relevância, expressa no texto e almejada nas lutas das entidades científicas da educação no Brasil ao longo de três décadas, esta tese discute as políticas do trabalho do pedagogo no ensino público, com base nas diretrizes políticas de formação que lhes dão os princípios, analisando suas confluências e divergências. A formação de professores é um dos elementos fundamentais para garantir que se efetive uma educação de qualidade social nas escolas. A qualidade social supera a perspectiva de qualidade total, resistindo ao que estiver desvinculado da formação para a cidadania² e da vida em sociedade. Na contramão da competitividade para o mercado de trabalho, a qualidade social contribui para o desenvolvimento pleno do aluno em sua vida societária como sujeito de sua história, partícipe que constrói coletivamente a sociedade.

A escolha deste objeto de estudo surge de um caminho percorrido pela pesquisadora em sua trajetória acadêmica, profissional e pessoal. Alicerça-se na inquietação proveniente da prática de gestão de uma profissional da rede pública de educação que, em vinte e três anos de trabalho, compreende que é imprescindível a pesquisa como elemento para avançar no trabalho docente em busca da formação omnilateral³ e emancipação do homem como sujeito histórico. Nesse contexto, constata que a gestão da escola pode favorecer ou não a concretização de uma educação que contribua para emancipação, pois na alienação⁴ do trabalho pedagógico pode se desviar o olhar, cedendo à demanda do mercado de trabalho. Assim, o trabalho do pedagogo em relação à formação, sob a perspectiva da qualidade, é o objeto de estudo desta tese.

_

² O termo cidadania nesse contexto se refere à formação consciente do ser sujeito, constructo de sua história. (FERREIRA, 2016).

³ A formação omnilateral, para Marx, integra a ciência e a técnica ao desenvolvimento do homem em todas as suas dimensões e potencialidades, bem como dos homens todos, superando as contradições e os antagonismos de classe. (MANACORDA, 2011, p. 6).

⁴ "Alienação significa que o trabalho é exterior ao trabalhador, ou seja, não pertence a sua característica; portanto. ele não se afirma no trabalho, mas nega-se a si mesmo, não se sente bem, mas infeliz, não desenvolve livremente as energias físicas e mentais, mas esgota-se fisicamente e arruína o espírito. Assim o seu trabalho não é voluntário, mas imposto, é trabalho forçado. O trabalho externo, o trabalho em que o homem se aliena, é um trabalho de sacrifício de si mesmo, de martírio". (MARX, 2004, p. 114).

O pedagogo é o profissional graduado no Curso de Pedagogia⁵. Em Curitiba, PR, pelo decreto municipal 88/2019, ele é o profissional responsável pela coordenação pedagógica da escola. Em outros municípios, o termo utilizado para esta função é de coordenador pedagógico. Para esta tese, o trabalho do pedagogo refere-se à função de coordenador de todo processo de ensino e aprendizagem na escola. (CU-RITIBA, 2019).

Destarte, é importante situar quem é o pedagogo segundo uma compreensão teórica. Saviani, em seu discurso aos formandos do Curso de Pedagogia da Universidade Santa Úrsula, em 1984, define o pedagogo como o "formador de homens".

Vasconcellos (2011) conceitua o pedagogo, enquanto coordenador pedagógico, como sendo o intelectual orgânico do grupo, qual seja, aquele que está atento à realidade, que é competente para localizar os temas geradores (questões, contradições, necessidades, desejos) do grupo, organizá-los e devolvê-los como um desafio para o coletivo, ajudando na tomada de consciência e na busca conjunta de formas de enfrentamento. O intelectual orgânico⁶, termo utilizado por Gramsci, é aquele que tem um projeto assumido conscientemente e, pautado por ele, é capaz de despertar, de mobilizar as pessoas para a mudança e fazer junto o percurso. Em grandes linhas, cabe ao coordenador fazer com seu grupo profissional (os seus professores) a mesma linha de mediação que os professores devem fazer em sala de aula: acolher, provocar, subsidiar e interagir.

Para Luckesi (2011, p. 1), "[...] cabe ao coordenador desenvolver a sensibilidade para com o outro, buscar, investigar a realidade em que se encontra, conhecer e respeitar a cultura do grupo, suas histórias, seus valores e crenças".

-

⁵ Em Ponta Grossa, PR, universo da pesquisa, o termo utilizado para quem exerce a função de coordenação pedagógica na escola é "coordenadora pedagógica", como consta na lei municipal 12.269/2015. (PONTA GROSSA, 2015). Em Curitiba, PR, por meio do decreto 88/2019, para a mesma função emprega-se o termo "pedagogo escolar". (CURITIBA, 2019).

⁶ Cada grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, de um modo orgânico, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico mas também no social e no político. Pode-se observar que os intelectuais "orgânicos", que cada nova classe cria consigo e elabora em seu desenvolvimento progressivo, são, no mais das vezes, "especializações "de aspectos parciais da atividade primitiva do tipo social novo que a nova classe deu à luz. Esse intelectual tem envolvimento direto com seu grupo, garantindo um consenso a respeito do seu domínio." (GRAMSCI, 1982, p. 4-5).

São diversos olhares sobre quem é o pedagogo, e alguns são divergentes quando se almeja como principal objetivo a formação para a vida, formação omnilateral que contribui para libertação e emancipação.

Torna-se, então, imperioso estudar, cuidar, analisar e aperfeiçoar a formação desse profissional. O Curso de Pedagogia foi implantado no Brasil em 1939, tendo em vista a necessidade de formar professores em nível superior para trabalhar algumas disciplinas do Ensino Secundário que exigiam maior aprofundamento. Durante a história do Curso de Pedagogia, as atribuições do pedagogo foram se modificando.

A década de 1960 se caracteriza pela radicalização do processo capitalista, devido ao avanço da industrialização que se deu após o golpe militar em 1964, numa estrutura contrária à concepção de Estado democrático. Decorrente desse sistema social, econômico e político, a função do pedagogo se caracteriza pela supervisão do contexto educacional. Ferreira (2007, p. 45) salienta que "a educação é reduzida à manutenção das relações de produção, vinculadas ao 'mercado de trabalho'". (Grifo da autora). Ou seja, restringe-se ao aspecto técnico, desvirtuando a ação educativa. Nesse contexto foi promulgada a lei 4.024, em 20 de dezembro de 1961, marcada pelo ideário tecnicista, e publicado o parecer CFE 252, de 11 de abril de 1969, estabelecendo a formação de professor para o Ensino Normal e especialistas para as atividades de orientação, administração e supervisão nas escolas. Essa fragmentação na formação reforçou a função tecnicista do contexto educacional.

Também foi aprovada a lei 5.540, de 28 de novembro de 1968, que definiu as normas e bases da Reforma Universitária, entre as quais a divisão das seções em faculdades ou departamentos, passando o Curso de Pedagogia a fazer parte da Faculdade de Educação.

Na década de 1970 destaca-se a lei 5.692, promulgada em 11 de agosto de 1971, que reforça a tendência tecnicista devido à emergência econômica empresarial desse período, prevendo a flexibilização do currículo, considerando a carência profissional e técnica do momento. Nessa intencionalidade enfatiza-se o supervisor escolar controlando o trabalho docente, prevalecendo o papel fiscalizador. (BRASIL, 1971). Com a promulgação da Carta Magna de 1988, o artigo 205 anuncia a gestão democrática de ensino, e a partir desse momento surge a designação de coordenador pedagógico. (BRASIL, 1988).

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de n. 9.394/1996, houve uma ressignificação do seu trabalho, aproximando o pedagogo do professor sob a perspectiva de parceria profissional, uma corresponsabilidade com a educação. (BRASIL, 1996).

A esse respeito, Santos (2014) afirma que o pedagogo é o responsável pela coordenação de seu grupo, com a intencionalidade de transformação social, com vistas à uma educação de qualidade, objetivando sujeitos ativos e não receptivos a qualquer forma de doutrinação ou de exclusão.

Analisar o trabalho do pedagogo segundo uma concepção emancipatória tornase um desafio, mas é imprescindível, pois se confrontam ideologias antagônicas e inconciliáveis. Quanto ao Estado, em diferentes momentos históricos, interessa mais a formação para o mercado de trabalho do que uma formação omnilateral.

Essa formação tem subsidiado o trabalho enquanto legitimação do capital pelas tendências tecnicista e liberais que priorizam a formação para a subalternidade e não para a emancipação. Dessa forma, sucessivamente tem direcionado a formação de seus professores nas escolas, utilizando-se, para isso, da burocracia.

Ferreira (2001) considera a gestão enquanto coordenação da prática que concretiza um plano de ação, deve nortear a formação dos profissionais da educação, num espaço de luta política, formando um intelectual transformador, que cria condições na prática educacional, propiciando o fortalecimento do poder do professor tornando-o um profissional reflexivo e criador de um novo conhecimento. Assim, esse profissional contribuirá na formação de homens éticos, competentes e humanos.

Nessa mesma linha de raciocínio, Frigotto (2009, p. 79) explicita que o direito à educação escolar básica deve articular "conhecimento científico, filosófico, cultural, técnico e tecnológico com a produção material e a vida social e política, para todas as crianças".

Com base nesses autores pode-se dizer que ao pedagogo cabe contribuir decisivamente na construção da escola cidadã e democrática, oportunizando à classe trabalhadora um instrumento de construção coletiva com melhores oportunidades, superando a perspectiva de aquisição do conhecimento, abrangendo a educação e todas as suas possibilidades.

A escola é vista como formadora, ligada às necessidades do progresso, de hábitos civilizados, do papel político enquanto formação para cidadania e formação do

cidadão. Segundo Saviani (1999), formar para a vida é formar para ser sujeito de direitos e deveres, sujeito de sua existência, autônomo, capaz de tomar a iniciativa, o que implica que conheça a situação para poder tomar decisão, interferindo diretamente na vida social.

Pensar a educação enquanto transformação, emancipação, consciência, superando a submissão, a passividade e o conformismo, é o grande desafio. Cabe a reflexão: o que a escola irá promover? Seria desenvolver pessoas que saibam ocupar o seu lugar na sociedade? Ou "formar" pessoas que saibam se *comportar* conforme as regras postas pela sociedade? Ordeiros, disciplinados, que saibam acatar a hierarquia?

Muitos educadores, diretores e pedagogos responderiam que o objetivo social da escola é a formação integral do sujeito, mas será que se ousaria pensar que o cidadão ativo, crítico, transformador, consciente, não se conformará com injustiças e desigualdades, não pactuará com a marginalidade e a discriminação, tampouco com o desrespeito e o autoritarismo?

É possível perceber que, por vezes, o discurso posto de formação integral não condiz com a real intencionalidade da formação para superação e transformação dessa realidade.

Sob tal perspectiva, é necessário perceber como se processa a educação na sala de aula e quem são os profissionais que estão com essa responsabilidade. Não se pode negar que o ato educativo ainda possui fragilidades, seja na estrutura do espaço escolar, seja na formação inicial dos professores que assumem a docência, na formação continuada, nas condições de trabalho e salários. Mas é necessário avançar e construir uma política de formação continuada que possa suprir eventuais deficiências no trabalho educativo, superando a premissa mercadológica do "saber é poder", pois esta classifica, marginaliza, exclui o direito de todos à aprendizagem, princípio garantido pela Carta Magna. E com essa intencionalidade se estabelece na escola a política de formação continuada, quer seja para a extensão da hegemonia posta pelo Estado, quer seja pela transformação revolucionária (práxis).

Kuenzer e Rodrigues (2007, p. 59) ponderam que "[...] a prática por si só não ensina, a não ser pela mediação da ação pedagógica". Consideram que são os processos pedagógicos intencionais e sistematizados, mediando as relações teoria e

prática, que ensinarão. Por isso, não basta inserir o trabalhador na prática, pois espontaneamente não aprenderá. É necessário ensiná-lo a pensar.

Um dos caminhos para ensinar a pensar remete à formação continuada, o que exige refletir sobre gestão, sendo necessário entendê-la como um processo político pelo qual as Secretarias de Ensino, a comunidade escolar, o diretor, pais e funcionários discutem, deliberam e planejam, solucionam problemas e os encaminham, acompanham, controlam e avaliam todas as ações voltadas ao desenvolvimento da escola. Assim, pensar em formação continuada exige da gestão tomada de decisão, em um processo democrático, para elaboração das políticas educacionais.

Para Ferreira (2001), gestão é administrar, tomar decisão, organizar, dirigir. Em sua argumentação, a autora afirma que a gestão, enquanto tomada de decisão, organização, direção e participação, acontece e se desenvolve em todos os âmbitos da escola, incluindo fundamentalmente a sala de aula, onde se efetiva o Projeto Político-Pedagógico da unidade escolar, não só como desenvolvimento do planejado, mas como fonte privilegiada de novos subsídios para novas tomadas de decisão a fim de estabelecer novas políticas.

A sala de aula é o lócus da efetivação do trabalho pedagógico. É onde se direcionam o processo educativo, os valores, a cultura, a prática. Na sala de aula se objetiva o Projeto Político-Pedagógico, o compromisso social da escola. É o pensar na consecução do planejamento, nos ambientes de aprendizagem, sobre recursos utilizados para o fim, os procedimentos e tempos, incluindo a avaliação.

Esse processo necessita ser organizado coletivamente, exige decisão sob o prisma de escolhas entre soluções possíveis, um processo dinâmico, que responsabiliza a todos os envolvidos e oportuniza o desenvolvimento do aluno.

Destarte, quando as ideias são debatidas, discutidas, superando a perspectiva individualista, constroem-se coletivamente ideias prioritárias, fundamentais, como ressalta Ferreira (2001), são perfeições não individuais, mas lapidadas coletivamente numa verdadeira perfeição necessária à formação humana pela qual a escola é responsável, constituindo-se esta garantia a razão de ser da gestão da educação.

A construção coletiva se faz na participação quando, por meio do diálogo e respeito, um se coloca na posição do outro, em busca do consenso por um objetivo comum. A análise do trabalho do pedagogo e a formação são molas propulsoras

dessa linha de pesquisa, pois deseja-se compreender como se dá, no contexto escolar, o trabalho do pedagogo sob a perspectiva da qualidade social.

São lacunas que oportunizam este objeto de pesquisa, visto que existem poucos trabalhos acadêmicos de análise da convergência, no município paranaense de
Ponta Grossa⁷. Esta pesquisa pretende trazer uma contribuição conceitual e metodológica para o tema, apresentando e discutindo novos elementos de reflexão à luz do
levantamento das confluências e divergências em seu trabalho. Tal análise vem ao
encontro da resposta a respeito do trabalho do pedagogo, na defesa de uma gestão
democrática com o compromisso por uma educação emancipadora.

O pedagogo nessa realidade é corresponsável para a formação do cidadão segundo a ótica emancipatória. Mas como será sua participação nesse processo? Qual é a concepção de educação e formação do sujeito para o pedagogo? Importa dizer que tais respostas são pontos de reflexão para que se compreenda como se dá o trabalho do pedagogo na escola e os fins a que se destinam a educação pública.

A lei 9.394/1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação, no artigo 62, parágrafo único, estabelece:

Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o *caput*, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação. (Incluído pela lei 12.796, de 2013). (BRASIL, 1996/2013).

Conforme estabelecido pela lei, a formação continuada dos profissionais da educação é obrigatória, porém, muitas vezes ela fica sob a responsabilidade do pedagogo, desresponsabilizando o Estado. As condições em que essa formação continuada acontece na escola estão ligadas a vários fatores, entre eles a concepção e a formação inicial do pedagogo. E esse processo influi na sala de aula, lócus de produção do saber e também de formação dos sujeitos. Assim sendo, a formação do pedagogo torna-se o fio condutor da pesquisa.

A Resolução CNE/CP de n. 02, de 1º de julho de 2015, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de

-

⁷ Cidade situada no Segundo Planalto do estado do Paraná, Brasil. Localiza-se a 110 km de Curitiba, a capital paranaense. No capítulo 5, analisaremos detidamente as características mais gerais desse município.

Profissionais do Magistério para a Educação Básica, definindo princípios, fundamentos, dinâmica formativa e procedimentos a serem observados nas políticas, na gestão e nos programas e cursos de formação. Considera que a formação dos profissionais do magistério é indispensável para o projeto nacional da educação brasileira. (BRA-SIL, 2015).

A normativa esclarece que a docência, devido à sua complexidade, é uma ação educativa, intencional, que envolve conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem entre conhecimentos científicos e culturais, nos valores éticos, políticos e estéticos inerentes ao ensinar e aprender, na socialização e construção de conhecimentos, no diálogo constante entre diferentes visões de mundo. (BRASIL, 2015).

E para que se efetive essa ação educativa, o trabalho do pedagogo é indispensável. A fim de concretizar um ensino de qualidade social é necessário articular o currículo, garantindo aos alunos o desenvolvimento pleno nas dimensões: histórica, ética, política, social e cultural.

Pensar na formação desse sujeito ativo, crítico é o fio condutor das políticas postas na escola. A intencionalidade da formação desse aluno direciona o fazer pedagógico e o trabalho do pedagogo.

Dessa forma, analisar a relação entre a formação e as políticas do trabalho do pedagogo sob o horizonte da qualidade social é um relevante objeto de pesquisa, a fim de compreender como articula sua concepção de educação, a formação inicial desse profissional, bem como a formação proposta para os professores no seu trabalho.

À luz dessas considerações, esta tese se justifica com base na análise das relações que envolvem o trabalho do pedagogo na perspectiva de uma educação de qualidade social, digna e justa. Procura-se compreender o trabalho desse profissional mediante a aplicação do método dialético, que fundamenta a tese em sua totalidade.

Sabe-se que a realidade que se apresenta nem sempre condiz com seu significado. Como salienta Kosik (1969, p.10), "[...] a realidade não se apresenta aos homens, à primeira vista, mas apresenta-se como o campo em que se exercita a sua atividade prático sensível". Há que pesquisá-la para poder entendê-la, desvelando o olhar da aparência. Como pedagogo, só se trabalha com confiança quando se conhece a realidade, os sujeitos e contextos em que se vai atuar. Daí a importância da

pesquisa na ciência e na educação, que se constitui como Ciência da Educação. Na vinheta de divulgação da **Revista Electrónica Sísifo**, do Departamento de Ciências da Educação, da Universidade de Lisboa, o conhecimento científico é assim caracterizado:

[...] distingue-se pelo carácter sistemático, pela utilização consciente e explicitada de um método, objecto permanente de uma meta-análise, individual e coletiva. O trabalho científico consiste numa busca permanente da verdade, através de um conhecimento sempre provisório e conjectural empiricamente refutável. (ESTRELA, 2007, p. 32).

Sob esse prisma, as hipóteses e conclusões que se apresentam, por vezes, pertencem ao mundo da "aparência", ou seja, constituem-se numa falsa verdade ou em um equívoco de compreensão, um engano.

Kosik (1969, p.12) considera que "[...] compreender o fenômeno é atingir a essência. Sem o fenômeno, sem a sua manifestação e revelação, a essência seria inatingível". Justifica que a essência não se manifesta diretamente e o que se mostra primeiramente é a aparência.

Em relação a essa especificação da realidade, o trabalho da autora observa fragilidades, sendo que algumas a gestão escolar consegue superar, e há outras que fogem ao alcance de resolução do diretor e do pedagogo da escola.

A partir da experiência docente e técnica como professora e gestora, o tema gestão da educação, em especial a formação do pedagogo, destaca-se, tornando-se um constante objeto de estudo e pesquisa.

O papel do pedagogo como gestor passou a ser o foco de investigação dessa profissional, que buscou, durante a sua graduação e estudos de pós-graduação, desvelar elementos sobre este tema tão importante na garantia do direito à aprendizagem. Uma aprendizagem significativa, que oportunize a formação humana, entendendo a educação como apropriação da cultura, na perspectiva emancipadora e não alienada.

Significa, portanto, ter respeito ao aluno como ser humano, sujeito, construtor de sua história. Educar para emancipação significa estar num mundo atento e disposto, de forma comprometida, com o outro, com a dignidade, com a justiça, com a equidade social. É o ensinar a "pensar". Ou seja, a formação de um indivíduo emancipado, consciente de suas escolhas perante o contexto que a ele se apresenta, é capaz de favorecer para que compreenda a realidade posta, contribuindo para a superação de desigualdades e injustiças.

"O dever principal da educação é armar cada um para o combate vital para a lucidez diante da complexificação progressiva do mundo que nos cerca." (FERREIRA, 2001, p. 299). O mundo sectário e inexorável marginaliza sem hesitar. Educar para emancipar é o respaldo para a participação ativa na sociedade, significa possibilitar uma formação cidadã, capaz de superar os desafios que se apresentam.

À luz dessa reflexão configura-se **o problema de pesquisa**: qual é a relação entre as políticas do trabalho do pedagogo e a formação sob o enfoque da qualidade? Para esta análise, foram escolhidas as categorias: formação e qualidade.

A categoria formação diz respeito ao sentido do desenvolvimento integral, da formação humana para além do capital; e a qualidade é enfocada em termos de qualidade social, com o aluno tendo acesso as diversas oportunidades de se desenvolver e se constituir enquanto sujeito ativo e transformador.

A opção por estas categorias reflete a compreensão da pesquisadora em relação à educação pública, pois, para que a escola atinja o objetivo de uma formação emancipatória, é fundamental o debate sobre a formação do professor e pedagogo e a compreensão de uma escola de qualidade.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, cabe investigar o trabalho do pedagogo a partir de suas relações com os professores e o diretor. Logo, **o objetivo geral é:**

> Analisar a relação entre a formação e as políticas do trabalho do pedagogo sob a perspectiva da qualidade social.

Os objetivos específicos são:

- Investigar as produções científicas já realizadas sobre o trabalho do pedagogo e a formação;
- Compreender o processo histórico do trabalho do pedagogo a partir da formação inicial e do contexto hodierno;
- Analisar as dimensões do trabalho do pedagogo sob a perspectiva da formação humana;
- Identificar os princípios da gestão democrática, considerando o pedagogo como gestor;

 Analisar as políticas em ação do trabalho dos pedagogos do Ensino Fundamental público de Ponta Grossa.

Para entender a multiplicidade desses fatos estabelecidos no trabalho do pedagogo nas unidades escolares, a pesquisa se desenvolverá com base no materialismo histórico-dialético.

O materialismo histórico-dialético é a base filosófica do marxismo e como tal realiza a busca de explicações coerentes, lógicas e racionais para os fenômenos da natureza, a partir das categorias metodológicas que utiliza e que saltam da realidade da sociedade. São elas: a totalidade, a contradição, a mediação, a reprodução e a hegemonia, que permitem captar o real com todas as suas determinações.

Compreender o objeto de pesquisa à luz desse método significa perceber as condições e contradições, rejeitando o absolutismo e a visão unilateral do que se apresenta na realidade.

O vocábulo método tem origem grega: *methodos*, palavra composta de *meta*: por meio de, através de; e de *hodos*: caminho, via – ou seja "caminho por meio do qual", implicando, portanto, uma ligação entre dois pontos, sendo o conhecimento o produto final. Para percorrer esse caminho, cabe ao pesquisador escolher a melhor forma de compreender o objeto de pesquisa.

Löwy (2015), em seus estudos sobre Marx, reafirma que todos os fenômenos são produtos da ação do homem e, portanto, podem ser transformados por ela. Para isso há de se considerar seu tempo histórico e outras categorias que possam dar conta das relações contraditórias existentes.

Neste sentido, Cury (1995) observa que:

Uma visão dialética do homem e de seu mundo histórico-social implica conceber os dois termos da contradição (indivíduo-sociedade) de modo a rejeitar tanto a concepção que unilateraliza a adaptação do indivíduo à realidade do *status quo*, como a que propõe a realidade como um dado estático. Mas, além disso, implica conceber a realidade social como efetivo espaço de luta de classes, no interior da qual se efetua a educação, rejeitando a impositividade da dominação, como o espontaneísmo das classes dominadas. (CURY,1995, p. 13).

Desvelar o objeto de estudo a partir da realidade social e da luta de classes significa analisar profundamente o objeto em questão, em sua contradição. Por isso, não basta a descrição estática que aceita o que aparenta ser. Exige um rigor científico, na busca de superar o quantitativo.

"A dialética tem como tarefa revelar o papel das formas de pensamento no processo de evolução deste no sentido da aquisição de um conhecimento profundo, objetivo verdadeiro do mundo exterior". (KOPNIN, 1978, p. 197).

Para responder ao problema de pesquisa foi necessária a análise do todo, das contradições postas, das relações na intencionalidade de transformação da realidade. Não se trata de negação ao que se encontra, mas sim da superação do axioma.

Tal compreensão permite conhecer a "coisa em si". Não é possível apenas contemplar as respostas, mas, por meio das categorias historicidade, totalidade e a contradição, analisar e desvelar o objeto de pesquisa, negando a superficialidade e descobrindo novas possibilidades. Como distingue Saviani (2015):

A lógica dialética não é outra coisa senão o processo de construção do concreto de pensamento (ela é uma lógica concreta) ao passo que a lógica formal é o processo de construção da forma do pensamento (ela é, assim, uma lógica abstrata). Por aí se pode compreender o que significa dizer que a lógica dialética supera por inclusão/incorporação a lógica formal (incorporação, isto quer dizer que a lógica formal já não é tal e sim parte integrante da lógica dialética). (SAVIANI, 2015, p. 28).

Para a construção do concreto de pensamento é fundamental que o pesquisador se distancie do objeto de pesquisa, evitando a superficialidade nas análises e condicionamento de respostas ao que se apresenta.

"Compreender o fenômeno é atingir a essência." (KOSIK,1969, p. 12). Sem o fenômeno, a essência não existe. O autor esclarece que o fenômeno não se manifesta primeiramente e com maior frequência. Afirma que a dialética não atinge o pensamento de fora para dentro, sendo o conhecimento a decomposição do todo para reproduzir a estrutura da coisa.

Essa percepção que desvela a pseudoconcreticidade e trata o mundo da verdade, não a verdade predestinada, pronta e acabada, mas o concreto que se apresenta nas suas múltiplas determinações. Contesta-se a verdade absoluta pois há de se respeitar sua limitação histórica e a sua totalidade. Assim expõe Kopnin (1978):

Portanto, a lógica dialética se apresenta como ciência da verdade, do processo de coincidência do conteúdo do conhecimento com o objeto, ciência das categorias à base das quais o pensamento coincide, coaduna-se com a realidade material. Por outras palavras, as categorias cujo sistema forma a lógica dialética são definições universais da realidade sob a forma em que esta aparece no conhecimento objetivo-verdadeiro, verificado e verificável pela prática do homem, pois as definições do pensamento "verdadeiro" são definições de uma realidade verdadeiramente cognoscível. (KOPNIN, 1978, p. 86).

O autor esclarece que as leis da dialética materialista explicam o conhecimento como sendo um processo em movimento com saltos, interrupções à base da solução das contradições que surgem entre o sujeito e o objeto. Ou seja, a dialética não simplifica o processo do pensamento científico, mas focaliza sua atenção para as múltiplas determinações.

Kosik (1969) ressalta que, como as coisas não aparecem diretamente ao homem, a obviedade é a falta de clareza da representação do que é, ou seja, um risco de perceber apenas uma parte do todo e perder-se no caminho.

A história social é produto da ação do homem, logo, está em constante mudança e a compreensão desse tempo histórico é fundamental para investigar o objeto de pesquisa.

Esta tese fundamenta-se em categorias do método dialético como a historicidade, a totalidade e a contradição, consideradas basilares para o desenvolvimento do problema levantado, uma vez que:

O materialismo histórico consiste numa concepção de mundo "que deve firmar-se por si mesma e revelar-se não numa certa ciência das ciências, mas nas ciências reais". É nessas ciências reais que ela se manifesta enquanto método, enquanto lógica da evolução do conhecimento no sentido de novos resultados objetivos verdadeiros. (KOPNIN,1978, p. 68).

Sendo assim, ela se relaciona com conceitos e teorias da ciência, considerando sua mutabilidade; portanto, para conhecer um objeto é necessário abranger e analisar todos os seus aspectos, num movimento de relações flexíveis, examinadas no seu contexto histórico.

"A lógica dialética toma por base da solução desse problema o princípio da unidade entre o abstrato e o concreto no pensamento teórico-científico". (KOPNIN, 1978, p. 85).

O autor explicita que a lógica dialética se interessa pelos conceitos, teorias, hipóteses: "[...] a dialética é, antes de tudo, um incremento do conhecimento real por meio da análise crítica do material factual concreto, um método de análise concreta do objeto real". (KOPNIN, 1978, p. 87).

O método, para Kopnin (1978, p. 92), "[...] atua na aplicação racional a diversos objetos, no processo da atividade teórica e prática do sujeito". Portanto, o conteúdo do método precisa criar uma identidade com o objeto, não bastam os conceitos

isolados teorizados, que não se estendam à atividade prática, tampouco uma teorização sem considerar o movimento histórico.

O principal para a dialética não é decompor o todo nas partes e deste modo revelar os blocos das quais se constitui esse todo, mas mostrar de que elementos e de que forma se desenvolve esse todo, que papel esses elementos representam na sua formação e desenvolvimento. (KOPNIN, 1978, p. 196).

Nessa perspectiva, a análise dos dados, o conhecimento teórico sobre o objeto, se complementa num movimento dialético para compreender a essência do objeto, mas com a compreensão de que a vida está em constante transformação, tudo está sujeito à história, portanto, mutável, conforme o produto social da ação dos homens.

Para Marx, aplicando o método dialético, todos os fenômenos econômicos ou sociais são produto da ação humana e, portanto, podem ser transformados por essa ação. Não são leis eternas absolutas ou naturais. São leis que resultam da ação e da interação, da produção e da reprodução da sociedade pelos indivíduos e, portanto, podem ser transformadas pelos próprios indivíduos num processo que pode ser, por exemplo, revolucionário. (LOWY, 2015, p. 22).

Desse modo, a análise dos dados, frente às questões apresentadas, pretende propor superar as demandas por meio da compreensão do trabalho do pedagogo, nesse contexto histórico. Fundamenta-se em categorias do método dialético, como a historicidade.

Essa categoria é um dos aspectos metodológicos essenciais na distinção da economia política marxiana, pois entende que toda lei da sociedade é produto da ação humana, ou seja, um movimento histórico, transitório, passível de transformação conforme a ação do homem em dado momento. Considera que toda lei não é estável, imutável, mas está em função do seu processo histórico e das condições dadas nesse momento social, político e econômico.

A respeito da categoria totalidade, Lowy (2015) explica que o princípio da totalidade não significa esgotar o estudo sobre determinado objeto, até porque este é inesgotável; entretanto, significa perceber a realidade social como um todo, estruturado, no qual não se pode entender um aspecto ou dimensão sem levar em conta a sua relação com o conjunto. Afirma que não existe uma teoria pura a se defender isoladamente, é preciso ser vista num conjunto da vida econômica, social, política que a circunda.

O princípio da contradição compreende que tudo é contraditório, as visões de mundo são contraditórias, existe permanente enfrentamento entre as utopias e ideologias da sociedade, correspondendo aos conflitos, que jamais culminarão em consenso total. (LOWY, 2015).

Sustentada por essas categorias, esta tese apresenta, além do aprofundamento teórico, o desafio da práxis, superando o círculo alienado do trabalho do pedagogo para a revolucionária transformação da educação que emancipa, segundo a concepção de que a escola, em seu complexo espaço de disputas, está à margem da transformação histórica e social de seu tempo.

Nesse movimento, a investigação utiliza-se de pesquisa bibliográfica e empírica por meio de recursos metodológicos pertinentes. A pesquisa bibliográfica consiste na seleção de documentos, ensaios, investigações que abordam o pedagogo, seu trabalho e as políticas públicas de formação em âmbito internacional e nacional.

A compreensão do texto apresentado se sustenta nos pressupostos teóricos formulados pelos autores: Karl Marx (1843, 1968,1996, 1999, 2004, 2006), Karel Kosik (1969), Adolfo Sánchez Vázquez (1985, 2001, 2011), Dermeval Saviani (1995, 1996, 1997, 2005, 2009, 2010, 2013, 2015), Carlos Roberto Jamil Cury (2002, 2007), Gaudêncio Frigotto (1999, 2003, 2005, 2009), Naura Syria Carapeto Ferreira (2001, 2003, 2004, 2006, 2007, 2008, 2010, 2016, 2017, 2018), Acácia Zeneida Kuenzer (2000, 2007, 2009, 2011), Luiz Fernandes Dourado (2001, 2003, 2016, 2017, 2018, 2019), entre outros que serão abordados no decorrer deste estudo.

A pesquisa ocorre, no polo teórico, com a investigação sobre a produção existente no seu estado mais elaborado, por meio de pesquisa bibliográfica e documental; e, no polo prático, mediante a análise de documentos oficiais nacionais e municipais e a aplicação de instrumento junto as pedagogas das escolas públicas do Ensino Fundamental I e II.

O instrumento utilizado para a pesquisa junto às pedagogas foi o questionário, enviado por meio eletrônico, cujo projeto foi antecipadamente aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Tuiuti do Paraná.

A tese discute as políticas em ação do pedagogo nas unidades escolares e produz um panorama das dimensões, finalidades e limites de seu trabalho sob a perspectiva da formação e da qualidade. Para essa compreensão foi realizada a pesquisa

empírica com os pedagogos do ensino público das escolas do Fundamental I e II do município de Ponta Grossa.

Nesse município há 85 escolas de Ensino Fundamental I e 46 escolas de Ensino Fundamental II. Desse total de 131 escolas, foram selecionadas 30% para a aplicação do questionário. A seleção dos profissionais deveu-se à diversidade dos contextos de trabalho. Foram escolhidos aleatoriamente, mas contemplando o porte das escolas, a localização e condições socioeconômicas diversas. Esta pesquisa contempla os pedagogos das escolas do Fundamental I e II por considerar relevante perceber as idiossincrasias do trabalho do pedagogo em contextos tão diversos.

As escolas do Ensino Fundamental I estão sob a responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação (SME), enquanto as escolas do Ensino Fundamental II são de responsabilidade da Secretaria de Estado da Educação (SEED).

Em relação às escolas do Ensino Fundamental I, os diretores participam de processo eletivo a cada quatro anos, conforme consta no decreto 13.506, de 25 de setembro de 2017, porém, algumas unidades, que não apresentaram candidatos interessados à vaga, ou cujos candidatos não foram aprovados nas etapas previstas, tiveram diretores indicados pela SME. A indicação de diretores não é um processo democrático, uma vez que favorece privilégios a alguns. A função de pedagoga nas escolas do Ensino Fundamental I é de indicação da Secretaria Municipal de Educação, e seu trabalho está atrelado ao do diretor, com a responsabilidade de tomada de decisão a nível pedagógico e, por vezes, administrativo. Nas atribuições estabelecidas pelas Secretarias referentes à função do pedagogo, compete-lhe o acompanhamento do trabalho do professor e a formação continuada destes, conforme reproduzido no Anexo 3.

Nas escolas do Ensino Fundamental II, há processo eletivo para o cargo de diretor, a cada quatro anos, e para a função de pedagogo é necessário ser aprovado em concurso público ou testes seletivos, conforme consta no decreto municipal 88/2019. (CURITIBA, 2019).

Quanto ao critério em relação à escolha dos gestores escolares, Gracindo (2009) pondera que:

No exercício democrático que a escola se propõe desenvolver, parece não haver espaço para a manutenção de critérios patrimonialistas tais como os político-partidários, familiares ou de amizade, na escolha dos gestores escolares, pois o compromisso do gestor é com toda a sociedade e não, apenas, com determinados segmentos sociais específicos. Além disso, se o concurso público pode identificar competências técnicas, está longe de poder verificar a existência da capacidade do gestor para a condução democrática da escola. (GRACINDO, 2009, p. 138).

Reflexões significativas ao se almejar a construção de uma escola de qualidade social, pois o princípio basilar dessa escola é a gestão democrática.

Para análise dessas relações entre o trabalho do pedagogo e também do diretor, foi realizado o mapeamento de todas as escolas. A pesquisa envolveu 30% destas, contemplando 39 pedagogos, sendo 20 das escolas do Ensino Fundamental I e 19 do Ensino Fundamental II. O retorno dos questionários foi de 29, os quais foram analisados à luz da teoria assumida. Esta investigação propõe-se desvelar a relação da formação do pedagogo com o seu trabalho, sob a perspectiva de uma educação emancipatória.

Conforme salienta Ferreira (2002):

[...] uma boa ou má gestão educacional exercerá uma influência relevante sobre a possibilidade de acesso às oportunidades sociais da vida em sociedade, pois a organização da escola e sua gestão revela seu caráter excludente ou includente. (FERREIRA, 2001, p. 296).

Nesse sentido, é importante examinar o trabalho do pedagogo nas unidades de ensino, buscando reconhecer como a escola está garantindo a formação omnilateral do aluno.

Compreender os fenômenos de um problema de pesquisa envolve desprenderse do objeto a fim de analisá-lo em sua historicidade e singularidade. "O estudioso deve antes descobrir na natureza princípios gerais formulados com precisão, que reflitam certos princípios gerais do conjunto da multiplicidade de fatos experimentalmente estabelecidos". (KOPNIN, 1978, p. 27).

Sabe-se que a escola é um espaço complexo, campo de disputas ideológicas que não convergem linearmente a respeito de sua função social. A começar pela incompreensão do real significado da escola enquanto espaço coletivo de construção de identidades culturalmente desenvolvidas, estende-se a um campo de disputa que premia quem obtiver melhor índice de desempenho, seja o aluno no desenvolver

habilidades, seja o professor na *performance* quantitativa de relevante desempenho nas avaliações.

O professor, ao assumir a classe, traz para a sala de aula a insegurança, deficiências da formação inicial que muitas vezes não refletem a articulação da teoria à prática e, consequentemente, inicia sua carreira profissional sem consciência do trabalho a desenvolver.

Embora possa dominar a teoria, esta, no entanto, não transita para a práxis, haja vista que tal processo é complexo e envolve relações sociais e educacionais. A teoria por si não muda o mundo, é necessário que interfira, transformando a realidade. Para elucidar essa questão recorre-se a Vázquez (2011, p. 221), que esclarece "[...] toda práxis é uma atividade, mas nem toda a atividade é uma práxis". Essa atividade se opõe à passividade, leva à transformação revolucionária. Não bastam a ação e reflexão se não sob a ótica de superação.

Paro (2012), em relação à obra de Vázquez (2011)⁸, destaca que a práxis humana se traduz na produção ou autocriação do próprio homem, ela é determinante, já que permite enfrentar novas necessidades e novas situações.

[...] é através de sua ação, com a sua existência – que é práxis – que é capaz de superar sua própria subjetividade e de conhecer a realidade na sua totalidade. Por isso, a vida do ser humano está na construção de sua própria vida na relação dialética como mundo em que vive. (FERREIRA, 2008, p. 55).

Inerente à práxis está a análise e superação de seus obstáculos, a fim de encontrar resposta a seus problemas. Tão logo consegue resolver, surgem novos desafios a se superar. Um movimento cíclico de crescimento constante. A formação inicial não basta para que o professor consiga chegar à práxis, pois ele necessita de apoio, no sentido formativo de construção de conhecimentos; assim sendo, o trabalho da equipe diretiva, pedagoga e diretora, se torna indispensável.

A equipe diretiva necessita compreender que o professor não é um ser solitário, o educar exige trabalho coletivo, e nessa intencionalidade pensar o ato educativo é se corresponsabilizar com a formação integral de cada aluno.

⁸ VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. Filosofia da práxis. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2011.

Só é possível essa corresponsabilização a partir da construção coletiva, do respeito ao outro e do diálogo. Compreender que o sucesso⁹ de um é o sucesso do grupo, que inibe qualquer manifestação individualista e de invídia, favorecendo um ambiente onde todos crescem profissionalmente e pessoalmente.

O trabalho da equipe diretiva, no que compete à qualidade de educação oferecida nas escolas básicas do município, torna-se o diferencial, pois é mobilizador dessa construção coletiva onde todos são sujeitos e precisam estar envolvidos. Haja vista que a escola é um espaço complexo, um campo de disputa ideológica, que precisa ser compreendida em suas múltiplas dimensões. Para Ferreira (2001), a escola tem o compromisso de socializar o saber sistematizado, propiciando acesso ao saber em suas dimensões científica, técnica, ética e humana.

A responsabilidade pelo trabalho docente, pela organização da escola e resultados da aprendizagem é de todos, entretanto muitas vezes se direciona a responsabilidade de acompanhamento somente para o pedagogo.

O peso dessa responsabilidade pode tornar oprimido o trabalho do pedagogo, uma vez que o diretor se envolve em questões burocráticas pertinentes às suas atribuições. Nessa inquietação de observações calcadas no exercício da profissão, sinalizou-se o anseio por compreender as determinações do trabalho do pedagogo. Fato que instiga a formulação do problema a ser investigado por meio do rigor científico.

A gestão democrática pode ser um caminho para ressignificar o trabalho do pedagogo. O tema "gestão democrática" é amplamente discutido, mas, por meio de levantamento realizado na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, percebe-se que a efetividade desta no cotidiano escolar ainda é um caminho a ser percorrido. Ao se pesquisar "trabalho do pedagogo e formação" na referida biblioteca, obtiveram-se inicialmente 18.633 (dezoito mil, seiscentos e trinta e três) trabalhos. Utilizando-se das ferramentas Iramuteq¹⁰ (2009) e Maxqda¹¹ (2018), foram selecionados 23 (vinte e três) trabalhos que apresentaram maior congruência com o objeto deste estudo.

_

⁹ Por sucesso se entende o caráter de valores do indivíduo e não do êxito no mundo do trabalho sob a perspectiva mercadológica. (FERREIRA, 2006).

¹⁰ Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires é um *software* livre ligado ao pacote estatístico R para análises de conteúdo, lexicometria e análise do discurso, versão 2009. (RATINAUD, 2009).

¹¹ É um *software* profissional para análise de dados qualitativos. Disponível para Windows e Mac, versão 2018.

Na sociedade capitalista monopolista, imperialista, agudizam-se as desigualdades econômicas e sociais, a competitividade e o individualismo. A busca pela "eficiência" do trabalho pedagógico se estende à escola e cabe à equipe diretiva – entendase aqui também o pedagogo – a incumbência de executar as políticas vigentes que, de modo geral, legitimam os interesses do capital.

Nessa conjuntura situa-se o individualismo em ascensão e a escola torna-se o lócus desse movimento, onde a diretora e pedagoga por vezes estabelecem relações competitivas do poder, estranhas ao compromisso político e pedagógico coletivo.

A tal respeito, Gatti (2019, p. 18) observa: "Esse processo de emergência do individualismo em rede induz a emergência do individualismo como cultura dominante das nossas sociedades". Romper com tal realidade é possível, com a união de forças entre os envolvidos, com a participação efetiva de toda comunidade de forma consciente e como pressão de transformação da realidade que se apresenta.

Um espaço de participação que deve ser construído coletivamente, com acesso às informações, respeito a todos, fundamentando as ações no diálogo, conscientizando-se de que mesmo nas divergências deve-se buscar a unidade com vistas à educação que emancipa. Nos limites das possibilidades desta pesquisa procurase verificar a seguinte questão: a formação e o trabalho do pedagogo apresentam relações no seu fazer pedagógico com vistas à qualidade social da educação?

Para compreender esse fenômeno, a tese foi estruturada, além da presente introdução, em cinco capítulos e as considerações finais. A introdução apresenta o tema da pesquisa, a importância, o referencial teórico, o problema, o objetivo geral, os objetivos específicos, a metodologia e a estrutura da tese.

O primeiro capítulo, intitulado "Caminhos científicos percorridos sobre o trabalho do pedagogo e a formação", expõe o mapeamento e as discussões da produção científica sobre o tema.

O segundo capítulo, "O processo histórico do trabalho do pedagogo, da formação inicial aos limites do mundo hodierno", apresenta quem é o pedagogo em todo o

_

¹² Por eficiência se entende que está voltada para a melhor maneira pela qual as coisas devem ser feitas ou executadas (métodos de trabalho), a fim de que os recursos (pessoas, máquinas, matérias primas etc.) sejam aplicados da forma mais racional possível. "A eficiência preocupa-se com os meios e métodos, que precisam ser planejados a fim de assegurar a otimização dos recursos disponíveis. Quanto maior a eficiência tanto maior a produtividade". (CHIAVENATO, 2003, p. 58).

contexto histórico, a formação inicial desse profissional bem como sua função na atualidade, incluindo a precariedade e os limites no seu trabalho.

O terceiro capítulo, denominado "Dimensões na formação do pedagogo", discute a formação desse profissional sob a égide do capital e para além do capital, apresenta sua formação nas dimensões política, ética, pedagógica, social e humana, a escola no contexto do capital, as parcerias público-privadas e o trabalho educativo como prática social transformadora.

O quarto capítulo, "Gestão democrática da Educação", aborda a parceria entre o diretor e o pedagogo, a autonomia, a participação, a formação humana, a emancipação, a formação continuada e a qualidade de educação.

O quinto capítulo, intitulado "Políticas em ação: o trabalho do pedagogo em Ponta Grossa", apresenta as discussões a respeito do trabalho do pedagogo sob a perspectiva da formação e da qualidade, estabelecendo, por meio da pesquisa empírica, as relações de congruência entre a concepção do profissional e o trabalho que realiza.

E nas "Considerações finais" expõem-se os principais questionamentos de cada capítulo, defende-se a tese proposta e apresentam-se questões propositivas sobre o trabalho do pedagogo, sob o enfoque da formação omnilateral.

1º CAPÍTULO

2. CAMINHOS CIENTÍFICOS PERCORRIDOS SOBRE O TRABALHO DO PEDA-GOGO E A FORMAÇÃO

Para o desenvolvimento deste estudo foram consideradas as produções existentes sobre o tema. É basilar para toda pesquisa científica que, primeiramente, se identifique o conjunto de obras já publicadas sobre o tema, de forma a mapear e selecionar as correlatas ao seu objeto de estudo.

As discussões já publicadas sobre o tema permitem que a pesquisadora reflita sobre seu objeto, interpretando as publicações já realizadas e superando com contribuições na área de estudo.

Essa compreensão do estado de conhecimento sobre um tema, em determinado momento, é necessária no processo de evolução da ciência, afim de que se ordene periodicamente o conjunto de informações e resultados já obtidos, ordenação que permita indicação das possibilidades de integração de diferentes perspectivas, aparentemente autônomas, a identificação de duplicações ou contradições, e a determinação de lacunas e vieses. (SOARES, 1989, p. 3).

Por meio desse repertório é possível perceber quais temas são focalizados e como são abordados, quais encaminhamentos metodológicos se apresentam nos trabalhos, quais são as contribuições na área educacional, examinando o conteúdo já publicado e apontando lacunas para próximas investigações.

Conforme destacam Romanowski e Ens (2006):

Estados de arte podem significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada. (RO-MANOWSKI; ENS, 2006, p. 39).

Torna-se imprescindível a análise dos diversos trabalhos produzidos a fim de desvelar as múltiplas faces do objeto proposto. Ao elencar as categorias, sistematizase o conhecimento.

Romanowski e Ens (2006) esclarecem que a expressão "estado da arte" resulta da tradução do termo da língua inglesa *state of the art*, e tem o objetivo de realizar

levantamentos do que se conhece sobre determinado tema com base nas investigações já realizadas sobre ele.

Dentro dessa compreensão, a pesquisadora optou pela busca dos trabalhos já publicados sobre o assunto proposto, compilando dados, analisando os textos e sistematizando-os em tabelas, quadros e gráficos.

A revisão de literatura foi efetuada por meio de consulta *on-line* na plataforma da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)¹³, em dezembro de 2019, fato que pode caracterizar alterações se consultas posteriores forem realizadas, uma vez que se vão inserindo na plataforma Sucupira¹⁴ os trabalhos concluídos.

Após definidas as categorias de análise "formação" e "qualidade", utilizando-se da busca da plataforma, primeiramente foram digitados os descritores "trabalho do pedagogo" e "formação". A opção por utilizar aspas nos descritores favorece respostas mais exatas. Nessa busca foram encontrados 18.633 (dezoito mil, seiscentos e trinta e três) trabalhos. Utilizando-se do recurso que consta na plataforma "pesquisa avançada", foram colocados como filtro os anos de 2010 a 2019 e dessa busca encontraram-se 74 (setenta e quatro) trabalhos. A escolha do filtro utilizado dos anos de 2010 a 2019 deve-se à opção pelas produções recentes sobre o tema. Dos 74 (setenta e quatro) trabalhos, foram considerados os resumos e as palavras-chave. A fim de selecionar os estudos de maior congruência com o tema da pesquisa, foram lidos os resumos e elencadas as palavras-chave que se repetiam. Dessa seleção, 23 (vinte e três) trabalhos sinalizaram afinidade com o assunto proposto.

Outro descritor utilizado como busca foi "qualidade", sob o qual foram encontrados 10.862 (dez mil, oitocentos e sessenta e dois) trabalhos. Com a utilização do filtro dos anos de 2010 a 2019 detectaram-se 8.487 (oito mil, quatrocentos e oitenta e sete) trabalhos. A "pesquisa avançada" permite a inserção de mais descritores, que

¹³ A BDTD integra os sistemas de informação de teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa brasileiras, estimula a publicação de teses e dissertações em meio eletrônico, dando maior visibilidade à produção científica nacional. (CAPES, 2019).

^{14 &}quot;A plataforma Sucupira é uma nova e importante ferramenta para coletar informações, realizar análises e avaliações e ser a base de referência do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG). A plataforma deve disponibilizar em tempo real e com muito mais transparência as informações, processos e procedimentos que a CAPES realiza no SNPG para toda a comunidade acadêmica. A escolha do nome é uma homenagem ao professor Newton Sucupira, autor do parecer nº 977 de 1965. O documento conceituou, formatou e institucionalizou a pós-graduação brasileira nos moldes como é até os dias de hoje". (CAPES, 2014, n.p.).

nesse momento foi a "Educação" e resultou em 10 (dez) trabalhos. Constata-se que o termo "qualidade" é amplamente discutido nos diversos contextos, principalmente nas Ciências Sociais, fato que justifica a busca avançada com o descritor "Educação". Dos 10 (dez) trabalhos encontrados, novamente foi realizada a leitura dos resumos e análise das palavras-chave que se repetiam e nesse procedimento foram selecionados 2 (dois) materiais que se referiam à qualidade do trabalho pedagógico e à qualidade da educação. Por vezes as palavras-chave se repetiam, mas no desenvolvimento do trabalho apresentavam outras perspectivas não correlatas com o objeto do presente estudo.

A tabela 1 apresenta o número de trabalhos encontrados nas categorias "trabalho do pedagogo" e "qualidade".

TABELA 1 - CATEGORIAS DE ANÁLISE

CATEGORIAS	QUANTIDADE	SELECIONADAS
Trabalho do pedagogo e formação	18.633	23
Qualidade na educação	10.862	02
Total	29.495	25

Fonte: Organizado pela autora (2019).

Conforme se apresenta na tabela, foram selecionados para análise 25 (vinte e cinco) estudos a partir das categorias "trabalho do pedagogo" e "qualidade". Para o mapeamento das produções científicas foi elaborada uma tabela (Apêndice 1).

Na análise dos trabalhos selecionados utilizaram-se duas ferramentas: o Iramuteq (2009) e o Maxqda (2018). A compreensão do objeto de investigação, do problema levantado, dos objetivos propostos, da metodologia utilizada, das considerações e linhas de pesquisa dos trabalhos foi fundamental para a seleção destes no estado da arte.

Valendo-se de recursos como o *excel* pode-se compilar dados de análise. Após essa seleção, optou-se por outros *softwares*, como o Iramuteq e o Maxqda.

Em relação ao Iramuteg:

Trata-se de um *software* que viabiliza diferentes tipos de análise de dados textuais, desde aquelas bem simples, como a lexicografia básica, que abrange sobretudo a lematização e o cálculo de frequência de palavras; até análises multivariadas como classificação hierárquica descendente, análise

pós-fatorial de correspondências e análises de similitude. (CAMARGO; JUSTO, 2016, p. 4).

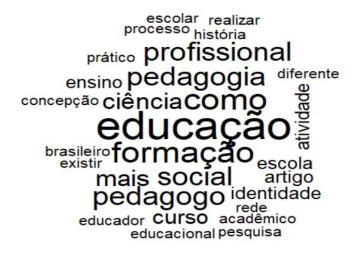
A utilização do recurso como estratégia de análise qualitativa facilita a codificação e organização das informações, permitindo ao pesquisador uma análise sistematizada dos trabalhos investigados.

Com a análise das palavras-chave dos resumos, por meio da ferramenta Iramuteq, foi possível evidenciar as categorias centrais dos textos científicos apontadas nos recursos: nuvem de palavras e análise de similitude.

O recurso nuvem de palavras é uma forma de análise que agrupa as palavras mais citadas do trabalho, evidenciando em seu eixo os tópicos e termos repetidos.

A figura 01 apresenta a nuvem de palavras com maior incidência nos trabalhos.

FIGURA 1- NUVEM DE PALAVRAS DE MAIOR INCIDÊNCIA NAS DISSERTAÇÕES E TESES



Fonte: Análise de nuvem de palavras estruturada no software Iramuteq (2019).

Na figura 1 percebe-se a frequência das palavras com maior incidência nos 25 (vinte e cinco) trabalhos selecionados para a análise. Nota-se a palavra em destaque "educação", seguida de "formação, pedagogo, profissional, social e ciência". Nesse levantamento destaque-se que dentre as palavras em realce não constam os termos "omnilateral" e "qualidade", que são o fio condutor desta tese.

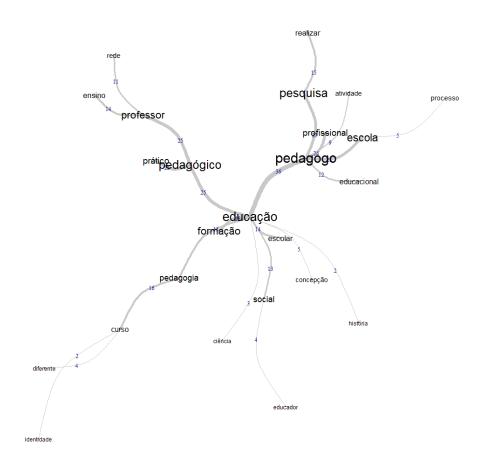
Ressalte-se também que na investigação realizada estão ausentes trabalhos que abordam a formação do pedagogo correlacionada à formação humana na

concepção omnilateral. A relação do trabalho do pedagogo com a qualidade social da educação igualmente não apareceu nos trabalhos pesquisados.

Ferreira (2001) pondera que a escola é o passaporte para a cidadania e esta é a razão de ser dessa instituição, ou seja, a escola é o local de sistematização do saber e sua razão de ser é a formação humana. Nessa ótica é imprescindível que os termos humana e omnilateralidade estejam em debate na ciência da educação ao se pensar uma escola de qualidade.

A figura 2 apresenta os aspectos de coocorrência dos resumos dos trabalhos selecionados. A análise de similitude permite analisar a centralidade das palavras e as conexões que estabelecem com as demais.

FIGURA 2 – ASPECTOS DE COOCORRÊNCIA DOS RESUMOS DAS DISSERTAÇÕES E TESES



Fonte: Análise de similitude estruturada no software Iramuteg (2019).

Utilizando-se da análise de similitude pode-se evidenciar nos trabalhos analisados as palavras centrais que são: educação, formação, pedagogo e pedagógico. Esses termos se destacam nos trabalhos analisados e apresentam correlação. Nessa análise as palavras são organizadas pela sua raiz, conforme a frequência das

mesmas. Nos extremos estão as palavras com menores coocorrências, como a identidade, o processo, a ciência, o educador e a história. Estas em menor destaque não apresentam interligação entre os trabalhos. A disposição dessas palavras na imagem indica a correlação principal do termo pedagogo com educação e formação. Pelas palavras evidenciadas na imagem, nota-se que esta formação se refere ao profissional, ou seja, sua formação acadêmica, pois na mesma ramificação encontram-se os termos pedagogia, curso e identidade. Nesta análise de similitude também não se percebe a conexão do pedagogo com o aluno e sua formação.

Em relação à análise de similitude, Camargo e Justo (2016) comentam:

Esse tipo de análise baseia-se na teoria dos grafos e é utilizada frequentemente por pesquisadores das representações sociais. Possibilita identificar as coocorrências entre as palavras e seu resultado traz indicações da conexidade entre as palavras, auxiliando na identificação da estrutura do conteúdo de um corpus textual. Permite também identificar as partes comuns e as especificidades em função das variáveis descritivas identificadas na análise. (CAMARGO; JUSTO, 2016, p. 11).

Investigar a conexão da pedagogia com a formação do cidadão é ponto principal para compreender o fenômeno desta tese. Apoia-se no pensamento de Ferreira (2001), que afirma:

A educação deve dedicar-se ao exame e o estudo da complexidade humana que conduzirá à tomada de conhecimento e da consciência da condição comum a todos os humanos e a muito rica e necessária diversidade dos indivíduos, dos povos, das culturas, sobre nosso enraizamento como cidadãos da terra. (FERREIRA, 2001, p. 300).

Sabe-se que a função da escola para a formação do cidadão está posta na legislação. Entretanto, Saviani (2010) assegura que a educação para a cidadania é um problema paradoxal¹⁵, ou seja, os estudiosos baseiam-se em raciocínios coerentes, mas chegam a conclusões contrárias.

O termo cidadania deriva de cidade e sua origem está na *polis* grega e na *civitas* romana e remete para o espaço público e sua administração. Da palavra *polis* deriva política e da palavra latina *civitas* deriva a cidadania, ou seja, significa literalmente governo da cidade.

¹⁵ "Paradoxo: problema lógico nascido da existência de raciocínios igualmente coerentes e plausíveis que alcançam conclusões contraditórias". (SAVIANI, 2006, p.14).

Saviani (2015) salienta que ser cidadão é ser capaz de governar ou de eleger os governantes e controlá-los. É ser sujeito de direitos e deveres, tendo o dever de participar da organização e direção da sociedade. Ao se afirmar que a escola deve formar para a cidadania, almeja-se a construção de indivíduos autônomos, conhecedores do contexto que se apresenta, para que possam tomar decisões e interferir na vida social.

Portanto, a função social da educação em toda sua complexidade exige um olhar atento quanto ao compromisso ético e político com a formação de cada sujeito.

Para aprofundar a análise dos trabalhos selecionados, utilizou-se da ferramenta Maxqda, que possibilitou compilar os dados correlatos. Essa ferramenta é um *software* utilizado para análise de dados qualitativos como textos, entrevistas e transcrições.

O uso de tais ferramentas tende a auxiliar o processo de análise de conteúdo, na medida em que, além da economia de tempo e custos, fornece a possibilidade de explorar os dados em seu âmbito mais amplo. (GIBBS, 2009).

Sua interface é dividida em quatro janelas que refletem áreas de extrema importância para o processo de análise de conteúdo: uma janela apresenta a lista de todos os documentos, outra janela mostra a estrutura elaborada de categorias e códigos, uma terceira janela serve para a leitura, codificação e edição de documentos selecionados, e a última janela visa à recuperação e verificação dos segmentos codificados. (NODARI et al, 2014).

Este *software* destaca-se porque o processo de codificação é feito pelo pesquisador, sendo ele o autor das categorias e da organização para a análise da plataforma. O *layout* dessa ferramenta também sobressai pela possibilidade de sinalização com cores e símbolos, transcendendo os limites da linguagem. Possibilita ao pesquisador uma análise qualitativa mais precisa, confiável e transparente.

Nessa análise por meio do Maxqda elencaram-se os temas principais apresentados nos trabalhos, conforme mostra o quadro 1.

QUADRO 1- TEMAS DOS TRABALHOS CIENTÍFICOS CONSULTADOS

Atuação pedagogo fundamental II	2
Concepção de gestão de educação e formação humana	1
Formação do pedagogo	1
Formação política emancipada	2
Pedagogo e a prática pedagógica	2
Pedagogia e docência	1
Pedagogo, formação humana	1
Pedagogo não escolar	1
Trabalho pedagogo e formação continuada	1
Trabalho pedagogo e a formação continuada com qualidade	1
Trabalho do pedagogo e a gestão do RME	1
Trabalho do pedagogo e gestão democrática	1
Trabalho pedagógico na alfabetização e práticas na educação física	2
Trabalho do pedagogo na rede estadual	2
Trabalho do pedagogo na rede municipal de Curitiba	1
Trabalho do pedagogo no Instituto Federal	4
Trabalho do pedagogo no Núcleo Regional de Educação do Estado do Pa-	2
raná	
Trabalho do pedagogo sem-terra e o curso de pedagogia	1

Fonte: A autora, utilizando do software Maxqda (2019).

O quadro 1 apresenta os temas pesquisados e correlatos das produções científicas. Há predominância do tema: o trabalho do pedagogo, porém, com diferentes abordagens, como na rede estadual, no Instituto Federal, no movimento sem-terra.

Os temas estão em ordem alfabética, sem destaque para os mais citados nas pesquisas. Evidencia-se que o trabalho do pedagogo nos Institutos Federais predomina na listagem dos temas, fato que se deve ao diferencial trabalho do profissional, em uma instituição de formação para o ensino profissional.

Deitos e Lara (2016), em estudo realizado sobre a educação profissionalizante no Brasil, destacam que a reforma da política educacional se relaciona diretamente com o processo de flexibilização das relações de trabalho, de forma a atender as novas exigências e competências produtivas e tecnológicas demandadas pela competitividade das empresas e da economia. Nesse panorama se dá o trabalho do pedagogo e a formação para os homens que se deseja formar.

Percebe-se que, sobre a formação do pedagogo, encontra-se apenas um trabalho, e sobre a formação continuada, dois trabalhos com enfoques diferenciados. No entanto, Ferreira (2017) afirma que a formação continuada é uma realidade no cenário educacional brasileiro e mundial há muito tempo, portanto, surge como uma nova categoria que precisa ser repensada cotidianamente a fim de atender a legítima formação humana.

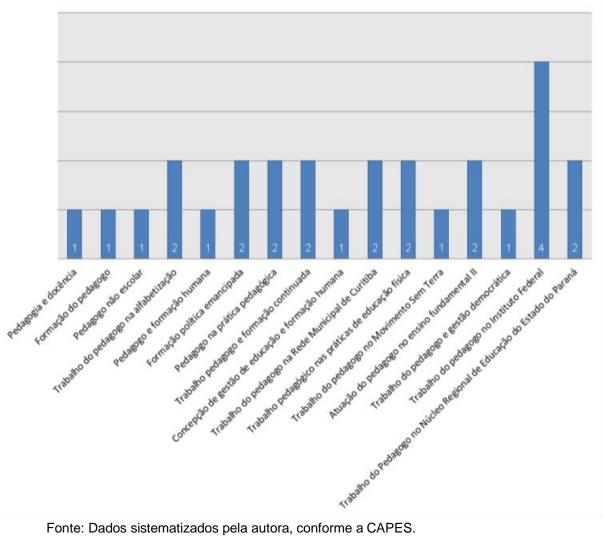
Com o tema a atuação do pedagogo também se registram um trabalho referente ao Fundamental II e um trabalho sobre a prática do pedagogo em sala de aula. Nessas pesquisas destacam-se o professor pedagogo e a importância dessa formação como professor docente.

Pimenta (1999) chama a atenção quanto à possível descaracterização profissional do pedagogo, subsumido a professor, com a formação dominada pelos estudos da área das metodologias, ignorando os determinantes institucionais, históricos e sociais. Sob esse prisma, destaque-se o estudo do tema para que a formação do pedagogo não esteja sob a ótica exclusiva do domínio de didáticas metodológicas.

Os temas analisados estão representados pelo gráfico 1:

GRÁFICO 1 – TEMAS DOS TRABALHOS PESQUISADOS

TEMAS DOS TRABALHOS



Fonte: Dados sistematizados pela autora, conforme a CAPES.

Na tabela 2 apresenta-se o número de dissertações e teses pesquisadas entre 2010 e 2019, totalizando 25 (vinte e cinco) trabalhos. Predomina nas produções o termo pedagogo, sendo treze dissertações de mestrado acadêmico, três de mestrado profissional, duas correlatas a outras áreas, e sete teses.

TABELA 2- NÚMERO DE DISSERTAÇÕES E TESES

DISSERTAÇÕES – MESTRADO ACADÊMICO	13
DISSERTAÇÕES – MESTRADO PROFISSIONAL	03
DISSERTAÇÕES – MESTRADO EM OUTRAS ÁREAS	02
TESES	07
TOTAL	25

Fonte: Dados sistematizados pela autora conforme a CAPES.

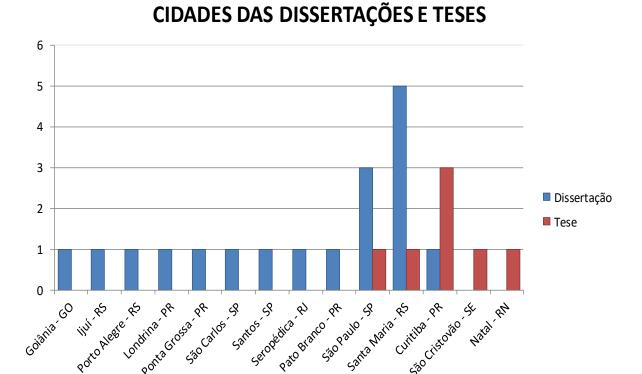
A pesquisa é de suma relevância para compreender o contexto. Saviani (2010) salienta que:

[...] o elemento definidor da pós-graduação *stricto sensu* é a pesquisa, a qual determina o objetivo a ser alcançado para o qual o ensino concorre como uma mediação destinada a dispor e garantir os requisitos para o desenvolvimento da pesquisa que será a pedra de toque da formação pretendida. (SA-VIANI, 2010, p. 35).

