

PEDAGOGIA, PEDAGOGOS & A ESCOLA CONTEMPORÂNEA

debates, discussões e proposições



Marielda Ferreira Pryjma & Ricardo Antunes de Sá orgs.

**PEDAGOGIA, PEDAGOGOS &
A ESCOLA CONTEMPORÂNEA**
debates, discussões e proposições





UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ

Reitor
Vice-Reitora
Diretora de Comunicação
Diretora-Adjunta de Com.

Marcos Flávio de Oliveira Schiefeler Filho
Tangriani Simioni Assmann
Maurini de Souza
Ana Paula Ferreira



Coordenadora-Geral
Coordenadora-Adjunta
Assessora editorial

EDITORA DA UTFPR
Eunice Liu
Giani Carla Ito
Neuci Schotten

CONSELHO EDITORIAL

Titulares

Adriani Edith Michelin
Antonio Gonçalves de Oliveira
Aruanã Antonio dos Passos
Danyel Scheidegger Soboll
Marcelo Gonçalves Trentin
Maria Helene Giovanetti Canteri
Roberto Cesar Betini
Sara Tatiana Moreira
Sidemar Presotto Nunes
Wellington Ricardo Fioruci

Suplentes

Silvana Stremel
Adriano Lopes Romero
Anna Luiza Metidieri Cruz Malthéz
Anna Silvia Penteadó Setti da Rocha
Carina Merkle Lingnau
Ivo De Lourenço Junior
Janaina Piana
Jézili Dias
Luiz Renato Martins da Rocha
Marcelo Fernando de Lima
Mariane Kempka
Pedro Valério Dutra de Moraes

As opiniões e os conteúdos expressos neste material são de responsabilidade do(s) autor(es) e não refletem, necessariamente, a opinião do corpo editorial.



Associação Brasileira
das Editoras Universitárias

**PEDAGOGIA, PEDAGOGOS &
A ESCOLA CONTEMPORÂNEA**
debates, discussões e proposições

Organizadores
Marielda Ferreira Pryjma
Ricardo Antunes de Sá

Curitiba, 2022

ED**UT**FPR

CC BY-NC-ND



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons - Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional. Esta licença permite o download e o compartilhamento da obra desde que sejam atribuídos créditos ao(s) autor(es), sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Pedagogia, pedagogos e a escola contemporânea [recurso eletrônico]: debates, discussões e proposições /organização : Marielda Ferreira Pryjma e Ricardo Antunes de Sá. – 1. ed. – Curitiba, PR : EDUTFPR, 2022. 1 arquivo texto (406 p.) : il. PDF ; 7,5 MB.

Título retirado da tela de abertura (visualizado em 07 nov. 2022).

Inclui bibliografias.

Acesso via World Wide Web.

ISBN 978-65-88596-62-3

1. Ensino. 2. Didática. 3. Educação e Estado. 4. Professores – Formação. 5. Sociologia educacional. I. Pryjma, Marielda Ferreira. II. Sá, Ricardo Antunes de, 1962-. III. Título.

CDD: ed. 23 –370.1

Departamento de Bibliotecas da Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Bibliotecário: Adriano Lopes CRB-9/1429

Design	Eunice Liu, Haniel Bozzi, Amanda Ross, André Morales, Hellen Fanucchi, João Costa, Letícia Rubio, Mayara Nakai, Tiago Zarowny
Ilustração do livro	Matheus Kleves, Letícia Aparecida Rubio, Lucas Gabriel Dias
Capa	Letícia Aparecida Rubio
Ilustração da capa	Lucas Gabriel Dias
Revisão	Alana Batista Américo, Anna Júlia Weber, Gabriela de Paula Rogoski, Giovana de Lucas, Hadson Oliveira, Ludmilla Borinelli, Marta Botelho Lira, Pedro Saczk
Normalização	Anna Júlia Weber, Hadson Oliveira, Ana Flávia Lorena, Tatiana Campos da Hora Soares

EDUTFPR

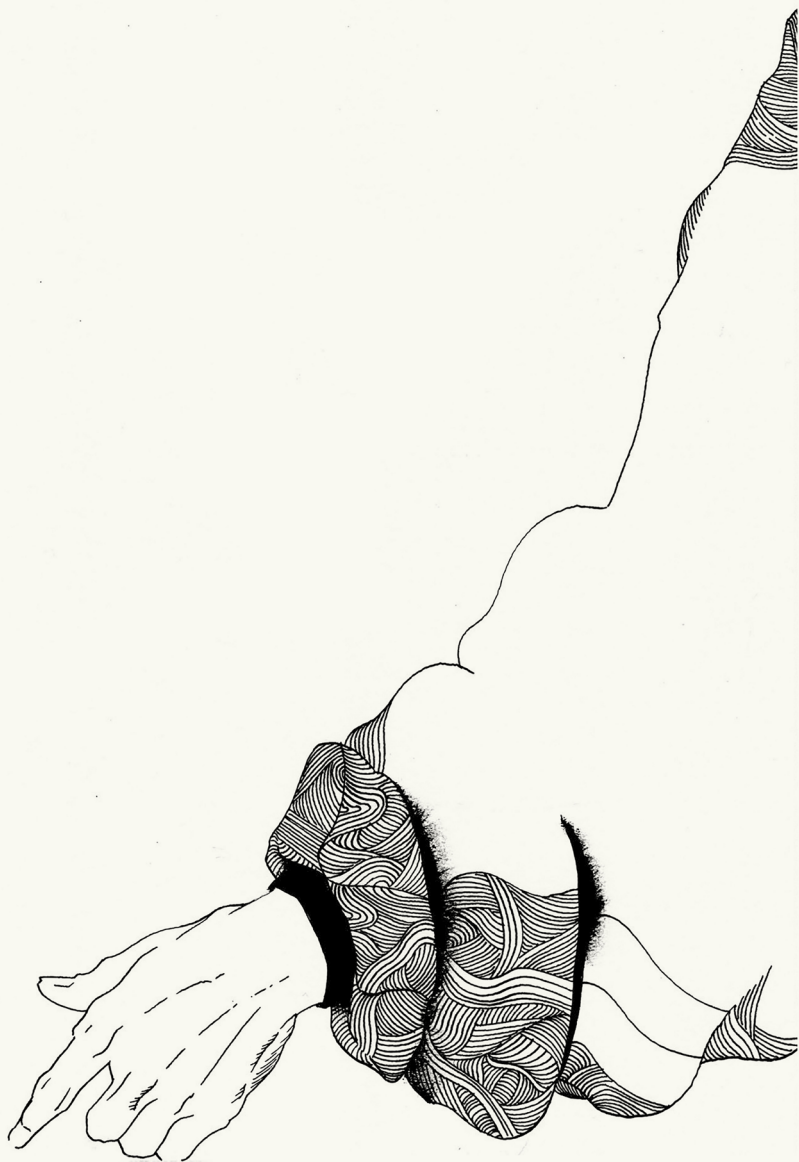
Editora da Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Av. Sete de Setembro, 3165
80230-901 Curitiba PR
utfpr.edu.br/editora
editora.utfpr.edu.br

Sumário

- 10 **Apresentação**
Marielda Ferreira Pryjma e Ricardo Antunes de Sá
- 18 **Pedagogía: entre la escuela de la razón y la escuela de la fabricación**
Armando Zambrano Leal
- 48 **Mudanças e continuidades dos marcos legais do curso de Pedagogia no Brasil**
Andressa Grazielle Brandt e Márcia Hobold
- 100 **O curso de Pedagogia no Brasil a partir da aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais: um olhar a partir de pesquisas**
Jamile Cristina Ajub Bridi, Marielda Ferreira Pryjma e Silvana Stremel
- 130 **A formação inicial do coordenador pedagógico: contexto do desenvolvimento profissional**
Priscila Gabriele da Luz Kailer e Susana Soares Tozetto
- 163 **Indícios sobre a relação teoria e prática e a noção de Pedagogia em artigos elaborados por estagiárias dos anos iniciais**
Luiza Kerstner Souto e Marta Nörnberg
- 187 **O papel do pedagogo como mediador na/da formação continuada do professor**
Clicie Maria Cancelier Negoseki e Ricardo Antunes de Sá

- 210 **Formação do pedagogo escolar e interações com o desenvolvimento profissional**
Eleana Jean Negrão Breckenfeld, Luciene Guiraud e Joana Paulin Romanowski
- 246 **Pedagogia e pedagogas diante de conhecimentos matemáticos**
Kasselandra Mattos Soares e Rita Buzzi Rausch
- 280 **A atuação mediadora do professor pedagogo na escola estadual do Paraná: processos formativos, político-pedagógicos, sociais e culturais**
Sônia Cristina da Silva e Régina Cely Campos Hagemeyer
- 316 **Reflexões sobre os desafios da integração das tecnologias e mídias digitais na prática do pedagogo escolar à luz da complexidade**
Estela Endlich e Ricardo Antunes de Sá
- 339 **De suporte técnico-pedagógico para a construção coletiva do pedagogo escolar na rede municipal de ensino de Curitiba: uma transição necessária para a organização de uma boa escola**
Roberlayne de Oliveira Borges Roballo
- 379 **Contributos do curso de Pedagogia para a atuação de pedagogos na função de coordenação pedagógica**
Rosângela Dias Simões Nunes e Kátia Maria da Cruz Ramos
- 396 **Sobre os autores**

APRESENTAÇÃO



Esta obra pretende contribuir para os debates, as discussões e as proposições em relação à Pedagogia, considerada por nós e pelos(as) pesquisadores(as) como uma ciência aplicada da prática educativa e para ela. As pesquisas e os estudos apresentados buscam apresentar um panorama da prática dos pedagogos na escola contemporânea.

As reflexões apresentadas aqui seguem uma linha condutora que nos permitem situar o leitor no contexto formativo e da atuação profissional do pedagogo, debatendo sobre a concepção do curso de Pedagogia, a formação inicial, a formação continuada e a atuação do pedagogo na escola.

Os primeiros três capítulos versam sobre a concepção que sustenta a formação do pedagogo ao longo dos anos, trazendo uma visão ampla sobre essa construção histórica.

A obra inicia com os estudos sobre a “Pedagogía: entre la escuela de la razón y la escuela de la fabricación”, capítulo desenvolvido pelo professor Armando Zambrano Leal, da Universidade de Cali, Colômbia. Ele analisa o poder da Pedagogia como poética do ser humano, situando a passagem da escola da razão moderna e libertadora para a escola da fabricação contemporânea. Com um discurso poético e filosófico, o autor elabora considerações sobre o nascimento de uma escola que fabrica a felicidade embasada no êxito, nas competências e na educação ao longo da vida, tecendo duras críticas ao poder didático da escola que empobrece a criatividade docente.

Com uma leitura objetiva, histórica e muito profunda, o estudo sobre as “Mudanças e continuidades dos marcos legais do curso de Pedagogia no Brasil”, de autoria de Andressa Grazielle Brandt e Márcia Hobold, analisa os quatro marcos legais do curso de Pedagogia no Brasil. Com um destaque para as mudanças e continuidades dos

currículos para a formação de professores expressos nesses documentos, as autoras revelam o seu entendimento sobre as propostas formativas dos cursos ao longo dos anos. Os marcos legais são apresentados considerando os elementos de mudança e continuidade que influenciaram diretamente a constituição histórica dos currículos de formação de professores no país. Esse detalhado estudo inicia com reflexões sobre o Decreto-Lei n° 1.190/1939, que estruturou o curso de Pedagogia no Brasil em 1939, seguido pelos pareceres n° 251/1962 e n° 252/1969. Este foi complementado pela Resolução CFE n° 2/1969, que tratava da formação do pedagogo no país. O texto trata ainda da Resolução CNE/CP n° 1/2006, que incorporou debates e discussões realizadas sobre a formação do professor e do pedagogo no Brasil após a promulgação da Lei de Diretrizes de Bases da Educação (LDB) de 1996.

A análise sobre as discussões em relação ao curso de Pedagogia no Brasil, em um período após a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais em 2006, é o tema do capítulo intitulado “O curso de Pedagogia no Brasil a partir da aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais: um olhar a partir de pesquisas”, de autoria de Jamile Cristina Ajub Bridi, Marielda Ferreira Pryjma e Silvana Stremel. As autoras apresentam uma análise sobre as diretrizes curriculares nacionais que foram encontradas em dissertações e teses no período de 2006 a 2018. Em um texto exploratório, as análises realizadas pelas pesquisas compõem um quadro de análise pertinente e elucidativo. O objetivo deste capítulo é analisar as discussões sobre o curso de Pedagogia no Brasil após a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais com base em resultados de pesquisas acadêmicas. O capítulo se pauta nos processos formativos que envolvem a

constituição profissional do pedagogo no Brasil e, tem como pano de fundo, os contextos históricos e legais nos quais diferentes proposições para o curso de Pedagogia foram engendradas ao longo dos anos, desde a sua criação na década de 1930. As formações inicial e continuadas do pedagogo têm destaque em cinco investigações, nas quais são discutidas e analisadas as propostas formativas que se concretizaram em instituições de educação superior, bem como os processos de formação continuada que ocorrem em distintos espaços.

Priscila Gabriele da Luz Kailer e Susana Soares Tozetto dão início às reflexões que envolvem a formação inicial do pedagogo. Com o capítulo “A formação inicial do coordenador pedagógico: contexto do desenvolvimento profissional”, as autoras discutem os modelos formativos existentes em um curso de Pedagogia para analisar o contexto do desenvolvimento profissional do coordenador pedagógico. Em uma análise clara e objetiva, as autoras apresentam o entendimento sobre o papel desse profissional, situando-o no contexto da gestão e da organização pedagógica da escola.

Sobre o processo formativo inicial, “Indícios sobre a relação teoria e prática e a noção de Pedagogia em artigos elaborados por estagiárias dos anos iniciais”, assinado por Luiza Kerstner Souto e Marta Nörnberg, discute a relação teoria-prática na formação inicial de pedagogas. Todo o estudo se pautou na análise dos registros reflexivos feitos pelos estagiários do curso de Pedagogia, na tentativa de elucidar a relação que se estabelece entre a teoria e a prática. As vivências ocorridas no contexto do estágio supervisionado constituíram o conteúdo de análise do estudo.

O capítulo intitulado “O papel do pedagogo como mediador na/da formação continuada do professor”, de

Clicie Maria Cancelier Negoseki e Ricardo Antunes de Sá, tem origem na dissertação com o mesmo título, a qual teve como objetivo investigar o processo de mediação do pedagogo na/da formação continuada de professores. Os autores apresentam parte da pesquisa realizada no contexto de escolas públicas estaduais de um dos municípios da Região Metropolitana de Curitiba para caracterizarem a concepção e a prática dos pedagogos em relação ao processo de mediação da formação continuada de professores. O estudo apresenta reflexões e questões sobre a identidade epistemológica da Pedagogia e do pedagogo, bem como enfoca o papel de mediador que o pedagogo exerce em relação à articulação do processo pedagógico na escola e para o desenvolvimento da formação continuada de professores.

Seguindo a mesma linha de investigação, o capítulo escrito por Eleanore Jean Negrão Breckenfeld, Luciene Guiraud e Joana Paulin Romanowski, intitulado “Formação do pedagogo escolar e interações com o desenvolvimento profissional”, tem como referência uma investigação realizada sobre o processo de formação continuada do pedagogo ofertada para pedagogos escolares pela rede pública estadual paranaense. Como base na análise, as autoras discutem o teor dos documentos e dos depoimentos de pedagogos que participaram de cursos de formação continuada. A sua leitura nos permite compreender as análises feitas pelas pesquisadoras, que contribuem significativamente para a constituição identitária profissional do pedagogo no contexto escolar.

O estudo realizado por Kasselandra Mattos Soares e Rita Buzzi Rausch busca identificar os conhecimentos matemáticos desenvolvidos durante a formação em Pedagogia. Com o capítulo denominado “Pedagogia e pedagogas

diante de conhecimentos matemáticos”, as autoras partem dos dizeres dos estudantes que estão na etapa final de formação para compreender como o futuro professor vê e concebe a Matemática e os seus conceitos. As autoras relacionam o processo formativo e a compreensão dos conceitos matemáticos necessários para a atuação profissional do professor, e revelam um contexto bastante peculiar.

A atribuições profissionais que surgem com base nas necessidades sociais são alguns dos resultados de pesquisas apresentadas na continuidade deste livro, e demonstram a dinâmica profissional do pedagogo em uma contínua transformação. Os temas dos quatro capítulos que finalizam esta obra encontram na atuação profissional do pedagogo o seu foco, destacando os contextos escolares e a atuação profissional do pedagogo enquanto eixos centrais das análises, e revelando-nos surpreendentes questões sobre as práticas.

Este bloco inicia com o capítulo “A atuação mediadora do professor pedagogo na escola estadual do Paraná: processos formativos, político-pedagógicos, sociais e culturais”, de Sônia Cristina da Silva e Regina Cely Campos Hagemeyer. Com um olhar crítico, as autoras constroem compreensões acerca da atuação profissional do pedagogo, relacionando-as com a função social da escola contemporânea e fundamentando-se no domínio da ciência pedagógica. As concepções resultantes desse estudo apontam para a existência de práticas inseridas nos processos histórico e sociocultural escolar e condicionadas a eles, bem como evidenciam a sua dialogicidade.

Na sequência, é apresentado o estudo intitulado “Reflexões sobre os desafios da integração das tecnologias e mídias digitais na prática do pedagogo escolar à luz da complexidade”, de autoria de Estela Endlich e Ricardo

Antunes de Sá. Esse capítulo discute a atuação do pedagogo escolar em um sistema municipal de ensino, particularmente para compreender como ocorre a integração das tecnologias e das mídias digitais nas escolas municipais, sobretudo em tempos de cibercultura. A pesquisa reforça a compreensão da Pedagogia entendida como Ciência da Educação e a necessidade da construção da identidade profissional do pedagogo. Como parte de um relatório de pesquisa, o estudo analisou como os pedagogos concebem, integram e organizam no seu processo de trabalho as tecnologias e as mídias digitais na escola.

“De suporte técnico-pedagógico para a construção coletiva do pedagogo escolar na rede municipal de ensino de Curitiba: uma transição necessária para a organização de uma boa escola”, de autoria de Roberlayne de Oliveira Borges Roballo, analisa as mudanças que ocorreram nas atribuições do cargo de suporte técnico pedagógico na Rede Municipal de Ensino de Curitiba (RME). O estudo trata das discussões realizadas em 2016 por um grupo de trabalho formado por pedagogas da RME que reconfigurou o papel do pedagogo em suas atribuições técnico-pedagógicas. Ressalta-se a importância do debate coletivo e o papel desempenhado pelo grupo de trabalho, organizado após aprovação e início da implantação do plano de carreira do Magistério Municipal em 2014 (Lei nº 14.544), que discutiu as mudanças nas atribuições do pedagogo escolar da rede. Estas mudanças nas atribuições, incluindo a modificação da nomenclatura, foram publicadas no Decreto nº 1.313/2016. O trabalho pretende mostrar que a mudança realizada no conjunto de atribuições do pedagogo escolar se tornou significativa para repensar a função social desempenhada por esse profissional. A partir da aprovação e da implantação do plano de carreira,

tanto as novas atribuições profissionais quanto as relações que se estabeleceram com a organização do trabalho do pedagogo foram analisadas. A autora apresenta suas conclusões e indica os desdobramentos advindos da modificação do conjunto de atribuições do pedagogo escolar.

Uma pesquisa realizada em Pernambuco é tema do capítulo que encerra esta obra e procura elucidar os “Contributos do curso de Pedagogia para a atuação de pedagogos na função de coordenação pedagógica”, de Rosângela Dias Simões Nunes e Kátia Maria da Cruz Ramos. As reflexões vindas desse capítulo partem do pressuposto de que a coordenação pedagógica tem uma função de mediação, apoio, acompanhamento e intervenção junto aos gestores, aos professores, aos estudantes e à comunidade escolar em geral. Os resultados apresentam significativas reflexões e destacam uma característica em relação ao perfil dos coordenadores pedagógicos, a de que eles consideram que sua função de mediador é característica da atuação profissional do pedagogo, reiterando que a formação em Pedagogia é condição necessária para a sua atuação na coordenação pedagógica.

Com imensa satisfação, temos a honra de convidá-los para as leituras dos estudos e das pesquisas apresentados que pretendem contribuir com a formação e a identidade do pedagogo com vistas à sua atuação profissional nos contextos escolares contemporâneos.

Marielda Ferreira Pryjma
Ricardo Antunes de Sá
Organizadores

PEDAGOGÍA: ENTRE LA ESCUELA DE LA RAZÓN
Y LA ESCUELA DE LA FABRICACIÓN



Armando Zambrano Leal

INTRODUCCIÓN

El tema del que me ocupo aquí parte de la siguiente tesis: La globalización borra la especificidad de la tradición y sus saberes. La pedagogía encuentra un terreno fértil en la experiencia liberadora; La pedagogía moderna era liberadora en el sentido de la razón, la pedagogía contemporánea fabrica las disposiciones de los sujetos. Para el desarrollo de esta tesis comenzaré, en un primer momento, por delimitar los aspectos singulares de la globalización entendida como conjunto de prácticas y de saberes que dan lugar a formas de dominación cultural. La barbarie dulce será objeto de mi más vivo interés y junto a ella la paradoja de lo cercano/lejano carácter de lo tecno-global. Podría avanzar, de igual modo, que los valores tradicionales se ven afectados por los valores globales. La educación en la globalización borra la diferencia; ella fabrica la conformidad. Pero este discurso, y sus prácticas reconoce el lugar del conocimiento. Así, sociedad y economía del conocimiento están en el corazón mismo de la globalización. El vínculo con la pedagogía me permitirá adentrarme en la educación, la experiencia y la resistencia. La tradición moderna supo hacer de ella un artefacto de poder y su correlato en arte, ciencia o discurso. En todo, la pedagogía es un lugar de resistencia, reflexión y promoción de prácticas cuyo único fin debería consistir en la esperanza frente a un mejor mundo.

LA RAZÓN EDUCADORA

La cientificidad en educación entra al inicio del siglo pasado como resultado de diversos hechos socio-políticos. Dos han servido para legitimar las posiciones científicas

en pedagogía. De un lado, la necesidad de justificar la práctica pedagógica respecto de la explotación generada en la era industrial. Los pedagogos de la escuela activa o de la educación nueva justificaron la práctica pedagógica a través del estudio científico de la naturaleza de la infancia. De otro lado, después de la Segunda Guerra Mundial los Estados asumen el soporte financiero de la educación imponiendo una lógica de eficacia producto, a la vez, de la científicidad y medición del hecho y del acto educativo (VAN DER MAREN, 1980). En este marco nacen nuevos fenómenos educativos. Basado en las tipologías de normal, anormal, desadaptación escolar, debilidad mental, adaptados, desadaptados que construyó la psicología antes de 1950, la sociología creará el concepto de fracaso escolar. Los test de medición suavizaron el repertorio lingüístico traduciendo dichas categorías en “dotados”, “superdotados” y no “dotado”. El examen cumplió eficazmente su papel (LEAL, 2017). En otros términos, el fracaso escolar es un fenómeno construido por los sociólogos para reunir diversos problemas producto de la medición, la eficacia y la eficiencia. Este fenómeno creado a mediados del siglo pasado es, quizás, el concepto clave de la educación escolar contemporánea. El da cuenta de los cambios suscitados en los fines de la escuela y de las funciones del profesorado y del alumnado. La sociedad contemporánea rompe con la tradición del saber pedagógico creando un saber de eficiencia cuyo territorio observamos en la didáctica. La sociedad tecnológica, de velocidad, seguridad y control crea una desmaterialización del saber tradicional. Sociedad de la información, luego del conocimiento, gerencia del conocimiento, economía del saber muestran dicha desmaterialización (QUET, 2007). Un nuevo discurso educativo toca los saberes; una nueva

moda los exagera como repertorio discursivo para el análisis escolar. Esta moda recoge las múltiples, complejas y diversas instituciones encargadas de producir saber en el marco de la globalización del conocimiento (SCHRIEWER, 2004). El saber pedagógico tiene tres grandes momentos. Primero, la educación escolar del siglo XVIII adoptó los principios de libertad y autonomía. Estos principios darán lugar a un pensamiento pedagógico moderno inscrito en las transformaciones políticas y sociales cuya línea de acción será la democracia (KERLAN, 2001). Segundo, el siglo XIX consolidará la idea de escolarización de base para todos. Esto estará acompañado de los saberes científicos provenientes de las ciencias y de las matemáticas. El lenguaje se enseñará en orden a la unificación de la nación y contra los particularismos lingüísticos. Las ciencias se comienzan a enseñar para educar al pueblo y garantizar un modelo de democracia y de economía. Liberar al hijo del pueblo es un asunto de ciencia, razón y juicio. Tercero, el nacimiento de los movimientos pedagógicos y la búsqueda de definición de la pedagogía. La modernidad pedagógica habitará tanto en la ciencia como en la libertad y la autonomía. Estos dos conceptos justifican el pensamiento pedagógico moderno del cual nacen conceptos como activo, nuevo, desarrollo, objetivos etc. El pensamiento pedagógico se abre en relación con las finalidades biológicas de la educación y de aquí nace la pedagogía experimental, la psicopedagogía, la pedagogía institucional, la psicoterapia (LEAL, 2013). En la perspectiva política, dicho pensamiento se expresará en pedagogías de la libertad, pedagogía nueva, pedagogías críticas etc. En este orden, el saber pedagógico es filosófico, político y científico en cuanto arte de enseñar. En su seno está el hacer pues no se puede enseñar en teoría sino en práctica.

De ahí emerge la idea generalizada según la cual la pedagogía es un arte, discurso o ciencia.

Ahora bien, la finalidad de la pedagogía consistió, desde muy temprano, en hacer posible la libertad del individuo tanto en el plano biológico como en el social (ZAZZO, 1952). El pedagogo enseña el saber de las ciencias, los oficios, el arte, la cívica y su finalidad consistirá en defender dicha enseñanza como medio de libertad, como mecanismo de autonomía. Enseñando, el pedagogo crea saber. De ahí que “la pedagogía sea la envoltura mutua y dialéctica de la teoría y de la práctica por la misma personas sobre ella misma” y el pedagogo como el práctico-teórico de la acción educativa (HOUSSAYE, 1997, p. 13). La relación práctica-teoría ha sido clave en la lectura del acto educativo. Cuando el profesor enseña se despliega todo un portafolio de signos y saberes cuyo sentido traducen la práctica. La reflexión conduce inevitablemente a la teorización de dichas prácticas lo que en lenguaje filosófico se traduce como praxis. Más allá de la relación positiva de práctica-teoría se puede también pensar en el actuar cuyos signos despliegan un significado complejo y un esfuerzo de interpretación. Así, el actuar pedagógico se lee en clave hermenéutica y es más rico que la relación positiva y tradicional de práctica-teoría (LECLERCQ, 2000). De algún modo, entre el actuar y el decir se incubaba el saber pedagógico. “El pedagogo vive en la ruptura, su palabra común es el cambio, su urgencia, la apertura” (HOUSSAYE, 1995, p. 60). El saber pedagógico era antes el conocimiento de una sabiduría en tanto fines y medios. Esto estaba vinculado al acto educativo como toda actividad dirigida al aprendizaje sistemático, orientado y organizado en un marco específico y respondía a una intención, un deseo o un proyecto de aprendizaje. Pues bien, no queda ahora

entrar a la barbarie donde el discurso pedagógico moderno queda escindido de sus principios.

¿UNA BARBARIE DULCE?

El término globalización nos recuerda una política económica y cultural de homogeneización de lo humano. Ella tiene, de acuerdo con Beriain tres causas. El principio de la organización social, la contextura espacio-temporal des-localizada y la naturaleza de la estructura social expresada en la sociedad-red de influjos de información (BERIAIN, 2002). Estas tres causas recorren el interés moderno y se materializan en la contemporaneidad. Valores y mercancías aparecen como objetos prácticos de un discurso que se cierra en las prácticas de dominación. Su epicentro podríamos encontrarlo en la culminación de la Segunda Guerra Mundial. Con ella surge el Estado de Bienestar que los países europeos conocieron luego del Plan Marshall. El control sobre las personas, la necesidad de suplir sus demandas de cultura, alimentos, salud, recreación, esparcimiento, trabajo, vivienda, se convirtieron en objetivos de la política de reconstrucción del espacio agredido y herido por la acción de las bombas. Luego de la guerra, una política de seguridad social generalizada permitiría construir un Estado que se preocuparía por sus ciudadanos. La industrialización constituyó el fin último de la sociedad de bienestar. Seguridad, empleo y familia podrían definir al Estado de Bienestar. La transformación del espacio físico producto de la guerra y el surgimiento de tres sujetos de control: el urbanista, el médico y el trabajador social (VIRILIO, 1993) tejerían nuevas prácticas humanas, nuevos roles sociales y nuevas prácticas de control. Acertadamente Paul Virilio lo señala como el

nacimiento de la sociedad de control cuya base estaría en la velocidad (VIRILIO, 1995). Los tres sujetos cumplieron un papel importante en la reorganización del espacio urbano, la ponderación de las necesidades materiales y el control de la población.

El estado de control, propio de la sociedad de bienestar, ha hecho de la tecnología el medio más poderoso para perfeccionar los métodos de seguridad. Esta última debe entenderse como dispositivo de bienestar. En efecto, la satisfacción de las necesidades siempre estuvo acompañada de un discurso de seguridad. Vivir con seguridad en el espacio urbano, reducir las distancias y peligros en dicho espacio y facilitar los medios para una mejor calidad de vida es la base de control de la necesidad. Este nuevo discurso, instalado y desplegado en las sociedades altamente industrializadas, se ha ido exportando paulatinamente a las sociedades allende tradicionales. El desarrollo de la tecnología y su aplicación como medios de vigilancia y control fueron decisivos en lo que Virilio llama el espacio de velocidad (VIRILIO, 2004). En efecto, el desarrollo exponencial de la tecnología y su miniaturización (nanotecnología) vendría a jugar un papel importante en los objetivos de una sociedad que está presente en todos los lugares del planeta. Con la telepresencia encontramos fijado lo anterior.

La tecnología invirtió la relación espacio-tiempo. El ser humano puede estar, a la vez, adentro y afuera. El movimiento y el desplazamiento hoy, paradójicamente, son quietud. Hoy se viaja más rápido sin que tengamos necesidad de movernos. La Internet da testimonio de esta condición transformada de lo físico. Desarrollo tecnológico y afianzamiento industrial como motor de la reconstrucción de las sociedades de postguerra vinieron a ser los pilones

de la sociedad de dominación. Desde esta perspectiva, la globalización podría entenderse como el efecto de la sociedad de bienestar cuyos recursos se encontrarían, en una fase más reciente, en la dominación planetaria. Dicho poder podría tener su lógica expansiva y sostenida en las tres revoluciones: industrial (máquina de vapor), transporte (auto, barco, avión) y la tecnológica y de comunicaciones.

Desde el ámbito político, la globalización supone el dominio sobre regiones extensas e indefensas. Esto se ve con mayor precisión en la lógica de la reorganización de los espacios geográfico. Europa comunitaria se vuelve centro de poder. En tanto bloque político, desarrollará una serie de tareas encaminadas a la dominación cultural, económica y política. Será, por su propia dinámica comercial, monetaria y ciudadana, un bloque contra la hegemonía norteamericana. Desde el ámbito económico, la globalización impulsa una nueva lógica. La libertad de mercados permitirá la libre circulación de mercancías. El presupuesto consistirá en una cierta capacidad para equiparar las distancias entre el norte y el sur. Globalización y neoliberalismo van de la mano. A primera vista, la importancia de la circulación de las mercancías vendría a constituirse en insumos de un desarrollo positivo de las sociedades tradicionales. Este principio podría traducirse como un interés positivo, no obstante con la libre circulación el bienestar de las sociedades desarrolladas estaría siendo suplido por el consumo generalizado de los ciudadanos inermes de nuestros países. Tanto lo político como lo económico de la globalización ha sido posible gracias a los altos desarrollos tecnológicos y el papel de los medios de comunicación. Si bien, la circulación de las mercancías no tiene fronteras, las personas tienen dificultad de circular por el espacio geográfico. La libre movilidad del norte

hacia el sur es una realidad inversamente proporcional. La barbarie dulce también comienza aquí.

PARADOJA: LEJANO-CERCANO

La realidad global nos recuerda una paradoja: aquella de la cercanía sobre la lejanía. En efecto, esta paradoja se traduce por el acceso inmediato a las mercancías, saberes, tecnología, medios de comunicación, otrora imposibles de adquirir debido a las fronteras del proteccionismo. De igual modo, ella se materializa por medio de la velocidad de la circulación y creación de nuevas informaciones y la transformación de una lógica del movimiento por la quietud – podemos estar aquí y ahora y al mismo tiempo en otro lugar gracias a los sistemas informáticos. En total, la vida ha sido colonizada por medio de nuevos dispositivos que borran la especificidad. Así, lo lejano en su riqueza y misterio termina perdiendo su especificidad en la cercanía. Un vino francés pierde su valor de misterio porque ya lo encontramos en cualquier supermercado. Un libro extraño puede llegar a nuestras manos gracias a los servicios express y con ello perder su valor; un vestido árabe o africano comprarse por internet. ¿Dónde queda lo exótico? ¿A dónde ir para encontrar lo extraño si todo es cercanía?

Lo original cede su lugar a lo múltiple e idéntico. En todos los centros comerciales del planeta encontraremos las mismas mercancías, de igual marca y con precios idénticos. Estos valores culturales han homogeneizado tanto el espíritu como el cuerpo humano. La religión del consumo, las nuevas militancias ideológicas – defensa del medio ambiente –, la unicidad en los modos de actuar también se acompaña de un estereotipo del cuerpo

light y de dimensiones que revelan los efectos de la moda sobre el rostro. La cultura humana se homogeniza y las luchas por los particularismos culturales nos recuerda igualmente una barbarie dulce. Ella está acompañada de una nueva forma de organización de la educación, de sus sistemas y de sus prácticas. Educar para el trabajo (CIURANA, 2001) e implícitamente para el consumo, he aquí la despersonalización de la verdadera educación.

SOCIEDAD Y ECONOMÍA DEL CONOCIMIENTO

La globalización se perfecciona en la sociedad y economía del conocimiento. La primera está en el valor agregado a los procesos de producción como conocimiento; la economía del conocimiento es la capacidad económica de la ciencia. Si bien Lorenz (2007) insiste en que estos dos conceptos ya estaban presentes en las prácticas de saber de los iluministas, es después de la segunda mitad del siglo anterior que comienza a jugar un papel decisivo en los procesos de producción, organizaría las prácticas de saber y redefiniría los valores de la cultura individual, colectiva y planetaria. Igualmente, rediseñaría el modo de ser en el mundo de las personas. Así, entonces, la globalización podría definirse como aquel discurso político, económico y cultural cuyas prácticas tienen sustento en la racionalidad de la sociedad y economía del conocimiento. Su fin primordial ha consistido en crear, gracias a los desarrollos de las tecnologías y las comunicaciones, de una sociedad globo donde las particularidades se borran pues las distancias se acortan, las necesidades se suplen por medio de la libre circulación de mercancías y al saber incorporado de la ciencia. La ciencia y la tecnología que de ella se deriva vendrían a suplir la inconsistencia de la

modernidad. Ella salvaría a la humanidad de su estado precario. La economía se fortalece gracias a los nuevos roles de la ciencia. En esta lógica, como lo veremos más adelante, las instituciones de cultura – escuela y universidad – deberán ser instituciones de ciencia plegadas a los intereses del mercado y a la solución de problemas particulares. Las humanidades se ven fuertemente desplazadas por una lógica de la administración del saber. En el presente, lo útil del saber no está en la capacidad transformadora de los sujetos sino en su singular aplicación. Se estudia para aplicar más no para trascender.

LA EDUCACIÓN TERRENO FÉRTIL DE LA GLOBALIZACIÓN

Además de la libre circulación de las mercancías, la información globalizada y la transformación del tiempo-espacio (lejano-cercano-quietud-movimiento) la educación ha sido el medio más eficaz para afianzar la globalización. Como sistema, ella se ha globalizado. La deslocalización de universidades del primer mundo y el auge exponencial de la formación virtual son un claro testimonio. La sociedad red genera nuevas prácticas y modos de relación cultural (CASTELL, 2006). Si antes lo local configuraba las relaciones de producción, control y distribución de las mercancías, hoy la deslocalización de la producción fija nuevas reglas de juego. Esto que ha sido característico de la sociedad de la información se ha trasladado a la educación. En efecto, los sistemas escolares y saberes tradicionales han sido colonizados. La disparidad de los sistemas escolares es hoy uniforme. La educación superior se uniformiza con el fin de preparar la reserva humana necesaria en el gran proyecto globalizador. Los proyectos

unificadores de la universidad europea, norteamericana o asiática han tocado también a las universidades latinoamericanas. La unificación de los niveles de formación – profesión, maestría, doctorado – tiene como base una economía del conocimiento para una sociedad del conocimiento y de la información. Se reducen las disparidades en los programas, se rompe la especificidad y se resquebraja lo local y lo original se transforma en global. Programas y contenidos idénticos, con prácticas similares y sistemas de evaluación uniformizados. La economía del conocimiento disloca lo público, lo privatiza y el conocimiento adviene una mercancía susceptible de intercambio y de riqueza. Nuevos lenguajes aparecen en las nomenclaturas de los programas. Master, Master in Business Administration (MBAS), circulan globalmente. El tiempo de la formación se vuelve uniforme y con ello las experiencias de formación. Lo virtual afecta el corazón de la práctica de formación. Lo lejano se acerca, está al alcance de todos y en cualquier momento. Los sistemas escolares son sistemas red o realidades localizadas en lo global, es decir sin fondo ni anchura. Este lenguaje se uniformiza: flexibilidad, competencias, sistema de aseguramiento, calidad, pertinencia, visión, misión, indicadores de gestión, estándares de calidad, condiciones mínimas, internacionalización, movilidad etc. Un nuevo lenguaje con nuevas gramáticas dejan ver lo global y la pérdida de la especificidad. El ser humano se forma en una lógica planetaria, sus maneras de pensar y de actuar están ahora determinadas por prácticas únicas: la formación para el trabajo, la formación útil. Esta misma lógica la vemos en la educación básica. Ella debe articularse a la educación superior; los ciclos propedéuticos muestran la arquitectura del saber escolar planetario.

EL SABER EN LA SOCIEDAD GLOBALIZADA

En la sociedad red – sociedad y economía del conocimiento – el saber deviene una mercancía cuyo valor es inmensurable. El saber como mercancía obliga a la aplicación de una nueva lógica de organización del sistema escolar y toca las especificidades culturales locales. Allí donde la narración oral era fuente de saber, lo global-técnico destruye la originalidad en las formas de pensar y de actuar. Allí donde la tradición constituía la herencia cultural de los sujetos, el saber global irrumpe para promocionar la salubridad del bienestar. En todo, la globalización vehiculiza otros saberes y atenta contra la particularidad del saber. Incluso, la originalidad de la transmisión del saber queda bloqueada por sistemas racionales de transmisión. Modos de decir y de pensar se imponen, como centros de una esfera, en las prácticas docentes. El saber de la educación es un bien material capaz de crear riqueza. En tal lógica, las instituciones de saber y de cultura se transforman en empresas de saber y de cultura. Ya no se estudia para alcanzar un modo de pensar y de reflexionar; se estudia para detentar un certificado – diploma. Este certificado de competencias laborales es la garantía de la promoción en la competitividad del conocimiento y en las nuevas prácticas de las profesiones, los oficios, las artes. La normatividad del mercado global expulsa cualquier intento público de educación. Las instituciones tienen que ser autosuficientes y aquellos que se desempeñan como actores de saber y de cultura se transforman en agentes de producción económica. El profesor pierde su especificidad (LEAL, 2005), desaparece como sujeto de cultura, adviene un obrero burgués del nuevo capitalismo educativo globalizado. El profesorado cumple

otras funciones en la economía global. Debe preparar la mano de obra tecnológica y participar de las prácticas de selección. Su saber no es reflexivo sino aplicativo. El programa termina por colonizar la genialidad del profesorado. Sus saberes didácticos, pedagógicos y de la vida son administrados por la racionalidad de los formatos. Ya no puede expresar una forma de pensar, su función ahora consiste en administrar el tiempo de la formación. Al ser dominado por un poder racional y técnico, el valor de lo que sabe deja de ser potestad de su espíritu. A pesar de estas prácticas, el profesorado crítico se ve sometido al juego de una encrucijada: liberar o someter. Si libera, corre el riesgo de ser marginalizado del mercado del saber; si reproduce el saber del mercado será juzgado como cómplice de la globalización. La decisión nunca será fácil.

Hargreaves se refiere al cambio de las funciones del profesorado en la postmodernidad con lo que él llama la paradoja globalizadora.

Si bien es cierto que esta encrucijada – currículo/ liberación – nos invita a realizar esfuerzos importantes y resistir contra lo global, no es menos importante señalar que el profesorado ha sido colonizado, de forma sofisticada, a través de discursos administrativos que han minado su espíritu resistente y menguado su creencia en la educación como factor de cambio. Incluso, la formación inicial de éste vehiculiza el lenguaje más arriba señalado. Un profesor formado en competencias y un currículo flexible encierra una paradoja y expone la distancia de lo local respecto de lo global. Vivir en lo local pero pertenecer a lo global, he aquí la esencia de la paradoja. ¿A dónde resistir y cómo hacerlo? Resignarse o resistir, esta es la cuestión de las nuevas luchas del profesorado. Para mí, los escenarios locales – aula de clase –, se pueden considerar como

el último lugar de resistencia de lo global. Lugar moral si queremos, espacio de sublevación contra toda forma de uniformización del pensamiento. Lo que se vive en el aula de clase puede reafirmar lo global y sus modos de despersonalización del ser humano, o invertir la lógica y ser un espacio de resistencia cultural. Al profesor le asiste la obligación de resistir si no quiere ser la primera víctima de tal despersonalización. El rescate de su pathos, su impulso para luchar por un mundo mejor, está en sus manos, es decir en la pedagogía.

PEDAGOGÍA, EXPERIENCIA Y OTREDAD

La experiencia es un concepto que abarca cuatro grandes dimensiones. Es epistemológica, lo cual quiere decir que es un artefacto de conocimiento. Es estética en cuanto la relación del ser humano con el mundo se traduce como experiencia de belleza. El arte es una experiencia estética del espíritu humano. También la experiencia es religiosa porque el ser humano mantiene una relación con Dios y, por esta vía, es una relación espiritual única. Políticamente, la experiencia narra las relaciones que establece el hombre con la ciudad, con los otros, con el poder, con sus formas de dominación o salvación. La adherencia a una u otra ideología configuran un modo de relación especial. Así, la experiencia militante en los partidos políticos muestra la esencia de un modo de conocer – social –, los mecanismos de lucha por el poder y por los destinos de la ciudad. Estas cuatro formas de experiencia, nos dice Martín Jay, han estado presentes en la relación del ser humano con su entorno, con el mundo y traduce prácticas de conocimiento (JAY, 2009). De igual modo, la experiencia es fenomenológica por cuanto nos remite a lo visible y

lo invisible de las cosas en el mundo. Ella es subjetiva y permite elaborar el mundo visto, lo que nos ve y lo que percibimos (BARBARAS, 2009). No hay experiencia que no tenga una relación fuerte con la consciencia. Ella tiene una doble entrada. Lo visto afecta la consciencia, el modo de ver y el modo de narrar aquello que vemos. A la vez, sólo por la experiencia del ver, en el contacto lingüístico de tal ver y en la exposición con el otro, la consciencia traduce la experiencia vital del sujeto. La consciencia, después de Husserl “traduce un movimiento de apertura orientado hacia las cosas, los otros y el mundo. Ser consciente, es siempre ser consciente ‘de’ alguna cosa” (DEPRAZ, 2004, p. 243). La experiencia puede ser la narración de lo vivido por cada uno. Este es el sentido que encontramos al final de los ensayos de Montaigne (1965, p. 1065). Él nos dice:

No hay deseo más natural que el deseo de conocimiento, ensayamos todos los medios que nos pueden llevar a conocer, cuando tenemos necesidad de la razón, empleamos la experiencia.

La experiencia, según él, es la fuente de conocimiento interior. Por el conjunto de vivencias, el ser humano alcanza un cierto conocimiento de sí. Es en la narración de ellas que el conocimiento descubre un punto interior de verdad. Sin lo vivido quedamos atrapados y sin salida, de la misma forma que sin memoria no hay sujeto.

No existe duda alguna de que la base de la ciencia ha sido la experiencia; ella permitió el experimento, modo de acceder a la realidad. También, ella es fuente de conocimiento del sujeto y ha organizado los modos de conocer. La ciencia se ha construido sobre la base de la experiencia y del experimentar. La vida humana es una experiencia en

sí, de ella obtenemos un conocimiento de nuestro existir. Pero no sólo la experiencia es la base de la ciencia ni del conocimiento también es un mecanismo narrativo. Toda experiencia vivida por una persona se convierte en factor de subjetividad; allí se anida la potencia, el decir, la voluntad de saber, la ventana que se abre al mundo y el ojo de lo humano.