Nessa perspectiva, depreende-se a necessidade da investigação para que se compreenda o objeto em questão. Destarte, conhecer o caminho percorrido nas produções científicas é imprescindível para a construção de outra pesquisa.

No gráfico 2 consta o mapeamento das cidades referente às produções.

GRÁFICO 2 – NÚMERO DE DISSERTAÇÕES E TESES POR CIDADE



Fonte: Dados sistematizados pela autora conforme a CAPES.

Em relação às cidades, percebe-se maior concentração de estudos em Santa Maria, sendo seis dissertações e uma tese produzidas sobre o pedagogo. As cidades de São Paulo e Curitiba se igualam com quatro produções cada. Em São Paulo constam três dissertações e uma tese, e em Curitiba, uma dissertação e três teses.

O gráfico 3 apresenta o número de teses e dissertações, entre 2010 a 2019, por estado.

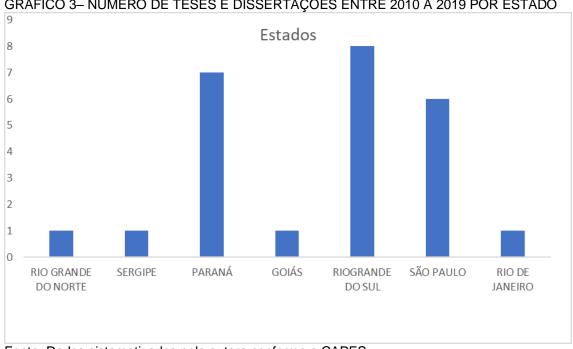


GRÁFICO 3- NÚMERO DE TESES E DISSERTAÇÕES ENTRE 2010 A 2019 POR ESTADO

Fonte: Dados sistematizados pela autora conforme a CAPES.

No gráfico 3 nota-se o predomínio dos estudos por estado. Em destaque o Rio Grande do Sul com oito produções, seguido do Paraná com sete produções e São Paulo com seis produções. Esses dados evidenciam quais estados contêm maior convergência de pesquisas sobre o pedagogo.

No quadro 2 apresentam-se as palavras-chave que constam nos textos acadêmicos.

QUADRO 2- PALAVRAS-CHAVE DAS DISSERTAÇÕES E TESES

QUADITO 2-1 ALAVITAG-GITAVE DAG DIGGERTAÇÕEG E TEGE	_0
Alfabetização	1
Alienação	1
Arte Literária	1
Atribuições profissionais	1
Atuação do pedagogo	1
Atuação docente	1
Aula de trabalho pedagógico coletivo (ATPC)	1
Autonomia político-pedagógica	1
Burocracia	1
Campos de atuação	1
Centralidade do Trabalho	1
Competência em informação	1
Competências	1
Comportamento informacional	1
Concepção de gestão de educação	1
Concepção de pedagogo	1
Burocracia Campos de atuação Centralidade do Trabalho Competência em informação Competências Comportamento informacional Concepção de gestão de educação	1 1 1 1 1 1 1 1

Coordenação pedagógica	1
Coordenador Pedagógico	-
Cotidiano	1
	1
Curso de Pedagogia	2
Educação ambiental	1
Educação física	1
Educação infantil	1
Educação não escolar	1
Educação profissional	3
Educação Profissional e Tecnológica	1
Educação Social	1
Ensino Fundamental II	1
Ensino Médio	1
Escola de campo	1
Escola pública	1
Filosofia da educação negativa	1
Formação continuada	1
Formação de pedagogo	1
Formação de Professores	3
Formação Humana	1
Gestão democrática	1
Henry Wallon	1
Historicidade	2
Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC).	1
Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac.	1
Intensificação	1
Meio ambiente	1
Método Transitório	1
Necessidades de informação	1
Organização do trabalho pedagógico	1
Pedagoga	2
Pedagogia	2
Pedagogia da terra	1
Pedagogia histórico-crítica	1
Pedagogia Social	1
Pedagogo	7
Pedagogo Orientador Educacional	1
Políticas do Estado do Paraná	1
Políticas Educacionais	2
Políticas Públicas	1
Prática escolar	1
Prática pedagógica	2
Práticas de recuperação	1
Professor coordenador	1
Professor(a) coordenador(a) pedagógico(a)	1
Professores de recuperação	
ו וטופטטטופט עב ופטעףפומלמט	1

Professores dos anos finais do ensino fundamental.	1
Professores iniciantes	1
Projeto pedagógico	1
Química	1
Recuperação de aprendizagem	1
Reflexão sobre a prática	1
Representações sociais	1
Secretaria Municipal de Trabalho e Assistência Social (SEM-TAS	1
Técnico-administrativo em educação	1
Tendências pedagógicas contra-hegemônicas	1
Trabalho	7
Trabalho de pedagogo	3
Trabalho pedagógico	2
Trabalho Pedagógico dos/as diretores/as escolares	1

Fonte: A própria autora, utilizando o software Maxqda.

As palavras-chave dos trabalhos foram compiladas para a análise da frequência de seu uso. Observa-se que os termos trabalho e pedagogo são os que apresentam maior frequência nos trabalhos. A seguir, as palavras: educação profissional e formação de professores, que se repetem em três momentos das pesquisas analisadas. Sob o termo formação encontram-se: formação humana, formação de professores e formação do pedagogo. Tal fato evidencia a insuficiência de trabalhos que abordem, na formação do pedagogo, a formação omnilateral sob a perspectiva da qualidade, termo inexistente entre as palavras-chave dos trabalhos consultados.

Outras palavras-chave não apresentam a mesma frequência nos estudos levantados, como: alfabetização, atribuições e atuação do pedagogo, cotidiano, escola pública, gestão democrática, organização do trabalho.

As palavra-chave alienação, autonomia político pedagógica e políticas educacionais se complementam com a função do pedagogo sob a perspectiva do trabalho educativo. As palavras – professores de recuperação, prática de recuperação, prática pedagógica, prática escolar, recuperação de aprendizagem, professor iniciante e dos anos finais, reflexão sobre a prática, horário de trabalho pedagógico, aula de trabalho pedagógico, atuação docente – refletem trabalhos que envolvem diretamente a relação do ensino e aprendizagem.

Algumas das palavras-chave que diferem do trabalho do pedagogo exposto nas pesquisas são: arte literária, comportamento informacional, competência em informação, educação ambiental, educação física, educação social, escola de campo, educação não escolar, Henry Wallon, método transitório, necessidades de informação,

pedagogia da terra, pedagogia social, Química, representações sociais, Secretaria Municipal de Trabalho e Assistência Social, trabalho pedagógico do diretor.

Tendo em mãos essa compilação é possível agrupar as palavras-chave e tabular os temas dos objetos de pesquisa investigados.

O quadro 3 apresenta as linhas de pesquisa das teses.

QUADRO 3- LINHAS DE PESQUISA DAS TESES

LINHAS DE PESQUISAS	ANO	QUANTI- DADE
Políticas Públicas	2016	1
Políticas Públicas	2015	1
Ciências Sociais Aplicadas	2010	1
Políticas Públicas	2014	1
Políticas Públicas	2012	1
Práticas Escolares	2014	1
Políticas Públicas	2018	1
TOTAL		7

Fonte: Dados sistematizados pela autora conforme a CAPES (2020).

O quadro 4 apresenta as linhas de pesquisa das dissertações produzidas entre 2010 a 2019.

QUADRO 4- LINHAS DE PESQUISA DAS DISSERTAÇÕES

LINHAS DE PESQUISAS	ANO	QUANTIDADE
Processos Educativos e Currículo	2018	1
Práticas Joelma	2017	1
Ensino e Aprendizagem	2018	1
Políticas Públicas	2019	1
Práticas Escolares	2014	1
Práticas Escolares	2017	1
Educação Básica	2018	1
Teorias e Cultura	2018	1
Políticas Públicas	2017	1
Mestrado profissional	2016	1
Educação Agrícola	2016	1
Desenvolvimento Sustentável	2017	1
Mestrado Profissional	2018	1
Políticas Públicas	2012	1
Ciência da Informação	2017	1
Práticas Escolares	2013	1
Educação nas Ciências	2017	1
Ciências Sociais	2016	1
TOTAL		18

Fonte: A autora, com base em dados da CAPES (2020).

Na análise das linhas de pesquisa das dissertações e teses constata-se que nas teses (Quadro 3) predomina a linha de Políticas Públicas, com cinco trabalhos, um trabalho na linha de Práticas Escolares e um trabalho na linha de Ciências Sociais. Já nas dissertações (Quadro 4), na linha de Política Pública constam apenas três

trabalhos, predominando outras áreas distintas como a educação para o meio ambiente, educação para a informação tecnológica e mestrado profissional.

No quadro 5 delineia-se a síntese das produções científicas, apresentando o tipo de trabalho, a metodologia, os instrumentos de pesquisa e autores pesquisados.

QUADRO 5 - ANÁLISE DE TRABALHOS E AUTORES CITADOS

TRABALHO	METODOLOGIA	INSTRUMENTOS	AUTORES
Dissertação	Materialismo Histó- rico Dialético	Entrevistas Semiestrutura- das. Questionário envol- vendo Pedagogos, Coorde- nadores de Cursos Técni-	Bardin Libâneo Saviani
		cos e Professores.	Aguiar Frigotto Ciavatta
Dissertação	Materialismo Histórico Dialético	Questionários e entrevistas semiestruturadas com os Pedagogos das Instituições de Ensino	Bardin Nóvoa Giroux Sacristán Contreras Saviani Pimenta Libâneo Almeida Placco Domingues Garcia Huberman Tardif Ferreira Brzezinski Kuenzer Romanowski Vázquez Gomés Imbernón Franco.
Tese	Materialismo Histó- rico Dialético	Análise documental	Saviani Luckesi Gadotti Gatti Marx
Dissertação	Materialismo Histó- rico Dialético	Análise Documental Pesquisa Bibliográfica Entrevista Semiestruturada	Kuenzer Saviani Marx Konder Frigotto Kosik
Dissertação	Materialismo Histó- rico Dialético	Pesquisa Bibliográfica e Análise Documental	Ferreira Gadotti Frigotto Kuenzer Marx
Dissertação	Materialismo Histórico Dialético	Questionários e Entrevista	Saviani Freitas Escobar
Dissertação	Materialismo Histó- rico Dialético	Grupos Focais	Ferreira Freire

	1	1	Τ = .
			Frigotto
			Libâneo
			Pacheco
Dissertação	Materialismo Histó-	Pesquisa documental	Souza
	rico Dialético	Entrevista	Saviani
			Gatti
			Paro
			Ferreira
			Dourado
Dissertação	Materialismo Histó-	Entrevista Semiestruturada	Almeida
,	rico Dialético		Souza
			Placco e Souza
			Paro
Dissertação	Materialismo Histó-	Questionários	Saviani
2.000.10.900	rico Dialético		Ferreira
	nee Blaienee		Brzezinski
			Libâneo
Tese	Materialismo Histó-	Pesquisa Bibliográfica	Braverman
1 696	rico Dialético	i esquisa Dibilografica	Marx
	TICO Dialettico		
			Aguiar
			Brzezinski
			Freitas
			Silva
			Pino
			Ferreira
			Dourado
			Cury
			Marx
			Saviani
			Kuenzer
Dissertação	Materialismo Histó-	Questionário	Dudziak
	rico Dialético		Menezes
			Figueiredo
			Kuenzer
Tese	Materialismo Histó-	Entrevista	Althusser
	rico Dialético	Grupo Focal	Aranha
			Arroyo
			Brzezinski
			Fernandes
			Frigotto
			Kuenzer
			Marx
Dissertação	Materialismo Histó-	Entrevista	Kosik
Disseriação	rico Dialético	Littevista	Konder
	ווטט טומוכנוטט		Gramsci
			Saviani
			Pimenta
			Meszaros
			Marx
_			Hobsbawn
Tese	Materialismo Histó-	Questionários	Frigotto
	rico Dialético		Kuenzer
			Marx
			Saviani
			Libâneo
			Kuenzer
Dissertação	Representações	Questionários	Sander
,	Sociais		Teixeira
	1	I	

			Morin
Dissertação	Materialismo Histó-	Entrevistas	Enguita
Diocertação	rico Dialético	Entroviolas	Placco
	Tioo Bialouoo		Veiga
			Vasconcellos
			Novoa
Dissertação	Materialismo Histó-	Questionários	Tardiff
Dioscriação	rico Dialético	Questionanos	Saviani
	Tioo Bialouoo		Vasconcellos
Dissertação	Materialismo Histó-	Estudo De Caso	Brzezinski
Diocortação	rico Dialético	Entrevista Semiestruturada	Ferreira
	Tioo Biarotioo	Entroviola Connoctratarada	Pimenta
			Novoa
			Garrido
Tese	Materialismo Histó-	Entrevistas	Frigotto
1000	rico Dialético	Zillioviolad	Kosik
	nee Blaisties		Marx
			Gatti
			Libaneo
			Kuenzer
			Paro
			Saviani
			Vázquez
Tese	Materialismo Histó-	Pesquisa Documental	Braverman
	rico Dialético	Entrevista Semiestruturada	Duarte
			Gentili
			Kuenzer
			Kosik
Tese	Materialismo Histó-	Entrevista Semiestruturada	Lukács
	rico Dialético		Saviani
			Souza
			Placco
			Almeida
			Saviani
			Paro
Tese	Materialismo Histó-	Entrevista Semiestruturada	Torres
	rico Dialético	Questionário	Teodoro
		Diário de Campo	Sacristan
			Santos
			Saviani
D : . ~	A		Veiga
Dissertação	Materialismo Histó-	Questionários	Alarcão
	rico Dialético		J Barroso
			Placco
			Silva
			Fernandes
			Libâneo
			Nóvoa Tordiff
Diagouta - = -	Fanamanalasia	Entrovioto	Tardiff
Dissertação	Fenomenologia	Entrevista	Freire
			Abdalla
			Demo
			Gadotti
			Gatti Sacristan
			Novoa
F . D		conforme a CAPES (2019)	Veiga

Fonte: Dados sistematizados pela autora conforme a CAPES (2019).

No Quadro 5, com relação aos métodos utilizados e aos autores citados, notase que o materialismo histórico dialético predomina nas diversas pesquisas, concentrando autores como Marx (1968), Kosik (1969), Frigotto (1999), Bravermann (1981), Saviani (1996), Lukács (1999), Ferreira (2002), Sacristan (2000), Paro (1990), Kuenzer (2011), Duarte (1998). Também se destacam autores como Tardiff (2000), Placco (2012), Veiga (1998), Nóvoa (1996) e Gadotti (1997).

Para melhor compreensão do método de Marx observam-se as suas dimensões: o método de investigação e o método de exposição.

É, sem dúvida, necessário distinguir o método de exposição formalmente, do método de pesquisa. A pesquisa tem de captar detalhadamente a matéria, analisar as suas várias formas de evolução e rastrear a sua conexão íntima. Só depois de concluído esse trabalho é que se pode expor adequadamente o movimento real. Caso se consiga isso, e espelhada idealmente agora a vida da matéria, talvez possa parecer que se esteja tratando de uma construção a priori. (MARX, 1996, p. 140).

Dessa forma, o método não permite conclusões precipitadas, uma vez que, para a emissão de um estudo, toda a formação social historicamente constituída precisa ser analisada.

A produção das ideias, de representações e da consciência está em primeiro lugar direta e intimamente ligada à atividade material e ao comércio material dos homens, é a linguagem da vida real. São os homens que produzem as suas representações, as suas ideias, etc., mas os homens reais, atuantes e tais como foram condicionados por um determinado desenvolvimento das suas forças produtivas e do modo de relações que lhe corresponde, incluindo até as formas mais amplas que estas possam tomar. A consciência nunca pode ser mais que o Ser consciente; e o Ser dos homens é o seu processo de vida real. (MARX; ENGELS, 1986).

Ou seja, o homem é produtor de sua existência, portanto, o contexto em que vive interfere na maneira como se relaciona com a vida. No método marxiano "a investigação tem de apoderar-se da matéria, em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e de perquirir a conexão íntima que há entre elas." (MARX, 2006, p. 28). Esse método permite ao pesquisador estabelecer conexões e análises pautadas pelas contradições. Não se trata apenas de interpretar dados, na sua aparência externa, mas de investigar na totalidade e em suas múltiplas determinações.

No quadro apresentado é possível perceber que os autores citados se repetem, fundamentando os estudos nas diversas análises. A investigação da produção existente sobre o pedagogo permite compreender a realidade do pensamento de diversos pesquisadores, num movimento cíclico e contínuo que propicia confrontar a relação entre o objeto de pesquisa desta tese e o que já foi produzido.

Registra-se que a entrevista aparece como o instrumento mais utilizado, aparecendo em quinze dos trabalhos. Outros instrumentos: o questionário consta em dez produções, a pesquisa bibliográfica, em cinco trabalhos, e em um estudo constam diário de campo, grupo focal e estudo de caso.

Assim, por meio de uma análise dialética é possível compreender o contexto educacional do trabalho do pedagogo e como se ampara a construção desse texto na defesa da formação do pedagogo com vistas à formação do ser humano em todas as dimensões aqui defendidas.

2º CAPÍTULO

3. O PROCESSO HISTÓRICO DO TRABALHO DO PEDAGOGO, DA FORMAÇÃO INICIAL AOS LIMITES DO MUNDO HODIERNO

Este capítulo apresenta o processo histórico do trabalho do pedagogo, percorrendo a trajetória que vai da formação inicial à valorização da função. Analisa o Plano Nacional de Educação (2014) no que tange aos limites da profissão, transitando pela precariedade da função e pelas relações de poder constituídas na escola, elucidando novos desafios a respeito do seu trabalho.

3.1. PROCESSO HISTÓRICO DO TRABALHO DO PEDAGOGO

Adolfo Sánchez Vázquez (1985, p. 14) incita a compreender que "[...] el mundo es aquél que se me opone, por este obstáculo es también mi obra. Porque esa resisténcia a mi poder y libertad es también el fruto de mi y poder y libertad".

Para este pensador, "a práxis é a categoria central da filosofia." (VÁZQUEZ, 2011, p. 30), e nessa convicção produz e defende a liberdade e a solidariedade. Sustenta-se, na VIII tese de Marx, que "[...] a vida é essencialmente prática. Todos os mistérios que desviam a teoria para o misticismo encontram sua solução racional na prática humana e na compreensão desta prática." (MARX, 1999, p. 7).

Compreender a prática humana a partir das contradições significa desvelar o que se percebe como realidade. A práxis, enquanto categoria de análise para o trabalho do pedagogo, corresponde ao entendimento de que este é sujeito das relações que o circundam, nos limites das condições existentes.

O fundamento da práxis revolucionária está diretamente ligado ao momento histórico e à estrutura da sociedade, no bojo dos quais se desenvolve a contradição entre as forças produtivas e as relações de produção. (VÁZQUEZ, 2011).

A contradição das relações entre as forças produtivas e as relações de produção também está presente no trabalho do pedagogo, inserido na sociedade onde impera o capital. Forças que privilegiam alguns em detrimento dos menos favorecidos, uma relação desigual e violenta, que exige a práxis como sustentação para o seu trabalho. "É através da sua ação, com a sua existência – que é práxis – que é capaz

de superar sua própria subjetividade e de conhecer a realidade na sua totalidade." (FERREIRA, 2008, p. 55).

Conhecer a totalidade da realidade implica desvelar as determinações da existência humana. Nesse sentido, Ferreira (2008) esclarece que a práxis é ativa, portanto, renova-se continuamente, e enquanto categoria da teoria dialética da sociedade deve ser repensada no que se refere à formação. Considera que a práxis não se contrapõe à teoria, mas, ao contrário, é a determinação da existência humana como elaboração da realidade.

Segundo Ferreira (2008, p. 58), "o que se coloca como fundamento para a concepção da formação do ser humano é a práxis como possibilidade de compreensão da realidade e da formação humana na sua integralidade".

Essa formação humana deve se dar prioritariamente na escola, uma vez que é o lócus da produção do saber sistematizado, espaço de aprendizagem coletiva e não discricionária, onde se reproduzem e se produzem políticas. Sem dúvida, a escola é o lócus privilegiado da apropriação da cultura, portanto, espera-se que seja sinônimo de diálogo, respeito, solidariedade e oportunidade para desenvolver todas as capacidades humanas.

"Uma formação intencional e comprometida com a cidadania e qualidade do *vir* a ser humano exige uma proposta política intencional e operacional que não se reduz a programas massivos." (FERREIRA, 2008, p. 59).

A autora assegura que é necessário examinar as metodologias de ensino e os conteúdos, para que se permita conferir o domínio necessário à vida em sociedade. "Sem conhecimento em sua ampla dimensão nenhuma pessoa tem condição de participar da construção da vida em sociedade e de decidir sobre o seu destino e os destinos da nação." (FERREIRA, 2008, p. 60).

Enfatiza o compromisso dos profissionais da educação no desenvolvimento e exercício da sabedoria, no sentido de transformar em saber escolar o conhecimento necessário à formação. Conhecimento que produz vida e contribui para minimizar as determinações do capital que agudiza a exclusão, a marginalidade e a alienação.

Nesse legado, exige-se repensar a formação dos profissionais da educação, mas, para compreender quem é esse profissional em seu processo histórico, faz-se necessário apresentar um breve panorama da formação docente no Brasil.

A necessidade da formação docente no Brasil emerge após a Independência. Conforme Saviani (2008), a primeira lei geral referente às escolas de ensino primário foi aprovada em 15 de outubro de 1827. Estabelecia que a instrução seguiria o método lancasteriano¹⁶. Em 1834 o ensino elementar ficou sob a responsabilidade das províncias, que também deveriam atender a formação desses professores.

Logo em 1835, em Niterói, na província do Rio de Janeiro, funda-se a primeira escola normal do Brasil. Simples, com métodos elementares, logo fechou, devido à sua fragilidade teórica. Mas, em 1859 foi criada a Escola Normal.

Saviani (2008) relata que essa instabilidade, abrindo e fechando escolas, manteve-se até 1870. Considera-se que a década de 1890 foi decisiva na formação docente no Brasil, com a reforma da Escola Normal do estado de São Paulo.

Nessa década foi reformulado o plano de estudos do Ensino Normal, dando ênfase aos exercícios práticos de ensino e também foi criada a Escola Modelo como anexo à Normal.

Saviani (2008) esclarece que na década de 1920 houve um amplo processo de organização do campo educacional, devido ao movimento de renovação instalado no Brasil. E em 1932, Anísio Teixeira no Rio de Janeiro, então Distrito Federal, e Fernando de Azevedo em São Paulo, no ano de 1933, criaram as escolas laboratórios que permitiam a formação do professor na experimentação pedagógica concebida em bases científicas.

Em 1934 foi criada a Universidade de São Paulo (USP), incorporando-se-lhe as seguintes escolas superiores existentes: Faculdade de Direito, Escola Politécnica, Escola Superior de Agronomia, Faculdade de Medicina e Escola de Veterinária. Foram criadas a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, a Escola de Belas Artes e o Instituto de Ciências Econômicas e Comerciais. Diversos institutos de pesquisa técnicocientífica mantidos pelo governo estadual foram ligados à universidade como entidades complementares. A criação da Faculdade de Educação e da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras realizou antigo projeto de Fernando de Azevedo, importante

-

¹⁶ "Proposto e difundido pelos ingleses Andrew Bell, pastor da Igreja Anglicana, e Joseph Lancaster, da seita dos Quakers, o método mútuo, também chamado de monitorial ou lancasteriano, baseava-se no aproveitamento dos alunos mais adiantados como auxiliares do professor no ensino de classes numerosas. Embora esses alunos tivessem papel central na efetivação desse método pedagógico, o foco não era posto na atividade do aluno. Na verdade, os alunos guindados à posição de monitores eram investidos de função docente". (SAVIANI, 2008, p. 128).

educador e membro da comissão de criação da USP. Para ele, a Faculdade de Educação seria o centro de formação de professores para o ensino secundário. (CUNHA, 2000).

Em 1935, por iniciativa de Anísio Teixeira, foi criada a Universidade do Distrito Federal (UDF) e a ela se incorporou a Escola de Professores com o nome de Escola da Educação, mas os acontecimentos políticos do período levaram à extinção da UDF em menos de quatro anos. Com essa extinção, os seus cursos foram transferidos para a Universidade do Brasil em 1939, que previa a existência de 15 faculdades. Entre elas constava a Faculdade Nacional de Filosofia que, por meio do decreto 1.190, de 04 de abril de 1939, criou o primeiro Curso de Pedagogia com o objetivo de formar bacharéis nas diversas áreas, sem atribuições claras da função do profissional na organização escolar. O curso tinha a duração de três anos para o acadêmico formar-se bacharel e, com mais um ano, formava-se como licenciado, sendo os formados em quatro anos habilitados para formar docentes. Para o Curso de Pedagogia ficava o encargo de formar os professores das Escolas Normais, o que prevaleceu até 1971.

Em 1968 ocorre a promulgação da lei 5.540, que reformula o ensino superior e, em 1971, a lei 5.692, que modifica o Ensino Primário e Médio, alternando a nominação para Primeiro e Segundo Grau. Nesse momento desaparece a Escola Normal e institui-se a Habilitação Específica para o exercício do Magistério de 1º grau.

Para as quatro últimas séries do ensino de 1º grau e para o ensino de 2º grau, a Lei n. 5 692/71 previu a formação de professores em nível superior, em cursos de licenciatura curta (3 anos de duração) ou plena (4 anos de duração). Ao Curso de Pedagogia, além da formação de professores para Habilitação Específica de Magistério (HEM), conferiu-se a atribuição de formar os especialistas em educação, aí compreendidos os diretores de escola, orientadores educacionais, supervisores escolares e inspetores de ensino. (SAVI-ANI, 2005, p. 11).

Nessa divisão, o pedagogo escolhe qual especialização gostaria de completar: como diretor escolar; como especialista que acompanha o trabalho efetivo dos professores e planejamento docente: o supervisor; ou como especialista para atender pais e alunos: o orientador educacional.

Ferreira (2007) afirma que o Curso de Pedagogia fragmentado em habilitações não confere aos graduados a consistência teórica necessária, tornando-os carentes de uma visão sólida da realidade educacional brasileira.

A partir de 1980 ocorre um movimento para reformular os Cursos de Pedagogia. Sendo o princípio da docência a identidade do curso, atribui-se a ele a formação dos professores de Educação Infantil e do Ensino de Primeiro Grau. Em 1988, a Constituição Cidadã incorpora várias reivindicações dos docentes, o que impulsionou a proposta de novos rumos para a educação nacional, concretizada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 20 de dezembro de 1996.

Aguiar (2011) refere que o parecer 5/2005 do Conselho Nacional de Educação (CNE) amplia o sentido da docência na Pedagogia. Consta nesse parecer que a formação do licenciado em Pedagogia é pautada pelo trabalho pedagógico realizado em espaços escolares e não escolares, que tem a docência como base.

Assim, a docência é compreendida como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia. De acordo com o parecer 05/2005, do CNE:

[...] a pedagogia não se atém apenas à utilização de métodos e técnicas descolados do momento histórico e da realidade específica do aluno, mas constitui-se na confluência de conhecimentos oriundos de diferentes tradições culturais e das ciências, bem como de valores, posturas e atitudes éticas, de manifestações estéticas, lúdicas, laborais. (BRASIL, 2005, p. 7).

Segundo Aguiar (2011, p. 833), citando o referido parecer, o campo de atuação do pedagogo é composto na dimensão da:

Gestão educacional, 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 análise, formulação, implementação, acompanhamento e avaliação de políticas públicas e institucionais na área de educação. (BRASIL, 2005, p. 8).

Em decorrência dessa legislação são extintas as habilitações e se constata, nesse período histórico, um novo desafio da formação do pedagogo em todas suas especificidades, preparando-o como profissional que articula todas as políticas educacionais nos processos escolares e não escolares.

Para Ferreira (2007), a função do supervisor é reflexiva, crítica, autocrítica, consciente, assumida com maior grau de compreensão da realidade contextual, a fim de exercê-la de forma inovadora, criativa, transformadora e libertadora.

Ele é o profissional criador de cultura e de aprendizagem, não apenas intelectual ou técnica, mas também afetiva, ética, social e política, que se questiona e questiona o circunstancial, definindo e redefinindo prioridades em educação no momento histórico brasileiro, comprometendo-se a formar sujeitos dirigentes dos seus destinos e dos destinos da nação.

Nessa via de raciocínio, a gestão democrática da educação e a supervisão assentam-se no conceito de democracia, que é o seu princípio.

Trata-se da democracia que entende a sociedade como um organismo de interesses homogêneos e solidários em que todos os sujeitos/cidadãos têm direitos e deveres comprometidos com o verdadeiro bem comum, a fraternidade, a equidade, a ética e a justiça social. É o governo do povo que constrói, coletivamente, a sua sociedade solidária e justa de compromissos, direitos e deveres comuns, alicerçados na liberdade e na possibilidade para todos. (FERREIRA, 2007, p.119).

Importa salientar que não cabe ao pedagogo a função de controle e mensuração do trabalho docente. Exige-se a formação humana, que entende a educação como um ato político, cobrando posicionamento para que cada professor seja compromissado com seu dever de formação de cidadãos, pessoas felizes, respeitadas, que se identificam enquanto coletivo, solidários, com caráter, protagonistas de suas ações e do rumo de suas vidas, numa luta incansável contra o individualismo e a exclusão social.

3.2. O CURSO DE PEDAGOGIA NA ATUALIDADE

A formação do pedagogo se processa pelas vivências e saberes adquiridos, iniciando pela graduação, espaço de desenvolvimento profissional. O estudo sobre o Curso de Pedagogia nos tempos hodiernos suscita importantes reflexões para discussão. Importa ressaltar que cada instituição tem sua autonomia para o trabalho docente, desde que atenda a legislação vigente. Não cabe aqui discutir a metodologia do professor e sim o conteúdo que contempla cada disciplina da grade curricular apresentada.

Segundo Catani, Oliveira e Dourado (2001, p. 72) "a reforma educacional no Brasil tem se consubstanciado em diferentes ações e políticas".

De acordo com esses autores, a discussão do currículo se ampara nos princípios da flexibilidade curricular e da empregabilidade, elementos basilares nas formulações das políticas educacionais para a educação superior.

As políticas educacionais se efetivam na organização dos Cursos de Pedagogia. Por isso é importante compreender em que se constitui o currículo das Instituições de Ensino Superior (IES).

Para análise do currículo do Curso de Pedagogia das IES optou-se pela investigação da grade curricular da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Faculdade Santa Cruz (de Curitiba), Universidade Norte do Paraná (UNOPAR). A escolha das instituições foi relativamente aleatória. O único critério estabelecido para as universidades públicas foi a nota do curso. 17 Houve o cuidado de atender a diversidade das realidades, optando por uma universidade federal, uma estadual, duas privadas, sendo uma na modalidade de ensino a distância (EaD) e outra presencial. Em relação às universidades privadas não se aplica a escolha pela nota de curso e sim pela modalidade de ensino. É oportuno esclarecer que a mensuração da qualidade dos Cursos favorece a competitividade de forma classificatória e excludente, estimulando rankings numa perspectiva reducionista em face da complexidade dos Cursos de Educação Superior. Importa ressaltar que as informações do currículo dessas instituições estão disponíveis no meio eletrônico e foram consultadas no início do ano de 2019, podendo ter sofrido alterações após essa data, principalmente nesse momento pandêmico em que se encontra a nação brasileira.

A análise inicia pela Universidade Federal de Santa Catarina, que apresenta nota 5 para seu Curso, conforme dado fornecido pelo INEP-2017 (Quadro 6). A seguir consta a Universidade Estadual de Ponta Grossa, no Paraná, que obteve a nota 4 conforme INEP-2017¹⁸ (Quadro 8). Então apresenta-se a Faculdade Santa Cruz,

-

¹⁷ O Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição (IGC) é o mais completo dos três indicadores do Ensino Superior divulgados pelo Inep. Ele é quem representa a "Nota do MEC", pois avalia a qualidade das instituições de educação superior. O índice é calculado todos os anos e considera a média dos três últimos CPCs - Conceito Preliminar de Curso, a média das avaliações dos programas de pós-graduação *stricto sensu* da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e a distribuição dos alunos entre graduação ou pós-graduação. As notas vão de 0 a 5. Quanto mais próxima a nota for de 5, melhor deve ser a qualidade do curso. (INEP, 2019).

¹⁸ Referente à nota da instituição convém esclarecer que no governo Fernando Henrique Cardoso se destaca a refundação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, conhecido pela sigla INEP, responsável pela avaliação do ensino em todos os seus níveis. Portanto, a nota das instituições passou a ser critério de seleção ao se buscar um ensino de aprendizagem efetiva.

situada em Curitiba, no Paraná, com nota 3 conforme o INEP-2017 (Quadro 10), e a Universidade do Norte do Paraná, também com nota 3 conforme o INEP-2017 (Quadro 12).

O quadro 6 apresenta a Matriz Curricular da Universidade Federal de Santa Catarina.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA (UFSC)

QUADRO 6 – UNIDADES CURRICULARES DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

Unidades Curriculares	Carga horária
Educação e Infância I	54
Educação e Sociedade I	54
Filosofia da Educação I	72
Estado e Políticas Educacionais	72
Diferença, Estigma e Educação	54
Psicologia da Educação	72
Introdução à Pedagogia	54
Educação e infância II	54
Educação e Sociedade II	54
Filosofia da Educação II	72
História da Educação I	72
Arte, Imaginação e Educação	72
Educação e Trabalho	54
Educação e Infância III	36
Didática I: fundamentos da teoria pedagógica	72
para o ensino	
Teorias da Educação	54
Linguagem Escrita e Criança	54
História da Educação II	72
Aprendizagem e Desenvolvimento	72
Iniciação à Pesquisa	54
Educação e Infância IV: fundamentos da Edu-	72
cação Infantil	
Organização dos Processos Educativos II	54
Alfabetização	54
Ciências, Infância e Ensino	90
Educação Matemática e Infância	72
Pesquisa em Educação I	54
Educação e Infância V: conhecimento, jogo,	72
interação e linguagens	
Organização dos Processos Educativos na	72
Educação Infantil I	
Literatura e Infância	54
Geografia, Infância e Ensino	90
História, Infância e Ensino	90
Fundamentos e metodologia da Matemática	72
Educação e Infância VI: conhecimento, jogo,	54
interação e linguagens II	

Organização dos Processos Educativos na Educação Infantil	72
Políticas e Práticas Pedagógicas relacionadas	54
à Educação Especial	
Língua Portuguesa e Ensino	54
Infância e Educação do Corpo	72
Educação de Jovens e Adultos	72
Pesquisa em Educação II	54
Educação Infantil VII: estágio em Educação Infantil	216
Libras I	54
Educação e Comunicação	72
Educação e Infância VIII: exercício da docên-	144
cia nos anos iniciais	
Didática II: processos de ensino nos anos ini-	72
ciais da escolarização	
Organização dos Processos Coletivos do Tra-	72
balho Escolar	
Pesquisa em Educação III: orientação ao	36
TCC	
Educação Especial: conceitos, concepções e	72
sujeitos	
Trabalho de Conclusão de Curso – TCC	12

Fonte: UFSC e a própria autora.

O quadro 7 compila o total de carga horária do Curso.

QUADRO 7 – CARGA HORÁRIA DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

TOTAL DE HORAS DE CURSO	3.252
ALFABETIZAÇÃO	54
DIDÁTICA	144
METODOLOGIAS	666
EDUCAÇÃO ESPECIAL	180
EJA	72
POLÍTICAS, FILOSOFIA, PSICOLOGIA,	432
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO	
ESTÁGIO	360
PESQUISA	210
OUTRAS DISCIPLINAS	1.134

Fonte: UFSC e a própria autora.

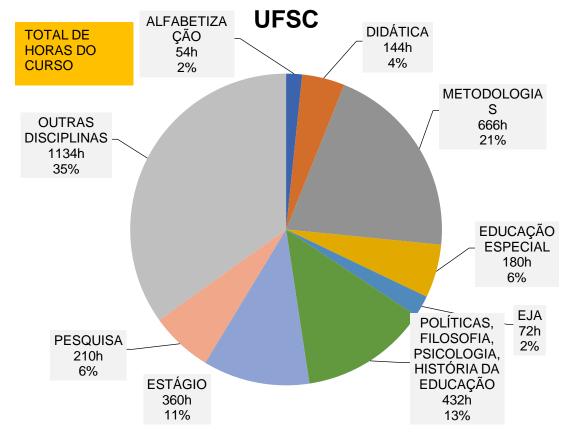


GRÁFICO 4 – CURSO DE PEDAGOGIA UFSC

Fonte: UFSC e a própria autora.

A carga horária de cada disciplina demonstra o valor que lhe é dado: quanto maior a carga horária, maior o seu valor na hierarquia de importância. (SILVEIRA, 2013). A carga horária por si só não elucida o quão emancipatório é a educação da instituição porque, para avaliar a qualidade, é necessário se ter outros elementos de análise. Mas não pode se negar que essas informações explícitas de quais disciplinas são contempladas revelam as preferências e a condução das políticas educacionais nas instituições. Numa pretensa formação emancipatória é contraditório haver uma carga horária que prioriza ou minimiza determinado currículo.

Percebe-se na Universidade Federal de Santa Catarina uma carga horária significativa de Políticas, Filosofia e História da Educação, com 432 horas do Curso. A Pesquisa se apresenta na grade curricular com carga de 210 horas. Observando a matriz percebe-se destaque para disciplinas que contemplam a Educação e a Infância com 270 horas e para Educação Infantil 216 horas. Nessa grade curricular as

disciplinas estão definidas e permitem compreender o que se propõe a estudar. Outra disciplina que se destaca é a de Organização de Processos Coletivos do Trabalho, com 72 horas, que subentende como é o fazer pedagógico sob a perspectiva do coletivo. Porém as Metodologias possuem a maior carga horária das disciplinas do Curso. A Universidade Federal de Santa Catarina apresenta de forma clara as disciplinas, convém salientar que as Universidades Federais têm maior autonomia regulada, possibilitando confrontar com as políticas que interessam ao mercado.

O quadro 8 apresenta a grade curricular do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa, no Paraná.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA (UEPG)

QUADRO 8 – UNIDADES CURRICULARES DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA

Unidades Curriculares	Carga horária
História da Educação	68
Filosofia da Educação I	102
Psicologia da Educação I	68
Sociologia da Educação I	68
Educação, diversidade e cidadania	68
Didática I	68
Pesquisa e Prática Pedagógica I	102
Gestão Educacional I	68
Ludicidade, Corporeidade e Arte	68
Tecnologia da Informação da Comunicação	68
Disciplina à Distância	
Metodologia da Pesquisa em Educação	68
História da Educação Brasileira	102
Filosofia da Educação II	68
Psicologia da Educação II	68
Sociologia da Educação II	68
Fundamentos Teóricos da Educação Infantil	102
Política e Organização da Educação Brasi-	102
leira	
Pesquisa e Prática Pedagógica II	102
Gestão Educacional II	68
Didática II	68
Alfabetização e Letramento	68
Estágio Curricular Supervisionado em Docên-	102
cia na Educação Infantil	
Estágio Curricular Supervisionado em Gestão	102
na Educação Básica I	
Pesquisa e Prática Pedagógica III	102
Fundamentos Teórico-Metodológicos da Ma-	102
temática	
Fund. Teóricos Met. Da Língua Portuguesa	102
Fund. Teóricos Met. Da História	68
Fund. Teóricos Met. Da Geografia	68
Fund. Teóricos Met. Das Ciências Naturais	68
Educação e Currículo	68

Psicologia da Educação III	68
Estágio Curricular Supervisionado em Docên-	102
cia nos Anos Iniciais do Ens. Fundamental	
Estágio Curricular Supervisionado em Gestão	102
na Educação Básica II	
Educação Inclusiva	68
Trabalho e Educação	68
Planejamento e Avaliação	68
Libras	68
Seminário de Docência e Gestão na Educa-	102
ção Básica	
Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)	34
Educação em Espaços Não Formais	68
*Disciplina de diversificação e aprofunda-	68
mento	
*Disciplina de diversificação e aprofunda-	68
mento	

Fonte: UEPG e a própria autora.

QUADRO 9 – CARGA HORÁRIA DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA

1 ONTA GROSSA	
TOTAL DE HORAS DE CURSO	3.298
ALFABETIZAÇÃO	68
DIDÁTICA	136
METODOLOGIAS	408
EDUCAÇÃO ESPECIAL	136
POLÍTICAS, FILOSOFIA, PSICOLOGIA, SO- CIOLOGIA, HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO	782
ESTÁGIO	408
PESQUISA	408
OUTRAS DISCIPLINAS	950

Fonte: UEPG e a própria autora.

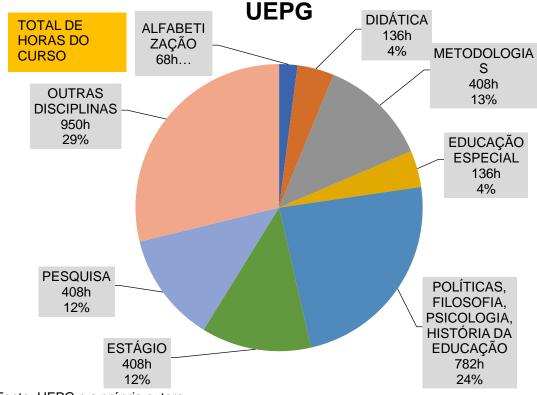


GRÁFICO 5 - CURSO DE PEDAGOGIA UEPG

Fonte: UEPG e a própria autora.

Ao observar o Quadro 8, nota-se a diversidade das disciplinas que compõem a grade curricular. Evidenciam-se os Fundamentos Metodológicos com 408 horas e disciplinas voltadas à Pesquisa com 408 horas, o que representa uma significativa carga horária. Destaca-se a disciplina de Diversificação e Aprofundamento com 136 horas, entretanto, sem uma clara definição sobre a que se refere. São nomes que sugerem vários temas tornando vago o que de fato se propõe. Destacam-se nessa matriz disciplinas como Gestão, com 136 horas, Educação em Espaço Não Formal com 68 horas, Educação e Currículo e Avaliação, cada uma com 68 horas. Outro fator relevante são as 782 horas voltadas para disciplinas de Políticas, Filosofia, Sociologia e História da Educação, bem como as 408 horas destinadas para o Estágio.

As mudanças recentes no Curso de Pedagogia fazem parte de um conjunto de reformas iniciadas nos anos de 1990, cujo objetivo foi o de adaptar a Educação às novas demandas da sociedade capitalista em base neoliberal. Essa variedade de disciplinas evidencia a flexibilidade prevista na legislação. (EVANGELISTA; TRICHES, 2012). Nessa condição, impera a flexibilidade, o interesse ao capital e responsabiliza o professor pelo desenvolvimento econômico do país. No quadro 8 já se constata que há disciplinas a distância compondo a carga horária do Curso.

Todo esse ideário da flexibilização curricular, assimilado pelos documentos das instâncias executivas responsáveis pela formulação de políticas para a graduação no país, parece decorrer da compreensão de que estão ocorrendo mudanças no mundo do trabalho e, consequentemente, nos perfis profissionais, o que ocasiona a necessidade de ajustes curriculares nos diferentes cursos de formação profissional. (CATANI; OLIVEIRA; DOURADO, 2001, p. 75).

Sob esse prisma, Evangelista e Triches (2012), em pesquisa realizada sobre o "Curso de Pedagogia, organizações multilaterais e o superprofessor", discutem as diretrizes do Curso de Pedagogia e entre as reflexões apresentam o artigo 4º da Resolução 1/2006, do CNE/CP¹9:

Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

- I planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;
- II planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não escolares;
- III produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não escolares. (BRASIL, 2006, p. 2).

Para as autoras, a gestão é tratada como competência do professor, sendo ele responsável pelo diálogo, participação e implementação do Projeto Pedagógico, avaliação e acompanhamento dos processos escolares e não escolares, entre outras demandas. O professor é o responsável por tudo que acontece na escola e fora dela, numa sobrecarga de funções que deturpa a identidade profissional. Ele não se reconhece como educador, onera-se com compromissos e culpas que afetam a sua prática, uma vez que se sente cansado de "carregar o mundo nas costas".

O quadro 10 apresenta as disciplinas do Curso de Pedagogia da Faculdade Santa Cruz, de Curitiba, PR.

¹⁹ Conselho Nacional de Educação / Conselho Pleno.

FACULDADE SANTA CRUZ

QUADRO 10 – UNIDADES CURRICULARES DO CURSO DE PEDAGOGIA DA FACULDADE SANTA CRUZ

CRUZ	
Unidades Curriculares	Carga Horária
Alfabetização e Letramento	80
Atividades Teórico-Práticas I	50
Atividades Teórico-Práticas II	50
Atividades Teórico-Práticas III	50
Atividades Teórico-Práticas IV	50
Comunicação em Língua Brasileira de Sinais	40
Didática	80
Disciplina Eletiva I	80
Disciplina Eletiva II	40
Disciplina Eletiva III	80
Disciplina Eletiva IV	80
Disciplina Eletiva V	40
Educação de Jovens e Adultos	40
Educação Infantil: Concepções e Metodolo-	80
gias	
Especificidades Curriculares: Educação Inte-	80
gral e Educação Profissional	
Estágio Educação Infantil	150
Estágio Ensino Fundamental - Séries Iniciais	150
Estágio Gestão Escolar	150
Formação Inicial e Continuada de Educado-	40
res	.•
Fund. Teórico-Metodológicos do Ensino da	80
Língua Portuguesa	••
Fund. Teórico-Met. do Ensino da Arte e da	40
Música	.•
Fund. Teórico-Met. do Ensino da História	40
Fund. Teórico-Met. do Ensino da Matemática	80
Fund. Teórico-Met. do Ensino de Ciências	40
Fund. Teórico-Met. do Ensino de Educação	40
Física	
Fund. Teórico-Met. do Ensino de Geografia	40
Fundamentos da Educação Especial e Inclu-	80
siva	00
Fundamentos dos Anos Iniciais do Ensino	80
Fundamenta	00
Gestão Escolar: Administração da Educação	80
Escolar	00
História da Educação	80
Língua Portuguesa	80
Literatura Infantojuvenil	80
Organização do Trabalho Pedagógico em	80
Espaços Escolares	00
Organização Curricular da Educação Básica	40
Pedagogia Empresarial	80
	80 80
Políticas Públicas da Educação	
Psicologia e Psicopedagogia da Educação	80
Tópicos Integradores - Avaliação da Aprendi-	40
zagem	40
Tópicos Integradores - Biologia Educacional	40
Tópicos Integradores - Fundamentos da Edu-	40
cação	40
Tópicos Integradores - Meios de Ensino	40

Tópicos Integradores - Pesquisa Científica	40
Tópicos Integradores - Temas Transversais:	40
Meio Ambiente	
Tópicos Integradores - Temas Transversais:	40
Multiculturalismo	
Tópicos Integradores - Tendências Contem-	40
porâneas da Educação	
Trabalho de Conclusão de Curso I – Desen-	55
volvimento	
Trabalho de Conclusão de Curso I – Orienta-	80
ção	
Trabalho de Conclusão de Curso II – Desen-	55
volvimento	
Trabalho de Conclusão de Curso II – Orienta-	80
ção	

Fonte: Faculdade Santa Cruz e a própria autora.

QUADRO 11 – CARGA HORÁRIA DO CURSO DE PEDAGOGIA DA FACULDADE SANTA CRUZ

TOTAL DE HORAS DE CURSO	3.200
ALFABETIZAÇÃO	80
DIDÁTICA	80
METODOLOGIAS	480
EDUCAÇÃO ESPECIAL	120
POLÍTICAS, PSICOLOGIA, HISTÓRIA DA	280
EDUCAÇÃO	
ESTÁGIO	450
PESQUISA	255
OUTRAS DISCIPLINAS	1.455

Fonte: Faculdade Santa Cruz e a própria autora.

FACULDADE SANTA CRUZ ALFABETIZA TOTAL DE DIDÁTICA ÇÃO HORAS DO 80h METODOLOGIA 80h... **CURSO** 3% S 480h 15% **OUTRAS DISCIPLINAS** 1455h EDUCAÇÃO 45% **ESPECIAL** 120h 4% POLÍTICAS. FILOSOFIA, PSICOLOGIA, HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO 280h 9% **ESTÁGIO PESQUISA** 450h 255h 14% 8%

GRÁFICO 6 – CURSO DE PEDAGOGIA DA FACULDADE SANTA CRUZ

Fonte: Faculdade Santa Cruz e a própria autora.

O quadro 10 aponta que as disciplinas de Metodologia prevalecem nessa grade curricular, e que há diversas disciplinas que se dividem com menor carga horária. Nota-se uma formação generalizada, o que favorece a formação fragmentada e aligeirada. Do mesmo modo apresenta disciplinas, como Temas Transversais e Tópicos Integradores, com pequena carga horária, e que contribuem na divisão do currículo em várias disciplinas e com risco quanto ao devido aproveitamento das mesmas.

Percebe-se que as Metodologias apresentam a maior carga horária do Curso, com 480 horas, enquanto que Políticas, Psicologia, História da Educação contam com 280 horas. Para a Pesquisa a carga é de 255 horas. Nessa grade curricular há várias disciplinas com carga horária de 40 horas, entre elas: Meios de Ensino, Meio Ambiente, Multiculturalismo. Há um diferencial que é a disciplina de Pedagogia Empresarial, com 80 horas, e há disciplinas com expressões genéricas cuja nomenclatura não esclarece a que se referem. Entre elas constam: Disciplina Eletiva, com 320 horas, Atividades Teórico-Práticas, com 200 horas, Educação Integral e Profissional, com 80

horas. Em relação à Pesquisa destaca-se que consta com 215 horas para a elaboração do TCC.

A flexibilidade para a formação docente reflete-se no Curso de Formação, principalmente na instituição privada que, para se manter, cede, por vezes, ao interesse do mercado a fim de formar cidadãos favoráveis aos princípios do capital, mesmo porque depende de atender a essa demanda a fim de conseguir autorização para seu funcionamento.

Por óbvio, nesse cenário, o setor educacional passou a sofrer muitas mudanças rapidamente implementadas pelos novos ocupantes do MEC, dada a urgência de o grupo de poder em ascensão obter o controle de tão importante e complexa atividade, como a da formação dos docentes para a educação básica no País. (BAZZO; SCHEIBE, 2019, p. 673).

O cenário contraditório propõe formação de cidadãos a partir da deformação de formadores. Um jogo de palavras que remete à reflexão sobre que homens queremos formar, que homens a nação, sob o jugo hostil de governantes, quer formar, que homens o acadêmico que entende que ser pedagogo é conduzir ao caminho da educação e que educação liberta e emancipa, que homens queremos formar?

O quadro 12 apresenta as disciplinas do Curso de Pedagogia da Universidade do Norte do Paraná.

FACULDADE UNIVERSIDADE NORTE DO PARANÁ (UNOPAR)

QUADRO 12- UNIDADES CURRICULARES DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNOPAR

Unidades Curriculares	Carga Horária
Educação a distância	20
Processo Educativo no contexto histórico filosófico	120
Comunicação e linguagem	60
Sociedade e diversidade no contexto educacional	120
Seminário I	60
Compreensão e raciocínio	40
Psicologia da Educação desenvolvimento e aprendizagem	120
O trabalho do pedagogo nos espaços educativos	120
Metodologia cientifica	60
Seminário II	60
Políticas Públicas na educação básica	120
Fundamentos da Gestão Educacional	120
Currículo escolar e as tecnologias em educação	120
Seminário III	60

Organização do Trabalho pedagógico na Edu-	120
cação Infantil Reflexões e pesquisa	.20
Ludicidade e educação	60
Alfabetização e letramento	120
Seminário IV	60
Ensino de Matemática na Ed. Infantil	60
Ensino de Arte e música	120
Ensino Natureza e Sociedade	60
Seminário V	60
Estágio curricular gestão	100
Organização do trabalho pedagógico nos anos	120
iniciais do Ensino Fundamental - reflexão e	
pesquisa	
Ensino de Língua Portuguesa	60
Ensino de Educação Física escolar	60
Seminário VI	60
Estágio curricular Educação Infantil	100
Ensino de matemática	60
Ensino de Ciências e saúde infantil	120
Ensino de História e Geografia	120
Seminário VII	60
Estágio curricular nos anos iniciais	100
Língua Brasileira de Sinais LIBRAS	60
Educação de Jovens e Adultos	120
Processos Escolares de Inclusão	60
Seminário VIII	60
Projeto de Ensino em Educação	60

Fonte: UNOPAR e a própria autora.

QUADRO 13 – CARGA HORÁRIA DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNOPAR

·	
TOTAL DE HORAS DE CURSO	3.240
ALFABETIZAÇÃO	120
DIDÁTICA	
METODOLOGIAS	660
EDUCAÇÃO ESPECIAL	120
EJA	120
POLÍTICAS PÚBLICAS, PSICOLOGIA E FI-	360
LOSOFIA	
ESTÁGIO	300
PESQUISA	240
OUTRAS	1.320

Fonte: UNOPAR e a própria autora.

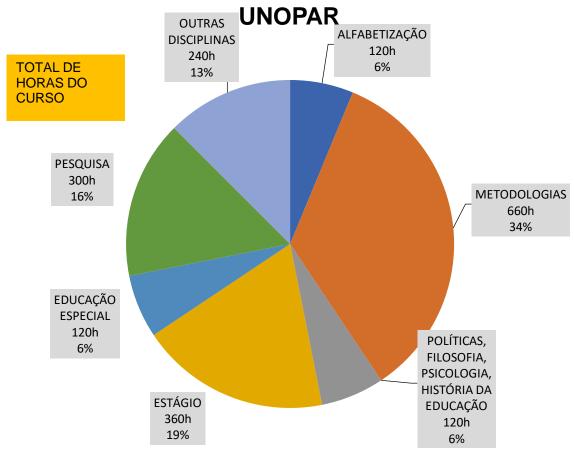


GRÁFICO 7- CURSO DE PEDAGOGIA UNOPAR

Fonte: UNOPAR e a própria autora.

A UNOPAR é uma instituição privada que oferece ensino a distância, apresenta baixa carga horária em estágios, também se nota uma variedade de disciplinas com menor carga horária, reafirmando as políticas de formação generalizada. O quadro 13 evidencia que prevalecem na carga horária as Metodologias, com 660 horas, e 360 horas destinadas para Políticas e Psicologia. Um fato a se destacar é que não contempla a disciplina de Didática em sua grade curricular (quadro 13). Destacam-se na grade as disciplinas: Compreensão e Raciocínio com 40 horas, que traz um diferencial para este Curso, que é a distância, pois não se compreende pela denominação qual é o seu objetivo e a relação com o trabalho do pedagogo. Na disciplina Trabalho do Pedagogo nos Espaços Educativos, de 120 horas, percebe-se que se amplia o horizonte do trabalho além da escola, com uma carga horária significativa. Outro fator a se considerar é a carga de 120 horas para Alfabetização, consagrando maior número que as demais instituições, bem como a EJA, com 120 horas, também superior às demais Instituições. Para a Pesquisa destinam-se 240 horas do Curso.

Convém esclarecer a opção pela análise da matriz curricular de uma instituição de Ensino a Distância, de forma a perceber como se dá a formação a distância do pedagogo, considerando que esta modalidade de ensino eclodiu em virtude da necessidade de se adequar a LDB 9.394/1996 e formar professores num prazo determinado de dez anos, fato que contribuiu para a expansão do mercado das instituições privadas e a distância.

Art. 62 – 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 nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 1996).

Nessa expansão de oferta de Cursos de Pedagogia, as ementas das instituições de ensino se diversificam, por vezes priorizando Psicologia e Sociologia, de forma isolada, sem continuidade, em desconexão com áreas de Humanidades e Natureza.

Nessa competitividade, as instituições privadas foram favorecidas no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) ao assinar convênios como o PROUNI²⁰, realizando repasse financeiro às instituições privadas, quando o Estado deveria oportunizar. Em relação à avaliação nesse viés, Nunes (2014) pondera:

Oportunidade em que, com certa frequência, molda-se e atua, no seio das relações sociais e humanas, como instrumento de caráter seletivo e excludente, associando-se, algumas vezes, a valores conservadores ou mesmo reacionários, se e quando voltados à manutenção da ordem estabelecida. (NUNES, 2014, p. 111).

Ou seja, intencionalmente, ou não intencionalmente, a avaliação sob a perspectiva da mensuração desagrega, separa os "melhores" sob a perspectiva mercadológica, desconsiderando a formação omnilateral enquanto direito para todos.

Cury (1995) afirma que o ritual pedagógico é coercitivo, organizado burocraticamente com normas e conformidades, provas e exames precedidos de uma preparação para o que se tem em vista. Portanto, o objetivo da educação passa a ser um bom desempenho nas provas e arguições. "Nesse sentido a educação acaba por se

-

²⁰ O PROUNI – Programa Universidade Para Todos promove o acesso às universidades particulares brasileiras para estudantes de baixa renda que tenham estudado o ensino médio exclusivamente em escola pública, ou como bolsista integral em escola particular. (MEC, 2019).

tornar um processo voltado para a submissão às ordens recebidas, que refletem e reproduzem as estruturas mais amplas de dominação." (CURY, 1995, p. 119).

Nas diversas grades curriculares apresentadas fica evidente a autonomia da Instituição de Ensino Superior ao acrescentar ou desdobrar disciplinas numa variedade significativa de temas.

Percebe-se nas mesmas grades a tendência para o ensino a distância, mesmo nos Cursos presenciais, fato que se intensifica no contexto atual de desmonte educacional.

Nessa decadência, a respeito da formação no ensino superior, a portaria 2.117, de 6 de dezembro de 2019, de responsabilidade do então ministro da Educação Abraham Weintraub, normatiza a oferta de carga horária na modalidade de Ensino a Distância (EaD) em cursos de graduação presenciais ofertados por IES pertencentes ao Sistema Federal de Ensino. Em seu artigo 2º estabelece que as IES poderão introduzir a oferta de carga horária na modalidade de EaD na organização pedagógica e curricular de seus cursos de graduação presenciais, até o limite de 40% da carga horária total do curso, ou seja, substitui-se o trabalho do professor por aulas *on-line*, utilizando-se da tecnologia como metodologia de ensino.

Dentro desse entendimento com relação à tecnologia, podem-se reproduzir as palavras a seguir, que esclarecem:

Em face das particularidades totalitárias dessa sociedade, a noção tradicional de "neutralidade" da tecnologia não mais pode ser sustentada. A tecnologia não pode, como tal, ser isolada do uso que lhe é dado; a sociedade tecnológica é um sistema de dominação que já opera no conceito; e na elaboração das técnicas. (MARCUSE, 1973, p. 19, grifo do autor).

O autor afirma que o universo tecnológico é um universo político, um projeto organizado como material de dominação, moldando todo o universo, a cultura material e intelectual. Uma arma importante para a dominação.

Também quanto à organização curricular, ocorre que nas universidades federais e estaduais há um maior embate ao se implementar políticas vigentes, uma vez que possuem a autonomia para o trabalho; enquanto nas faculdades privadas priorizam-se as disciplinas para formação específica da profissão, como exigência das normativas para que possam manter-se no mercado.

Outro aspecto a se considerar compete aos Temas Transversais que se desdobram em cargas horárias diferenciadas e priorizam a formação aligeirada com cargas horárias reduzidas para componentes que envolvem a diversidade e a formação humana. Pode-se considerar que conteúdos que trabalham a formação do respeito ao outro não exigem uma carga horária específica; deve, sim, permear toda a grade curricular nos diversos conteúdos. Mas como garantir que nessa possibilidade não se esqueça de algo tão importante para a formação do "ser humano", priorizando habilidades específicas atreladas a um currículo comum? Como mensurar se a formação humana do pedagogo está sendo contemplada, tendo em conta que as avaliações consideram e mensuram conhecimento excerto?

Sem dúvida, classificar as disciplinas elencadas nos Cursos não permite uma conclusão sobre o quanto estes priorizam a formação do pedagogo. Todavia, é evidente, pela carga horária estabelecida e o número de disciplinas que se apresentam, que não é possível formar um profissional capacitado para formar vidas com o tempo que se tem. Mesmo porque a formação inicial não comporta toda essa responsabilidade, é notório que o pedagogo precisa estar em constante formação. Essa formação é de toda a vida, quer ampliando, quer retrocedendo a visão de mundo desse profissional.

Há que se ponderar que, se o pedagogo também tem a função de viabilizar a efetivação do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola e consequentemente contribuir para que a aprendizagem assegure a formação omnilateral, é preciso repensar como este profissional se forma. Quais unidades curriculares permitem que o pedagogo tenha tal formação, ou seja, qual unidade curricular das IES analisadas contempla a sua formação omnilateral?

A diversidade das disciplinas na matriz curricular de uma instituição sinaliza para a amplitude e complexidade nessa formação. O que alguns priorizam como Arte, Multiculturalismo, Educação de Jovens e Adultos, outros incorporam tais temas em demais disciplinas ou por vezes se abstêm de seu estudo.

O resultado nos coloca diante do seguinte paradoxo: as diretrizes curriculares nacionais do Curso de Pedagogia são, ao mesmo tempo, extremamente restritas e demasiadamente extensivas: muito restritas no essencial e assaz excessivas no acessório. São restritas no que se refere ao essencial, isto é, àquilo que configura a pedagogia como um campo teórico-prático dotado de um acúmulo de conhecimentos e experiências resultantes de séculos de história. Mas são extensivas no acessório, isto é, se dilatam em múltiplas e reiterativas referências à linguagem hoje em evidência, impregnada de expressões como conhecimento ambiental-ecológico; pluralidade de visões de mundo; interdisciplinaridade, contextualização, democratização; ética e sensibilidade afetiva e estética; exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas,

culturais, religiosas, políticas; diversidade; diferenças; gêneros; faixas geracionais; escolhas sexuais. (SAVIANI, 2012, p. 6).

Fato que certamente compromete a formação desse profissional que, pela fragmentação do currículo da formação inicial, pode chegar na escola sem subsídios para oportunizar a formação humana aos alunos. Nesse processo encontram-se os pedagogos que exercerão função específica de coordenação, bem como os professores que assumem uma classe e, somente na prática, descobrem qual sua atribuição e a dimensão de seu trabalho.

Nessa esteira o pedagogo encontra desafios, limites, embaraços que desmotivam ou obstaculizam sua prática na escola.

Um olhar ao passado deixa claro que, de especialistas a generalistas, de professores dos anos iniciais do ensino fundamental a professores da educação infantil, muitas têm sido as mudanças de nomenclaturas, mas poucas transformações reais se concretizaram para a construção da identidade do profissional formado em um Curso de Pedagogia, no Brasil. (ENS; VAZ, 2011, p. 144).

Neste estudo de 2011, as autoras estendem-se ao contexto hodierno, sob a égide do capital, que fragiliza a formação docente em detrimento da extensão da certificação, sem preocupar-se com a qualidade e formação omnilateral dos profissionais.

Freire et al (2012) alertam para a necessidade de se incluir, na formação inicial do professor, espaços colaborativos de pesquisa e reflexão de forma contextualizada, no sentido de desenvolver, na integração da teoria e prática, competências pessoais e sociais que proporcionem maior autoconhecimento e capacidade para lidar com o conflito, bem como obter menor vulnerabilidade frente às apreciações dos outros. Considera-se que a autorregulação emocional atribui melhoria no desempenho profissional de forma a refletir no ambiente relacional e consequentemente na aprendizagem.

Na contramão, convém relembrar o governo de Fernando Henrique Cardoso (2005-2012), que alavanca o discurso de qualidade na educação e universalização do ensino, sob o viés da aferição de resultados. Sob a égide da harmonia, instala-se a conformidade autoafirmando princípios de igualdade e liberdade.

Fernando Henrique Cardoso, candidato do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), é eleito presidente em 1994 e governa por dois mandatos. Esse governo é marcado pela continuidade das reformas estatais sob os moldes do Estado Mínimo neoliberal. A partir de 1996, o presidente apresenta a proposta educacional pensada. São aprovadas duas leis, importantes para efetivar as reformas no âmbito da educação: a lei 9.394/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), e a que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). Logo após, em 1997, são implantados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Em consonância com o governo, sob a perspectiva do mercado, insere-se o termo "competências" nas Diretrizes Curriculares.

A legislação aprovada favorece a centralização do governo na definição de políticas educacionais, porém descentralizando a execução para os estados e municípios. Jacomeli (2011) pondera que tal descentralização não considerou as realidades dos estados e municípios, alavancando a desigualdade entre cidades e regiões.

Outra herança desse governo foi o controle dos mecanismos de desempenho das escolas, como as provas do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Vários programas foram efetivados nesse governo, entre eles o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e a TV Escola. Somente em 2001 é sancionado o Plano Nacional de Educação, previsto pela lei 9.394/1996 (LDBEN), documento que norteia as políticas educacionais por dez anos.

Todavia, essas ações foram firmadas consoante as determinações do Banco Mundial e as metas desse plano, na sua maioria, não foram efetivadas. Silva (2002) aponta que as mediações políticas efetivadas entre o país e o Banco Mundial foram construídas para restaurar os mecanismos de acumulação do capital e de favorecimento dos princípios do mercado em detrimento das instituições nacionais, em especial as que tratam do amparo social e dos trabalhadores. Esse fato desfavorece, pois se reduzem os direitos e os princípios democráticos, mediante alterações na Constituição e emendas que redirecionam os recursos financeiros. À mercê do capital, o Banco Mundial impera políticas em pacto com o governo federal e as elites que detêm o capital.

Estabelece-se assim o potencial produtivo que estabiliza a sociedade dentro da estrutura da dominação. Uma falsa noção de normalidade e progresso, sustentada por ideologias partidárias intencionalmente organizadas.

Ou seja, na contramão da formação omnilateral do pedagogo, a citada lei permite o "barateamento" da formação, pois interessa que a educação seja cultura de massa. Conforme analisa Chauí (2016, p. 252), "o recurso audiovisual tende a transformar a igualdade educacional em nivelamento cultural pelo baixo nível dos conhecimentos transmitidos". Ainda a autora esclarece:

Ao professor não cabe dizer "faça como eu", mas "faça comigo". O professor de natação não pode ensinar o aluno a nadar na areia fazendo-o imitar seus gestos, mas leva-o a lançar-se n'água em sua companhia para que aprenda a nadar lutando contra as ondas, fazendo seu corpo coexistir com o corpo ondulante que o acolhe e repele, revelando que o diálogo do aluno não se trava com seu professor de natação, mas com a água. (CHAUÍ, 2016, p. 257).

Nessa reflexão cabe repensar como se dá o trabalho do professor, que oportuniza esse desvelar o conhecimento, quando se estabelece quase metade da carga horária do Curso a Distância. A relação de professor e aluno exige o contato imediato, sem barreiras. Por vezes as unidades curriculares oferecidas na modalidade EaD, repetem aulas gravadas há muitos anos. Por vezes são as mesmas aulas que se perpetuam na formação do pedagogo e de outros cursos de graduação.

Através da mediação da sociedade total, que amarra todas as relações e impulsos, os homens são convertidos de novo justamente naquilo contra o que se voltara a lei do desenvolvimento da sociedade, o princípio do si-mesmo; em simples exemplares da espécie humana, semelhantes uns aos outros, em virtude do isolamento na coletividade dirigida pela coação. (ADORNO, 1996, p. 35).

Nesse isolamento, cada um é responsável por si. Os homens compreendem que são autônomos e falsamente livres. Para o Estado é uma situação favorável, pois oportuniza a privatização da educação, sob parâmetros da eficiência, desonerando a responsabilidade do Estado com a formação pública de qualidade prevista na legislação.

Estabelece-se então o momento da precarização da educação, do desmonte educacional, deteriorando a concepção e a função da Universidade. Interessa, nesse desgoverno, a legitimação do capital, da formação para o mercado de trabalho, reduzindo o ensino a mercadoria, num avanço exponencial de analfabetos funcionais, sob uma avaliação excludente e enganosa que pode até elevar índices a fim de "engordar" instituições internacionais que se beneficiam com o fracasso da educação.

Conforme Frigotto (2005), a formação perpassa por categorias de flexibilidade, autonomia, equidade, eficiência, eficácia e participação. Os índices de avaliação são valorizados na perspectiva do mercado.

Nesse viés, observa-se também a crescente privatização dos serviços educacionais, com tendência à mercantilização, diminuindo as possibilidades da autonomia dos profissionais da área.

"Em decorrência os docentes acabam vendendo sua força de trabalho, para em condições precárias objetivar um resultado, com o qual na maioria das vezes, não concordam." (KUENZER, 2011, p. 680).

Destaca-se então o despreparo na formação do pedagogo, uma vez que não se articula a prática educativa com a teoria, formando um profissional polivalente que irá atuar numa diversidade profissional, regida pelo cumprimento de metas e competências e proveniente de formação fragmentada e desconexa.

André (2004) considera que um grande número de ementas emprega frases genéricas que não permitem identificar conteúdos específicos. Há instituições que propõem o estudo dos conteúdos de ensino associados às metodologias, mas de forma panorâmica e pouco aprofundada. A complexa mediação entre teoria e prática parece, de fato, não se realizar a bom termo, tal como vêm apontando, de longa data, inúmeros estudos.

Corroborando essa análise, salienta-se a pesquisa de Gatti e Barreto sobre os Cursos de Pedagogia no Brasil, que aponta:

No que toca às regiões, percentuais um pouco mais elevados dos fundamentos teóricos da educação nas regiões Norte e Nordeste, e percentuais um pouco mais elevados dos "conhecimentos relativos às modalidades e níveis de ensino" no Sul e Sudeste; quanto à organização acadêmica das IES, as universidades apresentam um percentual mais alto de disciplinas relativas aos fundamentos teóricos da educação (28%), ao passo que as faculdades integradas ou isoladas colocam maior acento nas disciplinas de formação profissional específica; no que diz respeito à dependência administrativa, as federais e estaduais tendem a valorizar os fundamentos teóricos da educação, mas as federais se ocupam em igual proporção da formação profissional específica. (GATTI; BARRETO, 2009, p. 124).

Dentre essas constatações, reitera-se a autonomia das IES ao organizar seu projeto político do Curso. Mas, como definir quem é o pedagogo se cada instituição tem concepção própria do profissional que irá formar? É importante retomar que a resolução de 2006 que, em seu artigo 2 § 1º, define quem é o pedagogo, enfatizando

sua função na docência, mesmo que o profissional graduado não se identifique como tal.

Art.2 § 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 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 diálogo entre diferentes visões de mundo. (BRASIL, 2006).

Em 2015, a resolução 2 de 1º de julho, na intenção de garantir um projeto de educação nacional, normatiza princípios e regulação dos Cursos de Formação e novamente conceitua sobre os profissionais do magistério:

Art.2 § 4º - Os profissionais do magistério da educação básica compreendem aqueles que exercem atividades de docência e demais atividades pedagógicas, incluindo a gestão educacional dos sistemas de ensino e das unidades escolares de educação básica, nas diversas etapas e modalidades de educação (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância), e possuem a formação mínima exigida pela legislação federal das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (BRA-SIL, 2015).

Tal resolução regulamenta os cursos de graduação, que devem ter no mínimo 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico em cursos com no mínimo oito semestres ou quatro anos, compreendendo:

I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo;

II - 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição. (BRASIL, 2015).

A resolução também estabelece:

§ 2º Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.

§ 3º Deverá ser garantida, ao longo do processo, efetiva e concomitante relação entre teoria e prática, ambas fornecendo elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência. (BRASIL, 2015).

Importa salientar que a intencionalidade da regulamentação de princípios para a formação destoa da realidade, que centraliza teorias desconexas da prática, num discurso de incentivo à pesquisa na contrapartida de cortes de verbas, sem subsídios para que tal formação se efetive.

Gatti (2019) corrobora essa percepção ao afirmar que a ausência da consciência clara sobre as finalidades formativas como eixo dos currículos prevalece até nossos dias, mostrando a quase ausência de consideração nas políticas de formação de professores e nas instituições de ensino superior e seus docentes, da importância da construção de uma visão articulada, filosófico-social-educacional, como guia dos currículos de formação e das práticas dos que dinamizam esse currículo nas práticas formadoras.

A autora pondera que o pouco valor atribuído às estruturas e dinâmicas formativas de professores, por sua qualidade como acima colocado, por algumas políticas genéricas e pela sua concretização nas instituições de ensino superior, tornam essa formação superficial, mais breve ou rápida, além de conter, de um lado, a representação de que a tarefa de um professor é simples, ou, de outro, que sabendo os conteúdos e dar aulas é trivial. Tem como consequência a banalização da atividade docente, contribuindo para certa desqualificação social da profissão, disfarçada, muitas vezes, por discursos convenientes.

A responsabilização pela formação torna-se um fardo competitivo para cada docente, sendo seu compromisso investir em formação, favorecendo o descompromisso do Estado com a educação formal.

A formação dos profissionais da educação, sua profissionalização e seu exercício acumulam uma história de lutas, conflitos e de muito empenho e dedicação, apesar de sua desvalorização e da ausência de condições devidas e necessárias à qualidade de sua formação e de seu trabalho profissional por parte do poder público. Por outro lado, com a grande expansão das redes de ensino e de cursos nos mais diversos formatos e modalidades, em curto espaço de tempo, e a ampliação consequente da necessidade de profissionais, a formação destes não logrou, ainda, pelos estudos, pesquisas e avaliações realizadas, prover o ensino com profissionais com a qualidade adequada, muitas vezes nem sequer suficiente. (FERREIRA, 2007, p. 158).

É nessa luta constante do professor na busca de profissionalização, por vezes num processo individual e competitivo, que ele aceita incluir-se no processo de precarização do trabalho que desenvolve.

Cabe aqui lembrar o texto no qual o sociólogo Florestan Fernandes se refere às reformas de estrutura do Ensino Superior em 1967. Sobre essa época afirmou:

A "reforma universitária", ao se concretizar nas mãos das forças conservadoras e contrarrevolucionárias que estavam no poder, esvaziou-se de seu conteúdo inovador e democrático. Castrada, a reforma acabou por pulverizar ainda mais a "universidade conglomerada", retirando dela o que subsistia de vitalidade cultural ou política. (FERNANDES, 2010, p. 65, grifo do autor).

Esta afirmação do sociólogo pode retratar o contexto hodierno, pois a Universidade se exauriu da vitalidade, por meio da coerção, corte de verbas, desmonte de políticas adquiridas por luta democrática, precarização de recursos materiais e humanos. A vitalidade cultural e política dessa instituição, mencionada pelo sociólogo, urge revigorar. É um campo de luta constante, necessária e, pelo rigor da pesquisa, precisa vir ao debate de forma a mobilizar os sujeitos envolvidos para a retomada da coletividade do pensamento, unindo forças na intencionalidade de resistir a políticas educacionais que não defendam a educação como prática social, compreendida em seu contexto histórico e suscetível de ser transformada.

3.3. A VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

Considerando o desmonte educacional posto no cenário atual, com recente corte de verbas, bem como responsabilização ao próprio professor pela sua formação, torna impreterível a discussão quanto a sua valorização. A partir da garantia de uma educação de qualidade, prevista na Carta Magna de 1988, da laicidade e gratuidade da educação, pretende-se expor avanços instituídos em documentos oficiais, com destaque para o Plano Nacional de Educação (PNE).

Importa salientar que a construção do Plano Nacional não é recente, é uma luta de décadas que, entre idas e vindas, permanece no contexto atual, por vezes, esquecido. Cabe ressaltar a relevante trajetória de luta para construção desse Plano, com recorte estabelecido a partir do governo de Fernando Henrique Cardoso.

A LDB 9.394/1996 estabeleceu o prazo de um ano a partir de sua publicação para a construção do Plano Nacional de Educação. Em 10 de fevereiro de1998 deu entrada na Câmara dos Deputados o projeto do PNE, elaborado pelas entidades

educacionais que haviam se reunido nos I e II Congressos Nacionais de Educação (CONED).

Do primeiro CONED resultou o texto Plano Nacional de Educação 1996/1997, encabeçado pelo deputado Ivan Valente. Foi identificado no Congresso como Projeto de Lei 4.155/1998. Dois dias depois o governo enviou seu projeto de lei 4.173/1998, que foi apensado ao da oposição. Como a relatoria era a maioria a favor do governo, inverteu-se a prioridade e se transferiu a proposta governamental, que se tornou referência nas discussões e nos debates das audiências públicas. Foi apresentado um substitutivo próprio pautado pelo projeto do governo.

O governo de Fernando Henrique Cardoso – que, como os fatos viriam a demonstrar, apesar da determinação constitucional e da LDB 9.394/1996, não se interessava em nenhum PNE – por inesperada ação da sociedade foi forçado a desengavetar o seu plano e encaminhá-lo em 11 de fevereiro de 1998 à Câmara, onde tramitaria de modo *sui generis*, como anexo ao PNE da Sociedade Brasileira, sob o número 4.173/1998. (VALENTE, 2002).

Em 1998, realizaram-se duas audiências públicas. Em 1999 foram 16 audiências, em novembro desse foi elaborada a nova versão do substitutivo. Em abril de 2000 foi aprovado em regime de urgência e a discussão do projeto foi levada ao plenário da Câmara, dispensando a tramitação nas comissões.

Dois projetos conflitantes: um projeto democrático e popular, expresso na proposta da sociedade. Outro, expressava a política do capital financeiro internacional e a ideologia das classes dominantes devidamente refletida nas diretrizes e metas do governo. (VALENTE, 2002, p. 98).

Em 14 de junho de 2000, o substitutivo da Comissão de Educação Cultura e Desporto foi aprovado no Plenário da Câmara dos Deputados e encaminhado ao Senado Federal. Em 30 de novembro José Jorge, então Ministro do Tribunal de Contas da União, apresentou parecer favorável ao projeto que, em 12 de dezembro, foi aprovado com abstenção do bloco da Oposição, exceto a senadora Emília Fernandes.

Encaminhado à sanção presidencial, o texto aprovado no Congresso Nacional recebeu nove vetos, transformando-se na lei 10.172, de 09 de janeiro de 2001 (primeiro Plano Nacional). As divergências se manifestam especificamente nos objetivos e metas, em especial àquelas que se relacionam direta ou indiretamente ao problema do financiamento.

Na sequência da iniciativa de intervir na questão da qualidade da educação básica, criou-se em 2007 o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). O MEC programou para 2008 a Conferência Nacional de Educação Básica (CONEB), definida como uma das ações do PDE, cujo objetivo seria a construção de um Sistema Nacional Articulado de Educação.

O MEC se comprometeu a organizar uma Conferência Nacional de Educação (CONAE) tendo como tema central o Sistema Nacional de Educação (SNE), o que foi registrado como conclusão do Documento Final da CONEB 2008. A I CONAE, realizada em 2010, foi convocada para construção do Sistema Nacional de Educação. Como estava no último ano de vigência do Plano, este foi incorporado ao tema. Com base nos debates, o MEC preparou o projeto do Plano Nacional de Educação, que foi encaminhado pelo ministro Fernando Haddad ao presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que o enviou ao Congresso em 15 de dezembro de 2010. (PL 8.035/2010).

O projeto do novo PNE começou a tramitar no Congresso no início do primeiro mandato da presidenta Dilma Rousseff e teve sua aprovação no final, na metade de 2014. O que chamou a atenção no Plano: a redução drástica do número de metas em relação ao Plano anterior; ausência de diagnóstico da situação educacional; limitação da meta relativa aos recursos para a educação e redução expressiva das metas, antes 295, agora 20.

A falta de diagnóstico contribuiu para a fragilização do Plano, pois não havia parâmetros para determinar índices. Dourado (2016) ressalta que a valorização dos profissionais da educação tem sido objeto de vários olhares, proposições e lutas políticas, permeada por concepções distintas sobre valorização, bem como sobre quem são os profissionais da educação.

A Conferência Nacional de Educação (CONAE/2014) apresenta uma concepção ampla sobre valorização do profissional da educação. Rompendo com a visão de valorização restrita ou tributária da formação, o documento final da Conae define que a valorização dos profissionais da educação envolve, de maneira articulada, a formação inicial e continuada, carreira, salários e condições de trabalho. (DOURADO,2016, p. 38).

Entretanto, mesmo com ampliação desse discurso em torno da formação inicial e continuada, carreiras e salários, a desigualdade e o desrespeito em relação a essa classe são evidentes. Entre as conquistas, Dourado (2016) cita a lei 12.014, de 2009, alterando o artigo 61 da LDB:

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:

 I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;

II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;

III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim. (Incluído pela Lei n. 12.014, de 2009). (BRASIL, 2009).

O autor ressalta conquistas, entre as quais: a lei 11.738, de 2008, que instituiu o Piso Salarial Profissional Nacional para os Profissionais do Magistério Público da Educação Básica; a lei 12.014, de 2009, que definiu, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação; a resolução 2/2009, do Conselho Nacional de Educação, que fixou as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, em conformidade com a lei 11.738, de 2008; a resolução 5/2005, do Conselho Nacional de Educação, que instituiu a área de Serviços de Apoio Escolar como a 21ª Área Profissional; o decreto 6.755/2009, que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica; o decreto 7.415/2010, que instituiu a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, que dispõe sobre o Programa de Formação Inicial em Serviço dos Profissionais da Educação Básica dos Sistemas de Ensino Público (Profuncionário), e dá outras providências. (DOURADO, 2016).

Importa ressaltar que o PNE 2014 avança na questão da formação dos profissionais, destinando quatro metas a serem alcançadas. Destaca-se a seguinte meta:

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. (PNE, 2014, p. 265).

A meta frisa a necessidade de formação para os professores da educação básica na educação superior, uma vez que são importantes atores na formação dos sujeitos do amanhã. A capacitação em curso superior favorece a profissionalização do docente, contribuindo na prática de ensino e aprendizagem, entretanto, como já

citado, há de se considerar a revisão curricular dos Cursos de Pedagogia porque, com disciplinas desvinculadas da prática da escola e da pesquisa, apresentam-se frequentemente fragmentados.

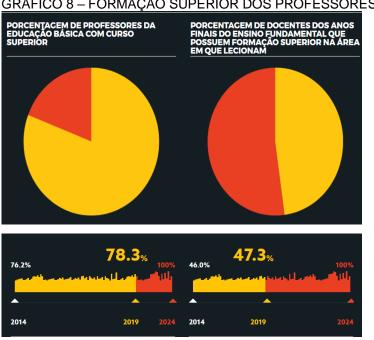


GRÁFICO 8 – FORMAÇÃO SUPERIOR DOS PROFESSORES

Fonte: OPNE, 2018.

Observa-se pelo gráfico 8 que 78,3% dos professores da Educação Básica possuem curso superior, índice que já se elevou, porém, ainda permanece o índice de 21,7% para o alcance da totalidade dos professores. Em relação ao índice de professores que possuem formação própria nos anos finais, percebe-se que ainda se tem o índice de 47,3% de professores que apresentam formação específica, fato preocupante considerando tal percentual. Como desafio se estabelece:

> Desafios: é preciso que a Educação Básica entre na agenda de prioridade das universidades: os currículos das licenciaturas pouco tratam das práticas de ensino e são distantes da realidade da escola pública. De modo geral, a formação continuada se propõe a tampar os buracos deixados pela inicial. (OPNE, 2018, n.p.).

Como visto nas análises do currículo de algumas universidades, constata-se a fragilidade na extensão de disciplinas que o fragmentam e que não garantem por si só a formação integral do pedagogo. A formação do pedagogo exige um olhar sobre o desenvolvimento de toda sua capacidade, envolvendo as dimensões éticas, políticas, sociais e culturais. É necessário repensar os espaços de aprendizagem, articulando um currículo vivo, que faça sentido para o graduando e que o mobilize a desenvolver sua práxis revolucionária.

O espaço apropriado para a realização de estudos e pesquisas educacionais amplos e aprofundados são as Faculdades ou Centros de Educação. Tendo como eixo central [sic] a educação, essas unidades universitárias teriam o papel de acolher os jovens com genuíno interesse em se tornar educadores e colocá-los num ambiente de intenso e exigente estímulo intelectual. Sua formação se iniciaria pelo curso de pedagogia articulando o ensino dos fundamentos teóricos e práticos da educação com a pesquisa propiciada pela inserção dos 10 alunos nos projetos desenvolvidos pelos professores, mediante programas de iniciação científica; prosseguiria com a pós-graduação *lato sensu*, isto é, com cursos de especialização articulados com o mestrado onde se daria sua plena iniciação nas lides da pesquisa, completando-se com o doutorado. (SAVIANI, 2012, p. 9).

A desconexão da identidade do professor e a desarticulação entre os profissionais acentuam as condições de desigualdade postas pela lógica do mercado. O professor da educação básica é, por vezes, rebaixado para a condição de inferior, o que o distancia do professor do ensino superior, que pode entender que existem as categorias de professor da educação básica e da educação superior. A falta de compreensão do professor enquanto sujeito promotor da formação de vidas é uma das complexidades que permeiam o espaço da universidade.

Embora o PNE (BRASIL, 2014) aponte para medidas promissoras de valorização dos profissionais da educação, por si só, enquanto texto, não garante seu cumprimento. Para tal, faz-se necessária a conjugação de diversos fatores, entre os quais se destacam: vontade política na perspectiva de gerar novas ações e formulações legislativas para ampliar a valorização e a formação profissional desejada; maiores investimentos na educação; além de abrir, cada vez mais, as possibilidades de participação das comunidades escolares e da sociedade em geral para a formulação dos encaminhamentos necessários e monitoramento das ações previstas. (ENS et al, 2019, p. 268).

Esse espaço é para todos e está assegurado também na meta 16, que estabelece:

Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. (PNE, 2014, p. 277).

A formação para o mercado acelera em todos os âmbitos educacionais. Logo, o preparo do docente precisa garantir a aprendizagem de habilidades e competências, e é o que basta nesta perspectiva. Assim, a formação em nível de pós-graduação não convém ao Estado, ao contrário, pode ser uma ameaça no caso da formação de um profissional consciente das relações postas no mundo hodierno.

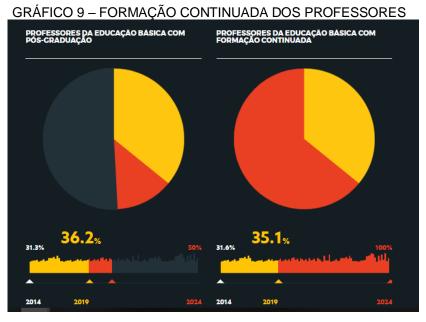
Professores e professoras, submetidos a altas rotinas de trabalho e baixas condições laborais, são tratados, ainda, como se fossem inimigos internos a merecer desconfiança, sendo a formação destes profissionais flexibilizada e reduzida ao municiamento prático, a partir de visão tecnicista centrada na ênfase de competências e habilidades. (FNPE, 2020, p.13).

Nessa via de raciocínio, não cabe na formação do professor a oportunidade de se desenvolver nas diversas dimensões; o necessário para o seu labor é a aquisição de conteúdos que contribuam para classificar e mensurar a aprendizagem dos alunos.

Sabemos que o capital cultural institucionalizado dificilmente suprirá a falta do capital cultural em seu estado incorporado, uma vez que a maioria dos professores tem sua origem nas classes sociais desfavorecidas, desprovidas do capital cultural incorporado valorizado pelas instituições escolares. (ENS et al., 2019, p. 267).

Se esse espaço não está garantido, agudizam-se as desigualdades e a violência com o professor e, num movimento contínuo e crescente, o aluno das classes desfavorecidas.

O gráfico 9 situa quantos profissionais possuem a pós-graduação e a formação continuada.



Fonte: OPNE, 2018

Ao observar o gráfico 9 a respeito da formação continuada dos professores, é possível perceber a grande diferença entre a formação em nível de pós-graduação e a formação continuada. Percebe-se a distância em que se encontra o país para

avançar nessa meta. Em relação à formação dos professores em nível de pós-graduação, nota-se que apenas 36,2% dos docentes possuem tal formação. Esse índice corrobora a análise das grades curriculares que, desde a graduação, não oportunizam formação para a pesquisa. A formação docente para o mercado de trabalho reafirma políticas com ênfase nas didáticas e na multiplicidade de tarefas. Em relação à formação continuada também se percebe que apenas 35,1% dos professores são contemplados. Entretanto, convém destacar que a formação continuada é dever do Estado, assegurada pela legislação. Para esta meta se apresentam os desafios:

Desafios: oferecer uma formação continuada de qualidade e que supra as demandas e desafios enfrentados por cada professor, de forma a suprir as lacunas na formação inicial, ao mesmo tempo em que o mantém em constante aperfeiçoamento no trabalho. É importante que o Ministério da Educação cumpra seu papel fiscalizador, assegurando uma qualidade mínima para os cursos de pós-graduação ofertados. (OPNE, 2018, n.p.).

A meta apresentada reitera o papel do Estado de favorecer a formação de qualidade para o pedagogo. Nos dados observados é possível perceber o desmonte na área educacional, uma vez que flexibiliza e terceiriza a educação. Ao se tratar da formação em cursos de pós-graduação é importante analisar a quantidade de vagas disponíveis para o professor, de forma geral não atende a demanda, causando frustração e desmotivação ao docente. O ingresso no curso de pós-graduação acaba sendo um privilégio para poucos, que em sua maioria pertencem a uma elite.

Em relação à qualificação do professor, Saviani (2012) esclarece que se o professor entender as formas não escolares de educação a partir da escola, estará capacitado a compreender todas as demais formas de educação, qualificando-se, portanto, para também agir nelas.

São essas as coordenadas a partir das quais, em meu entendimento, se deve urgentemente organizar, no âmbito das instituições de ensino superior, o espaço específico para os estudos e pesquisas educacionais que, em nível da graduação, gira em torno do Curso de Pedagogia. Sem isso, os alunos passarão pelos cursos, adquirirão um diploma universitário, mas não ultrapassarão o nível da doxa, reduzindo-se a formação de nível superior a uma mera formalidade, um ato cartorial. (SAVIANI, 2012, p. 9).

Se a formação inicial está desconectada da formação omnilateral, quiçá a formação continuada, que depende muitas vezes somente da escola e nos limites do seu contexto, oportunize tal formação.

Destaca-se que a formação dos professores está atrelada à lógica empresarial, sustentada pela Base Nacional Comum Curricular.

Dessa forma, as decisões tomadas em relação à formação de docentes no país revelam uma estratégia que busca entregar à sociedade professores capazes de fornecer às empresas e ao sistema econômico indivíduos educados não para resistir à cassação dos seus direitos, mas sim para atender a uma ordem que preserve o sistema e suas desigualdades. (BAZZO; SCHEIBE, 2019, p. 681).

Uma das evidências de documento que preserva o sistema e suas desigualdades é a Base Nacional Comum Curricular, pois padroniza o currículo para todos, normatiza habilidades e competências contentando alianças sociais, políticas e econômicas. Mais uma vez materializam-se os ditames do capital, no desmonte educacional.

Também em relação ao desmonte, convém destacar outra importante meta:

Meta 17: valorizar os(as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos(as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE. (PNE, 2014, p. 289).

Cumpre frisar que a valorização dos profissionais do magistério ultrapassa a questão da remuneração, pode-se também considerar o respeito ao profissional quando se oportunizam condições adequadas de trabalho, valorização do seu labor e respeito ao profissional, lembrando que ele é um sujeito de direitos.

No gráfico 10 apresenta-se um comparativo da remuneração dos professores de educação básica em relação a outros profissionais que têm a mesma escolaridade.

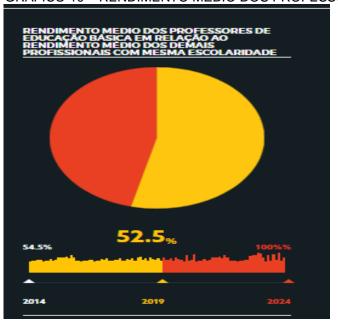


GRÁFICO 10 - RENDIMENTO MÉDIO DOS PROFESSORES

Fonte: OPNE, 2018.

A imagem do gráfico 10 denota a discrepância entre o rendimento dos professores comparado ao de outros profissionais, a divergência é extrema: recebe como remuneração 52,5% a menos do que outro profissional com a mesma escolaridade. É importante, ainda, considerar que as demais categorias também tiveram salários congelados. Mas o achatamento nos salários do professor se intensifica sob a égide do capital.

Em relação a essa meta têm-se como desafios:

Desafios: tratar e valorizar os professores como profissionais e não como abnegados que trabalham apenas por vocação. Enquanto salário e carreira não forem atraentes, o número de jovens dispostos a seguir a carreira do magistério continuará sendo baixo. Elevar os salários do magistério implica em mudar prioridades e passar a enxergar a Educação como a principal fonte sustentável de desenvolvimento econômico e social de um país. (OPNE, 2018, n.p.).

A instabilidade está presente no trabalho docente, os concursos estão escassos e, quando existem, o plano de cargos e salários permanece achatado, sem perspectiva de avanços. O trabalho do professor na empresa privada é imprevisível, pois está sob a lógica do mercado, e mesmo sendo uma instituição de ensino, nesse espaço o aluno é cliente e precisa ser bem atendido para trazer lucro. Logo, sem cliente, não há professor, que fica sob a dependência desse cliente, precisa "convencer" para permanecer no emprego. A instabilidade e as condições de trabalho favorecem o descrédito do professor enquanto sujeito, que nessa situação não é sujeito e sim assujeitado.

Portanto, não basta tratar a valorização do professor apenas a partir da sua formação. Elementos como formação, remuneração, carreira e condições de trabalho, entre outros, são fatores a serem considerados na valorização dos profissionais da educação. (ENS et al, 2019, p. 267).

O desafio se amplia porque às vezes o professor não tem opção e precisa aceitar essa dominação. É questão de sobrevivência, pois ele também precisa do mercado para se manter.

Meta 18: assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os(as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos(as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal. (PNE, 2014, p. 301).

Garantir o piso salarial do professor é o mínimo da valorização pelo seu trabalho, entretanto, as pesquisas apontam que ainda não se atende a essa demanda tão necessária. Os valores a se pagar espraiam-se em outros cofres e nem sempre a educação é reconhecida como prioridade.

Nota-se que o estudo abrange aspectos que, mesmo após dez anos de registro, ainda estão presentes na atuação docente nas escolas públicas brasileiras, por exemplo, o piso nacional, agora estabelecido na Lei n. 11.738 de 2008, que ainda não é pago em todas as regiões do Brasil, a jornada de trabalho que ainda não vigora em grande parte das escolas públicas brasileiras, obrigando muitos professores a dar aula em várias escolas para fechar sua carga horária, e o quantitativo de alunos por turma, que ainda não é considerado de acordo com as possibilidades do professor, para manter a qualidade do ensino, a necessidade das secretarias de ensino em matricular alunos próximos as suas residências, diante das poucas vagas disponíveis, que ainda autoriza o excesso de alunos por sala. São problemas que ainda persistem e que merecem ser vistos de forma cuidadosa quando se quer calcular a qualidade do ensino. (ALVES; CARVALHO, 2019, p. 455).

São questões graves apontadas por esse estudo, que reiteram o que se expõe a respeito das medidas de valorização dos profissionais da educação:

Para tal, faz-se necessária a conjugação de diversos fatores, entre os quais se destacam: vontade política na perspectiva de gerar novas ações e formulações legislativas para ampliar a valorização e a formação profissional desejada; maiores investimentos na educação; além de abrir, cada vez mais, as possibilidades de participação das comunidades escolares e da sociedade em geral para a formulação dos encaminhamentos necessários e monitoramento das ações previstas. (ENS et al., 2019, p. 268).

São possibilidades, mas dependem do compromisso do Estado, da intencionalidade e da concepção que permeiam o direcionamento das políticas educacionais do país.

O gráfico 11 representa o plano de carreira dos professores.



GRÁFICO 11- PLANO DE CARREIRA DOS PROFESSORES

Fonte: OPNE, 2018.

Conforme os dados do OPNE, 2018, em 2014, 89,6% dos municípios brasileiros implantaram alguma medida nessa linha, enquanto 10,3% não o fizeram e 0,1% não responderam ao questionário. O melhor indicador é da região Sul (96,1%), e a região Norte possui o pior indicador: 80,4%.

Dourado (2016) expõe que a resolução 2/2015, do Conselho Nacional de Educação, estabeleceu as Diretrizes Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, definindo o processo formativo com fundamento no eixo estruturante da Base Nacional Comum Curricular. Esta se apresenta definida nos referidos marcos regulatórios, passando a requerer das instituições formadoras um projeto institucional de formação, que se articule ao Projeto de Desenvolvimento Institucional e ao Projeto Pedagógico Institucional, a fim de materializar em projetos pedagógicos de cursos articulados à educação básica, expressando a identidade institucional.

Nesse mesmo movimento a respeito da valorização da formação dos profissionais do magistério, o Parecer CNE/CES 264/2016 e a Resolução CNE/ CES 2/2016 indicam que os cursos de formação inicial para os profissionais da educação básica, em nível superior, devem compreender o Curso Superior de Tecnologia em Educação e Processos de Trabalho, sendo papel da instituição formadora definir, no seu projeto

institucional, as formas de desenvolvimento da formação inicial, por meio de curso tecnológico para funcionários da educação básica.

Após a aprovação dos pareceres CNE/CP 2/2015 e CNE/CES 246/2016, por unanimidade pelo Conselho Nacional de Educação e homologados pelo Ministério da Educação, revogam-se o decreto 6.755/2009 e o decreto 7.415/2010, e se levam em consideração as proposições contidas nas novas diretrizes curriculares para a formação inicial. (DOURADO, 2016, p. 47).

Entretanto, o parecer CNE/CP 7/2019 revoga a resolução CNE/CP 1/2017 e demais disposições em contrário. Estabelece que "a BNCC deve fundamentar a concepção, formulação, implementação, avaliação e revisão dos currículos e consequentemente das propostas pedagógicas das instituições escolares". (BRASIL, 2019).

Nesse parecer prevê-se, em seu artigo 22, que: "Os cursos de formação de professores, que se encontram em funcionamento, deverão se adaptar a esta Resolução no prazo improrrogável de 4 (quatro) anos, a contar da data de sua publicação." (BRASIL, 2019).

Cabe salientar que as propostas dessa política estão em consonância com as discussões anteriores, como o artigo 62 da lei 9.394/1996 (LDBEN). Também merece destaque o artigo 11 do decreto 8.752, de 09 de maio de 2016, que prevê:

I. cursos de formação inicial de nível superior em licenciatura;

II. cursos de formação inicial necessários para cada categoria dos profissionais da educação, decorrentes das demandas para as diferentes funções que desempenham;

III. cursos de segunda licenciatura, para profissionais do magistério em exercício, para que tenham formação na área em que atuam;

IV. cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados;

V. cursos de formação técnica de nível médio e superior nas áreas de Secretaria Escolar, Alimentação Escolar, Infraestrutura Escolar, Multimeios Didáticos, Biblioteconomia e Orientação Comunitária, podendo este rol ser ampliado conforme a demanda observada e a capacidade da rede formadora;

VI. cursos de formação continuada;

VII. programas de iniciação à docência, inclusive por meio de residência pedagógica; e

VIII. ações de apoio a órgãos e instituições formadoras públicas vinculadas às Secretarias de Educação dos Estados, dos Municípios e do Distrito Federal. (DOURADO, 2016, p. 49).

Nesse movimento de lutas, notam-se avanços a respeito da valorização e consolidação da identidade do profissional do magistério. Mas ainda são grandes os desafios vivenciados entre tantas condições de salário, estrutura, emendas constitucionais como a PEC 241/2016, cortes no investimento educacional, riscos referentes a direitos adquiridos, entre eles a aposentadoria.

O Plano Nacional da Educação completa seis anos de existência, sem muito a comemorar, sendo ignorado em muitas metas que esbarram na contrapartida financeira. São metas não cumpridas, desqualificando o ensino público e incentivando a privatização do ensino público.

Somam-se desafios e descompassos que servem de bandeira de luta para os professores que compreendem sua função social e seu compromisso na construção de uma sociedade mais igualitária, digna e justa.

3.4. A PRECARIEDADE NO TRABALHO DO PEDAGOGO

O termo precariado, segundo Standing (2017), foi utilizado pela primeira vez na década de 1980, para descrever os trabalhadores temporários ou sazonais. Pode-se ampliar esse conceito, abrangendo a falta de segurança do trabalhador, a falta de controle sobre seu emprego. Não se restringe à classe econômica, aplica-se também a condições de trabalho que são determinantes para desajustes e insatisfação do trabalhador.

Dessa forma, o trabalhador não se identifica com seu ofício, mas torna-se vítima do *status quo* estabelecido pelas regras do mercado. Mesmo que tenha qualificação profissional, o sujeito não consegue construir uma identidade ocupacional, está fadado ao controle do Estado. Standing (2017) classifica tal condição como pessoas precarizadas, ou seja, ser sujeito a pressões e experiências que levam a uma existência precariada, de viver no presente, sem uma identidade segura ou senso de desenvolvimento alcançado por meio do trabalho e do estilo de vida.

A sobrecarga de informações, sem ter tempo para filtrar o que é importante e o que é desnecessário, propicia uma mente precarizada. O excesso de atividades, conhecido como multitarefa, também contribui para a mente precarizada. Entende-se, aqui, por mente precarizada quando o indivíduo assume um trabalho mecânico, sem prazer e sem identificar-se com o que faz, não se reconhecendo no seu trabalho e o realizando sob pressão e movido pelo capital.

Assim, Standing (2017, p. 42) esclarece que a ansiedade, a insegurança e o medo são características da precarização. O trabalhador por vezes é "consciente de que o que faz não é para o seu propósito, mas é feito para o outro, à sua ordem".

Entretanto, para o trabalhador, não restam muitas opções: ou aceita as regras do mercado ou fica à margem dessa competitividade, sofrendo as consequências de sua escolha.

Esse autor ainda esclarece que o Estado vem pressionando a educação na direção da formação de capital humano e da preparação para o trabalho, mesmo que ocasione o barateamento da educação.

Sob essa ótica, eis a análise feita por Frigotto (2003):

A ideia-chave é de que a um acréscimo marginal de instrução, treinamento e educação, corresponde um acréscimo marginal de capacidade de produção. Ou seja, a ideia de capital humano é uma "quantidade" ou um grau de educação e de qualificação, tomado como indicativo de um determinado volume de conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridas, que funcionam como potencializadoras da capacidade de trabalho e de produção. Desta suposição derivase que o investimento em capital humano é um dos mais rentáveis, tanto no plano geral do desenvolvimento das nações, quanto no plano da mobilidade individual. (FRIGOTTO, 2003, p. 41).

Nesse *ranking* pela educação competitiva sobressai a superficialidade do ensino, a flexibilidade a treinos para bom êxito em testes e índices avaliativos. Portanto, as habilidades são mensuradas e o trabalho do professor tem que evidenciar produtividade.

Kuenzer (2011), em sua análise sobre o trabalho do professor, ressalta a relação dialética do trabalho como um exercício prazeroso e ao mesmo tempo explorador, causador de sofrimento.

Decorre dessa afirmação que o trabalho docente sob a égide do capitalismo, não escapa da lógica da acumulação do capital, direta ou indiretamente, pela compra da força de trabalho do professor e pela natureza de seu trabalho, que contraditoriamente forma sujeitos que atenderão as demandas do trabalho capitalista, cuja inclusão depende do disciplinamento para o qual a escola contribui. Ao mesmo tempo o trabalho docente contribui, direta ou indiretamente para a produção de ciência e tecnologia pesquisando ou formando pesquisadores e assim por diante. Ou seja, embora a finalidade do seu trabalho seja a formação humana, ele está atravessado pelas mesmas contradições que caracterizam o capitalismo. (KUENZER, 2011, p. 677).

A pressão pela demanda do trabalho torna-se constante na vida do professor e do pedagogo. Todos os problemas, quer sociais, psicológicos e de aprendizagem, desdobram-se no acúmulo de tarefas a se cumprir, exigindo que o profissional solucione todos os problemas.

Responsabiliza-se o pedagogo e isenta-se o Estado de seu dever com a sociedade. As pressões diárias por parte da sociedade civil podem marginalizar o

pedagogo que, ao não conseguir suprir todas as expectativas nele depositadas, acaba somatizando suas culpas e adoecendo, por cobranças que não lhe competem resolver.

Nessa situação encontram-se as demandas da miséria social, da injustiça e do abandono dos alunos e famílias, que estão na escola, mas carecem de políticas públicas que efetivem seus direitos constitucionais enquanto cidadãos.

A competição por melhores resultados nos índices das avaliações, as condições dadas ao trabalho do pedagogo, em infraestrutura e salários, são evidências do descompromisso do Estado com a educação de qualidade e o respeito ao profissional da educação.

Silva (2013) afirma que as políticas de avaliação externa vêm fomentando a responsabilização e autorresponsabilização da escola e de seus profissionais, desconsiderando os determinantes que contribuem para o baixo resultado nos exames. A autora discorre sobre a pressão exercida sobre os professores e alunos pela melhoria de desempenho e consequente incentivo à competição entre os docentes.

Importa ressaltar que "a insatisfação, o desânimo, o estresse, o medo de perder o emprego, o autoritarismo, podem causar esgotamento emocional, desenvolvendo atitudes negativas em relação ao trabalho". (CODO, 1999, p. 238, *apud* KUENZER; CALDAS, 2009, p. 66).²¹

Corroboram as autoras nesta reflexão sobre a precariedade da função docente ao explanar sobre a sobrecarga do professor que precisa suprir deficiências culturais e cognitivas decorrentes da origem de classe dos alunos e as más condições de trabalho, incluindo o rebaixamento de salários. A estes fatores somam-se a intensificação do trabalho pelo acúmulo e diversificação de funções e a sobrecarga de jornadas de trabalho, o que restringe o professor apenas ao repasse de conteúdos, uma vez que não se percebe sujeito, pesquisador, intelectual, apenas cumpridor tarefas, um tarefeiro.

Gatti (2019) salienta que nas escolas os professores se defrontam não só com o desafio de criar condições de aprendizagem para crianças, adolescentes ou jovens em relação a conteúdos considerados relevantes pela nossa sociedade, mas também com fatores culturais, morais, éticos, sociais, diferenciados, que criam formas

_

²¹ CODO, Wanderley. **Educação**: carinho e trabalho. Petrópolis: Vozes, 1999.

relacionais e geram situações que podem vir a ser problemáticas e com as quais terá que lidar.

Então, não lhe sobram opções, mas, mesmo consciente da precariedade de sua função, assume o compromisso com a educação, por vezes inseguro e solitário, mas na luta com esperança de mudança.

Freire *et al* (2012) salientam que há uma série de desafios universais que se colocam aos professores, seja pela instabilidade a que se sujeitam, ou pela necessidade de domínio as tecnologias, aliadas à baixa remuneração, falta de recursos, estrutura da escola, elevadas expectativas de tutela, além da valorização mensurada por resultados de aprendizagem, justificando elevado índice de profissionais depressivos, ansiosos e estressados.

Dessa forma é importante que o povo se una na mesma causa, a fim de transpor essa barreira de insegurança e avançar nas conquistas rumo à dignidade do trabalho, bem como a garantia de uma educação de qualidade social.

Para Frigotto (2003, p.31) "o trabalho não se reduz a 'fator', mas é por excelência a forma mediante a qual o homem produz suas condições de existência, a história, o mundo propriamente humanos, ou seja, o próprio ser humano". (Grifo do autor).

Nessa perspectiva, concebe-se o valor do trabalho e as determinações que nele há, produzindo no homem a satisfação com seu ofício. Nesse sentido Kuenzer (2011) pondera que o professor é ao mesmo tempo objeto e sujeito de formação. Objeto enquanto o exercício de seu trabalho implica adesão ao projeto do capital e sujeito ao responder as demandas derivadas da crescente intelectualização do trabalho a partir da capacidade de intervir na realidade, construindo sujeitos capazes de mediar conhecimentos coletivamente, formulando outro projeto de sociedade.

À luz desse entendimento, o professor, por meio de sua formação, pode revolucionar ou não a sua prática, e ser mais efetivo na contribuição para formação de homens críticos, conscientes das contradições existentes, capazes de construir outras relações sociais.

Segundo Saviani (2015), assumir a atividade educativa, pedagógica, implica educar para que se viva em sociedade, o que significa conhecê-la profundamente. Ou seja, conhecer a sociedade não se limita a deter informações, mas compreender as relações e as determinações que se ocultam sob as aparências. Como esclarece o autor:

É captar o movimento que permite entender como nasceu a sociedade, de onde surgiu, como se estrutura, quais contradições a movem e lutar por mudanças das condições vigentes, instaurando outro tipo de sociedade em que as relações entre os homens encaminhem coletivamente o pleno desenvolvimento das forças produtivas humanas em benefício da humanidade. (SAVI-ANI, 2015, p. 36).

Importa destacar a responsabilidade do professor nessa relação de mediação, pois se trata de um trabalho pedagógico que requer a apropriação da função social da educação e, a partir da vivência e da prática social, superar a mecanização do ensino.

Salienta Saviani (2015) que a classe dominante tem interesse em difundir na sociedade em geral, em especial junto aos trabalhadores, a ideia da colaboração entre as classes visando mantê-los subordinados e convencendo-os de que é preferível se adaptar à ordem existente a lutar pela transformação.

Nesse contexto, a luta em defesa da educação pública tem como antagonista o imiscuir-se do empresariado nas coisas da educação. Coincide, assim, com a luta contra os interesses do capital, tendo como meta a transformação dessa ordem social que é essencialmente incapaz de dar resposta aos problemas educacionais do conjunto da população brasileira. (SAVIANI, 2015, p. 153).

Isto ponderado, é preciso mobilizar os profissionais da educação para que convertam suas energias a fim de legitimar os direitos constitucionais a cada cidadão, priorizando a educação pública, gratuita, de qualidade, de forma a possibilitar um novo olhar a cada aluno.

A educação é concebida como uma prática social, uma atividade humana e histórica que se define no conjunto das relações sociais, no embate dos grupos ou classes sociais, sendo ela mesma forma específica de relação social. (FRIGOTTO, 2003, p. 31).

O autor justifica que o sujeito dos processos educativos é o homem e suas diversas necessidades, entre elas as necessidades materiais, biológicas, psíquicas, afetivas, estéticas e lúdicas. Esclarece que a luta deve ser para que a qualificação humana não fique subordinada às leis do mercado, à sua adaptabilidade e funcionalidade, nem se permitam formas de adestramento e treinamento, mas sim se volte para o desenvolvimento de condições físicas, mentais, afetivas, estéticas e lúdicas do ser humano (condições omnilaterais), capazes de ampliar a capacidade de trabalho como condição de satisfação das múltiplas necessidades do ser humano no seu devenir

histórico. "Esses direitos não podem ser mercantilizados, pois quando isso ocorre agride-se a própria condição humana." (FRIGOTTO, 2003, p. 40).

A escola, lócus dessa formação integral do cidadão, precisa oportunizar a formação consciente, política, cheia de significados, favorecendo a construção dos diversos saberes, entre eles a arte, a cultura, a história, o esporte, ressignificando o saber, substituindo a sistematização mecânica de conteúdos por múltiplos saberes que favoreçam a aprendizagem de todos, independentemente da situação econômica e social em que se encontram.

A esse respeito, Cury (1995) identifica a escola como uma instituição que serve como elo mediador a serviço das classes e dos grupos que a dirigem:

A escola contribui para essa divisão ao exercer uma ação hegemônica concomitante à dominação social e a exploração econômica. Não é a escola, então, que gera a divisão de classes. Pode-se dizer que a sociedade de classes gera a escola enquanto esta pode cooperar com e coonestar a própria divisão, pondo a serviço de um dos polos da relação seu arsenal intelectual e moral. (CURY, 1995, p. 103).

Significa dizer que a escola é um importante veículo de propagação dos interesses da classe dominante, porém, contraditoriamente, uma possibilidade de formação omnilateral dos dominados, pois é lócus do pensamento político que pode se formar, sendo resistência à dominação e força motriz para a reação.

Nessa linha de pensamento, Paro (2001, p. 21) corrobora a respeito da definição de educação: "educação é, pois, atualização histórica de cada indivíduo e o educador é o mediador que serve de guia para esse mundo praticamente infinito da criação humana".

O autor afirma que a escola é o local, ou deveria ser, em que se dá a educação sistematizada, com o objetivo de prover as pessoas de elementos culturais necessários para viver em sociedade. A Constituição reconhece o mínimo de educação formal para que se possa exercer a cidadania. Nesse sentido, o autor afirma:

A escola fundamental reveste-se assim, de uma dupla responsabilidade social: por um lado, é uma mediação indispensável para a cidadania, ao prover, de modo sistemático e organizado, a educação que atualiza historicamente as novas gerações; por outro lado, porque não pode dar conta de todo o saber produzido historicamente, ela precisa fazer isso de modo seletivo, priorizando aquilo que é mais relevante para a formação dos cidadãos. Tudo isso empresta uma extrema seriedade àquilo que a escola se propõe a fazer e àquilo que ela de fato faz. (PARO, 2001, p. 22).

Não se trata da igualdade de oportunidades no sentido neoliberal, mas de atender para que cada um, em sua singularidade, possa avançar e ser capaz de garantir uma vida digna e justa.

Paro (2001, p. 34) entende a educação como "atualização histórica do homem e condição imprescindível, mas não suficiente para que ele, a partir da apropriação do saber produzido historicamente, construa sua própria humanidade histórico-social".

Na mesma linha segue Ferreira (2006) ao declarar que:

[...] a escola, portanto, para onde todas as crianças, jovens e adultos que aspiram à formação e à instrumentalização para a vida em sociedade afluem, é o único canal responsável em fornecer o "passaporte" que os capacite à cidadania e ao mundo do trabalho, e também o lócus precioso para a formação humana que só será completa se tiver alicerçada no conceito e no exercício da cidadania. (FERREIRA, 2006, p. 28).

Importa ressaltar o conceito de cidadania: "A cidadania é a fonte das condutas éticas, que nos possibilitam a todos viver e conviver da melhor forma". (LUCKESI, 2011, p. 39).

Nessa linha de pensamento, os autores declaram que, para a educação cumprir seu objetivo de formar cidadãos, é necessário oportunizar por meio da escola instrumentos que possibilitem o desenvolvimento do sujeito crítico, culto, politizado, consciente do processo histórico, a fim de que exerça o seu papel transformador na sociedade.

Tonet (2012, p. 13) "critica a educação que prepara os indivíduos para o exercício de uma determinada profissão esperando que este permaneça até a aposentadoria". Ressalta que, sob este aspecto, a educação teria um caráter meramente informativo e limitado, visto que o trabalhador não necessita, então, ter capacidade inventiva e da criticidade. O que diverge do contexto atual, pois este exige uma formação que permita ao trabalhador realizar múltiplas tarefas, ser flexível, dominar as tecnologias e se adaptar a imprevistos, inclusive à instabilidade do mercado.

Afinal, que educação se deve priorizar? Qual escola se intenciona? Nessa reflexão, percebe-se o quão fundamental é o trabalho do pedagogo, num primeiro momento contribuindo para a participação democrática de toda a comunidade escolar na elaboração do Projeto Político-Pedagógico da escola e, a partir dele, o acompanhamento para que se efetive no cotidiano escolar. A escola que se deseja é o fio condutor desse trabalho.

Pensar em uma escola de qualidade significa saber onde se quer chegar, a partir de objetivos definidos, pensados criteriosamente. Exige escolhas, posicionamento, o real sentido do ato político, tomada de decisões que estabelecem políticas basilares para o trabalho docente. Sem esquecer de que estes também são penalizados pelo engendro do capital.

Tonet (2012) define então que:

O ato do trabalho implica uma atividade consciente e livre uma vez que, ao contrário dos animais, o homem não satisfaz as suas necessidades de maneira direta e imediata, regida por leis genéticas, mas pela mediação de uma atividade que conhece e escolhe os materiais adequados, configura previamente um objetivo e transforma intencionalmente a natureza. (TONET, 2012, p. 19).

É este o grande ponto de partida para a transformação da realidade posta, são os pressupostos que o compõem, que subsidiam o trabalho docente, repensando a escola que se almeja. Significa ousar a pensar além de índices e indicadores, pensar na práxis, no compromisso com a democracia, com a construção de um mundo melhor, mais igualitário, digno e justo.

"La práxis no significa nada más que la acción y la actividad práctica humana de transformación del mundo objetual." (ARENCIBIA, 2017, p. 83). O autor complementa: "El hombre, en su práctica, transforma exitosamente el mundo material solo en la medida en que lo entiende." (Idem, p. 86).

Logo, a atividade prática denominada práxis só pode assim se denominar se é capaz de entender o mundo em que está inserida e ao mesmo tempo não se acomodar e sim transformar tal realidade.

Assim, a formação docente exige o compromisso com o resgate dos valores próprios de cidadão, de ser sujeito, incluindo o entorno tecnológico.

É preciso, pois o desenvolvimento de propostas que levem em consideração as demandas atuais dos novos paradigmas educacionais para formar e atualizar professores que possam ser gestores permanentes de seu próprio conhecimento. (ZAINKO, 2009, p. 32).

Significa formar o professor protagonista, transformador de sua prática e de seu conhecimento, num movimento de superar o papel fiscalizador do pedagogo (anteriormente habilitado como supervisor educacional) para mediador desse processo de emancipação e não apenas de subordinação.

Para isso o pedagogo se torna parceiro do trabalho do professor, aproximandose do trabalho docente numa perspectiva de construção coletiva e não com o hierárquico da função que lhe compete.

Porém, não se pode negar que a escola é o espaço do consenso e também do conflito. Envolve relações que oscilam e interferem no trabalho do pedagogo.

3.5. RELAÇÕES DE PODER NA ESCOLA: UM ESPAÇO DE CONSENSO E DE CON-FLITOS

A educação é um campo de disputa, que se estende à escola e se espraia nas relações cotidianas. São os interesses antagônicos regidos pelo ditame do capital que impulsionam a competitividade, a individualidade e o desejo pelo poder.

Segundo Vázquez (2001), o poder é, em primeiro lugar, domínio que se baseia em violência. Daí vem sua função coercitiva. Mas o poder não estabelece seu domínio apenas por essa via, por isso aspira seu reconhecimento pelos dominados, em especial nas sociedades capitalistas desenvolvidas, supostamente democráticas, através do consenso.

Na escola, essa relação de poder, de dominar, transita pelas funções do diretor, do pedagogo e também do professor.

Vázquez (2001, p. 20) esclarece que "o poder só existe se exerce domínio, e só domina se é obedecido". Por isso, a importância da consciência, que amplia o olhar ingênuo para o contexto que se apresenta, permitindo resistir à situação de controle.

Esse autor ainda argumenta que a dominação dá origem à exploração, e esta faz com que se perca o valor humano. Importa considerar que o trabalho do pedagogo na escola não pode se construir por meio da dominação, pois esta explora, e mesmo que o professor tenha consciência desse domínio, não lhe resta opção senão servir. Fato que influenciará no trabalho docente. O poder acaba sendo uma relação desigual, utilizando-se por vezes da coerção.

Entretanto, em diversas escolas apregoa-se a gestão democrática, mas que nem sempre é de fato democrática, pois a coerção faz com que o indivíduo se constranja ao se posicionar e, pelo consenso, acaba afirmando as decisões postas como legítimas e de interesse coletivo. "Aquele que manda não interroga o que obedece, não lhe pede que reflita ou avalie como condição necessária ou prévia para obedecer."

(VÁZQUEZ, 2001, p. 22). Assim se estabelece a coerção e a concordância coletiva, na falácia de se estar representando o bem comum e uma gestão democrática.

Esse movimento se evidencia nas ações do Estado, na nominada autonomia relativa. Nesse sentido, Kuenzer e Caldas (2009) afirmam que as exigências burocráticas e intervenções arbitrárias, operadas na Secretaria de Educação, são apontadas como fatores de conflito na escola, trazendo consequências para a relação do professor com seu trabalho.

"As cobranças e o excessivo controle externo, sem o necessário suporte ao trabalho docente, podem ser potencializados no interior das escolas e no entorno do trabalho dos professores." (KUENZER; CALDAS, 2009, p. 79).

Nas relações de trabalho se evidencia a dominação e o poder. Um exemplo disso é a cobrança excessiva para com o professor, responsabilizando-o unicamente pela qualidade da educação. Tal responsabilização ocorre sem subsídios e apoio para superar as limitações.

Por esse viés, tem-se que:

As relações sociais nas quais a escola está imersa, as condições de trabalho e a direção tomada pelas políticas educacionais, aliadas às precariedades na formação do professor, aparecem como fatores fundamentais a determinar, em cada professor (a), manifestações contraditórias de desistência/resistência. (KUENZER; CALDAS, 2009, p. 81).

É necessário resgatar esse olhar para o trabalho do professor, pois se ele for meramente tarefeiro, sua ação será mecânica. Urge redimensionar o trabalho docente por meio do conhecimento, da pesquisa, da práxis, superando o senso comum e investigando sua prática numa perspectiva transformadora. Nesse processo o trabalho do pedagogo faz todo o diferencial, pois pode, por meio da coerção, dominar e obter obediência ou superar essa visão gerencialista de processos por meio de uma atividade que contribua para a emancipação, o encorajamento ao crescimento pessoal e profissional de cada professor, subsidiados pela teoria e amparados na reflexão de sua práxis.

Luckesi (2011, p. 23) salienta que "o educador, como gestor da sala de aula, é quem faz a escolha conforme finalidades filosóficas, políticas e pedagógicas que darão rumo à sua ação". Assim, o professor faz essa escolha, projetando seus ideais e os pondo em prática no cotidiano escolar.

Cabe observar que a influência dos modelos autoritários e centralizadores se distanciam a partir da promulgação da Carta Magna de 1988, ao estabelecer em seu artigo 37 os princípios da gestão pública: legalidade; impessoalidade; moralidade; publicidade e eficiência.

A esse respeito Machado e Boni (2007) compreendem que, a partir da promulgação da Constituição de 1988, a gestão democrática se materializa, voltando o processo de decisão para a sociedade. Ressaltam que o poder na perspectiva da gestão democrática é uma liderança colegiada que se aprende fora do poder.

As autoras afirmam que a participação coletiva expressa comprometimento social, de cooperação, vinculado à responsabilidade e ao envolvimento de todos. O poder não é centralizado e o que existe são momentos de poder para todos decidirem. Mas ressaltam que ao mesmo tempo o cotidiano da escola pode ter efeito de poderes externos à gestão, provindas de uma hierarquia constitucional, fato que pode fragilizar a ação democrática nas unidades escolares.

Paro (2012) sinaliza que a educação se revela como elemento de transformação social, é o meio pelo qual a classe que aspira dirigir a sociedade procura convencer os diversos grupos sociais da validade de seus propósitos. Porém, é transformadora, pois em seu caráter do saber historicamente acumulado, a classe dominada pode se apropriar da cultura, tecnologia, filosofia, arte, e assim obter tais conhecimentos como ferramentas para desarticular o poder capitalista e avançar rumo à emancipação.

A disseminação, na escola, de uma nova concepção de mundo exigirá, necessariamente uma mudança na própria postura do educador, diante da educação e do seu próprio papel como transmissor de tal concepção de mundo. (PARO, 2012, p. 157).

O educador precisa entender sua função enquanto mediador nesse processo de ensino, identificando-se na construção de uma sociedade mais digna, a partir da sala de aula, incomodado com a realidade de forma a intervir.

Luckesi (2011) observa que o educador é o "adulto da relação pedagógica", é o mediador entre a cultura já elaborada e o educando, que nessa situação é o aprendiz. Ele aproxima o educando da cultura elaborada como meio de garantir-lhe possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento significativo.

É oportuno lembrar que a escola está posta num sistema de hierarquia, com manuais que visam produtividade e qualidade sob a perspectiva do capital. Não é uma empresa, mas frequentemente está organizada como tal.

Paro (2012) constata que as normas da escola estabelecem um padrão empresarial onde é garantido ao diretor o controle das ações, ao mesmo tempo que ele sofre pressões, seja dos professores, dos pais, ou até mesmo do Estado. Tanto ele quanto o pedagogo, que assumem funções diretivas, sofrem nesse jogo de interesses antagônicos e precisam superar essa posição pela ação transformadora da educação. Esse processo acontece por meio da vontade e organização coletiva dos homens em torno de objetivos comuns, aproveitando todos os recursos de que se dispõem.

O padrão empresarial está fortemente enraizado nas políticas públicas do país, o autoritarismo na gestão é camuflado sob o discurso da gestão democrática.

Assim, para a escola "ser verdadeiramente democrática é preciso que todos os que estão direta ou indiretamente envolvidos possam participar das decisões que dizem respeito à sua organização e o seu funcionamento." (PARO, 2012, p. 209).

No coletivo, na participação de todos, se encontrará qual forma de gestão é possível a cada situação e momento histórico determinado. Significa que a decisão não é individual, faz-se necessário o consenso sobre como resolver cada situação. Compreende-se então que todos devem tomar decisões pelo objetivo comum da escola, que é a garantia da qualidade de educação; os funcionários, os pais, os próprios alunos precisam desenvolver a participação, para poder entender como é o funcionamento da escola em que estão inseridos e assim intervirem nesse momento histórico.

Defende Paro (2001) que se o compromisso é com uma nova visão de mundo, então exige-se a prática para ser apreendida, ou seja, que essa mude a realidade, sendo a consciência condição imprescindível da práxis, porém, não suficiente.

À luz desse entendimento, ampliam-se as reflexões sobre a educação sistematizada a fim de garantir a cidadania. Qual cidadania? Para o mercado de trabalho ou resiliência necessária de quem está à margem deste mercado? Significa dizer que para ser competitivo e ter condições de sobrevivência, a formação para o mercado sob o viés do individualismo e da competência técnica é condição *sine qua non*?

Marx (1968, p. 114) afirma que no "sistema capitalista, o trabalho torna-se exterior ao trabalhador, portanto este não se afirma neste trabalho, não se sente bem, mas infeliz, esgota-se fisicamente e arruína o espírito". Torna o trabalho algo forçado,

de sacrifício de si mesmo, de martírio. Esse é o significado do trabalho alienado. Destaca que o homem se sente livre nas funções animais como comer, beber e procriar, enquanto nas funções humanas se vê reduzido a animal.

Assim sendo, Saviani (2013) conjectura:

Diante disso, é de se supor que na sociedade emancipada o trabalho deixará de ser alienado, e consequentemente, de ser fonte de sofrimento e passará a ser fonte de realização, ou seja, fonte de prazer. Enfim, o trabalho não apenas continuará a ser princípio educativo, mas será o princípio educativo de uma humanidade que se reconciliou consigo mesma e, portanto, realizará sem sofrimento a condição eterna de produção de sua própria vida. E os homens se realizarão, sentirão prazer no trabalho e não apenas na comida, na bebida e no sexo. (SAVIANI, 2013, p. 200).

Assim posto, discute-se a formação integral do pedagogo, para que seja possível se apropriar da força que tem no coletivo, ao desafiar a sociedade, no sentido de autocriar e autorregular suas escolhas, sua vida.

Significa universalizar o conhecimento, não de forma passiva, bancária, mas com proatividade, sendo responsável também pela construção de sua vida. Desse modo, exige-se que a escola favoreça a formação integral e não o contrário. A respeito da dimensão social que há, com grave injustiça social, desigualdade e problemas sociais, Paro (2001) ressalta que:

[...] considerando que uma sociedade democrática só se desenvolve e se fortalece politicamente de modo a solucionar seus problemas se pode contar com a ação consciente e conjunta de seus cidadãos, não deixa de ser paradoxal que a escola pública, lugar supostamente privilegiado do diálogo e do desenvolvimento crítico das consciências, ainda resista tão fortemente a propiciar, no ensino fundamental, uma formação democrática que, ao propiciar valores e conhecimentos, capacite e encoraje seus alunos a exercerem ativamente sua cidadania na construção de uma sociedade melhor. (PARO, 2001, p. 35).

Destarte, urge repensar os métodos de ensino e a prática docente, e a mediação do pedagogo, profissional responsável pela articulação dos meios e processos do ensino e aprendizagem, é decisivo. São desafios que exigem superação.

3.6. NOVOS DESAFIOS PARA O PEDAGOGO

Placco, Souza e Almeida (2012) afirmam que é função do pedagogo formar os professores da instituição em que atua, entendendo que a formação continuada é condição para o exercício de uma educação consciente das necessidades atuais dos alunos.

Outra das atribuições do pedagogo é acompanhar o trabalho em sala de aula, para isso precisa dominar a didática e os métodos de ensino, a fim de teorizar e aprimorar a prática docente, sempre embasado na ciência.

Barros e Eugênio (2014) afirmam que o pedagogo apresenta fragilidades em sua formação e consequente crise de identidade profissional, sem saber qual é o seu papel.

O cotidiano do coordenador pedagógico ou pedagógico-educacional é marcado por experiências e eventos que o levam, com frequência, a uma atuação desordenada, ansiosa, imediatista e reacional, às vezes até frenética. (PLA-CCO; ALMEIDA, 2008, p. 47).

Nessa indefinição de sua função, torna-se o mediador que deve corresponder às necessidades da escola, seja no âmbito administrativo ou pedagógico, podendo perder seu foco no trabalho docente.

Ao coordenador cabe o desafio de fazer a tarefa pedagógica na escola funcionar como interlocutora interpretativa das teorias implícitas nas práxis, e ser a mediadora de sua transformação, para fins cada vez mais emancipatórios. (BARROS; EU-GENIO, 2014).

É necessário estudar para que se tenha condições de fortalecer o seu grupo docente com formação e preparo para o fazer pedagógico.

Investir na formação de professores é essencial para que haja transformações na escola. O processo formativo permanente dos professores que inclui tanto a formação inicial como a sua continuidade ao longo de toda a vida do profissional, não é um fim em si mesmo, mas um meio de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino na escola. (ZAINKO, 2009, p. 29).

A formação inicial do pedagogo é motivo de inúmeros questionamentos e objeto de teses diversas, pois sabe-se que urge ser repensado o currículo articulando-o com a prática efetiva da escola.

Dentro dessa perspectiva, Gomes (2012, p.196) enfatiza: "a formação do professor fulgura como item fundamental para a eficácia das políticas educacionais erigidas pelos organismos multilaterais". O autor afirma que inúmeros modismos pedagógicos transitam aqui e ali, anunciando diferentes caminhos para o trabalho docente, favorecendo o aligeiramento e superficialização, traduzidos em ineficácia na formação do professor e consequente prática do professor desconectada com a qualidade da educação.

Prevalece então a corrida por certificação, com instituições de interesse meramente mercadológico, reduzindo a educação à esfera do imediato, desvinculado da historicidade humana, impossibilitando o caráter emancipador da educação. (GO-MES, 2012).

O pedagogo, ao assumir a função, participa por vezes de formação, mas essa não condiz com seu dia a dia, com a organização de rotinas, de maneira a priorizar o acompanhamento efetivo do professor. Mais uma vez aligeira-se uma preparação para a função, como se isto fosse suficiente para o bom desempenho profissional do pedagogo.