La experiencia también la encontramos en la educación. Dewey (2000) dice que ella es continuidad e interacción. Se transmiten los valores de una generación a otra – continuidad –, se interactúa con el medio, con los otros, con los saberes – interacción. La educación es una experiencia singular y humana; ella es la base de la formación. Como conocimiento, como disposición, la experiencia educativa es transformadora. Siempre acumula un saber del tiempo y se prolonga en el tiempo. Los valores, los saberes, los conocimientos impartidos son el resultado de la experiencia de los sujetos en el mundo; ellos se transmiten de generación en generación. Así mismo, la experiencia humana deviene saber para la educación. ¿Cómo educar a las personas? pregunta que sólo podremos resolver en la experiencia. Hay experiencias educativas exitosas, otras negativas y algunas transformadoras. Como saber, la experiencia educativa siempre acumula. Se acumula una práctica, un discurso, unas técnicas y con ellas se educa a las personas. Pero a la vez que esto sucede, la experiencia se vuelve reflexiva. Esta condición transforma a la educación en acción continua e interacción constante. La experiencia educativa es política, estética, religiosa y epistemológica. En la primera encontraremos las luchas del ser humano y los valores en juego; la ideología necesaria para transformar el mundo. Toda educación del ser humano presupone la

formación de un espíritu bello, bueno, honesto; ésta es su condición estética. No hay educación que no sea una experiencia espiritual. El saber mismo siempre tiende a un saber de sí y del otro. La educación es una experiencia espiritual. Las prácticas educativas, los sistemas que las regulan, los instrumentos que se aplican, las ciencias que explican el acto y el hecho educativo traducen la experiencia de educar. Ella es conocimiento a la vez que valores, prácticas y técnicas.

Si bien es cierto que la experiencia educativa es individual, también es un hecho que ella es colectiva. Frente al saber y los valores, la educación es una actividad individual; respecto del conjunto de conocimientos acumulados gracias a la ciencia, la tecnología, las prácticas culturales, los modos de relación con el mundo, ella es global. Esta última la vemos en los sistemas educativos. La pedagogía, en este plano es una experiencia de saber sobre la educación. Dicha experiencia traduce la relación entre sujetos. Más exactamente, la relación pedagógica tiene lugar entre humanos. El deslinde fenomenológico consiste, precisamente, en mostrar la relación educativa como una relación de cuidado y de responsabilidad (ORTEGA; MÍNGUEZ, 2001). A ella la vemos emerger en la relación con el otro. Aquí el otro traduce una persona concreta, un individuo de carne y hueso. La distancia que hay entre el uno y el otro es el tiempo, el cual conocemos en la filosofía de Emmanuel Levinas como lo otro (LEVINAS, 1979). El tiempo es la muerte, lo cual es no-nada. Es un misterio. El espacio entre uno y otro es tiempo, la muerte. En dicho espacio se construye la común comunidad entre sujetos. En respuesta al ser y tiempo de Heidegger, éste filósofo responderá con el algo – hay. La muerte es el misterio del ser, la *hyposthase*. La soledad es la revelación del

hay, del misterio. En efecto, en el espacio entre el otro y yo media un tiempo, la muerte y su misterio. Cuidar del otro, compartir la vida, luchar por un rostro que nos interpela, será para Lévinas la cuestión fenomenológica trascendental. El otro, es un sujeto que me interpela, otro que merece toda mi atención y cuidado. Sin él, mi libertad se fragiliza y mi ser se desmiente. Así, el otro se desvencija en la globalización. El misterio, el existente, el existir y su tiempo sucumben a la individuación globalizada. En la comunión con el otro, la relación es el principio de la vida.

La pedagogía ya no ve en el individuo un objeto, sino otro que nos interpela y nos lleva al plano de una ética planetaria y una búsqueda del cuidado de nosotros. El pedagogo será, entonces, aquella persona que reflexionando la educación y sus valores, sus sistemas y técnicas lucha porque la relación con el alumno sea de cuidado y responsabilidad. Esta, no es una simple moral sino pura especificidad, la alteridad y la diferencia. También es una opción política porque el otro nos recordará la tragedia de la miseria y la ausencia de felicidad en la pobreza. El pedagogo es un ser político que se subleva contra la miseria y para ello se atrinchera en el saber. El pedagogo contribuye a la liberación del otro por medio del saber. En todo, no hay pedagogía que se encarne en la educación; allí brota la experiencia de la formación. La pedagogía es la experiencia de la educación. Educar al otro, intervenir en su formación, transmitirle lo mejor de la cultura, forjar en él un sentimiento será siempre una experiencia singular. Educar es resistir y resistir es una experiencia que cubre nuestro ser, lo transforma. Tal transformación será visible en la resistencia. Lo otro tiende a borrarse en la similitud; su alteridad se ve comprometida por comportamientos y valores globalizados. La homogeneidad, carácter esencial

de la globalización, borra las particularidades e impone ritos de similitud.

PEDAGOGÍA, SIMILITUD Y RESISTENCIA

La modernidad nos mostró tres modos de entender la pedagogía. Ella era una ciencia aplicada a la educación. También era un arte de la enseñanza y un discurso sobre las prácticas escolares. A través de la modernidad pudimos conocer diferentes escenarios pedagógicos, traducidos en su especificidad como dispositivos de enseñanza. La pedagogía se adjetivó en objetivos, diferenciada, institucional, no directiva, nueva, activa, crítica etc. Allí se re-significaba su éthos. Cada una de ellas daba cuenta de la educación y sus funciones en la sociedad; todas nos mostraron la técnica y la práctica del saber. Cada una ocupó un lugar en los idearios escolares y sus funciones en la industrialización, la tecnología y la información. Desde cualquier punto de vista, la pedagogía fue configurándose como dispositivo discursivo capaz de mostrar la relación escuela-sociedad-economía.

Se puede decir que la pedagogía es un lugar – ¿discurso? – donde se analiza la relación educativa como relación de poder y de saber. La pedagogía reflexiona el acto educativo en términos de axiología. A la pregunta ¿por qué se educa a los sujetos? ella responderá, ¿a qué condición se les educa? En efecto, la pedagogía por cuanto busca comprender la naturaleza del hecho y del acto educativo en su doble dimensión: sometimiento y libertad, deviene un escenario narrativo que se nutre de la filosofía. Numerosos son los pedagogos que recurren a la narrativa para ilustrar aspectos de la resistencia y su lugar en el acto de enseñanza. Por ejemplo, Pinocho, el Niño Salvaje,

Viernes o los limbos del pacífico etc., corresponden a una tradición moderna de la pedagogía donde se explora algo más misterioso del poder de la educación. Tal misterio consistirá siempre en develar la relación entre dos o más sujetos. Uno que sabe y lo transmite y otro que aprende. Este ejercicio de transmisión impone de entrada unas prácticas de resistencia.

También la pedagogía es una experiencia sublime cuyo escenario lo encontramos en la relación con el saber (BEILLEROT, 2000; CHARLOT, 2000). Esta noción traduce dos entradas. La sociológica en la cual los saberes son formas de lenguaje del conocimiento producido por los sujetos en la interacción con el mundo; la psicoanalítica, pues toda relación con el saber tiene su origen en el yo, en las representaciones y los modos de simbolización del mundo. El saber también es fantasmático. Estas dos maneras de asumir la relación con el saber han jugado un papel importante en la pedagogía. Desde la perspectiva de esta noción se puede afirmar que la pedagogía es el discurso que da cuenta de la relación con el saber de los sujetos. Pero tal relación siempre está unida a la educación.

En cuanto educar es transmitir la cultura en una doble dirección, la pedagogía busca comprender cuál es la naturaleza de esta relación, qué medios aplica el hombre para educar a los otros hombres y educarse con ellos, en qué condiciones la relación educativa es algo distinto a la fabricación. La educación consiste ya sea, en hacer salir al infante de su estado primero; ya sea hacer emerger en él (actualizar) lo que él posee virtualmente (MIALARET, 1996). Mialaret afirmó hace ya mucho tiempo que la palabra educación es portadora de por lo menos cuatro sentidos. Primero, hablar de educación es invocar, ante todo, una institución social, un sistema

educativo. Segundo, la educación significa el resultado de una acción. Tercero, ella se refiere al proceso mismo que une, de una manera prevista o imprevista, a dos o más seres humanos llegándolos a poner en situación de comunicación, de intercambio y de modificaciones reciprocas y, finalmente, educar significaría valores que se enseñan. En este orden, la educación como contenido se caracteriza por el tipo de actividades que ella propone, por el conjunto de conocimientos y de informaciones que ella le brinda a los sujetos (MIALARET, 1996). Para Reboul (1993), la educación se expresa en la dimensión de criar, enseñar y formar. La primera condición de la educación es su permanente preocupación por la espontaneidad. Esta condición está presente en la familia y reside en la facultad que poseen los padres para procurar despertar en el niño la conciencia en tanto otro y desarrolla, antes que nada, su actitud para comunicar (REBOUL, 1993). Enseñar, por su parte, designa una educación intencional; es una actividad que se ejerce en una institución, en la cual los objetivos se explicitan, los métodos son, más o menos, codificados, aseguran al máximo la formación de un ser (REBOUL, 1993). Finalmente, la formación es la función social que se apoya en la enseñanza y en los permanentes cuidados sobre el sujeto (REBOUL, 1993).

En general, la educación la vemos entre la naturaleza y la cultura y su fin último es permitir “el mejor vivir”. Este principio reclama de la ética y la moral una reflexión la cual encontraremos siempre, como compromiso social y político, en la enseñanza y los aprendizajes. Dado que la educación es la actividad que materializa el postulado supremo del “mejor vivir”, la pedagogía concentrará todas sus fuerzas para dar cuenta, en un acto de vigilancia ética, las inconsistencias de los hombres frente a dicho postulado.

Ella hace visible las dificultades escolares; la educabilidad de los hombres será su más firme condición. La exigencia ética es también política. Se alimentará de la experiencia de la resistencia. Resistencia que tiene lugar entre sujetos.

En términos de resistencia, diremos que la educación escolar es una experiencia que vivimos en el aula de clase. Por medio de diferentes modos, a través de diversos símbolos, la resistencia toma forma. No se trata solamente de decir que los saberes enseñados, compartidos, transmitidos, reflexionados en el aula de clase son portadores de resistencia, sino también ellos vehiculizan un modo de estar en el mundo. De la misma manera, no es suficiente con decir que entre profesor y alumno hay resistencia, se tejen mecanismos de resistencia, es necesario señalar que la relación en el mundo y con el saber forja nuevas resistencias. Ciertamente, esto tiene lugar en el aula de clase.

La relación que establecen los sujetos en la sociedad está dada por los influjos informacionicos. La tecnología ha cambiado las formas de acceder a los saberes, sus narrativas y sus intereses. Los lenguajes corporales, verbales y escriturales reflejan la transformación de los sujetos en el mundo. Existen similitudes entre los escolares de las sociedades en desarrollo y aquellas del mundo altamente industrializado. Por lo menos esto se observa en la moda, los estilos corporales, la música, los modos de desplazamiento, los rituales de socialización. Una nueva cultura de lo escolar crea identidades similares entre sociedades diferentes. El cuerpo individual se masifica en la moda. Así mismo, los potentes sistemas de comunicación transmiten poderosos mensajes de similitud. Esto afecta los comportamientos individuales, masifica la consciencia y determina un modo de estar en el mundo. Los jóvenes son proclives a un desinterés por

lo político; su ansiedad no está en la lucha por un mundo mejor sino por un mejor estar en la moda, en lo efímero y en lo superfluo. Se comparte un mismo sacrilegio de la cultura de la tradición y el tiempo pierde su esencia. La narración de la historia pierde su capacidad de memoria, lo importante es el aquí y el ahora. Los grandes relatos de la vida ceden su espacio; las luchas son de otro orden. La postmodernidad es lo sublime de la globalización y la educación en la tradición no escapa a este desencanto.

COLONIZACIÓN DE LA VIDA Y PEDAGOGÍA

Frente a la colonización de la vida, la pedagogía es una alternativa para recuperar lo tradicional, la narración del tiempo ido, las experiencias de aquellos y aquellas que vieron en la educación un modo de liberación. La pedagogía se hace resistencia en la cotidianidad del aula de clase. Sus esfuerzos, sus luchas y desafíos no consisten ahora en saber transmitir un orden de saber sino hacer del saber un medio de liberación. Frente a la opresión de lo homogéneo, la pedagogía se poya en la narración de la tradición para ir al rescate de la especificidad y la diferencia. Ella buscará, en el aula de clase, hacer volver la mirada de la juventud sobre la particularidad. La identidad social, la especificidad cultural, el desarraigo humano promovido por un mismo comportamiento, una cultura de lo similar y sin espesor será su objeto más valioso. Ella será crítica frente al monopolio de la despersonalización, respecto de la pérdida de identidad política y cultural. Deja de ser un dispositivo de transmisión para situarse en el ámbito de la resistencia. Educar significa hoy promover un saber capaz de rescatar lo humano del poder de la máquina; salvar lo original de la fuerza del duplicado,

promover una ética planetaria y apoyar la transmisión del saber por medio de una reflexión de lo local. El medio ambiente será su terreno activo, su energética la manera de narrar lo dado y su física la experiencia en el diálogo. Lo intercultural aparece como un medio pedagógico y lo tradicional como un fin educativo. La pedagogía, es, entonces, un modo de resistencia frente a lo global.

CONSIDERACIONES FINALES

A manera de conclusión, se podría decir que la globalización borra lo tradicional e impone la similitud en ciertos comportamientos. Ella ha desarrollado un mismo lenguaje. Este organiza las prácticas escolares y afecta la originalidad de la educación. El mundo globalizado es flexible y por esto mismo colonizador. La flexibilidad, como red, une los infinitos puntos del planeta; ella afecta todos los órdenes de la vida. El mundo globalizado es competente y de esta forma instrumental; lo global es eficiente y eficaz, de ahí su carácter economicista. La flexibilidad y las competencias del mundo globalizado terceriza las relaciones laborales y fragiliza las luchas sociales. El mundo globalizado masifica y enajena la consciencia. La educación en la globalización es flexible, competente, eficaz, eficiente y por lo tanto sometida al lenguaje de la administración. Se administra el saber así como se administra el cuerpo o el destino de los individuos. Ella está alimentada por la postmodernidad y se ha potenciado gracias a la revolución tecnológica. Global y local aparecen como antítesis. Allí se incuba una lucha que logra cambiar incluso las formas de hacer la guerra. La seguridad y el bienestar están fuertemente unidos a la economía y la política; su discurso es la paz generalizada

y sus formas de lucha contra el terror, un nuevo lenguaje. El interés económico de unos es la neo-esclavitud de la mayoría. Lo global ha creado otros lenguajes y propiciado un mismo y único modo de relación con el cuerpo. Un hedonismo planetario y singular ha roto la tradición. Las sociedades tradicionales pierden su especificidad, sus saberes se ven afectados, desplazados y negados. El poder de una única cultura está acompañado de nuevos relatos. La globalización coloniza el saber original y desterritorializa la cultura. Los valores de la educación se transforman. Allí surgen nuevas finalidades educativas, nuevos valores y nuevas prácticas. La velocidad es la característica del cambio, la espiritualidad de un mundo en transformación. Ello advierte nuevos retos para la educación y la escuela. Educar para vivir en comunidad sin perder la especificidad de lo tradicional. Formar para vivir con el otro y resistir junto a él. Formarse para transformar el mundo transformándose a sí mismo, por medio del saber. Alcanzar una cierta espiritualidad antes que acceder a la acumulación de la certificación. El reto de la pedagogía en la globalización consiste en poder defender lo local y resistir contra lo global. En este orden, ella es el lugar visible de la formación y tiene como finalidad suscitar en el sujeto un conjunto de estados físicos y morales buscando en cuanto sea posible la libertad. La pedagogía busca argumentar la apuesta por la educación del otro, apoyándose para ello en la formación. La formación hoy está reducida a un conjunto de actividades que terminan por instrumentar la conciencia del sujeto. En el seno de ella se incuba la pregunta por la experiencia de la educación y la resistencia frente a las potentes formas de colonización del mundo de la vida – de los individuos.

La pedagogía sabe que en la resistencia está su mejor aliado, que el discurso educativo es terriblemente arrollador en la globalización y que la homogeneización de los valores termina afectando la originalidad de la tradición. Como dispositivo de resistencia, la pedagogía es el tiempo de la resistencia. Su fin no consistirá en organizar los dispositivos de aprendizaje para cumplir cabalmente con los presupuestos de una felicidad global; su lucha consistirá en volver la mirada sobre el otro para pensar los efectos de la dislocación del ser, la pérdida de sentido. Ella es, políticamente, el tiempo de la resistencia y el espacio de reflexión respecto del saber original. La pedagogía es la esperanza de un mundo mejor, esto porque el pedagogo siempre será un espíritu de resistencia. De otro modo, en la pedagogía hay esperanza porque el pedagogo siempre se sublevará contra toda forma de sometimiento. Por esto mismo, la pedagogía no es estrictamente técnica ni práctica, sino la voluntad de hacer cambiar el orden del mundo y la hegemonía de las cosas. Allí reside su espiritualidad y de allí surge la esperanza frente a la hegemonía de una cultura de lo material sobre lo espiritual. El espíritu del pedagogo resiste y su escenario es el aula de clase; para él, la educación es revelación antes que inculcación; resistencia antes que sumisión. Finalmente, en el corazón mismo de la globalización surge un nuevo discurso pedagógico y una forma de rechazar la educación globalizada como plagio de la bondad. Ni la razón por su encierro de la libertad, ni la fabricación por la pérdida del sentido de la vida; el desafío es una pedagogía que resiste a fabricar incluso desde la razón pues recupera saberes ancestrales, saberes naturales, saberes de la vida para salvar la vida que está en peligro. El genuino pedagogo siempre se sublevará contra la fabricación del hombre-máquina.

REFERÊNCIAS

- BARBARAS, R. **Le tournant de l'expérience**: recherches sur la philosophie de Merleau-Ponty. Paris: Vrin, 2009.
- BEILLEROT, J. **Formes et formation du rapport au savoir**. Paris: L'Harmattan, 2000.
- BERIAIN, J. Prólogo: pensar en global, comer, amar y crear en local. *In*: DE VENANZI, A. **Globalización y corporación**: el orden social en el siglo XXI. Barcelona: Anthropos, 2002. p. IX-XIII.
- CASTELL, M. **La era de la información**: la sociedad red. 7 ed. México: Siglo XXI editores, 2006.
- CHARLOT, B. **Du rapport au savoir**: éléments pour une théorie. Paris: Anthropos, 1997.
- CIURANA, E. R. Los saberes de la educación del futuro. *In*: LUENGO, E. (comp.). **Educación, mundialización y democracia**: un circuito crítico. México: Universidad Iberoamericana, 2001. p. 19-32.
- DEPRAZ, N. Husserl: la conscience comme vigilance: ouverture de l'autre, altérité à soi, attention à autrui. *In*: DELAMARRE, A. J. L. *et al.* **L'expérience et la conscience**. Paris: Actes Sud, 2004.
- DEWEY, J. **Experiencia y educación**. Buenos Aires: Losada, 2000.
- HARGREAVES, A. **Profesorado, cultura y postmodernidad**: cambian los tiempos, cambia el profesorado. Madrid: Morata, 2005.
- HOUSSAYE, J. Le pédagogue n'aime pas les enseignants. **Recherche & Formation**, France, v. 20, p. 59-64, 1995.
- HOUSSAYE, J. Spécificité et dénégation de la pédagogie. **Revue Française de Pédagogie**, France, n. 120, p. 83-97, 1997.
- JAY, M. **Cantos de experiencia**: variaciones modernas sobre un tema universal. Buenos Aires: Paidós, 2009.
- KERLAN, A. À quoi pensent les pédagogues? La pensée pédagogique au miroir du philosophe. **Revue Française de Pédagogie**, France, v. 137, p. 17-26, 2001.
- LEAL, A. Z. **Las ciencias de la educación en Francia**: instituciones, movimientos y discursos. Bogotá: Magisterio Editorial, 2013.

- LEAL, A. Z. Rasgos de historia de un fenómeno y una teoría. **Historia Y Memoria**, Tunja, n. 14, p. 291-316, 2017.
- LEAL, A. Z. Una sociedad sin maestros, una sociedad sin futuro. **Revista Educación y Cultura**, Bogotá, n. 68, p. 23-27, 2005.
- LECLERCQ, G. Lire l'agir pédagogique: une lecture épistémologique. **Revue des Sciences de l'éducation**, Montreal, v. 26, n. 2, p. 243-262, 2000.
- LEVINAS, E. **Le temps et l'autre** Paris: Puf, 1979.
- LORENZ, C. 'L'économie de la connaissance: le nouveau management public et les politiques de l'enseignement supérieur dans l'Union Européenne'. In: CHARLES, C.; SOULIÉ, C. (ed.). **Les ravages de la modernisation universitaire en Europe**. Paris: Syllepses, 2007. p. 23-53. Disponível em : <https://research.vu.nl/ws/portalfiles/portal/2310769/Economie+de+la+Connaissance+-+pa>. Acesso em: 3 maio 2021.
- MIALARET, G. **Les sciences de l'éducation**. Paris: PUF, 1996.
- MONTAIGNE, M. de. **Les essais**. Paris: PUF, 1965.
- ORTEGA, P.; MÍNGUEZ, R. **La educación moral del ciudadano de hoy**. Buenos Aires: Paidós, 2001.
- QUET, M. Apprendre la parole: lecture communicationnelle de Jacques Rancière. **Communication & Langages**, France, v. 153, p. 3-17, 2007.
- REBOUL, O. **La Philosophie de l'éducation**. Paris: PUF, 1993.
- SCHRIEWER, J. L'internationalisation des discours sur l'éducation: adoption d'une «ideologie mondiale» ou persistance du style de «réflexion systémique» spécifiquement national. **Revue Française de Pédagogie**, France, v. 146, p. 7-26, 2004.
- VAN DER MAREN, J. M. De la recherche universitaire en éducation. **Revue des Sciences de l'éducation**, Canada, v. 6, n. 1, p. 3-19, 1980.
- VIRILIO, P. **L'insécurité du territoire**. Paris: Galilée, 1993.
- VIRILIO, P. **La vitesse de libération**. Paris: Galilée, 1995.
- VIRILIO, P. **Ville panique: ailleurs comme ici**. Paris: Galilée, 2004.

ZAZZO, R. Pédagogie et théories de l'éducation. **L'année psychologique**, France, v. 52, n. 2, p. 457-467, 1952. Disponível em: https://www.persee.fr/doc/psy_0003-5033_1952_num_52_2_8651. Acesso em: 3 maio 2021.

MUDANÇAS E CONTINUIDADES DOS MARCOS LEGAIS DO CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL¹



Andressa Grazielle Brandt
Márcia Hobold

¹ Ressalvadas algumas alterações de estilo, o conteúdo deste capítulo foi publicado na *Revista Internacional de Educação Superior da Unicamp*, em janeiro de 2019.

INTRODUÇÃO

O debate sobre o currículo do curso de Pedagogia e a formação inicial dos profissionais da educação básica é, de certa forma, antigo, pelas sete décadas da constituição do curso de Pedagogia, mas também atual, em razão das discussões em torno da reformulação de seu currículo proporcionadas pela Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006 (BRASIL, 2006), promulgada pelo Conselho Pleno (CP) do Conselho Nacional de Educação (CNE), que instituiu Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação de licenciatura em Pedagogia.

A relevância social da presente pesquisa justifica-se pelas suas contribuições à história da educação brasileira, por meio das análises acerca das concepções de formação inicial de professores e da constituição de seus currículos, as quais estão expressas nos quatro marcos legais do curso de Pedagogia. Em suma, compreende-se, no presente capítulo, que a formação de professores nos cursos de Pedagogia, o estudo de seu currículo e as propostas pedagógicas de formação são pertinentes ao campo educacional brasileiro, sendo de grande importância o registro da memória dessas temáticas para o aprofundamento teórico acerca do curso.

Nesse sentido, ao longo da história da educação no Brasil, apresentaram-se como aspectos desafiadores para os cursos de formação inicial de professores: a relação entre os pontos de profissionalização e de qualificação dos profissionais da educação; a superação dos problemas da dicotomia entre teoria e prática, da separação entre ensino e pesquisa, do tratamento diferenciado dispensado aos alunos do bacharelado e da licenciatura, da falta de integração entre as disciplinas

de conteúdo específico e as disciplinas pedagógicas; o distanciamento existente entre a formação acadêmica e as questões práticas encontradas pelos professores no contexto das instituições educacionais.

No presente capítulo, objetivou-se analisar os quatro marcos legais do curso de Pedagogia:

- a) Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939 (BRASIL, 1939);
- b) Parecer nº 251, de 11 de abril de 1962, do Conselho Federal de Educação (CFE) (BRASIL, 1963);
- c) Parecer CFE nº 252, de 11 de abril de 1969 (BRASIL, 1969a), e Resolução CFE nº 2, de 12 de maio de 1969 (BRASIL, 1969b);
- d) Parecer CNE/CP nº 5, de 13 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005), e Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006 (BRASIL, 2006), fontes documentais do estudo que serão discutidas e analisadas.

Em consequência, constitui-se como foco central das análises pesquisar os aspectos que influenciaram a constituição histórica dos currículos dos cursos de Pedagogia no Brasil ao longo dos seus quatro marcos legais e, conseqüentemente, a formação do licenciado em Pedagogia, principalmente, após a promulgação das atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (BRASIL, 2006), que passou a ter a docência como foco de formação.

Diante do conjunto de questionamentos sobre o debate vigente no Brasil acerca da formação de professores no curso de Pedagogia, em particular após as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia

(BRASIL, 2006) e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Formação de Professores (DCNFP), é que se estrutura a questão central de pesquisa: que elementos de continuidade e de mudança estão expressos nos quatro marcos legais do curso de Pedagogia no Brasil?

Nessa direção, organizamos o capítulo em três seções, a saber: a) a constituição histórica do curso de Pedagogia no Brasil; b) o percurso metodológico da pesquisa; c) elementos de mudanças e continuidades nos quatro currículos do curso de Pedagogia no Brasil. Dessa maneira, apresenta-se a seguir as análises consubstanciadas nas fontes documentais selecionadas para o estudo.

A CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA DOS QUATRO MARCOS LEGAIS DO CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL

Há importantes obras acerca da história do curso de Pedagogia no Brasil, de autores como Brzezinski (2010), Saviani (2007, 2012), Scheibe (2003, 2007) e Silva (2003), os quais trazem contribuições relevantes para a compreensão do contexto histórico em que se definiu a constituição de cada um dos quatro marcos legais do curso de Pedagogia e das suas respectivas contribuições para a formação de professores no país.

Segundo Silva (2003), os marcos legais do curso foram fortemente destacados pelas discussões do campo da educação, que contribuíram para a reflexão e discussão sobre os rumos da formação inicial de professores no Brasil. Nesses processos de discussão dados ao longo da constituição histórica do curso de Pedagogia, de acordo com o último marco legal, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (BRASIL, 2006),

chegou-se à conclusão de que a dimensão da docência deveria ser a base da formação de todos os professores. Ou seja, deveria ser contemplada como princípio em todos os cursos de licenciatura, em especial, nos de Pedagogia.

Tendo em vista que nos interessa pesquisar e analisar os modelos de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental e a educação infantil em nível superior, podemos afirmar que, ao longo do século XX, mais especificamente até a década de 1960, as escolas normais expressaram a predominância do modelo pedagógico-didático, integrando forma e conteúdo no seu desenvolvimento de ensino. A constituição do currículo do curso de Pedagogia foi influenciada por disputas históricas e mudanças na legislação do campo educacional. Desde a sua criação, em 1939 e, mesmo após a homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, são constantes as discussões em relação à identidade de formação do curso de Pedagogia. Com base no exposto, concordamos com a opinião de Nóvoa (1995, p. 14) de que “[...] o processo histórico de profissionalização do professorado (passado) pode servir de base à compreensão dos problemas atuais da profissão docente (presente)”.

Nesse sentido, interessa-nos revisitar a constituição histórica dos currículos do curso de Pedagogia no Brasil, a fim de compreender não apenas o que concerne à discussão conceitual, mas também o que diz respeito à complexidade histórica do curso, à constituição de seus desenhos curriculares e ao seu papel no encaminhamento de questões educacionais relativas à formação de professores para atuação no âmbito da educação básica. Nesta perspectiva, Cunha (2013, p. 1), afirma:

[...] todas as fases que marcam as tendências dos estudos a respeito da formação de professores produziram conceitos e se apresentaram como produtos e produtoras das ações formativas, influenciando e sendo influenciadas pelas políticas, legislações e culturas.

Com relação aos debates e conflitos históricos decorrentes do processo de constituição da identidade do curso de Pedagogia, Thiesen (2012) destaca que houve alargamento dos espaços democráticos durante os anos 1990. Com o novo escopo jurídico brasileiro, o debate educacional acentuou-se, culminando com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Foi nessa década que a Pedagogia passou a ter seu espaço próprio de debate em âmbito nacional, notadamente pelas contribuições da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), que há anos vinha colaborando com as discussões do campo da formação de professores e acabou por direcionar os esforços do seu trabalho para a discussão sobre a identidade da Pedagogia nos planos epistemológico e curricular, bem como sobre o lugar da docência na formação do educador. O autor destaca:

Depreende-se, portanto, que a construção da trajetória curricular dos cursos de Pedagogia no Brasil se dá em meio a um conjunto de ambivalências, de tensões e de contradições que atravessam diferentes processos. No tocante às relações mais internas, que engendram os processos curriculares da Pedagogia, também se observa uma série de conflitos, dentre os quais estão os dissensos quanto às posições teóricas e políticas sobre o lugar da docência; a histórica disputa entre formação do pedagogo bacharel e

a do licenciado; as acirradas lutas das áreas de conhecimento por espaço nas matrizes; as dificuldades de integração entre os fundamentos teóricos, a pesquisa e os estágios; as (in)definições do tempo/carga de formação e o infinito debate sobre os enfoques da formação, desde o histórico conceito de ‘habilitações’ (THIESEN, 2012, p. 173).

Acrescenta-se que os debates históricos permanecem recentes no campo de discussões sobre a constituição da identidade do curso de Pedagogia no Brasil, no tocante a saber quais conhecimentos serão contemplados em seu desenho curricular. De um lado, autores como Pimenta, Libâneo e Saviani defendem a Pedagogia como a Ciência da Educação e a ideia de que a identidade do curso de Pedagogia se justifica na formação do pedagogo, enquanto outros autores, como Scheibe, defendem que a docência seja o foco da formação de professores(as) e dos(as) pedagogos(as), o que está garantido pelas atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (BRASIL, 2006).

Nesse sentido, para Vieira (2008), no processo que levou à aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (BRASIL, 2006), em relação a qual concepção de formação de professores deveria estar expressa no curso de Pedagogia, surgiram inúmeras posições em disputa sobre a perspectiva de Pedagogia, a formação do pedagogo e a identidade do curso de licenciatura em Pedagogia, dentre as quais, três posições se destacaram, segundo a autora: a primeira, foi a posição do CNE; a segunda, a defendida por entidades como a ANFOPE, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e o Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Institutos, Centros de Educação ou Equivalentes

das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR); a terceira expressou-se por alguns educadores brasileiros.

Das duas forças externas ao Estado, a ANFOPE conseguiu assegurar algumas de suas posições, particularmente a defesa da base docente como exigência a ser cumprida na formação do pedagogo. Entre os autores que defendem essa perspectiva, destacam-se Leda Scheibe, Helena de Freitas e Iria Brzezinski. Do lado oposto, defendendo a Pedagogia enquanto ciência e a formação do pedagogo no bacharelado, estavam os signatários do Manifesto, a saber, Selma Garrido Pimenta e José Carlos Libâneo.

Desse modo, diante do debate vigente por ocasião do processo de construção das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, no período de 1999 a 2006,

[...] educadores e entidades acompanharam o movimento da legislação, mobilizando-se no sentido de pressionar para que as propostas da sociedade civil, das entidades representativas da área da educação, fossem consideradas (DURLI, 2007, p. 177).

Durante os dez anos em que foram discutidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, chanceladas em 2006, três diferentes propostas estiveram em disputa. Na primeira proposta, do Ministério da Educação (MEC) e do CNE, havia a proposição de transformar o curso de Pedagogia em um curso de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental, para a educação infantil e para aquelas disciplinas pedagógicas dos cursos de ensino normal de nível médio destinadas à formação de professores.

Na segunda proposta, de iniciativa das entidades do campo educacional, como a ANFOPE, o FORUMDIR, a

ANPEd e o diretório dos estudantes do curso de Pedagogia de São Paulo, a formação do curso de licenciatura em Pedagogia estava ancorada em uma concepção que tinha a docência como base, com a qual se buscava desenvolver a perspectiva da racionalidade emancipatória. Portanto, defendia a docência como base para a formação do pedagogo e refutava a necessidade de separação entre o licenciado e o bacharel, pois o curso de Pedagogia formaria tanto o professor como os demais profissionais da educação.

A terceira proposição, expressa pelo Manifesto dos Educadores Brasileiros, questionava a tese da docência como base para o curso de Pedagogia, bem como o conteúdo do projeto encaminhado pelo CNE, defendendo a Pedagogia como a ciência da educação e a formação do pedagogo da educação no bacharelado. Além disso, propunha novamente a dicotomia entre a formação dos professores e dos pedagogos, ou seja, apregoava que a formação inicial de professores para atuação na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental seria proporcionada pelo curso de Pedagogia ao passo que a formação do pedagogo, na qualidade de cientista e pesquisador em educação, seria dada pelo curso de bacharelado em Pedagogia.

Para Durlí (2007), foram muitas as proposições durante a construção e aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, em 2006. No entanto, dois projetos para o curso de Pedagogia se fizeram representar com maior destaque no âmbito do aparelho de Estado: a proposta do CNE e a proposta da ANFOPE e de entidades apoiadoras. Segundo a autora, “[...] o conteúdo expresso na Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006, resultou do consenso alcançado no tensionamento das duas propostas” (DURLI, 2007, p. 189).

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (BRASIL, 2006), considerou-se a prática educativa como objeto do curso, atribuindo-se ao curso de Pedagogia tanto a formação pedagógica de docentes quanto a de especialistas e técnicos para as várias tarefas educativas, mas o especialista passou a ser constituído considerando o docente.

Conforme o Art. 2.º, a finalidade do curso de licenciatura em Pedagogia é:

[...] formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos e Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006).

No Art. 4.º, são definidas as funções do curso:

O curso de licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

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

I – planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;

II – planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não escolares;

III – produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não escolares (BRASIL, 2006).

Nesses termos, no campo de atuação do pedagogo, passou a ser contemplado o exercício como docente nas turmas da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, e nas disciplinas pedagógicas do curso normal. Na educação profissional, sua atuação contempla as atividades de coordenação pedagógica, qual sejam, a orientação e a supervisão educacionais. As atividades de gestão educacional e escolar nos contextos da educação formal e não formal também fazem parte da formação do pedagogo formado no currículo instituído pelas atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (BRASIL, 2006). Como vimos, o curso de licenciatura em Pedagogia passou a ter a função de formar para a docência, para a gestão e para a pesquisa (SCHEIBE; DURLI, 2011).

Nesse sentido, destaca-se a pesquisa recente de Pimenta *et al.* (2017), que analisaram, no período de 2012 a 2013, 144 cursos de Pedagogia do estado de São Paulo, cujos currículos foram reformulados pelas atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (BRASIL, 2006), inicialmente à luz de três categorias: natureza administrativa, organização acadêmica e tempo de integralização, após as quais foram definidas mais nove, assim como suas respectivas subcategorias, para análise específica das matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia. Em consequência, os autores afirmam o foco na formação polivalente de professores para a educação

infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental oferecida nesses cursos, com base nos dados da referida pesquisa, realizada em instituições públicas e privadas.

Outro estudo digno de destaque foi realizado por Evangelista e Triches (2012), em artigo intitulado *Curso de Pedagogia, organizações multilaterais e o super professor*, no qual trouxeram para a discussão do campo acadêmico a relação entre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, aprovadas em 2006, e as orientações advindas de Organizações Multilaterais (OM). As autoras analisaram a documentação relativa à formação de professores proveniente de OMs em cotejo com a literatura sobre reconversão docente, comparando os dados obtidos com os recolhidos nas referidas Diretrizes. Por meio de análise qualitativa, Evangelista e Triches (2012) concluíram que o professor assumiu um lugar privilegiado como protagonista da reforma deflagrada na América Latina e Caribe após os anos de 1990. Implicitamente, esse sujeito configura-se como um superprofessor, multifuncional, polivalente, flexível, protagonista e tolerante, questões essas preocupantes para a formação inicial de professores da educação básica.

As pesquisas de Evangelista e Triches (2012) e Pimenta *et al.* (2017) afirmaram que ainda estão em plena vigência os desafios de transcender o binômio teoria-prática e de definir a identidade da formação do curso de Pedagogia.

Da mesma forma, as políticas de formação dos profissionais de educação emanadas dos agentes políticos influenciam diretamente a elaboração dos currículos e das diretrizes dos cursos de formação inicial de professores, muitas vezes criadas para corresponder às demandas originadas pelo modelo atual da sociedade capitalista. Nesse sentido, para Maués (2011), tendo em vista os interesses

do modelo neoliberal, a educação desempenha um papel-chave para o crescimento econômico, por isso há a necessidade de formar bons professores. Ao governo, portanto, incumbe o dever de desenvolver políticas aptas a fazer do ensino uma escolha profissional atraente; proporcionar aos futuros professores os conhecimentos e competências necessários à formação docente; definir critérios de seleção e progressão na carreira; destinar professores de qualidade às escolas; assim como elaborar e colocar em prática ações políticas relativas a esta categoria profissional.

A formação profissional do pedagogo continua um processo desafiador para os profissionais que atuam na formação inicial desses docentes, gestores e coordenadores pedagógicos. Nessa perspectiva, o curso de Pedagogia é um curso de licenciatura desafiado pela responsabilidade política de formar o pedagogo e o docente, compreendendo nessa relação o trabalho de gestão pedagógica. O debate sobre a Pedagogia, o pedagogo e o curso de Pedagogia permanece como tema de relevância no atual contexto educacional brasileiro (CRUZ; AROSA, 2014), em razão do debate e dos tensionamentos relacionados à constituição histórica da identidade do curso de Pedagogia e, conseqüentemente, do desenvolvimento de seus quatro currículos – o primeiro instituído com base na Legislação de 1939; o segundo, em 1962; o terceiro, em 1969; e o quarto, com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (BRASIL, 2006).

Para Moreira (2009), embora a preocupação da maioria dos pesquisadores do campo do currículo seja a questão da organização e da escolha dos componentes curriculares e das suas respectivas cargas horárias,

elementos estes que constituem as matrizes curriculares dos cursos de formação de professores, também avançam as análises referentes à concepção de formação de professores e às perspectivas de currículo, as quais possuem importância não apenas para a construção dessas propostas pedagógicas e curriculares, mas também, conseqüentemente, para os Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC) que formam os licenciados em Pedagogia.

Conforme os apontamentos de Scheibe (2003, p. 180):

[...] o curso de licenciatura é o lugar de formação do educador, como espaço de articulação entre formação de quadros para a docência e gestão da escola, produção e divulgação do conhecimento pedagógico.

Portanto, pretende-se compreender as mudanças e continuidades havidas em cada marco legal, por meio do aporte teórico elucidado, analisando-se os quatro marcos legais do curso de Pedagogia no Brasil.

APORTE METODOLÓGICO

Para que fosse possível alcançar os objetivos da pesquisa, a investigação teve um percurso metodológico de abordagem qualitativa. Sobre esse processo de produção do conhecimento, Bogdan e Biklen (1994) lembram que, ainda hoje, o termo qualitativo agrupa genericamente variadas estratégias de investigação, que guardam entre si características comuns. Para os autores, a investigação qualitativa surgiu de um campo inicialmente dominado por práticas de mensuração, elaboração de testes de hipóteses variáveis etc., que “[...] alargou-se para contemplar uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição,

a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 11).

Com base na fonte documental e da legislação educacional de cada período histórico, buscou-se explicitar as concepções de currículo, de formação de professores e de Pedagogia que fundamentaram a constituição e implantação de cada um dos quatro desenhos curriculares do curso de licenciatura em Pedagogia, a saber: o primeiro elaborado por ocasião da criação do curso de Pedagogia, em 1939; o segundo, com base no Parecer nº 251/1962, do Conselho Federal de Educação (CFE), de autoria do conselheiro Valnir Chagas (BRASIL, 1963); o terceiro, originado com a edição do Parecer CFE nº 252/1969 (BRASIL, 1969a); e o quarto, com base na entrada em vigor da LDB (BRASIL, 1996) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia de 2006 (BRASIL, 2006).

As análises acerca da legislação e das regulamentações do referido curso foram fundamentadas nas pesquisas de intelectuais da área, principalmente em: Brzezinski (2010), Cruz e Arosa (2014), Durli (2007), Libâneo (2008), Pimenta *et al.* (2017), Saviani (2007, 2012), Silva (2003), Scheibe (2003, 2007) e outros. Ao mesmo tempo, foi contemplada também a produção das principais entidades da área, como a ANFOPE, a ANPEd e o FORUMDIR.

No que tange às técnicas e instrumentos de análise dos documentos do corpus documental escolhido, a presente pesquisa utilizou-se da técnica de análise de conteúdo para compreensão dos dados coletados. Enquanto técnica de pesquisa

[...] é uma metodologia de tratamento e análise de informações constantes de um documento, ou de um conjunto de documentos, sob forma de discursos pronunciados em

diferentes linguagens: escritos, orais, imagens, gestos
(SEVERINO, 2007, p. 121).

Esclarece o autor no mesmo trecho: “[...] trata-se de se compreender criticamente o sentido manifesto ou oculto das comunicações” (SEVERINO, 2007, p. 121). É uma metodologia que envolve, portanto, a análise do conteúdo das mensagens e os enunciados dos discursos em busca dos seus significados.

Para Bardin (2009), a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas sim de um leque de apetrechos ou, com maior rigor, de um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações, sendo um método muito empírico, dependente do tipo de “fala” a que se dedica e do tipo de interpretação que se tem por objetivo.

Desse modo, compreende-se que a análise de conteúdo constitui uma técnica de pesquisa aplicada para descrever e interpretar o conteúdo de textos oficiais (documentos) ou daqueles produzidos pelos sujeitos. Utilizou-se dessa técnica, conduzindo-se as descrições qualitativas da análise dos dados coletados, a fim de se obter as reinterpretações necessárias às mensagens e atingir uma compreensão de seus significados em um nível que fosse além da leitura comum.

Há muitas formas de categorizar possíveis objetivos de pesquisas utilizando análise de conteúdo. Nesse sentido, durante as análises propostas na presente pesquisa, utilizou-se, de forma precisa, as cinco etapas determinadas por Bardin (2009) para a condução do processo de análise de conteúdo: a) preparação das informações; b) unitarização ou transformação do conteúdo em unidades;

c) categorização ou classificação das unidades em categorias; d) descrição; e) interpretação.

A escolha dos documentos seguiu os critérios adotados para alcançar os objetivos da pesquisa, em conjunto com uma vasta investigação bibliográfica, fundamentada em autores do campo do curso de Pedagogia e da formação de professores. Nesse sentido, para a análise das dimensões das macrocategorias teóricas e das microcategorias empíricas, utilizou-se como procedimento a análise de conteúdo proposta por Franco (2008), nestes termos: 1.º Quem fala? (Estudo do emissor); 2.º O que é dito? (Estudo do conteúdo propriamente dito); 3.º Para quem se dirige? (Estudo do receptor); 4.º Por qual canal? (Análise dos meios empregados); e 5.º Com que efeitos? (Análise dos efeitos).

No tocante à definição das categorias, foram selecionados como critérios de análise do conteúdo das macrocategorias teóricas e das microcategorias empíricas os seguintes elementos: a) características ou “arquitetura” do texto: como a mensagem está estruturada, as causas e antecedentes da mensagem e os efeitos da comunicação; b) a presença significativa dessas palavras nos textos dos autores de referência e nos textos de autores que fundamentam suas pesquisas, na concepção de formação de professores e na concepção de currículo; c) a presença das palavras selecionadas na legislação e nos documentos oficiais das instituições escolhidas para pesquisa.