Vasconcelos (2011) considera que o pedagogo pode sucumbir à rotina diária da escola, tornando-se o apagador de incêndio, ou seja, é a falta de planejamento que contribui para que o pedagogo se distraia no emaranhado de afazeres do contexto escolar e perca sua identidade profissional, fato que pode causar frustração e descontentamento.

A partir da promulgação da LDBEN 9.394/1996 enfatiza-se o trabalho do pedagogo como mediador, articulador, para a efetivação do Projeto Político-Pedagógico (PPP) em consonância com a práxis educacional.

O PPP deve estar embasado nos princípios constitucionais que garantem a qualidade da educação, pública, laica, gratuita, com acesso a todos, garantindo equidade no trabalho docente.

Ferreira (2003, p.112) afirma: "projeto é meta, mas torna-se concreto e gerador de movimento quando transposto para a compreensão das pessoas e por elas assumido". Para a autora, o princípio norteador de um Projeto Pedagógico é sempre sua intencionalidade, algo que se apresenta como desejado e necessário. Logo, exige explicitar a intenção das ações, a definição a respeito dos fins que se quer alcançar, que estão sustentados nos valores criados e estabelecidos pelos envolvidos.

É o PPP que dá significado e rumo à escola que se deseja, nele se materializa a intencionalidade política da educação, seja para a formação para o mercado de trabalho ou para a construção de sujeitos cidadãos, capazes de construir sua própria história.

Isto considerado, convém destacar que é o pedagogo que articula todo o processo de construção do Projeto Político-Pedagógico bem como sua articulação com o cotidiano escolar e o trabalho docente. Nas suas atribuições se divide entre a formação dos professores e atender a efetividade do Projeto Político-Pedagógico, além de outras tarefas que se apresentam no cotidiano.

Articular o PPP garantindo a educação emancipatória é um desafio constante para o pedagogo que, no enfrentamento de diversas barreiras, trabalha em contrassenso ao que se propõe. Em seu trabalho, é crucial o envolvimento consciente de todos da escola, lembrando que a coletividade estimula o fortalecimento do grupo no alcance do objetivo estabelecido.

Pode-se afirmar que todo indivíduo só se torna um ser humano forte intelectualmente, ajustado emocionalmente, rico de caráter, habilitado tecnicamente, capaz de decidir sobre sua vida e sobre os destinos da nação se lhe for possibilitada a formação humana que garante sua plenitude de ser humano em contínuo vir a ser. (FERREIRA, 2007, p. 131).

Paro (2011) reforça, nesse sentido, que cada ser humano só é humano-histórico por ser sujeito, um ser ético, dotado de vontade, de interesses que o orientam para agir como autor sobre determinado objeto.

Não cabe, então, a educação na perspectiva conteudista. Entretanto, por vezes, o pedagogo, alienado pelas cobranças do Estado pelo individualismo e competitividade, permite-se desvirtuar sua função enquanto mediador dessa educação emancipatória, haja vista a precariedade de condições que o circundam e que propiciam o descumprimento desse objetivo. Para melhor compreensão desse compromisso, apresenta-se o capítulo "as dimensões do trabalho do pedagogo sob a perspectiva da formação humana".

3º CAPÍTULO

4. AS DIMENSÕES DO TRABALHO DO PEDAGOGO SOB A PERSPECTIVA DA FORMAÇÃO HUMANA

O trabalho do pedagogo na escola abrange todas as dimensões do processo de "transmissão/assimilação", produção do conhecimento no contexto em que se situa. As transformações no mercado do trabalho sempre impulsionam a redefinição dos compromissos da escola no que concerne ao conteúdo e formas operacionais.

Sabe-se que toda estrutura tem íntima relação dialética com a conjuntura que ora a precede, ora a surpreende, mas que sempre está presente e necessita ser considerada permanentemente. Esta relação dialética se apresenta no trabalho do pedagogo, pois é cobrado a garantir a qualidade da educação sob a perspectiva do mercado de trabalho e para o exercício pleno dessa compreensão de cidadania. Nesse aspecto, o futuro da educação não prioriza o saber como essência universal humana, mas como um investimento rendável, sendo a eficiência, a flexibilidade e a autonomia elementos basilares dessa escola que precisa atender as necessidades do mercado de trabalho.

Segundo Laval (2004, p. 23): "O sentido da escola muda: ela não é mais um lugar de assimilação e convívio com grandes narrativas, mas um local de formação de caracteres adaptáveis às variações existenciais e profissionais em incessante movimento".

Ou seja, o sentido da escola já tem outras condicionantes, precisa se adaptar à realidade do mercado. Se a competitividade e o individualismo prevalecem no mundo hodierno, a escola também, sob essa pressão, adere a propostas educacionais excludentes, que permitem o individualismo, a competição, valores que mensuram o saber sistematizado em detrimento da formação humana.

O futuro da educação, então, se destina à teoria do capital humano. Essa teoria surgiu na década de 1950, nos Estados Unidos. Com a intenção de aumentar a produtividade, estudos evidenciaram que seria mais rentável investir nos trabalhadores ampliando seus conhecimentos e habilidades para que sua atitude fosse eficiente. Para Laval (2019, p. 51), capital humano: "é o estoque de conhecimentos economicamente valorizáveis e incorporados nos indivíduos". Nesta teoria, o caminho para favorecer esse conhecimento é a educação, que oportuniza a empregabilidade, o

aumento de salário, tornando as pessoas mais produtivas, garantindo a riqueza do empregador e influenciando o progresso econômico.

Dentro dessa concepção, a formação do homem é um investimento que visa à produtividade. Portanto, não importam valores adquiridos e a relação do indivíduo com sua história pessoal e coletiva, todo esforço é mensurado pela taxa de retorno desse investimento.

Saviani (2019) afirma que, nesse contexto, é o indivíduo que precisa exercer sua capacidade de escolha, para que seja competitivo no mercado de trabalho. Entende que o que se espera das oportunidades da escola não é o acesso ao emprego, mas a conquista da empregabilidade, ou seja, a educação habilita os indivíduos para a competição pelos empregos disponíveis. É o rebaixamento dos serviços educacionais e da qualidade de ensino.

Estabelece-se então a competitividade, o individualismo, o aluno que aprende mais rápido, pois este exige menos do Estado, considerando que o tempo é capital, pois o retorno é imediato. Nesse modelo ampliam-se as desigualdades, uma vez que quem aprende mais exige menos intervenção e custo.

Nessa seara, avança o interesse pela educação enquanto oportunidade para rentabilizar. A partir de 1990, crescem as possibilidades de venda de cursos *on-line* a empresas, privatização do ensino público, parcerias público-privadas, limitando a liberdade de pensamento e a reflexão crítica. Objetiva-se a formação do assalariado, necessário para executar conhecimentos operacionais em funções especializadas do trabalho. A esse respeito, cabem as observações a seguir:

Em outras palavras, com o neoliberalismo, o que está em jogo é nada mais nada menos que a forma de nossa existência, isto é, a forma como somos levados a nos comportar, a nos relacionar com os outros e com nós mesmos. O neoliberalismo define certa norma de vida nas sociedades ocidentais e, para além dela, em todas as sociedades que as seguem no caminho da "modernidade". Essa norma impõe a cada um de nós que vivamos num universo de competição generalizada, intima os assalariados e as populações a entrar em luta econômica uns contra os outros, ordena as relações sociais segundo o modelo do mercado, obriga a justificar desigualdades cada vez mais profundas, muda até o indivíduo, que é instado a conceber a si mesmo e a comportar-se como uma empresa. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 14).

Harvey (2018) afirma que a neoliberalização pode ser interpretada seja como um projeto utópico de realizar um plano teórico de reorganização do capitalismo internacional ou como um projeto político de restabelecimento das condições de acumulação do capital e de restauração do poder das elites econômicas. Para esse autor, o

segundo desses objetivos predominou na prática. Considera que a neoliberalização não foi muito eficaz na revitalização da acumulação de capital global, mas teve notável sucesso na restauração ou, em alguns casos (a Rússia e a China, por exemplo), na criação do poder de uma elite econômica. O utopismo teórico de argumento neoliberal, em conclusão, funcionou primordialmente como um sistema de justificação e de legitimação do que quer que tenha sido necessário fazer para alcançar esse fim. Os dados sugerem, além disso, que quando os princípios neoliberais conflitam com a necessidade de restaurar ou sustentar o poder da elite, esses princípios são ou abandonados ou tão distorcidos que se tornam irreconhecíveis.

Considerando tal viés, o que importa aprender é o que é útil para a vida profissional. Perpetua-se o individualismo, sendo a sobrevivência a força motriz para se adaptar a esse contexto perverso. O homem se desumaniza, torna-se máquina adequando-se à lei da procura.

O "aprender a aprender" instiga a constantes adaptações conforme o que exige o mercado de trabalho, reciclando-se com facilidade e rapidez. (LAVAL, 2019).

Com isso,

A divisão do trabalho aumenta o poder produtivo do trabalho e a riqueza e o requinte da sociedade, empobrece o trabalhador e transforma-o em máquina. [...] o trabalho na medida em que se resume ao aumento da riqueza, é danoso e insalubre, ocasionando a decadência e o empobrecimento do trabalhador. (MARX, 2004, p. 71).

Nesse movimento cíclico, o homem não se identifica com o que produz, seu trabalho é alheio, torna-se um estranho ao seu labor, pois o que produz não lhe pertence e pode até mesmo não conseguir adquiri-lo. Executa operações e funções tentando superar a lei do mercado, num descontínuo reconhecimento do seu valor enquanto sujeito e assim o trabalho se torna abstrato sem identificar-se com quem o produziu.

Sob esse prisma, responsabiliza-se o homem, o aluno, pela sua formação e a autoaprendizagem, exigindo dele constante superação, inovação e criatividade. A instabilidade cresce ao longo de sua vida, pois precisa se recriar e acompanhar a evolução do mercado de trabalho. Não há emprego para todos, trata-se de um crescimento excludente da ordem econômica atual.

Saviani (2019) afirma que emerge a "pedagogia da exclusão", ensinando ao aluno que ele deve se matricular em sucessivos cursos para ampliar seu grau de empregabilidade, acionando a ideologia do empreendedorismo, do trabalho voluntário,

terceirizado ou por conta própria. O autor adverte que esta sociedade excludente é também desumanizadora.

Desumanizadora porque exclui o potencial do protagonismo de ser sujeito histórico, acelerando a produtividade devassaladora, trazendo insegurança, ansiedade e violência. Transpõe-se a agressão física para a violência que ignora o direito à formação integral, do sujeito à mera condição de se assujeitar perante a realidade posta. Dessa forma, altera a legalidade natural do ser "humano", violenta a condição de "ser" do homem. Essa condição de "ser" homem se materializa por meio da educação.

Há de se compreender a educação como ato de produção direta e intencional em cada indivíduo singular da humanidade, produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. (SAVIANI, 2003). Isto é, tem-se o compromisso com o desenvolvimento do aluno nesse contexto da prática social, superando a transmissão de conteúdos, ampliando para a garantia da universalização das possibilidades máximas de todo saber construído historicamente, sendo este também direito de todo ser humano que se constrói e pode transformar sua trajetória.

Para que se efetive essa concepção da educação nos bancos escolares, há de se repensar a organização da escola e as relações que a compõem. Assim, almejase levar em conta a iniciativa do aluno, sem abrir mão da iniciativa do professor, favorecendo o diálogo entre alunos e professor e entre a cultura acumulada historicamente, sem perder de vista o processo de assimilação do cognitivo. Nessa preocupação, Saviani (2009) alerta sobre a importância de uma metodologia que incorpore a natureza da educação como uma atividade mediadora no seio da prática social global, tendo como ponto de partida e de chegada a própria prática social. É esse processo que permite a passagem do aluno de uma intenção acrítica para uma inserção crítica e intencional. E para o alcance desse princípio norteador exige-se repensar o trabalho docente e as políticas que sustentam o fazer pedagógico.

Nessa intencionalidade, o trabalho do pedagogo é fundamental, mediando e subsidiando a política de formação desse sujeito integral, humano e crítico.

4.1. DIMENSÕES PARA A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO

Para se pensar responsavelmente em formação do pedagogo, há de se refletir o que se entende por formação. O termo é definido pelo dicionário Soares Amora (2009, p. 324) como "ação de formar, criação", e formar define-se como "dar forma, instruir". Etimologicamente o termo provém do latim *formatio, ônis*, com o significado de formação e configuração.

Trazendo para o contexto da formação enquanto instrução ou configuração do pedagogo, pensa-se qual é essa configuração que se almeja para que o pedagogo realize a mediação do trabalho pedagógico em consonância com a formação, ou seja, a criação do homem?

Há de se questionar: qual homem se pretende "criar"? A partir desse esclarecimento, pensa-se como instruir esse pedagogo. Tem-se criado homens com base na instrução recebida pelos pedagogos.

Utilizando-se desses significados, é de suma importância analisar esse processo formativo do pedagogo. Não se pode responsabilizar apenas o pedagogo pela formação do sujeito, pois essa formação decorre da educação, mas o trabalho deste profissional é o elemento basilar para efetivar uma educação emancipatória. Ele é o articulador para a construção e garantia da consolidação do Projeto Político-Pedagógico da escola, um importante documento que norteará qual homem se quer formar, qual sociedade se almeja transformar.

Como afirma Ferreira (2008), a formação é fonte de vida que instrumentaliza e permite as condições de viver ou reivindicar viver plenamente. Entretanto, a autora reflete que a formação pode ser fonte de vida, mas também fonte de morte. Fonte de vida quando se aprende a amar, a produzir, a construir, a participar, a defender direitos e cumprir deveres; ou fonte de morte quando se aprende a odiar, manipular, matar e roubar. Ressalta a relevância de ser fonte de vida, com disposição e alegria de viver, de produzir e lutar pelos bens da vida, defendendo e produzindo vida nesta sociedade contraditória.

A autora destaca ainda a importância da clareza da formação em seu tempo histórico, à luz da concepção e como se apresenta. Reitera a formação sob a abordagem que permita superar os limites da consciência ingênua, limitadora e servil, de modo a mobilizar-se frente ao descompasso nas práticas educacionais, sob o discurso da democracia e dos princípios universais liberdade, fraternidade e solidariedade

proclamados na Revolução Francesa em 1789 e desrespeitados sob práticas de manipulação e disputa do poder.

Nesse contexto discute-se a formação do homem. Que homem se almeja formar e em que sociedade? Perguntas norteadoras que embasam políticas educacionais e mobilizam interesses ambíguos e antagônicos. Motivo este da educação ser tão cobiçada pela hegemonia do capital. Sob esse prisma a formação do pedagogo é resultado da concepção de mundo que o delimita.

A abordagem na educação deve tomar como ponto de partida e chegada a própria prática educativa, com um curso estruturado que almeja a formação do pedagogo com uma aguda consciência da realidade onde vai atuar, com uma adequada fundamentação teórica que lhe permitirá uma ação coerente e com uma satisfatória instrumentação técnica que lhe possibilitará uma ação eficaz. (SAVIANI, 2019).

Significa trabalhar por uma escola viva, num processo de gestão que garanta o trabalho docente articulando as disciplinas, em ação coordenada à luz dos objetivos que busca atingir. Exige-se compreender o caráter integral do desenvolvimento da personalidade de cada aluno no processo de aprendizagem e apreendendo o modo como as ações são planejadas e administradas.

Nessa perspectiva tal pedagogo será capacitado para o trabalho, priorizando a organização da escola com currículos consistentes, que assegurem que os alunos se apropriem das diversas objetivações humanas mais elevadas, representadas pelos conteúdos e métodos científicos, pelas reflexões filosóficas e pelas produções artísticas.

A sala de aula ou qualquer outro lugar que se dê a relação pedagógica é um lugar de luta em que ao conhecimento falso do real se opõe e complementa um conhecimento superador do senso comum e revelador do real, dentro de uma perspectiva de totalidade. (CURY, 2002, p. 115).

Ou seja, é necessário superar o falso consentimento à dominação de políticas excludentes. Mas como priorizar esse trabalho num contexto adverso, em que políticas educacionais normatizam a formação para o mercado por meio do desenvolvimento de habilidades e competências? No mundo hodierno o termo competências circunda as políticas vigentes, portanto, compreender o que significa tal ênfase nas práticas educativas é importante para elucidar sua amplitude. Primeiramente, é importante definir o que é competência.

Conforme o dicionário Soares Amora (2009, p. 158), o termo competência refere-se à "qualidade de quem é capaz, capacidade, aptidão". Para o senso comum competência refere-se à eficiência.

Por sua vez, Philippe Perrenoud²² (2000), que se apropriou dos termos habilidades e competências transpondo-os para o campo pedagógico, define competência como saber mobilizar as diversas circunstâncias para a resolução de problemas.

O modelo das competências, quando deslocado para o universo pedagógico, pode ser representado por um saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos e habilidades, que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo, em detrimento das ações coletivas, subordinando aos mecanismos do mercado. (LOPES, 2013, p. 295).

O termo passou a ser discutido na área da Pedagogia a partir da década de 1990. O conceito amplia-se ao meio empresarial, pois representa o "saber-fazer", ou seja, a qualificação para exercer determinada função. Nessa mesma proposta, estar qualificado representa ser produtivo, ou seja, maximizar os recursos presentes. No meio empresarial é dessa forma que se processa para ser competitivo, maximiza-se a utilização dos recursos físicos e humanos. Essa lógica adentra a educação por meio da LDBEN 9.394/1996, quando o termo competências aparece primeiramente. Convém lembrar que a referida lei é resultado de um processo conflitivo com inúmeras contradições. Mesmo que permita diferentes interpretações, não se pode deixar de citar que o processo de construção da referida lei envolveu a presença de um importante movimento social em defesa da educação pública. Tal lei, mesmo sendo ambígua, apresenta vários aspectos positivos que permitem avanços na legislação educacional nos tempos hodiernos. Logo em 1997, os Referenciais Curriculares Nacionais utilizam várias vezes o termo como resultado para a aprendizagem, sem explicar de que formas aconteceriam. Pode-se considerar que a escola mais uma vez é colocada a serviço da economia vigente.

Estimula-se o desenvolvimento individual e altruísta do homem, o que tem influenciado cada vez mais as formulações sobre o sentido da vida. A cultura do

²² PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

consumo, de estar à frente do outro em posições que geram *status*, por vezes encantam devido ao seu caráter sedutor.

Esse sentido do consumo mobiliza as políticas educacionais neoliberais a fim de inculcar a ideia de que formar cidadãos capacitados para ocupar posições de trabalho na sociedade permitirá acumular riqueza e poder.

Paradoxalmente essa produção da existência revela o conflito e a contradição do desejo da possibilidade de ser e a constatação da impossibilidade como realidade. Paradoxalmente essa produção da existência em busca da felicidade, da realização, no mundo hodierno, produz a alienação, acirra a competitividade e o individualismo gerando a infelicidade. (FERREIRA, 2017, p. 94).

A alienação do indivíduo supervaloriza o individualismo, homogeneizando o pensamento comum e ocasionando o descontentamento quando não se atinge tal objetivo. É a crise da educação, pois se busca a formação para se projetar num mercado excludente e superficial, onde não há lugar para todos.

Bauman (2001) afirma que a competição pela sobrevivência domina a todos em busca da eficiência; e o medo de perder, de ser ultrapassado, de ser deixado para trás ou excluído é constante e o seu propósito é a sua própria recompensa. Instaurase a competitividade e o individualismo, propostas que precisam ser refutadas.

Saviani (2019, p. 90) reafirma a função da escola, no sentido de: "viabilizar para o conjunto da população o acesso às formas elaboradas de cultura, de vez que é esta a condição necessária ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores, isto é, especificamente humanas".

Significa não ceder ao modismo pedagógico que desvirtua a função social da escola. Nessa perspectiva há de se indagar sobre qual formação docente corresponde a esse objetivo. Para que na sala de aula o professor estabeleça a relação de diálogo, mobilizando os saberes constituídos historicamente com o conhecimento científico, é necessário superar a função do pedagogo enquanto técnico de ensino. Para formação técnica, manuais de didática bastariam, entretanto, para a formação na perspectiva da omnilateralidade exige-se do professor que oportunize para o aluno a formação desse homem em suas múltiplas dimensões.

A tarefa do desenvolvimento humano omnilateral e dos processos educativos que a ele se articulam direciona-se num sentido antagônico ao ideário neoliberal. O desafio é, pois, a partir das desigualdades que são dadas pela realidade social, desenvolver processos pedagógicos que garantam, ao final do processo educativo, o acesso efetivamente democrático ao conhecimento na sua mais elevada universalidade. Não se trata de tarefa fácil e nem que se realize plenamente no interior das relações sociais capitalistas. Esta, todavia, é a tarefa para aqueles que buscam abolir estas relações sociais. (FRIGO-TTO; CIAVATTA, 2012, p. 270).

Segundo Saviani (2019, p. 213), o homem não nasce homem e sim aprende a produzir sua própria existência, conforme a mediação dos adultos; assim, o homem se apropria do conjunto das objetivações humanas múltiplas, sendo então um produto da educação, ou seja, "é papel da educação tornar cada homem atual à sua época pela apropriação dos elementos essenciais acumulados historicamente".

Mas a qual educação se refere? A que produto se destina a escola hodierna? É o meio que o circunda, a escola que frequenta, o professor que ministra a aula e o pedagogo que orienta e acompanha esta prática pedagógica que podem responder a esses questionamentos.

Defende-se que o pedagogo tem a função da formação do homem omnilateral, quer dizer, precisa ser educado em todas as dimensões: política, ética, pedagógica, social e humana. O trabalho do pedagogo deve atender a todas essas dimensões, desde o acompanhamento do planejamento docente, execução desse plano, avaliação desse processo formativo até a gestão da escola. Destacam-se aqui as dimensões propostas para a efetivação do trabalho do pedagogo sob a perspectiva da formação omnilateral. São elas: 1) dimensão política, 2) dimensão ética, 3) dimensão pedagógica, 4) dimensão humana, que serão analisadas na sequência.

1. Dimensão política

Dizer que a educação é um ato político significa dizer que a educação não está divorciada das características da sociedade: ao contrário, ela é determinada pelas características básicas da sociedade na qual está inserida [...] ela está sempre posicionada no âmbito da correlação de forças da sociedade em que se insere e, portanto, está sempre servindo às forças da sociedade e também às forças que lutam para perpetuar ou transformar a sociedade. (SA-VIANI, 2012, p. 2).

Para que o pedagogo passe de sua posição de ingenuidade para a posição crítica faz-se necessário que tome consciência dos condicionantes objetivos de sua ação. Para tal compreensão exige-se examinar o contexto em que está inserido.

Consequentemente, exige-se tomada de posição, pois é inaceitável que se ignore a situação política do país, diante do desmonte da área educacional na intencionalidade de neutralizar a função política da educação. A conjuntura atual vem fortalecendo a privatização do público sob a perspectiva do Estado Mínimo, com cortes significativos nos recursos para as pesquisas e projetos educacionais; por isso, entre outras ações, urge discutir essa situação para se desvelar o contexto em que se insere a educação na perspectiva do desenvolvimento de habilidades e competências.

Cury, em sua tese (1979) intitulada "Educação e contradição"²³, argumenta que a educação pode servir como elo mediador para os processos de acumulação ao reproduzir ideias e valores, ampliando assim a reprodução do capital. Salienta que a classe dominante busca o consenso, penetrando nas camadas populares por meio do conformismo, numa perspectiva de atingir o senso comum.

Porém, antagonicamente tem que se discutir a receptividade pelas camadas populares de tal influência, urge superar esse mecanicismo de aceitação passiva frente a tanta contradição, desfazendo a ordem estabelecida tal como a bem quer a classe dominante. Mas, para que cidadãos possam agir como força contrária a essa hegemonia, é necessário que esse homem seja consciente de seu protagonismo nesse contexto histórico por meio de uma reflexão rigorosa e em conjunto a fim de desvelar o fenômeno que se apresenta, e superá-lo. (SAVIANI, 2019).

Essa é a dimensão política do pedagogo que, ao favorecer a apropriação da cultura na perspectiva da formação da omnilateralidade, toma uma decisão e por meio de sua ação aciona a dimensão política do seu trabalho.

2. Dimensão ética. O termo ética é polissêmico, mas cabe aqui a perspectiva marxista vinculada a relações sociais, ou seja, supera a perspectiva de valores morais e almeja compreender as contradições existentes. Estabelece valores predominantemente coletivistas, em que o respeito e a autonomia sejam presentes na formação do homem, com a apropriação dos meios de produção, do saber sistematizado, da cultura, do saber científico e filosófico.

_

²³ A tese foi apresentada na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo em 1979 e publicada como livro, sob o mesmo título, em 1995, pela Editora Cortez, São Paulo (CURY, 1995, p. 1).

A educação como acontecimento ético significa uma ação constitutivamente ética, isto é, não como uma relação com o outro, entendida em termos econômicos, de intercâmbio ou simetria, mas como a prática da hospitalidade e acolhimento ao recém-chegado. Nesse sentido, concebe a educação na relação e na experiência do outro, da alteridade no sentido de superar a educação técnico-científica que tem sido defendida pelo "humanismo" conservador apregoado pelo neoliberalismo. Assim, a educação como acontecimento ético culmina em uma ética sensível ao sofrimento. (FERREIRA, 2017, p. 44).

Contrariamente aos valores postos pelo capital, há a necessidade de converter o individualismo, a insegurança, a competitividade pela solidariedade, respeito, fraternidade, justiça, combatendo as relações dominantes existentes.

Essa dimensão é fundamental no trabalho do pedagogo, pois intencionalmente o seu plano de trabalho necessita oportunizar o desenvolvimento dessa dimensão no trabalho com os professores e sucessivamente refletir no trabalho docente.

3. Dimensão pedagógica. Essa dimensão representa o direito ao acesso ao conhecimento, como aquisição das mais diversas formas elaboradas de cultura. Pensar na dimensão pedagógica envolve aprendizagem, aquisição de saberes. Supera a perspectiva de aquisição de habilidades e competências para atender o mercado de trabalho; visa à sistematização do saber científico entendendo a concepção do saber como consciência social.

Saviani (2019), a respeito da tarefa da educação, pondera que é importante organizar e sequenciar os elementos de apropriação do conhecimento, viabilizando aos alunos a aquisição da totalidade das objetivações humanas que resultaram de todo processo histórico desenvolvido pela humanidade. Esses elementos essenciais devem integrar os currículos escolares.

Exige-se superar o pensamento cartesiano, fixado no trabalho em livros didáticos e conteúdos ultrapassados. É necessário problematizar o contexto em que se encontra, a partir da compreensão que o homem produz sua existência e, portanto, em seu pleno desenvolvimento seja capaz de inserir-se ativa e criticamente na prática social do mundo hodierno.

Em síntese, afirma-se que a formação desse ser supera a mera reprodução da sociedade posta, competitiva, individualista e excludente, mas ousa transformar tal realidade, de forma crítica, consciente, produzindo vida, sendo resistência frente a situações que marginalizam, cobrando direitos que dignificam a vida, contribuindo para o combate à desigualdade e efetivação dos direitos humanos e da justiça social.

4. Dimensão humana. A dimensão humana condiz com a formação omnilateral, sob a perspectiva da emancipação humana. Ferreira (2017) observa que é possível construir um projeto de formação com base na autonomia profissional, reflexiva e crítica, a fim de recriar profissionais da educação para os quais o trabalho, enquanto princípio educativo, se efetive como atividade realizadora do homem, como atividade de superação de classes.

A esse respeito, é importante considerar que a omnilateralidade enquanto formação integral do ser humano deve contribuir na construção de políticas de formação de professores que recuperem o homem na sua totalidade, como ser integral, pleno e emancipado, capaz de se posicionar de forma consciente diante da realidade em que vive. (FERREIRA, 2017). A formação omnilateral supera a unilateralidade da formação, unificando a atividade prática ao saber teórico, sob a ótica da compreensão do mundo em sua totalidade.

Nesse sentido, Nóvoa (1995, p. 25) destaca: "A formação não se constrói por acumulação (de cursos, conhecimentos ou técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal".

Sob esse prisma, a formação do pedagogo é crucial ao se pensar na produção da vida. É também de sua responsabilidade a articulação do trabalho pedagógico em prol desse objetivo da formação do homem, em sua totalidade, com pleno desenvolvimento e apropriação das múltiplas objetivações humanas. Eis a relevância do trabalho e do compromisso desse profissional frente aos bancos escolares, oportunizando tal formação e ao mesmo tempo lutando quando políticas educacionais divergem desses princípios da formação omnilateral.

Ferreira (2008) explicita que:

[...] é a consciência humana do sujeito que cria a realidade humano social como unidade do existente, de realidade e de sentido. Por meio do desenvolvimento da consciência filosófica estabelece nexos necessários à "leitura" do real concreto onde vive e atua. (FERREIRA, 2008, p. 69).

Compreender a realidade em suas múltiplas determinações não é possível se não pela formação da consciência humana. Esta só se adquire no exercício das contradições e nas possibilidades que se apresentam para a formação omnilateral do sujeito, de forma que se identifique como transformador dessa realidade.

[...] a formação docente deve ser pensada como forma de "capacitar" e "qualificar" sujeitos que necessitam se aprimorar ou ascender à condição de "alfabetizado" para ter um mínimo de condições de "trânsito" como cidadão nessa sociedade discricionária que exclui para depois promover programas de inclusão. (FERREIRA, 2008, p. 69).

Assim, o mínimo de condições não se refere a minimizar conteúdos, mas a garantir o desenvolvimento de todas as capacidades desse profissional, o que significa superar a perspectiva acadêmica conteudista.

Ainda Ferreira (2008, p. 69, grifo da autora) afirma que: "programas que se desenvolvem no país apresentam baixa qualidade e aligeiramento no trato de conteúdos de ensino, um contingente 'titulado' de analfabetos funcionais".

Intencionalmente ou não, tais políticas diferem da formação omnilateral e respaldam programas de formação fragmentada, com pensamento linear, que preconiza a educação como conhecimento regulado para o capital.

É em oposição a essa educação excludente que se exige repensar a formação do pedagogo à luz das dimensões analisadas. A superação do trabalho do pedagogo já existente só se materializará com a formação sustentada nessas dimensões, de forma a constituir um profissional consciente em seu labor, respeitando o outro, a vida, comprometido em formar seres humanos plenos, completos, conscientes e sujeitos históricos de sua própria existência.

Na figura 3 apresentam-se as dimensões para a formação do pedagogo.

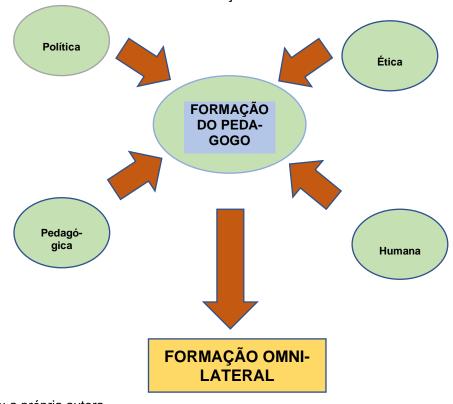


FIGURA 3 – DIMENSÕES PARA A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO

Fonte: a própria autora.

A imagem representa a formação do pedagogo em todas as dimensões, oportunizando desenvolver os múltiplos saberes que subsidiarão o seu trabalho, sob a compreensão de que é preciso formar para a vida e consequentemente contemplar nas políticas de sua ação todas as dimensões, em um movimento que se espraia pela escola.

4.2. A ESCOLA NO TEMPO DA PRECARIZAÇÃO

Ao se falar em escola nos tempos hodiernos percebe-se que o saber não é mais um bem que se adquire para fazer parte da essência universal do homem, mas sim um investimento mais ou menos rentável para indivíduos com dotes materiais e intelectuais desiguais. (LAVAL, 2019).

Outros valores permeiam o sentido da escola, com critérios como a eficiência, a mobilidade e a autonomia. Os modelos da teoria da administração invadem a seara educacional e conceitos como produtividade e eficiência fazem parte do cotidiano da escola.

A mensuração nas avaliações, valorizando os melhores índices, a uniformização de habilidades e competências a se cumprir, evidenciam o desrespeito ao direito do aluno de se desenvolver plenamente. Além disso, a tentativa de privatização do ensino público e a desvalorização dos professores são elementos importantes que evidenciam o descaso com a educação pública, que está a servir o mercado.

A esse respeito, Dourado (2019) faz estas constatações:

Em janeiro de 2019, Jair Bolsonaro assumiu a Presidência da República. Dentre os elementos que constam no programa de governo e outras proposições e ações do início de governo e que devem impactar a educação superior, destacam: transferir recursos da educação superior para a educação básica; estimular o empreendedorismo, incentivando parcerias entre pesquisadores e cientistas das universidades com empresas privadas; favorecer as parcerias e pesquisas com iniciativa privada; incentivar a pesquisa aplicada, ou seja, com valor intelectual agregado; valorizar a educação a distância, inclusive na educação básica; manter a Emenda Constitucional 95/2016, que estabelece o teto dos gastos públicos e o ajuste fiscal; reforma e ampliação do ensino técnico, como alternativa à educação superior; extinguir as cotas nas instituições públicas de ensino superior; intervir na eleição de reitores, nomeando aqueles mais afinados com a política do governo; incentivar a busca de outras fontes de financiamento para as instituições públicas, o que pode incluir a cobrança de mensalidades. (DOURADO, 2019, p. 19).

Nesse contexto de desmontes na área educacional se encontra a escola, com o importante compromisso de resistir a toda essa demanda, organizando-se e fortalecendo-se contra a mercantilização da educação.

Nessa crise, acentuam-se as parcerias das escolas com as empresas e em decorrência termos como qualidade total são revestidos com valores solidários e humanistas a fim de intrujir a classe trabalhadora. Políticas que devem ser questionadas pelo pedagogo, considerando que ele é o articulador das políticas no contexto da escola. Faz-se necessário trazer ao debate e analisar a intencionalidade de tais políticas, desvelando a totalidade desse fenômeno, a fim de combater a massificação do conhecimento e deturpação da educação.

Para superar há de se ter clareza do objetivo final a se atingir, compreendendo a lógica do capital e a crise instaurada, articulando lutas específicas de combate a políticas excludentes, enganosas e ardilosas.

4.3. PARCERIA PÚBLICO-PRIVADA: O DESMONTE DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

As fronteiras entre o ensino público e o privado estão cada vez mais tênues. As instituições privadas vêm fornecendo subsídios, como material pedagógico (apostilas, sites), formação continuada aos profissionais da educação, monitoramento das políticas educacionais, intervindo na formação e orientação de políticas públicas municipais.

Para Akkari (2011, p. 77): "a utilização do sistema pedagógico de ensino privado proporciona vantagens financeiras e eleitorais para as elites políticas locais e, assim, irregularidades são relatadas periodicamente à justiça".

Em pesquisa realizada, esse autor salienta que tais parcerias ocasionam inúmeros problemas para a educação, entre eles: fragilidade conceitual e pedagógica dos produtos, duplo pagamento de serviços uma vez que o Ministério de Educação fornece material didático para os alunos, qualidade de ensino submetido à lógica do lucro, padronização de conteúdos e programas como únicos parâmetros da qualidade de Educação, reducionismo e padronização das práticas em sala de aula, proletarização do saber docente, uma vez que o professor perde sua autonomia.

Cury (1995, p.107) salienta que "o capital, atento para novas formas de acumular, percebe na indústria do material pedagógico, além da busca de novas fontes de lucro, novos meios para exercer sua hegemonia sobre os novos educandos".

Tais problemas evidenciam a crise educacional em que se encontra o país, pois descentraliza a responsabilidade do Estado com a educação e sobrecarrega os municípios que, com frequência, sem condições para governar suas secretarias, aderem ao encanto dessas parcerias que prometem melhorar a educação e reduzir o fracasso da aprendizagem.

A reforma do Estado deve ser entendida dentro do contexto da redefinição do papel do Estado, que deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecerse na função de promotor e regulador desse desenvolvimento. (BRASIL, 1999, p. 46).

Ou seja, o Estado descentraliza serviços que não envolvem o exercício do poder de Estado, mas que devem ser subsidiados por ele, como os serviços de educação, saúde, cultura e pesquisa. Ao transferir esse serviço para a sociedade civil, todos os cidadãos são prejudicados, pois algo que lhes era de direito passa a ser oneroso para quem paga seus impostos e com essas parcerias acaba pagando duplamente.

Mesmo as organizações sem fins lucrativos, como as fundações, se beneficiam de tais parcerias pois conseguem, por meio destas, rendosos descontos e isenção de impostos, além do *marketing* realizado disseminando a boa imagem da empresa.

[...] as ONGs não são organizações inerentemente democráticas. Tendem a ser elitistas, a não dar satisfação a ninguém (a não ser a quem as financia) e, por definição, são distantes daqueles a quem buscam ajudar ou proteger, por mais bem intencionadas e progressista que possam ser. Costumam esconder sua pauta de interesses e preferem a negociação direta com o Estado e o poder de classe, ou a influência sobre eles costumando antes controlar sua clientela do que representá-la. Alegam e presumem falar em favor daqueles que não podem falar por si mesmos, e até definem os interesses daqueles em cujo nome falam — como se as pessoas não pudessem elas mesmas fazê-lo. (HARVEY, 2018, p. 190).

O discurso das Organizações Não Governamentais (ONGs) seduz com parâmetros de qualidade que à primeira vista discutem justiça social e o combate às desigualdades, sempre se posicionando como colaboradores e solidários com o desprovido de bens materiais e culturais.

Peroni *et al* (2009, p. 764) destacam que "para a teoria neoliberal está muito explícita a retirada do Estado das políticas sociais universais, a ênfase no lucro, a mercantilização da sociedade e a consequente designaldade social".

Sob essa mesma ótica, Cury (1995) alerta sobre o material pedagógico utilizado por tais empresas e fundações, incluindo ilustrações e histórias que veiculam, por meio da linguagem, a indução à aceitação dos padrões culturais que perpetuam a dominação entre as classes sociais e os estendendo ao currículo da escola.

Os municípios fragilizados são alvo desse nicho de mercado e tornam-se reféns dessas parcerias que, sob a pretensa responsabilidade de melhorar os níveis da educação pública, apropriam-se da escola transformando-a em uma empresa. Transferese então a responsabilidade de produtividade para os alunos e professores que, sem autonomia, acumulam o desânimo, o conformismo, a ansiedade, sem muitas vezes alcançar os objetivos propostos nos índices mensurados em tal parceria.

Adrião e Peroni (2013) publicaram um estudo²⁴ realizado sobre as parcerias público-privadas. Nessa pesquisa ressaltam que a valorização do professor por mérito

²⁴ O estudo de Theresa Adrião e Vera Peroni, em coletânea realizada, reúne contribuições a respeito dos impactos das parcerias do Instituto Ayrton Senna com a educação pública. O estudo é resultado

é uma das reformulações realizadas nas parcerias, minimizando ou eliminando o aumento salarial para titulação adicional e tempo de serviço, priorizando o pagamento por atuação e não por formação.

As rotinas e fluxos de controle e disciplina do fazer docente são elementos importantes nessas parcerias, atuando pelo consenso e coerção legal com uma estratégia de dominação sutil. As parceiras de privatização fragmentam as políticas públicas e enfraquecem a gestão escolar, impedindo que se efetive a gestão democrática.

Pode-se dizer que a dimensão que tomou a descentralização das políticas no processo de redefinição do Estado brasileiro tornou mais complexas as relações entre o público e o privado na educação, fragmentou ainda mais as políticas educacionais e reforçou a mercantilização e a privatização da gestão educacional. Por outro lado, dificulta a construção de um sistema nacional de educação e de uma gestão verdadeiramente democrática. (LUZ, 2013, p. 92).

Por meio do estudo publicado, foi possível constatar que a concepção de gestão desses institutos privados incorpora princípios da administração empresarial, segundo os quais o planejamento é fundamental para a execução bem-sucedida, além de divisão de tarefas para quem planeja e quem executa. Nesse caso, o gestor municipal é um gerente responsável pelo controle de seus subalternos. E dessa forma a avaliação dos resultados também é um recurso importante no gerenciamento e medição contínua de resultados. (ADRIÃO; GARCIA; SOUZA, 2013).

A lógica do mercado se transfere para o público por meio de um controle gerencial técnico e político, reestruturando a organização das Secretarias Municipais de Educação, definindo pautas e políticas em sua concepção burguesa, que será transferida para a classe trabalhadora.

"A política de confluência da educação básica pública com o mercado de trabalho possui ambiguidade e postula uma formação educacional que resulte num trabalhador reflexivo dentro dos parâmetros da produtividade." (SILVA, 2002, p. 33).

Validam-se conceitos como empregabilidade, flexibilidade e a produtividade perante índices de avaliação, supervalorizando a formação continuada de forma aligeirada e fragmentada, num descompromisso com a formação dos profissionais. A

_

de pesquisas que se desenvolveram na Pós-Graduação com apoio da Anpae, tematizando questões pertinentes ao risco aos princípios democráticos. A obra "Gestão Municipal da Educação e as parcerias com o Instituto Ayton Senna" foi publicada pela Anpae em 2013. (ADRIÃO; PERONI, 2013).

formação é mensurada pelo quanto o professor e o pedagogo retornam por meio dos índices de mensuração propostos pelas parcerias.

A problematização dessas dinâmicas suscita novos questionamentos e reafirma nossas certezas sobre a necessidade da intensificação dos mecanismos de restabelecimento de uma escola de fato pública, plural, democrática e que eduque para a cidadania, rejeitando essa nova forma de maximização da eficiência do mercado, pela via escolar. (PERONI; SILVA, 2013, p. 56).

A defesa por esta escola verdadeiramente pública é uma bandeira de luta no mundo hodierno. É o repensar no direito de cada cidadão para que o Estado exerça seu dever.

Ferreira (2017) conceitua cidadania como:

[...] o próprio direito à vida no sentido pleno. Direito que precisa ser construído coletivamente não só em atendimento as necessidades básicas, mas de acesso a todos os níveis de existência, dos bens culturais materiais e não materiais incluindo o mais abrangente que é o papel dos seres humanos no universo. (FERREIRA, 2017, p. 31).

A escola, para ser de boa qualidade, precisa produzir conhecimentos vivos, ser dinâmica, garantindo a aquisição de conteúdos atuais, a formação política e o despertar da consciência crítica do cidadão, colocando o aluno como protagonista de sua história. (BORGES, 2013).

Portanto, o planejar, acompanhar e avaliar os processos formativos e a aprendizagem dos alunos é necessário, mas o método utilizado, o direcionamento das propostas a se realizar, deve ter como objetivo uma educação emancipatória e não mercadológica. O que se discute é a formação omnilateral e não formação para ser massa de manobra.

Essas relações estão distanciadas da concepção de educação como atividade humana e histórica que se define no conjunto das relações sociais, no embate dos grupos e entre as classes, sendo ela mesma forma específica de relação social. (FRIGOTTO, 1999, p. 31).

Ora, a escola é o lócus onde se pode assimilar mais consistentemente os instrumentos da cultura erudita, e para Saviani (1996) esses instrumentos só podem ser assimilados através de um processo sistemático e duradouro, o que significa que dure no tempo. Não se trata de aligeiramento por meio de comunicação de massa, pois não se pode fragmentar a escola.

O professor, para garantir essa escola de qualidade, também precisa ser protagonista desse processo, e, para que se efetive esse movimento cíclico, o pedagogo deve ter a consciência crítica sem alienar-se pelos devaneios dessas parcerias, mas fundamentando sua ação no Projeto Político-Pedagógico da escola, alicerçado na formação omnilateral de cada aluno.

4.4. O TRABALHO EDUCATIVO COMO PRINCÍPIO NORTEADOR

O homem é uma síntese das múltiplas objetivações humanas, na medida em que transforma e é transformado pela natureza. Oliveira (1996) considera que o homem não é um ser singular puramente individual, mas sim social, um agente que atua dentro de determinadas relações sociais e que se desenvolve conforme as condições dadas.

Nesse sentido há de se pensar sobre que condições se apresentam na escola: seria para ajudar o homem a superar as relações de dominação ou para torná-lo sujeito de sua própria história? Assim, a educação é sempre uma mediação de valores, seja para humanizar ou desumanizar, jamais é neutra.

Oliveira (1996), em sua obra **O trabalho educativo**, destaca que o não conhecimento do homem enquanto "síntese das múltiplas determinações" nas relações sociais de dominação vigentes impede a compreensão de uma teoria que considere a especificidade do trabalho educativo como atividade mediadora dentro da prática social, sendo essa mediação um fator indispensável no processo de passagem do ser ao dever-ser; um processo de transformação social.

Quando se permite que propostas pedagógicas mercadológicas invadam as escolas afastando o ideal dessa educação que liberta e emancipa, o posicionamento de valor é importante para uma prática transformadora.

Este é o desafio: consolidar a teoria da educação com base nas possibilidades históricas, no processo de humanização do homem, transformando relações de produção já existentes.

As relações entre conhecimento e valoração presentes no trabalho educativo servem, portanto, a uma determinada opção ética: educar homens enquanto sujeitos que estarão atuando no processo de transformação das condições sociais de existência vigentes. (OLIVEIRA, 1996, p. 23).

Questiona-se a neutralidade que algumas concepções pedagógicas apregoam, desestimulando pesquisas na área educacional, reforçando a alienação na formação mercadológica. É necessário se posicionar de forma crítica em relação à sociedade capitalista no sentido de transformá-la. Mas como redimensionar a atividade educacional a fim de superar a dominação?

Oliveira (1996, p. 59) considera que a educação por si só não transforma diretamente a estrutura social, o que se pode é transformar as consciências, "e no processo global de transformação das estruturas, a educação enquanto transformação das consciências é condição essencial".

O reconhecimento do homem enquanto sujeito histórico e crítico permite que ele desvele o fenômeno das políticas educacionais postas, e enquanto sujeito social transformador da realidade posicione-se perante tal intenção, não permitindo que se efetive enquanto política educacional.

Nesse sentido, Saviani conceitua:

O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos, e de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. (SAVIANI, 1995, p. 17).

O autor enfatiza que para ler uma realidade de forma crítica é necessária a mediação da apropriação do conhecimento, pois sem esta mediação a leitura crítica é impossível uma vez que ela acontece por intermédio da educação escolar.

O homem precisa se apropriar do que a humanidade criou ao longo da história e se reconhecer como sujeito dessa história para então tomar posição crítica e consciente sobre a realidade.

Em relação ao conceito de trabalho educativo Duarte (1998) afirma:

O conceito de trabalho educativo adotado evidencia que esse conceito implica um posicionamento afirmativo sobre o ato de ensinar, isto é, trata-se de construir uma concepção pedagógica que contenha em seu cerne esse posicionamento afirmativo e que, consequentemente, se posicione polemicamente em relação às concepções negativas sobre o ato de ensinar. (DU-ARTE, 1998, p. 44).

Ou seja, o trabalho educativo não é neutro, é intencional, pode posicionar-se a favor de uma formação omnilateral e repudiar políticas que legitimam desigualdades propostas em relações sociais alienadas.

Ferreira (2017) expõe que as convicções quanto à necessidade da construção de uma sociedade humana, fraterna, justa e solidária, hoje são universais, num mundo em que se produz o inverso, num contexto onde as políticas educativas estão cada vez mais atreladas às razões econômicas e financeiras, relegando o essencial, que é a formação do homem. Ressalta que todos proclamam a necessidade de solidariedade social, mas se produz a exclusão, acirra-se o bem individual defendendo o progresso e vivendo a decadência humana e social. Ressalta que é nesse tempo que os profissionais da educação precisam se questionar sobre seu ofício e sua responsabilidade, não aderindo à sociedade que funciona em prol do mercado e se alicerça no individualismo.

A mesma autora considera que a formação dos profissionais da educação exige uma sólida formação humana e que a formação do homem está diretamente relacionada com sua emancipação como individuo social, sujeito histórico numa sociedade dada. Entende que o prioritário nessa formação é a concepção de homem, à luz da qual e sob cuja inspiração se desenvolve essa formação.

Essa compreensão visa à formação de um homem liberto, emancipado, lúcido, tornando-se um profissional competente, seguro, criativo, dinâmico, sendo feliz e fazendo os outros felizes.

A formação do profissional da educação e do profissional em geral necessita se fundamentar numa consistente concepção de Homem que forme profissionais da educação que irão formar para a cidadania e para a construção de uma **sociedade solidária, verdadeiramente Humana, realizada e feliz**. (FERREIRA, 2017, p. 81, grifo da autora).

É por meio dessa formação profissional que se dará a formação dos homens na escola, "lócus de aprendizagem". Nessa escola se formarão cidadãos que logo se inserem na sociedade, independente da formação que tiveram.

Ferreira (2007) esclarece que a escola de qualidade para a verdadeira formação da cidadania exige um profissional qualificado porque dificilmente outro lugar oferecerá tal formação. Salienta que a escola abarca diferentes elementos cognitivos como aprendizagem, ensino e elementos atitudinais, entre eles a socialização e a

conduta. Ressalta que a escola é onde se reproduzem e se produzem políticas e orientações.

Compreende-se então a relevância da discussão sobre a formação desses profissionais que diariamente têm em suas mãos vidas que, conforme as relações que enfrentarem, serão formadas quer para se humanizarem, quer para se desumanizarem.

É nesse sentido que se defende a formação do pedagogo: como um profissional consciente do seu ofício enquanto educador, do seu compromisso enquanto cidadão e responsável ao pensar e discutir a educação sob a ótica da formação em sua totalidade, emancipatória e livre.

Sabe-se que o conhecimento não está equitativamente distribuído para toda a sociedade, ainda há controle e privação dos bens culturais produzidos. O conhecimento acaba sendo privilégio de alguns. A democratização do conhecimento é necessária para que as contradições na formação do homem sejam superadas. Nesse entendimento, sabe-se que a formação do pedagogo também apresenta limitações no que se refere à formação que recebeu.

Urge superar essa formação fragmentada, pois, por meio da formação integral dos educandos em todas as dimensões é possível, na contradição, gerir a produção desse conhecimento a favor da qualidade social, em que todos têm direito à apropriação do saber. Assim será possível se opor a políticas excludentes, oportunizando a todos que se desenvolvam plenamente nas suas potencialidades humanas.

4º CAPÍTULO

5. GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO: O PEDAGOGO ENQUANTO GESTOR

Pensar em gestão democrática da educação remete a superar o individualismo e promover o bem comum, isto é: o bem de todos e para todos. O conceito de gestão é amplamente discutido nos vários setores empresariais, administrativos e pedagógicos. Alguns autores diferem nas opiniões a respeito do entendimento do termo, mas consentem que a função da gestão é administrar, controlar e acompanhar. No tocante à educação, Ferreira (2004, p. 10) salienta: "gestão é administração, é tomada de decisão, é organização, é direção. Relaciona-se com a atividade de impulsionar uma organização". Essa autora parte do raciocínio constatável da distinção entre objeto material e não material. A supervisão na empresa trata de objeto trabalho material, que se consubstancia em mercadoria sujeita a troca, compra e venda. E o trabalho não material se constitui de ideias, teorias, valores que são do ser humano e de sua educação e cultura.

Vinculada ao conceito da administração em seu sentido empresarial, representa movimento, mobilização e ação. Ampliando para a educação, articula-se ação para o sucesso, ou seja, para a qualidade da educação.

Cabe mencionar que o substantivo gestão etimologicamente deriva do substantivo latino *gestio-gestionis*, que significa ação de administrar, ação de dirigir; termo que, por sua vez, deriva do verbo latino *gerere*, que significa trazer, ter consigo, entre outros sentidos. No caso, pode-se aplicar à noção de trazer consigo ou de chamar a si um compromisso.

Ferreira (2003, p. 87) conceitua que "gestão é o processo de coordenação da execução de uma linha de ação, de execução de um plano". Gestão tem um conteúdo que pode incluir aspectos emancipatórios, como autonomia e cidadania, dependendo das políticas que lhe fornecem a direção e forma a se dar; ou pode incluir aspectos de disciplinarização, como obediência, submissão, insegurança e medo.

A autora ressalta que a gestão pode ainda:

[...] bloquear todo e qualquer desenvolvimento do pensamento crítico, da consciência filosófica e da emancipação humana, visto que o ser avaliado não está vivendo um processo que o faça crescer a partir de critérios conhecidos, mas "comportando-se" conforme as regras que lhe são estabelecidas sem a transparência das razões e das finalidades. (FERREIRA, 2003, p. 87, grifo da autora).

Frente a tais pensamentos, fica-se instigado a pensar que gestão se deve propor? Quais compromissos se impõem no mundo hodierno? Quais compromissos de gestão compõem a finalidade desse gestor, compromisso de contrato com o mundo hodierno onde impera o individualismo e competição, ou compromisso com a formação humana numa perspectiva emancipatória? Questionamentos relevantes para se pensar em gestão, em democracia e prática social. Seria a gestão democrática fiel a seus princípios de construção de uma sociedade mais justa?

Bobbio (2007, p. 135) esclarece que "o termo democracia sempre foi designado como uma forma de governo na qual o poder político é exercido pelo povo". O autor remete o conceito à sua origem na Grécia e ressalta que o princípio da democracia é a liberdade, mas com a ressalva que democracia é o governo de muitos, o que Aristóteles e Platão já defendiam. Assim, pode ser boa administração ou má, pois na defesa de muitos quem dita as regras são os poucos, que poderão ser corruptos, eis o risco da democracia. O que pode ser governado para o bem comum pode ser distorcido para o governo de poucos. Entretanto sua intencionalidade é uma boa administração em prol de interesses comuns, priorizando interesses mútuos.

Nesse raciocínio, pensar a gestão democrática envolve o conduzir, carregar em si uma nova forma de organizar, pensar a escola no coletivo, onde todos são responsáveis por uma educação emancipadora.

A gestão democrática da educação já está prevista desde a Constituição de 1988, quando estabelece:

Art. 205 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, 1988).

Reforça-se que se trata de compromisso do Estado, família e sociedade para o pleno desenvolvimento do sujeito, ou seja, a responsabilidade da formação para a cidadania é do coletivo. Haja vista que o artigo 206 da mesma Constituição estabelece no inciso VI - "gestão democrática do ensino público, na forma da lei." (BRASIL, 1988).

Em 1990 novamente se legitima a gestão democrática por meio do artigo 53, parágrafo único, do Estatuto da Criança e do Adolescente, que legisla: é direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais. (BRASIL, 1990).

E na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional se prevê:

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

Também foi uma das metas propostas no Plano Nacional de Educação (Meta 19 do PNE 2001-2011), ao se questionar sobre uma gestão compromissada com a formação da cidadania, considerando o direito constitucional de acesso a uma educação pública de qualidade e gratuita. E no PNE 2014-2024 a meta 19 trata de:

Assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto. (BRASIL, 2014).

Conforme o PNE 2014, prevê-se a efetivação de mecanismos concretos que garantam a participação de pais, estudantes, funcionários, professores, bem como da comunidade local, na discussão, elaboração e implementação de planos de educação, de planos e Projetos Político-Pedagógicos das unidades educacionais, assim como no exercício e efetivação da autonomia das mesmas.

Para Bobbio (1992, p. 80), "a existência de um direito implica uma obrigação". Nesse raciocínio, Cury (2002) ressalta que o reconhecimento de um direito significa colocá-lo como prioritário nas políticas sociais. E este se torna mais significativo quando é declarado e garantido como tal pelo Estado, no sentido de assegurá-lo e implementá-lo. Assegurar significa cobrar pela sua efetivação, exigindo seu cumprimento perante as autoridades competentes. No gráfico 12, observa-se a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos que não está frequentando a escola.

População de 4 a 17 anos que não frequenta escola - Brasil - 2017 1.000.000 915.455 900.000 800.000 700.000 600.000 500.000 400.000 341.925 298.948 300.000 200.000 131.687 98.677 100.000 58.178 21.902 19.662 15.333 14.338 21.539 13.326 17.570 24.322 11 12 13 15

GRÁFICO 12- POPULAÇÃO DE 4 A 17 ANOS QUE NÃO FREQUENTA ESCOLAS NO BRASIL

Fonte: INEP, 2018.

Conforme este gráfico 12, evidencia-se que o direito à educação ainda não está efetivado no Brasil, pois existe um alto percentual de crianças que ainda não têm este seu direito instituído. Destacam-se os números referentes às crianças de faixa etária de quatro e cinco anos, bem como jovens de dezesseis e dezessete anos, que não frequentam a escola.

idade em anos

"E como os atores sociais sabem da importância que o saber tem na sociedade em que vivem, o direito à educação passa a ser politicamente exigido como uma arma não violenta de reivindicação e de participação política." (CURY, 2002, p. 13).

A educação é uma arma não violenta, pois sua disseminação entre as camadas populares serve como instrumento da redução de desigualdades e discriminação. Possivelmente esses números não surpreendem ao Estado, visto que a evasão e a má qualidade do ensino público se naturalizaram.

Legitimados pela constituição e desdobramentos legais entende-se que é nesse sentido que se deve pensar a democracia enquanto prática dada a participação de todos os envolvidos, na busca por qualidade em educação. (MELLO, 2014, p. 39).

A escola não pode ficar a serviço da reprodução da hegemonia do capital, portanto, a participação de todos os envolvidos é de extrema relevância para proporcionar ao povo, historicamente prejudicado pelas elites, aprender a tomar a rédea nas políticas e diretrizes educacionais.

Corroborando com o exposto, Dourado (2003) avalia:

A gestão democrática é um processo de aprendizado e de luta política que não se circunscreve aos limites da prática educativa, mas vislumbra, nas especificidades dessa prática social e de sua relativa autonomia, a possibilidade de criação de canais de efetiva participação e de aprendizado do "jogo" democrático e, consequentemente, do repensar das estruturas de poder autoritário que permeiam as relações sociais e, no seio destas, as práticas educativas. (DOURADO, 2003, p. 79).

A participação efetiva dos envolvidos não pode justificar a desresponsabilização do Estado, pois na gestão democrática cobra-se que o Estado exerça sua obrigação, garantindo a todos uma educação pública, gratuita e de qualidade social. Nesse sentido justifica-se a citação de Dourado, que trata de uma luta política que permita romper com autoritarismo e práticas decorrentes dessas relações. Nessa esteira é preciso compreender os princípios da gestão democrática, entre eles a autonomia.

5.1. AUTONOMIA

Etimologicamente a palavra autonomia tem origem grega, é a junção de *autos* (por si só) e *nomos* (lei, norma), significando liberdade para tomar decisões. Para Azanha (1987, p. 144), "a autonomia é algo que se põe com relação à liberdade de formular e executar um projeto educativo".

Tal liberdade surge com Jean-Jacques Rousseau, um dos pensadores do século XVIII, que defendia o princípio do pensamento democrático, considerando que a autonomia é o caminho para a liberdade. Em sua concepção não existem governantes e governados, pois todos podem criar as regras e ao mesmo tempo respeitá-las.

Gadotti (1997, p. 14) define autonomia como autoconstrução e autogoverno. Mas, considera que "não existe autonomia absoluta, uma vez que está sempre condicionada as circunstâncias, portanto é relativa e determinada historicamente".

Ao se considerar o mundo hodierno, essa definição é desfavorável ao Estado, que depende do ditame das regras para perpetuar a lógica vigente do mercado de trabalho.

Para Vázquez (2001), a autonomia relativa é a aparente autonomia e deve-se ao caráter de classe do poder que se mantém. Ou seja, enquanto existe luta de classes, há interesses divergentes e nessa perspectiva não há liberdade de decisão.

A disputa pelo poder beneficia o capital, portanto, não se reveza quem detém as rédeas das políticas vigentes, ou seja, não é possível respaldar a autonomia, uma vez que ela põe em risco o mecanismo utilizado pelas classes dominantes.

Bobbio (1986) observa-se que:

O princípio inspirador do pensamento democrático sempre foi a liberdade entendida como autonomia, isto é, como capacidade de dar leis a si própria, conforme a famosa definição de Rousseau, que deveria ter como consequência a perfeita identificação entre quem dá e quem recebe uma regra de conduta e, portanto, a eliminação da tradicional distinção entre governados e governantes sobre a qual fundou-se todo o pensamento político. (BOBBIO, 1986, p. 25).

Eliminar a distinção entre governantes e governados exige repensar a estrutura posta. A ideia de autonomia é intrínseca à ideia de democracia e cidadania. "Cidadão é aquele que participa do governo e só pode participar do governo quem tiver poder, liberdade e autonomia para exercê-lo." (GADOTTI, 1997, p. 38).

À classe dominada resta obedecer e aceitar que, para o progresso da nação, é necessária a ordem, máxima afirmada pela classe dominadora. Ora, por esse viés, como ousar frear o desenvolvimento nacional? Assim se perpetua tal compreensão, entendendo que o controle dos que detêm o poder deve sobrepor aos desfavorecidos.

"Pensar numa escola autônoma e lutar por ela é dar sentido novo à função social da escola, enquanto responsável por um futuro possível com equidade." (GA-DOTTI, 1997, p. 48).

Pensar na função social da escola é um compromisso de todos, e está garantido na legislação. A LDBEN 9.394/96, no artigo 12, determina que "os estabelecimentos de ensino deverão elaborar e executar em articulação com as suas comunidades escolares, as suas próprias propostas pedagógicas." (BRASIL, 1996).

A autonomia é um dos princípios da gestão democrática, entretanto é relativa, pois cada escola está ligada à legislação vigente, à sua mantenedora, de forma a seguir a normatização existente.

Bobbio (1986, p. 25) salienta que "a democracia representativa é a única forma de democracia existente e em funcionamento, é já por si mesma uma renúncia ao princípio da liberdade como autonomia".

A luta pela escola autônoma não é uma missão fácil, pois a relação entre a escola e o governo é de dependência. Aumenta-se a autonomia da escola no que

compete aos deveres a se cumprir, enquanto na formulação das diretrizes e na militância pelos direitos à educação de qualidade social a autonomia sucumbe.

Azanha (2010, p. 41) pondera que "autonomia é pensada como condição política de liberdade da instituição escolar e de responsabilidade educacional por suas decisões". E nesse sentido a autonomia do educador é hoje, num momento histórico de busca democrática, um comprometimento total com o ideal democrático de educação.

Há ocasiões em que essa autonomia se encontra ameaçada frente às limitações impostas aos professores e gestores por meio de diretrizes engendradas na política excludente do capital, direcionando práticas pedagógicas e planos de governo que restringem a autonomia da escola e dos professores.

Barroso (2001) relembra que, desde os finais da década de 1980, o Estado transfere poderes e funções do nível nacional para o regional, de forma a conceder autonomia às escolas. Mas a que autonomia se refere?

Esse autor afirma que o conceito de autonomia está ligado à ideia de autogoverno, ou seja, a faculdade que os indivíduos têm de reger-se por regras próprias. Portanto, é uma maneira de gerir, orientar as diversas dependências em que os indivíduos se encontram conforme suas próprias leis.

Isto oportuniza que cada escola ou região crie condições, princípios e objetivos específicos, desde que não ultrapasse as determinações historicamente postas. Uma das ferramentas importantes dessa autonomia é a construção do Projeto Político-Pedagógico da escola.

Barroso (2001) argumenta que a autonomia é um campo de forças, de enfrentamento com diversos líderes tanto no interior da escola quanto fora dela. Há de se considerar ainda a influência do governo, da administração, professores, pais, sociedade e outros.

Dessa forma, não é possível pensar em autonomia se ela não existe no interior das escolas. É preciso que a autonomia seja uma prática entre os professores e outros profissionais, bem como pais e comunidade local, por isso a importância do diálogo e do respeito ao outro.

Gadotti (1997, p. 91) elabora um decálogo sobre a autonomia na perspectiva de uma escola cidadã:

- A escola pública autônoma é, antes de mais nada, democrática (para todos),
 um espaço público para elaboração de sua cultura;
- Para ser autônoma não pode ser dependente de órgãos intermediários que elaboram políticas das quais ela é mera executora;
- A escola deve valorizar o trabalho do professor;
- A crise do sistema aprisiona a escola à padronização sob o pretexto da democratização das oportunidades;
- A escola autônoma cultiva a curiosidade, a paixão pelo estudo, o gosto pela leitura e pela produção de textos, escritos ou não. Propõe a espontaneidade e o inconformismo;
- É uma escola disciplinada;
- A escola autônoma procura unir-se ao mundo exterior pelos espaços sociais do trabalho e das múltiplas atividades humanas;
- A transformação da escola não se dá sem conflitos, e sim com ações continuadas:
- Não há escola igual. Cada uma é fruto do desenvolvimento de suas contradições;
- Cada escola deveria ser suficientemente autônoma para poder organizar o seu trabalho da forma que quisesse.

Sob o prisma dessa análise, a autonomia do educando significa oportunizar a produção social da existência do homem. (PARO, 2011). As regras de convivência estabelecidas são consideradas "pétreas", são criadas pela ação e vontade de cidadãos, no exercício dessa autonomia.

Essa relação pedagógica favorece a condição de sujeito, o envolvimento da vontade do aluno, a disciplina que é legitimada como autodisciplina. Não significa que haverá concordância com tudo o que o outro determina, é uma escola que tem conflitos, mas os resolve com o diálogo, com a compreensão de que o outro é sujeito, ou seja, são relações coletivas, permeadas pela solidariedade e regidas pela justiça.

Há de se cuidar para que a autonomia da escola não se transforme numa segmentação do ensino ou no aligeirado descompromisso do Estado com a educação. Transferir competências federais para locais pode ser também uma artimanha do governo para livrar-se de gastos e compromissos já garantidos na legislação. (BAR-ROSO, 2001).

Segundo esse autor, para se concretizar uma gestão flexível na escola é necessário ter claro os princípios como a legitimidade, participação, liderança, qualificação e flexibilidade. São princípios que propiciam a efetividade da autonomia nas escolas. Constata-se que, vez ou outra, não se sabe trabalhar de forma autônoma, perdendo-se no caminho e o objetivo final ficando a esmo.

A autonomia precisa de participação da coletividade para firmar acordos comuns, com responsabilidade em prol do objetivo final. E nessa concepção, o Projeto Políticoi-Pedagógico representa a singularidade única de cada escola. É em tal documento que se expressa a real intencionalidade e função desse espaço, lembrando de articular todos os eixos necessários para o desenvolvimento de uma educação de qualidade.

A disseminação e a universalização da educação escolar de qualidade como um direito da cidadania são o pressuposto civil de uma cidadania universal e parte daquilo que um dia Kant considerou como uma das condições de "paz perpétua": o caráter verdadeiramente republicano dos Estados que garantem este direito de liberdade e de igualdade para todos, entre outros. (CURY, 2002, p. 13, grifo do autor).

O Projeto Político-Pedagógico é o registro que clarifica qual escola se almeja e o que é necessário para alcançá-la. Não é a vontade de um, mas o desejo de todos, pensado paulatinamente e com compromisso, levantando todas as fragilidades e potencialidades de cada escola.

Ou seja, a autonomia torna-se relativa, pois esbarra nas intencionalidades de pessoas, de governos, da legislação vigente, sempre numa disputa de poderes.

Mesmo nessa condição de autonomia relativa, a escola precisa avançar e refletir sobre a formação enquanto ser humano, do homem integral, na perspectiva da formação humana. E esse avanço é possível pela participação.

5.2. PARTICIPAÇÃO

Como explicitado anteriormente, a participação está legitimada desde a década de 1980, momento que culminou a conquista após longo período de lutas na busca da democratização. Esse tema é amplamente discutido, mas ainda com um caminho a percorrer, devido à fragilidade de uma democracia representativa onde poucos governam em nome de muitos. Democracia representativa, que nem sempre representa um bem comum, pois se trata de simulacro de uma participação.

A participação, bandeira de luta de longa data, originou-se no descontentamento geral com a marginalização do povo, sempre controlado e representado por uma elite hierarquicamente "detentora do saber", fragilizando e legitimando o povo como incapaz de discutir políticas para o bem comum. O homem não é um ser isolado, necessita de uma comunidade para se compreender enquanto ser humano, para desenvolver-se enquanto cidadão.

Bordenave (1994, p. 22) relembra que "participação é fazer parte, tomar parte, ter parte". Entretanto fazer parte abrange duas formas: a passiva, quando o cidadão é inerte à situação, ou a ativa, quando o cidadão se encontra engajado. Participar em um contexto em que as decisões já foram definidas não valida a participação ativa, mediada pelo diálogo e respeito a todos.

Silva (2009) salienta que na pós-modernidade utiliza-se da democracia como nova forma de dominação. Declara que o consumismo seria correlato da indiferença ao destino e ao julgamento do outro, pois o consenso não é mais necessário, o sujeito mostra-se como um Narciso; logo, a sedução tornou-se uma forma de levar as pessoas a atuarem como querem os sedutores, o que é uma barbárie. Ressalta que a própria escola é permeada por essa barbárie que chama de violência, são cavernas interiores disfarçadas pelo discurso da participação.

Nessa esteira, Ferreira (2017) destaca a necessidade do cultivo do espírito coletivo na educação, mesmo numa sociedade fragmentada e insatisfeita. Ressalta que o homem humaniza o meio e humaniza-se a si mesmo e, no contexto em que a violência fomentada pela exacerbação do capital se expressa de inúmeras formas, urge repensar pela ótica do respeito a todos.

Sob esse prisma do respeito às diferenças e da construção coletiva é possível almejar qualidade na educação. Constituímo-nos seres humanos pelas relações sociais que se apresentam. Assim, para que o objetivo da formação humana se atinja, o

direito à participação, superando as desigualdades, é relevante ao se focalizar a educação de qualidade para todos.

> Garantir a qualidade da educação é possível a partir do envolvimento de todos, desde as ações da escola como reuniões de pais até a participação nas diretrizes da educação, na presença efetiva de fóruns, conselhos e diversos instrumentos de participação. (MELLO, 2014, p. 70).

Para que a participação aconteça é importante que o diretor não entenda seu trabalho como detentor do poder, precisa estar aberto ao diálogo e nesse processo ampliar a discussão e as decisões com todos da escola.

Silva (2009) sustenta que a participação nas decisões coletivas é um bem a ser promovido, pois é um exercício da autonomia e como tal é sempre político, constitutivo da identidade das pessoas educadas numa forma de vida democrática. "A legitimidade democrática não resulta de escolhas individuais ou da construção negociada de valores, mas é 'essencialmente' um produto coletivo." (SILVA, 2009, p. 47, grifo do autor).

Entender esse processo dialógico compreende o compromisso em relação à qualidade social da educação sob a perspectiva da emancipação, de forma a estimular que todos participem ativamente na construção do Projeto Político-Pedagógico da escola, bem como nas diretrizes da educação.

Nesse contexto escolar, o diretor já tem o pedagogo, formando a equipe diretiva, ou seja, é a equipe que está à frente da organização da escola. O pedagogo também é o gestor da escola, precisa ter espaço para discutir, ser ouvido e redimensionar ações que possam transformar a realidade da escola, por vezes submissa ao engendro do capital. Assim, o trabalho do diretor precisa ser coletivo, com a participação do pedagogo fortalecendo seu trabalho, sob a intencionalidade da construção de uma escola democrática e emancipadora.

O respeito a esse profissional, bem como aos demais envolvidos na comunidade escolar, é premissa importante para a efetivação e garantia do direito a participação de todos. Não uma participação alienada com a função apenas do endosso de ações já determinadas, mas uma participação problematizadora, consciente, com objetivo de transformação.

Silva (2009) alerta sobre o perigo descrito por Sander, denominado de pseudoparticipação, ou seja, a falácia da participação aparente reduzindo, na prática, a perspectiva histórica, cultural e política. Salienta que a pseudoparticipação anula ou não dá espaço para um envolvimento marcado pela resistência e criação de alternativas que não se articulam com os projetos de controle e subordinação social.

O autor esclarece que, nesse caso, a participação é esvaziada da formação dos próprios participantes para a cultura democrática, propiciando uma participação despolitizada, desvinculada de um ideário de não dominação, que entra em conflito com a legitimidade do trabalho da educação.

Nessa intencionalidade, o objetivo culmina numa educação transformadora, que emancipa, que busca o desenvolvimento integral do indivíduo, considerando suas múltiplas determinações, que compõem a formação humana do sujeito. Podese legitimar assim a concepção de democracia que se almeja.

É perante tal concepção de democracia que se pode pensar no enfrentamento ético-político da violência no sentido de buscar formas dignas de reconhecimento mútuo. Isso pode fazer da escola um lugar de aprendizagem da cultura democrática, do aprender sobre as formas distorcidas de reconhecimento dado historicamente e de como superar as suas consequências expressas nas injustiças sociais, na discriminação e no preconceito. Em uma cultura democrática se aprende a reagir às provocações numa atitude que vai muito além da mera autodefesa ou autopreservação. Trata-se de aprender a se compreender enquanto ser social que se defronta com os demais num campo em que a violência interpela as relações coletivas historicamente constituídas. (SILVA, 2009, p. 48).

À luz dessa compreensão, como sujeitos construídos historicamente e capazes de transformar a realidade posta, é que se acredita na educação como mola propulsora na formação de sujeitos críticos, humanos e emancipados.

5.3. FORMAÇÃO HUMANA E EMANCIPAÇÃO

Ao pensar a escola, deve-se buscar a formação integral do aluno, ou seja, seu desenvolvimento em todos os aspectos. Almeja-se uma educação comprometida com a formação omnilateral.

Ferreira (2008, p. 67) alerta que é um desafio para gestores pensarem na responsabilidade de uma "formação que supere o pensamento linear e o senso comum sem a consciência crítica que oportuniza a capacidade de compreender a realidade desvendando-a em sua totalidade com todas as contradições".

Alargando esse raciocínio, a autora aponta:

Para humanizar a formação neste mundo globalizado dirigido pelo capitalismo, é preciso que os educadores – professores, pais, gestores, políticos e todos os que tomam decisões sobre os destinos da humanidade – comecem a inquietar-se com as consequências psicológicas e sociais que o excessivo uso e consumo de universos virtuais cria. (FERREIRA, 2003, p. 25).

E focaliza o papel da gestão na escola:

[...] a razão de ser da gestão da educação consiste, portanto, na garantia de qualidade do processo de formação humana, que possibilitará ao educando crescer, e mediante os conteúdos de ensino, que são conteúdos de vida, hominizar-se, isto é, tornar-se mais humano. (FERREIRA, 2001, p. 309).

Nessa esteira, Saviani (1997) conceitua o processo de formação dos indivíduos como o trabalho educativo, o qual define como o ato de produzir direta e intencionalmente em cada indivíduo a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto de homens.

Também Saviani (2015) esclarece que o homem não nasce homem. Ele se forma homem, pois não nasce sabendo produzir-se como homem, mas que precisa aprender a produzir sua própria existência. Considera que a produção do homem é a formação do homem, isto é, um processo educativo. Afirma que a educação coincide então com a própria origem do homem.

Nessa via de raciocínio, surge a preocupação, pois cada vez mais se busca formar para o mercado de trabalho, onde a tecnologia é a mola propulsora do avanço. Importa, sim, que o aluno esteja preparado para competir nesse mercado de trabalho individualista, mas é preciso que ele tenha conhecimento amplo de arte e cultura para poder discernir como poderá conduzir sua vida, a fim de não permitir alienar-se à hegemonia do capital.

Sobre o conceito de hegemonia, Pitaluga (2012, p. 29) assim se posiciona: "la hegemonia es una concepción sociocultural, politica y económica para obtener consenso y legitimación".

Ainda a respeito de hegemonia, Gruppi (1978, p. 1) esclarece: "o termo hegemonia deriva do grego eghestai, que significa 'conduzir', 'ser guia', do qual deriva 'estar à frente', 'ser o senhor'".

Gruppi (1978) explica que por *eghemonia* o antigo grego entendia a direção suprema do exército, sendo então um termo militar relacionado com o comando. Significa comandar, mas para isso é necessário consenso e legitimação. No contexto

atual, legitimar o mercado, o individualismo, as injustiças sociais, o ódio, em prol do crescimento do capital.

É a lei do mais forte e do que consegue persuadir para avançar em sua posição social. E como avançar, quando a perspectiva da escola ainda se detém no caráter de extensão dessa hegemonia, quando não se entende a práxis em seu caráter revolucionário do trabalho docente, quando se permite que o Estado seja supremo, inquestionável, soberano?

Sabe-se que, com certa frequência, há escolas onde existe a situação em que:

[...] o mais importante é o "conteúdo" que "se passa" e as preocupações metodológicas se restringem a essa passagem, sendo o professor mero repetidor de conteúdos, exige-se dele que conheça muito bem a didática, mas muito pouco a respeito de quem aprende. (PARO, 2011, p. 23).

Desconsidera-se que todo aluno é um ser humano, com toda potencialidade a desenvolver, um ser único, com diferentes necessidades, mas que apenas acumula conhecimentos curriculares, sem oportunidade para que constitua sujeito protagonista de sua vida.

Como reconhece Ferreira (2007, p. 27): "esta promoção humana só poderá tornar-se realidade quando se assumir que o papel do educador, do intelectual, não se reduz a reproduzir, em sua obra e em seu trabalho, a sociedade de seu tempo".

Ainda a esse respeito, a autora defende:

O principal objetivo, quer pelo conteúdo, quer pela forma é exercer uma função transformadora de conscientização, que atue revolucionariamente sobre o ambiente social, pois tal como a transformação da natureza, a transformação da sociedade é um ato de libertação, de emancipação humana. (FERREIRA, 2007, p. 27).

Sob esse prisma, emancipar-se é não se deixar envolver no emaranhado individualista do capital. É ser livre para escolher qual caminho deseja traçar.

Segundo Marx (1843, p. 30): "Toda emancipação é uma restituição do mundo humano e das relações humanas ao próprio homem". Considera que a emancipação humana só será plena quando o homem tiver organizado suas próprias forças como forças sociais, de forma a uni-las enquanto força política.

Artur Mourão, na tradução da obra **A questão judaica**, explicita:

[...] o fito da emancipação humana é fazer que o carácter coletivo, genérico, da vida dos homens seja vida real, isto é, que a sociedade, em vez de ser um conjunto de mónadas egoístas e em conflito de interesses, adote um carácter coletivo e coincida com a vida do Estado. (MARX, 1843, p. 3).

Sob a ótica dessa análise de emancipação importa considerar que, para que tal concepção esteja posta na sala de aula, é necessário investir na formação, tanto inicial quanto continuada dos profissionais da educação, enquanto compromisso de gestão. A esse respeito, Ferreira observa:

Compreendendo gestão como o processo de coordenação da execução de uma concepção em ação, que executa um plano e entendendo que gestão tem um conteúdo que pode incluir aspectos emancipatórios como autonomia e cidadania, vale ressaltar que as políticas do contexto histórico vivido fornecerão a direção a ser dada e a forma de gestão. (FERREIRA, 2017, p. 111).

Assim, deve ser basilar para a gestão democrática o compromisso com esse sujeito, garantindo a formação humana. Essa concepção:

[...] expressa o teor democrático de respeito aos direitos de todo o ser humano no seu processo de poder ter acesso a todas as possibilidades para seu desenvolvimento e participação na sociedade e no mundo do trabalho, direitos esses exarados na legislação, que constitui a estrutura da sociedade e da educação brasileira. (FERREIRA, 2017, p. 11).

Portanto, é compromisso da educação buscar qualidade sob o prisma da humanização do homem. Com toda complexidade, diversidade, necessita-se tomar decisões que promovam essa formação.

Como bem lembra Kosik (1976, p. 227): "O homem não é apenas um ser cognoscente, mas também um ser que vive e sente: o homem é sujeito de conhecimento, é sujeito de vida e de ação".

Considerando que é sujeito de ação, não pode ser assujeitado a uma vida de submissão e opressão. Para isso, precisa-se repensar a escola hierarquizada. A escola não pode ter a estrutura autoritária, endossada pelos demais sujeitos dessa comunidade. Snyders observa a esse respeito:

A escola não é o feudo da classe dominante, ela é terreno de luta entre a classe dominante e a classe explorada, ela é o terreno em que se defrontam as forças do progresso e as forças conservadoras. O que lá se passa reflete a exploração e a luta contra a exploração. A escola é simultaneamente reprodução das estruturas existentes, correia de transmissão de ideologia oficial, domesticação — mas também ameaça à ordem estabelecida e possibilidade de libertação. (SNYDERS, 1977, p. 105-106).

Ou seja, a escola é um campo de disputa, mas também uma possibilidade para se libertar da hegemonia do capital, a depender da intencionalidade e concepção de educação que nela há.

Paro (2011, p. 25) ressalta que "a democratização da escola é a própria educação como produção do humano-histórico". Significa que o homem é o autor, é ele quem cria também sua cultura, compreendida como conjunto de valores, crenças, conhecimentos. É o sujeito dessa criação, o que não significa um acúmulo de conhecimentos variados, mas a articulação destes de forma a construir sua personalidade.

Conforme Paro (2011), para a prática de uma outra forma de gestão democrática é necessário: distribuir o poder decisório da escola de forma mais democrática possível; rever a estrutura didática conforme mais recentes avanços da ciência em relação ao desenvolvimento da criança; redimensionar o currículo contemplando a cultura em suas múltiplas determinações; atender o trabalho docente implementando formas coletivas de planejamento, execução e avaliação do trabalho; primar pela autonomia do aluno e para a tomada de decisões escolares, integrando a comunidade na escola.

Pontos relevantes para a efetivação da gestão democrática na escola. E essa gestão precisa se estender até a sala de aula e para isso o professor precisa estar preparado.

Assim, a formação humana do profissional da educação necessita estar amparada na concepção de transparência, autonomia, participação, liderança, trabalho coletivo, representatividade, competência e respeito, de forma a garantir que os princípios humanos sejam desenvolvidos nos conteúdos de ensino, que são conteúdos de vida, pois se constituem em instrumentos para uma vida de qualidade para todos em sociedade. (FERREIRA, 2007).

E como garantir que esses estarão presentes no trabalho docente?

Cursos destinados à formação de professores são desenvolvidos sob a determinação de algumas condições – instituições públicas, privadas, confessionais, faculdades ou universidades, com tradição na educação ou sem tradição ou história educacional, com objetivos institucionais diversificados, e, culturas intrainstitucionais reificadas. Também, não se pode deixar de lembrar as questões mercadológicas associadas à oferta desses cursos, questões que vêm se avolumando ante o movimento crescente de conglomerados educacionais privados com ações em bolsa de valores, cuja motivação básica é o lucro, a consideração do custo sobrepujando a da qualidade. (GATTI, 2019, p. 44).

Ao se considerar a fragilidade da formação iniciada, já comprovada em diversas pesquisas, há de se pensar no efetivo papel do pedagogo ao formar, e ser corresponsável na formação docente, enquanto gestor desse processo.

Retomando ao conceito de gestão explicitada por Ferreira (2007, p.118), gestão como carregar, gerar, "trata-se de *gestatio*, ou seja, gestação". Considera a autora que é uma analogia, uma geração similar àquela pela qual a mulher se faz mãe ao dar à luz uma pessoa. Aí encontra-se a responsabilidade da gestão, comprometida com a fraternidade, a solidariedade, a equidade e a justiça social.

Os estudos de Paro (2011) alertam sobre a fragilidade da formação inicial. O autor avalia que tais cursos não capacitam o professor a desempenhar com perícia e autonomia a sua função.

A disseminação, na escola, de uma nova concepção de mundo exigirá, necessariamente, uma mudança na própria postura do educador, frente à educação e ao seu próprio papel como transmissor de tal concepção de mundo. (PARO,1990, p. 122).

A respeito da formação pedagógica do professor, Paro (2011) pondera que uma questão importante a se considerar é a concepção de educação que orienta o discurso e a prática dos professores que formam professores.

Não é possível preparar e predispor o futuro mestre para o exercício de uma prática pedagógica democrática e formadora de personalidades humano-históricas, se a visão de educação que se carrega ainda é a velha concepção tradicional que povoa o senso comum. (PARO, 2011, p. 157).

Destarte, a formação docente em serviço pode apresentar uma multiplicidade de opções em termos de práticas e ações de rede concebidas para a elevação intelectual e moral dos educadores escolares, mas dificilmente terá concretizada todas as suas potencialidades se não fizer parte de um programa estruturado coerentemente, como elemento de uma política educacional com o fim de melhoria da qualidade do ensino.

É importante considerar qual concepção de educação se aplica na capacitação do professor, seja inicial ou continuada. Certamente um projeto de transformação escolar que abala crenças secularmente sedimentadas na consciência das pessoas não terá apoio unânime dos professores. Mas, a busca por essa adesão é imprescindível a quem almeja elevar a qualidade educacional dos cidadãos. O processo de

aprendizagem e atualização é inerente à formação docente, portanto, faz-se necessário compensar a defasagem que porventura exista entre a formação inicial docente e a prática pedagógica mais qualificada. (PARO, 2011).

Esse processo de formação docente implica repensar a fragmentação do professor, a individualidade posta na escola, e a desqualificação desse profissional, que perde sua referência enquanto educador.

Urge resgatar esse pertencimento do professor à sua função social, a esse compromisso com a construção de uma sociedade mais justa e digna. Sob esse olhar, cabe retomar a relevância da práxis enquanto modo de ser, que, conforme Ferreira (2007, p. 137): "essa forma de ser característica do homem é realmente o que faz do homem, um homem".

São anseios do ressignificar a função docente, compreendendo avançar e não se permitindo acomodar-se frente às injustiças sociais. A formação humana é uma estratégia na conquista humana de transformação desse mundo posto.

E para mediar esse processo o pedagogo tem um trabalho fundamental. Tem o compromisso de "subsidiar a administração da educação como um todo, enquanto 'prática de apoio à prática educativa', envolvendo-se na participação direta da construção coletiva da emancipação humana". (FERREIRA, 2008, grifo da autora).

O pedagogo será o articulador entre propostas e conteúdos, irá atuar como partícipe da construção da sociedade, visualizando o trabalho pedagógico sob o prisma da formação humana, liberando-a da dependência, alienação e opressão.

Significa mediar a construção de sujeitos autônomos, criativos, solidários, fraternos, que compreendam na heterogeneidade material o significado das necessidades afetivas, expressamente humanas, dignas, considerando o respeito e o outro acima do capital.

Por conseguinte, o pedagogo não pode estar submisso à função do diretor. É necessário autonomia em suas decisões a fim de criar oportunidade de formação na escola. Entretanto seu caminho não pode ser solitário, porque esse profissional precisa estar amparado por uma escola democrática, onde todos têm voz; ao diretor não cabe meramente a função burocrática, mas o compromisso pedagógico com a formação integral do aluno, no caminho dessa educação emancipadora. A esse respeito, cabem as palavras a seguir:

Mais uma vez, a questão do diálogo, do clima de troca e cumplicidade se fazem importante numa escola radicalmente democrática. Reconhecer os docentes como sujeitos do processo de ensino-aprendizagem, como educadores em toda a dimensão do termo, é essencial. Mas, reconhecê-los também como gestores ou cogestores do seu trabalho é a linha divisória entre uma mudança real ou fictícia no interior das escolas. (ARANHA, 2014, p. 81).

Pode-se considerar que a responsabilidade pela efetividade de uma gestão democrática é de todos os gestores, compreendendo como gestor: o professor, o pedagogo e o diretor. É uma relação de cumplicidade rumo à educação emancipatória.

A escola tradicionalmente organizada está com dias contados, pois não é possível avançar na transformação da educação conteudista se não houver alteração na estrutura escolar. Os espaços de discussão e o respeito à diversidade cultural precisam permear as decisões da escola e o delineamento do Projeto Político-Pedagógico, de forma a definir qual escola se propõe, qual educação se almeja, qual formação se dará nesse espaço. Inquietações que precisam ser pactuadas e respaldadas de acordo com a concepção de educação que a subsidia.

5.4. FORMAÇÃO CONTINUADA: AS RELAÇÕES ENTRE FORMAR E DEFORMAR

O que está atrelado à concepção de educação do professor? Pode-se dizer que resulta da cultura, da formação inicial e também da formação continuada do professor. Para Arroyo (1999), sempre que há uma nova metodologia, ou currículo, ou até mesmo nova organização escolar, faz-se necessário primeiramente capacitar o professor.

O autor enfatiza que essa concepção de educação precedente, que significa o tempo de aprender a fazer, marca as políticas e os currículos negativamente, pois torna o ofício do professor um tarefeiro, ele não avança e espera respostas de metodologias e aplicação de sugestões pedagógicas.

De acordo com Arroyo (1999, p.153), "é preciso urgente superar a visão tradicional e avançar em outro olhar que leve às pesquisas, teorias, políticas e currículos na direção do que há de mais constante", o que significa um novo ofício de educar, de humanizar, de formar as mentes, os valores, os hábitos, as identidades, de produzir e aprender o conhecimento.

O melhor processo de formação é resgatar a identidade do professor, criando esse clima de reencontro dele com os saberes coletivos que vêm de longe e que foram aprendidos em múltiplas relações humanas e educativas. (AR-ROYO, 1999, p. 154).

Portanto, é necessário trabalhar as competências coletivas nas práticas em que se expressam, pois dessa forma se afasta a qualificação pontual, fragmentada, incerta, sempre à mercê da última reforma, currículo ou didática. Portanto, a constituição profissional do docente insere-se numa dinâmica contínua e evolutiva, como destacam Ens, Eyng e Gisi (2009):

Formação inicial e continuada são, portanto, processos complementares e indissociáveis, sendo destacado no texto dos pareceres sobre as diretrizes de formação de professores o entendimento que a graduação constitui "etapa de formação inicial no processo contínuo da educação permanente", o que é complementado pelo próximo parecer, ou seja, a previsão de aprofundamento da formação ao longo da vida profissional, de modo que formação e desenvolvimento profissional do professor fazem parte de um mesmo processo contínuo. (ENS; EYNG; GISI, 2009, p. 72, grifo das autoras).

Significa dizer que não se dissocia formação inicial e continuada, elas se complementam. No entanto, em seu trabalho o professor tanto pode formar-se como deformar-se. Nessa análise compreende-se que, se a formação continuada acontece apenas como reuniões de repasses, sem articular os múltiplos saberes dos professores, torna-se informativa, funciona como lista de atividades a se cumprir, o que possivelmente não se efetivará, pois não parte do contexto de aprendizagem do próprio professor e consequentemente para ele não terá significado. O mesmo ocorre na formação inicial, conforme alerta Ferreira (2007):

Uma formação de qualidade ou sem qualidade exercerá influência relevante sobre a possibilidade ou a impossibilidade de acesso às oportunidades sociais da vida em sociedade, possibilidade ou impossibilidade de acesso à cidadania. (FERREIRA, 2007, p. 160).

E esse é um grande risco, pois com as transformações de ordem econômica, política, cultural agudiza-se o aligeiramento na formação docente, restringindo-se ao repasse de tarefas a se cumprir, com prazos e resultados a se apresentar. Muitas vezes movido pelo ativismo, os professores alienam-se num processo contínuo, sem avanço em seu desenvolvimento enquanto profissional da educação.

Estrela (2007) esclarece que a preocupação pela formação contínua de professores tem marcado o discurso e a agenda das políticas educativas dos últimos

decênios nos países desenvolvidos, impulsionadas pelos organismos internacionais como a UNESCO.

Nessa seara:

Não é de hoje que enfrentamos dificuldades em ter professores habilitados para cobrir as demandas da população escolarizável, dificuldades para oferecer uma formação sólida, e, também, recursos suficientes para dar a eles condições de trabalho e remuneração adequadas. É um dos traços persistentes e problemáticos em nossa história. (GATTI, 2019, p. 20).

Sob o prisma da fragilidade na formação inicial, anteriormente descrita, a formação continuada vem suprir tais deficiências, pois ora o mercado avança nesse segmento mercadológico, ora o próprio Estado, que se exime de sua responsabilidade de garantir formação inicial de qualidade.

Entretanto, diante de tal demanda, o Estado terceiriza parte dessa responsabilidade para empresas privadas que, apoiadas no capital, direcionam políticas educacionais precarizando o trabalho do professor e engessando o currículo.

Aranha (2014) salienta que é intrínseco à condição humana o processo de aprendizagem, e que viver é um constante desvelar do mundo, logo, aprende-se em contato com o objeto de curiosidade e com o outro. A autora enfatiza que os alunos são sujeitos do saber bem como os professores, pois constroem e adquirem saberes em diversos espaços e tempos, em especial no trabalho.

A partir desse pressuposto, se o professor não incorporar a necessidade da mudança em sua prática docente, continuará repetindo o que acha eficaz e suficiente para aprender. (ARANHA, 2014). É preciso esclarecer que o saber advém da prática do professor e é por meio desta que se desafia a buscar soluções para os problemas cotidianos, de forma a dinamizá-la.

Ferreira (2016, p.15) salienta que "o ofício de professor, em si e pelo resultado que pode produzir, é fascinante desde que este compreenda o que significa esse fascínio". Significa compreender qual é sua função na vida de seu aluno, é revelar o potencial enquanto ser humano, que favorece, articula, oportunidades de crescimento pessoal, ético e moral de seus alunos.

São as práticas e exemplos que contrinuem para que o aluno se constitua como sujeito. Não basta a pedagogia bancária, que deposita conhecimento. Principalmente nos tempos atuais, em que a tecnologia já substitui muitas coisas e dessa forma o que faz toda a diferença é de fato o potencial humano. A respeito desse potencial humano, Ferreira (2013) enfatiza:

O trabalho assim como o amor possuem encantos inenarráveis, desde que não submetidos à opressão. Como escrevi em outro lugar "o amor é a forma mais radical de "ir ao outro", de se reconhecer, intimamente, num ser humano diferente". (FERREIRA, 2013, p. 310, grifo da autora).

É assim que se entende o desenvolvimento integral do ser humano. Perceber o outro como sujeito histórico, com direito a se desenvolver plenamente, independente da condição social, raça ou credo.

Luckesi (2011) afirma que a meta de todo ser humano é tornar-se "sujeito" – isto é, tomar posse de si mesmo – a fim de ser capaz de confrontar-se com as facilidades e dificuldades da vida e do mundo, administrando-as para o seu bem-estar, assim como do outro e do meio ambiente. Propõe: "é preciso propiciar condições para que cada educando se torne sujeito, autônomo, independente, senhor de si". (LUCKESI, 2011, p. 30).

Mas como proporcionar tais condições no interior de currículos prontos, organogramas e planejamentos cartesianos, que deturpam a apropriação de saberes sob a prática social global?

Nesse cenário de contradições, significa oportunizar formação da personalidade enquanto ser humano, respeitando a diversidade cultural e social, a fim de o sujeito se reconhecer como autor de sua própria história, compreendendo que pertence a uma sociedade onde todos têm o direito de se desenvolver.

O trabalho docente é um compromisso político, fundamentado no exercício consciente da cidadania e assentado na formação por domínio de conhecimentos e de competências relativas à vida social e ao trabalho, com base num em saberes importantes numa dada sociedade e em sua trajetória histórica. Gatti, a esse respeito, acentua:

Isso tem a ver com aprendizagem de conhecimentos de modo significativo, com consciência voltada à preservação dos bens culturais, infraestruturais e ambientais condizentes com as possibilidades de construção e preservação de uma vida saudável. (GATTI, 2019, p. 35)

Para isso, o ser humano age sobre o mundo e sobre seu próprio modo de agir, atua sobre sua pessoa, constituindo-se como cidadão. Nessa intencionalidade, o aluno precisa se sentir pertencente a um grupo social e não isolado. Torna-se dessa forma crucial a busca pela qualidade de educação. Mas o que significa qualidade de educação?

5.5. QUALIDADE SOCIAL DA EDUCAÇÃO

O termo qualidade é polissêmico. Só se pode compreender qualidade se for situada, isto é, "em relação a" e dentro do contexto que se focaliza. Ferreira (2002, p. 37) discute, nesta sua pesquisa, a qualidade de ensino, e salienta que "a discussão de qualidade de ensino reveste as propostas neoliberais que transitam no cenário nacional".

Como se sabe, as propostas neoliberais são provenientes de organismos internacionais, como o Banco Mundial, que determinam ações e metas para o desenvolvimento dos países com eles envolvidos.

A esse respeito, Silva e Mondelave (2000) esclarecem que o Banco Mundial é um organismo multilateral de crédito, composto por cinco instituições vinculadas entre si, cujo presidente é sempre um norte-americano, sendo que o Fundo Monetário Internacional é sempre presidido por um europeu. Salientam que essa instituição é quem participa de forma sistemática e direta das decisões, intervindo e formulando políticas educacionais para a América Latina.

Os autores observam ainda que o Banco Mundial financia projetos com investimentos em infraestrutura econômica, em setores de energia e transporte. Nessa análise, os autores apontam que:

As políticas para educação básica, propugnadas pelo Banco Mundial, prescrevem de forma imperativa medidas para redução dos custos escolares, formação profissional extraescolar; educação rural; educação não formal; utilização do ensino de massa via meios de comunicação, a instrução programada via educação de longa distância; ênfase no uso de equipamentos técnicos; treinamento individual, racionalização dos recursos de oferta pública do ensino, mediante adoção de medidas alternativas diferenciadas para os países e os indivíduos, melhoria na distribuição dos insumos escolares e promoção de instrumentos avaliatórios voltados para os resultados. (SILVA; MONDELAVE, 2000, p. 79).

O Banco Mundial assume papel decisivo no desenvolvimento do país, ditando regras e disciplinando investimentos públicos na educação. Esse financiamento garante a submissão do país, condicionando políticas educacionais engendradas a favor de seu interesse.

A educação passa a ser vista como um serviço, tal qual uma empresa, e consequentemente precisa mostrar lucro, ou seja, aumento de produtividade, com baixo custo para o Estado. Desqualifica-se a educação pública, favorecendo parcerias público-privadas, fortalecendo a discrepância social do estado capitalista, estendendo à escola. Segundo Silva e Mondelave (2000, p. 85): "Essa concepção de educação pública calcada em bases empresariais viabiliza as políticas imperativas dos gestores externos, cujas prioridades são decisões financeiras e econômicas que se convertem em lucros para o capital".

Ferreira (2002, p. 40), por sua vez, esclarece que: "O termo qualidade total origina-se no ramo empresarial, na década de 1950, e dela cria-se a ISO, *International Standart Organization*, órgão responsável por desenvolver o processo da qualidade dentro das instituições".

A autora aponta os expoentes referentes à qualidade total, entre eles William Edward Deming²⁵. Em seus princípios ele defende a estruturação de pilares que visam à construção do trabalho escolar, como a missão, que traduz a que se propõe a instituição; a visão, que é a inspiração a ser concretizada através do trabalho de todos; valores, que norteiam ações e decisões da instituição; e princípios, que são normas que devem nortear as ações dos membros da instituição.

Silva (2009) considera que a qualidade de um produto pode ser aferida com o uso de tabelas, gráficos, medidas, regras previamente estabelecidas. Apreender a qualidade significa aferir padrões, modelos, utilidade que apontem melhoria de vida.

Nessa ótica, a escola torna-se um órgão competitivo, distanciando-se do Estado enquanto responsável por garantir a educação para todos. Isto contribui para que ela seja ineficaz, improdutiva, segmentada e legitimadora dos interesses do capital. Assim, torna-se um local de execução de tarefas, esquecendo-se do compromisso e legado para com a sociedade civil.

Logo, não será agradável para quem nela está, tanto pais, professores e alunos, quanto funcionários e comunidade. A educação então passa a ser meramente formal, reproduzindo conteúdos, conceitos, valores, sem questionar, problematizar sua realidade, sempre aceitando o que está posto.

²⁵ Considerado um mestre do gerenciamento de qualidade no mundo todo, William Edward Deming foi o responsável por grande parte dos avanços nesta área que levaram as indústrias japonesas a um crescimento incrível no período do pós-guerra. Elaborou quatorze princípios de qualidade total que se estenderam à educação. (FARIA, 2018, n.p.).

É preciso avançar, garantir a qualidade na perspectiva social, o que pressupõe um novo olhar e novo fazer pedagógico. Para Ferreira (2002), qualidade social implica envolvimento, comprometimento, preservação da cultura com a constante reafirmação da identidade de uma nação. Ou seja, a formação dos professores não pode se dar isoladamente, mas como intervenção pedagógica coletiva.

Ferreira (2002) esclarece:

A qualidade social sustenta-se na defesa da educação como instrumento de luta por melhores condições de vida, valoriza o processo de desenvolvimento humano, em ciclo vital, reconhece o direito de acesso e permanência, com qualidade e sucesso de todos os indivíduos na escola, e sobretudo defende a escola como espaço enraizado de formação libertadora e exercício democrático e não apenas de informação dos indivíduos. (FERREIRA, 2002, p. 52).

Assim visualizada, a gestão democrática respalda a qualidade social, sob o cenário da qualidade superando a quantidade. Em foco, as relações sociais se fortalecem, em um panorama coletivo e não individual, como impera na formação para o capital. A qualidade de educação está assegurada na LDBEN 9.394/1996, que no artigo 4º determina:

O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: [...]

IX - padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. (BRASIL, 1996).

No entanto, questiona-se: a que qualidade se refere a lei? Seria a qualidade sob a perspectiva da competitividade e produtividade, mensurada nas avaliações externas, como preparo para o mercado de trabalho enquanto mão de obra? Ou a qualidade no sentido pleno, desenvolvimento do cidadão com seus direitos e potencialidades?

Supõe-se que se destina à qualidade social, visando o desenvolvimento do cidadão, a apropriação da cultura, apropriação da autonomia, a fim de torná-lo sujeito e autor de sua própria história.

É necessário repensar como está a escola, se este espaço propicia a formação integral do aluno. Isto significa redimensionar metodologias e currículos a fim de superar a educação para o mercado.

Portanto, é necessário valer-se da interdisciplinaridade nas aulas, articulando as diversas áreas de conhecimento, sob o olhar do professor comprometido com a aprendizagem da criança, e da coordenação do trabalho docente, acompanhado pela coordenação pedagógica. Tais ações qualificam o trabalho docente e fomentam o desenvolvimento do aluno enquanto protagonista desse processo de ensino-aprendizagem.

Conforme Silva (2009), essa qualidade social não se ajusta aos limites, tabelas, estatísticas e fórmulas numéricas que medem resultados de processos da escola. A escola de qualidade social é aquela que atenta para um conjunto de elementos e dimensões econômicas e culturais que circundam o modo de viver e as expectativas em relação à educação, objetivando compreender as políticas governamentais.

Para essa autora, qualidade social, em seu sentido político, está voltada para o bem comum, para o reconhecimento social e valorização dos trabalhadores em educação. Envolve a transformação dos espaços físicos em lugar de aprendizagem significativa e de vivência democrática.

Diante disso, a busca por essa qualidade social nas escolas é de fato muito desafiadora. Por um lado, sabe-se que o Estado cobra e força para que na educação formal prevaleça a produtividade, evidenciada em índices de larga escala.

Por outro, busca-se superar a mercantilização da educação, com frequência vista como um *ranking*, e avançar na qualidade desse processo, considerando cada aluno único e insubstituível. É o contexto dessa formação que oportuniza a compreensão do homem enquanto autor de sua própria história.

Para Saviani (1996, p. 38) significa "tornar o homem cada vez mais capaz de conhecer os elementos de sua situação para intervir nela transformando-a no sentido de uma ampliação da liberdade, da comunicação e colaboração entre os homens".

Portanto, não se pode incorrer no emaranhado da sociedade capitalista, que visa alienar o trabalho docente para que este, na sua intensa tarefa diária, desvirtue o compromisso com a educação que emancipa. Caso contrário, o homem se coisifica, ou seja, não entende o real valor humano de cada um de seus pares, corre o risco de visualizar o ser humano como objeto, deixando valores éticos e morais adormecidos em seu cotidiano.

Partindo da premissa de que o homem se constitui como um ser histórico, ele pode vir a compreender e a refletir sobre si mesmo e sobre suas ações no meio em

que vive e atua. Ele tem a "possibilidade de desenvolver-se de forma plena, o que lhe permite avançar sua interação com o meio natural e com o coletivo de outros homens". (MACHADO, 2009, p. 49).

Essa autora salienta que:

[...] cada sociedade educa o homem de acordo com determinados objetivos que fazem parte das políticas daquela sociedade num momento dado de sua historicidade. Portanto, a educação é muito mais abrangente do que as ações que acontecem na escola. As interações que ocorrem na vida também dão significados à formação humana. (MACHADO, 2009, p. 55).

Nesse sentido, não se concebem práticas doutrinadas em que o aluno não pode se expressar. Sabe-se da grande influência tecnicista ainda presente, mas urge se repensar as práticas pedagógicas e a metodologia.

Não se constrói autonomia num espaço de autoritarismo e desrespeito ao aluno. É dever de todos acreditar que cada sujeito pode ser autor de sua própria história, e o conhecimento é a grande ferramenta que se tem.

5.6. O DESAFIO DE DESENVOLVER AS COMPETÊNCIAS NO TRABALHO E NA ESCOLA

O termo competências está atrelado ao mercado de trabalho, numa perspectiva mercadológica da educação. Kuenzer (2000) aponta que o termo competências aparece como categoria central nas Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e na Formação de Professores. Salienta que sua adoção, sem suporte da gestão democrática discutindo sua efetivação, pode ensejar a legitimação do capital. A esse respeito, esclarece:

O conceito de competência se aproxima do conceito de saber tácito, síntese de conhecimentos esparsos e práticas laborais vividas ao longo de trajetórias que se diferenciam a partir das diferentes oportunidades e subjetividades dos trabalhadores. Estes saberes não se ensinam e não são passíveis de explicação, da mesma forma que não se sistematizam e não identificam suas possíveis relações com o conhecimento teórico. (KUENZER, 2000, p. 1).

Essa autora considera que, no contexto atual da gestão do trabalho, competência passa a supor domínio do conhecimento científico, tecnológico e sócio-histórico, em face da complexidade dos processos de trabalho. Significa estar capacitado para ter uma vida social e produtiva. Portanto, competência está em função do trabalho, sob o prisma do capital e sua reprodução ampliada.

Kuenzer (2000) esclarece que, por vezes, o discurso sedutor sobre o desenvolvimento de competências nos alunos fascina o professor, pois algumas dimensões desse termo se aproximam da pedagogia socialista, uma vez que se utilizam da falácia da qualidade e da formação integral e assim se cria um emaranhado de concepções a respeito, confundindo o professor, o que é uma das finalidades da ideologia.

A autora discute o conceito de competência formulado por Perrenoud (2000, p. 6), que explica: "a competência é uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles". Kuenzer esclarece que, ao conceituar competência, integram-se competência a conhecimento, um em função do outro, como termos equivalentes.

Ora, amparar-se nesse conceito é restringir o desenvolvimento pleno do aluno, na medida em que se fragmenta o saber como conhecimento específico e técnico, valorizando a mão de obra produtiva em detrimento da formação do ser humano.

Diante disso, há que se reiterar a função social da escola, do saber sistematizado, da valorização da educação integral do aluno, ultrapassando a perspectiva técnico-formativa, respaldando uma prática docente transformadora, crítica, prática, não se acomodando nas situações postas pela sociedade capitalista, mas confrontando competência, conhecimento, desenvolvimento pleno, consciência, aprofundando a compreensão das dimensões da prática em relação à sua teoria. São processos de formação humana cujo redimensionamento nas escolas é premente. Em relação a esse espaço da escola, Kuenzer elucida:

A escola é o lugar de aprender a interpretar o mundo para poder transformálo, a partir do domínio das categorias de método e de conteúdo que inspirem e que se transformem em práticas de emancipação humana em uma sociedade cada vez mais mediada pelo conhecimento. E o lugar de desenvolver competências, que por sua vez mobilizam conhecimentos, mas que com eles não se confundem, é a prática social e produtiva. (KUENZER, 2000, p. 17).

Assim, a legitimidade do termo competência, expandido às escolas, merece atenção especial para que não se permita que o conceito aplicado na perspectiva mercadológica se dissemine pela sala de aula. É compromisso da escola ampliar seu

olhar a respeito dessa terminologia, debruçando e discutindo de fato qual é a competência ou o saber que deve ser desenvolvido na escola. Seria uma confirmação dessa prática enleada de conceitos, ou uma análise perspicaz sobre o que ela representa na formação do aluno, enquanto ser humano? Estes são alguns questionamentos relevantes quando se intenciona uma educação transformadora de qualidade social, que priorize a formação do indivíduo numa perspectiva da construção de uma sociedade mais justa, igualitária, digna e com respeito ao outro. Nesta visão, Kuenzer conclama:

Cabe às escolas, portanto, desempenharem com qualidade seu papel na criação de situações de aprendizagem que permitam ao aluno desenvolver as capacidades cognitivas, afetivas e psicomotoras relativas ao trabalho intelectual, sempre articulado, mas não reduzido, ao mundo do trabalho e das relações sociais, com o que certamente estarão dando a sua melhor contribuição para o desenvolvimento de competências na prática social e produtiva. Atribuir à escola a função de desenvolver competências é desconhecer sua natureza e especificidade enquanto espaço de apropriação do conhecimento socialmente produzido, e portanto, de trabalho intelectual com referência à prática social, com o que, mais uma vez, se busca esvaziar sua finalidade, com particular prejuízo para os que vivem do trabalho. (KUENZER, 2000, p.18).

Reafirma-se, assim, o compromisso da escola frente ao direito à vida digna e justa, direito de aprender, direito de exercer a cidadania. O direito à vida digna está garantido na legislação, porém, compete à escola o questionamento: em que condições é possível aprender a construir uma vida digna?

Arroyo (2011) pondera que para se garantir o direito a aprender, a uma vida digna, deve-se reconhecer que, antes de ser profissional do conhecimento, da cultura, da formação, o professor se constitui como profissional da vida. Doravante, é necessário especial atenção para ser sensível à vida, sem a crítica radical, enraizando concepções de fracasso, de moralismo, reduzindo a aprendizagem a resultados equacionados.

O autor salienta que é necessário repensar a organização escolar, os conteúdos, as didáticas, promovendo condições de acesso à cultura e à formação plena como seres humanos. Quanto mais desumanas forem as formas de viver das crianças, mais dignos, mais humanos terão que ser os espaços escolares, e esta dignidade precisa estar posta na sala de aula, no regimento escolar, nos processos cotidianos de agrupar, ensinar e avaliar. Tratamentos mais flexíveis, personalizados ou diversificados, não apenas para atividades específicas da escola, mas pensando no coletivo e suas vivências.

Significa repensar a radicalidade das ações docentes, classificatórias, excludentes, os processos de reprovação, o desrespeito às especificidades culturais, humanas, o reforço negativo, preconceituoso, segregador, inferiorizando coletivos que chegam às escolas.

Para isso é necessário descortinar o processo de formação dos profissionais que estão na escola. A responsabilidade pela formação do professor é equivalente ao compromisso dele com a construção de uma sociedade mais digna e justa. Por vezes, delega-se para o pedagogo da escola a função de proporcionar formação dos professores, acompanhamento do trabalho docente, avaliação de propostas educacionais e o redimensionamento de políticas de educação inclusiva, transformadora e emancipadora. Mas sozinho ele não consegue atingir o objetivo, o que pode gerar insucesso e frustração.

O trabalho do pedagogo na profissionalização dos docentes é um desafio frente à precarização da função do professor. A desmotivação dos docentes, o abandono da carreira e a insatisfação profissional, a desqualificação da função comparada às demais profissões liberais – são aspectos relevantes para compreender e respaldar uma formação fortalecida na escola. Mas como garantir a formação de professores quando o pedagogo também é vítima da precarização do trabalho e da frágil formação inicial? Seria a escola a responsável pela formação do professor?

A respeito da profissionalidade docente, Nóvoa (1996) considera que o comportamento, o conhecimento, a destreza, a atitude e o valor constituem a especificidade do ser professor. Assim, o aumento das exigências em relação ao professor, o aumento de contradições no exercício da docência, mudanças curriculares, escassez em condições psicológicas e materiais de trabalho afetam e fragmentam o trabalho docente.

São fatores relevantes a se considerar no planejamento da formação desse profissional na escola, articulando estruturas de apoio ao professor para superar tais interferências e contribuir na compreensão das transformações ocorridas no ensino, na sala de aula, no contexto social que rodeia a escola, sem desvirtuar a função da educação na promoção do desenvolvimento integral do aluno.

Compreender o professor e conhecer sua prática e concepção de educação são premissas para construir um plano de formação continuada condizente com o objetivo principal de uma educação que emancipa.

A troca de saberes profissionais, resolvendo problemas, enfrentando situações, refletindo dificuldades, êxitos, avaliando e reajustando as formas de ver e proceder é um processo que solidifica a identidade do professor, na medida em que ele se apropria da teoria e a articula com a prática transformadora e consciente. (NÓVOA, 1996).

Assim como não basta a educação bancária para os alunos, o mesmo se aplica à formação docente. É necessário investir na formação do professor objetivando a construção de seu próprio saber, entendendo-o como sujeito desse processo, construtor de sua aprendizagem, consciente do processo formativo do aluno e de si mesmo. Avaliar é quantificar ou qualificar a aprendizagem do aluno e depende da concepção e intencionalidade docente. "Avaliação (de aval + ação) significa 'determinar a valia ou o valor de'" (FERREIRA, 1999, p. 238, grifo da autora). Ela assim explica:

[...] apreciação, análise, dar "aval" ao que está em causa, responsabilizar-se por. Implica, portanto, na perspectiva da práxis, em responsabilidade e compromisso com o objeto – no caso humano – que tem que ser tratado com o respeito e o cuidado que merece no movimento dialético de sua contínua construção e reconstrução humana. (FERREIRA, 2010, p. 85).

Profissionalizar o professor não é apenas formá-lo academicamente, mas ousar superar paradigmas e concepções legitimadas, avançando na busca pela identidade do que é ser professor, seu ofício numa prática de trabalho controversa à alienação do trabalho. Recorre-se a Nóvoa, que assim explica:

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional. (NÓVOA, 1996, p. 13).

Reitera-se, pois, que o professor é um sujeito que precisa reconhecer-se como profissional transformador, e nesse trabalho a coletividade o fortalece. Oportunizar a socialização de saberes, num processo interativo e dinâmico de formação, estimula a construção da identidade docente.

A respeito da criação de redes de (auto)formação participada, Nóvoa (1996) confirma que estas permitem compreender a globalidade do sujeito, assumindo a formação como troca de experiências, partilha de saberes, consolidando a formação

desse profissional, dando corpo a um exercício autônomo da profissão. Logo, o professor perceberá o impacto que pode gerar na vida de seus alunos.

Ferreira (2004) corrobora tal concepção guando afirma:

Só a partir destes saberes, destas compreensões e reflexões que vão se constituindo historicamente, os professores poderão tomar decisões coerentes e sábias sobre políticas, educação e o ensino comprometido com a emancipação e a formação para a cidadania. (FERREIRA, 2004, p. 2).

A autora reitera a importância de ressignificar a relação intrínseca que existe entre a profissão do professor e a gestão da educação no complexo mundo globalizado. Sobre tal ressignificação, Ferreira (2004) esclarece:

Essa ressignificação objetiva contribui para a realização de uma outra globalização, da esperança, da generosidade, portanto, a partir da construção de uma nova ética que fundamente a formação e o exercício dos profissionais da educação que, historicamente, vem se construindo em bases de desprestígio, competitividade, aligeiramento e pauperização. (FERREIRA, 2004, p. 3).

É nessa intencionalidade que se acredita na transformação do trabalho docente, superando o ativismo, a legitimação do capital, rumo a uma consciência solidária de mundo. Ferreira (2004) exorta:

Portanto, urge a construção histórica de uma nova ética e de uma nova política na formação de profissionais da educação, a partir da análise histórica da ética e das políticas que têm, no mundo globalizado, conformado esta formação e o exercício destes profissionais que são, em primeira e última instância, os formadores de todos os cidadãos que afluem à escola em busca de sua cidadania. (FERREIRA, 2004, p. 4).

Compreende-se, assim, que o desafio em relação à formação de professores transpõe a constatação das desigualdades e a compreensão destas, garantindo que, no exercício de sua profissão, as ações transformadoras possam superar tais contradições, tornando o mundo mais humano e justo.

Os profissionais da educação e equipe diretiva precisam ter clareza das categorias: fraternidade, justiça social, emancipação humana, que são conteúdos de vida, para que possam além do conteúdo erudito, desenvolvê-las em seu planejamento, para a constituição de um ser humano, cidadão, digno, a fim de transformar a sociedade hodierna.

Como reitera Ferreira (2004):

Necessário se faz que a gestão da educação vá mais além do exercício competente de tomada de decisões, no sentido do compromisso de superar a banalização da vida humana, categoria que ascende vertiginosamente com o processo de agudização do capitalismo globalizado sob a égide do Estado Mínimo e do desenvolvimento da tecnologia e dos meios de comunicação, onde o matar e o morrer, a mentira, a trapaça, a traição, a ignomínia, assim como todas as formas de violência humana veiculadas através da mídia de forma naturalizada, são já conceitos incorporados por todas as pessoas que têm acesso a esses meios. (FERREIRA, 2004, p. 6).

A autora destaca que essa acomodação e aceitação frente a tantas contradições banaliza a vida, permeando o currículo desde a educação infantil com conteúdos que cultivam o consumismo e a individualidade. E agudiza-se o consumismo, a produção em massa, coisificando as pessoas e personalizando as coisas, desenvolvendo patologias, o esvaziamento do ser humano em seu real significado, substituindo o diálogo humano e as relações sociais pela ilusão virtual, um instrumento perverso do capital para desvirtuar e alienar cada vez mais as pessoas.

Trata-se de uma insatisfação coletiva, produzindo a violência contra as pessoas, a natureza, as coisas, a tudo e a todos. Pessoas desajustadas, desagregadas socialmente, desesperançosas do futuro e das pessoas, propensas à esquizofrenia e à depressão, é a marginalidade da vida. Nessa realidade, é fundamental repensar como humanizar os indivíduos desse mundo, que conteúdos da aprendizagem a serem ensinados como conteúdos de vida e que abrangem conceitos científicos, devem ser priorizados? (FERREIRA, 2004).

Eis a tarefa e o compromisso do coletivo dos profissionais da educação, dos políticos e dirigentes do país e da hegemonia mundial: a humanização da formação para a cidadania através de conteúdos que possam desenvolver seres humanos fortes intelectualmente, ajustados emocionalmente, capazes tecnicamente e ricos de caráter. (FERREIRA, 2003, p. 113).

Como explicita a autora, o compromisso é coletivo, não se restringe à função do pedagogo, do professor ou do diretor, é na coletividade participante e consciente que se discutem, organizam e articulam ações para superar tais desigualdades e contradições.

Logo, é importante celeridade na efetividade da gestão democrática da escola em consonância com uma educação emancipadora, inclusa, com qualidade social.

Pensar em gestão democrática em um contexto da hegemonia do capital pode ser uma ameaça à estrutura posta. Compreender a função social da escola à luz da

formação omnilateral implica ultrapassar o currículo mínimo e a mercantilização da educação.

O acelerado avanço tecnológico exige da escola e do professor habilidades não desenvolvidas. Contraditoriamente, o mercado espera do trabalhador que ele domine as máquinas, exigindo qualificação profissional a fim de acelerar o processo de produção. Assim, interessa ao empregador que os operadores das máquinas tenham facilidade em seu ofício e consigam também realizar pequenos reparos necessários para essa operação. Saberes específicos que provavelmente a escola básica não desenvolve.

As máquinas exigem cada vez mais operadores aptos que necessitam de uma formação que supere o domínio de habilidades. Nesse cenário contraditório, a formação omnilateral vai ao encontro do interesse do capital, pois é necessário tal formação para acelerar o processo produtivo. Mas, ao mesmo tempo, um cidadão consciente irá dominar esse processo produtivo, sendo uma ameaça ao empregador, pois, por mais avançada que esteja a tecnologia, o trabalho do homem é a mola propulsora para que esse processo aconteça. É um desequilíbrio que oscila entre a adaptação das escolas ao mundo tecnológico, mas restringe o acesso a toda forma de cultura.

Essa contradição incide sobre a escola, num discurso de formação integral que desenvolve habilidades específicas. Há também a formação do professor precarizada e distante de tais exigências. O acesso à tecnologia é restrito, as barreiras estruturais são diversas, desde a escola até a universidade. Mesmo assim, o avanço da educação a distância e de disciplinas *on-line* desconsideram a formação do professor, neutralizando a perspectiva da formação integral desse profissional e acentuando em sua formação o aligeiramento e a precarização.

5º CAPÍTULO

6. POLÍTICAS EM AÇÃO: COMPREENDENDO A RELAÇÃO DO TRABALHO E DA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO, SOB A PERSPECTIVA DA QUALIDADE SOCIAL

Para compreender o trabalho realizado pelo pedagogo na escola é fundamental entender em que ele se fundamenta, qual é a concepção de educação que subsidia o seu fazer docente. O trabalho do pedagogo está interligado à formação, formação dos alunos ao pensar a função social da escola, e formação do profissional que articula o processo de ensino e aprendizagem a fim de garantir uma educação de qualidade social. Ferreira (2008) assim se exprime sob esse prisma:

Formação como fonte de vida! Entendendo-a como fonte vida porque, sem uma determinada formação em uma determinada sociedade dada, uma pessoa não tem condições de viver plenamente nesta sociedade, tornando-se alienada, marginalizada, não participando do conjunto da vida humana. Dependendo, ainda, da formação que receber, terá condições de viver plenamente a sua vida, defender e produzir vida nesta sociedade, ou transformarse no antídoto do que vem a ser um humano com vida, com ânimo, com disposição e alegria de viver, de produzir e lutar pelos bens da vida: um "desviado" do processo de *vir a ser*, candidato à possibilidade de tibieza, de apatia e da consequente marginalização pela descrença da vida, por não entendêla e não conseguir "sobreviver", muito menos viver dignamente. (FERREIRA, 2008, p. 52, grifo da autora).

A compreensão da formação em seu tempo histórico é um elemento basilar para o estudo desta pesquisa. Os aspectos que compõem a formação e para que se destina colocam em questão o descompasso entre a sociedade que se almeja e a que se tem. Ou seja, a partir das condições dadas o ser humano se constitui, quer pela consciência de seus atos, quer pela inocência dada pelo mover da opressão.

Na intenção de discutir a formação que se tem na escola, convém analisar a formação do pedagogo e como se dá o trabalho que ele realiza. Apresenta-se neste capítulo a pesquisa empírica realizada com pedagogos de escolas públicas do Ensino Fundamental I e II do município de Ponta Grossa, no Paraná.

6.1. O UNIVERSO DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada no munícipio de Ponta Grossa, PR, com pedagogos da rede municipal e estadual de ensino. Os pedagogos estão em atuação nas escolas do Ensino Fundamental I e II e desenvolvem a função de coordenação do trabalho pedagógico.

A escolha pelo município se deve à proximidade da pesquisadora e sua experiência profissional. O município de Ponta Grossa está situado no Segundo Planalto Paranaense, na região dos Campos Gerais. Destaca-se pelo cenário turístico do sul do Brasil devido à sua posição geográfica e à facilidade de acesso a todas as regiões do estado. É um importante entroncamento rodoferroviário, com raízes no tropeirismo e estrada de ferro, símbolos históricos do cenário deste município. Tal localização favoreceu a expansão de indústrias no local. Conforme dados populacionais do IBGE (2014), possui estimativa de 351.736 (trezentos e cinquenta e um mil, setecentos e trinta e seis) habitantes.

Para realização da pesquisa, o projeto foi avaliado pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Tuiuti do Paraná, aceito e registrado pela Plataforma Brasil, devido ao envolvimento com seres humanos, e também foi autorizado pelas Secretarias envolvidas.

Em Ponta Grossa há 85 (oitenta e cinco) escolas de Ensino Fundamental I e 46 (quarenta e seis) escolas de Ensino Fundamental II. Das 131 escolas, foram selecionadas 30% do montante, para aplicação de questionário (Apêndice 1). A escolha dos sujeitos da pesquisa se deve pela diversidade dos contextos de trabalho. Foram eleitos aleatoriamente, mas contemplando o porte das escolas, a localização e as condições socioeconômicas.

Utilizando-se das ferramentas de pesquisa do *Google Forms*, foi organizado um questionário semiestruturado, disponibilizado por meio de um *link* para que as pedagogas respondessem de forma *on-line*.

O *link* foi enviado por meio eletrônico para 39 (trinta e nove) pedagogas da rede pública municipal e estadual de Ponta Grossa. Convém esclarecer que o uso do termo no feminino deve-se à totalidade do gênero dos sujeitos da pesquisa. Esse dado evidencia que não se tem homens no exercício da função de pedagogo no município. É um universo feminino predominando na coordenação do trabalho do professor nas escolas. O instrumento de pesquisa abordou pontos relacionados com a formação

inicial, a formação continuada e o trabalho pedagógico realizado, sendo composto por questões abertas e fechadas.

A pesquisa foi realizada em 2019, após a aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa, e ficou disponibilizada por 90 (noventa) dias para preenchimento. Dos 39 (trinta e nove) questionários enviados, retornaram 29 (vinte e nove) preenchidos, ou seja, 74% de retorno.

A realização da pesquisa por meio da ferramenta do *Google Forms* foi um facilitador, considerando a praticidade para responder. Pelo retorno das respostas podese avaliar que o pedagogo, mesmo com a demanda do cotidiano escolar, priorizou colaborar, compreendendo a relevância da pesquisa empírica para este estudo.

Nesta investigação foram utilizadas a pesquisa bibliográfica, a análise documental e a pesquisa de campo, valendo-se dos questionários realizados com perguntas abertas e fechadas. A pesquisa bibliográfica subsidiou o diálogo e a compreensão das questões levantadas no questionário.

6.2. ANÁLISE DOS RESULTADOS DOS QUESTIONÁRIOS APLICADOS AOS PE-DAGOGOS DO ENSINO PÚBLICO MUNICIPAL E ESTADUAL

Os questionários foram enviados para 39 (trinta e nove) pedagogas da rede pública municipal e estadual, ocorrendo o retorno de 29 (vinte e nove). As questões contemplaram a caracterização dos sujeitos, como experiência profissional, tempo na função, e outras pertinentes à formação do pedagogo e ao seu trabalho.

A primeira questão refere-se ao gênero dos sujeitos da pesquisa, cujo resultado está exposto no gráfico 13.

GRÁFICO 13- GÊNERO DOS PEDAGOGOS DAS REDES PÚBLICAS

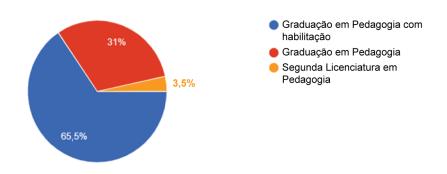


Fonte: Dados da pesquisadora (2020).

Referente à questão 1 para caracterização do grupo, destaca-se a totalidade do gênero feminino. Essa informação confirma que para o trabalho como pedagogo o universo permanece feminino e leva a pensar por que ainda não se encontram homens na função?

No gráfico 14 apresenta-se a formação acadêmica dos sujeitos da pesquisa.

GRÁFICO 14- FORMAÇÃO ACADÊMICA DOS SUJEITOS DA PESQUISA

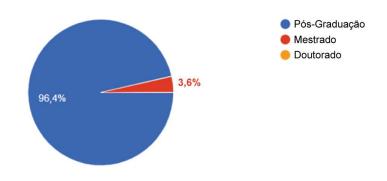


Fonte: Dados da pesquisadora (2020).

Quanto à formação das pedagogas: 65,5% cursaram Pedagogia com Habilitação, o que significa que estas profissionais concluíram a graduação na década de 1970; 31% realizaram o Curso de Pedagogia já na década de 1980; e 3,5% participaram da segunda licenciatura em Pedagogia, que foi regulamentada em 2015.

O gráfico 15 mostra dados quanto ao aperfeiçoamento acadêmico.

GRÁFICO 15 – APERFEIÇOAMENTO DAS PEDAGOGAS

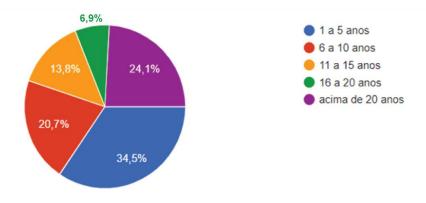


Fonte: Dados da pesquisadora (2020).

A pesquisa indica majoritariamente que as pedagogas têm curso a nível de Pós-Graduação, sendo apenas 3,6% com Curso de Mestrado.

A questão seguinte, representada no gráfico 16, detalha o tempo de trabalho do pedagogo na função de coordenação pedagógica da escola.

GRÁFICO 16- TEMPO DE TRABALHO NA FUNÇÃO DE PEDAGOGO



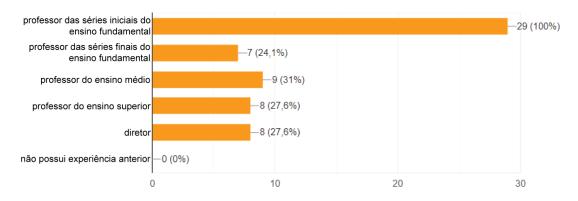
Fonte: Dados da pesquisadora (2020).

Referente ao tempo de trabalho das pedagogas, constata-se que 34,5% têm de 1 a 5 anos de tempo de serviço na função; 20,7% têm de 6 a 10 anos; 13,8% têm de 11 a 15 anos; 6,9% têm de 16 a 20 anos; e 24,1% têm acima de 20 anos.

Conforme a porcentagem, fica claro que a maioria das pedagogas estão na função há menos de dez anos de tempo de trabalho, formando um grupo ainda a se consolidar.

A próxima questão, apresentada no gráfico 17, evidencia a experiência profissional dos sujeitos de pesquisa.

GRÁFICO 17 – EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL DO PEDAGOGO



Fonte: Dados da pesquisadora (2020).

Os dados da pesquisa mostram que 100% das pedagogas já trabalharam como professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental. Desse grupo, além da experiência nas séries iniciais, há 24,1% de pedagogas com experiência como professoras nos anos finais do Ensino Fundamental. Em relação à experiência como professoras de Ensino Médio são 31% das pedagogas. Com experiência de docência no Ensino Superior, 27,6% das pedagogas informam que já trabalharam, e como diretora de escola são 27,6%. Saliente-se que todas as profissionais que exercem a função de pedagogo já possuem experiências anteriores como professores das séries iniciais.

O gráfico 18 apresenta como foi o processo de seleção para ocupar a função em seu trabalho.

■ Concurso
■ Teste seletivo
■ Indicação da SME/ NRE
■ Outro

GRÁFICO 18 – PROCESSO DE SELEÇÃO PARA O EXERCÍCIO DA FUNÇÃO

Fonte: Dados da pesquisadora (2020).

Observa-se que 55,2% das pedagogas estão na função por indicação da Secretaria Municipal de Educação (SME) e 44,8% são concursadas. Convém esclarecer que esse gráfico evidencia que as pedagogas indicadas são as que trabalham nas séries iniciais do Ensino Fundamental, e as concursadas trabalham nos anos finais do Ensino Fundamental. Para acesso à função pública na rede de ensino estadual exigese concurso público. Já para o ensino público municipal não há concurso para a função de pedagogo e sim para professor. Desta forma, os professores são convidados para exercer a função de pedagogo (coordenação pedagógica) pela Secretaria Municipal de Educação, conforme critérios próprios. A indicação do pedagogo para a função pode correr o risco de estar atrelada ao interesse político, em um jogo de vantagens, obstaculizando o processo democrático da gestão e oportunizando ações que beneficiam interesses próprios dos envolvidos. Uma vez indicado, o pedagogo se

submete a cumprir o estabelecido por quem o indicou. Passa a ser um compromisso de respeito e gratidão a quem o escolheu. Assim, como exercer a autonomia e participação, princípios garantidos pela gestão democrática, pensando na formação integral do aluno? Como defender o direito a uma escola pública de qualidade, se opondo à exclusão, em meio a políticas educacionais geridas pelo interesse do capital? Por vezes a manifestação contraditória do pedagogo pode ocasionar sua exoneração da função, fato que limita seu trabalho.