Para a análise da legislação educacional e curricular referente aos quatro marcos legais do curso de Pedagogia no Brasil (1939-2006), foram utilizadas as categorias de análise dos estudos de Triches (2016):

a) estrutura administrativa do curso de Pedagogia: i) total da carga horária na matriz

curricular e na integralização do curso; ii) organização do período letivo de formação do curso (anual ou semestral); iii) modalidade de matrícula presencial (anual ou semestral); iv) período da oferta (matutino, vespertino, noturno ou integral – matutino e vespertino); v) tempo e espaço do desenvolvimento do currículo de formação (dois anos e meio, três anos, três anos e meio, quatro anos; de quatro a cinco anos);

b) forma e organização da estrutura do currículo: i) organização do desenho curricular (módulos, eixos, matriz curricular, componentes agrupados por área do conhecimento, entre outros); ii) conhecimentos contemplados (matérias, conteúdos, componentes curriculares, presença do tripé docência-gestão-pesquisa e estágios); iii) campos de atuação profissional para o egresso (professor da educação infantil, professor dos anos iniciais do ensino fundamental, atividades de técnico da educação, gestão, educação especial, habilitações e docência); iv) titulação do curso (bacharelado, licenciatura ou ambas, após frequência em disciplinas pedagógicas como Didática, Metodologia, Estágio nas modalidades de formação etc.);

c) matérias ou disciplinas de formação: i) fundamentos da educação; ii) disciplinas práticas e metodológicas; iii) pesquisa; vi) estágios e suas respectivas modalidades; v) outras disciplinas contempladas na formação.

Essas categorias foram selecionadas *a priori* e também levando em conta as leituras preliminares do estudo documental e bibliográfico, a fim de atender ao interesse de identificar e analisar a legislação educacional de âmbito nacional e restrita ao curso, desde a sua criação, em 1939, até a edição das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (BRASIL, 2006), bem como nos quatro currículos, de acordo com os marco legais do curso (1939, 1962, 1969 e 2006), as concepções de currículo, formação de professores e de pedagogias que fundamentaram cada período histórico do curso de Pedagogia.

ANÁLISES DAS MUDANÇAS E CONTINUIDADES ACERCA DOS QUATRO CURRÍCULOS DO CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL

Nesta seção, são apresentadas as análises acerca das mudanças e das continuidades havidas na constituição histórica do currículo do curso de Pedagogia no Brasil. Para isso, analisam-se e discutem-se os seus quatro marcos legais, com base nos documentos educacionais e curriculares, bem como de seus tensionamentos históricos, ou seja, as disputas que ocorreram e ainda ocorrem na constituição de sua identidade.

As análises dos quatro marcos legais do curso de Pedagogia também são fundamentadas nos elementos construídos por Limonta (2009), que dizem respeito: a) à constituição de seu currículo (definição das matérias e/ou disciplinas); b) à titulação do curso: formação do bacharel (técnico da educação) e/ou formação do professor-licenciado; c) à identidade do curso (foco na formação do pedagogo ou na docência); d) à disputa entre o CNE, os intelectuais da área e os professores em relação à

concepção de formação do curso; e) ao dilema entre a perspectiva tradicional de formação (foco no professor) e a perspectiva renovadora (foco no estudante), bem como à busca de uma perspectiva que dê conta, na atualidade, da formação necessária ao professor; f) ao dilema da formação (priorizar mais os fundamentos teóricos da educação ou os componentes práticos) e à busca pela interação teórico-prática nas propostas pedagógicas e curriculares; g) à visão dos professores e dos estudantes em relação ao que deve predominar no currículo do curso de Pedagogia, em relação aos componentes específicos da formação e aos componentes práticos; h) ao tempo de duração do curso; i) à carga horária mínima estipulada para o curso; j) à Pedagogia como teoria e prática educativa ou como ciência da educação; k) à concepção que embasa a formação do estudante do curso de Pedagogia.

Nesse sentido, destaca-se que a ordem dos elementos e tensionamentos explicitados acima não representa qualquer tipo de hierarquização relativa à maior ou menor importância de uns em relação aos outros, pois todos são fundamentais para as análises dos currículos dos cursos de Pedagogia. Porém, há certo consenso entre os intelectuais e as entidades da área sobre o fato de o ponto que mais provoca a correlação de forças no campo da Pedagogia concentrar-se na questão da disputa de formação do pedagogo enquanto generalista, com foco na docência, ou do pedagogo enquanto especialista da educação (SILVA, 2003).

A constituição das quatro fases do curso de Pedagogia no Brasil, com base em cada marco legal culminou em seus quatro currículos, conforme exposto no Quadro 1:

Currículo do Curso de Pedagogia	Marco Legal do Curso
Primeiro currículo	Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939. Organização da Faculdade Nacional de Filosofia. Criação do Curso de Pedagogia.
Segundo currículo	Parecer nº 251/1962, do Conselho Federal de Educação (CFE).
Terceiro currículo	Parecer nº 252/1969, do Conselho Federal de Educação (CFE); Resolução CFE nº 2/69, que fixa os mínimos de conteúdo a serem observados na organização do Curso de Pedagogia.
Quarto currículo	Parecer CNE/CP nº 5, de 13 de dezembro de 2005. Diretrizes Curriculares da Pedagogia; Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (licenciatura).

Quadro 1. Marcos legais do curso de Pedagogia no Brasil

Fonte: Autoria própria.

A análise, aqui, portanto, envolveu um estudo teórico e empírico da constituição histórica do currículo de Pedagogia com base em seus quatro marcos legais.

PRIMEIRO CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL: DECRETO-LEI Nº 1.190, DE 4 DE ABRIL DE 1939

O curso de Pedagogia foi organizado para o desenvolvimento das disciplinas de conhecimento específico na formação do bacharelado, formando o bacharel ou técnico

em educação, cuja função no mercado de trabalho ainda hoje não é precisamente definida. “A falta de identidade do curso de Pedagogia refletia-se no exercício profissional do pedagogo” (BRZEZINSKI, 2010, p. 44).

Tal processo revelava uma proposta de formação de professores baseada em um modelo profissionalizante e técnico-científico, moldada por meio de um currículo rígido e elaborado com princípios tradicionais, ou seja, constituído por disciplinas prescritas pelo currículo oficial, em uma organização curricular seriada, na qual o professor era o mero transmissor de conhecimento, e os alunos tinham a obrigação de ser excelentes receptores e reprodutores desse conhecimento.

Na constituição desse primeiro currículo, destacamos alguns pontos de tensionamentos, a saber:

- a) a prescrição de um currículo mínimo, com a definição prévia de disciplinas a serem cursadas do 1.º ao 3.º ano do bacharelado em Pedagogia e a necessidade de cursar, no 4.º ano, as duas disciplinas do curso de Didática para a obtenção do diploma de licenciado em Pedagogia. Ou seja, a dicotomia entre a teoria e a prática;
- b) a separação entre os fundamentos da educação e os da Didática, ou seja, a dicotomia entre os conhecimentos específicos (o conteúdo) e os didático-pedagógicos (o método);
- c) a impossibilidade de cursar as disciplinas de Didática Geral, em especial na formação do bacharel em Pedagogia, reflexo de uma visão pragmática sobre a formação desse profissional, que atuaria como intelectual da educação;

- d)** a atuação dos profissionais licenciados em Pedagogia após cursarem as duas primeiras disciplinas do curso de Didática, pois a formação não lhes garantia a exclusividade de lecionar, no curso normal, as disciplinas de Filosofia, História e Matemática; somente entre 1966 e 1968, após a entrada em vigor da Portaria MEC nº 341/1965, os licenciados em Pedagogia garantiram o direito de lecionar Psicologia ou Estudos Sociais;
- e)** outros dois pontos de tensão: de um lado, pela expectativa do exercício de funções de natureza técnica a serem executadas pelo bacharel e, de outro, pelo caráter exclusivamente generalista das disciplinas fixadas previamente na sua formação (SILVA, 2003);
- f)** outro foco de tensão foi a relativa separação entre o bacharel e o licenciado, refletindo uma nítida concepção dicotômica, que orientava o tratamento de dois componentes do processo pedagógico: o conteúdo e o método (SILVA, 2003);
- g)** não havia um campo profissional exclusivo para atuação do licenciado em Pedagogia, pois os licenciados em qualquer uma das demais áreas poderiam atuar nesse curso. Porém, como prêmio de consolação, o licenciado em Pedagogia podia lecionar Filosofia, História e Matemática, haja vista serem disciplinas contempladas no currículo do curso de Pedagogia (SILVA, 2003);
- h)** nesse período, no bojo do Estado Autoritário, a formação de professores para o ensino

primário desapareceu das universidades, conforme o propósito dos projetos realizados por Fernando de Azevedo na Universidade de São Paulo (USP) e por Anísio Teixeira no Centro Universitário do Distrito Federal (UDF), durante a década de 1930 (DURLI, 2007).

Outro ponto inusitado na atuação desse profissional formado em Pedagogia, segundo Saviani (2012, p. 37), foi o direito de os licenciados lecionarem Filosofia, História e Matemática nos cursos de nível médio. Isso porque, nesse período, as

[...] disciplinas cursadas nos cursos das seções de Filosofia, Ciências e Letras figuravam no currículo das escolas secundárias, estando assegurado que a formação dos professores dessas disciplinas se daria nos cursos das faculdades de Filosofia, Ciências e Letras.

A seguir, analisamos o Parecer CFE nº 251/1962, de autoria do conselheiro Valnir Chagas, do CNE, que implementou várias mudanças no currículo do curso de Pedagogia, ao ponto de acenar para a possibilidade de sua extinção, servindo também de fomento para a constituição do seu segundo currículo.

SEGUNDO CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA: A PARTIR DO PARECER CFE Nº 251/1962

Sob a vigência da primeira LDB, Lei nº 4.024/1961, a partir de 1962, o curso de Pedagogia passou a ser regulamentado pela Resolução CFE nº 62, que incorporou o Parecer nº 251/1962. Tendo como relator o conselheiro

Valnir Chagas, esse documento estabeleceu o currículo mínimo para o curso de Pedagogia e regulamentou as matérias pedagógicas para a licenciatura, mantendo as proposições do bacharel e do licenciado, buscando modificar a estrutura do sistema de três anos do bacharelado e mais um ano de Didática para obtenção do diploma de licenciado em Pedagogia.

Quanto à duração do curso, ficou definido, como na regulamentação anterior, o período de quatro anos, introduzindo-se a possibilidade de o estudante cursar concomitantemente as disciplinas do bacharelado e da licenciatura, retirando-se a obrigatoriedade de seguir o esquema “3+1”, ou seja, de esperar o quarto ano.

Com essa reestruturação proposta em 1962, ocorreu a segunda mudança no currículo do curso de Pedagogia, deixando de vigorar o esquema conhecido como “3+1”. Segundo Silva (2003), para o bacharelado, o currículo mínimo foi fixado em sete matérias, dentre as quais cinco eram obrigatórias e duas opcionais, com alterações pouco significativas em relação ao primeiro modelo, instituído em 1939, tendo um caráter generalista.

Conforme o entendimento de Silva (2003), os legisladores teriam regulamentado o curso de Pedagogia começando por onde deveriam ter terminado. Assim,

[...] fixaram o currículo mínimo visando à formação de um profissional ao qual se referem vagamente e sem considerar a existência ou não de um campo de trabalho que o demandasse (SAVIANI, 2012, p. 339).

Com relação às análises do segundo currículo do curso de Pedagogia, destacam-se os seguintes elementos de mudança em comparação ao primeiro currículo:

- a) o estudante do curso de Pedagogia não precisava concluir os três anos do bacharelado para iniciar o curso de Licenciatura em Pedagogia, pois o modelo “3+1” tornou-se ultrapassado, ou seja, passou-se a aceitar que bacharelado e a licenciatura fossem cursados de forma concomitante (SILVA, 2003);
- b) os currículos plenos continuavam tendo um rol de disciplinas previamente definidas, mas agora as Instituições de Ensino Superior (IES) poderiam organizar essas disciplinas ao longo dos quatro anos do curso de Pedagogia de acordo com suas escolhas (SILVA, 2003);
- c) foram estabelecidas onze disciplinas opcionais, o que fez com que, pela primeira vez, as IES e os estudantes passassem a ter oportunidades de escolha, ou seja, de compor seu currículo de formação (SILVA, 2003).

Um elemento digno de destaque é a presença, até então inédita, de uma disciplina que buscava desenvolver o tema da pesquisa com os estudantes. Ou seja, pela primeira vez o currículo do curso de Pedagogia passou a contar, mesmo que no rol de disciplinas optativas, com um componente da pesquisa entre os elementos que compunham seu currículo. De igual modo, a disciplina Teoria e Prática da Escola Média, que aparecia como um componente curricular da prática, mesmo que de forma inicialmente tímida, serviu para mostrar a necessidade de componentes práticos na formação do egresso do curso de Pedagogia, ou seja, de estágios nas modalidades de formação. Uma questão relativa a este segundo desenho curricular começou a ser objeto de preocupação, em razão

do rol de 11 disciplinas opcionais: o caráter enciclopédico do currículo do curso de Pedagogia, reavivando a histórica discussão sobre a pluralidade de formação não dar conta de formar nem o bacharel nem o licenciado de acordo com as reais necessidades de formação do egresso desse curso.

Prosseguindo a análise, destacam-se os elementos de continuidade:

- a) o curso de Pedagogia continuava a formar tanto o bacharel quanto o licenciado;
- b) a identidade do curso de Pedagogia continuava carente de definição e, de igual modo, a atuação dos egressos formados no bacharelado e/ou na licenciatura, reforçando, muitas vezes, a proposição de Valnir Chagas referente à extinção do curso de Pedagogia; Enfim, poucos avanços foram constatados no período entre 1939 e 1960, e a formação do técnico em educação, obrigatória para o exercício das atividades administrativas da educação em lugares como o MEC, por força de lei, continuava a figurar como um dos principais objetivos da formação do egresso desse curso.

Como ficou demonstrado, o Parecer nº 251/1962 introduziu algumas mudanças no currículo do curso de Pedagogia, mas as alterações não suprimiram os problemas do curso no tocante à definição do campo de atuação profissional do bacharel e do licenciado.

Em 1968, o campo profissional do licenciado em Pedagogia começou a delinear-se, após a elaboração, por parte dos estudantes de São Paulo, de algumas recomendações em relação à atuação do licenciado em Pedagogia, em termos de teoria e técnicas educacionais, com as quais

se sugeria que os cargos e as funções existentes e regulamentados no setor educacional, como os de orientador educacional, diretor de escola média, inspetor de ensino médio e técnico em educação fossem ocupados pelos licenciados em Pedagogia, mediante concursos públicos regulares de títulos e provas.

Esse processo de lutas dos estudantes de Pedagogia ocasionou uma terceira regulamentação referente ao curso, que foi o Parecer CFE nº 252/1969 (BRASIL, 1969a). O documento instituiu um curso de licenciatura em Pedagogia de formação bem generalista, destinado à formação de profissionais para atuação na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, bem como para gestão, com habilitações de orientação, supervisão e administração, modelo que perduraria por quase 30 anos.

TERCEIRO CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA: A PARTIR DO PARECER CFE Nº 252/1969

A constituição do terceiro currículo do curso de Pedagogia ocorreu com a promulgação do Parecer CFE nº 252/1969 (BRASIL, 1969a), que estabeleceu um currículo mínimo de 2.200 horas para a graduação e complementação de 1.100 horas para as habilitações, cuja carga horária poderia ser desenvolvida em tempos variáveis, de três a sete anos (2.200 horas) e de um ano e meio a quatro anos (1.100 horas).

Com essa mudança, o Parecer modificou não somente a constituição curricular, mas também o foco de formação do curso de Pedagogia, pois extinguiu a formação do pedagogo no bacharelado, limitada apenas à licenciatura. Com isso, foram regulamentadas, com base na Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, a Lei da Reforma Universitária, as habilitações de orientação,

administração, supervisão e inspeção no âmbito de escolas e sistemas escolares e também a formação de professores para o ensino normal. No entanto, Silva (2003, p. 26) ressalta que:

[...] em contrapartida, ao reformular a estrutura curricular do curso, [a Lei nº 5.540/1968] cria habilitações para a formação de profissionais específicos para cada conjunto dessas atividades, fragmentando a formação do pedagogo.

No Parecer nº 252/1969, o conselheiro Valnir Chagas fez questão de situar o tema da constituição do curso em bacharelado e licenciatura, referindo-se aos antecedentes da questão, desde o Decreto-Lei nº 1.190/1939 até o Parecer nº 251/1962. Consideraram-se, na expressão da legislação proposta, diferentes aspectos implicados na formação do profissional da educação e desenvolvidos no curso de licenciatura em Pedagogia. Além disso, foi instituído no currículo da referida licenciatura uma parte comum, para dar conta das disciplinas dessa base, e outra parte diversificada, constituída por disciplinas de diversas modalidades de formação, visando formar os estudantes nas habilitações estabelecidas.

No Parecer nº 252/1969, Valnir Chagas também argumentou que, embora comportasse várias habilitações, o curso resultaria em uma única formação, com um único diploma, composto por duas habilitações de interesse do licenciado, pois, se todas elas resultavam de um curso único, era natural que requeressem um só diploma, o do licenciado, extinguindo-se com isso o título do bacharel.

Segundo Saviani (2012), no Art. 3.º do Parecer nº 252/1969, são enumeradas as habilitações e especificadas as matérias exigidas para cada uma delas, assim como

a parte comum. As habilitações previstas possibilitavam a atuação do pedagogo licenciado nas escolas de 1.º e 2.º graus e na escola normal, ficando suas respectivas matérias específicas assim constituídas:

1. *Orientação educacional*: estrutura e funcionamento do ensino de 1.º grau; estrutura e funcionamento do ensino de 2.º grau; princípios e métodos de orientação educacional; orientação vocacional; medidas educacionais;
2. *Administração escolar*, para exercício nas escolas de 1.º e 2.º graus: estrutura e funcionamento do ensino de 1.º grau; estrutura e funcionamento do ensino de 2.º grau; princípios e métodos de administração escolar; estatística aplicada à educação;
3. *Supervisão escolar*, para exercício nas escolas de 1.º e 2.º graus: estrutura e funcionamento do ensino de 1º grau; estrutura e funcionamento do ensino de 2.º grau; princípios e métodos de supervisão escolar; currículos e programas;
4. *Inspeção escolar*, para exercício nas escolas de 1.º e 2.º graus: estrutura e funcionamento do ensino de 1º grau; estrutura e funcionamento do ensino de 2.º grau; princípios e métodos de inspeção escolar; legislação de ensino;
5. *Ensino das disciplinas e atividades práticas dos Cursos Normais*: estrutura e funcionamento do ensino de 1.º grau; metodologia do ensino de 1.º grau; prática de ensino na escola de 1.º grau (estágio) (BRASIL, 1969a, Art. 5.º, grifo nosso).

Referente ao terceiro currículo, o curso de licenciatura em Pedagogia, instituído pelo Parecer nº 252/1969, previa as seguintes disciplinas em seu núcleo comum: Sociologia Geral, Sociologia da Educação, Psicologia da

Educação, História da Educação, Filosofia da Educação e Didática. Tinha como objetivo a formação de professores para as escolas normais e de especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção no âmbito de escolas e sistemas escolares de 1.º e 2.º graus, habilitações cuja escolha era limitada a duas.

Destacam-se como as principais mudanças do terceiro currículo:

- a) a questão da fragmentação do currículo de formação do licenciado, composto por uma base comum, correspondente à formação pedagógica, desassociada da parte diversificada, cuja função era formar o egresso em algumas das habilitações disponíveis, havendo assim a formação de dois blocos distintos na formação do estudante e, por consequência, a formação de diferentes profissionais no mesmo curso;
- b) a mescla entre duas tendências de formação: uma generalista e outra tecnicista; a opção pela formação do especialista em orientação, supervisão, administração e inspeção escolar proporcionava uma formação que prescindia de elementos fundamentais à formação docente, como estágio curricular na docência da educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

Neste sentido, a concepção da profissão de professor, nas suas diferentes modalidades de formação, passou a constituir uma base comum de estudos; e o curso de licenciatura em Pedagogia, a ser composto por duas partes: uma comum, constituída por matérias básicas para a formação de qualquer profissional da área, e uma

diversificada, em função de habilitações específicas. Para Silva (2003, p. 26-27),

assim, tanto as habilitações regulamentadas pelo documento em estudo quanto as que podem ser acrescentadas pelas universidades e estabelecimentos isolados fazem parte de um único curso, sob o título geral de curso de Pedagogia.

O Parecer CFE nº 252/1969 e a Resolução CFE nº 2/1969 regeram o curso de Pedagogia por quase 30 anos, estabelecendo uma definição da atuação do professor nas escolas normais e do pedagogo enquanto educador nas escolas de 1.º e 2.º graus que vigorou até a aprovação da nova LDB, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

No entanto, a identidade do curso ainda era muito questionada, pois o Parecer não resolvia o impasse do direito ao magistério primário pelos diplomados na licenciatura em Pedagogia. Para gozar desse direito, era necessário cursar as disciplinas de Metodologia do Ensino de 1.º grau e Prática de Ensino na Escola de 1.º grau, assim como o Estágio Supervisionado.

Das análises do terceiro currículo do curso de Pedagogia, destacam-se os principais elementos de mudança:

- a) com base no Parecer CFE nº 252/1969 e na Resolução CFE nº 2/1969, o currículo passou a ser organizado em uma matriz curricular com uma base comum, composta por seis disciplinas, e uma parte diversificada, de acordo com a escolha das habilitações definidas pelos estudantes;
- b) foi extinta a formação de professores pelo curso de bacharelado, ou seja, o curso

de Pedagogia passou a formar somente pela licenciatura;

c) estabeleceu-se uma dicotomia no curso com a opção de cinco habilitações ligadas à formação do pedagogo, mais a possibilidade de atuação no ensino normal, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;

d) estabeleceu-se uma carga horária mínima para a parte comum do curso e uma carga horária mínima para as duas habilitações escolhidas pelo estudante da licenciatura;

e) o curso de Pedagogia passou a contar com a possibilidade de formação em um tempo inferior a quatro anos, ou seja, tempos variáveis de três a sete anos (2.200 horas) e de um ano e meio a quatro anos (1.100 horas);

f) estabeleceu-se como componente de formação, pela primeira vez, o estágio curricular, o qual passou a ocorrer nas duas habilitações escolhidas pelos estudantes, em caráter obrigatório, com carga horária correspondente a 5% do total de horas de duração do curso;

g) o currículo do curso pôde ser organizado por semestres, e não somente por séries anuais, dependendo das opções de estrutura e de matrícula determinadas pela IES ofertante do curso.

Outra questão relevante diz respeito ao fato de que, pela primeira vez na composição do curso de Pedagogia, foi contemplada a disciplina de currículos e programas, que fazia parte da habilitação em supervisão escolar, e, de igual modo, na habilitação de inspeção escolar, a disciplina

de legislação de ensino. Tais elementos são importantes e merecem destaque, pois revelam um marco histórico dos estudos do currículo no Brasil. Ou seja, percebe-se em que momento da história da educação brasileira o currículo passou a ser comparado a uma disciplina, a um plano de estudos, a um programa, a uma matriz curricular de um curso de graduação ou de uma série da educação básica.

Com relação aos elementos de continuidade, destaca-se que, na definição das seis disciplinas pertencentes à parte comum do curso, aquela que permaneceu desde o primeiro desenho foi a disciplina de Psicologia da Educação, bem como a disciplina de Didática, incluída desde o segundo desenho como disciplina obrigatória do curso de licenciatura em Pedagogia. Ressalta-se que a Didática permaneceu como disciplina do núcleo da parte comum e da formação teórica referente a práticas e metodologias.

Schneider (2015) destaca que, ao longo da história brasileira, é possível constatar uma acentuada presença de disciplinas de caráter psicológico nos currículos dos cursos de Pedagogia. Segundo a autora, ao analisar as relações da Pedagogia com os acontecimentos sociopolíticos e econômicos, bem como com os discursos que fundaram a ciência moderna, pode-se constatar que a criação dos cursos de Pedagogia no Brasil, ocorrida na década de 1930, aspirava a uma educação que modernizasse o país, tal como demandava o modelo de capitalismo recém-instaurado. Uma das estratégias adotadas foi à transposição para a realidade brasileira de teorias tidas como inovadoras na Europa e nos Estados Unidos, as quais atravessaram a formação de professores, com vistas à constituição de sujeitos modernos.

Em suma, dos 30 anos de vigência do Parecer CFE nº 252/1969, pelo menos a última década foi marcada

por um forte movimento de discussão sobre a constituição da identidade do curso de Pedagogia no Brasil e sua reformulação, culminado em um amplo processo de debates e tensionamentos entre estudantes, educadores e instituições educacionais, como ANPEd, ANFOPE e FORUMDIR, uma etapa significativa na constituição histórica desse curso no país.

Com o objetivo de promover mudanças no currículo do curso de Pedagogia, os movimentos de reformulação do CNE e o movimento organizado pelos intelectuais e entidades vivenciaram um período longo de disputas e tensionamentos. O projeto que tinha a docência como base da formação do curso de licenciatura em Pedagogia saiu vencedor, e seu currículo foi novamente alterado com a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (BRASIL, 2006).

QUARTO CURRÍCULO DO CURSO DA PEDAGOGIA: A PARTIR DA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL, LEI Nº 9.394/1996

Durante a década de 1990, a configuração da formação de professores em nosso país respondeu ao modelo de expansão do ensino superior implementado no âmbito das reformas do Estado, subordinado às recomendações dos Organismos Internacionais (OI).

O mesmo se fez sentir no âmbito da formação, após a criação dos institutos superiores de educação e a diversificação da oferta dos cursos de formação em cursos normais superiores, nas licenciaturas e no curso de licenciatura em Pedagogia, flexibilizando-se a forma de sua oferta, com cursos especiais e cursos à distância, “[...]”

de modo a atender à crescente demanda pela formação de professores em nível superior” (FREITAS, 2007, p. 1208).

Dessa forma, um debate mais acirrado sobre as questões do curso de Pedagogia e o objetivo do perfil de formação profissional do egresso ocorreu justamente na década de 1990, embasado, portanto, em uma concepção neoliberal de formação que perpetuou a racionalidade técnica. A maioria dos cursos ainda continuava com seus currículos organizados por disciplinas, alicerçados nas matérias de fundamentos da educação e de formação básica, assim como nas disciplinas pedagógicas, com ênfase nos estágios para as modalidades da educação básica.

O quarto currículo foi desenvolvido após um longo período de debates entre estudantes, educadores e entidades educacionais, que resultou na Resolução CNE nº 1, de 15 de maio de 2006, e também nos Pareceres do CNE/CP nº 5/2005 e nº 3/2006, que instituíram as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Ressalta-se que a ANFOPE foi a entidade que exerceu maior influência na formulação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (BRASIL, 2006), destacando-se nas disputas em relação à correlação de forças entre CNE, MEC e demais intelectuais. Devido à atuação e representatividade, a referida entidade é considerada uma das maiores interlocutoras no processo de reformas curriculares do curso de licenciatura em Pedagogia (DURLI, 2007; SCHEIBE, 2007).

Em suma, como explicitado anteriormente, os três modelos de formação para o curso de Pedagogia disputaram as proposições de formação que culminaram nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (BRASIL, 2006). Portanto, a aprovação da Resolução CNE/CP nº 1/2006 proporcionou a reformulação dos

currículos dos cursos de licenciatura em Pedagogia no Brasil. Para atender à orientação estabelecida, Scheibe e Durli (2011) destacam que as principais modificações trazidas pelas novas diretrizes recaíram sobre a ampliação da finalidade do curso; deram fim às habilitações, conforme o Art. 10 da Resolução; aumentaram a carga horária mínima para a integralização do curso; flexibilizaram os componentes curriculares, nos quais os PPCs e suas propostas curriculares passaram a ser opções diferenciadas na constituição dos itinerários formativos.

Referente à formação do licenciado em Pedagogia, conforme o Art. 2.º da Resolução CNE/CP nº 1/2006 (BRASIL, 2006), o curso de licenciatura em Pedagogia é destinado à formação de professores para a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental; de profissionais para a gestão educacional e atuação em espaços escolares e não escolares; de professores que atuarão no curso normal de nível médio; de profissionais para as demais atividades do campo educacional.

Os Art. 4.º e Art. 5.º da Resolução CNE/CP nº 1/2006 definem as atividades da docência, da pesquisa e da gestão como aquelas que constituirão a base de atuação profissional do egresso do curso de licenciatura em Pedagogia. No Art. 6.º estão expressos os três núcleos necessários para a efetivação dessa estrutura de currículo, a saber: o núcleo de estudos básicos; o núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos; e o núcleo de estudos integradores (BRASIL, 2006).

Conforme a referida Resolução, não há a determinação preliminar de disciplinas obrigatórias, pois somente são determinadas temáticas para a organização curricular conforme os núcleos de estudo. Em relação à estrutura curricular, o Art. 6.º estabelece a necessidade de

serem respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituída de três núcleos de formação.

Portanto, para a materialização das propostas curriculares, nos três primeiros incisos do Art. 8.º da Resolução CNE/CP nº 1/2006 (BRASIL, 2006) estão descritas as possíveis propostas de organização curricular dos cursos de licenciatura em Pedagogia, que serão efetivadas por meio de:

- a)** disciplinas, seminários e atividades de natureza predominantemente teórica (inciso I);
- b)** práticas de docência e gestão educacional que ensejem aos licenciados a observação, o acompanhamento e a participação no planejamento, na execução e na avaliação de aprendizagens, do ensino ou de projetos pedagógicos, tanto em escolas como em outros ambientes educativos (inciso II);
- c)** atividades complementares envolvendo o planejamento e o desenvolvimento progressivo do Trabalho de Conclusão de Curso, atividades de monitoria, de iniciação científica e de extensão (inciso III);
- d)** seminários, eventos científico-culturais, estudos curriculares, de modo a propiciar vivências em algumas modalidades e experiências, entre outras, opcionalmente, a educação de pessoas com necessidades especiais, a educação do campo, a educação indígena, a educação quilombola, em Organizações não Governamentais (ONGs), em espaços escolares e não escolares, públicos e privados (inciso III).

Destaca-se que o processo de formação por meio do estágio curricular passou por um alargamento com o fim das habilitações, pois, conforme o inciso IV do Art. 8.º das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (BRASIL, 2006), a realização do estágio curricular a ser realizado ao longo do curso deve acontecer:

- a)** na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, prioritariamente;
- b)** nas disciplinas pedagógicas dos cursos de ensino médio, na modalidade Normal;
- c)** na educação profissional na área de serviços e de apoio escolar;
- d)** na Educação de Jovens e Adultos (EJA);
- e)** na gestão;
- f)** em reuniões de formação pedagógica.

Tal perspectiva traz um desafio para a constituição desses currículos e uma sobrecarga à formação dos estudantes, que precisam se apropriar de aporte teórico e empírico de modalidades diferentes em sua formação (educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental, gestão e modalidades como a educação profissional, educação especial, EJA, educação quilombola, educação do campo, ensino normal etc.).

Na proposta curricular, permaneceu a essência dos modelos anteriores, ou seja, aquela apresentada anteriormente pelo curso, planejada por meio de conteúdos disciplinares e de uma formação reducionista do papel do professor pedagogo. Portanto, o seu caráter generalista é reflexo de fortes reivindicações por parte das entidades envolvidas no processo de discussão e formulação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (BRASIL, 2006). Nesse sentido, o debate sobre a pedagogia,

o pedagogo e o curso de Pedagogia permanecem como temas de relevância no atual contexto educacional brasileiro (CRUZ; AROSA, 2014).

Na pesquisa documental proposta neste trabalho, foram consideradas essas três esferas da constituição de um desenho curricular. Destaca-se que, em relação às políticas curriculares, tanto as decisões políticas e administrativas quanto a promulgação de documentos curriculares são fortemente influenciadas pelo contexto político vivenciado no país e pela correlação de forças dos agentes globais, nacionais e locais que fomentam as políticas para a educação brasileira e, conseqüentemente, ditam as regras para a formação de professores no Brasil.

Os consensos sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (BRASIL, 2006) vigoram principalmente entre intelectuais que apoiam as definições e proposições da ANFOPE, da ANPEd e do FORUMDIR, os quais destacam, no processo que precedera à sua promulgação, a possibilidade de que as lutas empreendidas por essas instituições tenham influenciado o Estado e, conseqüentemente, as políticas públicas direcionadas à formação inicial e continuada de professores (BRZEZINSKI, 2010; DURLI, 2007; SCHEIBE, 2003, 2007; SCHEIBE; DURLI, 2011).

Essas entidades apontam como vitórias de suas lutas as seguintes questões: a superação dos limites iniciais do Projeto de Minuta de 2005, deixando somente para as universidades a oferta de cursos de graduação em licenciatura, ou seja, a formação de professores para a educação infantil e anos iniciais da educação básica; a ampliação do campo profissional do licenciado em Pedagogia e o grande repertório de temáticas curriculares proporcionado às IES; a instituição da docência como base de formação do professor, contribuindo para a superação das

habilitações, ou seja, o fim da dicotomia entre os técnicos da educação e os professores, os conhecimentos teóricos e práticos.

Levando-se em consideração os argumentos explicitados acima, sem perder de vista o momento histórico, destacam-se da análise referente ao quarto currículo do curso de licenciatura em Pedagogia os seguintes elementos de continuidade:

- a)** variação no tempo de formação do curso de licenciatura em Pedagogia;
- b)** organização curricular em um núcleo de estudos básicos de formação;
- c)** formação prática em atividades de estágio, nas modalidades de formação;
- d)** caráter generalista na formação do licenciado em Pedagogia, espírito que presidiu à elaboração das Diretrizes Curriculares, ao considerar que o pedagogo é um docente formado em curso de licenciatura para atuar na educação infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental, nos cursos de ensino médio, na modalidade normal, em cursos de educação profissional, na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, conforme consta do Art. 2.º e é reiterado no Art. 4.º das atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (BRASIL, 2006).

No tocante às alterações, observaram-se os seguintes elementos de mudança:

- a)** passou a ser estipulada uma carga horária mínima para o cumprimento da organização

curricular (2.800 horas de atividades formativas + 300 horas de estágio supervisionado no decorrer do curso + 100 de atividades teórico-práticas de aprofundamento) e para a integralização do curso (3.200 horas), ocasionando uma ampliação da carga horária do curso de licenciatura em Pedagogia;

b) possibilidade de organização do currículo em anos ou em semestres;

c) as IES passaram a ter uma autonomia maior em relação à composição e à definição do currículo do curso de licenciatura em Pedagogia que ofertam;

d) o curso passou a ter seu desenvolvimento curricular expresso em módulos, eixos, matriz curricular e componentes, e não apenas em matriz curricular;

e) organização do currículo em três módulos de formação, sem definição de disciplinas específicas, mas sim de objetivos e grandes áreas sugeridas para a formação do licenciado em Pedagogia, caracterizando um currículo heterogêneo pela diversidade de temáticas e possibilidades de formação;

f) ampliaram-se as possibilidades de formação fundamentadas na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Destaca-se que existe uma certa cautela por parte dos intelectuais que propuseram e concordam com essa política de formação inicial de professores no curso de Pedagogia em avaliar as consequências e os avanços nos currículos dos cursos de licenciatura em Pedagogia. Em suma, está de

acordo que o debate continua em aberto, pois há necessidade de acompanhar as reformulações dos currículos propostos pelas IES e avaliar se a formação proporcionada ao egresso do curso de licenciatura em Pedagogia está atendendo às necessidades de formação do licenciado em Pedagogia.

Nesse sentido, Scheibe e Durlí (2011) afirmam que há desafios para a implementação das atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (BRASIL, 2006) que precisam ser transgredidos nos PPCs, ou seja, deve-se ir além de uma formação comum de aprofundamento pedagógico geral e de gestão, sendo fundante que o percurso formativo oferecido nesse curso seja capaz de dar conta de construir as bases para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental. Elas precisam ser acompanhadas e avaliadas por educadores e estudiosos da área, para elucidar as possíveis melhorias e acréscimos a serem feitos no currículo prescrito e, após, no currículo moldado pelos professores atuantes nesses cursos de formação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ressalta-se que a análise considerou os fatores sociais, políticos, culturais, econômicos, administrativos e educacionais de cada período e legislação analisados. Abordou-se, portanto, a história do curso de Pedagogia, fazendo-se um entrelaçamento da constituição de seus quatro currículos com alguns fatores relacionados a cada modelo em questão, como os contextos da legislação, da administração, da gestão, das instituições educacionais e do movimento dos educadores vigentes em cada período histórico, considerando-se o campo curricular quer como um processo sociopolítico e socioeducativo de um país,

quer como a expressão do projeto curricular e didático de um espaço educacional.

Afirma-se que, para entender o currículo do curso de Pedagogia, seus limites, potencialidades, mudanças e continuidades, é de suma importância compreender a constituição do seu desenvolvimento curricular ao longo da sua história, o que só é passível de ser alcançado ao se analisar o plano maior da educação no Brasil.

Em relação ao primeiro currículo, a história da constituição da identidade do curso de Pedagogia no Brasil, como salienta Silva (2003), inicia-se pelo Decreto-Lei nº 1.190/1939, por ocasião da organização da faculdade nacional de filosofia, parte da Universidade do Brasil, criada no âmbito da Reforma Francisco Campos, projeto do então Ministro da Educação do governo Getúlio Vargas, Gustavo Capanema, que veio substituir a Universidade do Distrito Federal, na cidade do Rio de Janeiro, encerrada no mesmo ano.

A concepção de formação de professores expressa nesse currículo revelava uma proposta de formação de professores baseada em um modelo profissionalizante e técnico-científico, moldada por meio de um currículo rígido e elaborado com princípios tradicionais, ou seja, constituído por disciplinas prescritas pelo currículo oficial, em uma organização curricular seriada, na qual o professor era o mero transmissor de conhecimento e os alunos tinham a obrigação de ser excelentes receptores e reprodutores desse conhecimento. Esses jogos de disputa e de entrelaço de forças resultaram, por exemplo, no esquema “3+1”. O bacharelado foi considerado a formação de maior destaque; e a formação docente, um apêndice.

Já o segundo currículo do curso de Pedagogia foi constituído sob a vigência da primeira LDB (BRASIL, 1961)

e, a partir de 1962, o curso de Pedagogia passou a ser regulamentado pela Resolução CFE nº 62, que incorporou o Parecer nº 251/1962. Tendo como relator o conselheiro Valnir Chagas, esse documento estabeleceu o currículo mínimo para Pedagogia e regulamentou as matérias pedagógicas para a licenciatura, mantendo as proposições do bacharelado e da licenciatura, buscando modificar a estrutura do sistema de três anos dobacharelado e mais um ano de Didática para obtenção do diploma de licenciado em Pedagogia. Quanto à duração do curso, ficou definido, como na proposta anterior, o período de quatro anos, introduzindo-se a possibilidade de o estudante cursar concomitantemente as disciplinas do bacharelado e da licenciatura, retirando-se a obrigatoriedade de seguir o esquema “3+1”, ou seja, de esperar o quarto ano. Nesse caso, manteve-se a proposição de uma concepção tradicional, marcada pela racionalidade técnica.

Destaca-se que a constituição do terceiro currículo do curso de Pedagogia ocorreu com a promulgação do Parecer CFE nº 252/1969, que fixou um currículo mínimo de 2.200 horas para a graduação e complementação de 1.100 horas para as habilitações, no qual a carga horária do curso poderia ser desenvolvida em tempos variáveis de três a sete anos (2.200 horas) e de um ano e meio a quatro anos (1.100 horas). Com essa mudança, o Parecer modificou não somente sua constituição curricular mas também seu foco de formação, pois extinguiu a formação do pedagogo no bacharelado, limitada apenas à licenciatura.

No entanto, Silva (2003, p. 26) ressalta que:

[...] em contrapartida, ao reformular a estrutura curricular do curso, [a Lei nº 5.540/1968] cria habilitações (supervisão Escolar; orientação escolar; para a formação de profissionais

específicos para cada conjunto dessas atividades, fragmentando a formação do pedagogo.

Com base no Parecer CFE nº 252/1969 e na Resolução CFE nº 2/1969, o currículo passou a ser organizado em uma matriz curricular dividida em uma base comum, composta por seis disciplinas e uma parte diversificada, de acordo com a escolha das habilitações, supervisão escolar; inspeção escolar; orientação educacional; e matérias da habilitação – ensino das disciplinas e atividades práticas dos cursos normais, definidas pelos estudantes, mantendo a concepção tecnicista de formação.

O quarto currículo do curso de Pedagogia foi constituído durante o processo de construção das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, no período de 1999 a 2006, em que

[...] educadores e entidades acompanharam o movimento da legislação, mobilizando-se no sentido de pressionar para que as propostas da sociedade civil, das entidades representativas da área da educação, fossem consideradas (DURLI, 2007, p. 177).

O curso de Pedagogia passou a formar o licenciado em pedagogia com base na docência, com uma formação fundamentada na concepção sócio-histórica, defendida por entidades educacionais como a ANFOPE, e seu currículo passou a ser constituído por três núcleos, a saber: estudos básicos; aprofundamento e diversificação de estudos; e estudos integradores para enriquecimento curricular.

Sabe-se que, após uma década de Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (BRASIL, 2006), vários estudos acadêmicos passaram a ser publicados

para expressar o descontentamento com a formação polivalente (PIMENTA *et al.*, 2017) e voltada para os interesses do mercado de trabalho, influenciada por agentes multilaterais (EVANGELISTA; TRICHES, 2012), cuja ingerência pode ser observada nas reformulações dos PPCs de curso de licenciatura em Pedagogia e nas práticas pedagógicas vivenciadas por professores e estudantes nesse curso. No seu Art. 3.º, a Resolução CNE/CP nº 1/2006 estabelece como fundamental para a formação desse profissional: o conhecimento da escola como organização complexa, que tem a função de promover a educação para e na cidadania (inciso I); a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional (inciso II); a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino (inciso III) (BRASIL, 2006).

Conforme Scheibe (2007), a organização curricular foi definida segundo os seguintes princípios: a docência como base da formação, a flexibilização do currículo e a organização dos conteúdos por meio de diversas formas didáticas. Como consequência, a flexibilização curricular emergiu das propostas do movimento dos educadores como uma necessidade, diante da diversidade da realidade educacional brasileira, com a possibilidade de aprofundamentos da formação básica e opções diferenciadas de atuação profissional, para atender às necessidades e aos interesses dos estudantes. Desse modo, o objetivo da flexibilização curricular, na concepção dos educadores, está vinculado aos interesses dos estudantes e às demandas sociais. Os mesmos princípios, portanto, materializaram-se em uma estrutura curricular orientada pela ideia de núcleos de estudo, apresentados como alternativa aos currículos mínimos.

Com esta análise, buscou-se elucidar pontos basilares que exerceram influências formais e informais, internas e externas, pedagógicas, de gestão e de administração sobre a constituição dos desenhos curriculares do curso de Pedagogia enquanto projeto educativo.

Portanto, por meio da análise dos quatro marcos legais do curso de Pedagogia, com base nas correlações de forças observadas no desenrolar de sua história e do importante papel que cumpre não só nos processos de formação inicial de professores, mas também na educação brasileira como um todo, buscou-se compreender a constituição histórica de seu currículo e perceber aproximações, mudanças e continuidades.

Assim, compreende-se que a história do curso de Pedagogia no Brasil está fortemente imbricada com a constituição histórica dos cursos superiores para a formação dos profissionais da educação. Nesse processo, primeiramente se formava o professor por meio do bacharelado e, após um ano cursando a disciplina de Didática, formava-se o licenciado. Com o decorrer das conquistas dos educadores, o curso de Pedagogia passou a formar somente o licenciado, com habilitações específicas para a formação do técnico em educação ou de professores para os cursos normais, para a educação especial e também para os anos iniciais do ensino fundamental.

Evidencia-se que, na perspectiva adotada neste trabalho, a solução para uma formação mais integral dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental e da educação infantil não está na justaposição de conteúdos cognitivos específicos da área de formação com os conteúdos didáticos-pedagógicos mas, sim, em uma prática pedagógica e curricular que dê conta de formar um profissional que consiga atuar de forma significativa nos

reais problemas de ensino e aprendizagem enfrentados pelos estudantes da educação básica em nosso país.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Editora Porto, 1994.
- BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer nº 251/1962. Currículo mínimo e duração do Curso de Pedagogia. Relator: Valnir Chagas. **Documento**, nº 11, p. 59-65, 1963.
- BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer nº 252/1969. Estudos pedagógicos superiores. Mínimos de conteúdos e duração para o curso de graduação em Pedagogia. Relator Valnir Chagas. **Documento**, Brasília, DF, nº 100, p. 101-179, 1969a.
- BRASIL. Conselho Federal de Educação. Resolução nº 2, de 11 de abril de 1969. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados na organização do Curso de Pedagogia. **Documento**, nº 100, p. 113-117, 1969b.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/ CP nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, DF, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 16 nov. 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 5/2005**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Brasília, DF, 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf. Acesso em: 16 nov. 2017.
- BRASIL. **Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939**. Da Organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Brasília, DF: Presidência

da República, 1939. Disponível em: <https://goo.gl/pxPVx4>. Acesso em: 20 nov. 2017.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1961. Disponível em: <https://bit.ly/2XRbBzS>. Acesso em: 20 nov. 2017.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 20 nov. 2017.

BRZEZINSKI, I. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**: busca e movimento. 9. ed. Campinas: Papirus, 2010.