Para averiguar a compreensão das pedagogas a respeito do objetivo da escola pública foi feita a pergunta: "Qual é o principal objetivo da escola pública?"

A resposta mais frequente foi: a formação para o mercado de trabalho.

Algumas respostas chamam a atenção:

A qualidade da escola pública está melhorando, porém atualmente vemos que o principal objetivo é cumprir a legislação, ou seja, não deixar a criança fora da escola, o que é ótimo, mas a superlotação, a falta de estrutura para receber 100% das crianças em idade é um impeditivo pra alcançar a qualidade.

Nessa resposta fica claro que o objetivo da educação pública está atrelado ao interesse do Estado e que qualidade, nessa perspectiva, consiste em acesso e estrutura da escola. E como fica a formação dos sujeitos nesse contexto?

Formar um ser humano resiliente com capacidade para suportar pressões e desenvolver múltiplas funções.

O termo resiliência é favorável na ótica do capital, vai ao encontro da flexibilidade para que o trabalhador se adapte à estrutura posta, aceitando passivamente todas as desigualdades e injustiças existentes no dia a dia, o que se traduz em "suportar pressões".

Preparar o aluno para o mercado de trabalho, através da alfabetização, do letramento e do raciocínio lógico matemático.

Nessa concepção sustenta-se que o básico – ler, escrever e interpretar situações problemas – é suficiente para a formação do cidadão. É o currículo mínimo a quem por vezes não tem oportunidade de ampliar seus conhecimentos e se apropriar de todo contexto social e cultural. Sobre essa questão, Cury (2007) observa: A educação escolar é um bem público de caráter próprio por implicar a cidadania e seu exercício consciente, por qualificar para o mundo do trabalho, por ser gratuita e obrigatória no ensino fundamental, por ser gratuita e progressivamente obrigatória no ensino médio, por ser também dever do Estado na educação infantil. (CURY, 2007, p. 484).

O autor afirma que a efetivação desse direito é indispensável em países como o Brasil, que devido à tradição elitista restringe esse saber às camadas privilegiadas. Sob essa ótica, as respostas evidenciam a limitação à educação em seu sentido pleno.

Penso que é o de garantir o acesso ao conhecimento a todos com equidade, ampliando sua visão de mundo e melhorando sua situação sócio econômica de cada um, e desta forma, garantindo um maior desenvolvimento para o país.

No início dessa resposta, percebe-se a visão de qualidade social da escola, porém, ao associar a ampliação da visão de mundo com a situação socioeconômica, traduz outra concepção, a de que a escola é um acesso para ampliação do capital, com o econômico prevalecendo na formação do aluno. Ser bem sucedido e contribuir com o desenvolvimento do país passa a ser o objetivo da educação.

É desenvolver as diversas habilidades dos alunos contribuindo para o desenvolvimento integral do sujeito histórico, proporcionando uma visão do mundo com capacidade crítica, coesa e coerente dando lhe condições de ser um agente transformador da sociedade.

Ensinar para que o aluno aprenda e que seja agente de transformação social.

Das 29 (vinte e nove respostas) apenas 2 (duas) sinalizam que o aluno é sujeito "agente de transformação da sociedade". Essa escassa concepção crítica demonstra a fragilidade na formação do pedagogo, que confirma que a educação pública tem de fato que servir à demanda do mercado e formar bons cidadãos.

Para Santos e Cabral (2019):

A educação é entendida para além da apropriação de conhecimentos e bens culturais, como possibilidade de compreender o mundo e sua organização social, bem como o papel crítico do homem e sua possibilidade de intervenção na organização social, tendo o exercício da cidadania como uma forma de contribuir para a mudança do mundo. (SANTOS; CABRAL, 2019, p. 114)

Não basta participar da sociedade, é preciso transformá-la. Ser autor de sua própria história. A adjetivação "bons" corresponde a ser servil, útil, flexível, resiliente,

autônomo, eficiente. Conceitos necessários para entrar no mercado de trabalho e ser competitivo.

Para a questão: "Na sua concepção quais são as atribuições do pedagogo?", as respostas, de forma geral, sinalizam a atribuição de oportunizar a formação continuada aos professores. A orientação nos planejamentos e o apoio ao professor também foram citados em algumas respostas. Entre elas, destacam-se:

Nos dias atuais, muitas quase impossível de listar. Promover reuniões de formação continuada e de planejamento com os docentes, alimentar anualmente o Projeto Político Pedagógico e Regimento Escolar, atendimento a alunos e pais diariamente, participar com os professores nas horas atividade colaborando quando necessário, fazer cumprir os Programas vindos da SEED.

Elaboração de documentos como PROJETO POLÍTICO PEDAGOGICO.

Elaboração de relatórios.

Atendimento aos pais, atendimento aos alunos, controle de notas e frequência, mediação entre pais, professores e alunos, comunicação entre o Núcleo de Educação e a Comunidade Escolar, entre outros...

A partir destas respostas identifica-se que as atribuições do pedagogo se concentram no compromisso em formar os professores. Tal concepção, imposta pelo Estado, favorece a isenção do mesmo nesse processo. Sobrecarrega o pedagogo, que por vezes não supera a fragilidade da formação inicial docente, uma vez que o mesmo também é fruto de tal formação. Como oferecer capacitação a quem também precisa ser capacitado? É um cenário contraditório, que desvirtua a principal atribuição do pedagogo que é a de acompanhar o processo de ensino e aprendizagem com vistas a contribuir na efetivação de uma educação pública de qualidade que emancipa, mas ao mesmo tempo se depara com a necessidade de formação dos professores.

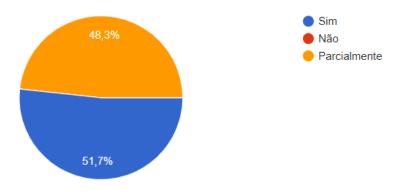
Cury (2007) pondera:

Contudo, em qualquer circunstância, a qualidade supõe profissionais do ensino com sólida formação básica, aí compreendidos o domínio dos métodos e técnicas de ensino e o acesso à educação continuada, presencial ou à distância. Os profissionais da educação, dada a disponibilidade de informações cada vez mais rápidas e disponíveis que, de certo modo, deixam de ser propriedade exclusiva de especialistas, deverão, não só estar a par dos instrumentos e conteúdos que as disponibilizam, como exercer sua autoridade em bases críticas e reflexivas. (CURY, 2007, p. 488).

É essa sólida formação básica que implica desnaturar as desigualdades da política excludente, combatendo a pedagogia das competências que classifica e marginaliza as classes desfavorecidas.

Também foi perguntado se o pedagogo consegue colocar em prática as atribuições citadas. As respostas seguem conforme apresenta o gráfico 19:

GRÁFICO 19- ATRIBUIÇÕES DOS PEDAGOGOS



Fonte: Dados da pesquisadora (2020).

Considerando que as respostas majoritariamente apontam a formação continuada como principal atribuição do trabalho, nesse gráfico é possível observar que 48,3% das pedagogas não conseguem cumprir as atribuições apontadas.

Essa situação causa em muitos profissionais a ansiedade e frustração, uma vez que não conseguem cumprir o que se propuseram. Essa sensação de desilusão interfere diretamente no trabalho do profissional, na sua autoestima e no desempenho de suas atividades, gerando o descontentamento e por vezes o desequilíbrio físico e emocional. Assim, não é de se estranhar as estatísticas que apontam números elevados de profissionais da educação afastados por problemas de saúde mental.

A próxima questão "Em sua opinião, qual é a concepção de homem que a escola precisa formar?" As respostas foram:

Pensante e responsável por suas ações na sociedade.

Cidadão crítico.

Um ser humano capaz de compreender a própria vida e o mundo que o cerca, preparado para o mundo do trabalho, com capacidade de se relacionar respeitosamente com o próximo e com a natureza, que seja protagonista de sua história, que seja feliz e faça o mundo mais feliz.

O homem é compreendido como sujeito de direitos construtor de sua identidade além de socialmente ativo e responsável por si e pelo outro. Um sujeito que descobre, conhece, pensa e, portanto, constrói a realidade. Entendo os nossos alunos como sujeitos de direitos humanos e que exercem na escola o mais importante dos direitos. É esse tipo de homem que acredito que uma escola deva formar.

Nas respostas sobre "qual homem se pretende formar" percebe-se um distanciamento das respostas dadas sobre o objetivo da educação. Não há coerência no discurso de formação de um sujeito de direitos que seja protagonista quando entende que basta o currículo mínimo e que formar para o mercado e ser bem sucedido é o produto final.

Aqui é oportuno realçar a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 15 de dezembro de 2017. O documento fixa como currículo mínimo habilidades e competências a serem desenvolvidas na escola.

Em entrevista concedida à revista **Retratos da Escola**, os presidentes da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) e da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) discutem a Base Nacional Comum Curricular e sua implicação na formação docente.

A esse respeito declaram:

A pluralidade nacional não aparece reconhecida na proposta dessa Base Nacional, reduzida a uma listagem de conteúdos e habilidades, ignorando todo o processo social de aglutinação permitido pelas Diretrizes. A valorização da localidade, da diversidade, das negociações de sentidos, autonomamente, em cada escola, em cada rede, é o modo como entendemos qualquer criação de "currículo", e uma necessidade no respeito às escolas, professores e suas ações. É, ainda, fruto da luta política pela democracia no Brasil e pelo reconhecimento do direito à diversidade que foi garantido pela LDB n. 9.394/1996. (CNTE, 2007, p. 14).

Na BNCC não há a equidade e sim a igualdade. São conteúdos sistematizados a se cumprir, engessando o trabalho docente, conforme expõem os entrevistados pela revista:

Assim, a BNCC colabora para o fortalecimento de um discurso de responsabilização docente, ao mesmo tempo em que implica que a docência seja circunscrita prioritariamente à transmissão de conhecimentos definidos e fixados sem a participação docente, reforçando uma lógica binária de produção/implementação das políticas, contrariamente ao que pesquisas no campo das políticas curriculares e do currículo evidenciam ser um grave equívoco de compreensão da função docente. A compreensão da docência como tarefa meramente executora, responsável pela implementação acrítica da BNCC, produz interferências sobre a formação docente. Além disso, em seu texto, a BNCC explicitamente faz referências à formação de professores alinhada às suas proposições e isso já está em curso, com as mudanças efetuadas na Resolução n. 2 do CNE, de julho de 2015, que deve ser implementada em todo o Brasil a partir de julho de 2019. (CNTE, 2007, p. 22).

A análise crítica da BNCC prossegue nestes termos:

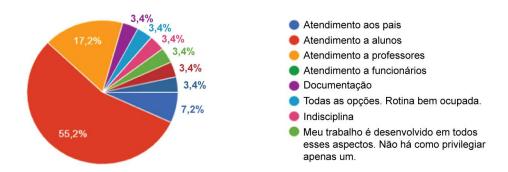
Há uma enorme burocratização da gestão do currículo nas escolas, assim como uma grande exigência colocada nos ombros dos professores, que são obrigados a praticar uma espécie de currículo tecnicista com listas enormes de objetivos, conteúdos e estratégias, quando a realidade das salas de aula exige outras práticas, dado a diversidade das crianças em termos da aprendizagem e a realidade objetiva das escolas. (CNTE, 2007, p. 24).

A versão final apresentada pelos autores da BNCC desconsiderou as observações de várias entidades educativas, entre elas as das entrevistas publicadas na revista **Retratos da Escola**, a fim de direcioná-la com foco exclusivo para as demandas do mercado, favorecendo nessa discussão a avaliação e ranqueamento das escolas.

A partir dessa análise discute-se: qual homem se quer formar? Como mudar a concepção da formação do homem sob a perspectiva do mercado para a formação omnilateral, quando o pedagogo recebeu a formação para o mercado e sustenta seu trabalho nas diretrizes nacionais que priorizam a mesma formação?

A próxima questão, com as respostas mostradas no gráfico 20, refere-se às ações que ocupam o trabalho do pedagogo.

GRÁFICO 20 – O TRABALHO DIÁRIO DO PEDAGOGO



Fonte: Dados da pesquisadora (2020).

Este gráfico apresenta a efetiva atividade diária do pedagogo. Percebe-se que o profissional ocupa 55,2% de seu tempo com atendimento aos alunos e apenas 17,2% com os professores. Considerando que em seu trabalho deve acompanhar o processo pedagógico, o tempo de 17,2% torna-se insuficiente para que de fato acompanhe o professor. Nota-se que são diversas as atividades que compõem a rotina desse profissional, ramificando o gráfico entre atendimento a funcionários, documentação, rotina diária e indisciplina.

Mesmo nesse contexto conflituoso, a maioria das pedagogas identificam que estão preparadas para assumir a função. Do total respondido, 75,9% sentem-se preparadas para o exercício da função, enquanto 24,1% declaram que não estão preparadas. Segue o gráfico 21, apresentando o preparo do pedagogo para a função, sob a sua perspectiva.

24,1% Sim
Não
Às vezes

GRÁFICO 21 – O PREPARO DO PEDAGOGO

Fonte: Dados da pesquisadora (2020).

A respeito da formação que os pedagogos receberam para assumir a função, as respostas estão evidenciadas no gráfico 22.

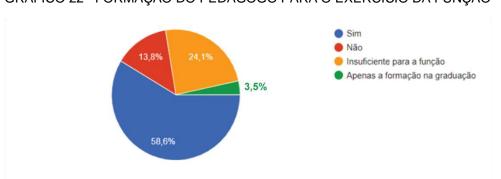


GRÁFICO 22- FORMAÇÃO DO PEDAGOGO PARA O EXERCÍCIO DA FUNÇÃO

Fonte: Dados da pesquisadora (2020).

Sobre a formação recebida para início do seu trabalho como pedagogo, 58,6% afirmam que tiveram cursos preparatórios, 17,3% assumiram apenas com sua experiência e com a graduação, 24,1% declaram que a formação recebida não foi suficiente e 3,5% não tinham experiência. Ou seja, não há um preparo para que assumam a função.

A próxima questão solicitou para que os pedagogos relatassem os principais desafios em seu trabalho. As respostas que se repetem foram:

Realizar o meu papel (organização do trabalho pedagógico), pois ficamos tão envoltos em questões burocráticas e resolvendo questões disciplinares.

Desenvolver a função junto aos professores e alunos e cumprir com toda a parte burocrática.

Despertar o interesse no aluno e manter o professor entusiasmado, motivado e esperançoso a lidar com esse aluno.

O maior desafio está em gerir as situações de conflito entre alunos, alunos e professores, professores com professores. Isso nos toma muito tempo.

A burocratização do ensino.

Devido a falta de domínio dos professores, perde-se muito tempo advertindo alunos. Infelizmente muitos professores enxergam os alunos como seu adversário.

A resistência por parte dos professores, habituados com uma prática antiga e ultrapassada.

A questão burocrática predomina nas respostas. Também se repetem as respostas apontando a desmotivação do professor e a resistência frente ao trabalho do pedagogo. Quanto à resposta:

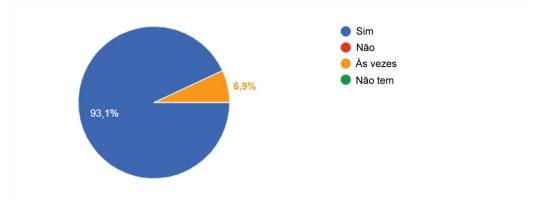
Perde-se muito tempo advertindo alunos. Infelizmente muitos professores enxergam os alunos como seu adversário.

Revela a acentuada precarização do ensino e do trabalho docente, a partir da concepção do pedagogo que, em seu desabafo, relata que ocupa seu tempo "advertindo os alunos, pois os professores os consideram adversários". Nessa hostil realidade, há de se refletir: que formação se oportuniza nesse espaço escolar? Quais determinantes geram a concepção de desesperança nesses professores? Vidas marcadas pelos princípios excludentes da sociedade hodierna e que concebe os alunos como objetos, que podem ser descartados, se não forem interessantes e agradáveis.

Frente ao engessamento da escola por meio das diretrizes postas, o professor não se identifica com seu fazer docente. A precarização e desvalorização do trabalho do professor fazem com que em sua prática ele se transforme em mero executor, alienado da luta pela educação pública de qualidade.

O gráfico 23 apresenta as capacitações ofertadas aos pedagogos.

GRÁFICO 23- PARTICIPAÇÃO EM CAPACITAÇÕES E ASSESSORAMENTO PROMOVIDOS PELA SME/NRE

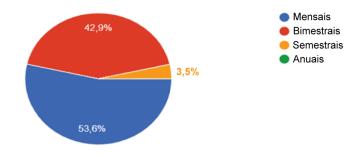


Fonte: Dados da pesquisadora (2020).

Em relação às capacitações e assessoramento promovidos pela Secretaria Municipal de Educação (SME) e pelo Núcleo Regional de Educação (NRE), 93,1% das pedagogas afirmam participar, enquanto 6,9% declaram que participam algumas vezes.

Quanto à frequência com que são ofertadas essas formações, o gráfico 24 apresenta os resultados:

GRÁFICO 24 – FREQUÊNCIA DAS CAPACITAÇÕES E ASSESSORAMENTO PROMOVIDOS PELA SME/NRE



Fonte: Dados da pesquisadora (2020).

As reuniões de capacitação para os pedagogos são mensais, conforme 53,6% das pedagogas, e 42,9% informa serem bimestrais. Apenas 3,5% das pedagogas afirmaram que participam das reuniões semestralmente.

A respeito da relevância das capacitações para o desenvolvimento do seu trabalho foram levantadas as respostas mais frequentes:

Não acrescenta muito.

Algumas desarticuladas com a função do pedagogo.

São informativas.

Atualmente fora do contexto.

Deficiente mais paliativa do que eficiente.

Dificilmente agrega algo de novo.

Atualmente o NRE tem feito reuniões mais voltadas para sanar dúvidas e troca de experiências.

Excelentes, muito proveitosas, objetivas, eficaz eficiente.

São ótimas recebemos todo assessoramento necessário.

Muito positiva, formando e preparando para atuar na escola de forma eficiente.

As respostas apontam que, mesmo sendo frequentes as reuniões, elas não atingem o objetivo formativo. Na maioria das respostas repete-se a desarticulação com o trabalho do pedagogo, a descontextualização e o caráter informativo das reuniões. Do universo de 29 (vinte e nove) respostas apenas 3 (três) afirmam que essas reuniões contribuem com o seu trabalho.

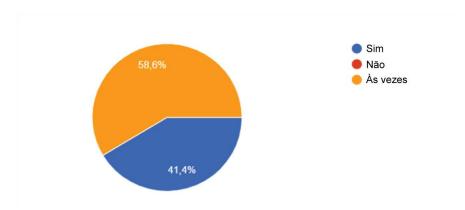
Sobre essa questão Dourado (2019), analisa:

O professor deveria ser formado para atender aos ditames dessa base curricular, que, como sabemos, teve uma tramitação sensivelmente polemizada pelos educadores nas diversas entidades, uma vez que sua aprovação acontecia para atender a um modelo de currículo padrão para todo o País, elaborado de acordo com uma visão tecnicista/instrumental, favorável às orientações dos grupos empresariais, interessados em formar um trabalhador que lhes fosse submisso, a partir, portanto, de um currículo próximo do que poderíamos chamar de mínimo e muito distante de uma base curricular que lhe propiciasse formação capaz de desenvolver sua autonomia e criticidade. (DOURADO, 2019, p. 673).

À luz dessa constatação, justifica-se o porquê de algumas reuniões não atingirem o propósito formativo, uma vez que a formação nos tempos hodiernos concerne a diretrizes, por vezes burocráticas, ao reforço do trabalho tarefeiro do pedagogo, cobrando produtividade e resultados.

Considerando que o pedagogo é um importante mediador do processo de ensino e aprendizagem, foi perguntado aos sujeitos da pesquisa: "Você consegue realizar a mediação ao processo de ensino e aprendizagem por meio do acompanhamento do planejamento e as avaliações realizadas?" No gráfico 25 apresenta-se o resultado:

GRÁFICO 25 – O TRABALHO DO PEDAGOGO E A MEDIAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM



Fonte: Dados da pesquisadora (2020).

Pode-se observar que 58,6% das pedagogas acompanham às vezes, e 41,4% declaram participar desse processo. A respeito da sala de aula, Cury (2007) observa:

A sala de aula, espaço privilegiado do ambiente institucional da escola e do fazer docente, é o lugar apropriado do direito de aprender do discente, de daí se projeta para um mundo que vai rompendo fronteiras e revelando, ainda que por contradições, o caráter universal do homem. A sala de aula, lugar privilegiado do ensino presencial, mais do que quatro paredes, vai se tornando também espaço do ensino virtual pelo qual o mundo vem se transformando em uma grande sala de aula. É claro que o ensino presencial não só continuará a ser reconhecido como lugar institucional da escola como as funções maiores da instituição escolar serão reforçadas com a grandeza das novas fontes de informação. Este processo, iniciado na elaboração do projeto pedagógico, deve contar com a participação dos profissionais da educação. (CURY, 2007, p. 488).

O autor destaca o espaço que é a sala de aula, lócus de aprendizagem para a vida, superando a educação bancária que apenas transfere/assimila conhecimentos. Esse espaço de formação e transformação é também do pedagogo. Para mediar o processo de ensino e aprendizagem, favorecendo que a formação do aluno seja integral, faz-se necessário que priorize estar inserido nesse ambiente.

Para a questão: "Qual é a importância do seu papel para a formação continuada dos professores?", as respostas representadas no gráfico 26 indicam:

GRÁFICO 26 - O PAPEL DO PEDAGOGO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES



Fonte: Dados da pesquisadora (2020).

Os sujeitos da pesquisa afirmam majoritariamente que é muito importante o seu papel na formação dos professores. Apenas 10,3% declaram que não faz diferença ou que não é necessário seu envolvimento na formação docente.

A formação continuada é importante a partir da realidade da escola, é preciso abolir práticas de formação condicionadas a diretrizes e estruturas que enaltecem os princípios do capital, como o individualismo e a competitividade. A formação deve ser pensada em todas as suas dimensões em combatividade a esse mundo hostil do capital. A esse respeito, as autoras Albino e Silva afirmam:

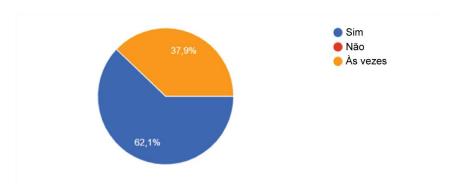
Nessa perspectiva, a formação humana é subalternizada a partir de uma série de condicionantes, sobretudo de ordem internacional. O currículo pautado nos fundamentos pedagógicos das competências é configurado como necessário não por uma necessidade nacional de pensar a formação humana integral, mas como resposta à uma demanda mundial. O texto parte da exterioridade para justificar a qualidade dos processos de aprendizagem; na própria descrição inicial, a potência discursiva não evidencia o pluralismo e as próprias condições da escola brasileira e nem mesmo um breve perfil de quem são os discentes para quem foi elaborada a proposição curricular. As respostas clássicas do currículo não são contempladas nessa descrição: para quem se destina esse conjunto de habilidades e competências? Quem é esse aluno brasileiro que será mediado por saberes "comuns"? (ALBINO; SILVA, 2019, p.142, grifo das autoras).

Assim o pedagogo, ao oportunizar a formação continuada, precisa repensar em como se dá essa articulação entre os diversos saberes que constituem a escola. O diálogo é o caminho para ressignificar o sentido da escola, elencando as reais necessidades da escola e superando metodologias que engendram o fazer docente sob a

égide estruturalista do mercado, a fim de favorecer uma educação omnilateral para todos os alunos.

Para a questão: "Você realiza formação continuada para seus professores?", o gráfico 27 mostra o espectro das respostas:

GRÁFICO 27 – FORMAÇÃO CONTINUADA OPORTUNIZADA PELO PEDAGOGO



Fonte: Dados da pesquisadora (2020).

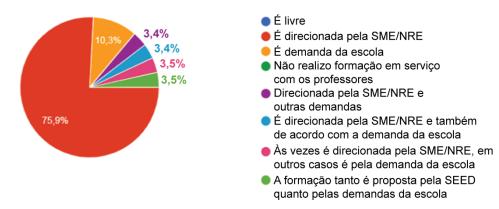
Pela representação gráfica é possível perceber que 62,1% das pedagogas declaram oportunizar formação continuada para seus professores, enquanto 37,9% afirmaram que oferecem às vezes. A formação continuada está prevista na legislação, e assim vem caracterizada:

Art. 16 - A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico-pedagógico, ético e político do profissional docente. (BRASIL, 2015).

A formação continuada na perspectiva do trabalho para a educação emancipatória e colaborativa, conforme o 02/2015, supracitado, envolve o respeito aos saberes dos professores e às necessidades da escola. A reflexão sobre a prática, subsidiada pelo Projeto Político-Pedagógico, é fundamental quando se almeja formar professores cônscios e sujeitos de transformação da sua prática e consequente realidade.

Em relação ao tema trabalhado nas formações, obtiveram-se as seguintes respostas, mostradas no gráfico 28.





Fonte: Dados da pesquisadora (2020).

Esta questão levanta indagações a respeito da proposta de formação oportunizada pelos pedagogos na escola. Em 75,9% das respostas, afirma-se que o tema é direcionado pela SME/NRE. Em 10,3% das respostas constata-se que o tema é demanda da escola. E no montante de 13,8% oscilam respostas entre direcionada da SME/NRE e também demanda da escola, livre e as que não realizam formação.

Barroso (2001) destaca que a autonomia da escola resulta da confluência das várias lógicas e interesses, sendo fundamental saber interagir. Ao se pensar nesse conceito, lembrando que a autonomia é um princípio da gestão democrática, convém salientar que a escola precisa exercer sua autonomia mesmo seguindo diretrizes e normativas do órgão empregador. Bobbio (1994, p.15) esclarece que "uma sociedade é tanto melhor governada quanto mais repartido for o poder e mais numerosos forem os centros de poder que controlam os órgãos do poder central".

A autonomia se conquista com a maturidade profissional e a formação docente. É preciso discernir qual objetivo se pretende para a escola, qual é o papel do pedagogo na formação do aluno que é sujeito transformador dessa sociedade, e assim urge legitimar a escola como o espaço da produção do saber, resistindo à discriminação e ao privilégio para poucos.

A esse respeito foi perguntado sobre a frequência das formações oferecidas. As respostas são apresentadas no gráfico 29:

GRÁFICO 29 – PERIODICIDADE DAS FORMAÇÕES CONTINUADAS OPORTUNIZADAS PELO PEDAGOGO



Fonte: Dados da pesquisadora (2020).

Nas respostas sobre a frequência da formação oferecida aos professores estão: 34,5% mensal, 31% trimestral, 20,7% semestral, 6,9% semanal, 3,4% quinzenal e 3,4% não têm um cronograma específico.

Em relação ao trabalho do pedagogo foi perguntado quais são as maiores dificuldades. Nas respostas predominam: o excesso da burocracia, o relacionamento com as famílias e situações cotidianas. Segue uma das respostas:

Conciliar todas as ações planejadas a serem realizadas diariamente associadas as situações que surgem no cotidiano da escola e a falta de diálogo.

Com relação a essa resposta, cabe reiterar o espaço do diálogo que deve permear as relações. Considerando que o pedagogo também é o gestor da escola, não se pode admitir que no lócus em que se desenvolve para a vida predomine o autoritarismo e a exclusão.

Foi perguntado aos pedagogos: "Como deve ser a relação entre diretor e pedagogo na escola?" As respostas se repetem entre parceria, dialógica, aliadas, trabalho em equipe e fundamentada nos princípios da gestão democrática.

Para conceituar a escola recorre-se a Cury (2007):

A escola é uma instituição de serviço público que se distingue por oferecer o ensino como um bem público. Ela não é uma empresa de produção ou uma loja de vendas. Assim, a gestão democrática é, antes de tudo, uma abertura ao diálogo e à busca de caminhos mais consequentes com a democratização da escola brasileira em razão de seus fins maiores postos no artigo 205 da Constituição Federal. (CURY, 2007, p. 493).

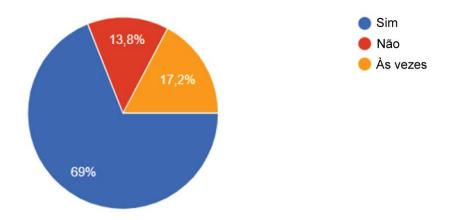
Convém relembrar aqui o texto do artigo 205 da Constituição Federal, que estabelece:

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, 1988).

Reitera-se o compromisso de todos no desenvolvimento do cidadão, e nesse sentido Cury (2007, p. 494) chama a atenção para o fato de que "a gestão democrática implica o diálogo como forma superior de encontro das pessoas e da solução de conflitos". Portanto, não há gestão democrática sem diálogo.

Na questão: "A relação entre diretor e pedagogo em sua escola favorece a gestão democrática?" A representação do gráfico 30 indica que a maioria responde "Sim".

GRÁFICO 30 – RELAÇÃO ENTRE DIRETOR E PEDAGOGO SOB A PERSPECTIVA DA GESTÃO DEMOCRÁTICA



Fonte: Dados da pesquisadora (2020).

O gráfico mostra que 69% das pedagogas afirmam que a gestão em sua escola é democrática, enquanto 17,2% declara que é democrática às vezes, e 13,8% informam que a gestão democrática não acontece.

Alguns exemplos de gestão escolar sinalizam e perpetuam um processo de participação como colaboração de mão única, de adesão e de obediência à direção da escola, com as decisões previamente tomadas, os objetivos anteriormente estabelecidos e a "participação" delimitada *a priori*. (BORDIGNON; GRACINDO, 2001). Ao se considerar que o pedagogo da escola municipal está na função devido à indicação, tal situação propicia que o diretor direcione as políticas vigentes na escola, assim, ao pedagogo não cabe contestar.

Na próxima questão, a respeito de qual ação o diretor mais solicita do pedagogo, as respostas estão evidenciadas no gráfico 31.

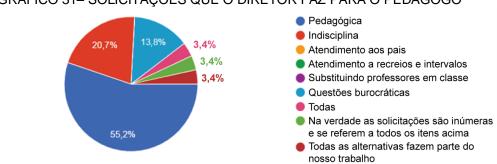


GRÁFICO 31- SOLICITAÇÕES QUE O DIRETOR FAZ PARA O PEDAGOGO

Fonte: Dados da pesquisadora (2020).

As respostas mostram que 55,2% das pedagogas atendem ao trabalho pedagógico, 20,7% atendem a indisciplina e 13,8% se voltam para questões burocráticas. Nessa questão encontram-se respostas divergentes do gráfico 21, que mostrou que o pedagogo se ocupa com questões disciplinares e de conflitos, não podendo cumprir a atribuição do acompanhamento pedagógico.

Outra questão levantada foi em relação à autonomia. "Você tem autonomia para desenvolver o seu trabalho"? As respostas se dispõem no gráfico 32.

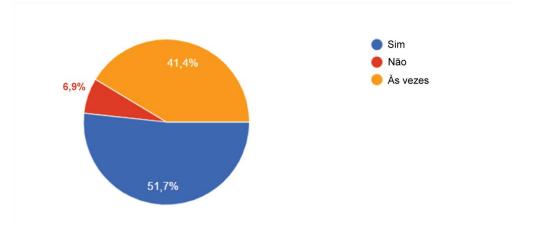


GRÁFICO 32 – AUTONOMIA DO PEDAGOGO PARA DESENVOLVER SEU TRABALHO

Fonte: Dados da pesquisadora (2020).

Pelos dados do gráfico percebe-se que 51,7% das pedagogas afirmam que têm autonomia, porém 41,4% afirmam ter autonomia só às vezes, e 6,9% dizem não ter. Como exposto no capítulo anterior, a autonomia é relativa, pois há de seguir os ditames dos empregadores.

Ao solicitar para justificar sua resposta, obteve-se como retorno:

Depende da gestão.

Muitas ações vêm determinadas seja pela direção ou SEED.

Precisamos seguir orientações da SME e orientações da direção.

O bem da verdade não temos autonomia e sim sempre temos que nos portar a esferas superiores, mesmo comprovando que as vezes deveríamos tomar nossas atitudes sem por exemplo esbarrar em índices e ranckings.

Não, pois tudo tem que passar pelo diretor e se o mesmo não aceitar, você tem que refazer mesmo muitas vezes não concordando com a posição dele.

Nem sempre tenho autonomia, determinados assuntos precisam ter o consentimento da diretora.

Muitas vezes nossas ações são direcionadas pelo NRE, sem levar em consideração a realidade de cada escola.

Precisamos cumprir alguns protocolos (exigências burocráticas).

Tenho autonomia para fazer as formações, dar minhas orientações, fazer reuniões com pais e professores e organizar as turmas em passeio de estudo,

Temos liberdade para realizar nosso trabalho, com auxílio da direção do colégio pois seguimos o que está na legislação.

Na maioria das vezes, sim.

Muitas coisas, mesmo não concordando preciso fazer pois são exigências da mantenedora.

Por mais que o gráfico anterior aponte que as pedagogas têm autonomia para seu trabalho, percebe-se pelas respostas que majoritariamente há indicações de que as ações são determinadas ou pelo diretor ou pela Secretaria. A importância da gestão democrática é discutida por Cury (2007), que pondera:

A gestão democrática como princípio da educação nacional, presença obrigatória em instituições escolares públicas, é a forma dialogal, participativa com que a comunidade educacional se capacita para levar a termo um projeto pedagógico de qualidade e da qual nasçam "cidadãos ativos" participantes da sociedade como profissionais compromissados. (CURY, 2007, p. 489, grifo do autor).

Não há como pensar em educação que emancipa em um contexto de práticas autoritárias permeando as ações dos sujeitos envolvidos na escola. Segundo Barroso (2001), o termo autonomia está etimologicamente ligado à ideia de autogoverno, que é a faculdade que os indivíduos (ou as organizações) têm de se regerem por regras próprias, que nesse caso seriam os objetivos da escola e da formação do aluno.

Para a próxima questão: "O que poderia contribuir para seu trabalho melhorar?", as respostas foram:

Maior número de pedagogos por escola, menos burocracia.

Trabalho coletivo.

Diminuir na medida do possível os afazeres burocráticos.

Valorização do Estado.

Menos rodízio de professores todo final de ano.

Menos relatórios e projetos externos.

A tecnologia na minha escola é ruim, e trabalhar sem tecnologia adequada atualmente é quase impossível.

Definição do papel do pedagogo. A indefinição do papel do pedagogo bem como a forma de organização do espaço e do tempo escolar, tem contribuído para a fragmentação das atividades pedagógicas.

Mais formação.

Diálogo, valorização com menos burocracia.

Conforme as respostas, predomina a sobrecarga do trabalho preenchendo documentos e protocolos, mas destacam-se a questão das condições de trabalho, da valorização do professor, como consta também nesta resposta:

Maior incentivo, melhores condições de trabalho (humanas e físicas), o professor está muito oprimido e desgastado.

Para a última questão: "Em que consiste seu trabalho no contexto em que está inserido hoje?", as respostas foram:

Hoje, resolver questões disciplinares e questões burocráticas.

Como estou desempenhando duas funções posso dizer que passo muito tempo correndo, apagando incêndios e desenvolvendo funções de secretaria o que desgasta e me deixa com a sensação de que não fiz nada, fazendo muito ao mesmo tempo.

Resolver emergências que surgem no decorrer do dia, realizar a parte burocrática da escola e algumas vezes entrar em sala de aula para dar aula ou realizar leitura com alguns alunos.

Separar brigas dentro da sala de aula, no pátio e substituir professor. Pronto Socorro da escola! O pedagogo hoje reflete um sistema e não a realidade de sua atuação! Estamos presa a um sistema estático cuidando do burocrático e sem tempo de por a prática que deveria ser instrumento principal na nossa atuação.

O pedagogo como apagador de incêndio e visto como aquele que não faz nada na escola.

Contribuir na organização da escola e melhora da qualidade do ensino e da aprendizagem.

Estou conquistando meu espaço, e o respeito, através de um trabalho árduo, com ajuda da diretora e da AP.

Ação.

Constata-se, pelas respostas apresentadas, a desvalorização do trabalho da pedagoga, a desarticulação com sua função e os afazeres que mantém cotidianamente, a falta de identidade desta profissional que entende que seu trabalho é importante na garantia de uma escola de qualidade, porém, sem entender que qualidade é essa, como fazer e o que de fato é prioridade no exercício da função. Compreendem que estão presas a um sistema que não valoriza e que direciona seu trabalho, como se evidencia na expressão: "mesmo não concordando é preciso cumprir". Mas o que faz do pedagogo? Esse sujeito que vislumbra uma formação do cidadão crítico, mas ao mesmo tempo entende que formar a criticidade é possível, com o currículo mínimo desenvolvendo habilidades e competências, e se dispondo a realizar formação continuada regrada e condicionada aos interesses do Estado.

Possivelmente responde a estas e outras questões a fragilidade da formação inicial e continuada. Formação também para o mercado, fragmentada, engendrada em currículos que estendem a responsabilidade de formação do aluno apenas para a escola, com o descompromisso do Estado e sobrecarregando a escola no seu cotidiano.

Nesse ativismo do trabalho do pedagogo, não se tem tempo para investigar sua própria prática, nem para as trocas coletivas entre seus pares, as quais propiciam um movimento espiralado impulsionando à constante-ação-reflexão-ação. A formação é um processo contínuo, que se desenvolve durante a vida e concilia dicotomias entre o fazer e o não fazer, sinalizando para a urgência de novos conhecimentos.

Com essas considerações, é imprescindível, como já abordado neste trabalho, rever o currículo da formação inicial, aproximando a teoria da prática da escola, não sob a perspectiva tecnicista com formulários prontos e definidos, mas com o compromisso da formação alicerçada nos princípios já garantidos pela Constituição Federal: liberdade e solidariedade, direito a ser cidadão e nessa intencionalidade exercer o princípio da gestão democrática comprometida com a formação humana.

A formação de professores tem que ser construída a partir da análise da realidade e das teorias que permitem interpretá-la. Nesse sentido, a dialética é o caminho para construir teorias de prática de formação, sustentadas por categorias como o diálogo, o respeito, a autonomia, a gestão de fato democrática. Para que o trabalho do pedagogo não continue nesse ativismo em sua múltipla função, que acumula inúmeras atribuições, que conduz à fadiga e à perda de identidade desse profissional, é necessário repensar a formação em todos os aspectos já elucidados ao longo deste estudo, pois uma vez ressignificados indubitavelmente influenciam na gestão da escola, nas políticas vigentes e na materialização de uma escola com qualidade social.

Sem dúvida, nesse mundo contraditório e regido pela égide do capital, nada é tão simples e favorável. Não será com pensamento linear que se obterão transformações, porém, não é possível consentir com o que as políticas vigentes propõem, que perpetuam a mercantilização da educação e enfraquecem o trabalho do pedagogo. A combatividade a tudo que destoa da formação humana é necessário e para tal é preciso fortalecer a formação do pedagogo para que em seu trabalho efetive todas as dimensões aqui propostas, sob o esteio da formação humana de cada indivíduo tornando-o sujeito para combater qualquer situação discricionária e aviltante.

7. FINALIZANDO PARA......REINICIAR.....

A epígrafe desta tese afirma: "O 'desejo de ser' corresponde à busca da realização da vida como força motriz de cada um, é o ponto de partida de toda a trajetória humana, de cada ser que, vindo ao mundo, integra-se, desenvolve-se, torna-se sujeito e cidadão deste mundo, se essa 'viagem rumo ao desconhecido' for possibilitada, permitida e facilitada por meio da educação." (FERREIRA, 2017, p. 2, grifo da autora). O "desejo de ser", a que se refere a autora, acontece? É viável de acontecer? Desenvolvida com o objetivo de analisar as políticas do trabalho do pedagogo a partir das categorias da formação e da qualidade social, esta tese procura responder ao problema: a formação e o trabalho do pedagogo apresentam relações no seu fazer pedagógico com vistas à qualidade social da educação? Tal investigação, que tem sua gênese na trajetória profissional e acadêmica percorrida pela pesquisadora, possui o crédito de sua autora na gestão educacional como o gérmen da possibilidade da construção de uma educação pública de qualidade social.

A qualidade social compreende o sentido político de garantir uma educação emancipatória, envolve a vida no seu sentido pleno, de vigor, alegria, humanidade, justiça e solidariedade - princípios endossados quando se defende e se desenvolve a formação omnilateral.

Na inquietação para desvelar o objeto de pesquisa, a escolha do método foi o divisor de águas, pois, para compreender o fenômeno em sua essência, desnaturando as relações de forças contraditórias que imperam e agudizam a violência e as desigualdades sociais, o materialismo histórico alicerça essa pesquisa, com base nas categorias: historicidade, totalidade e contradição. Tais categorias articuladas permeiam a construção da tese, em diálogo constante com autores que fundamentam a investigação e os sujeitos da pesquisa.

No percurso da escrita, foi possível compreender o processo histórico e as relações sociais que envolvem o trabalho do pedagogo na escola pública. Nesse caminho, o levantamento das produções existentes sobre o tema contribuiu no delineamento da pesquisa e possibilitou constatar a ausência de discussões a respeito do trabalho do pedagogo sob a perspectiva da qualidade social. O termo qualidade, devido à sua polissemia, retrata múltiplos sentidos antagônicos ao objetivo deste estudo. Representa, na perspectiva do mercado de trabalho, a exclusão, a competição e a violência. A intencionalidade dessa tese é contribuir para superar tal sentido, a partir da compreensão que a qualidade social é a valorização da vida.

É nesse sentido que se entende a escola como o lócus do saber, da apropriação da cultura, em sua forma mais elaborada. Assim, esse lócus deve ser pensado como espaço da dignidade, promovendo o diálogo, permitindo a construção de saberes, com respeito à diversidade ética, de crenças e valores, favorecendo aos que estão à margem da sociedade. Além disso, a qualidade social sustenta-se na valorização profissional, na aprendizagem significativa e democrática, perpassando as instâncias e permitindo a todos o desenvolvimento e o crescimento enquanto "homem".

Analisar o trabalho pedagógico sob a perspectiva da qualidade social, em um contexto discricionário e sectário, exige um arcabouço teórico fundamentando o détour²⁶ da pesquisa. Para aprofundamento do estudo optou-se pela pesquisa empírica a fim de compreender o contexto do tema nas escolas públicas do município de Ponta Grossa, PR. A utilização dos instrumentos de pesquisa permitiu articular a fundamentação teórica com os resultados apresentados. Esse movimento possibilitou identificar: as relações de trabalho do pedagogo com o diretor e o professor, a precarização do trabalho docente, a concepção de homem dos sujeitos da pesquisa e a falta de identidade enquanto profissional, mediador do processo de ensino e aprendizagem sob a ótica da formação omnilateral, em uma escola que garanta a qualidade social.

Investigar a escola vai além de conhecer o seu espaço e os atores envolvidos, é o lócus privilegiado que deveria favorecer para se extinguir toda manifestação contrária à democracia. Indubitavelmente, é um campo de disputa e também cobiçada pelos detentores do capital. Parafraseando Paulo Freire, entende-se que a educação não transforma a sociedade, mas modifica os homens, e estes são capazes de transformar a realidade.

Nos tempos hodiernos, em que se estabelecem os princípios do capitalismo de forma acentuada e crescente, parece utopia defender a construção de uma escola justa, solidária, fraterna e feliz.

A função social da escola de formação do cidadão, legitimado pela Carta Magna, sob o viés mercadológico é limitada. A constatação de que hoje jovens e

²⁶ Caminho realizado pela pesquisa, na perspectiva dialética a fim de conhecer a coisa em si. (KOSIK, 1969).

crianças não se reconhecem como atores sociais nesse espaço é preocupante, uma violência que deteriora sonhos e rompe com as possibilidades existentes de superação, impedindo o reconhecimento do aluno como ser social, atuante, criativo, crítico e agente.

A partir dessa compreensão, constata-se que a qualidade está condicionada ao bem comum, exigindo então que as ações sejam tomadas no coletivo. Essa é a função política da educação e nesse compromisso a equipe que dirige a escola, diretor e pedagogo, necessita contemplar momentos de participação coletiva, não sob a perspectiva do consentimento, mas do debate, do conflito e do respeito à opinião alheia. Dessa forma a autonomia da escola, mesmo sendo relativa, também prevalece, não é possível legitimar os princípios do capital, que privilegiam alguns em detrimento de outros.

Discutir a gestão democrática no trabalho do pedagogo significa reconhecê-lo como gestor, pois cabe a esse profissional a mediação do ensino e da aprendizagem, a começar pela elaboração do Projeto Político-Pedagógico da escola, um importante documento que deve ser construído coletivamente a partir da realidade da escola e da função social a que se propõe. Nesse momento é fundamental discutir a formação do pedagogo. A responsabilidade sobre os princípios defendidos por uma escola de qualidade social precisa estar clara no Projeto da escola e esse movimento exige envolvimento de todos, pois a coletividade fortalece o grupo.

Entretanto, há de se compreender quem é o pedagogo, que assume a função de coordenar todo esse trabalho na escola, focalizando a formação omnilateral. Tal formação, expressa em Marx, prevê possibilidades de desenvolvimento pleno do aluno. Requer, na atividade prática, fortalecer a obtenção do saber sistematizado ampliando a aquisição de múltiplos saberes, entre eles os éticos, estéticos, sociais e culturais.

Para que esse profissional efetive em sua ação o compromisso com a formação omnilateral é importante perceber como se processa a sua formação. A partir da análise de alguns Cursos de Pedagogia, foi possível detectar que cada Instituição de Ensino Superior, valendo-se de sua autonomia, articula a matriz curricular conforme sua concepção de Curso. Dessa forma nota-se que as disciplinas que compõem essa graduação, de forma geral, não propõem explicitamente a formação integral do pedagogo. A grade curricular dos Cursos de Pedagogia contém várias ramificações,

contemplando diversos conteúdos, priorizando a formação em sua multiplicidade, com carga horária reduzida, sem garantir a formação sustentada em base sólida e ocasionando a falta de identidade profissional, ou seja, o pedagogo não se identifica como gestor do processo de ensino e aprendizagem com vistas à formação omnilateral e à construção da escola de qualidade social.

Uma das reflexões a se acentuar diz respeito ao aligeiramento da formação inicial, com cargas horárias reduzidas e recentemente adaptadas para a Educação a Distância em até 40% do Curso. Sem dúvida, a tecnologia favorece o trabalho docente e a aprendizagem do aluno, porém, quando essa tenciona substituir o papel do professor na mediação do conhecimento, torna-se um obstáculo e ao mesmo tempo uma ferramenta que impulsiona o desmonte da formação voltada à omnilateralidade. Significa obter uma graduação que substitui a prática educativa por vídeos gravados e repetidos por muitos anos, sem exercer a práxis sob a perspectiva revolucionária. Tal formação vai ao encontro da proposta do mercado de trabalho. Envolve a privatização do ensino público, o barateamento dos profissionais da educação e o descompromisso com o professor. Foi possível entender a formação também a partir da análise realizada do Plano Nacional da Educação, que elenca vinte metas a se cumprir, das quais quatro se direcionam para a formação do professor.

O Plano Nacional de Educação, uma conquista após décadas de lutas, está congelado, com pouca visibilidade do que se efetiva no momento. Desconsiderado no contexto político atual, prevê que se cumpra até 2024 o piso mínimo salarial, a ampliação da oferta de cursos a nível de pós-graduação, a formação continuada que atenda a formação humana, e a construção e efetivação de plano de cargos, carreiras e salários. Tais metas divergem da proposta atual do governo, que prioriza a formação técnica, aligeirada, privatizada e preferencialmente a distância. Os cursos oferecidos para formação no contexto hodierno contemplam objetivos atitudinais, exercendo o controle do fazer docente, aproximando a escola da perspectiva empresarial, sob o prisma da eficiência, flexibilidade, competitividade, elementos basilares para uma escola de sucesso, considerando que ter sucesso é se sobressair frente aos demais.

Por vezes, o destaque é para poucos, escolhidos que provêm de uma situação econômica privilegiada e, por conseguinte, são detentores do poder. Convém parafrasear Marx, que esclarece: quanto maior for a valorização do mundo das coisas, na mesma proporção desvaloriza-se o homem. O reconhecimento do homem em sua

forma humana de ser torna-se raro. Para o mercado de trabalho, o valor está no trabalho do homem, logo, este pode ser descartado, humilhado, substituído a qualquer momento, porque ele já não é identificado como "ser" e sim como "coisa". Partindo da constatação que coisa não tem vida, nem sentimentos, é possível submeter esse homem coisificado à exclusão, ao desmerecimento, à violência, pois assim, quando for conveniente, ou até mesmo quando incomodar a lógica do capital, é possível descartá-lo sem qualquer consequência. Decorrente desse processo, o professor e o pedagogo não reconhecem no trabalho o seu valor, reduzido a coisa, não são livres para criar, para estabelecer o pertencimento a sua função e identidade social.

Não é raro encontrar pedagogos combalidos, sem perspectiva de futuro, desesperançosos, acomodados frente ao contexto obtuso em que se vive. É preciso estabelecer os vínculos coletivos em combatividade ao desmonte educacional. É preciso resgatar o princípio educativo e se conciliar consigo próprio. É preciso se reconhecer como produtor e promotor da vida.

Nessa intencionalidade defende-se a formação para a vida, que estimula a capacidade de escolha do pedagogo, o diálogo, superando a consciência ingênua mesmo nesse contexto de contradição. Para isso é necessário que se contemplem na formação do pedagogo as dimensões política, ética, pedagógica, social e humana.

Na dimensão política, é preciso esclarecer que a educação é um ato político e, como tal, não pode ser neutra. O pedagogo enquanto gestor da educação precisa tomar posição; não significa ignorar a situação em que se encontra o país, mas resistir a qualquer dominação que deseje silenciá-lo.

Na dimensão ética, significa valorizar as relações sociais em combate a toda doutrinação e preconceito, de forma a diminuir as contradições existentes.

Na dimensão pedagógica, defende-se o direito ao conhecimento. Não basta garantir a matrícula para todos, mas é necessário efetivar a aprendizagem significativa, envolvendo os múltiplos saberes. O trabalho educativo é o fio condutor dessa dimensão a partir da práxis revolucionária.

A dimensão humana condiz com a formação omnilateral, ou seja, o desenvolvimento pleno do cidadão, garantindo a formação humana, unindo o conhecimento em toda sua amplitude e multiplicidade.

É certo que o homem é a síntese de múltiplas determinações, que o transformam e que são transformadas por ele. Compreender que as determinações que emergem do capital estendem-se à escola significa prevenir-se contra as armadilhas que invadem a política educacional. Nessa seara, foi possível investigar algumas das ameaças oriundas do mundo hodierno, entre elas a parceria público-privada do ensino.

As fronteiras entre público e privado se estreitam cada vez mais, a utilização de material didático, seja apostila, DVDs, cursos prontos para professores e pedagogos invadem o setor público, assumindo o controle das políticas educacionais. Desde empresas privadas que garantem uma renda extra aos seus cofres, até as ONGs, que afirmam não ter ônus salariais aos envolvidos terceirizados (assim apregoam), recebem benefícios tributários e reconhecimento social, ambas sob o discurso envolvente que prometem a melhoria na qualidade e avanço nos índices educacionais – tudo isso são situações que evidenciam a crise instaurada na educação pública nacional.

Além de onerar duplamente o cidadão contribuinte, deixa marcas profundas na formação dos alunos e profissionais da educação. Sob a égide da terceirizada, o professor não tem voz, ao pedagogo cabe ser treinado, responder aos comandos de preenchimento de planilhas e documentos, executar as tarefas propostas conforme planos elaborados à luz da administração empresarial e acompanhar por meio da mensuração, em especial a aplicação de testes padronizados, pois estes evidenciarão o bom trabalho do pedagogo ou a incompetência.

Sobre essa realidade é preciso se posicionar, repudiando propostas engendradas pelo capital, que neutralizam o valor do trabalho, a valorização do pedagogo e o reconhecimento da escola enquanto espaço formativo e emancipatório que produz o conhecimento, superando contradições e antagonismos.

Nessa conjuntura se situa o pedagogo, que pode contornar tais contradições ou enfrentá-las. Não se entende que ele seja o único responsável pela transformação da realidade posta, pois há de se considerar o complexo contexto que envolve o capital, como as políticas educacionais impostas, que estruturam e sufocam o poder criativo do pedagogo e consequentemente de todos os que estão na escola. Entretanto, é necessário compreender que a transformação é possível, a partir da consciência de toda a comunidade escolar. Não se trata de rebeldia, mas de ser resistente, de não permitir que o engendro do capital enfraqueça os princípios que regem uma educação voltada para a formação omnilateral. O objetivo é, por vezes, desestimular, precarizar, combalir; porém, a gestão democrática, antagônica a tais princípios,

propicia o fortalecimento de todos os envolvidos no contexto escolar. Estes, numa só voz, se tornam muitos e nesse movimento são força de pressão contra práticas abusivas e de dominação.

O pedagogo enquanto gestor, compromissado com uma formação omnilateral, oportunizará espaços de diálogo, implementando formas coletivas de planejamento, estudos, primando pela tomada de decisão coletiva e pelo bem comum, com olhar atento aos desfavorecidos. Exercendo a autonomia, integrará a escola à comunidade externa, firmando acordos comuns, e nesse conjunto fortalecerá as diretrizes do Projeto Político-Pedagógico, com vistas à formação do homem emancipado, seguro, dinâmico e humano.

Reitera-se que o trabalho educativo requer ação pensada, responsável, uma vez que tem intencionalidade, mas para exercer esse papel é necessário que o pedagogo tenha consciência, o que só é possível pela formação que se processa em sua trajetória de vida e na formação para o trabalho. A formação do pedagogo sob a perspectiva da formação humana omnilateral permite superar a acomodação e a negação de qualquer prática excludente.

Compreender a gritante discrepância entre a formação para o mercado de trabalho e a formação humana requer investimento em educação, para que se tenha acesso às formas elaboradas de cultura. O pedagogo é gente, e como tal precisa compreender os métodos científicos, conhecer as reflexões filosóficas, mas também se permitir encantar-se com a arte, vibrar com o esporte e até mesmo aproveitar o seu ócio.

Nessa perspectiva, o trabalho realizado permitiu levantar as seguintes questões propositivas:

- A educação é um direito de todo cidadão, portanto, é necessário que se garanta a formação omnilateral a todos, independente de seu credo, crença ou raça.
- ➤ Para garantir a formação omnilateral urge repensar a formação inicial do pedagogo, revendo currículos, em processo colaborativo e democrático, fazendo valer a força do coletivo e a concepção da educação para a emancipação.
- ➤ Faz-se necessário garantir a formação continuada do pedagogo com vistas à qualidade social com preparo sólido, consistente, embasado no trabalho educativo e na práxis revolucionária.

- Urge repensar a função social da escola, redimensionando o seu Projeto Político-Pedagógico, sustentado pela práxis e pela formação humana, a fim de materializar uma educação emancipatória, pela qual o aluno se identifique nesse espaço e adquira o prazer em estar nele.
- ➤ Faz-se necessário resistir à interferência externa da hegemonia do capital, sendo oposição a qualquer engendro que minimiza, enquadra e desestabiliza o trabalho educativo.
- ➤ É preciso garantir ao pedagogo o acesso à pesquisa, com espaços colaborativos com a universidade, em parceria, e facilitando a participação em cursos de pós-graduação e aperfeiçoamento.
- ➤ É necessário unir-se em defesa da democracia, do direito à educação, da valorização dos profissionais, exigindo condições de trabalho, cumprimento das metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação, repudiando a interferência das empresas privadas e ONGs nas diretrizes de políticas educacionais.
- Torna-se imprescindível promover o desenvolvimento da formação do pedagogo nas dimensões política, ética, pedagógica e humana.
- ➤ Faz-se necessário estabelecer a gestão democrática como arma na defesa da educação pública de qualidade social. Portanto, urge convocar os envolvidos para que se unam, que sejam força de combate a toda e qualquer discriminação e violência contra a vida.

Toda finalização traz no seio a nova forma de prosseguir. É preciso recomeçar, unir forças, ser sujeito ativo e consciente de que é necessária a urgente transformação concreta, no sentido das finalidades a que se propõe. Esse processo exige compromisso de todos e a compreensão de que é preciso defender a educação para a vida, sem submeter-se aos princípios excludentes e violentos que marginalizam. Mas esse entendimento se processa por meio do projeto formativo do aluno, do professor e do pedagogo. Este, muitas vezes, responsabilizado pela transformação de vidas, não pode estar sozinho; esse processo é uma bandeira de luta coletiva. Assim, com base neste estudo, nas pesquisas realizadas, observando as divergências e as congruências sobre o objeto de pesquisa, defende-se a tese: a formação do pedagogo e o seu trabalho apresentam relações intrínsecas, que se refletem nas diretrizes e políticas vigentes na escola.

Portanto, há de se garantir a formação do pedagogo em suas diversas dimensões: política, pedagógica, ética e humana, pois este é o caminho para a construção de uma escola de qualidade social, que supera a marginalidade, a violência e qualquer tipo de discriminação.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund. **Textos escolhidos**. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1996.

ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera (org.). Gestão Municipal da Educação e as parcerias com o Instituto Ayrton Senna. Goiânia/Recife: Funape/Anpae, 2013.

ADRIÃO, Theresa; GARCIA, Teis; SOUZA, Silvana. Instituto Ayrton Senna: Concepção de Gestão Educacional nos Programas Escola Campeã e Gestão Nota 10. *In*: ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera (org.). **Gestão Municipal da Educação e as parcerias com o Instituto Ayrton Senna.** Goiânia/Recife: Funape/Anpae, 2013. p. 146-163.

AGUIAR, Márcia Angela da Silva; BRZEZINSKI, Iria; FREITAS, Helena Costa; SILVA, Marcelo Soares Pereira da; PINO, Ivany Rodrigues Pino. Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional. **Educação e Sociedade,** Campinas, SP, v. 27, n.96, p. 819-842, out. 2006. Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br. Acesso em: 03 mar. 2019.

AGUIAR, Márcia Ângela da Silva. Formação em gestão escolar no Brasil nos anos 2000: políticas e práticas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, São Paulo, v.27, n.1, p. 67-82, jan./abr. 2011. Disponível em https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19968/11599. Acesso em: 15 fev. 2020.

AGUIAR, Márcia Angela da Silva; DOURADO, Luiz Fernandes. BNCC e formação de professores: concepções, tensões, atores e estratégias. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 13, n. 25, p. 33-37, jan./mai. 2019. Disponível em: http://www.esforce.org.br. Acesso em: 20 jul. 2020.

ALBINO, Ângela Cristina Alves; SILVA, Andreia Ferreira da. BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 13, n. 25, p. 137-153, jan./mai. 2019. Disponível em: http://www.esforce.org.br. Acesso em: 20 jul. 2020.

ALVES, Aliny; CARVALHO, Fabrício. Financiamento da Educação Básica: o grande desafio para os municípios. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 13, n. 26, p. 311-592, maio/ago. 2019. Disponível em: http://www.esforce.org.br. Acesso em: 20 jul. 2020.

AMORA, Soares. **Minidicionário da língua portuguesa**. 19. ed. São Paulo: Editora Saraiva, 2009.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **O que dizem as pesquisas sobre formação de professores?** Um estudo comparativo da produção acadêmica de 1993 a 2003. São Paulo: PUC-SP, 2004.

ARANHA, Antonia Vitória Soares. Gestão e organização do trabalho escolar: novos tempos e espaços de aprendizagem. *In*: OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro (org.).

Gestão educacional: novos olhares, novas abordagens. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 75 - 86.

ARENCIBIA, Rogney Pinos. **Marxismo y dialéctica de la natureza**. La Habana: Instituto Cubano del Libro, 2017.

ARROYO, Miguel González. Ciclos de Desenvolvimento Humano e Formação de Educadores. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, ano XX, n.68, p. 143-162, dez. 1999.

ARROYO, Miguel González. **O direito a tempos e espaços de um justo e digno viver.** Piraquara, 2011. Disponível em: http://www.piraquara.pr.gov.br/aprefeitura/secretariaseorgaos/educacao/uploadAddress/O_direito_a_tempos- espau00E7os_de_um_justo_e_digno_viver [1271].pdf. Acesso em: 15 jan. 2020.

AZANHA, José Mário Pires. **José Mario Pires Azanha**. *Coleção Educadores*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. Disponível em http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4705.pdf Acesso em: 15 fev. 2019.

AZANHA, José Mário Pires. **Educação:** alguns escritos. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1987. (Atualidades Pedagógicas).

BARROS, Séfora; EUGENIO, Benedito Gonçalves. O coordenador pedagógico na escola: formação, trabalho, dilemas. **Revista da Faculdade Eça de Queirós**, São Paulo, ano 4, n. 16, p. 01-15, nov. 2014. Disponível em: http://uniesp.edu.br/sites/_biblioteca/revistas/20170509160828.pdf. Acesso em: 15 mar. 2020.

BARROSO, João. O reforço da autonomia das escolas e a flexibilização da gestão escolar em Portugal. *In*: FERREIRA, Naura Syria Carapeto. (org.). **Gestão Democrática da Educação:** atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez, 2001. p. 11-32.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Tradução Plinio Dentzien. Rio de Janeiro: Editora ZAHAR, 2001.

BAZZO, Vera; SCHEIBE, Leda. De volta para o futuro... retrocessos na atual política de formação docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 13, n. 27, p. 669-684, set./dez. 2019. Disponível em: Disponível em: http://www.esforce.org.br. Acesso em: 20 jul. 2020.

BOBBIO, Norberto. **O futuro da democracia:** uma defesa das regras do jogo. Tradução Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

BOBBIO, Norberto. A era dos direitos. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BOBBIO, Norberto. As ideologias e o poder em crise. 3. ed. Brasília, DF: UnB, 1994.

BOBBIO, Norberto. **Da estrutura à função:** novos estudos de teoria do direito. Tradução Daniela Beccaccia Versiani. Barueri: Manole, 2007.

BORDENAVE, Juan Diaz. **O que é participação?** 8. ed. São Paulo: Braziliense, 1994.

BORDIGNON, Genuíno; GRACINDO, Regina Vinhaes. Gestão da educação: o município e a escola. *In*: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia (org.). **Gestão da educação:** impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2001. p. 147-176.

BORGES, Maria Célia. **Formação de professores:** desafios históricos, políticos e práticos. São Paulo: Paulus, 2013.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União.** Brasília, DF, 12 ago. 1971. Seção 1. Disponível em: www.planalto.gov.br > ccivil_03 > leis > 15692. Acesso em: 4 out. 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil:** promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF, 1998.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. **Diário Oficial da União,** Brasília, DF, 1990.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 4 out. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p.1, 10 jan.2001. Seção 1, pt.1. Disponível em: https://www2.ca-mara.leg.br/legin/fed/lei/2001/lei-10172-9-janeiro-2001-359024-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em: 05 mar. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, que instituiu o Piso Salarial Profissional Nacional para os Profissionais. Regulamenta a alínea "e" do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 julho de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/I11738.htm. Acesso em: 25 fev. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008 **Regulamenta a alínea "e" do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/I11738.htm. Acesso em: 05 mar. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Lei n.º 12.014, de 06 de agosto de 2009. Altera o art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade

de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/cci-vil_03/_ato20072010/2009/lei/l12014.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2012.014%2C%20DE%206,devem%20considerar%20profissionais%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o. Acesso em: 02 fev. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação PNE**. Disponível em:http://www2.ca-mara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-77897-publicacaooriginal-144468-pl.html. Acesso em: 15 fev. 2020.

BRASIL. Congresso Nacional. Projeto de Lei 8.035/2010. **Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências.** Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=490116. Acesso em: 05 mar. 2020.

BRASIL. Congresso Nacional de Educação. Parecer CNE/CP n. 05/2005. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf. Acesso em: 20 fev. 2020.

BRASIL. Congresso Nacional de Educação. Parecer CNE/CP n. 07/2019. Alteração do prazo previsto no Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=down-load&alias=116791-pcp007-19-4&category_slug=julho-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de novembro de 2005. Inclui, nos quadros anexos à Resolução CNE/CEB nº 4/99, de 22/12/1999, como 21ª Área Profissional, a área de Serviços de Apoio Escolar. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/legisla_resol05.pdf. Acesso em: 03 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da 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. Resolução CNE/CP 1/2006. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF,16 de maio de 2006, Seção 1, p.11. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 15 fev. 2020.

BRASIL. Congresso Nacional. Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de maio de 2009 **Fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública**, em conformidade com o artigo 6º da Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, e com base nos artigos 206 e 211 da Constituição Federal, nos artigos 8º, § 1º, e 67 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e no artigo 40 da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_cne_ceb002_2009.pdf. Acesso em: 15 fev. 2020.

BRASIL. Congresso Nacional. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. **Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica**, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2009/decreto-6755-29-janeiro-2009-585786-norma-pe.html. Acesso em: 15 fev. 2020.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Decretos nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2009/decreto-6755-29-janeiro-2009-585786-norma-pe.html. Acesso em: 05 mar. 2020.