CRUZ, G. B.; AROSA, A. C. C. A formação do pedagogo docente no curso de Pedagogia. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, [s. l.], v. 11, n. 26, p. 30-68, 2014. Disponível em: <https://goo.gl/nhapa9>. Acesso em: 10 ago. 2018.

CUNHA, M. I. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 609-626, jul./set. 2013. Disponível em: <https://goo.gl/mVny8q>. Acesso em: 5 fev. 2017.

DURLI, Z. **O processo de construção das diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia**: concepções em disputa. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

EVANGELISTA, O.; TRICHES, J. Curso de Pedagogia, organizações multilaterais e o superprofessor. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 28, n. 45, p. 185-198, 2012. Disponível em: <https://goo.gl/Td3wd8>. Acesso em: 20 set. 2018.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Brasília: Líber Livro, 2008.

FREITAS, H. C. L. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1203-1230, 2007. Disponível em: <https://goo.gl/ETSA25>. Acesso em: 20 set. 2018.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 10 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LIMONTA, S. V. **Currículo e formação de professores: um estudo da proposta curricular do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás.** 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009.

MAUÉS, O. C. A política da OCDE para a educação e a formação docente. A nova regulação? **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 1, p. 75-85, 2011. Disponível em: <https://goo.gl/WBrrSG>. Acesso em: 20 set. 2018.

MOREIRA, A. L. **As diretrizes curriculares nacionais na prática de um curso de Pedagogia: estudo de caso na Faculdade de Educação da UFRGS/ Porto Alegre-RS.** 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

NÓVOA, A. O processo histórico de profissionalização do professorado. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Profissão professor.** 2. ed. Porto: Editora Porto, 1995. p. 13-33.

PIMENTA, S. G. *et al.* Os cursos de licenciatura em Pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 15-30, 2017. Disponível em: <https://goo.gl/YjLp41>. Acesso em: 24 maio 2018.

SAVIANI, D. **A Pedagogia no Brasil: história e teoria.** 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, D. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 99-134, 2007. Disponível em: <https://goo.gl/GJXWSZ>. Acesso em: 17 set. 2017.

SCHEIBE, L. Diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia: trajetória longa e inconclusa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 43-62, 2007. Disponível em: <https://goo.gl/WiuWmb>. Acesso em: 20 set. 2017.

SCHEIBE, L. Formação de professores e pedagogos na perspectiva da LDB. *In*: BARBOSA, R. L. L. (org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Unesp, 2003. p. 171-183.

SCHEIBE, L.; DURLI, Z. Curso de Pedagogia no Brasil: olhando o passado, compreendendo o presente. **Educação em Foco**, [Minas Gerais], v. 14, n. 17, p. 79-109, 2011. Disponível em: <https://goo.gl/xGMvZh>. Acesso em: 19 jan. 2017.

SCHINEIDER, S. **Pedagogia: uma oração subordinada**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, C. S. B. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade**. Campinas: Autores Associados, 2003.

THIESEN, J. Trajetórias da formação: movimentos de reformulação do currículo da Pedagogia da UFSC. **EntreVer: revista das Licenciaturas**, [s. l.], v. 2, n. 3, p. 170-183, 2012. Disponível em: <https://goo.gl/gGTzzX>. Acesso em: 20 jan. 2015.

TRICHES, J. **A internalização da agenda do capital em cursos de Pedagogia de universidades federais (2006-2015)**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016. Disponível em: <https://goo.gl/pKy81v>. Acesso em: 12 jan. 2016.

VIEIRA, S. R. A trajetória do curso de Pedagogia – de 1939 a 2006. *In*: SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1; SEMANA DE PEDAGOGIA, 20., Cascavel, 2008. **Anais [...]**. Cascavel: Unioeste, 2008, p. 1-16.

**O CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL A PARTIR
DA APROVAÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICU-
LARES NACIONAIS: UM OLHAR A PARTIR DE
PESQUISAS**



Jamile Cristina Ajub Bridi
Marielda Ferreira Pryjma
Silvana Stremel

INTRODUÇÃO

O objetivo deste capítulo é analisar as discussões sobre o curso de Pedagogia no Brasil após a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) (BRASIL, 2006), com base em resultados de pesquisas acadêmicas. Desse modo, pauta-se nos processos formativos que envolvem a constituição profissional do pedagogo no Brasil. Como plano de fundo, temos o contexto histórico e legal nos quais as diferentes proposições para o curso de Pedagogia estiveram imersas ao longo dos anos, desde a sua criação na década de 1930.

Nessa perspectiva, inicialmente, apresenta-se alguns elementos do percurso histórico do curso de Pedagogia no Brasil em quatro momentos, marcados pelas definições legais que regulamentaram o curso: as décadas de 1930, 1960, 1980–1990 e 2000. Em seguida, aborda-se como as DCNs para o curso de Pedagogia no Brasil vêm sendo compreendidas e debatidas nas pesquisas acadêmicas com base em quatro eixos de análise: processos constitutivos, formação do professor, identidade do pedagogo e propostas curriculares.

O CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL

A Pedagogia faz parte da ciência da educação e, na medida em que foi historicamente se desenvolvendo, converteu-se em um espaço privilegiado e bastante complexo de ação. Uma ação que acontece no interior da escola e que envolve cultura, história, propostas educativas e formativas, bem como o passado, o presente, o futuro, as pessoas, os pensamentos políticos, entre outros inúmeros fatores. A pedagogia torna-se complexa na medida em que

se pauta nos princípios vinculados à sua origem em Comenius, já que se propõe a compreender (para auxiliar na sua formação) o ser humano na sua integralidade, negando a fragmentação do sujeito face à sua existência política, social, psicológica, econômica e religiosa (LOPES, 2009).

No Brasil, os processos formativos que envolvem a constituição profissional do pedagogo são melhor compreendidos com base em um olhar sobre o percurso histórico do curso de Pedagogia no país. A respeito dos aspectos históricos e legais desse curso, encontramos na literatura diversos estudos, dentre os quais podemos citar, Arantes e Gebran (2014), Araújo (2017), Brandt e Hobold (2020), Carvalho (2014), Crespi e Nobile (2018), Cruz (2008, 2009, 2011), Fiorin e Ferreira (2013), Hobold *et al.* (2009), Micheletti e Galian (2017), Scheibe e Durli (2011), Silva (2006), Sokolowski (2013), entre outros.

Com base nessa literatura, é possível analisar a trajetória do curso de Pedagogia em quatro momentos marcados pelas definições legais que o regulamentaram no Brasil:

1.º Década de 1930

O primeiro instrumento normativo a regulamentar o curso de Pedagogia no Brasil foi o Decreto-Lei n° 1.190, de 4 de abril de 1939. Este Decreto-Lei criou a Faculdade Nacional de Filosofia (FNFfi) no âmbito da Universidade do Brasil, e tinha por finalidade preparar candidatos ao Magistério do ensino secundário e normal, preparar trabalhadores intelectuais para o exercício de atividades técnicas, bem como realizar pesquisas em diversos domínios da cultura. A FNFfi ministrava os cursos ordinários de Filosofia, Matemática, Física, Química, História natural, Geografia e História, Ciências Sociais, Letras Clássicas, Letras Neolatinas, Letras Anglo-Germânicas e o curso de Pedagogia e de Didática (BRASIL, 1939).

Este decreto estabeleceu o modelo chamado de “esquema 3+1”, adotado nos cursos de licenciaturas e de Pedagogia em todo o país. O esquema compreendia três anos de estudo dos conteúdos das disciplinas específicas (curso de bacharelado) e um ano de conteúdos didáticos (curso de Didática) (SOKOLOWSKI, 2013). Assim, com o bacharelado (de duração de três anos) buscava-se a formação de técnico em educação, sendo facultado ao bacharel cursar Didática (de duração de um ano) para obter o diploma de licenciado, o qual habilitava-o a preencher cargos ou funções do magistério secundário ou normal. Sobre o termo “técnicos em educação”, o Parecer CNE/CP nº 5/2005 esclarece que:

Estes eram, à época, professores primários que realizavam estudos superiores em Pedagogia para, mediante concurso, assumirem funções de administração, planejamento de currículos, orientação a professores, inspeção de escolas, avaliação do desempenho dos alunos e dos docentes, de pesquisa e desenvolvimento tecnológico da educação, no Ministério da Educação, nas secretarias dos estados e dos municípios (BRASIL, 2005, p. 2).

A organização curricular do curso de Pedagogia (bacharelado de duração de três anos) era composta da seguinte seriação de disciplinas, de acordo com o artigo 19 do Decreto-Lei nº 1.190 (BRASIL, 1939):

a) 1ª série: complementos de Matemática, História da Filosofia, Sociologia, Fundamentos Biológicos da Educação e Psicologia Educacional;

- b) 2ª série: estatística educacional, história da educação, fundamentos sociológicos da educação, psicologia educacional e administração escolar;
- c) 3ª série: história da educação, psicologia educacional, administração escolar, educação comparada e filosofia da educação.

O curso de Didática, com um ano de duração, voltado à obtenção da licenciatura, era constituído das seguintes disciplinas, conforme o artigo 20 do Decreto-Lei nº 1.190 (BRASIL, 1939): didática geral, didática especial, psicologia educacional, administração escolar, fundamentos biológicos da educação e fundamentos sociológicos da educação.

Fica evidente, portanto, conforme a análise histórica apresentada no Parecer CNE/CP 5/2005 que, nessa época, o curso de Pedagogia dissociava o campo da ciência pedagógica do conteúdo da Didática, abordando-os como cursos distintos e separados. Diante disso, essa

[...] dicotomia entre bacharelado e licenciatura levava a entender que no bacharelado se formava o pedagogo que poderia atuar como técnico em educação e, na licenciatura, formava-se o professor que iria lecionar as matérias pedagógicas do curso normal de nível secundário (BRASIL, 2005, p. 3).

2.º Década de 1960

Nos anos 1960, ocorreu a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que definiu que caberia ao Conselho Federal de Educação (CNE) fixar o “currículo mínimo e a duração dos cursos que habilitem à obtenção

de diploma capaz de assegurar privilégios para o exercício da profissão liberal” (BRASIL, 1961).

Em atendimento à lei, o CNE elaborou o Parecer CFE nº 251/1962, que indicou as disciplinas que deveriam compor o currículo mínimo do curso de Pedagogia, e o Parecer CFE nº 292/1962, que definiu as matérias pedagógicas para a licenciatura.

Segundo Scheibe e Durlí (2011), com base no Parecer CFE nº 251/1962 e da Resolução CFE nº 62 que o acompanhou, o curso de Pedagogia passou a ter duração de quatro anos; três deles dedicados à base comum e um dedicado ao estudo da Didática e da prática de ensino, que se tornaram obrigatórias, além de instituírem a obrigatoriedade do estudo de duas disciplinas optativas. A base comum era constituída por sete disciplinas: Psicologia da Educação (evolutiva, aprendizagem diferencial), Sociologia (geral e da educação), História da Educação, Filosofia da Educação e Administração Escolar. As disciplinas optativas deveriam ser escolhidas entre as doze seguintes: Biologia, História da Filosofia, Estatística, Métodos e Técnicas de Pesquisa Pedagógica, Cultura Brasileira, Educação Comparada, Higiene Escolar, Currículos e Programas, Técnicas Audiovisuais da Educação, Teoria e Prática da Escola Primária, Teoria e Prática da Escola Média e Introdução à Orientação Educacional (DURLI; SCHEIBE, 2011).

Dessa maneira, apesar de o Parecer CFE nº 251/1962 apresentar mudanças na organização curricular do curso de Pedagogia, com a introdução de novas disciplinas e a exclusão de outras, acabou não modificando a estrutura do conhecido “esquema 3+1”, permanecendo a dualidade entre bacharelado e licenciatura na formação em Pedagogia (SOKOLOWSKI, 2013).

Em 1969, em decorrência da Lei nº 5.540/1968, que fixou as normas de organização e funcionamento do ensino superior, conhecida como lei da reforma universitária, o CNE aprovou o Parecer CFE nº 252/1969 e a respectiva Resolução CFE nº 2/1969, que instituiu novamente um currículo mínimo e uma duração para os cursos de Pedagogia.

Por meio dessa legislação, havia a possibilidade de optar na trajetória curricular por uma habilitação específica. Manteve-se um currículo mínimo para o curso, com uma parte comum a todas as habilitações e outra diversificada, em função da habilitação específica escolhida. A parte comum era composta pelas seguintes disciplinas: Sociologia Geral, Sociologia da Educação, Psicologia da Educação, História da Educação, Filosofia da Educação e Didática. Na parte diversificada, podia-se optar por diversas habilitações, dentre as quais estavam: Magistério das Disciplinas Pedagógicas na Escola Normal, Orientação Educacional, Administração Escolar, Supervisão Escolar e Inspeção Escolar. Essas habilitações compunham a parte final da estrutura do curso de Pedagogia (ARANTES; GEBRAN, 2014).

Em relação à duração do curso, definiram-se duas possibilidades: a licenciatura plena, com duração de 2.200 horas, e a licenciatura curta, com duração de 1.100 horas, destinada a formar os especialistas para atuar nas escolas de primeiro grau. Em relação à titulação, o Parecer CFE nº 252/1969 definiu como título único a ser concedido o de licenciado. A vigência deste parecer e de sua respectiva resolução permaneceram até a aprovação da LDB nº 9.394/1996 (DURLI; SCHEIBE, 2011). Assim, nesse período,

[...] o curso de Pedagogia voltou-se para dois objetivos principais: formar pessoal docente para o magistério nos

cursos normais e formar especialistas para atuação nas escolas de 1.º e 2.º graus. A preparação do professor primário em nível superior figurava como um ‘apêndice’ das demais funções do curso, mas viável legalmente e possível de ser implantada no campo prático-institucional (SCHEIBE; DURLI, 2011, p. 94).

3.º) Décadas de 1980 e 1990

Nos anos finais da década de 1980 e início dos anos 1990, ocorreram inúmeros debates a respeito da formação dos pedagogos. A princípio, tais discussões não interferiram em mudanças no currículo do curso de Pedagogia, determinado pelo Parecer CFE nº 252/1969 e pela Resolução nº 2/1969 (CRESPI; NÓBILE, 2018).

Entre os debates que ocorreram neste período, Crespi e Nóbile (2018) citam:

- a) a dicotomia entre bacharelado e licenciatura, presente até o início dos anos 1990 nos cursos de Pedagogia;
- b) a superação da concepção tecnicista na formação do pedagogo;
- c) a prioridade em formar no curso de Pedagogia o educador, sendo as áreas pedagógicas não-docentes, como a Administração e Coordenação Escolar, abordadas em estudos em nível de pós-graduação.

Somente em 1996 aconteceram mudanças na formação do pedagogo, introduzidas pela aprovação da LDB nº 9.394/1996. Com base nesta lei, foram criados diferentes espaços para a formação de professores da educação básica. O Art. 62 da LDB, alterado algumas vezes durante os anos, apresenta que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996).

Esse artigo despertou alguns movimentos que defendiam a formação dos docentes para a educação infantil e para os anos iniciais, como exclusividade dos cursos de graduação em Pedagogia.

4.º Década de 2000

O início dos anos 2000 foi marcado pela promulgação de decretos, pareceres e resoluções que, com base na LDB, interferiram diretamente na formação de pedagogos (CRESPI; NÓBILE, 2018).

O Quadro 1 apresenta alguns desses marcos legais e seus impactos no curso de Pedagogia.

Das legislações promulgadas a partir de 2000, descritas no quadro anterior, podemos destacar a Resolução CNE/CP nº 01, de 15 de maio de 2006, que institui as DCNs para o curso de graduação em Pedagogia. Segundo Hobold *et al.* (2009), essas diretrizes ampliaram a formação do pedagogo com base na articulação entre a docência, a gestão educacional e a produção do conhecimento na área da educação. Com isso, entende-se a concepção de um pedagogo que atua no trabalho pedagógico no sentido amplo, que pode ser desenvolvido em espaços escolares e não-escolares (HOBOLD *et al.*, 2009).

Legislação	Impacto no curso de pedagogia
<p>Decreto n° 3.554/2000</p>	<p>Estabeleceu que a formação em nível superior de professores para a atuação multidisciplinar destinada ao magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental deveria ocorrer, preferencialmente, em cursos normais superiores.</p>
<p>Parecer n° 5/2005</p>	<p>Estabeleceu as DCNs para o curso de Pedagogia, que consideram que este curso é destinado à formação inicial do docente da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, dos cursos de ensino médio de modalidade normal e dos cursos de educação profissional, além de atuar nos setores de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, excluindo, assim, a tradicional dicotomia entre bacharelado e licenciatura. Definiu a formação inicial organizada em três núcleos: um núcleo de estudos básicos, um de aprofundamentos e diversificação de estudos e outro de estudos integradores.</p>
<p>Resolução do CNE/CP n° 1/2006</p>	<p>Instituiu diretrizes curriculares nacionais para o curso de licenciatura em Pedagogia. Ressaltou o princípio do cuidar das crianças e de educá-las desde a educação infantil ao término dos anos iniciais do ensino fundamental, administrar a aprendizagem e participar da gestão escolar, alfabetizar em múltiplas linguagens, estimular e preparar os alunos para a continuidade dos estudos. Estabeleceu a articulação dos conhecimentos teóricos e práticos.</p>
<p>Resolução CNE/CP n° 2/2015</p>	<p>Reafirmou as DCNs de 2005 e reforçou a necessidade do docente em formações teórica e prática.</p>

Quadro 1. Legislações dos anos 2000 e impactos no curso de Pedagogia

Fonte: Autoria própria com base em Crespi e Nóbile (2018) e Hobold *et al.* (2009).

Para permitir essa diversidade, a diretriz não determina as disciplinas obrigatórias a serem ofertadas no curso de Pedagogia, mas apresenta uma organização curricular em núcleos, são eles:

- a)** Núcleo de estudos básicos, que garante a diversidade e a multiculturalidade das discussões educacionais por meio do estudo teórico e da análise das realidades educacionais, bem como de ações e reflexões críticas;
- b)** Núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos voltados às áreas de atuação profissional, definidas no projeto político-pedagógico das instituições, a fim de atender diferentes demandas sociais;
- c)** Núcleo de estudos integradores para o enriquecimento curricular (BRASIL, 2006).

Embora a diretriz tenha definido a existência dos três núcleos, a ampliação da atuação do pedagogo permitiu a abertura de cursos de Pedagogia com multiplicidade de matrizes curriculares. Nas palavras de Hobolb *et al.* (2009, p. 165):

A ampliação de funções permitiu que cada instituição constituísse a matriz curricular relacionada ao contexto cultural, político e social, assim como, vinculasse a formação dos pedagogos às possibilidades administrativas e de recursos humanos disponíveis na instituição. A filosofia institucional foi fortemente valorizada neste processo de implantação das diretrizes.

Tais ampliação e possibilidades que as diretrizes do curso de Pedagogia definiram fomentaram o desenvolvimento de diversas pesquisas acadêmicas sobre seus impactos nos projetos curriculares dos cursos, bem como na formação do pedagogo, discussões que serão abordadas na seção seguinte.

DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DO CURSO DE PEDAGOGIA: DISCUSSÕES COM BASE EM PESQUISAS ACADÊMICAS

Para a análise das discussões de pesquisas acadêmicas sobre o curso de Pedagogia no Brasil, com base da aprovação das DCNs (BRASIL, 2006), foi realizada uma pesquisa exploratória (GIL, 2019) por meio do levantamento de trabalhos sobre o assunto no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Para a busca, definiu-se como critério a seleção de trabalhos vinculados aos programas de pós-graduação em educação que tivessem como enfoque o estudo do curso de Pedagogia e as DCNs (Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006), e que tivessem sido defendidos no período de 2006 a 2018.

A busca envolveu a verificação de uma quantidade elevada de resultados, cujas informações (título, resumo e palavras-chave) foram cuidadosamente analisadas, e, com base nelas, os trabalhos puderam ser selecionados para a composição do material de pesquisa. Na sequência, um roteiro para registro dos dados desses estudos foi elaborado, gerando um arquivo com as informações referentes à identificação, ao resumo e às palavras-chave de todo o material coletado. Após essa etapa, o trabalho foi localizado na íntegra para a leitura e a análise exclusiva das conclusões dessas pesquisas. Ao fim, conforme o Quadro 2¹, foram identificadas 27 produções com essas características, sendo 18 dissertações e 9 teses redigidas no período de 2006 a 2018:

¹ Ver lista das teses e dissertações selecionadas no Apêndice A.

Ano	Dissertações	Teses	Subtotal
2006	-	-	0
2007	Amorim (2007); Vieira (2007)	Durli (2007)	3
2008	Santos (2008)	Almeida (2008)	2
2009	Baldini (2009); Moreira (2009)	-	2
2010	Soares (2010); Teixeira (2010); Triches (2010)	Alves (2010)	4
2011	Fontanella (2011); Santos (2011); Simão Luiz (2011)	-	3
2012	-	-	0
2013	Leal (2013); Lubão (2013)	Albuquerque (2013)	3
2014	-	Kastelijns (2014); Portelinha (2014)	2
2015	Silva (2015)	-	1
2016	-	Triches (2016)	1
2017	Araújo (2017); Barone (2017); Micheletti (2017); Muller (2017)	Dias (2017); Moura (2017)	6
2018	-	-	0
Total	18	9	27

Quadro 2. Teses e dissertações sobre as DCNs do curso de Pedagogia (2006-2018)

Fonte: Autoria própria.

A análise dos resultados teve início com uma leitura criteriosa de todas as conclusões elaboradas pelos pesquisadores, com base no objeto de estudo de cada um. Essa leitura considerou a frequência e a ocorrência de termos,

ideias e conceitos nos textos selecionados, possibilitando a definição de eixos para análise. Sendo assim, foram definidos três eixos, a saber: a) processos constitutivos; b) formação do professor e identidade do pedagogo; e c) propostas curriculares.

O primeiro eixo, denominado *processos constitutivos*, expressa as informações apresentadas nos textos investigados sobre os trâmites e encaminhamentos que envolveram a construção das diretrizes no país. Inclui-se neste eixo os aspectos relacionados aos processos que demonstram a participação dos sujeitos, das associações e dos órgãos de um modo geral na constituição do texto final das diretrizes.

O eixo *formação de professores e identidade do pedagogo* trata da análise de todas as considerações que emergiram das conclusões das pesquisas, que apontaram para o princípio da docência como a base da formação no curso de Pedagogia. Sob essa ótica, todos os aspectos relacionados à preparação do profissional para atuar em sala de aula compuseram essa linha de análise; também compuseram esse eixo de averiguação as reflexões sobre a constituição profissional do pedagogo, sua formação em pedagogia, a base teórica que sustenta essa formação e constituição profissional, bem como sua atuação em todos os tipos de trabalho de natureza educativa.

O terceiro e último eixo surgiu na ideia das *propostas curriculares* e sua consolidação. As conclusões das análises apontaram para considerações sobre as reformas curriculares, adequação das propostas à legislação educacional, às políticas curriculares, à avaliação e ao acompanhamento das propostas curriculares.

Os estudos selecionados nos permitiram traçar um fio condutor que direcionou as investigações ao longo do

período pesquisado, pois as dissertações e as teses seguiram um rumo imaginário de desenvolvimento, bastante peculiar, articulado e cíclico.

Em relação aos *processos constitutivos*, a maioria das considerações finais dos textos analisados indicaram, de alguma forma, o processo de construção das DCNs para o curso de Pedagogia. Os textos expuseram que essa construção ocorreu com uma ampla discussão entre educadores, representados pelas associações de classe, pelas autoridades, por órgãos oficiais, intelectuais e por estudantes.

O eixo principal das discussões entre os pares envolveu uma disputa para definir o conceito de pedagogia, a formação do professor e o perfil do profissional. Havia uma argumentação de que esse momento – período que antecedeu a promulgação das diretrizes – seria o ideal para consolidar o campo epistemológico da Pedagogia, em busca da concretização de uma proposta que definisse a base formativa desse profissional. No entanto, relatos apresentam que muitas tensões surgiram nesse contexto, e a Resolução nº 01/2006 (BRASIL, 2006) foi criticada por alguns e apoiada por outros.

Se por um lado existe a argumentação de que o processo ocorreu sob litígios entre associações (VIEIRA, 2007), por outro, o CNE forjou um consenso de base comum nacional docente, conferindo às diretrizes um determinado sentido que convergia aos interesses mercantis de uma formação mais aligeirada e de menor custo (DURLI, 2007). Os contextos explicam que essa situação ocorreu porque existiram dois projetos de formação de professores/educadores – o da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) e o do governo – e a inexistência de mecanismos de mediação

entre os interesses oficiais e os das entidades e organizações (DURLI, 2007).

Os resultados dos estudos aqui analisados explicam que a gestão democrática foi outra concepção presente nos debates das diretrizes (DIAS, 2017). A Resolução CNE/CP nº 1/2006 (BRASIL, 2006) contempla, quase em sua totalidade, as proposições da ANFOPE (TRICHES, 2016), concordando que a reestruturação do curso de Pedagogia correspondia ao cumprimento de uma tendência geral, imposta pelas reformas educacionais como reflexo das políticas neoliberais (MICHELETTI, 2017).

Dentre um rol de críticas favoráveis e desfavoráveis ao processo de construção das diretrizes, é unânime a percepção de que existiu ambiguidade na definição do campo epistemológico da Pedagogia, expondo a necessidade de se estipular um tempo mínimo para a formação do pedagogo, bem como definir mecanismos para mediação entre os interesses oficiais e os apresentados por entidades e organizações, para que um consenso de fato ocorresse na proposta.

As posições antagônicas apresentadas nos estudos sobre as DCNs para o curso de Pedagogia contam, com base em diversos entendimentos, essa história recente. O fato é que o diálogo entre autoridades e as entidades representativas (AMORIM, 2007), apoiado pelo movimento dos educadores pela valorização profissional da educação (SANTOS, 2008), não evitou que o texto final fosse ambíguo e generalista, com uma formação fragmentada e adequada aos moldes empresariais (SANTOS, 2011), demonstrando que a concepção de Pedagogia não é anunciada (PORTELINHA, 2014), nesse documento.

Sobre a *formação do professor e identidade do pedagogo*, os textos apresentam inúmeras considerações com base

no texto final das Diretrizes. Apenas um dos textos referentes às considerações finais não abordou, explicitamente, nesse trecho do relatório, análises voltadas para esse tema.

O eixo de análise sobre os *processos constitutivos* das diretrizes descreve um contexto em que o consenso sobre a proposta das Diretrizes não ocorreu. Ao analisar o eixo *formação de professores e identidade do pedagogo*, muitos dados emergiram para explicar essa ausência de conformidade.

A primeira grande questão que surge envolve a explicação de que a docência é a base da formação profissional contida na regulamentação, o que gerou inúmeras análises dos estudos.

Nesse sentido, defesas sobre a ausência de identidade formativa para o pedagogo demonstram a preocupação com esse profissional, visto que, se a docência deve perpassar todo o conhecimento do pedagogo, não conseguimos identificar onde se posicionam a ciência da educação e a licenciatura (FONTANELLA, 2011), referindo-se ao texto das Diretrizes. Para o autor de um dos relatórios, considera-se que há um grande desafio para a IES com base nas DCN/2006, no que tange ao Curso de Pedagogia, devido à complexidade de articulação entre a docência e a gestão educacional (LUBÃO, 2013).

Nesse caminho que as argumentações se pautaram. O fim das habilitações no curso de Pedagogia trouxe um aspecto relevante a ser considerado na proposição do curso, visto que existe a necessidade de se definir qual será a identidade do curso de pedagogia (ALMEIDA, 2008), já que com a vocação voltada para a docência a formação do pedagogo abriu mão de parte de seus princípios (VIEIRA, 2007) e o pedagogo passou a ser um superprofissional: conhecedor do processo de ensino-aprendizagem, capaz de participar do planejamento, organização e gestão de

sistemas e instituições de ensino, em contextos escolares e não escolares (AMORIM, 2007), gerando dúvidas se a formação será consistente para ingressar no mundo do trabalho (FONTANELLA, 2011). Foram agregadas outras funções e campos de atuação: para este profissional polivalente e flexível, que será formado sem ser pedagogo, pois será docente (TRICHES, 2010).

O alargamento e a restrição quanto à constituição do professor-instrumento e do superprofessor estão presentes nas duas documentações e aproximam-se do risco da desintelectualização dos professores (TRICHES, 2016). Sob essa lógica, a formação para a docência, gestão e conhecimento tem esses três eixos como articuladores da formação do pedagogo (VIEIRA, 2007), em busca de um profissional que tenha uma formação polivalente e de um profissional flexível (VIEIRA, 2007). O tempo reduzido para a formação (TRICHES, 2010) pelo espectro amplo de conteúdos e competências colocado como necessário à formação apontam para a necessidade de se estabelecer diretrizes curriculares mais claras, objetivas, não a fim de engessar a formação, mas definir especificamente o foco e a composição da formação (LEAL, 2013).

O curso de Pedagogia, com o fim das habilitações, passou a formar o profissional para a docência, como já foi apontado anteriormente, uma docência que significa simultaneamente ser docente e ser gestor e pesquisador (VIEIRA, 2007), em uma perspectiva em que o docente esteja preparado para desenvolver todos os tipos de trabalho de natureza educativa (VIEIRA, 2007). Para além dessas atribuições, a área de atuação do pedagogo comportará oito possibilidades de exercício profissional, contemplando, entre modalidades e especificidades de ensino,

a educação de jovens e adultos, a educação indígena, educação especial e educação do campo, entre outras (ARAÚJO, 2017).

Nesse sentido, para a constituição da identidade profissional do pedagogo, existe uma preocupação com a uma formação sólida como princípio e base do processo de formação do profissional docente que assegure a construção da identidade do profissional docente e a construção da identidade institucional (ALMEIDA, 2008). A identidade do pedagogo deve ser repensada com base nesse novo curso sem habilitações (FONTANELLA, 2011) e, ao considerar que o conhecimento é um processo de construção permanente (ALBUQUERQUE, 2013), a redefinição do perfil do pedagogo se fará imprescindível, mesmo sabendo que será um processo que, sem dúvida, não será tranquilo, linear, isento de resistências e formas de concretizar ou burlar o modelo proposto (VIEIRA, 2007).

O eixo propostas curriculares mostra que o entendimento sobre o texto proposto pelas diretrizes curriculares não é o mesmo. Cada instituição interpreta as diretrizes a sua maneira, o que reflete na matriz curricular relativamente diferenciada (LEAL, 2013). Os estudos indicam que a resolução dificulta a organização de cursos (SOARES, 2010), ora porque entendem que devem cumprir ao pé da letra a proposta do curso indicada pelas diretrizes (SOARES, 2010), ora porque cada IES tomou para si o modelo formativo que melhor atendia às suas necessidades, baseando-se na flexibilização apontada nas DCNP, e adequou seu curso a este modelo (KASTELIJNS, 2014); ainda, porque as DCNCP tinham preservado o eixo de formação de docentes ao possibilitarem a amplitude de atribuições ao licenciado em Pedagogia, impuseram uma complexidade curricular

cuja dispersão disciplinar tem levado a simplificações que podem afetar o perfil dos formados (PORTELINHA, 2014).

Um ponto de vista que se destaca nos textos analisados defende que essa formação deve priorizar o saber prático (VIEIRA, 2007), a necessidade de que o estudante esteja envolvido em experiências, embora sempre na perspectiva didático-pedagógica/educativa/educacional (MOURA, 2017). Essa situação pode desencadear duas consequências: a) a ressignificação das políticas curriculares (ALMEIDA, 2008) e b) uma formação rápida para a inserção dos profissionais no mercado (SOARES, 2010). Por ser fruto do alargamento proposto pelas DCNs e do pouco tempo de integralização do curso, acaba por formar um profissional despreparado para atuar como agente de transformação social através de sua ação docente (KASTELIJNS, 2014).

Se for considerada a ressignificação das políticas curriculares, a necessidade de se enfatizar a formação do professor como pesquisador (MOREIRA, 2009), com base na articulação entre os conhecimentos teóricos e práticos de maneira indissociável (BALDINI, 2009), assegurará a formação integrada do professor (ALVES, 2010). Essa vertente traz em si a preocupação em não restringir a formação ao espaço de ensino (PORTELINHA, 2014), em um movimento de integração entre teoria e prática, fortalecendo a formação docente (BALDINI, 2009) e superando a tendência de uma formação aligeirada, baseada na racionalidade técnica (LUIZ, 2011).

O ponto de vista que indica uma formação rápida para a inserção no mercado de trabalho traz argumentos consistentes para que essa situação se concretize. Ao desestabilizarem os conceitos centrais da formação do pedagogo: docência, gestão e pesquisa (SOARES, 2010),

as dúvidas em relação a identidade do pedagogo, a des-caracterização da profissão e identidade do pedagogo (SOARES, 2010), regulamenta-se um currículo que está em total acordo com a lógica econômica vigente (MICHELETTI, 2017). Isso desencadeia um modelo formativo que preza o atendimento das demandas produtivas, pois com a redução da carga horária de matérias teóricas, secundarizando a pesquisa, desqualificando a formação destes profissionais da educação, por meio de formações aligeiradas e de baixo custo no espaço universitário (SANTOS, 2011), se insere a formação rápida no contexto nacional, incentivando a massificação da educação superior (SANTOS, 2008) na área da educação. Nesse contexto, fica difícil definir um profissional com formação em pedagogia e os saberes imprescindíveis para a sua atuação (FONTANELLA, 2011), já que a desvalorização do conhecimento no sentido amplo como tarefa dos cursos superiores (VIEIRA, 2007) é apoiada pela regulamentação dos cursos de Pedagogia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As pesquisas mostraram que, com a promulgação das diretrizes, foram realizados estudos para oportunizar a compreensão e a análise da nova proposta formativa, visto que, nos anos iniciais, após a sua efetivação, todas as pesquisas encontradas buscaram aprofundar o entendimento das diretrizes no sentido de compreender os avanços implicados nesse processo. Com o cuidado de realizar uma articulação entre passado e presente, os olhos dos pesquisadores se voltaram, em 2007, ao desenho do desenvolvimento das propostas e políticas educacionais para a formação de professores e do pedagogo ao longo dos anos.

Das políticas educacionais para a formação do professor, os estudos seguem, em 2009, analisando as mudanças ocorridas nos currículos dos cursos de Pedagogia, tornando esse tema o eixo central das pesquisas, uma vez que, após quase três anos da promulgação das DCNs, as primeiras consequências da proposição começam a se concretizar. Para além desse eixo, os estudos surgem na tentativa de analisar a relação entre teoria e prática no processo formativo do professor/pedagogo, considerada a principal consequência proposta pelas diretrizes, permitindo, assim, que inúmeros estudos pesquisem como essa relação se estabelece no interior dos diferentes cursos destinados à formação de professores.

O ano de 2010 passou a revelar dissertações e teses cujo objeto de estudo foram as políticas educacionais direcionadas à formação do professor, relacionando-as com a qualidade da educação básica. As reformas dos cursos permanecem sendo uma preocupação, pois a efetivação das propostas contidas nas diretrizes depende necessariamente dessas ações.

Curiosamente, o ciclo parece se fechar e as pesquisas começam a retornar aos temas abordados na pós-promulgação, sinalizando a necessidade das diretrizes estarem no centro dos estudos para que de fato se efetivem. Um estudo de 2010 marca essa tendência, e outros de 2011, acerca das análises sobre o processo de construção das diretrizes sob um crítico olhar para o papel do CNE na condução da construção da nova proposta, definem o reinício do ciclo de estudos sobre o mesmo objeto. O levantamento realizado pelas pesquisadoras desse estudo apresenta que a identidade do pedagogo é o eixo central dos estudos no ano de 2011, já em 2012 o foco se altera, pois nesse ano as investigações estão voltadas para a

formação do pedagogo, sublinhando que essa formação está em pleno processo de constituição no país.

Os anos que se seguem (2013–2018) destacam que as concepções curriculares dos cursos de Pedagogia, bem como os desafios impostos para a formação do pedagogo, e apresentam contrastes nas diferentes propostas de cursos no território brasileiro; as pesquisas voltam-se novamente para o processo de construção das diretrizes, para a história da formação do pedagogo e para a constituição da sua identidade.

Essa análise temporal possibilitou perceber que a formação do pedagogo está inserida em um ciclo evolutivo e que, a cada etapa histórica, acrescenta-se algo que evolui, permanece estanque ou regride. Toda a formação se caracteriza por ser um processo lento, e os estudos apresentados aqui confirmam essa afirmativa. Em alguns momentos, tem-se a impressão de estagnação e de que a formação do pedagogo não avança; no entanto, ao se deparar com o número de estudos desse recorte temporal – que não foi selecionado porque seu objeto se distanciava do tema das diretrizes –, é possível perceber que existe um movimento permanente que cerca a formação, a atuação e o desenvolvimento do pedagogo enquanto profissional, assegurando que essa formação possa desenvolver-se, aprimorar-se, ser passível de questionamento e concretizar-se.

Na medida em que a leitura das teses e das dissertações das pesquisas selecionadas avançou, foi possível perceber que um quadro teórico sobre a formação do pedagogo constituiu-se de maneira sólida, crítica, sistêmica e ampla, permitindo o entendimento desse processo formativo e destacando que as pesquisas no país apresentam alta qualidade teórica e metodológica. A constituição desse quadro teórico tem partes independentes, mas

um eixo comum, possibilitando que façamos relações dos diferentes quadros teóricos e partamos dessas para seguir investigando.

REFERÊNCIAS

- ARANTES, A. P. P.; GEBRAN, R. A. O curso de Pedagogia e o processo de formação do pedagogo no Brasil: percurso histórico e marcos legais. **HOLOS**, Natal, ano 30, v. 6, p. 280-295, 2014.
- ARAÚJO, M. N. **Fundamentos históricos e filosóficos do curso de Pedagogia no Brasil e as implicações para a formação docente**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2017.
- BRANDT, A. G.; HOBOLD, M. S. **Trajetórias do curso de Pedagogia no Brasil**. Curitiba: CRV, 2020.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 11, 16 maio 2006. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/576737/pg-11-secao-1-diario-oficial-da-uniao-dou-de-16-05-2006>. Acesso em: 31 ago. 2021.
- BRASIL. **Decreto-Lei nº 1.190**, de 4 de abril de 1939. Da Organização da Faculdade Nacional de Filosofia. Brasília, DF: Presidência da República, 1939. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del1190.htm. Acesso em: 3 ago. 2021.
- BRASIL. **Lei nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 3 ago. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 5/2005. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia**. Brasília, DF, 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf. Acesso em: 3 ago. 2021.
- CARVALHO, R. S. Notas sobre a história do curso de Pedagogia no Brasil: reflexões contemporâneas. **Revista Educação e Cultura**

Contemporânea, Rio de Janeiro, v. 11, n. 5, p. 247-291, 2014.

CRESPI, L.; NÓBILE, M. F. Trajetória histórica do curso de graduação em Pedagogia: principais documentos legais e contexto atual da oferta no Brasil. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 12, n. 2, p. 319-335, 2018.

CRUZ, G. B. 70 anos do curso de pedagogia no Brasil: uma análise a partir da visão de dezessete pedagogos primordiais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1187-1205, 2009.

CRUZ, G. B. da. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e formação com pedagogos primordiais**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

CRUZ, G. B. **O curso de Pedagogia no Brasil na visão de pedagogos primordiais**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

DURLI, Z. **O processo de construção das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia: concepções em disputa**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

FIORIN, B. P. A.; FERREIRA, L. S. O Curso de Pedagogia no Brasil: história e influência para o trabalho dos pedagogos. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 21, n. 2, p. 44-65, 2013.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

HOBOLD, M. *et al.* As diretrizes curriculares nacionais dos cursos de Pedagogia para a formação docente: processo de implantação da Resolução CNE/CP nº 1/2006. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 28, p. 151-168. 2009. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752009000100009. Acesso em: 31 ago. 2021.

LOPES, E. P. O conceito de educação em João Amós Comenius. **Fides Reformata**, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 49-63, 2009.

MICHELETTI, E. L.; GALIAN, C. V. A. O Curso de Pedagogia: permanências e novas tensões. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 17, n. 55, p. 1688-1708, 2017.

- SANTOS, S. A. **Formação de professores nos cursos de Pedagogia no Brasil**: as repercussões das políticas educacionais a partir da década de 1990. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008.
- SCHEIBE, L.; DURLI, Z. Curso de Pedagogia no Brasil: olhando o passado, compreendendo o presente. **Educação em Foco**, Belo Horizonte, v. 14, n. 17, p. 79-109, 2011.
- SOKOLOWSKI, M. T. História do Curso de Pedagogia no Brasil. **Comunicações**, Piracicaba, v. 20, n. 1, p. 81-97, 2013.
- SILVA, C. S. B. da. **Curso de pedagogia no Brasil**: história e identidade. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.
- VIEIRA, S. da R. **Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia**: pedagogo, docente ou professor? 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.
- **LISTA DAS TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DO CURSO DE PEDAGOGIA (2006–2018)**
- ALBUQUERQUE, M. H. K. **Formação docente para educação infantil no Brasil**: configurações curriculares nos cursos de pedagogia. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.
- ALMEIDA, L. A. A. **Políticas curriculares para a formação de professores e processos de reformulação curricular nas instituições de ensino superior**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008.
- ALVES, M. R. F. **Multiculturalismo e formação de professores**: um estudo das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.
- AMORIM, V. S. R. **A política de formação do professor para atuar nas primeiras séries do Ensino Fundamental**: diretrizes

e impasses. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2007.

ARAÚJO, M. N. **Fundamentos históricos e filosóficos do curso de pedagogia no Brasil e as implicações para a formação docente.** 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2017.

BALDINI, M. A. **Diretrizes curriculares do curso de pedagogia** - 2006 - contribuições para a formação acadêmica e a prática docente. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2009.

BARONE, C. M. **Tessituras, urdiduras e lançadeiras do curso de Pedagogia:** leituras das Diretrizes Curriculares Nacionais e as interpretações dos professores universitários à luz do pensamento complexo. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

DIAS, S. C. **Gestão educacional nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia:** narrativas de professores notáveis. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2017.

DURLI, Z. **O processo de construção das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia:** concepções em disputa. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

FONTANELLA, S. **A formação docente nos documentos da ANFOPE, nas DCNs e na Pedagogia.** 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2011.

KASTELIJNS, F. A. B. **As Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia:** um olhar a partir do ciclo de políticas. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2014.

LEAL, E. P. D. **O legal e o prescrito em debate:** os pressupostos da formação do professor nos currículos de cursos de Pedagogia.

2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2013.

LUBÃO, Z. D. **Articulação entre docência e gestão educacional na formação do pedagogo a partir das DCN/2006**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2013.

LUIZ, A. C. S. A. M. S. **As repercussões das Diretrizes Curriculares Nacionais nos cursos de Pedagogia da UEPA e UNAMA**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2011.

MICHELETTI, E. L. **O curso de Pedagogia: permanências e novas tensões**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

MOREIRA, A. L. **As Diretrizes Curriculares Nacionais na prática de um curso de Pedagogia: – Estudo de caso na Faculdade de Educação da UFRGS/ Porto Alegre – RS**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

MOURA, G. L. C. O. **Formação do pedagogo e o pedagogo em formação: contrastes entre a(s) política(s) de sentido de formação nas Diretrizes Curriculares Nacionais e as experiências formativas compreendidas na cotidianidade dos atos de currículo**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

MULLER, L. S. **Formação do pedagogo: concepções históricas, identidade e formação humana**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2017.

PORTELINHA, Â. M. S. **A pedagogia nos cursos de Pedagogia: desvelando os aspectos teórico-científicos e prático-organizacionais pós-diretrizes curriculares nacionais**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande Do Sul, Porto Alegre, 2014.

SANTOS, M. R. **Diretrizes Curriculares Nacionais de Pedagogia:** disputas e "consensos" no Conselho Nacional de Educação. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

SANTOS, S. A. **Formação de professores nos cursos de Pedagogia no Brasil:** as repercussões das políticas educacionais a partir da década de 1990. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008.

SILVA, S. A. **A reforma curricular dos cursos de Pedagogia em Mato Grosso a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNP) de 2006.** 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2015.

SOARES, S. T. **O processo de construção das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia no Brasil (1996-2006):** ambiguidades nas propostas de formação do pedagogo. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

TEIXEIRA, C. M. **As políticas de formação do pedagogo e a qualidade da educação básica.** 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2010.

TRICHES, J. **A internalização da agenda do capital em cursos de Pedagogia de universidades federais (2006-2015).** 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

TRICHES, J. **Organizações multilaterais e curso de Pedagogia:** a construção de um consenso em torno da formação de professores. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

VIEIRA, S. R. **Diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia:** pedagogo, docente ou professor? 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

A FORMAÇÃO INICIAL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO: CONTEXTO DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL¹



Priscila Gabriele da Luz Kailer
Susana Soares Tozetto

¹ O presente capítulo é escrito com base na dissertação de mestrado em Educação da autora Priscila Gabriele da Luz Kailer.

INTRODUÇÃO

É inegável que as ações planejadas expressas na escola possuem uma intencionalidade. Entretanto, nem todas são devidamente planejadas, muitas vezes se desenvolvem por meio de uma reprodução que as torna legítimas e naturais às dinâmicas do campo. Nessa percepção, a escola se transforma em um espaço que contribui para reproduzir ações, conhecimentos e cultura que se tornam, também, legítimos e reconhecidos socialmente como naturais e próprios da escola.

Fundamentar ações, cristalizadas historicamente e reproduzidas sem a devida consciência, requer reflexões e problematizações com saberes sólidos a fim de compreender as complexidades que envolvem o campo educativo. Nesse sentido, a formação inicial e continuada dos professores e pedagogos se torna um importante espaço para repensar o conjunto de esquemas que se reproduzem no cotidiano escolar.

O objetivo do presente capítulo é discutir o Projeto Político-Pedagógico (PPP) do curso de licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), que vigorou entre os anos de 2007 a 2010, com ênfase na formação do coordenador pedagógico. O texto foi dividido em três seções. A primeira considera a formação inicial do coordenador pedagógico e sua atuação na escola. A segunda, trata-se do curso de licenciatura em Pedagogia da UEPG. Já a terceira, realiza a análise da reformulação e da elaboração do PPP.

A FORMAÇÃO INICIAL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO E SUA ATUAÇÃO NA ESCOLA

A formação inicial caracteriza-se como o primeiro contato com os saberes específicos do profissional da educação. Para tanto, faz-se necessário um repertório que caracteriza o trabalho a ser desenvolvido na escola. Nesse sentido, a formação do coordenador pedagógico, por meio do curso de Pedagogia, precisa sistematizar e abarcar os saberes específicos que envolvem sua atuação na escola.

Na busca por solucionar os problemas da formação do professor, insiste-se historicamente em uma formação totalitária, na qual prevalece ora a ênfase teórica no curso, ora a prática. No entanto, há um consenso nas pesquisas que o formato do curso de Pedagogia vem formado com uma prática defasada, que se concentra nas disciplinas teóricas que pouco fundamentam o trabalho do professor, com uma prática voltada às atividades somente do estágio supervisionado.

Cabe considerar que não se trata de defender uma prática utilitária que corresponda como um antídoto aos problemas encontrados nas escolas, com base nos saberes das experiências, sem considerar as questões teóricas que garantem a epistemologia científica que profissionaliza o trabalho docente. Do mesmo modo, não cabe compreender a teoria como uma técnica com aplicabilidade à prática. Para não confundir qualquer atividade com *práxis*, Vázquez (1968, p. 185) elucida que “[...] toda *práxis* é atividade, mas nem toda atividade é *práxis*”. Assim, concepções que desvalorizam o real entendimento de *práxis* impossibilitam uma formação inicial pautada por uma fundamentação crítica e interferem na compreensão de um contexto social amplo.

Em se tratando da formação do coordenador pedagógico, verifica-se que a falta de integração da teoria com a prática se delimita ora a um esvaziamento prático, ora a um esvaziamento teórico. Assim, forma-se o coordenador pedagógico com base nas Ciências da Educação, as quais desconsideram a docência; e, em outro momento, enaltece-se a prática pedagógica a fim de superar a racionalidade técnica.

Ao tomar como princípio as contribuições teóricas de Ferreira (2011), o modelo de formação do coordenador pedagógico é uma prova do mecanicismo, o qual se divide abstratamente em duas partes: um segmento teórico e um segmento prático; e, depois, tenta-se encontrar uma relação direta e imediata. A divisão teórica e prática na formação do coordenador realiza-se de forma simplista e mecânica, como se toda teoria se baseasse de maneira direta e imediata com a prática (FERREIRA, 2011).

Para fundamentar o trabalho do coordenador pedagógico não basta ter o conhecimento da ação como atividade pautada pelo subjetivismo e pela visão instrumental, é preciso ampliar os olhares sobre a sua prática e recorrer a uma compreensão teórica do trabalho desse profissional. Para tanto, faz-se necessário reconhecer que a qualidade do ensino requer um trabalho educativo, reflexivo e consciente, além dos saberes superficiais ora práticos, ora teóricos, ora técnicos. É preciso, assim, relacioná-los.

No entanto, a escola, muitas vezes direcionada por questões imediatas, torna difícil a compreensão da totalidade que envolve o trabalho do coordenador pedagógico. Ao colocar em primazia as ações emergentes do cotidiano, o coordenador pedagógico secundariza suas principais atribuições, que envolvem a formação continuada dos professores, a organização e a implementação coletiva do PPP da escola.

As atribuições do coordenador pedagógico encontram-se atreladas às finalidades da educação. Destarte, a escola como um todo realiza suas atividades tendo como fim o processo de ensino e aprendizagem. No entanto, as atribuições do coordenador pedagógico encontram-se, muitas vezes, difusas e dispersas diante das determinações burocráticas da escola e da concepção tecnicista que historicamente define a função desse profissional, vinculada ao exercício do controle, da fiscalização e das ações administrativas da escola.

Em relação à indefinição das atribuições do coordenador pedagógico, há falta de compreensão na formação desse profissional, visto que, na Diretriz do curso de Pedagogia (BRASIL, 2006b), a formação para docência, para pesquisa e para a coordenação pedagógica atribui um caráter abrangente. Mesmo que o curso apresente uma estrutura para sustentar a formação do pedagogo nesses três eixos, cabe considerar que há questionamentos sobre a fragilidade do curso para formação realmente sólida do coordenador pedagógico.

Como consequência da formação multifacetada, o coordenador pedagógico, ao assumir a função na escola, encontra-se perdido diante das várias funções que lhe são atribuídas e torna-se o faz-tudo, ou seja, o profissional que realiza inúmeras tarefas; no entanto, deixa de realizar o que é específico do seu trabalho. A preocupação com as especificidades do trabalho do coordenador pedagógico precisa contemplar a formação inicial desse profissional, para que ele não corra o risco de obter uma atuação que não esteja em consonância com as contribuições teóricas que compreendem a organização do trabalho pedagógico na escola.

Além do aspecto formativo, Lima e Santos (2007) pontuam que a atuação desordenada também é consequência da trajetória histórica. Assim, muitos coordenadores pedagógicos que se encontram atuando nas escolas não têm total clareza da identidade e das funções que legitimam o trabalho que realizam. Como resultado dessa indefinição, o trabalho do coordenador pedagógico mostra-se, muitas vezes, pautado por uma falta de rotina e planejamento. A prática do coordenador pedagógico encontra-se, nesse contexto, balizada pelo estigma de burocratizador, pelos modos de fazer e pensar sobre a educação que tendem a ser reproduzidos de forma naturalizada.

O coordenador pedagógico que realiza as suas ações, tendo em vista as finalidades do ensino, precisa estar em consonância com as atribuições do seu trabalho. Define-se, portanto, que as atividades pedagógicas são protagonistas das atribuições do coordenador pedagógico. Com esse pressuposto, Geglio (2012) denota que as ações de coordenar o pedagógico na escola pressupõem um profissional afinado com as suas atribuições, para que, assim, sua atuação possa ser condizente com os seus objetivos; caso contrário, corre-se o risco de obter uma atuação desordenada, inconsistente e incoerente com os propósitos da escola.

Ao compreender o trabalho pedagógico como cerne das atividades escolares e dos profissionais de ensino que nela atuam, entende-se a importância de uma atuação intencional realizada de forma pública, emancipatória e democrática. Assim, o PPP precisa ser organizado em consonância com as aspirações que envolvem a função social do ensino público, que, conforme assegura Rossi (2003), reside no fato de que o direito à educação é essencial para a democracia. Com esse entendimento,

o PPP da escola, elaborado e implementado democraticamente, reflete o pensar e o fazer do trabalho educativo de forma pública e democrática.

Considera-se, assim, que as ações realizadas pelo coordenador pedagógico precisam tomar como ponto de partida os princípios da gestão democrática. Cabe, portanto, ao coordenador pedagógico, fazer a articulação entre os diferentes segmentos que compõem a escola. Geglio (2012) pontua que a atuação central do coordenador pedagógico se realiza entre a formação de professores e a gestão de projetos da escola, ressaltando-se, sobremaneira, o PPP. Nesse sentido, ao construir, executar e avaliar o projeto de uma maneira coletiva e emancipatória, viabilizam-se atribuições em consonância com a ação democrática e autônoma.

As políticas educacionais de cunho reformistas têm alterado de forma ampla o cotidiano escolar e, do mesmo modo, a rotina do coordenador pedagógico. Para Fernandes (2004), as políticas educacionais interferem no que ensinar, como ensinar e, conseqüentemente, no trabalho do coordenador pedagógico. A perspectiva utilitária e pragmática dessas políticas coloca o trabalho do coordenador pedagógico em situações ambivalentes que ora precisam dar conta de imposições pedagógicas fundamentadas pela burocratização, ora precisam tratar de questões próprias do seu trabalho, mas que se encontram de forma secundária, tendo em vista as diversas atribuições que esse profissional assume no espaço escolar.

A atuação do coordenador pedagógico torna-se relevante quando sua função está em consonância com o processo educativo, caso contrário, sua atuação pode ser realizada pelo secretário, pelo diretor e, até mesmo, pode voltar-se para as atribuições históricas de fiscalizador

e de controlador das ações realizadas na escola. Cabe considerar que, quando se ressalta o trabalho do coordenador pedagógico voltado ao processo educativo, não se trata de minimizar as ações que envolvem a organização do trabalho pedagógico. Em contrapartida, entende-se que as ações do coordenador pedagógico, mesmo que não se realizem de forma direta com o processo de ensino-aprendizagem, precisam ter como finalidade o processo educativo.

O CURSO DE PEDAGOGIA NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA (UEPG)

A relação dialética entre a estrutura social e a dimensão histórica é considerada neste trabalho, assim, considera-se esse tópico para compreensão do modo como se delineou historicamente a licenciatura em Pedagogia da UEPG. Cabe ressaltar que o modelo de formação realizada na instituição em análise estava em consonância com determinantes sociais, políticos, econômicos e culturais dos períodos históricos analisados.

As mudanças pretendidas pela década de 1960, seguindo o modelo da racionalidade técnica postergada na Lei da Reforma Universitária (BRASIL, 1968), foram implementadas pelo Parecer nº 252/1969 (BRASIL, 1969) que estabeleceu para as faculdades de educação a formação do pedagogo e a oferta de disciplinas pedagógicas para as licenciaturas, com as seguintes habilitações: a supervisão, a administração, a orientação e a inspeção, como especificidades para a formação dos profissionais da educação.

Permeado por políticas de expansão no atendimento educacional, o curso de Pedagogia da UEPG, localizado no

estado do Paraná, garantiu seu funcionamento nos anos de 1960. Por meio do Decreto Federal de nº 111/1961 (UEPG, 1961), tendo reconhecimento do Decreto nº 62.690 de 1968 (BRASIL, 1968). Seguindo as reformas realizadas na década de 1960, a UEPG adequou-se às mudanças de âmbito nacional. Entre as modificações, o curso organizou o currículo mínimo, conforme a Resolução do Parecer nº 252/1969 (BRASIL, 1969), que passou a ser composto por disciplinas fundamentais, disciplinas do currículo mínimo, disciplinas complementares obrigatórias, disciplinas complementares optativas e disciplinas eletivas (MASSON; MAINARDES, 2009).

Em consonância com o contexto universitário de organização curricular em âmbito nacional, o curso de Pedagogia da UEPG tinha como finalidade formar professores para as disciplinas pedagógicas do curso de Magistério como também na formação para as habilitações de administração, supervisão e orientação (BRASIL, 1971). Cabe destacar que a configuração da formação do pedagogo, situada pelo sistema das habilitações, atende aos moldes industriais de produção, pautados pela lógica da racionalização técnica e regulados pelo sistema capitalista.

Já a década de 1980 segue a lógica mercantilista, marcada pelos movimentos travados na busca de reformulação do curso de Pedagogia, tomando como referência a docência na base para a formação do profissional da educação. Com as mudanças pretendidas pela Resolução Universitária nº 5/89 (UEPG, 1989), o curso de Pedagogia da UEPG realizou, de maneira gradual, as modificações nos anos 1990. Desse modo, o curso passou a ser ofertado em regime anual com as habilitações magistério de

pré-escola, magistério das séries iniciais de 1.º grau e magistério das classes de alfabetização.

Com o intuito de uma formação voltada ao magistério, a nova configuração curricular retira as habilitações – supervisão escolar, orientação educacional e administração escolar – para a formação do generalista. Para tanto, assume uma estrutura de formação para a docência, tomando como base os conteúdos pedagógicos e o perfil do profissional docente e menos técnico.

A força dos movimentos educacionais e a abertura de debates para a problematização da educação no Brasil trouxe para o contexto da UEPG as discussões sobre o distanciamento entre *lócus* universitário e escola. O intuito era romper com a racionalidade técnica e propor uma formação voltada aos problemas enfrentados na sala de aula e na formação de um profissional crítico (SANTOS, 1999). Por conta das inovações curriculares (UEPG, 1989) e da defesa da formação do pedagogo pautada pelos saberes da docência, introduziu-se no curso de Pedagogia da UEPG a disciplina *Práxis* Educativa, fixando-se nos dois anos iniciais do curso. A disciplina teria como intuito articular teoria e prática e mobilizar a reflexão dos alunos de maneira coletiva para problematizar as dificuldades enfrentadas em sala de aula.

No que tange à supervisão, à orientação e à administração escolar, destaca-se que as habilitações oportunizaram outras funções além das exercidas no âmbito da sala. Assim, com as habilitações, o mercado de trabalho tornou-se mais amplo e aumentou o número de admissão dos profissionais da educação, como é o caso da rede municipal de Ponta Grossa e da rede estadual do Paraná, as quais ofereciam espaços para atuação dos profissionais (SANTOS, 1999). As demandas das redes de ensino

e a preocupação com o campo de atuação do pedagogo contribuíram para que os alunos solicitassem as habilitações em supervisão escolar, orientação educacional e administração escolar no ano de 1991, que, anteriormente, estavam suspensas do curso de Pedagogia da UEPG (SANTOS, 1999).

A preocupação em relação às avaliações nos sistemas educacionais também teve destaque durante os anos 90. Nesse sentido, o curso de Pedagogia da UEPG realizou a reformulação do curso no ano de 1996 e, para tanto, considerou as avaliações realizadas nos anos anteriores e o parecer avaliativo do Conselho Estadual de Educação (CEE). O parecer, segundo Masson e Mainardes (2009, p. 175), “[...] indicou uma série de pontos problemáticos no currículo, infraestrutura e corpo docente, que demandavam reformulações urgentes”. No sentido de equacionar as problemáticas apontadas na avaliação do Conselho Nacional de Educação (CNE), optou-se por aumentar a duração do curso de Pedagogia para quatro anos e realizar a formação nas habilitações em supervisão escolar, administração escolar, orientação educacional, educação infantil, educação de adultos e educação especial (MASSON; MAINARDES, 2009).

A organização curricular da licenciatura em Pedagogia estruturou-se da seguinte forma: fundamentação pedagógica, que se pautou em realizar a articulação dos conteúdos curriculares com a realidade escolar. E a formação para o magistério, a qual visava garantir experiências com uma análise crítico-reflexiva da realidade escolar do ensino do 1.º grau e dos cursos do Magistério (UEPG, 1996). Os dois eixos apresentados – fundamentação pedagógica e a formação para o magistério – seriam como suporte para o terceiro eixo, nesse caso as habilitações específicas, que, como um conjunto de conteúdos

complementares, atenderiam às especificidades da formação escolhida (UEPG, 1996).

Nesse quadro de reformulações do Decreto nº 3.276 de 1999 (BRASIL, 1999), o curso de Pedagogia da UEPG também reintroduziu as habilitações de supervisão, de administração e de orientação educacional, a fim de se diferenciar do curso Normal Superior e com o intuito de atender às solicitações realizadas pelo corpo discente que havia ingressado no curso a partir de 1997 (MASSON; MAINARDES, 2009). Desse modo, a reformulação curricular do curso de Pedagogia da UEPG ocorreu no ano de 2000, a qual alterou a nomenclatura do curso para licenciatura em Pedagogia – Magistério para a educação básica e habilitação em administração, supervisão e orientação educacional (MASSON; MAINARDES, 2009). Cabe ressaltar que, por meio da implementação de um projeto estadual de formação de professores, o curso normal superior foi ofertado pela UEPG, com a duração total de três anos. Esse projeto intitulou-se: Curso Normal Superior com Mídias Interativas e foi ofertado aos municípios do estado do Paraná mediante a modalidade de educação a distância (SANTOS, 1999).

A reformulação curricular do curso de Pedagogia da UEPG, realizada em 2000, apresentou, já no início da implementação, críticas e problemas em relação à estrutura curricular (MASSON; MAINARDES, 2009). Os autores elencam alguns problemas enfrentados no modelo curricular referentes à reformulação citada anteriormente. Dentre eles, destacam-se a dificuldade em consolidar uma base teórica sólida ao longo do processo formativo e a tentativa de se pautar em uma formação com base na docência em um modelo curricular que

prioriza a formação do especialista com a presença das habilitações em administração escolar, supervisão escolar e orientação educacional.

Posteriormente, o colegiado do curso acompanhou as discussões travadas na elaboração e na negociação das Diretrizes Curriculares do curso de Pedagogia (BRASIL, 2006b), que foram permeadas por diversidades de conceitos e concepções na busca de estabelecer qual o perfil do pedagogo (MASSON; MAINARDES, 2009). Após a aprovação, iniciaram-se as discussões para a formulação da reestruturação do curso. A fim de compreender as questões envolvidas na construção do PPP (UEPG, 2006), a seção a seguir enfocará alguns aspectos relacionados a esse movimento.

O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UEPG (2007-2010)

Para análise do PPP do curso de Pedagogia da UEPG (UEPG, 2006), faz-se necessário compreender os posicionamentos políticos e os aspectos legais que embasam tal documento. A configuração do curso proposta nas Diretrizes Nacionais do curso modificou os antigos moldes de formação e trouxe alterações para as instituições. Para isso, houve a necessidade de elaboração de novos projetos políticos pedagógicos que atendessem às reformulações das Diretrizes (BRASIL, 2006b).

Nesse contexto, o curso de Pedagogia da UEPG elaborou o PPP do curso com vigência nos anos de 2007, permanecendo até 2010, com as modificações propostas pelas Diretrizes do curso. Ao considerar a investigação proposta neste trabalho de compreender as contribuições da formação inicial da licenciatura em Pedagogia

da UEPG (2007-2010), fez-se necessária a análise da reformulação e da elaboração do referido PPP.

As mudanças do PPP (UEPG, 2006) em análise implicaram no aumento da carga horária total, na reformulação das ementas das disciplinas e na alteração do nome do curso, que passou a ser reconhecido como: curso de licenciatura em Pedagogia – Magistério para a educação básica e gestão educacional. A nova proposta considerou as modificações da formação para a atuação docente e também para a gestão conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs (BRASIL, 2006b). Além de adequar o PPP às reformulações das DCNs (BRASIL, 2006b), o curso de licenciatura em Pedagogia atendeu aos resultados de avaliação dos alunos. As avaliações foram realizadas em reuniões entre os anos de 2004 e 2005, a fim de buscar melhorias para a configuração do curso.

O PPP do curso de Pedagogia da UEPG destina-se ao atendimento em turnos matutinos e noturnos, conforme a seguinte distribuição: 3.226 horas/aulas, sendo destinadas 2.108 horas/aulas de natureza curricular científico-cultural, 510 horas de prática realizadas ao longo do curso, 408 horas de estágio curricular e 200 horas para outras atividades acadêmico-científico-culturais (UEPG, 2006). Define-se como campo de atuação do egresso de pedagogia: a docência da educação infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental; as disciplinas pedagógicas do ensino médio; as funções de organização e gestão de instituições e sistemas de ensino.

A discussão da construção de uma base nacional comum para a formação de professores formulou-se em oposição ao modelo de fragmentação do conhecimento imposto tradicionalmente nos cursos de licenciaturas. Na concepção de estabelecer a docência como base no

processo de formação do professor, o movimento dos educadores reconheceu a necessidade de confirmar a unidade entre teoria e prática que perpassa todo o processo formativo e não apenas práticas de ensino isoladas (ANFOPE, 1998). Nos cursos de formação de professores, a unidade entre teoria e prática é propiciada, sobretudo, por meio da realização do estágio curricular.

Para Vaillant e Marcelo (2012), o estágio configura-se como um momento estrela do curso de formação de professores, pois possibilita aos acadêmicos a interação com a escola e com os alunos, com experiências práticas de ensino, as quais são consideradas momentos importantes para investigar o processo de aprender a ensinar. O exercício profissional é um espaço significativo no curso de formação de professores, pois, mediante o entendimento de uma prática comprometida, possibilita ultrapassar a dimensão teórica e técnica do curso e busca preparar o futuro professor em aproximação com o espaço de atuação profissional.

Em se tratando das Diretrizes do curso de licenciatura em Pedagogia, o estágio curricular é realizado para

[...] assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional, em ambientes escolares e não-escolares que ampliem e fortaleçam atitudes éticas, conhecimentos e competências (BRASIL, 2006b, p. 5).

Para isso, observa-se no projeto do curso de licenciatura em Pedagogia (UEPG, 2006) a importância destinada ao estágio curricular a ser realizado ao longo do processo de formação, de modo a desenvolver no acadêmico experiência profissional nos campos de atuação do docente e da equipe gestora. Assim sendo, as disciplinas

articuladoras do eixo de pesquisa e prática pedagógica promovem a inserção do acadêmico no estágio curricular supervisionado na educação infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental, no ensino médio e no espaço da Gestão Educacional, os quais se tornam objeto de investigação, análise e problematização, tanto das disciplinas articuladoras como de todas as outras discussões que contemplam o curso (UEPG, 2006).

Como já exposto, o PPP da licenciatura em Pedagogia da UEPG (2006) contempla o total de 3.226 horas/aulas distribuídas, conforme a matriz curricular do curso: fundamentos da educação, 1.122 horas; formação para a docência (anos iniciais, educação infantil e ensino médio), 1.156 horas; gestão, 476 horas; pesquisa, 136 horas; disciplinas de aprofundamento, 136 horas; e atividades complementares, 200 horas. Assim sendo, o currículo do curso de Pedagogia da UEPG foi elaborado com base nos Pareceres CNE/CSE nº 5/2005 (BRASIL, 2005) e nº 3/2006 (BRASIL, 2006a), na Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006 (BRASIL, 2006b), e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia (BRASIL, 2006b); bem como segue as normas gerais para elaboração e/ou reformulação dos currículos plenos dos cursos de graduação na UEPG (UEPG, 2006).

A formação para a docência está pautada por conhecimentos que estão além do espaço de sala de aula. Assim, amplia-se o olhar do docente, já que, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, a “[...] ação educativa é um processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas” (BRASIL, 2006b, p. 1). A percepção sobre a ação educativa desenvolve conceitos, princípios e objetivos da pedagogia que

extrapolam o espaço de sala de aula e articulam o conhecimento científico, cultural, ético e estético, próprios do processo de aprendizagem, com diferentes visões de mundo (BRASIL, 2006b).

Brzezinski (2009) afirma que a docência não pode ser entendida com base nas competências e nas habilidades ou, até mesmo, substituída por mera aplicação de informações e técnicas. A docência não se basta na exclusiva busca do domínio de conhecimentos ou se restringe ao saber-fazer. A docência envolve o ato intencional, político e ideológico que precisa estar pautado em fundamentos sociológicos, psicológicos, epistemológicos, filosóficos, antropológicos e políticos. Não se limita à sala de aula, mas tem como fim a aprendizagem e a emancipação dos alunos.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (BRASIL, 2006b) também sinalizam que as atividades docentes compreendem a participação na organização e na gestão de sistemas e de instituições de ensino, configurando uma hierarquia que coloca a docência como hegemônica, ou seja, como base do processo formativo, seguindo-se o conceito de gestão, e, finalmente, o de pesquisa. Desse modo, a concepção de docência proposta como base da formação supõe um conceito alargado, que vai além da relação ensino-aprendizagem e compreende a gestão e a pesquisa.

Para Rodrigues e Kuenzer (2007), a concepção ampliada da ação docente é resultado, provavelmente, das críticas que vinham sendo feitas à redução do campo epistemológico da pedagogia. Com isso, o trabalho docente amplia o seu escopo de compreensão e, conseqüentemente, passa a abranger a participação na organização, na gestão de instituições de ensino e na produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo

educacional. Cabe assinalar que isso acrescenta contextos escolares e não escolares, como Organizações Não Governamentais (ONGs), hospitais, empresas, presídios, entre outros. O egresso do curso de Pedagogia configura-se, portanto, como um licenciado apto para atuar na docência como também na equipe gestora, coordenador pedagógico e diretor do sistema escolar. Para Rodrigues e Kuenzer (2007), a amplitude do curso resultou em uma formação descaracterizada do pedagogo.

Cabe considerar que a imprecisão sobre o trabalho do pedagogo, como organizador do trabalho pedagógico, encontra-se acentuada por uma indefinição histórica das atribuições desse profissional na escola e que se perpetua, pois encontra-se, ainda, descaracterizado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia DCNP (BRASIL, 2006b). Para Saviani (2010), o modelo de formação do pedagogo, evidenciado nas diretrizes, trata-se de um modelo genérico centrado nos fundamentos da educação. Por meio deles, estudam-se os aspectos pedagógicos, didáticos, curriculares e organizacionais das escolas. O autor também pontua sobre o amplo escopo do trabalho docente no curso.

A compreensão sobre a ação docente demasiadamente ampliada e com uma atuação em âmbitos diversificados denota uma imprecisão conceitual, pela qual não se reconhece nem o docente e muito menos o coordenador pedagógico no processo formativo. Para Rodrigues e Kuenzer (2007, p. 41):

[...] a gestão e a investigação demandam ações que não podem ser reduzidas à de docência, que se caracteriza por suas especificidades; ensinar não é gerir ou pesquisar, embora sejam ações relacionadas.

Com esse entendimento, as autoras ressaltam que há especificidades que envolvem a ação docente e o trabalho de gestão da escola que precisam ser levadas em consideração no processo formativo.

Na formação do gestor e do coordenador pedagógico, denota-se a importância das discussões que permitem um entendimento sobre o escopo mais amplo do trabalho realizado em sala de aula. Não se trata de minimizar as questões que envolvem a sala de aula, mas de compreender que há especificidades no trabalho do coordenador pedagógico que precisam estar fundamentadas pela formação inicial desse profissional. O coordenador pedagógico realiza seu trabalho tanto no suporte ao trabalho do professor – procurando compreender as questões relativas à aprendizagem dos alunos de forma mais direta –, como também na organização do trabalho pedagógico da escola, que necessita de uma clareza de aspectos estruturais e organizacionais. Geglio (2012) afirma que a formação do coordenador pedagógico precisa estar alicerçada em termos conceituais e práticos para subsidiar o trabalho com os professores, com os alunos e com a comunidade.

Defende-se que a atuação do coordenador na organização do trabalho pedagógico tem como fim a aprendizagem dos alunos, assim todas as ações desenvolvidas, mesmo as burocráticas, possuem um objetivo para serem executadas. Caso contrário, corre-se o risco de a atuação do coordenador pedagógico estar pautada em ações imediatas que secundarizam questões pedagógicas e próprias do trabalho desse profissional. Para tanto, é necessário compreender o escopo do seu trabalho e os saberes que são necessários para uma atuação consciente, levando em consideração que o coordenador pedagógico tem como uma das suas principais atribuições a mediação

da formação continuada dos professores e a articulação da construção coletiva do PPP da escola.

Destaca-se no PPP (UEPG, 2006) as disciplinas de Gestão Educacional I, Gestão Educacional II e Estágio Supervisionado em Gestão Educacional, a fim de compreender a formação do gestor e do coordenador pedagógico no referido curso. Cabe considerar que essas se constituem no eixo curricular de Gestão Educacional.

A disciplina Gestão Educacional I aborda a compreensão da escola “[...] como construção histórica, seus sujeitos e organização, suas relações de determinação pela política educacional e o entorno social” (UEPG, 2006, p. 30). A disciplina Paradigmas de Gestão Educacional e a Constituição da Escola Contemporânea: trajetória, necessidades e repercussões para o trabalho do pedagogo (UEPG, 2006), trata de compreender o trabalho do coordenador pedagógico, balizado por um determinado contexto histórico, político e social. Para tanto, Ferreira (2011, p. 39) pontua que a ação do coordenador pedagógico está relacionada ao determinante que

[...] se estabelece em um processo dinâmico, com seus elementos interagindo, evidenciando contradições e comportando-se ao mesmo tempo como condicionante e condicionada do contexto que está inserida.

Nesse sentido, o trabalho do coordenador pedagógico não se realiza de forma desconectada ou neutra, há um posicionamento nas suas atribuições que visa transformar ou reproduzir.

Cabe considerar que a disciplina se realiza com base em Enguita e Sastre (2005), Ferreira (2011) e Oliveira (2009), entre outros, os quais possibilitam uma

compreensão de totalidade do trabalho do coordenador pedagógico. Ressalta-se que a disciplina também compreende o trabalho do coordenador pedagógico inserido em dado momento histórico, bem como a trajetória, a necessidade e as atribuições assumidas por esse profissional.

A disciplina de Gestão Educacional II contempla as discussões do segundo ano do curso e ressalta a avaliação institucional, o PPP e a formação continuada como processos pedagógicos centrais (UEPG, 2006). O referencial de Canário (2006), Enguita e Sastre (2005), Ferreira (2011), Nóvoa (2002) e Veiga (1995) possibilita discussões que envolvem especificamente o coordenador pedagógico e as atribuições desse profissional.

As políticas reformistas têm inserido no espaço escolar e nos profissionais que nela atuam uma perspectiva utilitária e pragmática que interfere no trabalho do coordenador pedagógico em situações ambivalentes. Assim, em uma atuação imprecisa, o coordenador pedagógico ora se caracteriza como mero executor de políticas públicas ora precisa realizar as especificidades do seu trabalho.

Ainda é importante discutir no curso com os futuros pedagogos que o coordenador pedagógico é articulador do processo de ensino-aprendizagem na escola (GEGLIO, 2012). Assim, esse profissional atua ao mesmo tempo dentro e fora da sala de aula, ao realizar o suporte ao professor ou na organização do trabalho pedagógico. No entanto, a atuação do coordenador pedagógico precisa estar em consonância com o modelo profissional apreendido no espaço da formação, tendo em vista que é nesse espaço que acontece o desenvolvimento de sua profissão; caso contrário, corre-se o risco de realizar um trabalho pautado por questões imediatas que envolvem a escola. Nesse

sentido, entende-se que o coordenador pedagógico precisa ter clareza da importância do seu trabalho e reconhecer as suas atribuições, com destaque para as ações que esse profissional desenvolve na formação continuada, na avaliação institucional e na elaboração coletiva do PPP.

O Estágio Curricular Supervisionado em Gestão Educacional contempla o quarto ano de formação do pedagogo (UEPG, 2006), com as concepções educacionais vigentes na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental e ensino médio; com as problematizações de conceitos e práticas; investigação da realidade educacional com elaboração de projetos de investigação e/ou ação no espaço escolar e em outras realidades educacionais (UEPG, 2006). No que envolve a formação do gestor e do coordenador pedagógico, é imprescindível o espaço/tempo que o estágio possibilita para aproximação real do trabalho desses profissionais.

O estágio caracteriza-se como um componente de constituição e desenvolvimento do ser profissional. É nesse espaço que o futuro profissional do ensino entra em contato com o espaço da escola. Para tanto, é necessária uma postura diferenciada daquela que se realiza como aluno ou fiscalizador – é preciso problematizar a escola como parte constituinte de uma totalidade. No entanto, o estágio não se caracteriza como um componente final do curso, precisa ser parte de uma sólida formação. No que envolve o PPP (UEPG, 2006) em análise, pontua-se que o Estágio em Gestão Educacional se realiza no último ano do curso e concentra as três etapas do ensino, o que pode dificultar a compreensão das especificidades que envolvem a organização do trabalho pedagógico nesses espaços.

O PPP (UEPG, 2006) do curso pontua uma preocupação em preparar o docente e o gestor para atuar de forma

ética, crítica, cooperativa, com capacidade de liderança e de busca permanente do conhecimento. Também ressalta a formação do pedagogo pautada por uma compreensão do fenômeno educativo inserido em um processo histórico, dinâmico e diversificado com postura crítica aos desafios da sociedade (UEPG, 2006). Para tanto, o PPP aponta como elemento-chave da formação do pedagogo os conhecimentos, as habilidades e as competências, em consonância aos pressupostos das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (BRASIL, 2006b).

A ênfase na noção de competências revela uma perspectiva de formação muito presente nos últimos anos, que se reflete de forma direta nos conteúdos de formação, nas metodologias e nos objetivos do ensino e, também, no trabalho do coordenador pedagógico. Ao apropriar-se de um discurso atraente, de instaurar um novo modelo de formação e uma ressignificação na ação docente, a noção de competências teve uma aceitação considerável nas literaturas e nos espaços formativos.

As DCNP (BRASIL, 2006b) também ressaltam a compreensão sobre os conhecimentos docentes. Cabe pontuar que esse conceito tem relação direta com a fundamentação que esse profissional terá no processo formativo. Para tanto, o Art. 3.º da Resolução nº 1 (BRASIL, 2006b) afirma que a fundamentação do curso será proporcionada por um repertório de informações e habilidades, pautadas por uma pluralidade de conhecimentos tanto teóricos como práticos, que se consolidará no exercício da profissão. Vinculado ao conceito de competências e habilidades, o profissional passa a exercer sua profissão em consonância com as necessidades exigidas pelo mercado. Destaca-se, também, a referência à formação em serviço, desqualificando, assim, a formação nos espaços

universitários, para atribuir no exercício da profissão o real sentido de formação.

Em um amplo movimento de reformas, a desqualificação do espaço universitário como *lócus* de formação docente desvela um objetivo governamental de reduzir gastos com a educação. Em consonância com esse objetivo, as políticas reformistas dos últimos anos também colocam a educação a serviço da demanda mercadológica, tendo em vista que ela foi estrategicamente selecionada para fazer face à velocidade das mudanças no trabalho e no modo de produção capitalista (MORAES, 2001). O curso de licenciatura em Pedagogia, assim, precisou ser readequado às necessidades neoliberais e a um amplo movimento que prioriza a eficiência em detrimento do conhecimento.

A esse movimento de adequar a formação de professores ao projeto neoliberal de sociedade, Campos (2002) declara que se faz acompanhar, também, de processos de ressignificação de novos sentidos e significados dos conceitos. Ressalta-se, por exemplo, a compreensão de prática pedagógica, definida como imprevisível e complexa, que supõe a necessidade da atuação competente. Diante das transformações, a teoria torna-se obsoleta – é preciso, além de tudo, assegurar o desenvolvimento das competências, pautadas pelo saber-fazer e pela experiência imediata.

Com a finalidade de propor uma formação para o compromisso da transformação da realidade, o PPP da UEPG elucida sobre a necessidade de oportunizar aos acadêmicos uma concepção de sociedade, de homem, de educação e sobre o papel social, ético e político da atuação do pedagogo (UEPG, 2006). Nesse sentido, o projeto também coloca a competência técnica como uma dimensão necessária para o compromisso ético, político e social (UEPG, 2006). Ao tratar da competência técnica,

Contreras (2002) resume como uma solução instrumental aos problemas, a qual prevê a aplicação de conhecimento teórico e técnico advindo de pesquisas científicas e que correspondam aos efeitos e aos resultados desejados, como algo premeditado.

A abrangência do curso apresentado nas DCNP (BRASIL, 2006b) deflagra uma formação que busca atender a todas as demandas de diferentes áreas, em que sejam necessários os conhecimentos pedagógicos. Perante essa abrangência, o projeto em análise (UEPG, 2006) optou por contemplar algumas temáticas nas disciplinas de diversificação ou aprofundamento, indicadas nas diretrizes, a saber: a Pedagogia Inclusiva, a Educação de Jovens e Adultos (EJA), a educação no campo, a educação em espaços não formais, e a Tecnologia da Informação e Comunicação (UEPG, 2006). Destaca-se a importância desses conhecimentos para a formação do pedagogo, mas cabe considerar que o aspecto amplo do curso pode resultar em uma formação dispersa, que não contempla aspectos essenciais dessas temáticas.

Ao considerar a ampliação da formação do pedagogo, Masson e Mainardes (2009) pontuam que a inclusão dessas temáticas em um curso que já deflagra uma ampla abrangência, configura a pulverização e a dispersão que pode secundarizar questões essenciais da formação que deveriam ser privilegiadas. Assim, destaca-se no PPP do curso (UEPG, 2006) algumas disciplinas referentes à formação do docente e do gestor, que diminuiram a carga horária de mais de 100 horas para 68 horas: como Fundamentos Teóricos da Educação Infantil, Didática II e Gestão Educacional I. A carga horária dessas disciplinas mostra-se incipiente, tendo em vista que configura como objetivo do curso a formação docente e do gestor.

A formação inicial para a pesquisa configura-se como um importante avanço já contemplado nas DCNs (BRASIL, 2006b) e que se reafirma no projeto do curso de licenciatura em Pedagogia (UEPG, 2006), tendo em vista que a formação do professor (antes realizada nos Institutos de Educação) dispensava a qualificação científica e a apropriação de metodologias para a produção de conhecimento. Nesse sentido, preponderava uma concepção elitista da universidade voltada à formação do pesquisador e do cientista, não cabendo ao magistério o estatuto epistemológico de ciência (KUENZER, 1996). Ao não reconhecer o estatuto epistemológico da formação docente, descaracteriza-se a definição de um saber profissional e específico do professor.

Entende-se a necessidade da formação do pedagogo sobre o conceito de intelectual crítico, o qual é definido ao longo do PPP (UEPG, 2006, p. 5), como um “Profissional que seja comprometido com a transformação da educação e, portanto, preparado para assumir os desafios da educação contemporânea”. A constituição de um profissional em constante transformação é um discurso recorrente das políticas reformistas, que pontuam a necessidade de um profissional com elevada competência para adaptar-se às transformações contemporâneas. Assim, o desenvolvimento de competências é tratado como fundante para que os profissionais do ensino possam gerir os imprevistos que envolvem a escola, e, do mesmo modo, possibilitar à escola responder aos desafios que envolvem a sociedade.

No entanto, o interesse em formar um profissional competente para atuar nos imprevistos da escola torna o coordenador pedagógico preparado para atuar de acordo com as demandas e os determinantes sociais, políticos, culturais e econômicos que evoluem o espaço da escola de

acordo com as exigências do mercado. Para desempenhar as ações pautadas por esses determinantes, o coordenador pedagógico descaracteriza seus saberes específicos e se aproxima das funções de tarefeiro ou, como Ferreira (2011) pontua, como de um guardião das políticas públicas a serem implementadas na escola.

Destaca-se a importância da ação coletiva e do potencial dos educadores para promover mudanças efetivas (UEPG, 2006). Nesse contexto, o projeto ressalta a formação inicial como importante elemento para atuação profissional do pedagogo sobre a perspectiva do intelectual crítico. Entretanto, o PPP considera que, para isso, é preciso superar a fragmentação do modelo de formação e do trabalho desenvolvido na escola (UEPG, 2006). Assim, o projeto aponta como necessária uma formação que vise a totalidade do trabalho educativo, com base nos fundamentos teórico-práticos da organização do trabalho pedagógico.

Conforme as orientações legais, o projeto (UEPG, 2006) aponta para a formação de um coordenador pedagógico que promova e compreenda a importância da gestão democrática na escola. Diante disso, ressalta-se que esse profissional precisa conhecer os mecanismos e, além de tudo, compreender a importância do princípio democrático, que não se realiza somente com a institucionalização dos espaços de participação dos órgãos colegiados. A gestão democrática, que se realiza somente com a institucionalização dos espaços, corre o risco de assumir uma atuação autoritária em detrimento de ações sustentadas no diálogo e na alteridade.

A gestão democrática é entendida no projeto (UEPG, 2006) como um encaminhamento fundamental para a construção do projeto educacional. Desse modo, os educadores, pais, alunos, representantes da comunidade e da

sociedade civil tornam-se corresponsáveis nas decisões tomadas pela escola. Além da ampla participação, para a ANFOPE (1998), a gestão democrática é um instrumento de luta contra a gestão autoritária e a centralização das ações do gestor como controlador, fiscalizador ou mero executor das políticas realizadas na escola. Nesse cenário, o trabalho fragmentado, característica predominante na sociedade capitalista, torna-se um instrumento para não efetivação da perspectiva democrática de gestão.

Ao estabelecer uma divisão entre a concepção e a execução, o campo educativo resulta em uma desorientação ideológica que, para Contreras (2002), não permite ao profissional do ensino compreender a totalidade do seu trabalho. A substituição de saberes específicos do trabalho do professor para adquirir habilidades e competências, predominante nas políticas atuais, resulta em uma perda de sentido sobre o seu trabalho - conforme denomina Contreras (2002), na perda da autonomia profissional.

A redução de professores a meros executores tornou-se uma ferramenta desejável para a lógica capitalista, que permite ao professor compreender o espaço de atuação restrito à sala de aula. Da mesma forma, seus saberes são desprezados pelo seu exercício profissional, tendo em vista que as habilidades e as competências respondem melhor à sua atuação pautada na racionalidade técnica. Nesse contexto, a gestão democrática deve ser entendida pela capacidade de compreender os processos sociais, sustentada em uma perspectiva crítica e abrangente, compreendendo a gestão para além do formal e do burocrático, comprometendo-se, assim, com a participação da composição dialógica, que abarca pessoas, desejos e interesses que precisam ser rediscutidos e não gerenciados. Ao considerar os desejos, interesses e objetivos que envolvem

a escola, ressalta-se o conflito como elemento próprio do processo democrático. O coordenador pedagógico deve estar preparado para trabalhar de forma favorável à construção de consensos. Destaca-se que o PPP do curso (UEPG, 2006) apresenta o conflito como elemento constituinte da gestão democrática, ponto de partida para a construção das propostas no processo de tomada de decisões, e o consenso passa a ser o ponto de chegada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A amplitude da formação do coordenador pedagógico desafia as possibilidades de formar um mesmo profissional para diversas funções que, apesar de correlatas, possuem especificidades. No que envolve o curso de Pedagogia em análise, denota-se que o PPP (UEPG, 2006) apresenta um aspecto abrangente, pois insere várias temáticas e disciplinas que caracterizam um inchaço curricular. Apesar de considerar a importância das temáticas apresentadas, dentre elas a educação não formal, pedagogia inclusiva e educação no campo, não há um real aprofundamento. Com isso, intensifica-se ainda mais a pulverização da formação do coordenador pedagógico, que, mesmo após a reformulação (BRASIL, 2006b), perpetua uma mesma perspectiva fragmentada.

Conforme ressalta-se na análise do PPP (UEPG, 2006), trata-se de uma formação voltada mais à docência, que, em decorrência, secundariza saberes específicos da formação do coordenador pedagógico. Nesse sentido, a formação com um aspecto amplo concentra disciplinas na formação docente que resulta, ao final do curso, em um profissional que não reconhece quem é o coordenador pedagógico, o gestor e o docente. Se já no processo de

formação do coordenador, no qual se pressupõe a construção do profissional, há uma difusão de atribuições, a atuação na escola torna-se ainda mais difusa.

REFERÊNCIAS

- ANFOPE. **Documento final**. Campinas, 1998. Mimeografado.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 3, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2006a.
- BRASIL. **Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999**. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1999. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3276.htm. Acesso em: 22 jan. 2016.
- BRASIL. Decreto nº 62.690, de 10 de maio de 1968. Concede reconhecimento ao Curso de Pedagogia da Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Ponta Grossa – Estado do Paraná. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**: seção 1, Brasília, DF, p. 3945, 16 maio 1968.
- BRASIL. Lei nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**: seção 1, Brasília, DF, p. 6377, 12 ago. 1971.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 05/2005, de 13 de dezembro de 2005**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf. Acesso em: 22 jan. 2016.

BRASIL. Parecer nº 252/69. Estudos pedagógicos superiores, mínimos de conteúdo para o curso de graduação em Pedagogia. **Documenta**, n. 100, p. 101-117, abr.1969.

BRASIL. Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**: seção 1: Poder Executivo, Brasília, DF, n. 92, p. 11-12, 16 maio 2006b.

BRZEZINSKI, I. Formação de professores: a dimensão política e o compromisso social do pedagogo como professor, investigador e gestor educacional. **Revista Brasileira de Formação de Professores**, [s. l.], v. 1, n. 3, p. 51-75, dez. 2009.

CAMPOS, R. de F. **A reforma da formação inicial dos professores da educação básica nos anos de 1990**: desvelando as tessituras da proposta governamental. 2002. 231 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

CANÁRIO, R. **A escola tem futuro?** das promessas às incertezas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CONTRERAS, J. D. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

ENGUIA, M. F; SASTRE, M. G (coord.). **Organización escolar, profesión docente y entorno comunitário**. Madrid: Akal, 2005.