BRASIL. Congresso Nacional. Decreto nº 7.415, de 30 de dezembro de 2010. Institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, dispõe sobre o Programa de Formação Inicial em Serviço dos Profissionais da Educação Básica dos Sistemas de Ensino Público - Profuncionário, e dá outras providências. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2010/decreto-7415-30-dezembro-2010-609907-norma-pe.html. Acesso em: 15 fev. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP n.º 2/2015, aprovado em de 9 de junho de 2015. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 09 de jun. 2015. Seção 1, p.13. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17122-parecer-conselhopleno-001-15-02-03-2015&category_slug=marco-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 fev. 2020.

BRASIL. Resolução Nº3, de 22 de junho de 2016. **Dispõe sobre normas referentes** à revalidação de diplomas de cursos de graduação e ao reconhecimento de diplomas de pós-graduação stricto sensu (mestrado e doutorado), expedidos por estabelecimentos estrangeiros de ensino superior. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=44661-rces003-16-pdf&category_slug=junho-2016-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 02 mar. 2020.

BRASIL. Congresso Nacional CNE/CES nº 246, de 2016 **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Funcionários da Educação Básica**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=40801-parecer-cne-ces-246-2016-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 25 jan. 2020.

BRASIL. Congresso Nacional CNE/CES nº 264, de 04 de maio de 2016. **Diretrizes Nacionais dos Cursos de Pós-Graduação Lato Sensu Especialização** (DNs Especialização). Disponível em: https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/2422/parecercne-ces-n-245. Acesso em: 21 mar. 2020.

BRASIL. Portaria Nº 2.117, de 6 de dezembro de 2019. **Dispõe sobre a oferta de carga horária na modalidade de Ensino a Distância.** Disponível em: http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-2.117-de-6-de-dezembro-de-2019-232670913. Acesso em: 10 jan. 2020.

CAMARGO, Brigido Vizeu; JUSTO, Ana Maria. **Tutorial para o uso do Software IRA-MUTEQ.** (Laboratório de Psicologia Social da Comunicação e Cognição - UFSC- Brasil). 2016. Disponível em: http://www.iramuteq.org/documentation/fichiers/Tuto-rial%20IRaMuTeQ%20em%20 portugues_17.03.2016.pdf.Acesso em: 31 jul. 2019.

CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira de; DOURADO, Luiz Fernandes. Política educacional, mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.22, n.75, p.6783, set.2001. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302001000200006. Acesso em: 20 set. 2019

CHAUI, Marilena de Souza. Ideologia e educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.42, n.1, p. 245-257, jan./mar. 2016.

CNTE – CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO. A BNCC e a formação de professores: os atores e os atos de resistência. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v.13, n.25, p.13-30, jan./mai. 2019. Disponível em: http://www.esforce.org.br. Acesso em: 20 jul. 2020.

Retratos da Escola: compromisso com a educação pública. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 7-10, jan./mai. 2019. Disponível em: http://www.esforce.org.br. Acesso em: 20 jul. 2020.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino Superior e Universidade no Brasil. *In:*LOPES, Eliane Marta Teixeira; MENDES, Luciano; VEIGA, Faria Filho Cynthia Greive. **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 151 -204.

CURITIBA. Prefeitura Municipal de. Decreto Municipal de n.º 88, de 28 de janeiro de 2019. Revoga os Decretos Municipais n.º 35, de 14 de janeiro de 2016, e 1.313, de 15 de dezembro de 2016 referente às atribuições de Pedagogia Escolar do cargo de Profissional do Magistério da Administração Direta. **Diário Oficial de Curitiba**, Curitiba, PR, n. 183, 28 jan. 2019. Disponível em: http://portal.nc.ufpr.br/PortalNC/Publica-caoDocumento?pub=771. Acesso em: 19 maio. 2020.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição**. Original a tese apresentada em 1979. São Paulo: Cortez, 1995.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Educação e contradição. São Paulo: Cortez, 1995.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito a Educação: direito à igualdade, direito a diferença. **Cadernos e Pesquisas,** São Paulo, v. 01, n.116, p. 245-262, jul. 2002.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A gestão democrática na escola e o direito à educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, São Paulo, v.23, n.3, p. 483-495, set./dez. 2007.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo:** ensaio sobre a sociedade neoliberal. Tradutor Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.

DEITOS, Roberto Antonio; LARA, Angela Mara De Barros. Educação profissional no Brasil: motivos socioeconômicos e ideológicos da política educacional. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 21, n. 64, p. 165-188, jan./mar. 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v21n64/1413-2478-rbedu-21-64-0165.pdf. Acesso em 15 jul. 2020.

DOURADO, Luiz Fernandes. A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Gestão democrática da Educação:** atuais tendências, novos desafios. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 77-96.

DOURADO, Luiz Fernandes. Valorização dos profissionais da educação Desafios para garantir conquistas da democracia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 18, p. 37-56, jan./jun. 2016. Disponível em: http://www.esforce.org.br. Acesso em: 20 mai. 2019.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e Gestão da Educação Superior: novas agendas, desafios e perspectivas. *In*: OLIVEIRA, João Ferreira; LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira. **Políticas de educação superior e PNE (2014-2024):** expansão, qualidade e tendências. Brasília: ANPAE, 2019. p. 53-65.

DUARTE, Newton. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. **Caderno CEDES**, Campinas, SP, v. 19, n. 44, p. 85-106, abr. 1998. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000100008. Acesso em: 10 jan. 2020.

ENS, Romilda Teodora; EYNG, Ana Maria; GISI, Maria de Lourdes. Políticas de formação de professores e as representações de estudantes de pedagogia e biologia sobre o trabalho docente. **Nuances: estudos sobre Educação**. Presidente Prudente, ano XV, v. 16, n. 17, p. 69-83, jan./dez. 2009.

ENS, Romilda Teodora; RIBAS, Marciele Stiegler; OLIVEIRA José Luis de; TRIN-DADE, Rui. Valorização do professor: prioridade política, tensão ou incerteza? **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v. 49, n. 172, p. 260-283, abr./jun. 2019.

ENS, Romilda Teodora; VAZ, Fabiana Andréa Barbosa. Políticas de formação de professores no Brasil: caminhos do curso de Pedagogia. **Revista HISTEDBR** Online, Campinas, SP, v.01, n.43, p.143158, set. 2011. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639934/7497. Acesso em: 05 fev. 2020.

ESTRELA, Maria Tereza. A formação contínua entre a teoria e a prática. *In:* **Formação Continuada e Gestão da Educação**. FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.). 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007. p. 43-64.

ESTRELA, Maria Tereza. Sísifo. As políticas educativas como objetos de estudo e de formação em Administração Educacional. **Revista eletrônica da Unidade de I e D de Ciências da Educação da FPCE da U L Lisboa**, Lisboa, v. 01, n. 04, p. 05-20, mar. 2007.

EVANGELISTA, Olinda; TRICHES, Jocemara. Curso de Pedagogia, organizações multilaterais e o superprofessor. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 01, n. 45, p. 185-198, jul./set. 2012.

FARIA, Caroline. **William Edward Deming.** 2018. Disponível em: https://www.infoescola.com/biografias/william-edward-deming/. Acesso em: 02 ago. 2020.

FERNANDES, Florestan; OLIVEIRA, Marcos Marques de. **Florestan Fernandes**. Recife: Editora Massangana, 2010.

FERREIRA, Aurélio. **Novo Aurélio**: Dicionário da Língua Portuguesa. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto, Gestão democrática da educação: ressignificando conceitos e possibilidades. *In:* FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Angela da Silva (org.). **Gestão da Educação Impasses, perspectivas e compromissos**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 295-315.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Gestão democrática da educação:** atuais tendências, novos desafios. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. É possível humanizar a formação no mundo globalizado? Sim, é possível! *In:* FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **A gestão da educação na sociedade mundializada**: por uma nova cidadania. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 15-32.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Solidariedade, profissionais da educação e gestão da educação:** por uma outra globalização. Curitiba: IESDE, 2004.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Gestão educacional e organização do trabalho pedagógico.** Curitiba: IESDE, 2006.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Supervisão educacional:** uma reflexão crítica. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Políticas públicas e gestão da educação:** polêmicas, fundamentos e análises. Brasília, DF: Liber, 2007.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Supervisão educacional para uma escola de qualidade:** da formação à ação. Tradução do espanhol Sandra Valenzuela. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Formação humana, práxis e gestão do conhecimento. *In:* FERREIRA, Naura Syria Carapeto; BITTENCOURT, Agueda Bernadete (org.) **Formação humana e gestão da educação**: a arte de pensar ameaçada. São Paulo: Cortez, 2008. p. 51-82.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto; SANTOS, Ademir Valdir dos. Impactos da avaliação na proposta de formação discente. *In:* OLIVEIRA, João Ferreira; CATANI, Afrânio Mendes; FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Pós-graduação e avaliação**: impactos e perspectivas no Brasil e no cenário internacional. Campinas: Mercado das Letras, 2010. p. 35-42.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Diversidade e democracia: o nosso compromisso hoje. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, n. 13, p. 305-318, jul./dez. 2013.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Refletindo sobre os desafios e compromisso das Políticas Públicas e da Gestão Democrática da Educação no Brasil. *In:* FERREIRA, Naura Syria Carapeto; FONTANA, Maria Iolanda; SALOME, Josélia Schwanka (org.). **Políticas públicas e gestão democrática da educação:** desafios e compromissos. v 1. Curitiba: Editora CRV, 2016. p. 13-22.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Formação humana e gestão democrática da educação na atualidade. Curitiba: APPRIS, 2017.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Adolfo Sánchez Vázquez:** para pensar a educação. Curitiba: Editora CRV, 2018.

FERREIRA, Patrícia Carla. **Da qualidade na educação para uma educação de qualidade.** Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Tuiuti do Paraná. 2002.

FERREIRA Corrêa da Silva Naura Syria Carapeto. **A educação do adolescente**. Pelotas: Universidade Católica de Pelotas. Monografia, 1967.

FERREIRA Corrêa da Silva Naura Syria Carapeto. Aspirações dos estudantes do Curso de Pedagogia referentes à sua profissionalização. *In*: **Estudos Brasileiros**, Curitiba, v. 2, n.1, p. 213--229, dez. 1976.

FERREIRA Corrêa da Silva Naura Syria Carapeto **A função supervisora no contexto educacional brasileiro**. Anais do 2º Encontro Nacional de Supervisores de Educação. Curitiba: UFPR, 1979.

FERREIRA Corrêa da Silva Naura Syria Carapeto. **Supervisão educacional:** uma reflexão crítica. Petrópolis: Vozes, 1981a.

FERREIRA Corrêa da Silva Naura Syria Carapeto. O papel do supervisor educacional no atual contexto brasileiro. **Caderno CEDES**, São Paulo, v. 01, n. 07, p. 30-41, abr. 1981b

FERREIRA Corrêa da Silva Naura Syria Carapeto. A formação do especialista em educação. Administração da Educação: questões e reflexões. Vitória: PPGE/UFES, 1986.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. O Individualismo e a Formação do Profissional na contemporaneidade. *In*: **Revista Tuiuti:** Ciência e Cultura, Curitiba, n 9, 1997.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Gestão democrática da educação:** atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez, 1998.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Gestão da educação e formação: notas para um projeto pedagógico. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação. RBPAE**, Brasília, DF, v. 14, n. 1, p.131- 142, jan/jun.1998.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Supervisão educacional para uma escola de qualidade.** São Paulo: Cortez, 1999.

FERREIRA Corrêa da Silva Naura Syria Carapeto. **Supervisão educacional:** função ou disfunção? Curitiba: UFPR. Dissertação de Mestrado, 1980.

FERREIRA Corrêa da Silva Naura Syria Carapeto; GARCIA, A. W. M. Indicações básicas e Currículo pleno da habilitação de 2º grau. Série Formação de Magistério. Curitiba: SEED, 1977.

FERREIRA Corrêa da Silva, Naura Syria Carapeto. **Supervisão educacional:** uma reflexão crítica. Petrópolis: Vozes, 1981.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Gestão democrática da educação:** atuais tendências, novos desafios. (org.). São Paulo: Cortez, 1998.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Supervisão educacional no Brasil: trajetória de compromissos no domínio das políticas públicas. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Supervisão educacional para uma escola de qualidade** (org.) São Paulo: Cortez, 1999. p. 235-254.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. A gestão da educação e as políticas de formação de profissionais da educação: desafios e compromissos. *In*: FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Gestão democrática da Educação:** atuais tendências, novos desafios. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 97-113

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Supervisão educacional: novas exigências, novos conceitos, novos significados. *In*: RANGEL, Mary. **Supervisão educacional:** princípios e práticas. Campinas, SP: Papirus, 2001. p. 50-65.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Gestão democrática da educação: ressignificando conceitos e possibilidades. *In:* FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Aguiar. **Gestão da educação**: impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2000. p. 295-316.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. O individualismo na contemporaneidade e os compromissos da administração da educação. *In*: ZEBRA, Carlos. **Tradição, modernidade e as veredas da mestiçagem.** Maputo/Moçambique: Editora Universidade Eduardo Mondlane, 1999. p. 120-132.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Gestão da educação e formação humana: um projeto pedagógico coletivo. **Comunicações**, Piracicaba, ano 4, n.2.,mar. 1997.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. O Individualismo e a formação do profissional na contemporaneidade. **Revista Tuiuti:** Ciência e Cultura, Curitiba, n. 9, jul./dez. 1998.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Gestão da educação e formação: notas para um projeto pedagógico. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação. RBPAE,** Brasília, v. 14, n º 1, jan/jun.1999.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Poderemos trabalhar juntos? responsabilidades da gestão da educação em ação. **Educação em Revista**, Marília, vol.1, 2000.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Democrática da educação para uma formação humana: conceitos e possibilidades. **Em Aberto**, Brasília, n. 72, 2000.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **A função supervisora no contexto educacional brasileiro**. Anais do 2º Encontro Nacional de Supervisores de Educação. Curitiba: UFPR, 1979.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Experiências inovadoras em gestão da educação: quais são as finalidades? **Actas do II Seminário de Políticas e Administração da Educação.** Piracicaba: ANPAE/Sudeste, 1998.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Gestão da educação e formação humana: um projeto pedagógico coletivo. Anais do I Encontro de Política e Administração da Educação da Região Centro-Oeste e III Encontro Estadual de Licenciaturas. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 1997.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Gestão democrática da educação: uma ressignificação necessária. Anais do IV Seminário de Pesquisa da Universidade Tuiuti do Paraná. Curitiba: UTP, 2000.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Como se encontra a produção científica no Brasil em política e gestão da educação. **Anais do IV Seminário de Pesquisa da Universidade Tuiuti do Paraná.** Curitiba: UTP, 2000.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Concepções, decisões e formas de organização curricular na formação do profissional da educação. **Anais do VIII Colloque "La Decision en Education". AFIRSE/AIPELF**. Lisboa: Universidade de Lisboa, 1998.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. A Educação do profissional na sociedade emergente: que formação? Actas do IV Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação Investigar e formar em Educação. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1998.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Globalização e Desigualdades sociais: Impactos, disparidades e demandas para a formação e a administração da educação. **XI Jornada de História de la Educación**. Bernal: Editora da Universidad de Quilmes, 1999.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. A supervisão educacional no Brasil: uma história de compromissos no domínio das políticas públicas e da administração das educação. **XI Jornada de História de la Educación**. Bernal: Editora da Universidad de Quilmes, 1999.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Experiências inovadores e/ou exitosas em gestão da educação: de que políticas necessitamos? Educação e Política. ACTAS do II Congresso Internacional da AFIRSE. Lisboa: Universidade de Lisboa, 1999.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Supervisão educacional no Brasil: a formação e os compromissos. **Diversidade e Diferenciação em Pedagogia- Actas do Colóquio da AFIRSE**. Lisboa: Universidade de Lisboa, 2000.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto; CALEFFE, L. G. Globalização e desigualdades sociais: impactos, disparidades e demandas para a formação e administração da educação. Actas do IX Colóquio da Secção Portuguesa da AFIRSE. Lisboa: Universidade de Lisboa, 2000.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Capacitação competente e formação solidária: significados e responsabilidades. **Anais do I Congresso Íbero-Americano de Formação de Professores.** Santa Maria: Universidade de Santa Maria, 2000.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Tecnologia educacional e gestão da educação: entre a utopia e a realidade. **Actas do X Colóquio da Secção Portuguesa da AFIRSE/AIPELF.** Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Lisboa, 2001.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto; Kuehne, G. As TIC e a formação de profissionais de fisioterapia. **Actas do X Colóquio da Secção Portuguesa da AFIRSE/AIPELF.** Lisboa: Faculdade de Psicologia e de ciências da Educação. Universidade de Lisboa, 2001.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Violência e paz: a exigência de novas políticas e ações integradas. Actas do XI Colóquio da Secção Portuguesa da AFIRSE – Indisciplina e Violência na Escola. Lisboa: Universidade de Lisboa, 2002.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto; DALLA BONA, C. Estágios extra-muros: subsídios para as políticas públicas de formação. **Anais do I Simpósio de Pesquisa e PósGraduação em Educação dos Programas das IES Públicas do Paraná.** Londrina: UEL, 2001.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto; DALLA BONA, C. Proposta de estágio extra-muros: subsídios para as políticas educacionais de formação de profissionais. Actas de Colloque Internacional de l'Afirse e i Colloque National de L'Afirse - Section Bresilienne. Natal: Editora da universidade, 2001.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. A gestão da violência na escola: é possível? o que fazer? Actas do XI Colóquio da Secção Portuguesa da AFIRSE – Indisciplina e Violência na Escola. Lisboa: Universidade de Lisboa, 2002.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **A educação do adolescente**. Pelotas: Universidade Católica de Pelotas. Monografia, 1967. FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Supervisão Educacional: Novos Caminhos. Campinas: Caderno Cedes, 1989.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Indivíduo e emancipação Humana:** Contribuição à discussão da base comum da formação do educador. São Paulo: PUC/SP. Tese de Doutorado, 1992.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto(org.) Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez, 1998.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Gestão democrática da educação para uma formação humana: conceitos e possibilidades. **Em aberto**, Brasília, v.17, n.72, p. 167-177, fev./jun. 2013.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Gestão Democrática da Educação para uma Formação Humana: conceitos e possibilidades. **Memorial 2002**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 167-177, fev. / jun. 2000.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Aguiar da S. **Gestão da Educação:** impasses, perspectivas e compromissos. 2ª edição. São Paulo: Cortez, 2001.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Repensando e ressignificando a Gestão Democrática da Educação na "cultura globalizada". **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1227-1249, Set./Dez. 2004

FERREIRA, Naura Syria Carapeto; SCHLESENER, A. H. **A Gestão democrática da educação e a formação do senso comum.** Políticas Públicas e gestão da Educação. Curitiba: UTP, 2007.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Formação humana e gestão democrática da educação na atualidade. 1ª ed. Curitiba: Appris, 2017.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Depoimento público**. Universidade Tuiuti do Paraná: 23 de nov. 2018.

FERREIRA Corrêa da Silva Naura Syria Carapeto. A função supervisora no contexto educacional brasileiro. **Anais do 2º Encontro Nacional de Supervisores de Educação**. Curitiba: UFPR, 1979.

FERREIRA Corrêa da Silva. Naura Syria Carapeto. A educação do adolescente. **Monografia.** Pelotas: Universidade Católica de Pelotas. Monografia, 1967.

FNPE. Manifesto dos educadores e educadoras, estudantes, brasileiros e brasileiras: **Em defesa da democracia, da vida, dos direitos sociais e da educação**. 16.

Jul.2020. Disponível em: http://fnpe.com.br/acesse-o-manifesto-dos-educadores-e-educadoras-estudantes-brasileiros-e-brasileiras/. Acesso em: 27 jul. 2020.

FREIRE, Isabel; BAHIA, Sara; ESTRELA, Maria Teresa, AMARAL, Anabela. A dimensão emocional da docência: contributo para a formação de professores. **Revista Portuguesa de Pedagogia**. Lisboa, ano 46-II, p. 151-172, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real.** São Paulo: Cortez, 1999.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Política e gestão na contemporaneidade. In: FERREIRA, Eliza Bartolozzi; OLIVEIRA, Dalila Andrade. (Orgs). **Crise da escola e políticas educativas.** Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino médio integrado**: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, Gaudencio; CIAVATTA, Maria. Trabalho como princípio educativo. In: SALETE, Roseli; PEREIRA, Isabel; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, p. 748-759, 2012.

GADOTTI, Moacir. **Escola cidadã**. São Paulo: Cortez, 1997.

GATTI, Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil:** impasses e desafios Barreto. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. **Professores do Brasil:** novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019.

GIBBS, Grant. Análise de dados qualitativos. Porto Alegre: Bookman. 2009.

GOMES, Valdemarin Coelho. O ajuste das políticas educacionais às determinações do capital em crise: considerações iniciais sobre os rumos na América Latina. In: BERTOLDO, Edna; MOREIRA, Luciano Accioly Lemos; JIMENEZ, Susana (orgs). **Trabalho, educação e formação humana frente a necessidade histórica da revolução.** São Paulo: Instituto Lukács, 2012. p. 187-198.

GRACINDO, Regina Vinhaes. O gestor escolar e as demandas da gestão democrática: exigências, práticas, perfil e formação. **Revista Retratos da Escola, Brasília,** v. 3, n. 4, p. 135-147, jan./jun. 2009.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S.A. 1982.

GRUPPI, Luciano. **Conceito de hegemonia em Gramsci.** Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1978.

HARVEY, David. O neoliberalismo: história e implicações. São Paulo: Loyola, 2008.

HARVEY, David. **A loucura da razão econômica.** Marx e o capital no século XXI. Tradução Artur Renzo. São Paulo: Boitempo, 2018.

JACOMELI, Mara Regina Martins. As políticas educacionais da Nova República: do governo Collor ao de Lula. **Revista Exitus**, Pará, v. 01, n 1, jul/dez. 2011.

KOPNIN, Pável Vassilyevitch. A dialética como lógica e teoria do conhecimento. Tradução Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1978.

KOSIK, Karel. Dialética do concreto. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

KUENZER, Acacia Zeneida. Conhecimento e competências no trabalho e na escola. São Paulo: Cortez, 2000.

KUENZER, Acacia Zeneida; RODRIGUES, Marli de Fátima. As diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia: uma expressão da epistemologia da prática. **Revista Olhar de professor,** Ponta Grossa, v. 01, n. 10, p. 35-62, 2007. Disponível em: http://www.uepg.br/olhardeprofessor. Acesso em: 22 jun. 2019.

KUENZER, Acacia Zeneida; CALDAS, Andréa do Rocio. Trabalho docente: comprometimento e desistência. In: PRADO, Eliane Mimesse; SOUZA, Maria Antonia de; FERREIRA, Naura Syria Carapeto (orgs.) **Educação em Debate**. Curitiba: UTP, 2009.

KUENZER, Acacia Zeneida. A formação de professores para o ensino médio: velhos problemas, novos desafios. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 667-688, jul./set. 2011. Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br. Acesso em: 22 jun. 2019.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa:** o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Tradução Marina Echalar. 1. Ed. São Paulo: BOITEMPO, 2019.

LAVAL, Christian. A Escola não é uma empresa: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Editora Planta, 2004.

LOPES, Leandro de Proença; ZAREMBA, Fellipe de Assis. O discurso de crise da educação: crítica ao modelo de competências desde a epistemologia da educação. **Revista história e educação**, Campinas, v. 15, n. 21, jul./dez. 2013. Disponível em: http://www.scielo.org.co/pdf/rhel/v15n21/v15n21a10.pdf. Acesso em: 10 jan. 2020.

LOWY, Michael. **Ideologias e Ciência Social:** elementos para uma análise marxista. 20 ed. São Paulo: Cortez, 2015.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação na aprendizagem componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2011.

LUZ, Liliene Xavier. Marco Legal do Público e o Privado na Educação no Contexto Pós-Reforma do Estado. In: ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera (orgs) **Gestão Municipal da Educação e as parcerias com o Instituto Ayrton Senna.** Goiânia: Funape, Recife: Anpae, 2013.

MACHADO, Evelcy Monteiro; BONI, Maria Ignês Mancini. Aproximações metodológicas na pesquisa educacional: relações de poder. In: SCHLESENER, Anita Helena; PASNARDI, Marcos Vinicius (orgs). **Políticas Públicas e Gestão da Educação.** Curitiba: UTP, 2007.

MACHADO, Lucy Moreira. **Formação continuada e gestão da educação:** por uma política de qualificação. Curitiba: UTP, 2009.

MANACORDA, Mario Alighiero. Marx e a formação do homem. Tradução de Newton Ramos de Oliveira; Paolo Nosella. **Revista HISTEDBR** On-line, Campinas, número especial, p. 6-15, abr. 2011.

MARCUSE, Herbert. **A ideologia da sociedade industrial.** Tradução Giasone Rebuá. 4ª edição. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

MARX, Karl. **A questão judaica**. Tradução Artur Morão.1843. Disponível em: http://www.lusosofia.net/textos/marx_questao_judaica.pdf. Acesso em: 10 jan. 2019.

MARX, Karl. **Manuscritos Econômicos Filosóficos**. Tradução Alex Marins. São Paulo: Editora Martin Claret, 1968.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. Burgueses e Proletários.1986 In: Marx, Karl. **Manifesto do Partido Comunista**. Disponível em: http://paginavermelha.org/documentos/manifesto/cap-1.htm. Acesso em 20 de ago. 2020.

MARX, K. O Capital: crítica da economia política. São Paulo: Nova cultural, 1996.

MARX, Karl. **O Capital**: Crítica da Economia Política. Livro I – volume II. Tradução de Reginaldo Sant'Anna. 17. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

MARX, Karl. Teses sobre Feuerbach. Versão para EBook: RocktEditon, 1999.

MARX, Karl. Processo de trabalho e processo de valorização. In: Antunes, Ricardo (Org.) **A dialética do trabalho:** escritos de Marx e Engels. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

MARX, Karl. Salário, preço e lucro. In: Antunes, Ricardo (Org.) A dialética do trabalho: escritos de Marx e Engels. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre Educação e Ensino**. Tradução: Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2004.

MELLO, Eloisa Helena. **Gestão Democrática: escolha de diretores em Ponta Grossa, políticas públicas e participação**. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Tuiuti do Paraná. 2014.

MESZAROS, Istvan. **A teoria da alienação em Marx**. Tradução de Isa Tavares 1930. São Paulo: Boitempo, 2006.

NODARI, Felipe; SOARES, Mauren do Couto; WIEDENHOFT, Guilherme Costa; OLI-VEIRA, Mírian. Contribuição do Maxqda e do NVivo para a Realização da Análise de Conteúdo. XXXVIII Encontro da ANPAD – Rio de Janeiro – RJ 13 a 17 de setembro de 2014. Disponível em:

http://www.anpad.org.br/admin/pdf/2014_EnANPAD_EPQ929.pdf. Acesso em: 10 jan. 2020.

NÓVOA, António. Os professores e sua formação. Dom Quixote: Lisboa, 1995.

NÓVOA, António. A formação do professor: um debate necessário. Revista Educação, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 257-262, jul/ dez. 1996.

NUNES, Odilon Carlos. **Avaliação Escolar no contexto das transições educacionais:** conservação e mudança. Tese apresentada ao Programa de Pós Graduação. Universidade Federal do Paraná. 2014.

OLIVEIRA, Betty. **O trabalho Educativo:** reflexões sobre paradigmas e problemas do pensamento pedagógico brasileiro. Campinas: Autores Associados, 1996.

OPNE - **Observatório do Plano Nacional de Educação**, 2018. Disponível em: https://www.observatoriodopne.org.br/plano-nacional. Acesso em: 10 jul. 2020.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar:** introdução crítica. São Paulo: Autores Associados, 1990.

PARO, Vitor Henrique. Escritos sobre educação. São Paulo: Xamã, 2001.

PARO, Vitor Henrique. Crítica da estrutura da escola. São Paulo: Cortez, 2011.

PARO, Vitor Henrique. Autonomia do educando na escola fundamental: um tema negligenciado. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 01, n. 41, p. 197-213, jul./set. 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/er/n41/13.pdf. Acesso em: 20 fev. 2020.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar:** introdução crítica. 17 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PERONI, Vera Maria Vidal; OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de; FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola. Estado e terceiro setor: as novas regulações entre o público e o privado na gestão da educação básica brasileira. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 108, out. 2009. Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br/. Acesso em: 05 jul. 2020.

PERONI, Vera; SILVA, Maria Vieira. Estado, Terceira Via, Terceiro Setor e o Instituto Ayrton Senna. IN: ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera (Orgs) **Gestão Municipal da Educação e as parcerias com o Instituto Ayrton Senna**. Goiânia: Funape, Recife: Anpae, 2013.

PIMENTA, Selma. **Documento Norteador para a Elaboração das Diretrizes Curriculares para os Cursos de Formação de Professores**. SESu/MEC, set. 1999.

PITALUGA, Antonio Álvarez. **Revolución, hegemonia y poder**. Cuba: Fundación Fernando Ortiz, 2012.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Loyola, 2008. p. 47 – 60.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas. **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, v.42, n.147, p. 754-771, set./dez. 2012.

PONTA GROSSA. Prefeitura Municipal de. Lei Municipal de n.º 12.269, de 02 de setembro de 2015. Dispõe sobre o plano de empregos, carreira e remuneração do Magistério Público Municipal de Ponta Grossa e dá outras providências. Disponível em: https://leismunicipais.com.br/a1/estatuto-do-magisterio-ponta-grossa-pr. Acesso em: 19 maio. 2020.

PONTA GROSSA. Prefeitura Municipal de. Decreto n.º 13.506, de 25 de setembro de 2017. **Dispõe sobre a eleição de Diretores das Unidades da Rede Municipal de Ensino.** Disponível em:https://leismunicipais.com.br/a/pr/p/pontagrossa/decreto/2017/1351/13506/decreto-n-13506-2017-dispoe-sobre-a-eleicao-de-diretores-das-unidades-da-rede-municipal-de-ensino. Acesso em: 19 maio. 2020.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n.19, p.37-50, set./dez. 2006.

SANTOS, Emina; CABRAL, Vivian de Lima. Educação com qualidade: um debate para além de atual. CNTE, Retratos da Escola / Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Esforce), Brasília, v. 13, n. 25, jan./mai. 2019

SANTOS, Karin Santana dos. Da Orientação Educacional a Coordenação Pedagógica: compassos e descompassos um campo em construção. In: **XV Jornada Pedagógica - Formação de Professores - Curso de Pedagogia em debate**. Marília: UNESP, 2014.

SANTOS, Karin Santana dos **O** papel do coordenador pedagógico frente às novas demandas, teoria e prática: uma análise com base no materialismo histórico- dialético. Marília: UNESP, 2014.

SANTOS, Emina; CABRAL, Vivian de Lima. Educação com qualidade: um debate para além de atual. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 7-10, jan./mai. 2019. Disponível em: http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde. Acesso em 20 jul. 2020.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: Primeiras aproximações, 5^a ed. Campinas: Autores Associados, 1995.

SAVIANI, Dermeval. **Educação:** do senso comum à consciência filosófica. Campinas: Autores Associados, 1996.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 1997.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia:** teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 32 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico Crítica:** primeiras aproximações. 8 ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, Dermeval. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. **Revista Educação**, Santa Maria, v.30, n.02, p. 11-26, mar. 2005. Disponível em: http://www.ufsm.br/ce/revista. Acesso em: 15 fev. 2020.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Brasília, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. O paradoxo da educação escolar: análise crítica das expectativas contraditórias depositadas na escola. **Conferência HISTEDBR**. 2009.

SAVIANI, Dermeval. O paradoxo da educação escolar: análise crítica das expectativas contraditórias depositadas na escola. In: **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional/ Universidade Tuiuti do Paraná**. Programa de Pós-graduação em Educação. Mestrado e Doutorado em Educação – Curitiba, v.5, n.10, mai/ago. 2010.

SAVIANI, Dermeval. O papel do pedagogo como articulador do trabalho pedagógico na sociedade do capital. **Palestra UENP Cornélio Procópio**, em 8 de março de 2012. Disponível em: http://www.ccp.uenp.edu.br/noticias/2012/1204/n101-040.pdf. Acesso em: 15 mar. 2020.

SAVIANI, Dermeval. O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 26-43, jun. 2015.

SAVIANI, Dermeval. Debate sobre as relações entre educação, formação

humana e ontologia a partir do método dialético. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 31, n.1, p.185-209, jan./abr.2013. Disponível em: http://www.perspectiva.ufsc.br. Acesso em: 20 jan. 2020.

SAVIANI, Dermeval. **História do tempo e tempo da história:** estudos de historiografia da educação. Campinas: Autores Associados, 2015.

SAVIANI, Dermeval. O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico cultural. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate,** Salvador, v.7, n.1, p. 26-43, jun. 2015.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-crítica:** quadragésimo ano novas aproximações. Campinas: Autores Associados, 2019.

SAVIANI, Dermeval. O papel do Pedagogo como articulador do trabalho pedagógico na sociedade do capital. Palestra UENP Cornélio Procópio, em 8 de março de 2012. Disponível em:http://www.ccp.uenp.edu.br/noticias/2012/1204/n101-040.pdf. Acesso em: 20 jan.2020.

SILVA, Maria Abadia da; MONLEVADE, João Antonio Cabral. **Quem manda na educação no Brasil?** Brasília: Idea, 2000.

SILVA, Maria Abadia da. **Intervenção e consentimento:** a política educacional do Banco Mundial. Campinas: Autores Associados, 2002.

SILVA, Maria Abadia da. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. **Cadernos Cedes**, Campinas, vol. 29, n. 78, p. 216-226, maio/ago. 2009. Disponível em: www.cedesunicamp.br. Acesso em: 20 jan. 2020.

SILVA, Sidney Reinaldo da. Violência e democracia nas escolas: delineamentos na perspectiva da política do reconhecimento. In: PRADO, Eliane Mimesse; SOUZA, Maria Antonia de; FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Educação em Debate**. Curitiba: UTP, 2009. p. 37-49.

SILVA, Andréia Ferreira da. Políticas de avaliação em larga escala no Brasil: princípios, implantação e riscos. In: SILVA, Andreia Ferreira da. (Org.) **Índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB)**: avaliação da educação, organização escolar e trabalho docente em escolas municipais. Campina Grande: EDUFCG, 2013.

SILVEIRA, Maria Leda Costa. Perspectivas de formação no curso de licenciatura em Química do IFSC: da tradição técnica ao discurso emancipatório. **Dissertação submetida ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina**. Florianópolis, 2013.

SNYDERS, George. Escola, classe e luta de classes. Lisboa: Moraes, 1977.

SOARES, Magda. **Alfabetização no Brasil:** o Estado do conhecimento. Brasília: INEP/MEC, 1989.

STANDING, Guy. **O precariado:** a nova classe perigosa. Tradução Cristina Antunes.1 ed. Belo Horizonte: Autêntica,2017.

TONET, Ivo. Educação contra o capital. São Paulo: Instituto Lucáks,2012

VASCONCELLOS, Celso dos. O professor coordenador pedagógico como mediador do processo de construção do quadro de saberes necessários. Revisto e ampliado dez/2011.Disponível em:http://www.celsovasconcellos.com.br/index_arquivos/Page4256.htm. Acesso em: 15 mar. 2019.

VALENTE, Ivan; ROMANO, Roberto. PNE: Plano Nacional de Educação ou Carta de Intenção. **Revista Educação e Sociedade**, São Paulo, v. 23, n. 80, mai, 2002.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2011.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Entre a realidade e a utopia:** ensaios sobre política, moral e socialismo. Tradução de Gilson B. Soares. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. Vida y filosofia (pos-scriptum político-filosófico) Mi obra filosófica. **Revista de comunicação científica de la cultura,** Barcelona, v. 01, n. 52, p.10-16, ago. 1985.

ZAINKO, Maria Amélia Sabbag. Escola, gestão e qualidade no contexto das reformas educacionais brasileiras. In: PRADO, Eliane Mimesse; SOUZA, Maria Antonia de; FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Orgs.) **Educação em Debate.** Curitiba: UTP, 2009.

APÊNDICES

APÊNDICE 01- O TRABALHO DO PEDAGOGO

Pesquisa "O trabalho do Pedagogo" *Obrigatório

1.	Sexo *
	Marcar apenas uma oval.
	Feminino
	Masculino
2.	Assinale sua formação acadêmica *
	Marcar apenas uma oval.
	GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA COM HABILITAÇÃO
	GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA
	SEGUNDA LICENCIATURA EM PEDAGOGIA
3.	Assinale em que possui experiência profissional *
	Marque todas que se aplicam.
	professor das séries iniciais do ensino fundamental professor das séries finais do ensino fundamental professor de ensino médio
	professor de ensino superior
	diretor
	não tenho experiência anterior

4.	Aperfeiçoamento acadêmico, possui:
	Marcar apenas uma oval.
	Pós Graduação
	Mestrado
	Doutorado
5.	Qual foi o processo de seleção para ser pedagogo? *
	Marcar apenas uma oval.
	Concurso
	Teste seletivo
	Indicação da SME/ NRE
	Outro
6.	Tempo de trabalho na função de pedagogo: *
	Marcar apenas uma oval.
	Marcar apenas uma oval. 1 a 5 anos
	1 a 5 anos
	1 a 5 anos 6 a 10 anos 11 a 15 anos 16 a 20 anos
	1 a 5 anos 6 a 10 anos 11 a 15 anos
	1 a 5 anos 6 a 10 anos 11 a 15 anos 16 a 20 anos
7.	1 a 5 anos 6 a 10 anos 11 a 15 anos 16 a 20 anos
7.	1 a 5 anos 6 a 10 anos 11 a 15 anos 16 a 20 anos acima de 20 anos
7.	1 a 5 anos 6 a 10 anos 11 a 15 anos 16 a 20 anos acima de 20 anos
7.	1 a 5 anos 6 a 10 anos 11 a 15 anos 16 a 20 anos acima de 20 anos

8.	Na sua concepção quais são as atribuições do pedagogo? *
9.	Você consegue colocar em prática essas atribuições?
	Marcar apenas uma oval.
	Sim
	Não
	Parcialmente
10.	Em sua opinião, qual é a concepção de homem que a escola precisa formar? *
11.	Na sua rotina quais ações mais ocupam o seu dia de trabalho? *
	Marcar apenas uma oval.
	Atendimento aos pais
	Atendimento a alunos
	Atendimento a professores
	Atendimento a funcionários
	Outro:

12.	Você se sente preparado para ser pedagogo? *
	Marcar apenas uma oval.
	Sim Não As vezes
13.	Você teve alguma formação para assumir a função de pedagogo? *
	Marcar apenas uma oval.
	Sim
	Não
	Insuficiente para a função Outro:
14.	Relate quais são os desafios encontrados pelo pedagogo no cotidiano escolar. *
15.	Você participa das capacitações e assessoramentos promovidos pela SME/NRE? *
	Marcar apenas uma oval.
	Sim
	Não
	As vezes
	Não tem
	Outro:

16	As reuniões que participa na SME / NRE para capacitação normalmente são:
	Marcar apenas uma oval.
	mensais
	bimestrais
	semestrais
	anuais
17.	Como avalia a formação que recebe da SME/NRE para o exercício de sua função? *
18.	Como o Pedagogo avalia/entende as atribuições burocráticas a ele atribuídas pela SME / SEED?
19	Como a escola se organiza para atender as questões disciplinares? *
	Marcar apenas uma oval.
	é função da pedagoga
	é função da diretora
	tem auxílio da secretária
	outra pessoa realiza esse trabalho
	Outro:

20.	Você consegue realizar a mediação ao processo ensino-aprendizagem por meio de acompanhamento do planejamento e avaliações realizadas? *
	Marcar apenas uma oval.
	Sim
	Não
	As vezes
21.	De que forma você consegue realizá-las e em que momentos?
22.	Qual é a importância do seu papel para a formação continuada em serviço dos professores? *
	Marcar apenas uma oval.
	muito importante
	não faz tanta diferença, pois cada professor sabe encaminhar seu trabalho com comprometimento
	não é necessário no contexto que trabalho
	Outro:
23.	Você realiza formação continuada em serviço para seus professores? *
	Marcar apenas uma oval.
	Sim
	Não
	As vezes
	Outro:

24.	O tema da formação continuada em serviço dos professores: *
	Marcar apenas uma oval.
	é livre
	é direcionada pela SME/NRE
	é demanda da escola
	não realizo formação em serviço com os professores
	Outro:
25.	A frequência da formação em serviço que oferece a seus professores é:
	Marcar apenas uma oval.
	semanal
	mensal
	trimestral
	semestral
	anual
	Outro:
26.	Quais são as maiores dificuldades no seu trabalho como pedagogo *

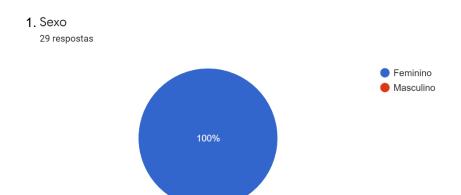
27.	Você acredita que seu trabalho é valorizado na escola? *
	Marcar apenas uma oval.
	Sim
	Não
	As vezes
	Outro:
28.	Em sua opinião, como deveria ser a relação entre Diretor e Pedagogo? *
29.	Acontece dessa forma? *
	Marcar apenas uma oval.
	Sim
	Não
	As vezes

Que tipo de ação o Diretor mais reivindica dos Pedagogos *
Marcar apenas uma oval.
pedagógica
indisciplina
atendimento aos pais
atendimento a recreios e intervalos
substituindo professores em classe
questões burocráticas
Outro:
Como o pedagogo contribui para o trabalho do professor? *
O que você entende por qualidade na educação? *
Você desempenha seu trabalho com autonomia? *
Marcar apenas uma oval.
Sim
Não
As vezes
N3 V6263

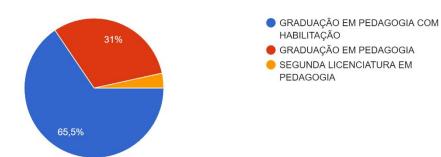
34.	Justifique a resposta anterior
35.	O que poderia contribuir para seu trabalho melhorar? *
36.	Em sua opinião as avaliações de larga escala (Prova Paraná, SAEB e outras) *
	Marcar apenas uma oval.
	contribuem para reavaliar a prática docente
	é fundamental para mensurar a aprendizagem dos alunos e métodos dos professores
	não condiz com a realidade local
	não representa efetivamente a aprendizagem dos alunos
	apresenta resultados nem sempre confiáveis
	é um instrumento burocrático que não contribui com o trabalho da escola
	nenhuma alternativa anterior

37.	se pudesse resumir, responda em que consiste seu trabalho no contexto que está inserido hoje? *
38.	Informe seu e-mail por favor *

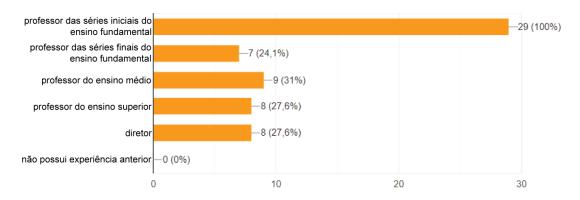
APÊNDICE 02 - RESPOSTAS DOS QUESTIONÁRIOS REALIZADOS



2. Assinale sua formação acadêmica 29 respostas

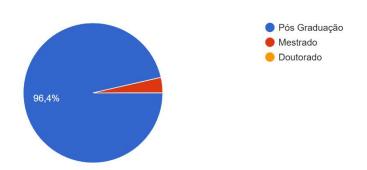


3. Assinale em que possui experiência profissional



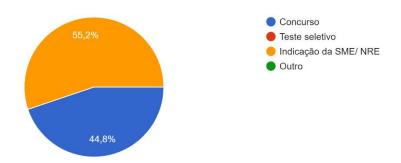
4. Aperfeiçoamento acadêmico, possui:

28 respostas



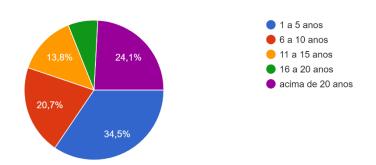
5. Qual foi o processo de seleção para ser pedagogo?

29 respostas



6. Tempo de trabalho na função de pedagogo:

29 respostas



7. Qual é o principal objetivo da escola pública hoje?29 respostas

Formação p o mercado de Trabalho

Equidade no processo ensino aprendizagem

Formação do aluno para mercado de trabalho, formação pessoal

Trabalhar o aluno na sua integralidade, fazendo-o pensar por si mesmo e tomando decisões frente as situações do dia a dia.

Fornecer um ensino de qualidade para todos.

A qualidade da escola pública está melhorando, porém atualmente vemos que o principal objetivo é cumprir a legislação, ou seja, não deixar a criança fora da escola, o que é ótimo, mas a superlotação, a falta de estrutura para receber 100% das crianças em idade é um impeditivo pra alcançar a qualidade.

Deveria ser transformação social via formação formal.

Levar o conhecimento a toda clientela, de forma democrática onde todos possam ser alcançados.

Ensinar o aluno a compreender, entender o conhecimento científico, desenvolver um pensamento crítico que o torne capaz de melhorar a realidade social e individual.

Formar um ser humano resiliente com capacidade para suportar pressões e desenvolver múltiplas funções.

Formar um sujeito atuante e compromissado.

Promover uma educação de qualidade

Propiciar uma educação integral de qualidade, para formar cidadãos críticos e construtores de uma sociedade democrática em constante mudança.

Proporcionar uma educação de qualidade e equidade para contribuir para o desenvolvimento integral do sujeito.

Transmitir conhecimentos para que o aluno se torne um cidadão participativo na sociedade.

Preparar o aluno para o mercado de trabalho, através da alfabetização, Do letramento e do raciocínio lógico matemático.

Educação de qualidade.

Penso que é o de garantir o acesso ao conhecimento a todos com equidade, ampliando sua visão de mundo e melhorando sua situação sócio econômica de cada um, e desta forma, garantindo um maior desenvolvimento para o país.

Atender a demanda educacional da sociedade, todos têm direito à escola pública e aos governantes cabe suprir com políticas educacionais adequadas as escolas para bem desempenharem seu papel.

Proporcionar ensino de qualidade visando equidade.

Educação de qualidade com equidade

É desenvolver as diversas habilidades dos alunos contribuindo para o desenvolvimento integral do sujeito histórico, proporcionando uma visão do mundo com capacidade crítica,coesa ,e coerente, dando lhe condições de ser um agente transformador da sociedade.

Escolarizar crianças e adolescentes de forma que se apropriem dos conhecimentos básicos das diversas disciplinas para: compreenderem melhor o mundo que os cerca, se prepararem para o mercado de trabalho e atuarem na sociedade nos diversos setores

O objetivo da educação na escola pública é atingir a qualidade social para todos e cada um dos seus alunos; garantir de forma sistemática a apropriação do conhecimento acumulado pela

humanidade; desenvolver as diversas habilidades; contribuir para o desenvolvimento integral do sujeito histórico; para ter visão de mundo.

É preparar para serem pessoas melhores, conviver em sociedade e uma formação de qualidade, capacitando-os para o mercado de trabalho

Promover o pleno desenvolvimento do aluno, preparando para viver em sociedade, com uma visão ampla de seus direitos e deveres.

ENSINAR PARA QUE O ALUNO APRENDA E QUE SEJA AGENTE DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL.

Formar cidadãos críticos, capazes de viver e conviver em sociedade, reconhecendo seus direitos e cumpridores de seus deveres.

Formar cidadãos

8. Na sua concepção quais são as atribuições do pedagogo? 29 respostas

Organização do trabalho pedagógico - professores, pais, alunos

Papel formativo, orientador do trabalho pedagógico, acompanhamento da aprendizagem Orientar e acompanhar processo de ensinar e aprender

Trabalhar junto aos professores dando apoio pedagógico visando o aprendizado dos alunos. Coordenar todo o trabalho pedagógico, oportunizar formação continuada aos professores e orientação aos pais.

As principais atribuições estão ligadas ao processo de aprendizagem na escola, sendo assim, trabalhando diretamente com o professor e também com o aluno. Porém também apresentam outras atribuições entre elas está a parte burocrática solicitada pela secretaria de educação; a elaboração de documentos norteadores; junto aos estagiários e junto as famílias dos alunos. Colaborador, articulador, gestor do processo

Atendimento aos pais, atendimento aos alunos, controle de notas e frequência, mediação entre o pais, professores e alunos, comunicação entre o Núcleo de Educação e a Comunidade Escolar, entre outros...

Muitas atribuições. Temos as que estão previstas em contrato de trabalho e as que desenvolvemos devido as necessidades diárias. Entre as previstas estão acompanhar o desenvolvimento acadêmico dos alunos, auxiliar os professores em seus planejamentos encontrando maneiras de melhorar a aprendizagem, realizar encaminhamentos necessários dos alunos faltosos, com necessidades especiais, auxiliar na organização e escrita do PPP, PPC, entre outros. Nas atribuições não previstas estão auxiliar no diálogo entre pais e alunos quando os conflitos são externos a escola(brigas em grupos de wattsap, discussão de vizinhos que tem os filhos na escola, alunos que se cortam ...), Professores que entram em conflito entre si criando problemas em sala com alunos, entre outros.

Auxiliar o professor na sua busca por melhores caminhos de aprendizagem; acompanhar o planejamento do professor e sua efetivação; acompanhar o avanço do aluno em sua aprendizagem; observar, acompanhar o sistema de avaliação escolar; acompanhar problemas específicos dos alunos e professores; (entre outros)

Mediar a atuação do professor- aluno em todos os aspectos e contribuir diretamente na sua formação acadêmica e profissional.

Formação continuada de professores em serviço, organização do espaço e do tempo escolar como horários, atendimento aos pais e a comunidade, plano de ação para alunos com baixo rendimento.

Oportunizar a formação continuada em serviço, acompanhar o processo ensino e aprendizagem através do planejamento e avaliações, sendo articulador deste processo na escola, dentre muitos outros.

Atuar em processos relacionados ao ensino e aprendizagem, atuar junto ao professor sendo um apoio educacional.

Orientar o planejamento do professor, auxiliar o professor na adequação do plano de trabalho docente as necessidades de alunos especiais, fazer a ligação entre família es escola.

Nos dias atuais, muitas quase impossível de listar. Promover reuniões de formação continuada e de planejamento com os docentes, alimentar anualmente o Projeto Político Pedagógico e Regimento Escolar, atendimento a alunos e pais diariamente, participar com os Professores nas horas atividade colaborando quando necessário, fazer cumprir os Programas vindos da SEED.

O pedagogo ocupa um amplo espaço no trabalho pedagógico da escola, sendo um articulador no processo de formação cultural da mesma e na efetivação de propostas, o pedagogo exerce várias funções, somando-se a isso na prática, assume diversas tarefas cotidianas. A função principal do pedagogo é coordenar, promover, organizar, participar, avaliar e intervir no processo de formação cultural e social que acontece no interior da escola, propiciando o encaminhamento das ações a partir de estudos e reflexões coletivas e também responsabilizando-se "pelo trabalho pedagógico didático desenvolvido na escola pelo coletivo dos profissionais que nela atuam" (PARANÁ, 2004).

Dar suporte pedagógico aos professores e aos alunos através de ações que garantam a permanência destes na escola e a qualidade do que se ensina e se aprende.

A principal papel é articular os segmentos (professor/aluno/ensinagem/ aprendizagem) São muitas.

mediador, formador

Garantir a formação continuada dos docentes, incentivar o trabalho em grupo. Verificar a conexão entre teoria e prática; ouvir e orientar os professores. Garantir uma boa comunicação. Inserir novas formas de pensar as práticas escolares.

Organizar a escola para favorecer o processo de ensino e de aprendizagem, acompanhar o processo de ensino junto aos professores, analisar resultados e sugerir ações pedagógicas para que a aprendizagem seja efetiva, mediar a real inclusão de alunos com necessidades especiais, implementar projetos que melhorem a aprendizagem, a convivência e o protagonismo juvenil, acompanhar e propor análises sobre resultados de avaliações internas e externas, cuidar de toda a documentação relativa ao processo educacional dos alunos, atender e orientar as famílias, entre muitas outras atribuições.

Elaborar a formação continuada do coletivo de professores e promover ações para sua efetivação somos nós que colocamos em pratica o PPP da escola. O pedagogo também é o profissional que atua em processos relacionados ao ensino e aprendizagem. Seu trabalho está intimamente ligado ao do professor e é considerado como um apoio educacional dentro da escola. Além disso, podemos elencar tantas outras atribuições do pedagogo: -Organizar o calendário letivo, estipulando datas para os diversos eventos escolares. -Estipular os horários dos professores em sala de aula e organizar as atividades de planejamento de ensino. -Planejar e organizar atividades culturais. -Organizar e coordenar conselhos de classe. -Desenvolver projetos pedagógicos de educação básica, coordenar a execução e avaliar o andamento destes projetos. -Coordenar reuniões pedagógicas com pais de alunos. -Promover a integração entre a

escola e a família do estudante, através de eventos nos quais a família possa participar e conhecer o trabalho desenvolvido pela escola.

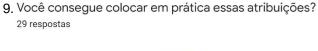
São muitos, principalmente orientações, se transformando numa retaguarda para que o professor possa desenvolver suas atividades, elo de ligação entre família e professores e atendimento aos alunos, principalmente indisciplina. O pedagogo também auxilia na formação e aplicações de projeto dentro do colégio. Encaminhamento para órgãos competente como Conselho tutelar e estar sempre bem informado da realidade escolar. Elaboração de documentos como PRO-JETO POLITICO PEDAGÓGICO.

*Elaborar projetos de formação continuada para professores; *Colocar em prática o projeto político pedagógico da escola; *Auxiliar e orientar professores no planejamento, assim como auxiliar na execução do mesmo; *Manter a equipe docente atualizada, de acordo com as instruções da SME; *Ter uma equipe que possua a mesma visão de ensino, mantendo o foco principal da escola "aluno". *Projetar aos pais, professores e alunos, o direito de ter uma educação de qualidade. *Chamar os professores para a responsabilidade dentro de uma sala de aula. respeito acima de tudo.

ATUA NO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM, PROPICIA FORMAÇÃO CONTINUADA AOS PROFESSORES EM SERVIÇO, ARTICULAÇÃO E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DA ESCOLA E PROMOVE A INTEGRAÇÃO ENTRE COMUNIDADE E ESCOLA, ENTRE OUTROS.

Acompanhar a aprendizagem dos alunos. Acompanhar o trabalho pedagógico dos professores, planejamento. Atendimento aos pais. Resolução de conflitos. Organizar e orientar atividades pedagógicas. Realizar conselho de classe. Verificar documentos. Elaborar relatórios e encaminhamentos de alunos.

Processos atribuídos á aprendizagem ligados ao professor





10. Em sua opinião, qual é a concepção de homem que a escola precisa for-

mar?29 respostas

Pensante e responsável por suas ações não sociedade

A concepção de homem e de educação que estamos falando é a de que prepara o homem/aluno para ser um sujeito ativo de sua vida, autor de sua história, que cria, recria, inventa coletivamente, em parceria, constrói junto, articula teoria e prática, tem valores, saberes, compartilha, acolhe e decide democraticamente.

Equilíbrio na sua integralidade

Cidadão crítico, responsável e autônomo.

Ser responsável, crítico e criativo.

Indo além do homem crítico, acredito que seria fundamental a escola identificar as habilidades de cada indivíduo e explora-las desde cedo.

Social. Construtor e responsável pela sua história. Assumir se como protagonista e não mero espectador.

Um homem responsável, crítico, ciente do seu papel transformador da sociedade.

Um homem consciente da sua função social.

Um ser humano integral, uma vez que a escola está também assumindo a função familiar.

Hoje o homem ético e comprometido

Um ser humano consciente das suas responsabilidades sociais.

Preparar um sujeito ético, crítico e de caráter.

Uma educação que forme o homem integralmente com todas as suas especificidades.

Formar o homem em todas as suas habilidades, para que exerça seu papel de cidadão consciente na sociedade transformando-a.

Cidadão consciente de seus direitos e deveres na sociedade, participando ativamente na sua família, na comunidade, na cidade em que tem moradia.

Sujeito ativo, que constroi o conhecimento, atua e transforma sua realidade.

Homem crítico, com ampla visão do mundo, sem deixar de lado valores humanos.

O homem crítico, participativo e que possua habilidades para colocar em prática aquilo que aprendeu em sua escolarização, ou seja o que ele fará com o conhecimento adquirido e como agirá na sociedade é o resultado da sua formação educacional (acadêmica ou não) Crítico, participativo na sociedade.

cidadão crítico com valores morais e éticos

A escola deve formar indivíduos de mente aberta para o novo ,as ciências pesquisa, tecnologia, desenvolvendo o espírito crítico competências e habilidades porém com base no passado histórico ,livres de preconceitos e axismos, seres participantes da sociedade em que vivem e que sejam capazes de atuar como agentes transformador da mesma

Um ser humano capaz de compreender a própria vida e o mundo que o cerca, preparado para o mundo do trabalho, com capacidade de se relacionar respeitosamente com o próximo e com a natureza, que seja protagonista de sua história, que seja feliz e faça o mundo mais feliz

O homem é compreendido como sujeito de direitos, construtor de sua identidade além de socialmente ativo e responsável por si e pelo outro. Um sujeito que descobre, conhece, pensa e, portanto, constrói a realidade. Entendo os nossos alunos como sujeitos de direitos humanos e que exercem na escola o mais importante dos direitos. É esse tipo de homem que acredito que uma escola deva formar.

Pessoas com educação, disciplina, respeito, com conhecimento e aptos para exercer uma atividade. Sabendo viver em sociedade

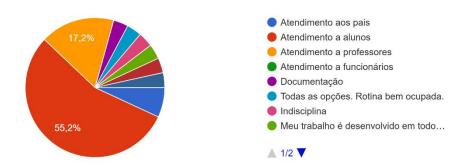
Formar o cidadão crítico e reflexivo.

A ESCOLA DEVE FORMAR O HOMEM CAPAZ DE INTERAGIR COM O MUNDO, PRIMANDO PELA PRESERVAÇÃO DA NATUREZA E SUSTENTABILIDADE, COM TAMBÉM SER UM CIDADÃO ATIVO NA SOCIEDADE.

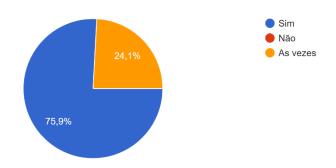
Pessoas capazes de viver e conviver em sociedade, que reconheçam seus direitos e cumpridores de seus deveres. Com capacidade de solucionar conflitos com capacidade de ler, interpretar e com habilidades para resolver questões matemáticas.

Física, psíquica e social

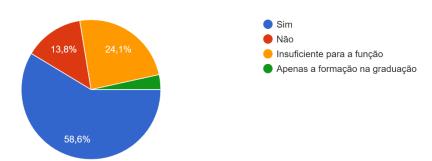
11. Na sua rotina quais ações mais ocupam o seu dia de trabalho? 29 respostas



12. Você se sente preparado para ser pedagogo? 29 respostas



13. Você teve alguma formação para assumir a função de pedagogo? ^{29 respostas}



14. Relate quais são os desafios encontrados pelo pedagogo no cotidiano es-

colar.29 respostas

Realizar seu papel (organização do trabalho pedagógico), pois ficamos tão envoltos em questões burocráticas e resolvendo questões disciplinares

Desenvolver todas as atribuições estabelecidas pensar SME Falta da presença familiar

Desenvolver sua função junto aos professores e alunos e cumprir com toda a parte burocrática.

Organização do trabalho com estabelecimento de prioridades devido as demandas.

Se tratando da escola pública, a situação econômica e emocional das crianças. Uma não está necessariamente relacionada a outra, porém as duas interferem significativamente no processo de aprendizagem.

Despertar o interesse no aluno e manter o professor entusiasmado, motivado e esperançoso a lidar com esse aluno.

Falta de interesse dos alunos, evasão escolar, fatores externos que interferem na aprendizagem.

O maior desafio está em gerir as situações de conflito entre alunos, alunos e professores, professores com professores. Isso nos toma muito tempo.

Indisciplina dos alunos que se recusam a estudar, se manter na sala e acatar a autoridade dos professor; atendimento aos pais sem hora marcada, o que atrapalha o andamento do trabalho; falta de coletividade do professor ao realizar sua função; (entre outros)

Ficar preso a questões burocráticas da escola e longe da sala de aula.

Resistência dos professores, falta de esclarecimento sobre o papel do pedagoga na escola.

Trabalhar com professores que não estão preparados e abertos para as mudanças que estão ocorrendo dia a dia.

Melhorar o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, mediar o relacionamento escola - comunidade, disciplina.

A burocratização do ensino

Falta de tempo para estar mais atualizado teoricamente.

Devido a falta de domínio dos professores, perde-se muito tempo advertindo alunos. Infelizmente muitos professores enxergam os alunos como seu adversário.

A falta de uma maior definição do nosso papel dentro da escola. São muitas as atribuições, que nem sempre vão ao encontro da função mais importante: garantir qualidade na aprendizagem. Os desafios diários mais significativos são aqueles que outros profissionais ou a própria família do aluno requerem. Ou seja, o pedagogo deve usar " uma varinha mágica e fazer o aluno aprender", 'pega outra e ensina o professor dar aula", 'pega outra e ensina o dever da família", pega outra e melhora as políticas públicas da rede de proteção da criança", mais uma e ensina regras de convivência entre professores, funcionários e alunos"...

Muitas atribuições e pouco tempo.

enfrentar o absentismo, falta de comprometimento e dedicação

Resistência de professores,família ausente ,alunos com necessidades especiais, tempo,

Dar contar da imensidade de atribuições que a função trás consigo, muitas vezes sozinha, pelo modelo de governo que prioriza a economia em detrimento da qualidade do trabalho educacional

Nos dias de hoje o pedagogo ainda continua tendo sua função desvirtuada devido à fragmentação das funções dentro do contexto escolar. Mas posso elencar algumas: -Não perder o foco de atuação diante das situações emergenciais do cotidiano da escola que absorvem grande parte do nosso tempo. - Outro desafio é com professores que não conseguem dominar a turma e cada passo vai nos chamar, ou seja, problemas de indisciplina; -Outro desafio é que os pais ainda acham que a escola tem que educar seus filhos e nunca comparecem em reuniões, nunca vão quando são chamados, e nem se interessam pelos problemas de seus filhos ocorridos na escola.

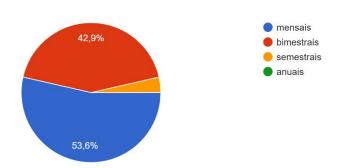
Fazer com que os alunos tenham interesse pelo aprendizado, professores com melhores formação, pois muitos não estão dando conta do aprendizado e indisciplina em sala de aula. A resistência por parte dos professores, habituados com um prática antiga e ultrapassada. CONSIDERO OS IMPREVISTOS DO COTIDIANO, PROFESSORES RESISTENTES E DEFASAGENS NA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS.

Administrar o tempo. Pois são inúmeras as tarefas do cotidiano. falta de atitudes do professor perante as mudancas ocorridas na atual sociedade

15. Você participa das capacitações e assessoramentos promovidos pela SME/NRE? 29 respostas



16. As reuniões que participa na SME / NRE para capacitação normalmente são: 28 respostas



17. Como avalia a formação que recebe da SME/NRE para o exercício de sua

função?29 respostas

Sinceramente não acrescenta mto na prática

Algumas desarticuladas com a função do pedagogo

Boas, bem informativas

satisfatória.

São muito produtivas e contribuem para o aprofundamento de meus conhecimentos.

A maioria das formações são excelentes e contribuem com a nossa prática.

Atualmente fora do contexto

Excelente - muito pertinente às necessidades encontradas no cotidiano escolar. Insuficiente

Insuficiente.

Deficiente, muito mais paliativa que formativa

Neste ano de 2019 foram muito boas como: Avisa Lá, Mathema, Formação Humana, Alfabetização, Juntos Somos 8, formação para nos ensinar a fazer as HTPC na escola, me ajudou a ter mais segurança ao abordar certos temas com as professoras.

Muito positiva, formando e preparando para atuar na escola de forma eficiente.

Como uma maneira de contribuir para um desenvolvimento efetivo na prática pedagógica.

Atualmente o NRE tem feito reuniões mais voltadas para sanar dúvidas e troca de experiências.

Pouco tempo para estudar profundamente os temas que são sugeridos.

Dificilmente agrega algo de novo.

Penso que poderiam ter maior aprofundamento e conteúdos mais relevantes à nossa prática.

Excelente . Nos instrumentaliza para as tarefas cotidianas e nos permite melhorar no que é preciso.

Excelente!

muito proveitosas, objetivas, eficaz e eficiente

As formações são muito boas e nos auxiliam muito

A formação é sempre uma oportunidade para aprender e refletir sobre o próprio trabalho bem como uma rica oportunidade para troca de experiências

Avalio como positiva. Pois temos a oportunidade de adquirir mais conhecimentos, instrumentos, ferramentas, alternativas, inspirações etc para promover com mais eficiência, criatividade e prazer o processo de ensino-aprendizagem.

Este ano tivemos uma formação excelente pelo NRE de Ponta Grossa, principalmente pelo projeto implantado nas escolas do SE LIGA é tempo de aprender mais.

Poderiam fazer um curso mais intensivo, pois temos muitas dúvidas.

AVALIO DE FORMA ÓTIMA, POIS É PENSADA DE ACORDO COM A REALIDADE DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO.

São ótimas, recebemos todo assessoramento necessário.

boa

18. Como o Pedagogo avalia/entende as atribuições burocráticas a ele atribuídas pela SME / SEED?29 respostas

Cada vez mais atribuições, algumas necessárias, outra nem tanto

Como uma grande sobrecarrega de papéis

Necessárias e ajudam acompanhar melhor o todo

Muitas atribuições são indispensáveis no desenvolvimento da função, porém algumas poderiam ser revistas, pois tiram tempo que o pedagogo poderia estar trabalhando com o professor e aluno.