FERNANDES, M. J. da S. **Problematizando o trabalho do professor coordenador pedagógico nas escolas públicas paulistas**. 2004. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2004.

FERREIRA, N. S. C. **Supervisão educacional**: uma reflexão crítica. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

GEGLIO, P. C. O papel do coordenador pedagógico na formação do professor em serviço. *In*: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L.

R. (org.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. 9. ed. São Paulo: Loyola, 2012. p. 113-120.

KAILER, P. G. da L. **Formação inicial do coordenador pedagógico**: o egresso (2007-2010) da licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa – PR. 2016. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2016.

KUENZER, A. Z. A formação de educadores: novos desafios para as faculdades de educação. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 8., 1996, Florianópolis. **Anais** [...], Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 1996. p. 455-468.

LIMA, P. G.; SANTOS, S. M. dos. O coordenador pedagógico na educação básica: desafios e perspectivas. **Educere**: Revista de Educação, Cascavel, v. 2, n. 4, p. 77-90, jul./dez. 2007.

MASSON, G.; MAINARDES, J. O curso de pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa: aspectos históricos e reflexões pós-diretrizes curriculares nacionais. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 4, n. 2, p. 170-192, maio/ago. 2009.

MORAES M. C. M. de. Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação. **Revista Portuguesa de Educação**, Portugal, v. 14, n. 1, p. 7- 25, 2001.

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

OLIVEIRA, D. A. **Gestão democrática da educação**: desafios contemporâneos. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

RODRIGUES, M. F.; KUENZER, A. Z. As diretrizes curriculares para o curso de pedagogia: uma expressão da epistemologia da prática. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 10, n. 1, p. 35-62, 2007.

ROSSI, V. L. S. Projetos político-pedagógicos emancipadores: histórias ao contrário. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 319-337, dez. 2003.

SANTOS, S. O curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa e os nexos entre teoria e prática: uma análise. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 2, p. 81-93, nov. 1999.

SAVIANI, D. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. **Póiesis Pedagógica**, Goiânia, v. 9, n.1, p. 7-19, jan./jun. 2010.

UEPG. **Decreto nº 111, de 6 de novembro de 1961**. Concede autorização para o funcionamento de cursos. 1961.

UEPG. **Implanta na Universidade Estadual de Ponta Grossa o Regime Seriado Anual. n. 005 de 30 de maio de 1989**. Universidade Estadual de Ponta Grossa, 1989.

UEPG. **Projeto Pedagógico** – Curso de Licenciatura em Pedagogia. 2006. (Processo nº 04820 – de 10/08/2006 – aprovado em 05/12/2006 pelo Parecer CEPE n. 159/2006 e Resolução CEPE nº 130/2006). Ponta Grossa: UEPG, 2006.

UEPG. **Proposta de reformulação do Curso de Pedagogia**. Setor de Ciências, Humanas, Letras e Artes. Colegiado do curso de Pedagogia. Processo n. 0221. Universidade Estadual de Ponta Grossa, 1996.

VAILLANT, D.; MARCELO, C. **Ensinando a ensinar**: as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

VEIGA, I. P. A. Projeto político-pedagógico: uma construção coletiva. *In*: VEIGA, I. P. A. (org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas: Papirus, 1995. p. 11-36.

**INDÍCIOS SOBRE A RELAÇÃO TEORIA E
PRÁTICA E A NOÇÃO DE PEDAGOGIA EM
ARTIGOS ELABORADOS POR ESTAGIÁRIAS
DOS ANOS INICIAIS**



Luiza Kerstner Souto
Marta Nörnberg

INTRODUÇÃO

Na educação e no campo da formação de professores, é corrente a preocupação e a ocupação dos pesquisadores acadêmicos e dos docentes com o debate sobre a relação teoria e prática. Não raras vezes, discursos acalorados são proferidos por e entre docentes que pertencem a distintos níveis de ensino, geralmente, defendendo a preponderância de uma em relação a outra, conforme o seu campo de atuação, isto é, na educação básica ou no ensino superior. Também a propaganda midiática e a política educacional, especialmente, as veiculadas pelas grandes redes ligadas a empresas e grupos educacionais, colocam a concepção de docência como atividade profissional vinculada à prática, restringindo claramente a profissão a uma atividade operativa e técnica. No âmbito da formação inicial, em cursos de licenciatura, ainda é comum encontrar lacunas e fissuras nas práticas formativas, em que se observa que os processos curriculares oscilam entre fundamentos teóricos e dimensões metodológicas, muitas vezes intensificando a fenda entre a teoria e a prática.

A tradição pedagógica é rica em exemplos de autores que sustentam suas ideias em bases eminentemente teóricas, os chamados “teóricos sem práticas” e, entre eles, citamos o Rousseau. Essa mesma tradição também é formada pelas posições daqueles que fazem teoria com base em suas práticas, por exemplo, Pestalozzi e Freinet. Tanto com os teóricos sem prática como com os práticos-teóricos, o que percebemos é que a pedagogia resulta como um ato que decorre de uma postura ética, qual seja, a de se deixar ser interpelado pelo outro e pelas coisas da educação. E nada mais fecundo para isso do que entender

a pedagogia como uma experiência na qual se vive e se coloca em confluência dimensões teóricas e pragmáticas.

O objetivo deste capítulo é compreender quais indícios os artigos escritos por estagiárias de um curso de Pedagogia fornecem acerca da relação teoria e prática e da noção de pedagogia. Para isso, toma-se como material empírico os artigos elaborados pelas estudantes que realizaram estágio de docência nos anos iniciais, como atividade curricular do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Este artigo é requisito para a conclusão do curso e é elaborado após a conclusão do estágio em docência.

O exercício analítico que propomos visa observar quais temáticas têm sido elegidas e problematizadas pelas estudantes em seus artigos finais, sendo a discussão conduzida com base nos quatro elementos destacados por Houssaye (2004) como constituintes da pedagogia e da situação pedagógica: ação, enraizamento, rupturas e mediocridade.

A posição que assumimos refere a pedagogia como uma experiência que se concretiza na ação. Em decorrência disso, a pedagogia e a formação não podem ser entendidas apenas em sua dimensão prática ou teórica. A pedagogia requer o exercício constante de colocar em tensão teorias e práticas, sem sucumbir a uma delas em detrimento da outra. Afinal, um ato de pedagogia exige, antes de mais nada, a presença de quem o realiza.

ELEMENTOS CONCEITUAIS

A relação teoria e prática na formação inicial de professores é um tema bastante recorrente no campo. Vários são os estudos que discutem a necessidade da

articulação teórico-prática na formação, bem como o formato dessa articulação nos currículos das licenciaturas de universidades do país.

No estudo desenvolvido por Devechi, Tauchen e Trevisan (2012), foram analisadas 59 teses de doutorado em educação, desenvolvidas em universidades federais nos anos 2007, 2008 e 2009, na área de formação de professores. Da leitura das teses e da identificação das perspectivas teóricas de cada uma, os autores analisaram as diferentes abordagens da relação teoria e prática estabelecidas nas pesquisas.

Pela análise realizada, os autores afirmaram que a necessidade de articulação entre teoria e prática já é consenso nas discussões e nos estudos feitos no campo da formação de professores, mas o tipo de articulação estabelecida entre elas ainda é um aspecto que mais produz dúvidas do que certezas entre os pesquisadores da área. A maioria das pesquisas fica limitada a uma articulação de teoria e prática no campo de aplicação da teoria à prática. Por vezes, a ênfase está na prática, por outras, na teoria:

Há uma tendência em centralizar a produção do conhecimento na prática ou na teoria, não permitindo a interação entre esses elementos, constituindo-se, em última instância, em teoria (DEVECHI; TAUCHEN; TREVISAN, 2012, p. 69).

Os autores apontam que essa não interação entre teoria e prática acaba gerando uma relação de submissão de uma pela outra.

Dessa forma, apesar de todas as teses sustentarem a necessidade de articulação entre teoria e prática, “[...] a prática parece ser utilizada apenas como elemento derivado da teoria em maior ou menor proporção” (DEVECHI; TAUCHEN;

TREVISAN, 2012, p. 68). Ou seja, a prática acaba aparecendo nas pesquisas como submissa à teoria. Dito isso, elaboram-se teorias como: teoria sobre a prática, teoria da prática, teoria crítica da prática, teoria dos sentidos dos discursos, teoria complexa da prática ou teoria da representação social.

Para os autores, isso se deve ao fato de não se tratar a teoria como possibilidade de equacionamento dos problemas práticos, deixando-a restrita a mera aplicação na prática. Assim, defendem a “[...] possibilidade de pensar a prática e a teoria como elementos complementares, entendidos como espaços de problematização e desproblematização dos saberes” (DEVECHI; TAUCHEN; TREVISAN, 2012, p. 53).

Outro estudo que investigou a relação teoria e prática na formação de professores foi o de Leite e Garcia (2017). As autoras fizeram um mapeamento de trabalhos publicados em periódicos da plataforma SciELO e no Grupo de Trabalho (GT) 8 da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), considerando o período de 2000–2011, a fim de compreender como vem sendo entendida a relação entre teoria e prática com base no estágio e/ou na prática de ensino nos currículos das licenciaturas e na formação inicial de professores. Para isso, analisaram “[...] as referências conceituais e os autores mais citados; o lugar que ocupam e o papel que desempenham em relação à instituição formadora, à escola e ao sujeito em formação” (LEITE; GARCIA, 2017, p. 34).

As duas pesquisadoras ressaltaram que com base nos referenciais encontrados nos trabalhos foi possível destacar algumas ideias recorrentes:

[...] a defesa de uma prática reflexiva, a importância dos saberes experienciais e da prática, em prol da formação

da identidade do professor reflexivo e pesquisador da sua ação educativa (LEITE; GARCIA, 2017, p. 34).

Além disso, também destacaram que o estágio e a prática de ensino são compreendidos, nos estudos analisados, como momentos por excelência de desvendar e conhecer a realidade da escola e do próprio currículo de formação inicial, servindo como avaliação da competência do futuro professor e da própria agência formadora. Dessa forma, pôde-se verificar que:

A ideia de um distanciamento da *teoria* apreendida no curso de formação com a *prática* da sala de aula [...] é investigada na maioria dos artigos estudados, na tentativa de anular ou repensar esta relação teoria e prática. O estágio e a prática de ensino na forma de regência de classe seriam uma ponte que aproxima a escola (considerada o espaço da prática) com a universidade (considerada o espaço da teoria) (LEITE; GARCIA, 2017, p. 45-46, grifo do autor).

Com base nos resultados da análise dos trabalhos, as autoras problematizam o discurso que os estudos promovem. Nessa perspectiva, teoria e prática são compreendidas como dois polos opostos, sendo a teoria aquela que permite descobrir a realidade. Dessa forma, a teoria é uma representação da realidade e da prática, e essa posição “[...] ignora que a teoria não se limita a descrever, a descobrir, a explicar a realidade, pois ela a produz” (LEITE; GARCIA, 2017, p. 46).

Na posição trazida pelas autoras, a ideia de discurso dá mais significado à relação teoria e prática do que a noção de teoria, já que a de discurso torna indissociável

a realidade e sua descrição, bem como o objeto e a trama linguística que o descreve, visto que

Pela perspectiva do discurso, não existem dois momentos separados que se sucedem: primeiro a realidade ou os ‘fatos’, depois, as asserções sobre os ‘fatos’ e sobre como a realidade é (a teoria) (LEITE; GARCIA, 2017, p. 47).

Desse modo, entender a teoria e a prática como dimensões que fazem parte da ação pedagógica de maneira indissociável reverbera na necessidade de uma formação docente de ampla base intelectual. Afinal, o professor não é um mero aplicador de teorias, mas aquele que produz práticas e experiências e é produzido por elas (LEITE; GARCIA, 2017).

Em relação à teoria-prática nos cursos de Pedagogia, um estudo mais recente, desenvolvido por Neves e Boff (2018), analisou cursos de Pedagogia do Rio Grande do Sul que são classificados como cursos 5 estrelas pelo *Guia do Estudante* (Editora Abril), sendo considerados, de acordo com a publicação, como os melhores do estado. As autoras destacam que nos cursos de Pedagogia investigados a articulação entre teoria e prática constitui um forte enunciado: “[...] para atuar com qualidade, a profissional pedagoga deve articular os conhecimentos teóricos e práticos aprendidos em sua formação inicial” (NEVES; BOFF, 2018, p. 135).

As pesquisadoras apontam para a necessidade de não nomear os saberes dos professores como teóricos ou práticos, mas como saberes da docência: “[...] é preciso pensar fora do pensamento binário e recusar-se a pensar dicotomicamente sobre essas duas dimensões do conhecimento” (NEVES; BOFF, 2018, p. 138). E ainda chamam a

atenção para uma tensão que envolve a articulação teoria e prática na formação de professores, pois ao mesmo tempo em que essa articulação é apontada como mobilizadora de qualidade da formação, essa ênfase também potencializa a separação e o pensamento dicotômico dessas duas dimensões.

Ainda em termos de conceitualização, para ampliar a discussão, trazemos dois autores franceses que auxiliam a pensar sobre a necessária imbricação entre teoria e prática nos processos de formação e docência. Jean Houssaye, em texto publicado na obra *Manifesto a favor dos pedagogos*, sustenta a compreensão da pedagogia entre teoria e prática; para ele, a dicotomização, teoria ou prática, não permite que a pedagogia avance (HOUSSAYE *et al.*, 2004). Compilando elementos com base na tradição pedagógica e em experiências de docência, Philippe Meirieu (2002), na obra *A Pedagogia entre o dizer e o fazer: a coragem de começar*, expõe sobre o que constitui o discurso pedagógico e argumenta que a pedagogia está entre o dizer e o fazer, não como uma ação fatalista em que se escolhe uma ou outra dimensão; mas sim como consequência de um pensamento que se torna capaz de entender a distância entre o dizer e o fazer por meio do exame da dimensão pedagógica, ética e didática que envolvem o ensino e a ação docente.

Para Houssaye *et al.* (2004), a relação teoria-prática é determinante e constitutiva da pedagogia. Isso porque na via específica da pedagogia deve haver uma proposta prática, mas, ao mesmo tempo, uma teoria da situação educativa referida a essa prática, uma “teoria da situação pedagógica” (HOUSSAYE *et al.*, 2004, p. 12). Entendida nesta perspectiva, quatro características da pedagogia precisam

ser compreendidas e tomadas em consideração: *a ação, o enraizamento, as rupturas e a mediocridade.*

De acordo com o autor, a ação está ligada ao fazer e à necessidade da prática, é a fonte do dizer. A ação, entretanto, só tem sentido na medida em que testemunha um *enraizamento*, o qual mostra que um pedagogo é um ser histórico situado em sua época, portador de sua época e de suas questões. Movido pelo desejo de agir; apoiado em seus enraizamentos, o pedagogo vai realizar *rupturas* e fugirá de lógicas impostas por contextos sociais, políticos e econômicos. Além da ação, do enraizamento e das rupturas, há também a *mediocridade*. Ela é indispensável no plano do princípio, visto que a teoria e a prática não podem ser reduzidas uma à outra.

A humanidade do pedagogo revela a presença intensa da mediocridade na experiência cotidiana. É por causa da mediocridade e da humanidade do pedagogo que os fins educativos podem fugir ao educador e aos seus dispositivos.

Nesse sentido, é pelas condições extrínsecas e intrínsecas da pedagogia que o ato pedagógico precisa enfrentar e integrar o fracasso. Na pedagogia, há a necessidade do fracasso, é ele que representa a “fenda entre a teoria e a prática”, pois, o fracasso é, simultaneamente, “[...] o elo entre as duas, a própria impossibilidade de reduzir uma à outra e o movimento dialético que as envolve de maneira indissolúvel” (HOUSSAYE *et al.*, 2004, p. 14).

Assim, não é possível entender teoria e prática de forma dissociável para pensar e fazer pedagogia, visto que é fundamento da pedagogia a fenda e o elo existente entre a teoria e a prática. A própria essência da pedagogia remete a essa ligação que, se desligada, distorce seu sentido e a corrompe, reduzindo-a à mera teorização ou ao praticismo.

Meirieu (2002, p. 29) também se refere a essa característica da pedagogia ao afirmar que “[...] a distância entre a teoria e a prática, entre o modelo de inteligibilidade e a ação cotidiana é não apenas inevitável, mas também eminentemente necessária”. Essa distância promove e coloca em evidência as tensões e as contradições do trabalho docente, mas é, ao mesmo tempo, o que possibilita a pedagogia. Ao considerar que há essa tensão entre teoria e prática na ação do professor, reafirma-se que há um conhecimento que somente ele produz em sua ação, capaz de produzir o momento pedagógico (MEIRIEU, 2002). Isso não torna o professor um mero prático, mas aquele que rege “[...] um trabalho sobre o saber que se ensina” (MEIRIEU, 2002, p. 84). E isto implica:

[...] estar atento à especificidade epistemológica daquilo que se é incumbido de ensinar a alunos de um determinado nível escolar [...]; é compreender também os princípios organizadores da disciplina considerada em função dos imperativos dos programas [...]; é igualmente identificar os objetivos-núcleos em sua especificidade e em sua complexidade [...] (MEIRIEU, 2002, p. 91).

Tomar a tensão entre teoria e prática como constituidora da pedagogia não significa a cristalizar como *locus* de imprevisibilidade e incerteza; requer, isso sim, aceitar a complexidade do ato pedagógico e reconsiderar as tensões e as contradições que a constituem como mobilizadora da ação humana e da educação, enquanto prática transformadora. Nossa posição é de que, com base nessa compreensão, o professor pode exercer a docência, bem como fazer pedagogia e, de igual modo, a pedagogia pode se refazer enquanto campo de conhecimento.

Assim, com base nos elementos conceituais apresentados, entendemos que a pedagogia se concretiza na ação, por isso, não pode ser entendida apenas como prática ou como teoria. É algo a mais do que somente teoria ou somente prática ou, ainda, teoria mais prática. A pedagogia é um misto, uma simbiose dessas duas dimensões; é o exercício constante de colocar em tensão teorias e práticas.

ELEMENTOS CONTEXTUAIS E INDICIAIS

O curso de Pedagogia da UFPEL, com oferta no diurno, possui dois estágios supervisionados obrigatórios. Um deles, em gestão escolar (142 horas), ocorre no 7.º semestre, 4.º ano do curso; o outro, em docência (425 horas), o nível de ensino a ser escolhido pelas estudantes pode ser na educação infantil ou nos anos iniciais do ensino fundamental, e ocorre no 9.º semestre, último ano do curso (UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS, 2012). Nos dois estágios supervisionados, as atividades a serem realizadas pelas estudantes podem ser feitas em dupla ou individualmente.

Os dados apresentados a seguir são relativos ao estágio curricular em docência nos anos iniciais do ensino fundamental. As atividades de estágio são precedidas de atividades preparatórias que envolvem períodos de observações, análises de contexto, docência compartilhada e elaboração do projeto de estágio. Essas atividades antes do estágio ocorrem nas disciplinas de Teoria e Prática Pedagógica VIII (TPP VIII) e Práticas Educativas VIII (PE VIII), ofertadas no 8.º semestre, 4.º ano do curso.

No Estágio de Docência (9.º semestre), uma das tarefas a serem desenvolvidas pelas estagiárias é a elaboração de planejamentos semanais, os quais devem ser

enviados para as professoras-supervisoras da universidade com duas semanas de antecedência a sua realização em sala de aula. Cada estagiária ou dupla fica sob a responsabilidade de uma professora-supervisora, que encaminha, quando necessário, os planos para professores de áreas específicas de Matemática e Música, os quais também acompanham e orientam as atividades de estágio. Conforme o número de estudantes em estágio, há duas ou três professoras-supervisoras, que acompanham, cada uma, em média de três a quatro turmas, que são regidas pelas estudantes em estágio que atuam individualmente ou em duplas.

Junto a isso, outra tarefa obrigatória desse momento é a realização e entrega de registros reflexivos sobre sua prática no estágio. Os registros podem ser diários ou semanais. As estagiárias são instigadas a refletirem sobre sua ação, sendo obrigatório trazer conceitos ou ideias de autores da área para dialogarem com sua prática, elaborando uma análise teórico-crítica dos processos desenvolvidos e experimentados.

As considerações realizadas nos registros durante o estágio, na maioria das vezes, suscitam as temáticas e as reflexões que geram o artigo final de curso. Esse texto compõe a avaliação final do estágio e do curso, o qual se propõe a trazer um tema reflexivo com base na prática desenvolvida pelas estudantes. Trata-se de uma tarefa individual, em que a estudante relata aspectos da prática de docência realizada, sistematizando-a em formato de artigo científico. Ao final do 9.º semestre, as estudantes participam do seminário de práticas educativas, apresentando suas produções escritas. Nesses artigos aparecem diversos temas, principalmente, aqueles que mais

inquietaram e/ou tiveram destaque para as estudantes durante seu período de docência na escola.

Para este capítulo, foram selecionados os artigos das estudantes que realizaram o estágio nos anos iniciais, no período de 2015 a 2018. Ao todo, são 46 artigos; o número de artigos elaborados em cada ano pode ser visualizado na Tabela 1. Para melhor análise dos dados, o número de artigos em cada ano corresponde ao número de estudantes que realizaram o estágio nos anos iniciais. Cabe destacar, a título de curiosidade, que a maior parte das estudantes do curso de Pedagogia da UFPEL, nos últimos anos, escolhe realizar o estágio de docência na educação infantil.

Tabela 1. Número de artigos por ano (2015–2018)

Ano	Nº de artigos/estágios anos iniciais	Nº de estudantes em estágio
2015	8	23
2016	8	24
2017	16	28
2018	14	27
Total	46	102

Fonte: Autoria própria.

Conforme referido, o foco de nossa análise recaiu sobre as temáticas elegidas pelas estagiárias para a elaboração do seu artigo final. No geral, percebe-se que há uma diversidade de temas abordados pelas estagiárias nos artigos. Essa diversidade aponta para a multiplicidade de elementos que envolvem a ação pedagógica, com os quais a pedagoga irá lidar na sala de aula e que, nesse momento de estágio, ficam em maior evidência,

visto que é o instante em que as estagiárias se defrontam com a ação propriamente dita.

Sendo a *ação* uma das características que definem a pedagogia, segundo Houssaye *et al.* (2004), é nessa ocasião que a complexidade do fazer pedagógico também emerge. Esse momento de “passagem” da formação de cunho mais teórico para o estágio na escola suscita muitas questões que talvez não tenham sido pensadas/vivenciadas pelas estagiárias durante o curso antes do estágio e/ou que agora tomam outra forma. É nessa passagem ao ato que as tensões e contradições do fazer pedagógico (MEIRIEU, 2002) aparecem ou são melhor percebidas como constitutivas da docência.

A fim de analisar quais indícios os artigos finais das estagiárias podem dar a respeito da ação pedagógica e da própria pedagogia, agrupamos no Quadro 1 as temáticas abordadas nos artigos:

Temáticas	Nº de artigos
Organização do trabalho pedagógico	18
Reflexões sobre a docência	7
Matemática	5
Alfabetização e Letramento	5
Relação família x escola	4
Registro e reflexão pedagógica	3
Inclusão	2
Indisciplina	1
Igualdade de gênero	1

Quadro 1. Temáticas abordadas nos artigos

Fonte: Autoria própria.

Ao olharmos para as temáticas que aparecem nos artigos das estagiárias, é possível problematizar várias questões. A seguir, será realizada a discussão das temáticas com base nas características apontadas por Houssaye *et al.* (2004) como sendo próprias da pedagogia e da situação pedagógica – *ação, enraizamento, rupturas e mediocridade*.

O ato pedagógico é constituído de inúmeras variações, como fatores afetivos, cognitivos e éticos (MIZUKAMI *et al.*, 2002); nesse momento inicial da docência, essas questões permeiam e, muitas vezes, preocupam mais as estagiárias-professoras do que os elementos próprios do “ensinar”, que estão ligados aos conteúdos específicos. Isso pode ser verificado quando se percebe que a maioria dos artigos (18) tem como temática principal questões em torno da organização do trabalho pedagógico e outros assuntos que envolvem a ação em sala de aula propriamente dita, do que conteúdos relativos às áreas de conhecimento em específico.

No conjunto temático *organização do trabalho pedagógico* estão os artigos que tratam sobre o planejamento, as formas de organização da sala de aula, os recursos e as estratégias didáticas, os espaços-tempos do brincar na rotina da sala de aula, a heterogeneidade e suas implicações no planejamento e na organização das aulas, as questões em torno da avaliação e o uso do tempo na sala de aula. Apesar de tratarem de diferentes temas, observamos que os enfoques e os argumentos desses artigos permeiam as questões em torno da organização do trabalho pedagógico, demonstrando a inquietação das professoras-estagiárias com esse tópico, mais do que com relação aos assuntos específicos relativos ao ensino dos conteúdos escolares das diferentes áreas de conhecimento. Suspeitamos que o número elevado de estudos em torno desse tema pode

ser influenciado pelo fato de que esses elementos são os que geram maior preocupação entre os estudantes em estágio, este que é um primeiro exercício mais sistemático e ampliado, em termos de tempo e responsabilidades relacionado à iniciação à docência.

Inicialmente, o que mais afeta as estagiárias é o processo de entender como projetar a ação e não deixá-la escapar em meio a tantas demandas da escola. Além disso, no começo da docência, no qual tantas coisas ainda parecem flexíveis, como não abrir mão de suas concepções pedagógicas frente a outros que são e/ou se dizem mais experientes (professores da escola, da universidade e os próprios pais)?

O estágio é, muitas vezes, um momento em que as estagiárias querem fazer *rupturas* na escola e na turma em que se inserem. Esse movimento, porém, acaba gerando frustração nas futuras professoras, pois não é bem recebido na escola e, por vezes, entre as próprias crianças, as quais já estão adaptadas a uma forma de ensino e às atividades em sala de aula, estranhando a nova forma de condução das aulas. Ou, ainda, o que projetam nem sempre encontra as condições necessárias em termos de recursos ou organização administrativa e pedagógica. É preciso então colocar em tensão as rupturas e as continuidades na ação pedagógica (MEIRIEU, 2002), tanto em relação às questões mais amplas da escola e do método de ensino quanto na própria interação com os outros (alunos, professores, pais) que se encontram ali.

É nesse ato de rupturas que o professor também tem a possibilidade de reconhecer sua *mediocridade* (HOUSSAYE *et al.*, 2004) e a mediocridade do próprio ato pedagógico. A mediocridade, enquanto elemento constituidor da pedagogia, permite ao professor abandonar a ideia de que ele

sozinho poderá salvar a escola, a educação e o mundo; e também permite reconhecer nossa condição de finitude, em termos de capacidades de produzir modificações e transformações. Mediocridade que nos ajuda a fazer resistência aos ideais pretensiosamente redentores ou cerceadores do outro em sua possibilidade de fazer-se humano, que permite ao docente se reconhecer em sua fragilidade e potencialidade inventiva e criativa: “Humano, sim; demasiado humano, o pedagogo!” (HOUSSAYE *et al.*, 2004, p. 13).

Com isso, o professor pode se libertar da ideia perigosa de ser dono dos alunos e de seus projetos educativos, como se nada fosse mais importante do que isso. É entendendo sua mediocridade que o professor poderá de fato oferecer condições e espaços de liberdade aos seus alunos, abrindo portas para o ato educativo (MEIRIEU, 2002). Ao mesmo tempo, essa mediocridade pode fazer com que o professor paralise, esquecendo seu papel ou, ainda, reproduza determinadas ações com as quais tinha a intenção de romper. Eis aqui uma contradição do ato pedagógico: a mediocridade como constituidora da pedagogia não pode impedi-la ou destruí-la. Tarefa difícil no momento inicial da docência em que a mediocridade por vezes toma conta do ato pedagógico e do trabalho docente, colocando as estagiárias em conflito.

Nesse momento, o *enraizamento* das futuras pedagogas é essencial, pois é ele, construído ao longo da formação mais teórica e da trajetória pessoal das estagiárias, que dará condições para que elas não se percam em meio a tantos conflitos que por diversas vezes colocam a própria pedagogia em xeque. Esse enraizamento permite que as futuras professoras tenham a capacidade de elaborar e expor seu raciocínio pedagógico (SHULMAN, 2014), não abrindo mão de seu trabalho e de suas concepções pedagógicas,

mas tomando as contradições e tensões da ação como elementos reflexivos e potencializadores para (re)pensar sua ação. Além disso, sendo o enraizamento uma outra característica da pedagogia (HOUSSAYE, 2004), ele permite que ela não seja colocada de lado nesse momento.

Outra questão que chama atenção ao olhar para a diversidade de temas dos artigos é que, apesar de ser uma reflexão final de um processo formativo, poucos são os artigos (7) que falam dessa formação docente, da própria profissão e que refletem sobre a docência. Os temas dos artigos agrupados nessa temática versam sobre as relações professor-aluno, a afetividade do professor, as concepções de ensino, a relação teoria e prática na docência e a constituição da docência e sua complexidade. O conjunto dessa abordagem instiga-nos a apontar uma questão relevante para os processos de formação inicial: o que as estagiárias pensam sobre suas experiências formativas?

Para Shulman (2014), é por meio da reflexão sobre o ensino e o aprendizado, reconstruindo, reencenando e/ou recapturando os eventos, as emoções e as realizações ocorridas que um profissional aprende com a experiência. Dentro desse contexto, é fundamental que as estagiárias pensem sobre seu processo formativo para que possam aprender com essa experiência e por meio dela.

Quando esse tipo de reflexão pouco aparece nos artigos finais de curso, momento específico para pensar sobre a experiência formativa do estágio, pode-se pensar sobre o quanto a própria formação, ao longo do curso, instiga o pensar das futuras pedagogas nesse sentido e/ou consegue promover esse tipo de reflexão. Essa questão ainda vai ao encontro do que alguns estudos têm afirmado sobre a ausência das falas dos professores sobre suas crenças, suas práticas e concepções (NÓVOA, 1999, 2007, 2013; SACRISTÁN,

2002), apontando para a necessidade de explicitação desses raciocínios e pensamento pedagógico (SHULMAN, 2014).

Tais aspectos observados nos permitem pensar que, se na formação inicial essas questões estão ausentes ou pouco explicitadas, no decorrer da carreira docente, provavelmente, desaparecerão. Uma formação que incida sobre a reflexão de si, suas experiências e o processo formativo enquanto docente é de suma importância para que a articulação entre teoria e prática fique ainda mais explícita e seja incorporada como prática das professoras, saindo da dicotomia do âmbito prático *versus* âmbito teórico.

Em relação às áreas de conhecimento abordadas nos artigos, a maioria fica em torno de temáticas ligadas ao processo de alfabetização e letramento e às questões relacionadas ao ensino/práticas de matemática. Isso demonstra que as áreas de Língua Portuguesa e Matemática ainda dominam em relação às outras áreas do conhecimento: Ciências Naturais, História, Geografia, Artes e Educação Física, de ensino dos anos iniciais.

Ao mesmo tempo, os elementos que são discutidos nos artigos parecem estar mais ligados às metodologias de ensino do que aos elementos conceituais e aos conhecimentos específicos para ensinar. Assim, pode-se pensar até que ponto as questões em torno da alfabetização e letramento e da matemática estão sendo aprofundadas na formação das pedagogas.

O estudo de Garcia (2019, p. 114), por exemplo, aponta que “[...] os saberes disciplinares apresentam-se de forma muito tímida” nos componentes da formação e em ementas dos cursos de Pedagogia de universidades públicas do estado do Rio Grande do Sul. Também, quando aparecem, ficam restritos às metodologias/didáticas ou aos processos psicológicos de aquisição (GARCIA, 2019).

Isso com certeza reverbera no momento da ação, quando as estagiárias precisam ensinar determinados conteúdos e não possuem os conhecimentos específicos das áreas que precisam lecionar. Talvez por isso a abordagem dos artigos finais que tratam das áreas de conhecimento específicas acaba sendo de caráter mais metodológico.

Por fim, com base na análise das principais temáticas exploradas pelos artigos, é possível afirmar que a pedagogia pode ser melhor compreendida quando os próprios professores explicitam o que e como pensam. Nesse caso, o aspecto da mediocridade é essencial para o professor assumir que erra e que deixa escapar muitas das suas convicções no ato pedagógico. Ao mesmo tempo, ao mostrar o aspecto humano de sua ação enquanto professor, é possível evidenciar o caráter intelectual e inventivo do seu trabalho, dando força para a capacidade de julgamento do professor, fundamental para que a pedagogia aconteça (MEIRIEU, 2002).

Nesse sentido, é preciso romper com a ideia de que o professor, estando com seu planejamento pronto e tendo as concepções teóricas do seu trabalho bem apropriadas, poderá cumprir seu papel de educar as crianças. A pedagogia sempre será uma experiência inédita, a qual não pode ser exclusiva e totalmente controlada pelo professor, pois, se controlada, deixa de ser pedagogia (MEIRIEU, 2002). Com isso, não se está despotencializando a troca de experiências entre professores, nem a importância da teoria como aporte para a ação do professor, mas sim entendendo que, mesmo com todos esses requisitos em mãos, o professor pode falhar, uma vez que o ato pedagógico é imprevisível e o pedagogo é medíocre.

No momento do estágio, talvez a *mediocridade* seja a característica mais perceptível nas ações das estagiárias,

porém, a vontade de certeza e acerto que muitas vezes são compreendidas como essenciais para o ato pedagógico, encobrem essa característica fundamental da pedagogia para entendê-la na sua complexidade. Foge-se da incerteza, do risco, da “insustentável leveza” da pedagogia (MEIRIEU, 2002, p. 268). Isso também pode ser um motivo para que a temática da reflexão sobre a docência e a própria pedagogia sejam pouco tratadas nos artigos finais do curso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao olharmos para os indícios nos artigos finais das estagiárias, fica em evidência a complexidade da pedagogia e da formação de professoras alfabetizadoras em decorrência dessa essência pedagógica, a qual não permite encerrá-la em uma formação única, em determinados conhecimentos específicos, em teorias educacionais e nem em práticas isoladas. Isso porque a pedagogia escapa e foge daquilo que tenta sua cristalização, pois está na *fenda* entre a teoria e a prática (HOUSSAYE *et al.*, 2004), na *distância* entre o dizer e o fazer (MEIRIEU, 2002).

Assim, percebemos que é necessário romper com a maneira dicotômica e binária de pensar a teoria e a prática na formação e na ação dos professores. Quando a pedagogia é compreendida em sua complexidade, o professor assume a *ação* propriamente dita, a sua *mediocridade*, as *rupturas* a serem feitas, as *tensões* e as *contradições* do momento pedagógico como constituintes da pedagogia, bem como as toma como elementos potencializadores do fazer educativo e do ser professor. Assume o risco e a incerteza de navegar no ato pedagógico, mas nem por isso nega a indispensabilidade de seu *enraizamento*

pedagógico, de suas concepções epistemológicas e de seu engajamento ético-profissional enquanto professor.

Compreendendo a pedagogia dessa forma, os modelos formativos poderão ser (re)pensados, tendo como organização central o momento pedagógico e a reflexão sobre a distância entre o dizer e o fazer. Essa distância precisa ser entendida como “tensão fecunda e dinamogênica” (MEIRIEU, 2002, p. 277), em um movimento contínuo de teoria-prática e prática-teoria na formação.

Nessa formação, os saberes pedagógicos, entre eles, os de cunho teórico, são fundamentais para que o professor desenvolva a capacidade de lidar com as situações pedagógicas e aprenda a tomar as decisões mais adequadas para que a educabilidade de todos seja possível e a liberdade resguardada, enquanto dimensão imprescindível do tornar-se humano, máxima da educação republicana. Sem esse repertório de saberes, a ação do professor ocorre no vazio e a pedagogia corre o risco de ser deixada de lado. Assim, defendemos a necessidade de ampla base intelectual, o que requer a simbiose entre teoria e prática na formação do professor, pois é nessa simbiose que se constituem conhecimentos capazes de fornecer elementos para que a capacidade inventiva e de julgamento do professor possa ser desenvolvida. E é com essa capacidade que o professor poderá, de fato, fazer pedagogia.

REFERÊNCIAS

- DEVECHI, C. P. V.; TAUCHEN, G.; TREVISAN, A. L. Teoria e prática nas pesquisas com formação de professores: uma compreensão aberta à interação comunicativa. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 28, n. 4, p. 51-76, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v28n4/03.pdf>. Acesso em: 10 maio 2019.
- GARCIA, M. M. A. Quimeras do curso de pedagogia: a formação para a docência na educação infantil e nos anos iniciais. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 15, n. 33, p. 91-117, 2019. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/5278/4000>. Acesso em: 1 jul. 2019.
- HOUSSAYE, J. *et al.* **Manifesto a favor dos pedagogos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- LEITE, V. C.; GARCIA, M. M. A. A relação teoria e prática nos discursos sobre estágio e prática de ensino em estudos sobre formação docente. *In*: NÖRNBERG, M. (org.). **Formação em contextos de estágio e desenvolvimento profissional**. São Leopoldo: Oikos, 2017. p. 29-51.
- MEIRIEU, P. **A pedagogia entre o dizer e o fazer**: a coragem de começar. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- MIZUKAMI, M. G. N. *et al.* **Escola e aprendizagem da docência**: processos de investigação e formação. São Carlos: Edufscar, 2002.
- NEVES, A. R. G.; BOFF, D. S. Teoria e prática na formação de professores como mobilizadoras da qualidade na educação. *In*: FABRIS, E. T. H.; DALIGNA, M. C.; SILVA, R. R. D. (org.). **Modos de ser docente no Brasil contemporâneo**: articulações entre pesquisa e formação. São Leopoldo: Oikos, 2018. p. 126-145. Disponível em: <http://oikoseditora.com.br/files/Modos%20de%20ser%20docente%20no%20Brasil%22-%20E-book.pdf>. Acesso em: 10 maio 2019.
- NÓVOA, A. Nada substitui um bom professor. Propostas para uma revolução no campo da formação de professores. *In*: GATTI, B. A.

(org.). **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, 2013. p. 199-210.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1999. p. 13-34.

NÓVOA, A. **O regresso dos professores**. Lisboa: Universidade de Lisboa, 2007. Disponível em <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/687>. Acesso em: 1 jul, 2019.

SACRISTÁN, J. G. Tendências investigativas na formação de professores. **Inter-Ação**: Revista da Faculdade de Educação da UFG, [Goiânia], v. 27, n. 2, p. 1-54, 2002. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/1697/1667>. Acesso em: 10 maio 2019.

SHULMAN, L. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 196-229, 2014. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/293/297>. Acesso em: 10 maio 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS. **Projeto pedagógico**. Pelotas, maio 2012. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/pedagogia/files/2017/06/Projeto-Pol%C3%ADtico-Pedag%C3%B3gico.pdf>. Acesso em: 10 maio 2019.

O PAPEL DO PEDAGOGO COMO MEDIADOR NA/
DA FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR

PEDAGOGIA, PEDAGOGOS & A ESCOLA CONTEMPORÂNEA

debates, discussões e proposições



Marielda Ferreira Pryjma & Ricardo Antunes de Sá orgs.

EDUTFPR

Clicie Maria Cancelier Negoseki

Ricardo Antunes de Sá

INTRODUÇÃO

Os estudos realizados em relação à formação continuada de professores vêm ao longo dos anos tomando corpo nas discussões pedagógicas nas instituições de ensino, nos encontros de formação em serviço e nas semanas pedagógicas. Nóvoa (1992) defende que é preciso haver uma costura entre o que é a lógica da procura, definida pelos professores e pelas escolas, com a lógica da oferta (definida pelas instituições formadoras), sem esquecer que um programa de formação continuada deve sempre estar associado aos projetos profissionais e organizacionais.

Almeida (2004, p. 175, grifo do autor) afirma que:

A constituição de um novo profissionalismo docente, centrado no desenvolvimento profissional dos professores, poderá contribuir para enfrentar os fatores que lhes criam preocupações, dificuldades e inseguranças, na medida em que lhes permitirá atuar com mais criatividade e eficiência, redimensionar o *ser professor* e caminhar na sua autoconstrução pessoal e profissional com autonomia.

O presente capítulo oriundo de uma pesquisa aborda o tema da formação continuada numa perspectiva de mediação de processos e articulação de ações pedagógicas voltadas para a formação em serviço¹ e pretende responder a seguinte questão: quais os desafios a serem enfrentados/superados no modelo de formação

1 Utilizaremos os termos formação continuada, formação permanente e formação em serviço para nomear a formação do professor ao longo da vida profissional.

continuada ofertado pela mantenedora aos professores do ensino médio das escolas públicas, tendo o pedagogo como mediador do processo?

Analisar a formação continuada e discutir as possibilidades de pensá-la numa perspectiva de mudança requer dos gestores, dos professores e dos pedagogos uma tomada de decisão: Que tipo de formação continuada se deseja? Do que se precisa? Quais as urgências e as problemáticas que precisam fazer parte das formações continuadas de professores e pedagogos? Partindo destes questionamentos, a formação continuada precisará atender, em qualquer escola, a um conjunto de urgências e problemáticas que vão emergindo das discussões que fazem parte do dia a dia da escola e que estão entrelaçadas com todos os envolvidos neste contexto: os professores, sua formação, as práticas pedagógicas em sala de aula, a organização da escola e seu funcionamento e o papel dos gestores e dos pedagogos; sem desconsiderar também os aspectos culturais, econômicos, políticos e ambientais, ou seja: “[...] trata-se de procurar as relações e inter-retro-ações entre cada fenômeno e seu contexto, as relações de reciprocidade todo/partes [...]” (MORIN, 2011, p. 25).

A educação no século XXI impõe a necessidade de uma formação continuada voltada para uma transformação nas próprias escolas, uma vez que a mudança dos professores requer uma renovação organizacional conforme afirma Imbernón (2009, p. 42) “[...] a formação por si só consegue muito pouco se não estiver aliada a mudanças do contexto, da organização, de gestão e de relações de poder entre os professores”.

As expectativas e os anseios dos professores e pedagogos enquanto partícipes do processo de formação continuada precisam ser ouvidos e entendidos, pois estas

análises serão o ponto de partida para discutir novos modelos de formação continuada que não sejam planejados de cima para baixo, sendo este um dos objetivos da pesquisa descrita nos próximos itens.

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA E O PEDAGOGO COMO MEDIADOR DO PROCESSO

Ao analisarmos na literatura o conceito de formação continuada, encontramos definições de diversos autores. Abordaremos neste artigo o conceito de formação continuada de Imbernón (2010, p. 115), que define como “[...] toda intervenção que provoca mudanças no comportamento, na informação, nos conhecimentos, na compreensão e nas atitudes dos professores em exercício”.

De acordo com Imbernón (2010), a formação continuada é um elemento importante para o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional dos professores, tomando sua prática como ponto de partida. Tal prática está para além das atualizações científicas, didáticas ou pedagógicas do trabalho do professor: supõe uma prática cujo alicerce é balizado na teoria e na reflexão desta, para mudança e transformação no contexto escolar. De acordo com Imbernón (2010, p. 75):

O conhecimento profissional consolidado mediante a formação permanente apoia-se tanto na aquisição de conhecimentos teóricos e de competências de processamento da informação, análise e reflexão crítica em, sobre e durante a ação, o diagnóstico, a decisão racional, a avaliação de processos e a reformulação de projetos.

Tornar-se professor é um longo processo de (re) construção, que conta com a reflexão das práticas e do trabalho no cotidiano da sala de aula. Um processo que não se encerra em si, pelo contrário, sempre abre novos caminhos de formação. Porém, pensar sobre a prática sem um conhecimento teórico torna essa reflexão ou essa prática um fazer de coisas, um ativismo pedagógico, pois não há prática sem teoria e nem teoria sem prática.

A formação continuada entendida como perspectiva de mudança das práticas possibilita a experimentação do novo e do diferente com base nas experiências profissionais que ocorrem neste espaço e tempo, orientando um processo constante de mudança e intervenção na realidade em que se insere e predomina esta formação. Tendo em vista que:

Como a prática educativa é pessoal e contextual, precisa de uma formação que parta de suas situações problemáticas. Na formação não há problemas genéricos para todos, nem, portanto, soluções para todos; há situações problemáticas em um determinado contexto prático (IMBERNÓN, 2011, p. 17).

Neste sentido, a formação em serviço é encarada como um meio de articular antigos e novos conhecimentos nas práticas dos professores à luz da teoria, gerando, de certa forma, mudanças e transformações considerando os aspectos da formação em que se baseiam tais práticas, uma vez que estas são fundamentadas em construções individuais e coletivas que ocorrem durante o tempo e nas suas relações:

Refletir sobre a prática educacional, mediante a análise da realidade do ensino, da leitura pausada, da troca de experiências.

Estruturas que tornem possível a compreensão, a interpretação e a intervenção sobre a prática (IMBERNÓN, 2010, p. 43).

Imbernón (2010), Nóvoa (1992) e Tardif (2012) afirmam que a formação continuada de professores deve partir da prática e das experiências profissionais, para que assim possa ser relevante e ter significado para a atividade docente. Conforme afirma Imbernón (2009, p. 14) “[...] a educação e a formação do professorado deve romper essa forma de pensar que leva a analisar o progresso e a educação de um modo linear”, ou seja, romper com a ideia de disjunção do conhecimento, de homogeneidade no meio educacional, de subestimação das subjetividades e buscar aligeirar as discussões das problemáticas da escola. Neste contexto, entende-se que existem outras formas de ensinar e aprender, de ver e ouvir as diversidades e as subjetividades, e de constituir-se professor e aluno. De acordo com Nóvoa (1992, p. 20, grifo do autor):

A refundação da escola tem muitos caminhos, mas todos eles passam pelos professores. Esta profissão representou, no passado, um dos lugares onde a ideia de escola foi inventada. No presente, o seu papel é essencial para que a escola seja recriada como espaço de formação individual e de cidadania democrática. Mas para que tal aconteça é preciso que os professores sejam capazes de refletirem sobre a sua própria profissão, encontrando modelos de formação e de trabalho que lhes permitam não só afirmar a importância dos aspectos pessoais e organizacionais da vida docente, mas também de consolidar as dimensões coletivas da profissão.

Enquanto o conhecimento profissional, curricular e disciplinar pode facultar ao professor ser apenas um agente de transmissão ou objeto dos saberes, o saber da experiência resulta de escolhas, decisões e ações que envolvem intencionalidade, possibilitando-lhe construir saberes próprios, mediante a prática. Compreender a prática do professor, no entanto, não significa simplesmente identificar tais saberes, mas evidenciar como eles se articulam, constituindo o saber do professor no sentido amplo, como síntese das diferentes dimensões do saber: saber fazer e saber ser (TARDIF, 2012).

De acordo com Freire (1989), constituir-se sujeito de formação requer mudanças de atitudes, paradigmas e metodologias. Faz-se necessário promover como ponto de partida da formação continuada à docência como atividade social, que vem a ser o cerne para a constituição de sujeitos – sujeitos professores e sujeitos alunos –, por meio de interações sociais, relações com o saber, objetividade e subjetividade.

O pedagogo é o profissional da educação que atua direta ou indiretamente em várias frentes na escola: fatos, estruturas, contextos, situação das mais variadas, práticas pedagógicas, entre outras. São diferentes formas de conceber o fazer do pedagogo, que se expressa pela proposição de novos rumos e sugestão de ações que possam ser instaladas no cenário escolar. Libâneo (2010, p. 161) define:

Quem, então, pode ser chamado de pedagogo? O pedagogo é o profissional que atua em várias instâncias da prática educativa, direta ou indiretamente ligadas à organização e aos processos de transmissão e assimilação de saberes e modos de ação, tendo em vista o objetivo de formação humana previamente definidos em sua contextualização histórica.

A ação fundante do papel de pedagogo está em organizar situações pedagógicas e de formação continuada que favoreçam o desenvolvimento da *práxis* e da ação do professor em benefício da aprendizagem dos alunos. Em relação ao professor, o pedagogo deve instrumentalizá-lo para o enfrentamento das situações problemáticas da sala, sejam elas de cunho cognitivo, social, epistemológico etc., além de sugerir encaminhamentos que levem a reflexões pedagógicas, para que o professor possa se constituir no seu contexto profissional:

[...] é imprescindível na ajuda aos professores no aprimoramento do seu desempenho na sala de aula (conteúdos, métodos, técnicas, formas de organização da classe), na análise e compreensão de ensino com base nos conhecimentos teóricos, ou seja, na vinculação entre as áreas do conhecimento pedagógico e o trabalho de sala de aula (LIBÂNEO, 2010, p. 61).

Conforme afirma Libâneo (2010), o fazer do pedagogo se evidencia como coadjuvante no processo formativo de professores, permeado por ações voltadas para o aperfeiçoamento contínuo dos saberes científicos, filosóficos e profissionais, pela reflexão sobre a ação e pela necessidade de intervenção metodológica na diversidade da atividade educativa na escola. Acreditamos que a reflexão é intrínseca ao processo de formação, pois o exercício de resignificação deve ser permanente quando se diz respeito ao processo de ensino, de aprendizagem e à formação continuada.

Nessa perspectiva, entendemos a escola como *lócus* de formação continuada, com ênfase na consciência crítica, na pesquisa e na ação, que possibilita aos professores

assumirem uma intencionalidade política diante do seu desenvolvimento profissional, compreendendo-se em permanente transformação e construção de suas próprias identidades, no fazer-se consigo mesmo e com os demais.

O processo de ensino-aprendizagem está atrelado a vários fatores que vão desde a organização da escola, perpassando as práticas e *práxis* pedagógicas, até a capacitação de seus professores e pedagogos, no exercício de reflexão-ação e de reflexão-sobre-a-ação. Portanto, é fundamental e necessária a formação continuada tanto dos docentes quanto dos pedagogos, articulando os saberes desses profissionais que envolvem, segundo Tardif (2012), os da formação profissional, os da tradição pedagógica, o saber experiencial e o saber da ação pedagógica, entre outros, para a consolidação de práticas educativas que tenham como foco a emancipação humana.

Dessa forma, o pedagogo, segundo Pimenta (2002, p. 177), não possui saberes superiores nem inferiores aos dos professores,

[...] ele possui uma especificidade que completa e amplia a especificidade de cada professor (especialista numa área), da mesma forma que completa e amplia sua própria especificidade, a partir de cada área.

Nesta perspectiva, o papel do pedagogo é organizar o trabalho pedagógico no espaço escolar e articular espaços de reflexão, tendo em vista a formação continuada dos profissionais da educação enquanto sujeitos emancipados política e intelectualmente.

Portanto, ser professor, ser pedagogo e constituir-se profissional da educação requer uma busca constante por novos conhecimentos, sendo a formação continuada um

caminho de aperfeiçoamento necessário e imprescindível que possibilita ao professor saberes específicos e permite a busca de alternativas que aprimorem e deem significados constantes à sua ação.

OS CAMINHOS DA PESQUISA

A pesquisa tem como metodologia a abordagem qualitativa, pois por se tratar da área da educação e, especificamente, da formação continuada de professores e do papel do pedagogo, verifica-se na literatura que este tipo de pesquisa é o que mais se aproxima do trabalho aqui proposto, uma vez que:

As pesquisas exploratórias são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fenômeno. [...] Explora as características dos indivíduos e cenários que não podem ser facilmente descritos numericamente (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p. 69-73).

Ao optar pela pesquisa qualitativa, o pesquisador “[...] pode utilizar várias técnicas de coleta de dados e várias estratégias para registrar e analisar os dados” (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p. 165).

O objetivo final da pesquisa é responder ao seguinte problema: Quais os desafios a serem enfrentados/superados no modelo de formação continuada ofertado pela mantenedora aos professores do ensino médio das escolas públicas, tendo o pedagogo como mediador do processo? Para traçar os caminhos a serem percorridos pela pesquisadora a fim de responder ao problema de pesquisa, elencou-se como objetivo geral: investigar o processo de mediação do pedagogo na/da formação continuada de

professores. Como objetivos específicos: Caracterizar e analisar o processo de mediação do pedagogo na formação continuada ofertada pela Secretaria de Educação e Esportes do Paraná (Seed-PR) junto aos professores do ensino médio das escolas estaduais de São José dos Pinhais; caracterizar o processo de formação continuada dos professores do ensino médio das escolas estaduais de São José dos Pinhais e sistematizar os desafios e as proposições apontados pelos docentes e pedagogos sobre o processo de formação continuada de professores.

Para responder a estes questionamentos realizou-se um levantamento de dados por meio de questionários formatados em Google Docs e enviados via e-mail aos participantes. Foram formulados e enviados dois questionários específicos – um para os professores e outro para os pedagogos.

Os participantes da pesquisa foram os professores de língua portuguesa, matemática e pedagogos que atuam nos colégios estaduais de São José dos Pinhais no período noturno. A investigação foi desenvolvida entre os meses de maio de 2017 a dezembro de 2017 após aprovação pelo Comitê de Ética², pois conforme afirma Marconi e Lakatos (2009, p. 167), a coleta de dados é a “[...] etapa da pesquisa em que se inicia a aplicação dos instrumentos elaborados e das técnicas selecionadas, a fim de se efetuar a coleta dos dados previstos”.

Para maior embasamento teórico realizou-se também uma revisão de literatura sobre o objeto de estudo,

2 A pesquisa foi apresentada ao Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/SD da Universidade Federal do Paraná – Setor de Saúde e aprovada em 25 de maio de 2017. CAAE: 66997317.4.0000.0102. Número do Parecer: 2.077.714.

uma vez que “[...] ajuda a focar mais diretamente e a melhorar, se for o caso, o problema de pesquisa” (MARCONI, LAKATOS, 2009, p. 27), além da análise documental e do questionário enviado para os professores e pedagogos.

Ressalta-se que, por se tratar de uma pesquisa em fase de conclusão no primeiro semestre de 2018, realizar-se-ão as entrevistas com os professores e pedagogos participantes.

Após a coleta de dados, há a necessidade de analisá-los, a fim de que possam ser “[...] elaborados e classificados de forma sistemática” (MARCONI, LAKATOS, 2009, p. 168), partindo da exploração e da manipulação desses dados, da seleção das respostas e do estabelecimento de categorias que devem ser observadas à luz da teoria. No item a seguir, discorre-se brevemente sobre a metodologia da análise dos dados, bem como a respeito de sua apresentação parcial.

A ANÁLISE PARCIAL DOS DADOS

Os dados foram analisados tendo como metodologia a Análise de conteúdo de Bardin (2016), seguindo os seguintes passos: pré-análise dos dados, exploração do material e tratamento do material, para que por fim fossem estabelecidas as categorias de análise visando a inferência e interpretação dos dados coletados, conforme defendem Flick (2009), Franco (2012) e Marconi e Lakatos (2009).

No município de São José dos Pinhais, há um total de 28 escolas públicas estaduais. Destas 28 escolas, 27 ofertam o ensino médio e 21 ofertam ensino médio noturno. A pesquisa será desenvolvida nas 21 escolas públicas de ensino médio noturno do município de São José dos Pinhais, com professores de Língua Portuguesa

e de Matemática além dos respectivos pedagogos que atuam nestas escolas.

O critério para seleção das escolas partiu da vivência e da experiência profissional da pesquisadora que atua há 12 anos como pedagoga no ensino médio noturno, e percebeu a necessidade de discutir o modelo de formação continuada ofertado pela mantenedora aos professores das escolas públicas estaduais, em especial aos professores do ensino médio noturno.

Para a investigação com os professores, foi adotado como critério de seleção as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, por serem áreas do conhecimento que são muito discutidas em índices federais e estaduais, além de serem as disciplinas com maior número de aulas na matriz curricular das escolas públicas de ensino médio. Do total de 65 professores que atuam nas 21 escolas públicas estaduais de ensino médio noturno, há 34 professores de Língua Portuguesa e 31 professores de Matemática.

Com relação aos pedagogos, como o objeto de pesquisa envolve o pedagogo como mediador da formação continuada dos professores, selecionou-se os pedagogos que atuam nas 21 escolas públicas estaduais que ofertam o ensino médio noturno, totalizando 34 pedagogos.

Do total dos 65 questionários enviados aos professores, retornaram respondidos 24 questionários. E dos 34 questionários enviados aos pedagogos, retornaram 17 respondidos. Foram analisados 30% dos questionários respondidos, sendo 8 questionários dos professores e 5 questionários dos pedagogos.

Com base na leitura preliminar dos dados, foram estabelecidas sete categorias de análise: a) atualização de conhecimento; b) enfoque pedagógico; c) prática pedagógica; d) saberes docentes; e) papel do pedagogo;

f) concepção de formação continuada; g) mediação do pedagogo.

A pesquisa em andamento verificou que os professores e os pedagogos participantes possuem visões convergentes no que diz respeito à necessidade de formação continuada de professores, sendo que os participantes – professores e pedagogos –, acreditam que a formação continuada é uma possibilidade de atualizar conhecimentos, tendo em vista as demandas da sociedade em constante transformação.

Um profissional da educação que se preocupa em estar sempre se atualizando, com certeza pretende não apenas ensinar ou transmitir conteúdos, mas também ser capaz de implementar mudanças no seu meio, autoavaliar de forma crítica e reflexiva o seu trabalho e acompanhar o ritmo de aprendizagem dos seus alunos.

Uma das exigências do século XXI para o professor é a formação permanente. O docente precisa estar bem informado, conhecer as práticas pedagógicas contextualizadas e os instrumentos para um trabalho eficiente; aplicar metodologias diversificadas e estar conectado com o mundo digital e suas tecnologias, pois conforme afirmam Sá e Endlich (2014, p. 65):

A escola na contemporaneidade é instada a desenvolver seu histórico papel de formação das novas gerações, articulando-se de alguma forma com as novas formas de produção e distribuição da informação e do conhecimento.

Verificou-se também que os professores participantes defendem que uma formação continuada voltada para a relação teoria/prática seria fundamental para mudanças em seu fazer pedagógico, conforme afirma Pryjma (2009, p. 77):

[...] profissão docente se constrói durante toda a vida profissional do professor e rever e reanalisar as suas práticas deve ser uma condição primordial para acompanhar essa nova configuração social, para que a escola atenda a essas novas necessidades do mundo do trabalho.

Entender esta relação teoria/prática vai além de traduzir teoria em ações práticas na sala de aula, “[...] em que a prática é considerada como uma aplicação da teoria, sem que haja uma relação dialética entre elas” (IMBERNÓN, 2011, p. 53), mas uma possibilidade de ressignificar a prática a luz de pressupostos teóricos. Diante disso, Imbernón (2011, p. 61) ainda ressalta que:

A formação permanente tem o papel de descobrir a teoria para ordená-la, fundamentá-la, revisité-la e combata-la, se for preciso. Seu objetivo é remover o sentido pedagógico comum, para recompor o equilíbrio entre os esquemas práticos e os esquemas teóricos que sustentam a prática educativa.

Freire (1996, p. 24) corrobora com Imbernón (2011) quando destaca que a “[...] reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria/prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo”. Ou seja, conhecer novas teorias faz parte do processo de (re)construção profissional, mas teorias por si só não bastam, elas precisam balizar o trabalho do professor para que ele possa relacioná-las com seu conhecimento prático construído no dia a dia e com suas experiências; podendo ser esta uma possibilidade de tornar os cursos de formação continuada mais interessantes ou produtivos.

Quanto às características da formação continuada ofertada pela mantenedora, os participantes em sua

maioria descreveram como sendo pouco interessantes ou ruins, justificando que este modelo de formação não tem vinculação com a realidade da sala de aula, afirmando serem temas repetitivos que não levam em conta as necessidades da escola e dos professores.

Na opinião dos participantes, a formação continuada ofertada pela mantenedora tem um caráter formativo homogêneo, pensada por “especialistas” que estão longe do contexto da escola e que apresentam objetivos aquém das reais necessidades da formação continuada. Segundo Nóvoa (2009, p. 19), “[...] é preciso passar a formação de professores para dentro da profissão”, pois para ele

[...] não haverá nenhuma mudança significativa se a ‘comunidade dos formadores de professores’ e a ‘comunidade dos professores’ não se tornarem mais permeáveis e imbricadas.

Os professores e pedagogos participantes propõem um modelo de formação continuada voltado aos temas atuais da educação, como sociedade, alunos, tecnologias, pesquisa, metodologias, currículo, entre outros. Ressaltam que a formação continuada deve partir do levantamento das necessidades de formação continuada dos professores e da realidade das escolas, para assim ter sentido e significado para eles.

Tardif (2012) define que os saberes docentes são essencialmente heterogêneos porque constituem o resultado de vários saberes: o profissional, o disciplinar, o do currículo e o da experiência. Portanto, faz-se necessário levar em conta as experiências dos professores para pensar um modelo de formação continuada que vá ao encontro de seus anseios.

O papel de mediador do pedagogo foi caracterizado tanto pelos professores quanto pelos próprios pedagogos como necessário para a articulação do processo pedagógico e para o desenvolvimento da formação continuada. Porém, a atuação do pedagogo no modelo de formação continuada ofertado pela mantenedora é caracterizada pela maioria dos professores e pedagogos participantes como reprodutor das atividades da mantenedora. Alguns participantes ainda descreveram o papel do pedagogo como “sem autonomia”.

Embora o número maior de respostas tenha caracterizado o papel do pedagogo como reprodutor das atividades da mantenedora, uma outra perspectiva de atuação é elencada por alguns professores e abre outro leque de interpretação sobre esta função: os pedagogos analisados pelos professores são todos profissionais que pertencem a uma única mantenedora, na qual as diretrizes que norteiam o trabalho são as mesmas. Sendo assim, todos os professores deveriam tê-los definido como reprodutores das atividades da mantenedora, mas se destacam análises do papel do pedagogo como mediador das discussões e portador de autonomia para decidir sobre os temas a serem discutidos.

Embora o seu papel dentro do modelo de formação continuada ofertado pela mantenedora tenha sido caracterizado pela maioria dos professores e pedagogos como o de reprodutor das atividades, pode-se verificar nas respostas encontradas que alguns pedagogos ultrapassam este caráter subjetivo e passam a ressignificar sua atuação, talvez por inquietude e pela busca por conhecimento ou, até mesmo, pela clareza epistemológica do seu papel.

Pode-se afirmar que o pedagogo pode mudar/ressignificar sua atuação independentemente do contexto

educacional no qual está, da escola em que atua ou do tipo de espaço e de autonomia que lhe conferem, pois, conforme afirma Túlio (2015, p. 148):

[...] compreende-se o Pedagogo como o cientista da educação, portanto, faz necessário que este profissional se assuma como um investigador, pesquisador e questionador de sua prática pedagógica.

Túlio e Sá (2015, p.26424) reforçam o conceito do pedagogo como cientista da educação ao afirmarem que:

Portanto, para que a produção do conhecimento pedagógico aconteça, o pedagogo necessita estabelecer um Método de trabalho. Acredita-se que há um método que respalda a prática dos pedagogos [...], apesar da falta de clareza em defini-lo ou denominá-lo [...].

Sendo assim, há um entendimento de que em cada escola existe uma atuação diferenciada do papel do pedagogo mediante os cursos de formação continuada ofertados pela mantenedora, embora o material enviado e as orientações a serem seguidas sejam as mesmas para todas as escolas, dessa forma surge, um movimento de tensão entre atribuições, identidades e pertença.

Movimento de tensão entre os atos de atribuição (que correspondem ao que os outros dizem ao sujeito que ele é e que o autor denomina de identidades virtuais) e os atos de pertença, em que o sujeito se identifica com as atribuições recebidas e adere às identidades atribuídas. Enquanto a atribuição corresponde à identidade para o outro, a pertença indica a identidade para si, e o movimento

de tensão se caracteriza, justamente, pela oposição entre o que esperam que o sujeito assuma e seja, e o desejo do próprio sujeito em ser e assumir determinadas formas identitárias (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2011, p. 239).

Almeida e Placco (2009, p. 12) defendem ser “[...] possível categorizar a ação coordenadora nas escolas em três dimensões: articuladora, formadora e transformadora”. Todavia, a atuação do pedagogo é bem mais abrangente e enfrenta, na perspectiva de Placco, Almeida e Souza (2012, p. 766), algumas dificuldades, dentre as quais se destacam “[...] a remuneração, a grande quantidade de tarefas, o pouco tempo para realizá-las e a falta de formação específica”.

O pedagogo é visto como referência frente ao trabalho pedagógico realizado na escola, pois é o responsável pela articulação dos saberes dos professores (sujeitos com concepções, valores, ideias e comportamentos e, que antes de tudo, acreditam em determinadas teorias) e pela proposta de trabalho pedagógico na escola. Ele deve apresentar iniciativas para a reconfiguração das práticas pedagógicas docentes que, conseqüentemente, convergem para a melhoria na qualidade da educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como a presente pesquisa se encontra em fase de conclusão, as considerações aqui apresentadas abrem caminhos acerca de reflexões inacabadas sobre os dados levantados.

Verifica-se que o modelo de formação continuada ofertado pela mantenedora não está a contento das

necessidades apresentadas pelos professores. Nas respostas dos participantes, conclui-se que este modelo está ultrapassado e necessita ser repensado, pois o tratamento da formação continuada como sendo algo genérico ou homogêneo ocasiona uma formação voltada para o treinamento.

Na realidade dos professores e da escola, existem muitas situações que são problemáticas e que ocorrem em contextos sociais e educacionais determinados. Portanto, a formação continuada deve levar em conta o contexto em que as práticas educativas acontecem, tendo este local uma importância decisiva sobre qual tipo de formação é viável aos anseios e expectativas dos professores e pedagogos.

Uma proposição possível contra o modelo de formação continuada padronizado e solucionador de problemas genéricos seria uma progressiva substituição do modelo atual por uma formação continuada que se aproxime cada vez mais das práticas educativas, ajudando a criar alternativas de mudanças no contexto em que hoje se dá a educação.

Pode-se dizer que seria necessário potencializar uma nova cultura de formação continuada, que traga novos conceitos na teoria e, por consequência, mudanças nas práticas dos professores, na busca por novas metodologias e perspectivas de aprendizagem.

O pedagogo no papel de mediador deste processo de formação continuada pode ajudar a transformar o modelo de formação homogêneo e padronizado num mais reflexivo e eficiente, quando transforma a formação que vem de cima para baixo age num processo de atualização de conhecimentos, promovendo um espaço de reflexão

e de (re)construção de saberes, modificando o próprio processo dialético de aprender e desaprender.

Para tanto, precisa fortalecer e desenvolver as dimensões que alicerçam seu trabalho: a epistemológica, a profissional e a política, passando de um reprodutor de atividades da mantenedora à um profissional mediador de discussões, articulador da formação continuada e ponto fundamental das mudanças pedagógicas que se pretende na educação.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. O papel do coordenador pedagógico. **Revista Educação**, São Paulo, v. 12, n. 142, p. 7-11, 2009.
- ALMEIDA, M. I. Docentes para uma educação de qualidade: uma questão de desenvolvimento profissional. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 165-176, 2004.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 1. ed. São Paulo: Edições 70, 2016.
- FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FRANCO, M. L. P. B. **Análise de Conteúdo**. 4. ed. Brasília: Liber Livro, 2012.
- FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- IMBERNÓN, F. **Formação continuada do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.
- IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos: para quê?** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2009.
- MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.
- MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.
- NÓVOA, A. Formação de professores e formação docente. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13-33.

NÓVOA, A. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

PIMENTA, S. G. **O pedagogo na escola pública**. São Paulo: Loyola, 2002.

PLACCO, V. M S.; ALMEIDA, L. R.; SOUZA, V. L. T. (coord.). **O coordenador pedagógico e a formação de professores**: intenções, tensões e contradições. São Paulo: FVC, 2011.

PLACCO, V. M S.; ALMEIDA, L. R.; SOUZA, V. L. T. O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 147, p. 754-771, 2012.

PRYJMA, M. P. **A pesquisa e o desenvolvimento profissional do professor da educação superior**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-16042010-100923/pt-br.php>. Acesso em: 11 jul. 2019.

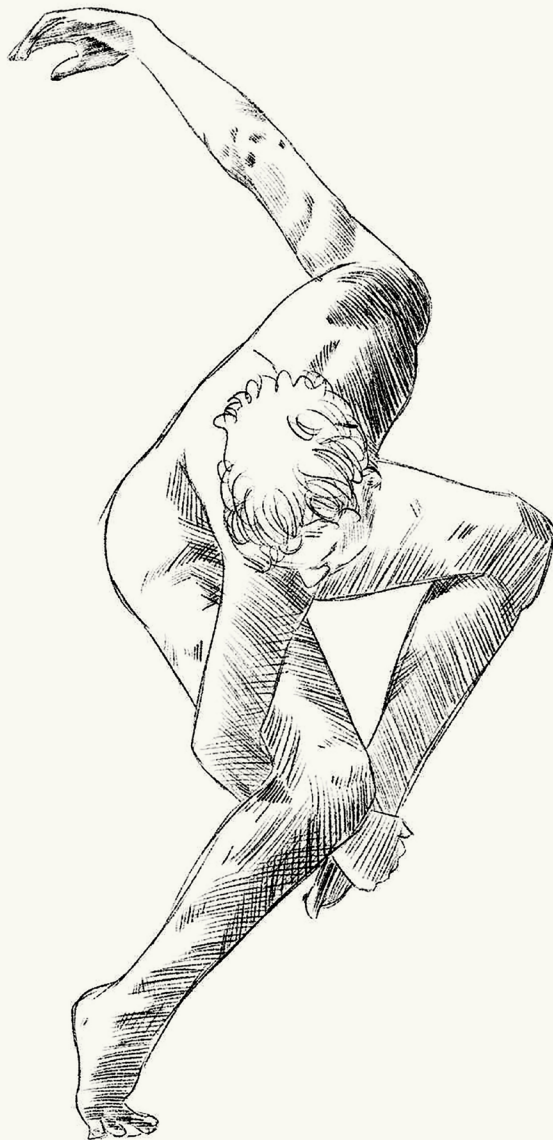
SÁ, R. A.; ENDLICH, E. Tecnologias digitais e formação continuada de professores. **Educação**, Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 63-71, 2014.

TARDIFF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2012.

TÚLIO, J. M. C. F. **Identidade do pedagogo dos anos iniciais do ensino fundamental na Escola Pública**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

TÚLIO, J. M. C. F.; SÁ, R. A. A identidade epistemológica do pedagogo escolar. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12., 2015, Curitiba. **Anais** [...], Curitiba: PUCPR, 2015. p. 26415-26430. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/16779_7656.pdf. Acesso em: 15 jan. 2018.

FORMAÇÃO DO PEDAGOGO ESCOLAR E INTERAÇÕES COM O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL



Eleane Jean Negrão Breckenfeld
Luciene Guiraud
Joana Paulin Romanowski

INTRODUÇÃO

A formação permanente é questão de sobrevivência em qualquer profissão, consideradas as mudanças constantes no mundo do trabalho, nas tecnologias e na sociedade. Para o profissional da educação, que exerce um papel fundamental no processo de formação das novas gerações, a própria formação e autoformação se constitui como prioridade na construção de seu desenvolvimento profissional (GARCÍA, 2009, 2016). Com efeito, a formação pode ser entendida como um espaço de interação entre as dimensões pessoais, práticas e profissionais para contribuir com a melhoria da atuação profissional na prática educativa e na constituição da identidade.

Os profissionais da educação em sintonia com seu tempo procuram ter como meta um processo de aprendizagem permanente para estar em condições de responder às demandas e desafios sociais (SAVIANI, 2007). Nesse sentido, a formação inicial e continuada poderá se tornar um sólido subsídio aos educadores, para possibilitar condições de transformar e rever sua prática, investigando, diagnosticando e compreendendo os processos pedagógicos que contribuam para a mudança educativa (GARCÍA, 1999). Nessa perspectiva, a formação continuada é concebida como uma proposta de aperfeiçoamento, um espaço coletivo de produção de conhecimento pedagógico e de reflexão crítica sobre a própria prática que, por sua compreensão poderá constituir-se na teoria que a expressa (MARTINS, 2006).

Entender a prática pedagógica, fundada nos princípios da educação democrática, é condição para atuar com proposições que promovem o desenvolvimento social de professores e estudantes. O aperfeiçoamento contínuo dos

educadores constitui não apenas o cumprimento de uma política educacional, mas a possibilidade e a oportunidade de incorporação de uma nova compreensão do trabalho pedagógico, como gerador dessa educação para a justiça social. Isso supõe uma ruptura com os estilos impostos pelas tendências pedagógicas positivista e tecnicista para uma proposta de pedagogia sociocultural na direção da transformação social.

Esse capítulo tem como propósito examinar as possibilidades e os limites da formação continuada no desenvolvimento profissional dos pedagogos escolares, para promover uma atuação pedagógica coletiva ancorada na abordagem de uma pedagogia sociocultural. Além disso, busca considerações sobre a formação inicial do pedagogo escolar entendida como articulada à formação continuada, tal como é concebida por García (1999).

Importa ressaltar, também, que as expectativas, atribuições e condições que têm sido colocadas para esse profissional implicam em uma proposta de formação que atenda a essas demandas, uma vez que o pedagogo, considerado pelo sistema de ensino como articulador e mediador das novas políticas educacionais, necessitará de compressão do contexto sócio-histórico em que a educação se situa.

O capítulo toma por referência estudo realizado em torno da formação continuada de pedagogos da Rede Estadual de Ensino do Paraná¹. A pesquisa é caracterizada

¹ O capítulo toma por base a seguinte dissertação de mestrado: BRECKENFELD, E. J. N. A formação continuada do pedagogo gestor-pedagógico no sistema de ensino público estadual paranaense. 2010. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2010

por um estudo de dados coletados empiricamente, por meio de questionário e de análise documental. Foram distribuídos 500 instrumentos de pesquisa durante um curso de formação de pedagogos desenvolvido pela Secretaria de Educação e do Esporte do Estado Paraná (Seed). Retornaram 308 respondidos e, destes, cem foram tomados como amostra, aleatoriamente, para o referido estudo. O questionário procurou obter informações identitárias dos cursistas em relação a sua formação inicial e continuada, bem como sobre o programa de formação continuada para pedagogos ofertado pelo sistema educacional.

A análise documental permitiu aproximar as informações obtidas na pesquisa de campo com os dados da realidade, considerando o Relatório de Avaliação da Coordenação de Formação Continuada (CFC)/Seed, que retrata a avaliação de cada etapa do programa de formação continuada. Esse registro foi tomado como referência para a análise dos dados obtidos no questionário, uma vez que estão interligados os questionários e o documento.

Outros programas de formação continuada foram desenvolvidos no estado do Paraná, como o Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), com o objetivo oferecer formação continuada para o professor da rede pública de ensino do Paraná. No entanto, esse programa não incluía os pedagogos, como indicado na Lei de 14 de julho de 2010 (PARANÁ, 2010). Neste último ano de 2020, foram ofertados vários cursos direcionados à atuação docente no chamado “ensino remoto” voltados às áreas do conhecimento, além de outros cursos dos quais os pedagogos foram convidados a participarem – cursos esses que não foram direcionados apenas a essa parcela docente.

Este capítulo está organizado do seguinte modo: a formação inicial do pedagogo, o curso de formação

continuada do pedagogo e as possibilidades de desenvolvimento e atuação profissional do pedagogo, sendo finalizado com as considerações provisórias acerca do tema.

O PEDAGOGO E SUA FORMAÇÃO INICIAL

O pedagogo que atua nas escolas estaduais do Paraná é um profissional de carreira, admitido por concurso público. O processo de seleção dos dois últimos concursos públicos, 2004 e 2007, consistiu de duas etapas, sendo uma de prova de títulos, de caráter classificatório e outra de provas de conhecimentos “[...] aferidos por meio de aplicação de prova objetiva, de caráter eliminatório e classificatório” (PARANÁ, 2004b, p. 1). A regulamentação do pedagogo foi estabelecida entre os anos de 2003 e 2010 no Estado da Educação do Paraná, e alterou o perfil desse profissional, anteriormente definido como especialista membro de equipe técnica composta pelo supervisor escolar e o orientador educacional. Com a nova regulamentação a função passou para professor pedagogo. O Edital nº 10/2007 da Seed (PR) traz as definições e a Resolução nº 995/2019 – GS/Seed confirma as atribuições de trabalho do pedagogo professor (PARANÁ, 2007). Deste modo, o estado do Paraná mantém as indicações e exigências estabelecidas na Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996).

A formação inicial do pedagogo e sua identidade profissional tem sido marcada por uma intensa discussão sobre o curso de Pedagogia; de modo geral, os estudos têm indicado que a formação é fragmentada devido a um currículo multifacetado e uma profissionalização insatisfatória para a realização de uma tarefa efetivamente educativa (SCHEIBE; AGUIAR, 1999).

Os pedagogos participantes dos cursos de formação continuada considerados neste texto são oriundos dos cursos de Pedagogia das Instituições de Ensino Superior (IES), públicas e privadas. Os dados indicam que a maioria destes profissionais realizou sua formação inicial na década de 1980 e 1990, no momento em que as forças sociais se organizavam para uma luta em prol da democratização do país em todos os campos, inclusive no campo educacional (SCHEIBE; AGUIAR, 1999).

Naquele período, ocorreram inúmeros debates que reforçavam a crise do curso de Pedagogia, que iniciou seu processo de reformulação ainda com marcas da ausência de definição do perfil do profissional formado. As controvérsias advêm da própria legislação, desde as Indicações nº 67/75 e nº 70/76, que propunham que o curso não mais formasse para o Magistério de 2.º grau, sendo reformulado com a fixação das habilitações para funções técnicas, como administração, supervisão e orientação. Neste tempo, “[...] o processo de formulação e de implantação do currículo do curso de pedagogia, se desenrolou em um contexto de crise sócio/política/econômica, de organização da sociedade civil” (SOUSA NETO, 2005, p. 6). Os anos de 1980 foram marcados pela recusa do autoritarismo e pela luta a favor da democratização da sociedade. Desse modo a escola foi questionada, com o objetivo de superar uma pedagogia tecnicista para implementar uma pedagogia progressista. Conseqüentemente, a formação do pedagogo também passou por nova reformulação.

Vários estudos indicam que a formação inicial de pedagogos, e de educadores, de modo geral ocorrida naquele momento histórico do regime militar não atendia à reconfiguração da escola pública, uma vez que os próprios cursos que os formavam se apresentavam distantes da

realidade social, em especial, da realidade da escola pública. Os cursos de Pedagogia mantinham uma formação tecnicista direcionada para as habilitações técnicas; com efeito, Pinzan, Maccarini e Martelli (2003, p. 27) afirmam que pensar a escola concreta é ponto estratégico para o pedagogo, pois é com base na prática que começa o movimento de “[...] buscar compreender o meio em que ela está inserida, seus desafios, seus anseios, suas contradições e seus limites”. Porém, a formação deste profissional atrelada à característica de um curso que reflete as forças conflitantes presentes no jogo de poder, repleto de indefinições da própria sociedade brasileira, pouco contribui para o desenvolvimento profissional do pedagogo.

O distanciamento entre a formação inicial do pedagogo e a realidade imposta da escola pública na atualidade é uma constante (GATTI; BARRETO, 2009; ROMANOWSKI; MARTINS, 2011). Esse distanciamento é confirmado em Pinzan, Maccarini e Martelli (2003), ao indicarem a dicotomia entre teoria e prática como resultado da prática pedagógica com base científica, inserida por intermédio das especialidades técnicas em educação. Dizem os autores que a proposição da organização pedagógica da escola era projetada sob a responsabilidade dos especialistas – que “pensam” a educação –, sendo a prática direcionada aos professores, que executam as ideias dos especialistas. Como tem sido constado, a fragmentação do trabalho pedagógico resulta dessa dicotomia entre quem pensa e programa e quem executa.

A trajetória da Pedagogia denota que a formação realizada é determinada no conjunto das relações sociais, desde a criação do curso. A formação é marcada mais pela futura atuação profissional do que pela natureza epistemológica da teoria educacional (SAVIANI, 2007), ou seja, o

curso busca atender a expectativa do mercado de trabalho e não os pressupostos de uma educação democrática. O curso de Pedagogia, na sua criação, formava técnicos para atuação nos órgãos do sistema de ensino, depois técnicos para a escola, como orientador, supervisor e coordenador pedagógico. Além disso, o exame da formação inicial do pedagogo escolar aponta um contexto marcado pelo embate entre formar o professor e o especialista, atribuindo uma configuração de identidade profissional ambígua. Primeiro, o curso formava o professor para o ensino médio profissionalizante, depois para especialista em educação para gerir a escola; na década de 1980, ocorre uma mudança: o professor passa a ser instruído para a escolarização da criança, para a diversidade educativa e continuidade como pesquisador. Essa multiplicidade de enfoques coloca uma diversidade na base identitária do pedagogo, o que implica em debates sobre o foco do curso. Como indica Silva (2003), a passagem de uma “identidade questionada” para uma “identidade em discussão” gerou uma crise que produziu a quase extinção do curso de Pedagogia na década de 1970.

Nos anos de 1950 e 1960, após a institucionalização dos cursos normais de nível médio, se atribui ao curso de Pedagogia a condição de docência para formar os professores primários, mas somente na década de 1970 o curso assume a função de formar o especialista para atuar na profissão, especialmente, na organização pedagógica da escola. Posteriormente, considerado o princípio de que a Pedagogia pode formar o professor primário, poderá formar também o próprio professor para o ensino primário, isto é, quem pode o mais pode o menos (BRZEZINSKI, 1996).

A ambiguidade do currículo é reforçada pela determinação da formação do especialista, necessário para o

exercício das atividades de controle na educação básica. Contraditoriamente, ao se instituir a especialização na forma de habilitações no curso de Pedagogia nos anos setenta: orientação educacional, supervisão escolar e administração escolar em uma perspectiva tecnicista e de controle do sistema educacional, a categoria se organizou em fortes associações de classe agregando os profissionais especialistas. Este movimento, no limite, se articula com a Associação Nacional de Administração Escolar (Anpae)², que como indica seu histórico desde sua criação, em 1961, passou por várias mudanças,

[...] testemunhando e protagonizando os movimentos e contradições que marcaram a trajetória da construção do conhecimento e das práticas de gestão da educação adotadas ao longo das últimas cinco décadas (ANPAE [201-]).

Igualmente, em estados brasileiros são criadas associações de supervisores escolares e de orientadores educacionais buscando o fortalecimento destes profissionais; inclusive, as associações de orientadores se unificaram na Federação Nacional de Orientadores Educacionais (FENOE). Algumas delas continuam em plena atividade, por exemplo, a Associação dos Supervisores de Educação do Rio Grande do Sul (ASSERS), criada em 22 de agosto de 1972, e que demonstra o ponto de vista da categoria em desenvolvimento profissional.

2 A Anpae assumiu diferentes configurações ao longo das cinco décadas de sua existência, vinculada na sua origem aos professores de administração escolar na década de 1970 e aos profissionais da área, e na década de 1990 à Associação Nacional de Política e Administração da Educação, o que altera o campo de atuação e abrangência.

No final dos “tempos de ditadura” com os ares de uma nova ordem social e democrática, no bojo dos debates das proposições para a educação durante o I Seminário de Educação Brasileira – realizado na Universidade de Campinas, em 1978 (Unicamp) –, se instala o debate em torno da supressão do tecnicismo que regia a organização da escola. Neste contexto, uma nova organização do curso de Pedagogia tem início, formulada pelo movimento nacional sob a coordenação da Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação de Educador (CONACFE). Posteriormente a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) fortaleceu a base comum nacional para os cursos de licenciatura, como a docência (SCHEIBE; AGUIAR, 1999).

A partir da década de 1980:

Sob o enfoque epistemológico, as ações dos educadores visavam à redefinição e à busca da identidade do curso de pedagogia no elenco dos cursos de formação de professores. Sob o ponto de vista político, em face do processo de ‘abertura democrática’ os educadores acreditavam na transformação político-social da sociedade brasileira, historicamente necessária (AGUIAR *et al.*, 2006, p. 823-824).

Neste movimento, um número significativo de sistemas de ensino reestruturou a organização pedagógica da escola, revendo os cargos de “especialistas” e os destinando para o pedagogo escolar. No estado do Paraná o cargo passou a ser de professor do quadro próprio do Magistério, área de atuação de professor pedagogo a partir de 2004. E é sobre a formação continuada destes profissionais o foco deste capítulo, conforme já indicado, que como ponto

de partida a pesquisa feita durante os cursos de formação continuada ofertados para o conjunto destes profissionais.

OS PEDAGOGOS EM FORMAÇÃO CONTINUADA

A formação do público-alvo desta pesquisa, expressa nos registros, indica que os cursos dos quais são oriundos os pedagogos escolares têm como ênfase a habilitação nas disciplinas técnicas – supervisão, administração e orientação –; outros apresentam uma formação cuja base é a docência em educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental³. Essa característica corrobora com a afirmação de Pinzan, Maccarini e Martelli (2003) em relação à distinção dos que pensam a educação, neste caso os do primeiro grupo, considerados especialistas, e dos que simplesmente executam a tarefa imposta, entendidos como professores.

Para melhor retratar o que ficou evidente na análise do material de pesquisa, podemos registrar que os habilitados em supervisão escolar, por terem a formação voltada para o tecnicismo, não conseguem se desvincular de uma concepção fragmentada do trabalho escolar, carregando a herança do taylorismo-fordismo, trazidos para a educação num momento em que se buscava ajustar o homem aos métodos de produção mecanizada (KUENZER, 2005).

Assim, a pesquisa revela que os pedagogos formados

3 É importante ressaltar que na rede pública estadual há poucas instituições que atendem a esse nível de ensino, uma vez que, a última reforma educacional delegou aos municípios essa responsabilidade. Assim, os profissionais que tiveram sua formação com essa ênfase encontram dificuldade de atuação na questão da gestão pedagógica para os níveis fundamentais (5.^a a 8.^a séries e ensino médio).

para a habilitação em supervisão educacional, cujos cursos tinham por base a reprodução e submissão à lógica do mercado, exercem como prioridade na prática escolar a função de controle do trabalho do professor por meio de instrumentos, tais como o planejamento e o diário de classe. A ênfase é verificar se os objetivos planejados foram trabalhados pelo professor, numa perspectiva hierárquica e autoritária. Tal formação tem relação com o contexto histórico em que surgiu, no qual

O supervisor trabalhava em comum acordo com o diretor para assegurar o poder [...]. Era o predomínio da visão policialesca, tanto na formação quanto na atuação do *dividir para reinar* (SANTOS; SANTOS, 2006, p. 5, grifo nosso)

Nesse contexto, construiu-se o conceito sobre o pedagogo que ainda prevalece para uma grande parcela dos profissionais das escolas; entendem a profissão como aquele que é formado “[...] para não estar mais na sala de aula, mas para dirigir e controlar o que acontece na sala de aula, numa forte diferenciação diante dos pares” (SANTOS; SANTOS, 2006, p. 5).

Já os habilitados em orientação educacional direcionam sua ação para o atendimento disciplinar dos alunos, mas com pouco envolvimento com o projeto pedagógico. É uma ação também de controle, porém, sobre o aluno. A maioria dos orientadores justifica a ausência de envolvimento com as questões pedagógicas, alegando a base de sua formação inicial mais voltada para o assistencialismo. Nesta perspectiva de formação, havia o imperativo de adaptar a escola aos princípios da administração empresarial voltada ao mercado, sendo igualmente necessário o ajuste do indivíduo às necessidades da ordem social

(SANTOS, 1986). De acordo com Grinspun (2006), foi por meio das Leis Orgânicas do Ensino⁴ que se fez necessário o orientador educacional, pois esse profissional assume funções de caráter terapêutico, preventivo, psicometrista⁵, identificando dons, aptidões e inclinações dos indivíduos.

Os profissionais formados na década de 1990⁶ – período em que o curso de Pedagogia passou a dirimir a docência, seu eixo principal de formação – também encontram dificuldade em realizar seu trabalho como

4 As chamadas Leis Orgânicas do Ensino se constituem num conjunto de Decretos-Lei elaborados no período de 1942 a 1946, com os objetivos de reformar e padronizar todo o sistema nacional de educação, com vistas a adequá-lo à nova ordem econômica e social que se configurava no Brasil naquela época. Em seu conjunto, também ficaram conhecidas como Reforma Capanema. Fonte: HISTEBR. Navegando na história da educação brasileira, 2006. Glossário L. Disponível em: <https://histe-dbrantigo.fe.unicamp.br/navegando/l.html>. Acesso em: 16 ago. 2022.

5 O que utiliza um conjunto de técnicas para mensurar, de forma adequada e comprovada experimentalmente, um conjunto ou uma gama de comportamentos que se deseja conhecer melhor.

6 Cabe ressaltar que na década de 1990, no conjunto das novas tecnologias e em plano internacional, observa-se a desestruturação do Estado do bem-estar social que, na sua contradição, ampliava o espaço de interferência política do Estado, repercutindo nos ganhos favoráveis à classe trabalhadora. A perspectiva do Estado mínimo, que se apresenta da privatização da sociedade e da educação, dá lugar às políticas neoliberais. Este cenário influencia na formação docente e, com ares de um neotecnicismo, impõe seus limites via reestruturação da base produtiva, por intermédio da adoção de formas de organização do trabalho que servem de filosofia e modelo de desenvolvimento.

é requerido na rede pública, pois a grade do curso demonstrava menor carga de conteúdo específico na área da gestão pedagógica que inviabilizava o desenvolvimento de um trabalho mais efetivo. Tais dificuldades se justificam, de acordo com as informações propiciadas pelos pesquisados, pelo fato das disciplinas cursadas em Pedagogia e a carga horária de cada módulo, especificamente na área de gestão escolar, serem mínimas em relação à formação específica para a docência.