Com calma e reorganização de tempo, pois existem burocracias que fazem parte da função.

Acontece de forma excessiva o que interfere na execução das outras funções que temos.

Necessárias . Desde que não sobressaía ao trabalho essencial da escola.

No Estado tem um Sistema de Registro de Classe On Line que facilita o trabalho para todos os profissionais do colégio. Neste sistema é feito a chamada dos alunos, lançamento de notas, acompanhamento do desempenho de cada aluno e posteriormente interligado ao Sistema SERE que legitima todo o trabalho.

Muitas delas são necessárias, porque na realidade em que vivemos em que tudo gera processo precisamos estar bem amparados e para isso se faz necessário o registro

Desconectadas com a realidade.

Pressão, o burocrático está tomando conta da ação do pedagogo, ou se é pedagogo ou secretário.

Avalio algumas como desnecessárias, como o bolsa família, planilha de controle da hora atividade do professor. Outras acredito que necessitam ser o pedagogo mesmo, relatório de faltas, organização do horário, encaminhamentos pedagógicos, livros de chamada, relatório dos alunos e professores, atas de atendimentos realizados,, fichas de pre conselho e registro de conselho de classe.

Fazem parte das atribuições do profissional propiciando maior conhecimento e crescimento.

Sendo importante, pois essa documentação fornece dados para melhorar o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos.

Necessárias, mas tem aumentado significativamente tomando muito tempo do pedagogo.

Eu como Pedagoga há 24 anos avalio minha atribuição burocrática suficiente.

Fazem parte do nosso trabalho, mas na maiora das vezes torna-se apenas preenchimento de fichas e documentos.

Como necessarias.

São necessárias. Trabalhamos com dados, pesquisas, resultados e precisamos relatar o que fazemos nas ações constantes. Então, podemos afirmar que faz parte o cumprimento das tarefas burocráticas.

Acredito que muita burocracia atrapalha e faz com que o pedagoga tenha pouco tempo para estar mais perto do professor.

faz parte da função, são necessárias para analise dos dados

Ad atribuições são muitas porém necessárias, é muito positivo

Extremamente extenuante pois sabemos ser necessárias, entretanto, a falta de mais profissionais para a divisão do trabalho.

É preciso definir com clareza a especificidade do trabalho, distinguindo a competência das funções. Não basta apenas caracterizar a função do pedagogo. É preciso redimensionar esse profissional no interior da escola, de forma que o seu trabalho seja realmente voltado à obtenção de melhores resultados no processo ensino - aprendizagem que acontece na relação professor - aluno na sala de aula. Também deverá ser levado em consideração a divisão do trabalho burocrático e atendimento às demais questões pedagógicas.

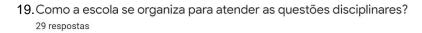
Faz parte da função, isso acaba se transformando numa sobrecarga muitas vezes prejudicando suas atividades diárias dentro da escola

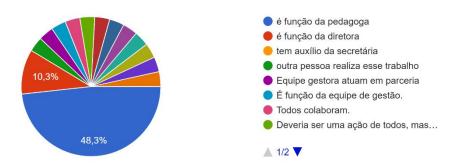
na minha visão, deveriam ser mais esclarecedoras.

AVALIO COM BOM, POIS CONSIDERO UMA DEMANDA GRANDE DE ATRIBUIÇÕES BURO-CRÁTICAS QUE REQUEREM MUITA ORGANIZAÇÃO PARA DAR CONTA DE TODO TRABA-LHO.

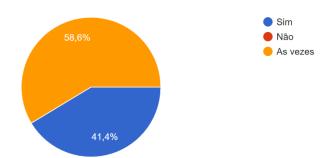
São intensas, porem necessárias e desafiadoras.

Um pouco dificil





20. Você consegue realizar a mediação ao processo ensino-aprendizagem por meio de acompanhamento do planejamento e avaliações realizadas?
29 respostas



21. De que forma você consegue realizá-las e em que momentos? 29 respostas

H. A dos professores, qdo possível

Através do momento de planejando, observação de aula, acompanhamento das avaliações, acompanhando das intervenções para recuperação pedagógica, análise dia resultados das avaliações visando estratégias para superação das dificuldades

HA e sempre que necessário

Devido ao acúmulo de funções realizo-as no momento do planejamento e diariamente entrando em sala e conversando com as professoras.

Durante o planejamento, na observação da aula e feedback das rubricas de planejamento. Além das reflexões pós avaliação.

Normalmenge nas sextas quando a hora atividade das professoras são maiores, porém não acontece semanalmente.

Hora atividade. Reuniões pedagógicas.

Sim... Através dos Planejamentos dos professores, Conselhos de Classe e Conselhos Escolares.

Na hora atividade do professor, mas nem sempre é possível porque temos no colégio professores que não fazem hora atividade no colégio porque tem apenas uma ou duas aulas semanais.

Hora atividade, reuniões e procura do professor.

Gosto muito de estar presente nas salas de aula, tanto na entrada para saberem que estou presente na escola, durante o dia letivo e ao final como um feedback

Através do roteiro de análise de avaliação na hora atividade.

Através do planejamento e resultados de avaliações nos momentos da hora atividade e nas reuniões pedagógicas.

No momento de planejamento com os professores , onde há um momento de reflexão. na hora atividade dos professores.

Quando são levadas até a Pedagoga o problema do aluno que nao tem nota boa , apresenta indisciplina, quando tem muita falta.

Na hora atividade dos professores.

Durante a hora atividade dos.professores, com planejamento prévio

Nos momentos de Hora Atividade, nos acompanhamentos em sala quando solicitado pelo professor ou nas de rotina (visitas diárias as turmas atendidas que consegui incluir no plano d etrabalho, essas visitas duram pouco tempo mas, servem para revelar antes de tudo a modo como o professor se relaciona com os alunos e organiza suas aulas)

Em hora atividade, observação do planejamento do professor e observação em sala de aula. na hora atividade, nas visitas pedagógicas

Nas horas atividades, quando não temos reuniões

Em momentos de hora atividade, com atendimento quinzenal com reflexões sobre o trabalho educativo que vem sendo realizado com a busca de práticas sempre mais significativas e efetivas para a aprendizagem dos alunos

Em momentos de Hora Atividade e HTPC

Atendimento aos professores, acompanhamento do RCO (registro de classe) e notas dos alunos.

no momento das observações, em sala

SEMANALMENTE

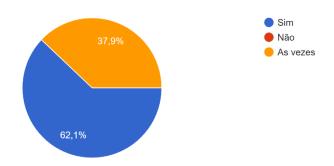
Nos momentos de hora atividade dos professores

Nas horas atividade . Organizando horário

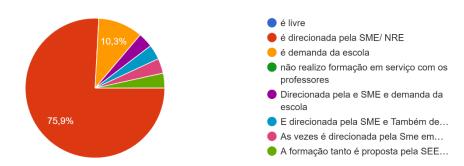
22. Qual é a importância do seu papel para a formação continuada em serviço dos professores? ^{29 respostas}



23. Você realiza formação continuada em serviço para seus professores? 29 respostas

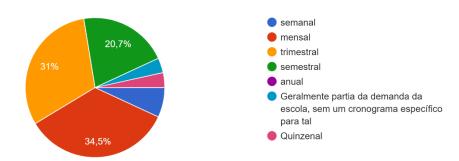


24. O tema da formação continuada em serviço dos professores: ^{29 respostas}



25.

A frequência da formação em serviço que oferece a seus professores é: 29 respostas



26.

Quais são as maiores dificuldades no seu trabalho como pedagogo 29 respostas

Tempo para conseguir realizar o trabalho e número de pedagogos inferior ao q realmente a escola demanda

Articular o burocrático e o pedagógico

compromisso profissional

Trabalhar com ideias novas/atuais com professoras com muito tempo de serviço.

Organização de demandas de atividades.

As situações críticas que muitas crianças vão para a escola, o descaso da família.

Despertar o interesse nos estudos pelos alunos.

Às vezes há sobrecarga de trabalho para atender todas as demandas que a função exige.

Conseguir realizar o trabalho pedagógico efetivamente, pois a demanda para resolver conflitos ou realizar a parte burocrática toma mais de 80% do tempo.

Desconhecimento da função do pedagogo por parte da comunidade escolar.

A burocracia documental, deveria ser mais prática e atuante, talvez fosse necessário a atuação nas áreas como antes : supervisão e orientação

Conseguir o envolvimento de todos os professores nos projetos e formações. Maior tempo para observação de sala de aula e entrega de feddback

Trabalhar com professores que não estão abertos para as mudanças.

Estabelecer um relacionamento de parceria entre escola família, onde a família se responsabilize pelo aluno e não apenas deixar tudo como responsabilidade da escola.

a dificuldade que os professores tem em entender que o aluno do sexto ano ainda é uma criança, que está num ambiente novo e que muitas vezes sente-se perdido por não ter um professor que o escute e lhe dê a devida atenção.

Falta de tempo para acompanhar melhor o planejamento do Professor na sua organização.

Fortalecimento da equipe diretiva e pedagógica.

Falta de comprometimento de pais e de alguns professores.

Os desafios já citados anteriormente

A burocracia.

valorização para à educação por parte das famílias dos alunos, parcerias na área da saúde para atendimento aos alunos

É me reunir com pais de alunos faltosos

Dar conta de todo o trabalho necessário ao processo educativo que deve ser desenvolvido atendendo a demanda de professores, alunos, família, da gestão da escola, do NRE e da SEED

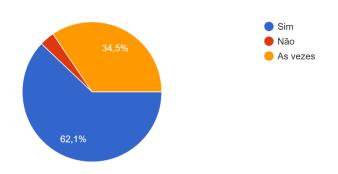
É um trabalho que exige tempo integral do pedagogo, pois tanto as tarefas práticas quanto as burocráticas são bastantes elevadas e exigem dedicação contínua, mas nesta questão considero a tarefas burocráticas como sendo as mais difíceis de conciliar com o restante do trabalho. Conflitos diários, bullying, brigas, desrespeito e falta de comprometimento com os estudos. ser aceita pelo grupo, pois vim de fora.

ESTAR MAIS PRESENTE NAS SALAS DE AULA

Conciliar todas as ações, planejadas a serem realizadas diariamente associadas as situações que surgem no cotidiano da escola.

falta de dialogo

27. Você acredita que seu trabalho é valorizado na escola? 29 respostas



28.

Em sua opinião, como deveria ser a relação entre Diretor e Pedagogo? 29 res-

postas

Parceria

Parceria

Dialógica

Uma relação de confiança e ajuda mútua.

Tem que ser um trabalho de parceria entre as duas.

É essencial que seja boa, porque formam uma equipe, do contrário a qualidade a condução da escola fica prejudicada.

Colaboirativa

Deve ser de profissionalismo onde o objetivo a ser alcançado seja o mesmo - deve haver comprometimento por parte de todos os envolvidos.

De parceria

Deviam sempre falar a mesma língua tanto com alunos, quanto com a comunidade escolar.

De parceria, com muito diálogo sobre tudo!

Serem aliadas, deveriam estar sempre interadas de todos os assuntos pertinentes a escola e haver trocas de ideias para melhorar a aprendizagem dos alunos, prever e previnir problemas, lutar por um clima educacional favorável.

Companheirismo, comprometimento e ajuda mútua, não ficando somente um sobrecarregado com todas as demandas que a escola tem.

Uma relação de respeito, confiança, ética e diálogo.

uma relação de cumplicidade, pois são funções que devem se apoiar para que a escola cumpra a sua função com mais qualidade.

Uma relação de compartilhamento de sugestões e parcerias.

Parceria, devem ter a mesma fala.

Deve se realizar um trabalho de equipe, no qual usa- se a mesma linguagem.

Só atuei até agora em duas escolas (General Antônio Sampaio e Colégio Borell) e a valorização por parte destes gestores é sempre muito boa. A relação é marcada pelo diálogo, compartilhamento de ideias e ações.

Precisam concordar com as opiniões.

relação de parceria, ideias em comum

A relação deve ser de empatia um deve saber e compreender as necessidades do outro. E devem falar a mesma lingua para que o trabalho realmente aconteça estes devem estar afinados

Uma relação de parceria e de cumplicidade em favor da aprendizagem, do comprometimento e do bem estar de todos os envolvidos no processo educacional que ocorre na escola.

Procuro manter uma relação de amizade e cordialidade com minha diretora, sem esquecer da hierarquia.

Trabalho em conjunto, isso ocorre na minha escola é uma parceria.

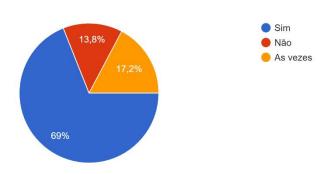
fazer um trabalho sempre em conjunto.

RELAÇÃO DIALÓGICA FUNDAMENTA NOS PRINCÍPIOS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA.

Ambos devem ter ótima relação, pois as tomadas de decisões devem ser em conjunto, visando o bem e o progresso dos alunos e professores, onde todos buscam os mesmos objetivos. Sincera, aberta ao dialogo

29. Acontece dessa forma?

29 respostas



30. Que tipo de ação o Diretor mais reivindica dos Pedagogos ²⁹ respostas



Atendimento quo necessário, sugestões de planejamentos

Através do papel formativo, acompanhando do planejando, observação em sala de Areia aula e feedback reflexivo

Dialogando sobre situações diarias

Atualizando-se constantemente para que seu apoio possa ser de qualidade e eficácia.

Na formação continuada, reflexão sobre dados da avaliação da turma e orientação no planejamento.

Auxiliando nas dificuldades encontradas principalmente com alunos que apresentam dificuldades.

Estimulando, orientando e valorizando

Dando assessoramento pedagógico.

Intermediando conflitos, chamando os pais dos alunos com problemas disciplinares ou de aprendizagem, encaminhando alunos para Sala de Recurso ou Sala de Apoio, conversando sobre necessidades e dificuldades em sala durante a hora atividade, auxiliando na organização de aulas diferenciadas e de visita de campo.

Com o planejamento, reforço quando possível, conversa com a família. (entre outros)

O pedagogo deve ser o incentivador o mediador e o ombro profissional e amigo!

Quando possível acompanhamento da hora atividade, observação de aula e feedback.

Como agente, articulador e mediador do trabalho do professor.

Assessorando e acompanhando o seu trabalho em sala.

Auxílio nas dificuldades encontradas em sala de aula, principalmente relativo a alunos com dificuldades de aprendizagem.

Ajudando o quando o aluno apresenta falta de interesse, chamando para a responsabilidade os pais, assessorando o Professor em atividades diversificadas quando solicitado.

Orientando, auxiliando, sugerindo e interferindo quando necessário.

Dando- lhe o suporte.pedagogico através de.orientacoes.

Geralmente, contribui muito é um profissional essencial e pode facilitar muito o trabalho do professor. No entanto, há casos que o pedagogo se coloca como alguém superior, não hierarquicamente falando. Mas, para dar a última palavra sem aceitar opiniões e sem valorizar os profissionais com quais trabalha faz do pedagogo uma profissional que não ajuda o professor.

É essencial para o direcionamento do trabalho do professor.

mediação, assessoramento pedagógico, formador

Com a formação do professor em serviço, observação de sala de aula, e orientação ao professor de como realizar determinado processo.

Fazendo-o refletir sobre o seu fazer pedagógico, ajudando-o em seus planejamentos para que o processo de ensino/aprendizagem não ocorra de forma espontaneista, mas seja pensado a partir das teorias educacionais produzidas, da análise da realidade das turmas e das necessidades dos alunos

Apoiando, orientando o trabalho docente.

Como suporte, orientações e acompanhamento em sala de aula.

dando suporte e orientando sua prática.

ARTICULAÇÃO COM O PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM.

Através do acompanhamento de planejamento, sugestões e auxilio na resolução de conflitos. Quando acontece alguma mudança concreta junto a aprendizagem

32. O que você entende por qualidade na educação? 29 respostas

Aprendizagem significativa

Equidade

Resultados

O aluno realmente aprender e ser trabalhado na sua totalidade, aprendendo a pensar e a posicionar-se frente as situações do dia a dia.

Aquela que contribuí para o desenvolvimento de habilidade e competência em seus alunos.

Diversos fatores são necessários para ter qualidade na educação, porém a qualidade reflefe em crianças que se desenvolvem integralmente no processo de aprendizagem.

Quando o aluno aprende, o prof ensina e e valorizado monetariamente por isso. Ambiente limpo e equipado.

Onde todos os envolvidos se sintam parte integrante da educação.

Educação de qualidade pra mim é aquela que consegue desenvolver ao máximo a pontencialidade de cada aluno

Que haja resposta positiva na aprendizagem escolar, levando em conta os desafios e esforços. Qualidade quando podemos trabalhar com autonomia e dedicação e não somente cumprindo normas e metas, as metas surgem naturalmente quando podemos trabalhar as etapas, por exemplo na alfabetização respeitando a maturidade e tempo de cada aluno.

Aquela que todos os envolvidos aprendem

Comprometimento dos profissionais visando o aprendizado dos alunos.

Qualidade na educação inclusiva, que seja democrática e que considere o sujeito em todas as suas especificidades e que promova a equidade.

Uma educação que trabalhe o aluno em todas as suas especificidades, tornando-o sujeito ativo da sua própria aprendizagem

Uma ESCOLA VIVA onde todos sintam prazer em estar lá, porque eu acredito que sem amor não há educação de qualidades, e também sem respeito pelos alunos e Professores por parte do Poder Público.

Que o processo ensino aprendizagem aconteça.

Um ensino levado a sério, dentro das propostas da escola que resulta na.mudanca de comportamento dos alunos diante dos desafios.

Uma escola que consegue cumprir sua tarefa com qualidade é aquela na qual o alunos aprendem e se tornam melhores.

Boa escola com bons resultados.

comprometimento pela educação, respeito pela educação e pelos alunos,

É proporcionar ao discente condições de um ambiente educativo,e desafiador e uma prática pedagógica que desperte no aluno a curiosidade e seu espírito investigativo.

Uma educação que garanta a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos em todas as nuances, contribuindo para que estes se tornem pessoas preparadas para as diversas situações que poderão enfrentar nos mais diversos ambientes. Que sejam capazes de compreender a própria vida e o mundo que os cerca com possibilidade de melhorar a própria vida e também do outro

Para que a escola tenha um ensino de qualidade, deve-se considerar que o aluno aprenda com criticidade, que tenha a oportunidade de refletir sobre os conteúdos de cada disciplina (e o professor, com orientação do coordenador pedagógico, precisa proporcionar estes momentos de reflexão). O estudante também precisa saber se relacionar em grupo e buscar a solução de problemas (encontrando estratégias para a resolução de atividades em classe ou recursos que solucionem questões cotidianas da vida escolar ou pessoal). O educando necessita aprender

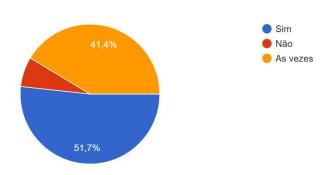
a respeitar as individualidades alheias ao mesmo tempo em que respeita e fortalece a sua individualidade. Além de ter autonomia e assumiR responsabilidades por suas próprias atitudes. Alunos com interesse que buscam além da escola, pesquisadores, motivados, participativos que demonstram autonomia em seus estudos. Professores que motivam seus alunos, desafiam e realmente ensinam o que tenha sentido para a vida do educando.

Infraestrutura, professores capacitados, gestão democrática.

É AQUELA QUE O ALUNO APRENDE E COLOCA SEUS CONHECIMENTOS EM PRÁTICA. Onde Equipe gestora e professores, tenham os mesmos objetivos, visando a aprendizagem dos alunos.

Quando acontece o esperado que é o conhecimento

33. Você desempenha seu trabalho com autonomia? 29 respostas



34.

Justifique a resposta anterior29 respostas

Mtas ações vem determinadas, seja pela direção ou SEED

Precisamos seguir orientações da SME, regimento interno da escola e orientações da direção Depende da gestão

Como sou diretora e pedagoga desenvolvo meu trabalho com autonomia e seriedade, dirigindome a minha Assessora Pedagógica quando necessito de ajuda.

Tenho plena sabedoria de minhas atribuições e também autonomia para desempenha_las.

Sei das minhas funções e as realizo sem auxílio de uma segunda pessoa, salvo quando são atividades novas que demandam uma formação ou orientação da SME.

Sou responsável pelas decisões e tenho apoio da direção para isso.

Tenho apoio do Núcleo Regional de Educação, direção, secretaria e comunidade escolar.

Estou sujeita a outras autoridades na escola como direção

Algumas coisas podem ser feitas de forma autônoma e outras tem que seguir a risca a palavra do diretor.

O bem da verdade, não temos autonomia e sim sempre temos que nos portar a esferas superiores, mesmo comprovando que ás vezes deveríamos tomar nossas atitudes sem por exemplo esbarrar em índices e ranckins.

Não, pois tudo precisa passar pelo diretor e se o mesmo não aceitar, você tem que refazer mesmo muitas vezes não concordando com a posição dele.

Porque muitas coisas dependem da colaboração e comprometimento de outras pessoas.

Nem sempre tenho autonomia, determinados assuntos precisa ter o consentimento da diretora.

Muitas vezes nossas ações são direcionadas pelo NRE, sem levar em consideração a realidade de cada escola.

A autonomia depende do envolvimento que os professores dispõe sobre o que é proposto, e sim até agora 90% dos docentes se engajam no que é organizado pela equipe pedagógica.

Pois muitas ações dependem do aval do diretor.

Tenho liberdade de acao, desde que atue dentro do estabelecido no regimento da escola e de seu proposta pedagógica.

Precisamos cumprir alguns protocolos (exigências burocráticas)mas, podemos sim dar um nosso tom nas ações e decisões e isso é exercer autonomia.

Algumas demandas são direcionadas pela SME.

respaldada pela SME, temos autonomia na gestão do trabalho na escola

Tenho autonomia para fazer as formações, dar minhas orientações, fazer reuniões com pais e professores e organizar as turmas em passeios de estudo etc

Muitas coisas, mesmo não concordando preciso fazer pois são exigências da mantenedora

Dentro dos limites e possibilidades que nos são dadas, temos autonomia para fazer acontecer o que é preciso dentro do ambiente escolar.

Temos liberdade para realizar nosso trabalho, com auxilio da direção do colégio. Pois seguimos o que esta na legislação.

A diretora confia em meu trabalho.

PORQUE TENHO A OPORTUNIDADE DE LIDERAR, ARTICULAR E ORGANIZAR MEU TRA-BALHO SEGUINDO OS PRINCÍPIOS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA.

Sigo as orientações da SME, já que pertencemos a uma rede, cumprimos normas, e seguimos um calendário, mas temos autonomia para tomada de decisões e soluções especificas da escola, conforme orientações repassadas.

NA maiori das vezes sim

35. O que poderia contribuir para seu trabalho melhorar? 29 respostas

Maior n de pedagogos por escola, menos burocracia

Nervosa trabalho burocrático

Trabalho coletivo

Diminuir na medida do possível os afazeres burocráticos.

Conseguir cumprir com o planejamento das atividades propostas semanalmente.

A participação efetiva dos pais na escola acredito que seria um facilitador e poderia diminuir muitos problemas que temos no cotidiano escolar.

Valorização do Estado

Tenho feito tudo o que está ao meu alcance - poderia haver mais comprometimento dos pais, comparecendo ao colégio quando convocados para reuniões e mantendo atualizado os contatos telefônicos.

A atuação de outros profissionais na escola como assistentes sociais, psicólogos, pois hj em dia a função que esses profissionais desenvolvem é o que mais toma o nosso tempo e prejudica as questões pedagógicas que acabam ficando em segundo plano

Divisão de funções. Ou atende professor, ou aluno ou os pais.

Maior incentivo, melhores condições de trabalho (humanas e físicas), o professor está muito oprimido e desgastado.

Parceria entre diretor e pedagogo, maior autonomia para exercer sua função, diminuir a parte burocrática, mais formação.

O entendimento e cooperação dos professores em diversos momentos.

Pais se responsabilizar com a educação dos filhos e ter mais comprometimento com a aprendizagem deles.

No NRE temos as coordenadoras que trazem pautas e assuntos pertinentes a todas as escolas. Ainda faltam profissionais da saúde para analisar os casos mais complexos de alunos que não evoluem ou que precisam de cuidados especiais e que estão na fila de neurologista desde que ingressaram na vida escolar.

Menos rodízio de Professores todo final de ano.

Comprometimento de todos os envolvidos com o processo educativo.

Maior co.prometimento de alguns professores no que diz respeito à indisciplina.

Os demais profissionais entenderem que o pedagogo precisa estar junto e não fazer pelos outros.

Menos relatórios e projetos externos.

formação

A tecnologia na minha escola é ruim,e trabalhar sem tecnologia adequada atualmente é quase impossível

Mais profissionais pedagogos para que houvesse melhor divisão de todo o trabalho

Definição do papel do pedagogo. A indefinição do papel do pedagogo, bem como a forma de organização do espaço e do tempo escolar, tem contribuído para a fragmentação das atividades pedagógicas

Família mais presente na escola, pois pais presentes acompanham a vida escolar e com isso diminuiria os problemas do dia a dia

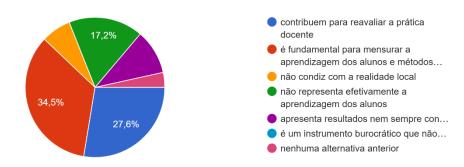
Mais formação.

GERIR MELHOR O TEMPO.

Com menos burocracia.

Dialogo, valorização

36. Em sua opinião as avaliações de larga escala (Prova Paraná, SAEB e outras) 29 respostas



37. Se pudesse resumir, responda em que consiste seu trabalho no contexto que está inserido hoje?29 respostas

Hj , resolver questões disciplinares e questões burocráticas

O pedagogo é o profissional que atua em processos relacionados ao ensino e aprendizagem. Seu trabalho está intimamente ligado ao do professor e é considerado como um apoio educacional. Ele é especialista em educação e associa o aprendizado às questões sociais e à realidade em que o estudante se encontra. Desta forma, o pedagogo contribui para a qualidade do ensino e aprendizado, fortalecendo a construção do conhecimento.

Um grupo bom. Bem comprometido

Como estou desempenhando duas funções posso dizer que passo muito tempo correndo, apagando incêndios e desenvolvendo funções de secretaria o que desgasta e me deixa com a sensação de que não fiz nada, fazendo muito ao mesmo tempo.

O trabalho do coordenador pedagógico é de extrema importância no encaminhamento de uma escola e de seu sucesso.

Resolver emergências que surgem no decorrer do dia, realizar a parte burocrática da escola, e algumas vezes entrar em sala de aula para dar aula ou realizar leitura com alguns alunos.

Arduo mais amo o que faço

O meu trabalho é de fundamental importância pois constitui a mediação entre NRE, pais, professores, comunidade, contribuindo para a qualidade do ensino básico e profissional.

Hoje o meu trabalho é muito mais como mediadora de conflitos interpessoais e burocracia, pouco tempo sobra para auxiliar os professores nas questões pedagógicas

Separar brigas dentro da sala de aula, no pátio e substituir professor.

Pronto Socorro da escola! O pedagogo hoje reflete um sistema e não a realidade de sua atuação! Estamos presa a um sistema estático cuidando do burocrático e sem tempo de por a prática que deveria ser instrumento principal na nossa atuação. O que impera é a teoria, quando um pedagogo se envolve com o pedagógico o grupo de professores se sentem amparados e ousam no seu exercício pois sabem que podem contar com o auxílio profissional de quem consegue ver o assunto pedagógico por dois ângulos, dentro e fora do contexto atuante de sala de aula e como a comunidade se faz representar através de resultados de dentro da prática pedagógica de sua escola.

O pedagogo como apagador de incêndio e visto como aquele que não faz nada na escola. Coordenar todo o trabalho na escola.

Melhorar o desenvolvimento de aprendizagem dos alunos e a disciplina.

Organizar o andamento da escola, auxiliar os professores nas dificuldades encontradas em sala de aula

De muita importância, pois o Professor Pedagogo dá suporte na escola para que Professores e Alunos tenham êxito na sua caminhada escolar.

Atendimento aos professores, pais e alunos, vistar RCO, acompanhar hora atividade, planejar formação continuada (replanejamento, semana pedagógica...), realizar conselho de classe...

Contribuir na organização da escola e melhora da qualidade do ensino e da aprendizagem.

O contexto atual é muito desafiador, temos a impressão que as pessoas de modo geral não conseguem resolver os problemas, baixo nível de tolerância e a falta de empatia faz com o trabalho do pedagogo seja muito desafiador.

Importante!!!

O papel do pedagogo como formador da pratica docente

Transformação

Organizar a escola para favorecer o processo de ensino e de aprendizagem, acompanhar o processo de ensino junto aos professores, analisar resultados e sugerir ações pedagógicas para que a aprendizagem seja efetiva, mediar a real inclusão de alunos com necessidades especiais, implementar projetos que melhorem a aprendizagem, a convivência e o protagonismo juvenil, acompanhar e propor análises sobre resultados de avaliações internas e

externas, cuidar de toda a documentação relativa ao processo educacional dos alunos, atender e orientar as famílias, entre muitas outras atribuições.

Estou me posicionando para, aos poucos, conquistar meu espaço e conseguir direcionar o grupo sob a perspectiva da gestão participativa e democrática, possibilitando que todos colaborem na organização e aprimoramento do meu trabalho pedagógico para uma educação efetivamente de qualidade. Tenho feito grandes conquistas dentro de minhas atribuições.

Importante para a mediação entre pais, professores e alunos.

Estou conquistando meu espaço, e o respeito, através de um trabalho árduo, com ajuda da diretora e da AP.

ARTICULAR E MEDIAR O PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM, TRABALHAR COM A FORMAÇÃO AOS PROFESSORES E INTEGRAR FAMÍLIAS E ESCOLAS.

Acompanhar e buscar avanços na aprendizagem. Resolução de conflitos. Resolver questões burocráticas.

Acão

ANEXOS

ANEXO 01 - UNIVERSO DA PESQUISA - ESCOLAS ESTADUAIS DE PONTA GROSSA

Oferta de Ensino por Modalidade de Ensino da Rede Estadual do Município de Ponta Grossa -

			Educação Profissional	Edu		de Jo-	e Ponta Grossa - Educação Especial
Escola	Ensino Fun- damental Anos Finais	Ensino Médio	Subsequente Nível Tec- nico	Fase I	Fase II	Ensino Médio	
Total do Mu- nicípio	43	33	8	1	9	9	34
31 de Marco, C E-Ef M	Х	Х					
Alberto Re- bello Valente, E E-Ef	Х						X
Amalio Pi- nheiro, C E Prof-Ef M	Х				X	X	X
Ana Divanir Boratto, C E- Efm	Х	X					X
Antonio Sampaio, C E Gal-Ef M	Х				X	X	Х
Arnaldo Jansen, C E Pe-	Х	Х			X	Х	X
Becker E Silva, C E Prof-Ef M	Х	X			X	Х	Х
Bento Mos- surunga, C E Mto-Efm	Х				X	Х	X
Brasilio A da Silva, C E C- Ef M	Х	Х					Х

Carlos Ze- lesny, C E Pe-Ef M	X	Х					X
Ceebja Prof Odair Pasqualini-Ef <u>M</u>				Χ	X	X	
Ceebja Prof Paschoal S Rosa-Ef M					X	X	X
Centro Est Educ Prof Agr Augusto Ribas		Х					
Centro Est Educ Profis de Ponta Grossa		Х	Х				
Colares, C E Prof-Ef M	Х	Х					X
Colonia Dona Luiza, C E- Em		Х					Х
Correia, C E Sen-Ef M Profis	Х	Х					Х
<u>De Vila Ve-</u> <u>Iha, E E C-Ef</u>	Х						X
Dorah G Daitschman, C E-Ef M	Х	Х					Х
Doroteu de Padua, C E Fr-Ef M	Х	Х					

•	_	-	-	•			
Edison Pietrobelli, C E Prof-Ef M	Х				Х	Х	Х
Elzira C de Sa, C E Profa-Ef M Profis	Х	Х	Х				Х
Epaminondas N Ribas, C E Dr-Ef M Pro- fis	Х	х					X
Espirito Santo, C E-Ef	Х				Х	Х	Х
Eugenio Ma- lanski, C E Prof-Ef M	Х	Х					X
Francisco Pi- res Machado, C E-Ef M	Х	Х					
Halia T Gruba, E E Profa-Ef	Х						
Inst Ed E Prof Cesar P Martinez-F M N P	Х	Х	Х				X
Iolando Ta- ques Fon- seca, E E Prof-Ef	Х						
Jesus Divino Operario, E E-Ef	Х						X
Joao R V B du Vernay,ce Prof-Ef M Profis	Х	Х	Х				

Jose Elias da Rocha, C E- Ef M	X	Х			
Jose Gomes do Amaral, C E Prof-Efm	X	×			
Julio Teodo- rico, C E Prof-Ef M Profis	Х				X
Kennedy, C E Pres-Ef M Profis	Х	Х	Х		X
Linda S Ba- cila, C E Profa-Ef M	Х	Х			
Margarete M Mazur, E E C Profa-Ef	Х				
Medalha Mi- lagrosa, E E- Ef	Х				X
Meneleu A Torres, C E Prof-Ef M Profis	Х	X	Х		X
Monteiro Lo- bato, E E-Ef	Х				X
Munhoz da Rocha, C E do C Dr-Ef M	Х	Х			

Nossa Sra da Gloria, C E- Ef M	Х	Х			Х
Nossa Sra das Gracas, C E-Ef M	Х	Х			Х
Osorio, C E Gal-Ef M	Х	Х			Х
Pedro Grzelczaki, C E Pe-Ef M	X	X			Х
Polivalente, C E-Ef M Profis	Х	Х	Х		
Regente Feijo, C E- Em Profis		Х	X		Х
Santa Maria, C E-Ef M	Х	X			Х
Sirley Jagas, C E Profa-Ef	Х	Х			

- ANEXO 02 UNIVERSO DA PESQUISA ESCOLAS MUNICIPAIS DE PONTA GROSSA
- 01.ESCOLA MUL. PROF^a ADELAIDE THOMÉ CHAMMA EIEF INTEGRAL/PAR-CIAL
- 02.ESCOLA MUL. VER. ADELINO MACHADO DE OLIVEIRA EIEF INTEGRAL
- 03.ESCOLA MUL. PROFa AGENORIDAS STADLER EIEF INTEGRAL
- 04.ESCOLA MUL. PROF^a ALDA DOS SANTOS REBONATO EIEF INTE-GRAL/PARCIAL
- 05.ESCOLA MUL. GAL. ALDO BONDE EIEF INTEGRAL/ PARCIAL
- 06.ESCOLA MUL. PREF. DR. AMADEU PUPPI EIEF INTEGRAL
- 07.ESCOLA MUL. PROFa. ANA DE BARROS HOLZMANN EIEF INTEGRAL
- 08.ESCOLA MUL. PROF. ARISTEU COSTA PINTO EIEF INTEGRAL
- 09.ESCOLA MUL. PROF^a. ARMIDA FRARE GRÁCIA EIEF INTEGRAL/PAR-CIAL
- 10.ESCOLA MUL. PROF^a. BRAULINA CARNEIRO DE QUADROS EIEF INTE-GRAL
- 11.ESCOLA MUL. DR. CARLOS RIBEIRO DE MACEDO EIEF INTEGRAL
- 12.ESCOLA MUL. CATARINA MIRÓ EIEF INTEGRAL
- 13.ESCOLA MUL. PREF. CEL. CLÁUDIO GONÇALVES GUIMARÃES EIEF IN-TEGRAL
- 14.ESCOLA MUL. PREF. CLÁUDIO MASCARENHAS EIEF INTEGRAL
- 15.ESCOLA MUL. CYRILLO DOMINGOS RICCI EIEF INTEGRAL/PARCIAL
- 16.ESCOLA MUL. CYRILLO DOMINGOS RICCI EIEF INTEGRAL/PARCIAL
- 17.ESCOLA MUL. DEODORO ALVES QUINTILIANO EIEF PARCIAL
- 18.ESCOLA MUL. PROF^a. DÉRCIA DO CARMO NOVISKI EIEF INTEGRAL
- 19.ESCOLA MUL. DEPUTADO DJALMA DE ALMEIDA CESAR EIEF INTE-GRAL/PARCIAL
- 20.ESCOLA MUL. PROFª. ECLÉA DOS PASSOS HORN EIEF INTEGRAL
- 21.ESCOLA MUL. DR. EDGAR SPONHOLZ EIEF INTEGRAL
- 22.ESCOLA MUL. PROF ÉGDAR ZANONI EIEF INTEGRAL/PARCIAL
- 23.ESCOLA MUL. FREI ELIAS ZULIAN- EIEF INTEGRAL
- 24.ESCOLA MUL. PROF ELOY AVRECHACK EIEF INTEGRAL

- 25.ESCOLA MUL. PREF. DR. ELYSEU DE CAMPOS MELLO EIEF INTEGRAL
- 26.ESCOLA: MUL. PREF. ERNESTO GUIMARÃES VILELA EIEF INTE-GRAL/PARCIAL
- 27.ESCOLA MUL. PREF. ENGº EURICO BATISTA ROSAS EIEF INTEGRAL
- 28.ESCOLA MUL.PROF. FARIS ANTONIO MICHAELE EIEF PARCIAL
- 29.ESCOLA MUL. PROF. FELÍCIO FRANCISQUINY EIEF INTEGRAL
- 30.ESCOLA MUL. FIORAVANTE SLAVIERO EIEF INTEGRAL
- 31.ESCOLA MUL. SEN. FLÁVIO CARVALHO GUIMARÃES EIEF INTEGRAL
- 32.ESCOLA MUL. FREDERICO CONSTANTE DEGRAF EIEF PARCIAL
- 33.ESCOLA MUL. PREF. DR. FULTON VITEL BORGES DE MACEDO EIEF IN-TEGRAL/PARCIAL
- 34.ESCOLA MUL. GUARACY PARANÁ VIEIRA EIEF INTEGRAL
- 35.ESCOLA MUL. PROFa. GUITIL FEDERMANN EIEF INTEGRAL/PARCIAL
- 36.ESCOLA MUL. PROFª. HAYDEÊ FERREIRA DE OLIVEIRA EIEF INTE-GRAL/PARCIAL
- 37.ESCOLA MUL. PREF. HEITOR DITZEL EIEF INTEGRAL
- 38.ESCOLA MUL. HUMBERTO CORDEIRO EF INTEGRAL
- 39.ESCOLA MUL. PROF³. IDÁLIA GÓES EIEF INTEGRAL
- 40.ESCOLA MUL. PROF. IVON ZARDO EIEF INTEGRAL
- 41.ESCOLA MUL. JOÃO MARIA CRUZ EIEF INTEGRAL
- 42.ESCOLA MUL.PROF. JORGE DECHANDT EIEF INTEGRAL
- 43.ESCOLA MUL. PREF. JOSÉ BONIFÁCIO GUIMARÃES VILELA EIEF PAR-CIAL
- 44.ESCOLA MUL. PADRE JOSÉ BUGATTI EIEF INTEGRAL
- 45.ESCOLA MUL. PREF. JOSÉ HOFFMANN EIEF INTEGRAL
- 46.ESCOLA: MUL. DR. JOSÉ PINTO ROSAS EIEF PARCIAL
- 47.ESCOLA MUL.PROF^a. JUDITH MACEDO SILVEIRA EIEF INTEGRAL
- 48.ESCOLA MUL. PROF. KAMAL TEBCHERANI EIEF INTEGRAL
- 49.ESCOLA MUL. PROF^a. KAZUKO INOUE EIEF INTEGRAL
- 50.ESCOLA MUL. DR. LEOPOLDO PINTO ROSAS EIEF INTEGRAL
- 51.ESCOLA MUL. PROFª. LOISE FOLTRAN DE LARA EIEF INTEGRAL
- 52.ESCOLA MUL PROFª LUCIA PACHER EF INTEGRAL
- 53.ESCOLA MUL. LUDOVICO ANTONIO EGG EIEF INTEGRAL

- 54.ESCOLA MUL. PREF. MAJOR MANOEL VICENTE BITTENCOURT EIEF INTEGRAL
- 55.ESCOLA PROF^a. MARIA ANTONIA DE ANDRADE EIEF PARCIAL
- 56.ESCOLA PROFa. MARIA COUTIN RIESEMBERG EIEF INTEGRAL/PARCIAL
- 57.ESCOLA MUL. PROF^a. MARIA ELVIRA JUSTUS SCHIMIDT EIEF INTE-GRAL/PARCIAL
- 58.ESCOLA MUL. PROF^a. MARIA EULINA SANTOS SCHEENA EIEF INTE-GRAL
- 59.ESCOLA MUL. PROF^a. MARIA LAURA PEREIRA EIEF INTEGRAL/PARCIAL
- 60.ESCOLA MUL. PROF^a. MARIA VITÓRIA BRAGA RAMOS EIEF INTE-GRAL/PARCIAL
- 61.ESCOLA MUL. DEP. MÁRIO BRAGA RAMOS EIEF INTEGRAL
- 62.ESCOLA MUL. PROF^a. MARTA FILIPKOWSKI DE LIMA EIEF INTEGRAL
- 63.ESCOLA MUL. PROFª. MINERVINA FRANÇA SCUDLARECK EIEF INTE-GRAL
- 64.ESCOLA MUL. PROF. NELSON PEREIRA JORGE EIEF INTEGRAL
- 65.ESCOLA MUL. VER. ORIVAL CARNEIRO MARTINS EIEF INTEGRAL/PAR-CIAL
- 66.ESCOLA MUL. PROF. OSNI VILACA MONGRUEL EIEF PARCIAL
- 67.ESCOLA MUL. PROFª. OTACÍLIA HASSELMANN DE OLIVEIRA EIEF PAR-CIAL
- 68.ESCOLA MUL.PREF. DR. OTHON MADER EIEF INTEGRAL/PARCIAL
- 69.ESCOLA MUL. PASCOALINO PROVISIERO EIEF INTEGRAL
- 70.ESCOLA MUL. PROF. PAULO GROTT EIEF INTEGRAL
- 71.ESCOLA MUL. PROF. PLÁCIDO CARDON EIEF INTEGRAL/PARCIAL
- 72.ESCOLA MUL.PREF. DR. PLAUTO MIRÓ GUIMARÃES EIEF INTEGRAL
- 73.ESCOLA MUL. PROTÁZIO SCHEIFER EIEF INTEGRAL/PARCIAL
- 74.ESCOLA MUL. DR. RAUL PINHEIRO MACHADO EIEF INTEGRAL/PARCIAL
- 75.ESCOLA MUL. PROF. RUBENS EDGARD FURSTENBERGER EIEF PAR-CIAL
- 76.ESCOLA MUL. PROF^a. RUTH HOLZMANN RIBAS EIEF PARCIAL 77.ESCOLA MUL. SÃO JORGE EIEF PARCIAL

- 78.ESCOLA: MUL. PROF. SEBASTIÃO DOS SANTOS E SILVA EIEF INTE-GRAL
- 79.ESCOLA MUL. PROF^a. SHIRLEY AGGI MOURA EIEF INTEGRAL 80.ESCOLA MUL. PREF. THEODORO BATISTA ROSAS – EIEF – INTEGRAL/PAR-CIAL
- 81.ESCOLA MUL. PROF^a. ZAHIRA CATTA PRETA MELLO EIEF INTEGRAL/PARCIAL
- 82.ESCOLA MUL. PROF^a. ZAIR SANTOS NASCIMENTO EIEF INTEGRAL 83.ESCOLA MUL. ZANONI ROGOSKI - ED. INFANTIL E ENS. FUNDAMENTAL-INTEGRAL
- 84.ESCOLA MUL. PROF^a. ZENEIDA DE FREITAS SCHNIRMANN EIEF INTEGRAL
- 85.ESCOLA MUL. PROFa. ZILÁ BERNADETE BACH EIEF INTEGRAL

ANEXO 03 - DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS FUNÇÃO: COORDENADORA PEDAGÓGICA / PEDAGOGO – SME

DOS DEVERES

- 1. Elaborar e executar projetos pertinentes à sua área de atuação;
- 2. Participar de estudos e pesquisas em sua área de atuação;
- 3. Participar da promoção e coordenação de reuniões com o corpo docente e discente da unidade escolar:
- 4. Assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidos;
- 5. Estimular o uso de recursos tecnológicos e o aperfeiçoamento dos recursos humanos;
- 6. Elaborar relatórios de dados educacionais;
- 7. Emitir pareceres técnicos;
- 8. Cumprir com as normativas destinadas a viabilizar as normas das Unidades Escolares/ CMEIs;
- 9. Zelar pela integridade física e moral do aluno;
- 10. Coordenar e participar das atividades de planejamento global da escola;
- 11. Participar da elaboração, execução, acompanhamento e avaliação de políticas de ensino;
- 12. Participar da elaboração, execução e avaliação do Projeto Político Pedagógico da escola;

- 13. Contribuir para o estabelecimento de parcerias para o desenvolvimento de projetos;
- 14. Articular-se com órgãos gestores da educação e outros;
- 15. Participar da elaboração do currículo e da implementação do calendário escolar;
- 16. Incentivar professores e alunos a participarem de concursos, feiras de cultura, grêmios estudantis e outros;
- 17. Participar da análise do plano de organização das atividades dos professores, como: distribuição de turmas, horas-aula, horas-atividade, disciplinas e turmas sob a responsabilidade de cada professor;
- 18. Manter intercâmbio com outras instituições de ensino;
- 19. Participar de reuniões pedagógicas e técnico-administrativas;
- 20. Acompanhar e orientar o corpo docente e discente da unidade escolar;
- 21. Participar de palestras, seminários, congressos, encontros pedagógicos, cursos e outros eventos da área educacional e correlatas;
- 22. Participar da elaboração e da avaliação de propostas curriculares;
- 23. Coordenar as atividades de integração da escola com a família e a comunidade;
- 24. Coordenar, elaborar as reuniões e atas do conselho de classe;
- 25. Contribuir na preparação do aluno para o exercício da cidadania;
- 26. Zelar pelo cumprimento da legislação escolar e educacional;

- 27. Zelar pela manutenção e conservação do patrimônio escolar;
- 28. Contribuir para a aplicação da política pedagógica do Município e para o cumprimento da legislação de ensino;
- 29. Propor a aquisição de equipamentos que assegurem o funcionamento satisfatório da unidade escolar;
- 30. Planejar, executar e avaliar atividades de capacitação e aperfeiçoamento de pessoal da área da educação;
- 31. Apresentar propostas que visem a melhoria da qualidade do ensino;
- 32. Contribuir para a construção e operacionalização de uma proposta pedagógica que objetive a democratização do ensino, através da participação efetiva da família e demais segmentos da sociedade;
- 33. Sistematizar os processos de coleta de dados relativos ao educando através de assessoramento aos professores, favorecendo a construção coletiva do conhecimento sobre a realidade do aluno;
- 34. Acompanhar e orientar pedagogicamente a utilização de recursos tecnológicos nas unidades escolares;
- 35. Promover o intercâmbio entre professor, aluno, equipe técnica e administrativa e conselho escolar;
- 36. Trabalhar o currículo, enquanto processo interdisciplinar e viabilizador da relação transmissão/produção de conhecimentos, em consonância com o contexto sócio-político e econômico:

- 37. Conhecer os princípios norteadores de todas as disciplinas que compõem os currículos da educação básica;
- 38. Desenvolver pesquisa de campo, promovendo visitas, consultas e debates, estudos e outras fontes de informação, a fim de colaborar na fase de discussão do currículo pleno da escola;
- 39. Buscar a atualização dos métodos e técnicas utilizados pelo pessoal docente, sugerindo sua participação em programas de capacitação e demais eventos;
- 40. Assessorar o trabalho docente na busca de soluções para os problemas de reprovação e evasão escolar;
- 41. Contribuir para o aperfeiçoamento do ensino e da aprendizagem desenvolvida pelo professor em sala de aula, na elaboração e implementação do projeto educativo da escola, consubstanciado numa educação transformadora;
- 42. Acompanhar o planejamento dos professores em horas atividades e em sala de aula;
- 43. Participar das atividades de elaboração do regimento escolar;
- 44. Participar da análise e escolha do livro didático;
- 45. Acompanhar e orientar estagiários;
- 46. Participar de reuniões interdisciplinares;
- 47. Avaliar e participar do encaminhamento dos alunos com deficiência para os setores específicos de atendimento;
- 48. Promover a inclusão do aluno com deficiência no ensino regular;

- 49. Coordenar a elaboração, execução e avaliação de projetos pedagógicos e administrativos da escola;
- 50. Trabalhar a integração social do aluno;
- 51. Traçar o perfil do aluno, através de observação, questionários, entrevistas e outros instrumentos;
- 52. Orientar os professores na identificação de comportamentos divergentes dos alunos, levantando e selecionando, em conjunto, alternativas de soluções a serem adotadas;
- 53. Divulgar experiências e materiais relativos à educação;
- 54. Promover e coordenar reuniões com o corpo docente, discente e equipes administrativa e pedagógica da unidade escolar;
- 55. Acompanhar estabelecimento escolar de sua lotação, avaliando o desempenho de seus componentes e verificando o cumprimento de normas e diretrizes para garantir a eficácia do processo educativo;
- 56. Executar outras atividades correlatas:
- 57. Buscar o aprimoramento constante através de leituras, estudos, cursos, congressos e outros meios que possam aprofundar conhecimentos para o exercício do trabalho;
- 58. Acompanhar e orientar as atividades dos professores da Educação de Jovens e Adultos, caso sua escola ofereça esta modalidade de ensino.

ANEXO 04 - DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS FUNÇÃO: COORDENADORA PEDAGÓGICA / PEDAGOGO – SEED / NRE

DOS DEVERES - Descrição do cargo professor - pedagogo

Atividades de Suporte Pedagógico direto à docência na Educação Básica, voltadas para planejamento, administração, supervisão e orientação educacional, incluindo, entre outras, as seguintes atribuições:

- Coordenar a elaboração e execução da proposta pedagógica da escola; administrar o pessoal e os recursos materiais e financeiros da escola, tendo em vista o atingimento de seus objetivos pedagógicos;
- 2. Assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas;
- 3. Zelar pelo cumprimento do plano de trabalho dos docentes;
- 4. Prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento;
- 5. Promover a articulação com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;
- 6. Informar os pais ou responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução da proposta pedagógica da escola;
- 7. Coordenar, no âmbito da escola, as atividades de planejamento, avaliação e desenvolvimento profissional;
- 8. Acompanhar e orientar o processo de desenvolvimento dos estudantes, em colaboração com os docentes e as famílias;
- Elaborar estudos, levantamentos qualitativos e quantitativos indispensáveis ao desenvolvimento do sistema ou rede de ensino ou da escola;
- 10. Elaborar, implementar, acompanhar e avaliar planos, programas e projetos voltados para o desenvolvimento do sistema e/ou rede de ensino e da escola, em relação a aspectos pedagógicos, administrativos, financeiros, de pessoal e de recursos materiais:
- 11. Acompanhar e supervisionar o funcionamento das escolas, zelando pelo cumprimento da legislação e normas educacionais e pelo padrão de qualidade de ensino.

ANEXO 05 - QUADRO DE TESES E DISSERTAÇÕES

SUPORTE	CATEGORIA	TÍTULO	ANO	AUTOR	PALAVRAS-CHAVE	UNIVERSIDADE	PROGRAMA / LI- NHA DE PESQUISA	TRABALHO	CIDADE ESTADO
BDTD	TRABALHO DO PEDAGOGO	POLÍTICAS PARA O TRA- BALHO DOS PEDAGO- GOS NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO PARANÁ (2004 – 2015): INTENSIFICAÇÃO, BU- ROCRACIA E POSSIBILI- DADES DE SUPERAÇÃO	2016	CRISTHYANE RA- MOS HADDAD	Políticas do Estado do Paraná, Trabalho de Pedagogos, Intensificação, Alienação, Burocracia.	TUIUTI	EDUCAÇÃO	TESE	CURI- TIBA/PR
BDTD	TRABALHO DO PEDAGOGO FUNDAMENTAL II	O PAPEL DO(A) PRO- FESSOR(A) COORDENA- DOR(A) PEDAGÓ- GICO(A) NA FORMAÇÃO EM SER- VIÇO DOS(AS) DOCEN- TES DO ENSINO FUNDA- MENTAL II: UMA ANÁLISE DESSA FUNÇÃO EM UMA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DO INTERIOR PAULISTA	2018	CAROLINA ALVES DE OLIVEIRA	Professor(a) coordenador(a) pedagógico(a). Professores dos anos finais do ensino fundamental. Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC). Formação continuada e em serviço. Reflexão sobre a prática	UNIVERSIDADE FE- DERAL DE SÃO CARLOS	EDUCAÇÃO Linha de pesquisa: Processos Educati- vos: Linguagens, Currí- culo e Tecnologias.	DISSERTAÇÃO	SÃO CAR- LOS SP
BDTD	TRABALHO DO PEDAGOGO FUNDAMENTAL II	PERCEPÇÕES DE PRO- FESSORES DO FUNDA- MENTAL II SOBRE SUA FORMAÇÃO E ATUAÇÃO	2017	JOELMA SILVEIRA GOULARTE DE LIMA	Formação de Professores. Atuação docente. Ensino Fundamental II.	UNIVERSIDADE CA- TOLICA DE SANTOS	EDUCAÇÃO	DISSERTAÇÃO	SANTOS SP
BDTD	TRABALHO DO PEDAGOGO	COORDENAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓ- GICO NA REDE ESTA- DUAL PAULISTA: DESAFIOS, LIMITES E POTENCIALI- DADES	2015	VALÉRIA ANDRADE SILVA	Coordenação pedagógica; Professor coordenador; Tra- balho pedagógico; Prática escolar.	UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO	EDUCAÇÃO	TESE	SÃO PAULO SP
BDTD	TRABALHO DO PEDAGOGO	O PEDAGOGO COMO AGENTE DE TRANSFOR- MAÇÃO SOCIAL PARA ALÉM	2010	ANDREZZA MARIA BATISTA DO NAS- CIMENTO TAVA- RES	Atuação do pedagogo. SEMTAS. Educação Social. Pedagogia Social. Educação Não Escolar.	UNIVERSIDADE FE- DERAL DO RIO GRANDE DO NORTE	EDUCAÇÃO	TESE	NATAL RN

		DOS MUROS ESCOLA- RES							
BDTD	TRABALHO DO PEDAGOGO	CONTRIBUIÇÕES DO PEDAGOGO À PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES INICIAN- TES: UM ESTUDO SO- BRE A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL ESTA- DUAL DE PONTA GROSSA - PR	2018	ADRIANE BAYER TOZETTO BEATRIZ	Pedagogo. Prática pedagógica. Professores iniciantes. Educação Profissional.	UEPG LINHA DE PESQUISA ENSINO E APRENDI- ZAGEM	EDUCAÇÃO	DISSERTAÇÃO	PONTA GROSSA PR
BDTD	TRABALHO DO PEDAGOGO	A EDUCAÇÃO FILOSÓ- FICA DOS EDUCADORES: TRABALHO PEDAGÓ- GICO E FORMAÇÃO HU- MANA À LUZ DO MATERIALISMO NE- GATIVO	2019	ALDO XAVIER MONTEIRO	Centralidade do Trabalho; Método Transitório; Autono- mia Político- Pedagógica; Filosofia da Educação Negativa; Forma- ção Humana	UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO	EDUCAÇÃO	DISSERTAÇÃO	SÃO PAULO SP
BDTD	TRABALHO DO PEDAGOGO	UM ESTUDO SOBRE O TRABALHO DAS PEDA- GOGAS NO INSTITUTO FEDERAL FARROUPI- LHA: HISTORICIDADES, INSTITUCIONALIDADES E MOVIMENTOS	2014	TAISE TADIELO CEZAR	Historicidade; Trabalho; Pedagoga; Educação Profissional.	UNIVERSIDADE FE- DERAL DE SANTA MARIA	EDUCAÇÃO	DISSERTAÇÃO	SANTA MARIA RS
BDTD	TRABALHO DO PEDAGOGO	TRABALHO PEDAGÓ- GICO NA ALFABETIZA- ÇÃO: UMA TRAVESSIA DIALÉTICA EM CONSTRUÇÃO	2017	DULCINEIA LI- BRAGA PAPALIA DE TONI	Trabalho, Trabalho pedagó- gico, Alfabetização, Políticas Educacionais	UNIVERSIDADE FE- DERAL DE SANTA MARIA	EDUCAÇÃO	DISSERTAÇÃO	SANTA MARIA RS
BDTD	TRABALHO DO PEDAGOGO	A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓ- GICO DA EDUCAÇÃO FÍ- SICA E A PEDAGOGIA HISTÓ- RICO-CRÍTICA: LIMITES E POSSIBILIDADES	2018	NAIÁ MÁRJORE MARRONE ALVES	Organização do trabalho pedagógico, pedagogia histórico-crítica, educação física	UNIVERSIDADE FE- DERAL DE GOIÁS	EDUCAÇÃO	DISSERTAÇÃO	GOIÂNIA GO
BDTD	TRABALHO DO PEDAGOGO	EXPERIÊNCIAS PROFIS- SIONAIS DAS	2018	THAIANA MA- CHADO DOS AN- JOS	Pedagogia. Pedagogas. Pedagogos. Técnico-administrativo em educação.	PONTIFÍCIA UNIVER- SIDADE CATÓLICA	EDUCAÇÃO	DISSERTAÇÃO	PORTO ALEGRE RS

		PEDAGOGAS E PEDA- GOGOS TÉCNICO- ADMINISTRATIVOS EM EDUCAÇÃO DO IFRS			Educação Profissional e Tecnológica.	DO RIO GRANDE DO SUL ESCOLA DE HUMA- NIDADES PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO			
BDTD	TRABALHO DO PEDAGOGO	O TRABALHO DO PEDA- GOGO NA ESCOLA: COMPROMISSO COM A GESTÃO DEMO- CRÁTICA NA REDE MU- NICIPAL DE ENSINO DECURITIBA	2017	SANDRA REGINA BERNARDES DE OLIVEIRA ROSA	Concepção de pedagogo, políticas educacionais, tra- balho do pedagogo, gestão democrá- tica.	UNIVERSIDADE TUIUTI DO PR	EDUCAÇÃO	DISSERTAÇÃO	CURITIBA PR
BDTD	TRABALHO DO PEDAGOGO	O COORDENADOR PE- DAGÓGICO COMO ARTI- CULADOR DA RECUPE- RAÇÃO DA APRENDIZAGEM	2016	EDNALDO TORRES DA SILVA	Coordenador Pedagógico. Recuperação da aprendiza- gem. Professores de recuperação. Práticas de re- cuperação.	PONTIFÍCIA UNIVER- SIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO PUC-SP	MESTRADO PRO- FISSIONAL EM EDUCAÇÃO: FOR- MAÇÃO DE FOR- MADORES	DISSERTAÇÃO	SÃO PAU- LOSP
BDTD	TRABALHO DO PEDAGOGO	TRABALHO E PEDAGO- GIA: CONSIDERAÇÕES A PARTIR DOS DISCURSOS DE PEDA- GOGAS NA ESCOLA	2012	BRUNA PEREIRA ALVES FIORIN	Curso de Pedagogia. Pedagogos(as). Pedagogia. Trabalho.	UNIVERSIDADE FE- DERAL DE SANTA MARIA	PRÁTICAS ESCO- LARES E POLÍTICAS PÚ- BLICAS	DISSERTAÇÃO	SANTA MARIA RS
BDTD	TRABALHO DO PEDAGOGO	GESTÃO EDUCACIONA E FORMAÇÃO DO PEDA- GOGO EM CURSOS DE PEDAGO- GIA DE IES DO PARANÁ.	2014	CLARICE SCHNEI- DER LINHARES	Concepção de gestão de educação. Trabalho. Projeto pedagógico. Formação do pedagogo.	UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ	EDUCAÇÃO	TESE	CURITIBA PR
BDTD	TRABALHO DO PEDAGOGO	COMPETÊNCIA EM IN- FORMAÇÃO DE PEDA- GOGOS DE INSTITUIÇÕES PÚBLI- CAS DE ENSINO MÉDIO LONDRINENSES	2017	MARIA CRISTINA GOMES	Competência em informação - Pedagogos. Comportamento informacional - pedagogos. Necessidades de informação.	UNIVERSIDADE ES- TADUAL DE LON- DRINA	EDUCAÇÃO	DISSERTAÇÃO	LON- DRINA PR
BDTD	TRABALHO DO PEDAGOGO	A CONTRA- HEGEMONIA NA FORMAÇÃO DE EDU- CADORES DO CAMPO: UMA ANÁLISE SOBRE O CURSO DE PEDAGOGIA DA TERRA.	2012	LIANNA DE MELO TORRES	Pedagogia da terra – curso de Pedagogia – tendências pedagógicas contra-hege- mônicas.	UNIVERSIDADE FE- DERAL DE SERGIPE	EDUCAÇÃO	TESE	SÃO CRISTÓ- VÃO SE

BDTD	TRABALHO DO PEDAGOGO	O TRABALHO DE PEDA- GOGAS NOS COTIDIA- NOS DE UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL: SENTIDOS E HISTORICIDADE	2013	MARIA CECÍLIA MARTINS MAN- CKEL	Trabalho. Historicidade. Co- tidiano. Trabalho de peda- gogo. Educação Infantil	UNIVERSIDADE FE- DERAL DE SANTA MARIA	EDUCAÇÃO	DISSERTAÇÃO	SANTA MARIA RS
BDTD	TRABALHO DO PEDAGOGO	O TRABALHO DO PEDA- GOGO NA ESCOLA PÚ- BLICA DO PARANÁ	2014	NELSI ANTONIA PABIS	Trabalho. Pedagogo. Escola Pública.	TUIUTI	EDUCAÇÃO	TESE	CURITIBA PR
BDTD	TRABALHO DO PEDAGOGO	CONTRIBUIÇÕES DE TRABALHOS PEDAGÓ- GICOS REALIZADOS POR PEDAGOGO ORIENTA- DOR EDUCACIONAL EM CONTEXTO DE ESCOLA: ÊNFASE NA FORMAÇÃO DE PRO- FESSORES	2017	QUEILA STRÜCKER PINHEIRO	Pedagogo Orientador Educacional. Atribuições Profissionais. Formação de Professores.	UNIJUÍ – UNIVERSI- DADE REGIONAL DO NOROESTE DO ES- TADO DO RIO GRANDE DO SUL	MESTRADO EM EDUCAÇÃO NAS CIÊNCIAS	DISSERTAÇÃO	JJUI RS
BDTD	TRABALHO DO PEDAGOGO	O TRABALHO DO PEDA- GOGO NO ÂMBITO DA UNIVERSIDADE FEDE- RAL DE SANTA MARIA	2016	CASSIANA MAR- QUES DA SILVA	Pedagogo. Competências. Campo de atuação.	UNIVERSIDADE FE- DERAL DE SANTA MARIA	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRA- ÇÃO CURSO DE MES- TRADO PROFISSI- ONAL EM GESTÃO DE ORGANIZA- ÇÕES PÚBLICAS	DISSERTAÇÃO	SANTA MARIA RS
BDTD	TRABALHO DO PEDAGOGO	DIALÉTICA DAS RELA- ÇÕES SOCIAIS: O TRA- BALHO PEDAGÓGICO DOS(AS) DIRETORES(AS) DO INS- TITUTO ESTADUAL DE EDUCA- ÇÃO OLAVO BILAC, RS (1974-2017)	2018	ANDREIA VEDOIN	Trabalho. Trabalho Pedagó- gico dos/as diretores/as es- colares. Políticas Públicas. Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac.	UNIVERSIDADE FE- DERAL DE SANTA MARIA	EDUCAÇÃO	TESE	SANTA MARIA RS
BDTD	TRABALHO DO PEDAGOGO	A ATUAÇÃO DO PEDA- GOGO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: UM ES- TUDO DE CASO SOBRE AS AÇÕES	2016	ELICIA THANES SILVA SODRÉ DE FRANÇA	Pedagogo. Educação Profissional. Nova Prática Pedagógica	UFRRJ INSTITUTO DE AGRONOMIA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO	AGRONOMIA	DISSERTAÇÃO	SEROPÉ- DICA, RJ

		PEDAGÓGICAS DESEN- VOLVIDAS NO INSTI- TUTO FEDERAL DO AMAPÁ – campus MA- CAPÁ				EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA			
BDTD	TRABALHO DO PEDAGOGO	REPRESENTAÇÕES SO- CIAIS DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO EM ESCOLA DO CAMPO SO- BRE QUÍMICA E MEIO AMBIENTE	2017	CHARLANE LA- RISSA DRESCH CARLETTO	Representações sociais, educação ambiental, ensino médio, escola do campo, química, meio ambiente.	UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FE- DERAL DO PARANÁ PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVI- MENTO REGIONAL	DISSERTAÇÃO APRESENTADA AO PROGRAMA DE PÓSGRADUAÇÃO EM DESENVOLVI- MENTO REGIONAL DA UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FE- DERAL DO PA- RANÁ	DISSERTAÇÃO	PATO BRANCO PR
BDTD	TRABALHO DO PEDAGOGO	FORMAÇÃO DOCENTE: A ARTE LITERARIA COMO MEDIADORA NAS DISCUSSÕES REFLEXI- VAS EM ATPC	2018	SHEILA APARE- CIDA PEREIRA DE OLIVEIRA	Formação docente ATPC Arte literária Henri Wallon	PONTIFICIA UNIVER- SIDADE CATOLICA DE SÃO PAULO PUC SP	MESTRADO PRO- FISSIONAL EM EDUCAÇÃO	DISSERTAÇÃO	SÃO PAULO SP