Além disso, os recém-formados (menor número entre os investigados), são oriundos de cursos que vivenciavam o contexto das reformas educacionais e, como consequência, apresentaram incoerência e descaracterização em seu processo de formação. Para Franco (2002), os diferentes conceitos e óticas a respeito das características do curso reduzem e alteram a identidade da Pedagogia, fazendo-a se distanciar de seus ideais político-transformadores e encerrando-a nas salas de aula, conferindo-lhe uma descaracterização profissional, ora como professor, ora como especialista. Essa ambiguidade gera questionamentos sobre sua atuação no espaço escolar: em um turno o profissional pode ser professor, em outro atua como pedagogo. Afinal, que profissional é esse?

O estudo realizado teve a intenção de examinar a formação continuada de pedagogos da rede estadual de ensino do Paraná, de forma a refletir e problematizar se tal formação tem viabilizado a construção, socialização e confronto de conhecimentos para atuação destes profissionais em seu desenvolvimento profissional e no desenvolvimento da escola, tomando como ponto de partida sua formação inicial. Deste modo, o objetivo está em analisar se esta formação tem sido desenvolvida mediante atividades de estudo e pesquisa planejadas e

realizadas como parte do desenvolvimento profissional deste contingente, considerando como ponto de partida as necessidades e os conhecimentos derivados de suas experiências formativas, articuladas ao desenvolvimento da proposta pedagógica da escola.

Entendemos a formação continuada de pedagogos como uma contínua e dinâmica construção de desenvolvimento profissional, humana e institucional, orientada à transformação do coletivo escolar para que este em suas atividades cotidianas possa analisá-las e avaliar, tomando por referência os conhecimentos universalmente sistematizados, o que possibilita a proposição de novas alternativas de atuação. Uma concepção diferenciada de formação que vise o aprofundamento e a instrumentalização teórica, para que o pedagogo se eleve na práxis e, por meio dela, seja capaz de compreender a realidade próxima e não simplesmente esteja a serviço dos interesses que mascaram as políticas educativas de dominação de diversas formas de poder.

Os dados indicam que os egressos desses cursos e que atuam na rede pública estadual, pouco tiveram em seu processo de formação o que viesse a sustentar a análise científica da prática, necessária ao bom desenvolvimento de seu trabalho. Essa afirmação é comprovada no cotidiano do trabalho pedagógico nas escolas públicas; de certo modo, o trabalho do pedagogo se confunde com o de controlador do processo, disciplinador de alunos, substituto do professor e reproduzidor de materiais didáticos, pois as situações emergentes no cotidiano das escolas solicitam a contribuição destes profissionais, dificultando a ampliação de sua atuação no desenvolvimento do projeto pedagógico da escola em termos globais. Destarte, muitos profissionais assumem essas tarefas pelas condições

precárias da organização escolar e pela falta de apoio da gestão, premidos pela necessidade da resposta rápida em detrimento da falta de professores substitutos, de pessoal técnico e de controle de disciplina, estas tarefas são atribuídas ao pedagogo escolar. Diante disto, estes profissionais assumem as tarefas, ainda que resistam, pois, a inconsistência de seu processo de formação, a desvalorização da ação pedagógica, a falta de apoio da gestão escolar e dos órgãos governamentais criam um complexo quadro de desvio das finalidades da atuação do pedagogo escolar.

Os dados expressam que poucos profissionais realizaram um curso de pós-graduação na área de gestão escolar, justamente, pela quantidade diminuta de cursos em oferta nesta área de atuação. Evidencia-se que os cursos de pós-graduação realizados pelos pesquisados não apresentam uma relação direta com a área em que atuam, que é a da gestão pedagógica. Mas, é na prática diária do profissional que mais se denota a pouca familiaridade com as questões didático-pedagógicas, sociais e com uma visão de totalidade concreta do campo educativo escolar; totalidade que é a práxis pedagógica em seu movimento, no qual as partes e o todo se relacionam dialeticamente (KUENZER, 1985). Sem ela o trabalho pedagógico é inócuo.

Deste modo, a ideia é analisar se esta formação se desenvolve mediante atividades de estudo e pesquisa que tenham sido planejadas e realizadas como parte do aperfeiçoamento profissional dos pedagogos, tomando como ponto de partida as necessidades e os conhecimentos derivados de suas experiências formativas articuladas ao desenvolvimento da proposta pedagógica da escola.

Segundo a Coordenação de Gestão Escolar (CGE), da Seed, cabe ao pedagogo a organização do trabalho

pedagógico no cotidiano da escola pública (PORTAL DIA A DIA EDUCAÇÃO, [201-]). Isso sugere uma série de ações pedagógicas, políticas, organizacionais e estruturais que resultem na efetiva coordenação e elaboração de um planejamento consistente na escola pública.

Nesse sentido, Libâneo (1996) é contundente ao afirmar que o pedagogo é indispensável no que diz respeito ao auxílio do professor em sua atuação em sala de aula, assim como “[...] na análise e compreensão das situações de ensino com base nos conhecimentos teóricos, ou seja, na vinculação entre as áreas do conhecimento pedagógico e o trabalho de sala de aula” (LIBÂNEO, 1996, p. 127).

Para o autor, a sustentação dada pelo pedagogo ao professor tem em vista explicitar finalidades, objetivos sociopolíticos e formas de intervenção pedagógica para a educação. O pedagógico da ação educativa se expressa, justamente, na intencionalidade e no direcionamento dessa ação. O autor defende esse posicionamento como necessário, porque as práticas educativas não se dão de forma isolada das relações sociais, políticas, culturais e econômicas da sociedade; por isso, a pedagogia não pode se eximir de apresentar claramente um posicionamento sobre qual direção a ação educativa deve tomar e sobre que tipo de sujeito pretende formar. Segundo Libâneo (2005) isso é o que justifica a existência da Pedagogia como área do conhecimento, cuja especificidade é realizar uma reflexão global e unificadora da realidade da educação.

De acordo com Pimenta (2001), a organização da educação escolar assentada numa prática coletiva pressupõe que os vários profissionais docentes e não docentes possam estar interagindo permanentemente. É nessa perspectiva que se situa a prática do pedagogo, ou melhor, de pedagogos e professores, que “[...] têm suas atividades

mutuamente fecundadas por conta das especificidades de cada um” (PIMENTA, 2001, p. 63).

Compreendendo o pedagogo como um profissional que interage nesse processo da organização escolar, a formação continuada se mostra uma necessidade para fomentar a atualização e o aprofundamento da sua profissionalização.

OS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO NO PARANÁ

No limite deste capítulo, considerando a diferenciação existente na educação básica, indicamos que a atuação do pedagogo nas escolas de educação básica do estado do Paraná desde a década de 2000 compreende um profissional único, sem divisão de especialidade entre supervisão e orientação educacional, embora muitos dos pedagogos tenham sido formados com esta especificidade. Até o ano de 2004, o estado do Paraná dispunha no quadro próprio do Magistério 2113 pedagogos, dos quais 1358 eram concursados para orientação educacional, 750 para supervisão de ensino e 5 para administração escolar. No final de 2010, esse número era de 6119 pedagogos (1082 orientadores educacionais, 598 supervisores de ensino, 3 administradores escolares e 4436 novos concursados⁷).

A partir de maio de 2004, o plano de carreira implantado considera o profissional como professor pedagogo, isto é, sua identidade é a de docente. As atividades principais são as seguintes: coordenar a elaboração coletiva e acompanhar a efetivação do Projeto Político-Pedagógico (PPP) e do Plano de Ação da Escola; participar e intervir, junto à direção, da organização do trabalho pedagógico

⁷ Já com a nova nomenclatura de professor pedagogo.

escolar, no sentido de realizar a função social e a especificidade da educação escolar; sistematizar, junto à comunidade escolar, atividades que levem à efetivação do processo de ensino e aprendizagem, de modo a garantir o atendimento às necessidades do educando; participar da elaboração do projeto de formação continuada de todos os profissionais da escola e promover ações para a sua efetuação, tendo como finalidade a realização e o aprimoramento do trabalho pedagógico escolar (PARANÁ, 2007). Está sob responsabilidade do pedagogo professor a organização do trabalho pedagógico da escola, exercida em conjunto com o diretor escolar e o corpo docente em colegiado.

Estas atribuições foram regulamentadas a partir da Lei Complementar nº 103/2004, que dispõe sobre o plano de carreira dos professores da rede estadual de educação básica, no artigo 4.º, inciso 5.º do capítulo III, que trata dos conceitos fundamentais, explicita que o pedagogo é professor (PARANÁ, 2004). Assim, o termo professor pedagogo foi adotado pelo estado do Paraná para designar os profissionais que atuam em atividades de organização pedagógica na escola.

É na gestão de governo dos anos 2007 a 2010 que se assume os princípios do pedagogo único, na perspectiva de profissionais participantes e atuantes entendidos como “intelectuais orgânicos”. Cabe esclarecer que o sentido de “orgânico” pode ser explicado como:

[...] intelectuais que fazem parte de um organismo vivo e em expansão. Por isso, estão ao mesmo tempo conectados ao mundo do trabalho, às organizações políticas e culturais-mais avançadas que o seu grupo social desenvolve para dirigir a sociedade (SEMERARO, 2006, p. 377).

Em alguns estados brasileiros há diferenciação na atuação do pedagogo, como, por exemplo, no Rio Grande do Sul, em que a carreira e atuação é do especialista “supervisor escolar e orientador educacional”, conforme propôs o Estatuto do Magistério de 1974, mantido nas reformulações posteriores.

Outra característica importante para se analisar em relação a outros estados da Federação e o estado do Paraná diz respeito ao que contempla o Art. 64 da LDBEN nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), isto é, a figura do coordenador pedagógico e a do inspetor escolar. No estado de São Paulo, há concurso público específico para coordenação pedagógica (BERTUNES, 2008). Em Minas Gerais, a atividade de inspeção escolar é proposta pela legislação estadual (Lei nº 9.347/1986 e Decreto nº 26.250/1986), que estabelece uma jornada de trabalho de 40h semanais, num regime de dedicação exclusiva ou a prévia opção pela jornada de 24h semanais de trabalho (SANTOS, 2009).

Na rede estadual paranaense, tais funções são igualmente delegadas ao professor pedagogo. Assim, esse profissional é imbuído de diversas funções, além das tradicionais habilitações de administração, supervisão e orientação, se somam as de coordenação pedagógica e inspeção escolar. Sobre essa afirmação vale refletir acerca da formação inicial do professor pedagogo da rede estadual paranaense: os cursos de licenciatura em Pedagogia e/ou Normal Superior dão conta de tamanha especificidade?

Ressalta-se que os cursos de Normal Superior, a partir da implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Pedagogia, nas IES do estado do Paraná foram, na maioria extintos, pois as instituições optaram pela transformação do Normal Superior em licenciatura em Pedagogia. Para isso foi feita a adaptação das

matrizes curriculares desses cursos, como determina a Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006 (BRASIL, 2006). Desta forma, as habilitações foram extintas gradativamente nos cursos de licenciatura em Pedagogia e o curso Normal Superior deixou de ser oferecido. Algumas IES privadas ofereceram o Normal Superior no período de 2000 a 2007, formando um elevado número de professores. A extinção do curso normal em nível superior acabou por fazer com que o curso normal em nível médio se consolidasse como espaço para a formação inicial de professores para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Segundo estudos de Gomide (2008, p. 2678), no estado do Paraná o curso “[...] retornou em 2003 com nova configuração, fundamentado numa concepção integrada, tal como defende a Lei 5.154/2004”. Assim, atualmente, 136 escolas formam professores em nível médio em 132 municípios do Paraná.

A PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Segundo a Seed, a valorização dos profissionais da educação é um dos princípios básicos estabelecidos para a melhoria da qualidade do ensino nas escolas públicas estaduais. Para que isso se efetive, foram desencadeadas inúmeras ações, entre as quais constam as ofertas de eventos de formação continuada aos profissionais da educação. O estado do Paraná segue o definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), bem como na Lei Nacional nº 10.172/2001 (BRASIL, 2001) – que estabelece o Plano Nacional de Educação⁸.

8 Os documentos divulgados pela Seed acompanham o determinado na legislação nacional.

Desse modo, a proposta de formação continuada para o pedagogo deve ser traduzida pela declaração de Gramsci (1988) que, para se ter êxito com a proposta de ação, esta deveria ser apresentada para o grupo por quem tenha autoridade moral e intelectual sobre seus componentes. Para tal, é necessário que o profissional que direcionará as ações (o intelectual) domine certos saberes da ciência pedagógica, que fundamentem sua própria prática e lhe garantam esta autoridade. Os cursos de formação continuada podem se constituir em subsídios para seu público-alvo, neste caso os pedagogos, promovendo condições efetivas para instigá-los a buscarem práticas transformadoras que objetivem a melhoria das finalidades do ensino-aprendizagem nas instituições escolares⁹.

A proposta de formação continuada para o pedagogo da rede estadual se divide em grupos de estudos, Jornadas Pedagógicas, Núcleo Regional de Educação (NRE) Itinerante e PDE¹⁰. Todos estes programas visam propiciar aos profissionais da educação a sua participação efetiva,

9 Os projetos de curso são elaborados pela CFC da Seed, que estabelece como um dos princípios básicos a valorização dos profissionais da educação pública através dos programas de formação continuada, “que implica uma reflexão sobre o próprio significado do processo educativo, na sua relação com o processo mais amplo de constituição e desenvolvimento histórico-social do ser humano” e em “preparar esse profissional para os desafios da chamada globalização e/ou reestruturação produtiva do capitalismo” (PARANÁ, 2007).

10 Os grupos de estudo, os NRE Itinerantes, o PDE, entre outros, são programas de formação continuada ofertados a todos os educadores da rede estadual, já a Jornada Pedagógica contempla apenas as equipes pedagógicas das escolas.

conferindo-lhes certificação que conta para a progressão na carreira e a busca da melhoria do processo educacional.

Cumprido destacar que a Jornada Pedagógica é um programa que ocorre desde 2004 e tem como foco “[...] a formação continuada das equipes pedagógicas das escolas públicas estaduais para discutir, analisar e dimensionar as ações pedagógicas nas escolas” (PORTAL DIA A DIA EDUCAÇÃO, [201-]). As atividades desenvolvidas nos cursos são promovidas pela CGE, que elabora o processo de capacitação, seleciona os textos para estudo e designa os profissionais que se responsabilizarão pelas palestras para os 6119 pedagogos da rede pública estadual. O curso é desenvolvido em cinco etapas, de 8 horas cada, distribuídas ao longo de cada ano; cada NRE da rede estadual, por meio de equipe pedagógica e/ou disciplinar, organiza e coordena as atividades que serão desenvolvidas nos eventos.

Importante destacar que a distribuição dos pedagogos por escolas obedece ao que determina a Resolução Secretarial nº 1.150/2002 (PARANÁ, 2002), dependendo do chamado “porte de escola”. Esse porte é originado do número de alunos de cada unidade, o que gera a demanda tanto de pedagogos como dos demais profissionais da educação. Cada um dos 32 NRE mantém sob seu encargo a organização dessa demanda, respeitando *ipsis litteris* o que dispõe a referida resolução. Na capital, universo da pesquisa, havia 991 pedagogos no quadro em 2008, 385 ingressantes anteriormente à Lei Complementar nº 103/2004, dos quais, 248 profissionais eram orientadores educacionais e 137 supervisores de ensino, e 606 ingressantes a partir dos concursos públicos de 2004 e 2007. No final da gestão governamental de 2010, o número total reduziu para 942 pedagogos lotados nas escolas

da jurisdição do NRE Curitiba, desse número 217 eram orientadores educacionais, 124 supervisores de ensino e 601 admitidos a partir dos concursos 2004/2007.

Neste capítulo foram tomados os registros realizados no ano de 2008 durante as atividades desenvolvidas nos cursos promovidos pelo Núcleo Regional de Educação de Curitiba (NREC), onde participaram aproximadamente 500 pedagogos, distribuídos por setores regionais deste NRE, dos quais cem desses participantes foram tomados como mostra de análise. Os registros incluem perguntas feitas pelos participantes, comentários durante as atividades desenvolvidas e as avaliações dos cursos realizadas pelos participantes.

As turmas são formadas, geralmente, por 50 a 60 participantes em cada uma delas. Nos cursos são trabalhados: o papel do pedagogo e a organização do trabalho pedagógico, envolvendo as dimensões em que sua mediação e interlocução se faz necessária (planejamento, currículo, avaliação do processo ensino e aprendizagem, conselho de classe, gestão democrática e colegiada, legislação educacional, entre outros); a fundamentação teórico-prática e crítica, que subsidia e dá suporte a atuação do pedagogo, como, por exemplo, o processo de inclusão educacional, as diversas correntes teóricas educacionais e suas implicações, concepção de método e metodologia e sua aplicação prática na escola; disciplina e indisciplina; além disso, são tratados temas relacionados aos programas propostos pelas políticas públicas educacionais, como o processo de construção das diretrizes curriculares estaduais.

Os cursos eram desenvolvidos em etapas durante o ano, com carga horária de 8h cada encontro. As equipes dos NREs organizaram e ministraram esses cursos, que

aconteciam de forma descentralizada, nos quais os grupos eram separados de acordo com os municípios¹¹.

Tendo como pressuposto que os cursos de formação continuada desempenham o importante papel de suprir deficiências e carências da formação inicial, se faz necessário levantar algumas questões cujas respostas poderão oferecer subsídios para novos rumos e formatos desse processo. Nesse sentido, é importante refletir sobre as seguintes problemáticas: a presente formação continuada tem possibilitado o suporte necessário para a efetivação de uma prática que permita ao profissional ter essa percepção da dimensão do trabalho pedagógico? O formato desses programas provoca a necessidade de rediscutir as práticas embasadas pelas diversas correntes teóricas e tem propiciado uma real reflexão sobre a função social da educação escolar? A continuidade e o aprofundamento

11 A formação do pedagogo tem continuidade. Em 2019, por exemplo, a Seed realizou, no período do mês de fevereiro, três dias de estudo e planejamento nas instituições da rede pública estadual de ensino e em escolas especializadas. Essa formação se destina a todos os profissionais da educação: equipe diretiva, equipe pedagógica, professores e agentes educacionais. Os cursos ofertados foram: Mosaico na escola em múltiplas abordagens, Fotografia básica; Mitologia dos orixás: narrativas & poéticas, Arte com papel, Congos e Congados no Brasil: canto, percussão e dança, Literatura contemporânea e digital nas salas de Língua Portuguesa, Malabarismo circense: manuais pedagógicos, Jogos clownescos: o corpo e a pedagogia ridente, Teatro com crianças e adolescentes: abordagens metodológicas, Experimentações dançantes: processos de criação em dança, Metodologias de ensino da Arte para alunos cegos ou com baixa visão, Ilustração de contos brasileiros, Novas narrativas e suportes, e Dança circular na escola e fotografia com celular. Os profissionais puderam optar pelo curso que desejaram

das temáticas tem sido característica desses programas? Os conteúdos apresentados permitem aos participantes fazerem relações com sua prática? O pedagogo tem claro qual é o seu verdadeiro papel na escola?

Estas e outras questões são preocupações pertinentes aos programas de formação continuada, para que possam suprir os entraves propiciados pela cristalização da função pedagógica, resultado de políticas de cunho tecnicista e neoliberal. É de igual relevância que haja a consciência de que todo projeto desta magnitude necessita de uma vontade real de mudanças, de que haja disponibilidade de infraestrutura e dos instrumentos necessários para que essas transformações se realizem.

Para além dessas questões que permeiam a prática do pedagogo, cabe a ele fazer um *detour* das situações cristalizadas no sistema escolar, tanto no aspecto estrutural, como nas políticas engendradas que resultaram em sua própria formação; isto é, ir além daquilo que está posto (FRIGOTTO, 1989).

A opção por um método que sustente a ação do pedagogo é condição essencial para seu trabalho, uma vez que esse traduz a postura do profissional diante das situações de assessoramento, intervenção, coordenação e organização do trabalho pedagógico. Implica conhecimento teórico que dê suporte ao fazer pedagógico para a melhoria da organização do espaço escolar, pressupondo a possibilidade de mudança de forma a refletir criticamente a respeito de práticas que precisam ser revistas e reformuladas. Também postula a ação efetiva do pedagogo como agente agregador, desde que este se compreenda como intelectual orgânico de sua classe.

Nos registros realizados durante o curso evidencia-se que os textos propostos para estudo são considerados

relevantes, como segue: “[...] contribuíram muito para o aprendizado e desenvolvimento do trabalho”; propiciaram “[...] maior embasamento para a prática do dia a dia”. No entanto, se ressentem de situações, tais como “Trabalhar cada vez mais temas significativos que possam subsidiar o processo de ensino [...]”, atentando para “[...] temas que afligem a todos na escola, como por exemplo a disciplina e o pouco interesse de alguns alunos em querer aprender”.

Em outros depoimentos são destacados temas que os pedagogos solicitaram aprofundamento, como “O trabalho diretamente relacionado com a aprendizagem” e o “Atendimento em grupo e individual dos alunos”, bem como outras indicações de orientações técnicas, como a “reestruturação do conselho de classe” e a “reestruturação da hora atividade”, conforme depoimentos registrados por Breckenfeld (2010, p. 124). São ressaltados também os depoimentos em que os textos trabalhados parecem desarticulados da prática cotidiana, ou seja, aqueles que abordam análises da educação e não incluem situações imediatas do cotidiano escolar. Essa indicação permite inferir que, de modo geral, existe uma expectativa de que os cursos apresentem alternativas para questões da prática escolar, o que resultaria numa formação pautada na racionalidade técnica.

Nos documentos de avaliação também foram indicados pontos direcionados à organização do trabalho pedagógico, ao apoio ao professor e à aprendizagem dos alunos, assim como à organização do conselho de classe.

No entanto, os pedagogos escolares se ressentem da pouca valorização de seu trabalho nas escolas:

sua função é desviada para um ‘quebra-galho’, ‘pau-para-toda-obra’, um ‘faz-tudo’, e ‘não-faz-nada’, ‘disciplinador’”,

“todos sabemos que o professor vê o pedagogo como um cargo de quem não faz nada (BRECKENFELD, 2010, p. 117).

Esse conjunto de indicações implica em algumas ponderações: a) o reconhecimento pelo sistema de ensino do pedagogo escolar como profissional integrante da organização da escola, ainda que sua inclusão neste espaço crie conflitos; b) a incompletude da formação inicial marcada por uma perspectiva de indefinições sobre a identidade profissional: professor, pedagogo, técnico, especialista; c) a incorporação da formação continuada específica, entendida como processo permanente ao desenvolvimento profissional focando na profissionalização; d) a prática profissional a caminho da profissionalidade por compreensão e denúncia da categoria pela da necessidade de definição de suas atribuições e competências; e) os apontamentos, para uma melhor articulação entre a prática profissional dos pedagogos, dos cursos e dos programas de formação continuada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim, considerando os registros realizados, elencamos alguns pontos que emergem das análises e que podem se constituir indicadores para as propostas de formação continuada dos pedagogos:

a) os processos de formação carecem de compreender o pedagogo como um gestor-docente, com uma sólida base teórica em conhecimentos específicos das diferentes áreas e das áreas pedagógicas específicas, advinda do curso de Pedagogia. A formação como um contínuo, da inicial para a continuada, como

entende Marcelo García (1999), implica na articulação de um campo científico específico para identificar os modos de organização dessa profissão, sua reconstrução e possibilidade de apresentação em diferentes contextos de atuação e desenvolvimento profissional;

b) reconhecimento e entendimento da diversidade cultural de nossa sociedade, como fonte de conhecimento e ponto de partida para indicação de alternativas de atuação na prática cotidiana. Para tal, a formação objetiva deve estar relacionada à competência técnica e disciplinar, ao autoconhecimento, à autonomia e ao compromisso político com a própria formação. Como uma questão de exercício de cidadania esses são alguns pressupostos a serem refletidos;

c) a formação continuada, ao se articular com o desempenho profissional dos profissionais da educação, torna as escolas lugares de referência para o trabalho pedagógico e favorece a compreensão do ambiente e de seus determinantes. Trata-se de um objetivo que adquire credibilidade quando os programas de formação se fundamentam em torno de problemas reais e de projetos de ação, não apenas de conteúdos acadêmicos. Reforçamos o pensamento de Nóvoa (1992) de que a separação entre pesquisadores (que oferecem sua produção) e professores (na condição de consumidores), pouco ou nada acrescenta na reflexão ou proposição de novas práticas de ensino. Existe um espaço fundamental de

negociação, de conversa e de diálogo que, na verdade, estaria construindo os elos de significação pretendidos;

d) a formação continuada não pode ser concebida apenas como um meio de acumulação de cursos, palestras, seminários, de conhecimentos ou técnicas, mas sim como um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas e de construção permanente de uma identidade pessoal e profissional em interação mútua. É esse o ponto nevrálgico das questões que anteriormente levantamos;

e) de que, por meio do diálogo democrático se firme o compromisso de levar adiante, com responsabilidade política e ética, as possibilidades de dar maior significado e concretude à formação continuada e à valorização profissional, considerando as condições em que se realiza o trabalho do pedagogo escolar, Scheibe (2007);

f) e mais, a importância de rever a organização escolar, para que as condições de trabalho tragam possibilidades e disponibilidade de recursos materiais e humanos frente às atuais demandas da sociedade e da comunidade escolar.

g) especificamente, torna-se imprescindível repensar o direcionamento que se tem dado ao programa de formação continuada do pedagogo escolar no sistema de ensino público estadual paranaense, de forma que se torne coeso às necessidades advindas da formação inicial e se aproxime das práticas da escola pública a que se destina, sem o abismo teórico e prático existente na formação inicial.

Reconhecer que o desenvolvimento profissional do pedagogo escolar é um processo continuado, recorrente e inacabado, requer processos de articulação frente às situações cotidianas emergentes, mas que se tornem determinantes de limitações à atuação do pedagogo escolar, como:

Pedagogo é aquele que possibilita o acesso à cultura, organizando o processo de formação cultural. É, pois, aquele que domina as formas, os procedimentos, os métodos através dos quais se chega ao domínio do patrimônio cultural acumulado pela humanidade. [...] A palavra pedagogia traz sempre ressonâncias metodológicas, isto é, de caminho através do qual se chega a determinado lugar. Aliás, isto já está presente na etimologia da palavra: conduzir (por um caminho) até determinado lugar (SAVIANI, 1985, p. 27).

É ingênuo supor que o pedagogo escolar seria capaz de superar as limitações de seu trabalho apenas fundamentado por programas de formação continuada, pois, ainda que estes proporcionem avanços, requerem uma revisão mais ampla das condições da profissão, prezando pelo reconhecimento e valorização do trabalho do pedagogo, e objetivando uma reversão do atual estado em que se encontra a organização da escola quanto à disponibilidade de recursos, de organização e interações sociais. Estamos num tempo em que a escola está sob jugo de definições ideológicas, cerceadoras de processos de desenvolvimento e de proposições democráticas. Muito se tem dito sobre o que se não pode dizer!

REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. A. *et al.* Diretrizes curriculares do curso de pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 819-842, 2006.

ANPAE. **Nossa História**. [201-]. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/website/sobre-a-anpae/nossa-historia>. Acesso em: 21 maio 2021.

BERTUNES, I. E. B. **A coordenação pedagógica e os delineamentos da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo desde sua criação**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2008.

BRASIL. **Lei nº 13.005/2014** - Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Presidência da República: Brasília, DF, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.html Acesso em: 27 jul. 2022.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2021**. Aprova o Plano de Educação e dá outras providências. Presidência da República: Brasília, DF, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 27 jul. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República: Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 out. 2019.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 11, 16 maio 2006.

BRECKENFELD, E. J. N. **A formação continuada do pedagogo gestor-pedagógico no sistema de ensino público estadual paranaense**. 2010. Dissertação (Mestrado em Programa de

Pós- Graduação em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná. 2010.

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

FRANCO, M. A. S. A pedagogia para além dos confrontos. *In*: FÓRUM DE EDUCAÇÃO. Pedagogo: que profissional é esse? Belo Horizonte: [S. l.], 2002. **Anais [...]**. Belo Horizonte: FAE/CBH/UEMG, 2002. p. 39-62.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. *In*: FAZENDA, I. (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1989. p. 69-90.

GARCÍA, C. M. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo**: Revista de Ciências da Educação, Lisboa, v. 8, p. 7-22, 2009.

GARCÍA, C. M. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Portugal: Porto Editora, 1999.

GARCÍA, C. M. Formação docente. **Formação docente**: Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, Belo Horizonte, v. 8, n. 14. p. 13-32, 2016.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. (coord.). **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GOMIDE, A. G. V. Curso normal: diferentes tendências pedagógicas na formação de professores em nível médio. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 8., 2008, Curitiba. **Anais [...]**, Curitiba: [PUCPR], 2008. p. 2677- 2690.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.

GRINSPUN, M. **A orientação educacional**: conflito de paradigmas e alternativas para a escola. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

IGNÁCIO, P. C. S. **HISTEDBR 1986-2006**: navegando na história da educação brasileira. 2006.

KUENZER, A. Z. A educação profissional: breve contexto histórico e legal. *In*: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do

Paraná. **Fundamentos Políticos e Pedagógicos da Educação Profissional do Paraná**, Curitiba: SEED, 2005.

KUENZER, A. Z. **A pedagogia da fábrica**: as relações de produção e a educação do trabalhador. São Paulo: Cortez, 1985.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2005.

LIBÂNEO, J. C. Que destino os educadores darão à pedagogia? *In*: PIMENTA, S. G. (coord.). **Pedagogia, ciência da educação?** São Paulo: Cortez, 1996. p. 107-134.

MARTINS, P. L. O. **Didática teórica / didática prática**: para além do confronto. 8. ed. São Paulo: Loyola, 2006.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13-33.

PARANÁ. **Lei complementar nº 103/04**. Institui e dispõe sobre o Plano de Carreira do Professor da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná e adota outras providências. Curitiba: Assembleia Legislativa do Estado do Paraná, 2004a. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/pr/lei-complementar-n-103-2004-parana-institui-e-dispoe-sobre-o-plano-de-carreira-do-professor-da-rede-estadual-de-educacao-basica-do-parana-e-adota-outras-providencias>. Acesso em: 29 jun. 2009.

PARANÁ. Lei Complementar nº 130, de 14 de julho de 2010. Regulamenta o Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, instituído pela Lei Complementar nº 103/2004, que tem como objetivo oferecer Formação Continuada para o Professor da Rede Pública de Ensino do Paraná, conforme especifica. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, ano 97, n. 8262, p. 3-4. 14 jul. 2010.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Administração e da Previdência. Departamento de Recursos Humanos. **Edital nº 37/2004**. Concurso Público para o cargo Professor do Quadro Próprio do Magistério, área de atuação de professor pedagogo. 2004b.

Disponível em: http://www.cops.uel.br/concursos/seap_2004/Edital_037_2004.pdf. Acesso em: 7 jun. 2019.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação Estado do Paraná. Concurso Público. **Edital nº 10/2007 – GS/SEED**. 2007. Disponível em: http://www.nc.ufpr.br/concursos_externos/seed2007/center_seed.htm. Acesso em: 29 jun. 2009.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Orientações para a organização da semana pedagógica fevereiro/2009. **Estudos para discussão sobre concepção de currículo e organização da prática pedagógica**. Secretaria de Estado da Educação: Curitiba, 2009. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/jul_2009/orientacoes_semped_2009fev.pdf. Acesso em: 13 jul. 2009.

PIMENTA, S. G. (coord.). **Pedagogia, ciência da educação?** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PINZAN, L. T. M.; MACCARINI, N. B. B.; MARTELLI, A. C. A atuação do pedagogo na perspectiva do trabalho coletivo na organização escolar. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL – ESTADO E POLÍTICAS SOCIAIS NO BRASIL. **Anais [...]**. Cascavel: UNIOESTE, 2003.

PORTAL DIA A DIA EDUCAÇÃO. **O papel do pedagogo no Conselho Escolar**. Coordenação de Gestão Escolar, [201-]. Disponível em: <http://www.diaadia.pr.gov.br/cge/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=10>. Acesso em 13 jul. 2015.

ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O. Formação do professor para a educação básica nos cursos de licenciatura. *In*: ENS, R. T.; BEHRENS M. A. (org.). **Ser professor: formação e os desafios na docência**. Curitiba: Editora Champagnat, 2011, p. 101-122.

SANTOS, F.; SANTOS, J. A. B. L. O professor pedagogo: sua história na perspectiva de uma práxis transformadora. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: A EDUCAÇÃO E SEUS SUJEITOS NA HISTÓRIA, 5., 2006, **Anais [...]**. Goiânia: SBHE, 2006. p. 207-210.

SANTOS, M. A. P. S. **Encontros e congressos brasileiros de orientação educacional**: uma instância educativa. 1986. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1986.

SANTOS, M. L. B. **A palavra e o tempo**: as mudanças na inspeção escolar no Estado de Minas Gerais. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis, 2009.

SAVIANI, D. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. **Cadernos de Pesquisa**, [s. l.], v. 37, n. 130, p. 99-134, 2007.

SAVIANI, D. Sentido da pedagogia e o papel do pedagogo. **Revista ANDE**, São Paulo, n. 9, p. 27-28, 1985.

SCHEIBE, L. Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia: trajetória. **Cadernos de Pesquisa**, [s. l.], v. 37, n. 130, p. 30-50, 2007.

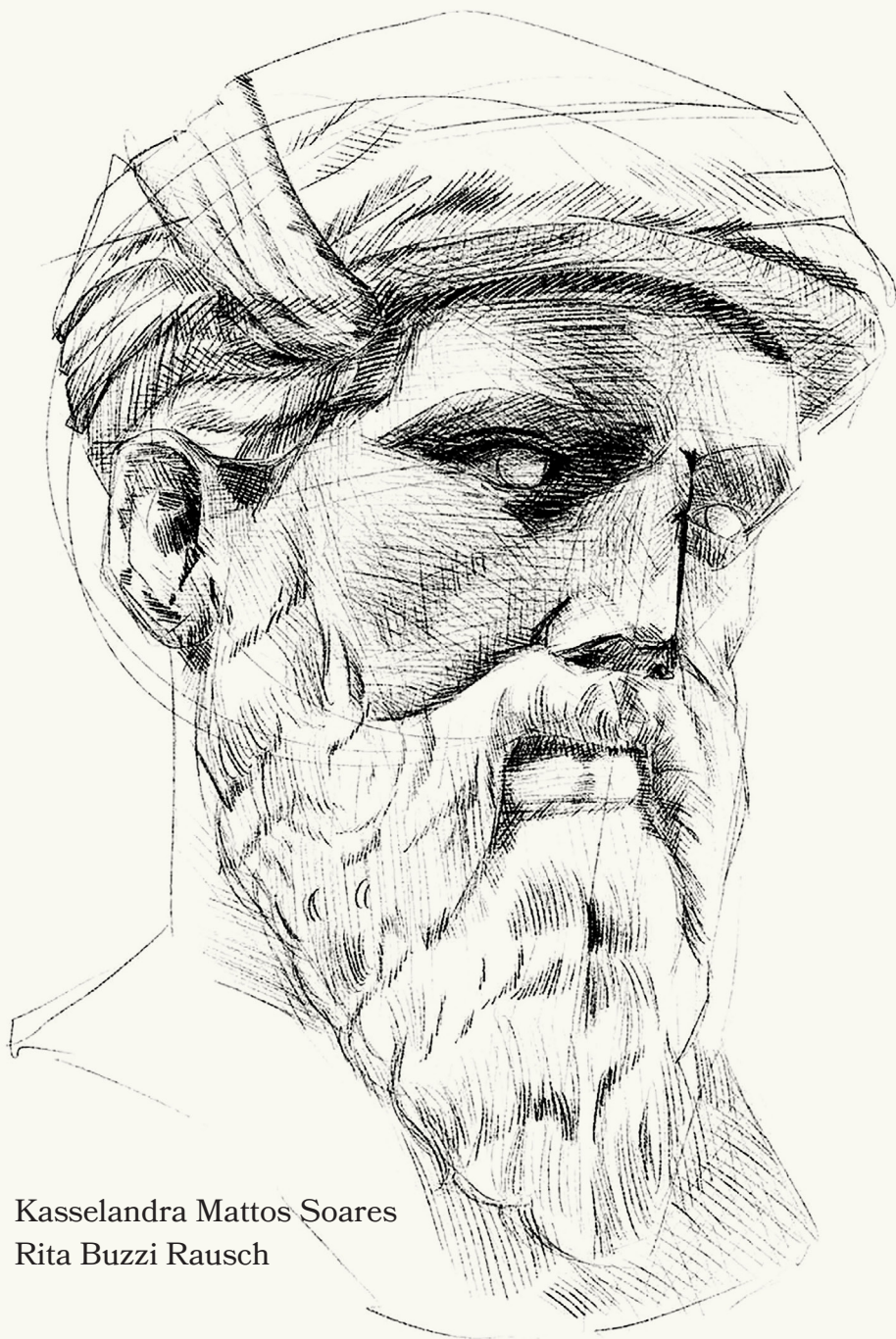
SCHEIBE, L.; AGUIAR, M. Â. Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de pedagogia em questão. **Educação e Sociedade**, [s. l.], v. 20, n. 68, 1999.

SEMERARO, G. Intelectuais “orgânicos” em tempos de pós-modernidade. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 26, n. 70, p. 373-391, 2006.

SILVA, C. S. B. **Curso de Pedagogia no Brasil**: história e identidade. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SOUSA NETO, A. R. Em busca de uma identidade: o curso de pedagogia da UFG. **Itinerarius Reflectionis**, Jataí, v. 1, n. 1, 2005.

PEDAGOGIA E PEDAGOGAS DIANTE DE CONHECIMENTOS MATEMÁTICOS



Kasselandra Mattos Soares
Rita Buzzi Rausch

INTRODUÇÃO

Apresentamos neste capítulo parte de uma pesquisa desenvolvida no Grupo de Pesquisa em Formação de Professores e Práticas Educativas (GPFORPE), vinculado ao programa de pós-graduação em Educação da Universidade Regional de Blumenau (FURB). Analisamos aqui quais conhecimentos acerca da história da matemática foram adquiridos por pedagogas ao longo de sua trajetória educacional por meio dos dizeres das próprias licenciandas em fase de conclusão de curso.

O curso de Pedagogia analisado forma professores para atuar na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Ser professor nessas etapas da educação básica sempre implicou em uma grande responsabilidade, visto ser um profissional polivalente que precisa conhecer diferentes áreas do conhecimento. É esse profissional quem propicia às crianças o início da sistematização de conhecimentos, incluindo os que se referem à matemática. Por esse motivo, é fundamental a maneira como o professor vê e concebe a matemática, sua história e seus conceitos, porque desse entendimento dependerá a formação matemática dos estudantes, bem como sua maneira de compreendê-la. Conforme salienta Pavanello (2001, p. 183), “[...] muitas das dificuldades das crianças em relação ao tema estudado podem estar relacionados à atuação didática do professor [...]”. E, no que se refere ao campo da matemática, Smole (2000) alerta para o fato de que é difícil para o professor ensinar de modo significativo, quando nem ele mesmo se julga capaz frente aos conteúdos matemáticos. Por isso, segundo a autora, é fundamental que o professor tenha conhecimentos sólidos das ideias matemáticas.

No que se refere especificamente à história da matemática, seu conhecimento permite entender as razões e a lógica de seu surgimento, o que possibilita ao professor ensinar de forma mais significativa, conforme salientam D'Ambrosio (1999), Dambros (2001), Mendes (2001) e outros.

A composição deste capítulo está estruturada da seguinte forma: a primeira parte apresenta a introdução, na qual consta a definição da pergunta de partida, o objetivo e a justificativa. Na segunda parte, aprofundamos teoricamente a história da matemática. Em seguida, apresentamos a metodologia, em que descrevemos a abordagem qualitativa da pesquisa, o grupo focal e as participantes, bem como os procedimentos de análise dos dados. Na quarta parte, encontram-se as discussões dos autores envolvidos com a pesquisa sobre a história da matemática. Após isso, trazemos a análise dos dados seguida pelas considerações finais, momento em que expomos os resultados obtidos e algumas recomendações para a melhoria da formação de professores.

HISTÓRIA DA MATEMÁTICA NOS PROCESSOS DE ENSINAR E APRENDER

A história da matemática no ensino apareceu pela primeira vez aproximadamente no ano de 1765 com Clairaut, no livro *Éléments de Géométrie*. No final do século XIX e início do século XX, outros trabalhos com a mesma saliência começaram a surgir relacionando a história ao ensino da matemática, como é o caso de dois importantes matemáticos que defenderam a utilização da história da matemática no ensino da matemática: Félix Klein (1849-1925) e Poincaré (1854-1912); ambos pregavam

a importância de respeitar, no ensino, a ordem da construção histórica dos conceitos matemáticos (DAMBROS, 2001).

Miguel e Brito (1995) afirmam que no Brasil, nas décadas de 1960 e 1970, devido a predominância da concepção formalista e também da organização do ensino de acordo com o movimento designado por “Matemática Moderna”, a referência à utilização dos conhecimentos históricos no ensino foi basicamente negligenciada. Nos anos 80, há um declínio do movimento da Matemática Moderna e, conseqüentemente, se intensifica o interesse pela história da matemática relacionado com toda sua potencialidade pedagógica. Desde então, a história da matemática vem ganhando espaço no campo acadêmico e científico.

Existem vários educadores pesquisando e difundindo os estudos sobre a história da Matemática e seu potencial pedagógico, entre eles, mencionamos: D’Ambrosio (1999), Dambros (2001), Dynnikov (2001), Nobre (1995) e outros. Em seus estudos, os autores propõem várias mudanças para o ensino da matemática e procuram dar resposta para as perguntas: Por que ensinar história da matemática? Qual o valor pedagógico da história da matemática? As pesquisas também tentam mostrar que a matemática que conhecemos e ensinamos hoje não é única, visto que todas as civilizações desenvolvem conhecimentos matemáticos específicos devido às suas necessidades tecnológicas e econômicas. No desenvolvimento desses conhecimentos há uma história que precisa ser resgatada, como forma de entender as razões e a lógica de seu surgimento. Para D’Ambrosio (1999):

As práticas educativas se fundem na cultura, em estilos de aprendizagem e nas tradições, e a história compreende o registro desses fundamentos. Portanto, é praticamente

impossível discutir educação, sem recorrer a esses registros e a interpretações dos mesmos. Isso é igualmente verdade ao se fazer o ensino das várias disciplinas. Em especial da Matemática, cujas raízes se confundem com a história da humanidade (D'AMBROSIO, 1999, p. 97).

O referido autor propõe que se recupere a presença de ideias matemáticas em todas as ações humanas, para isso, diz estar em total afinidade com o pensamento e o dizer do educador brasileiro Paulo Freire. Freire gravou um vídeo que foi mandado à Sevilha, no ano de 1996, local em que foi realizado o Congresso Internacional de Educação Matemática. A gravação é mencionada por D'Ambrosio (1999) em seu artigo: *A História da Matemática: questões historiográficas e políticas e reflexos na Educação Matemática*, como argumento da necessidade de recorrer à história durante os processos de ensinar e aprender da matemática escolar:

Eu tenho pensado muito que o passo decisivo que nos tornamos capazes de dar, mulheres e homens, foi exatamente o passo em que o suporte em que estávamos virou mundo e a vida que vivíamos virou existência, começou a virar existência. E que nessa passagem, nunca você diria uma fronteira geográfica para a história, mas nessa transição do suporte para o mundo é instalada a história, é que começa se instalar a cultura, a linguagem, a invenção da linguagem, o pensamento que não apenas se atenta no objeto que está sendo pensado, mas que já se enriquece da possibilidade de 247comunicar e comunicar-se. Eu acho que nesse momento a da Matemática e sua relação com o ensino, relata que gente se transformou também em matemáticos. A vida que vira existência se matematiza. Para

mim, e eu volto agora a esse ponto, eu acho que uma preocupação fundamental, não apenas dos matemáticos, mas de todos nós, sobretudo dos educadores, a quem cabe certas decifrações do mundo, eu acho que uma das grandes preocupações deveria se essa: a de propor aos jovens, estudantes, alunos, homens do campo, que antes e ao mesmo em que descobrem que 4 por 4 são 16, descobrem também que há uma forma Matemática de estar no mundo (D'AMBROSIO, 1999, p. 98).

Para D'Ambrosio (1999), a história da matemática ajuda a definir o que se entende por matemática. Nesse sentido, não há como escapar do caráter ideológico da história, assim como não se pode eximir do reconhecimento de que a ação educativa é sempre política.

Recorrer à história da matemática no ensino serve para situá-la como uma manifestação cultural de vários povos em tempos diversos. Por exemplo, é por meio dela que vamos entender e destacar que a Matemática teve origens nas culturas da Antiguidade mediterrânea e se desenvolveu ao longo da Idade Média, se organizando como corpo de conhecimento apenas a partir do século XVII, no qual criou estilo próprio e foi incorporada ao sistema escolar das diversas nações colonizadas. Recuperar a matemática recorrendo a sua história é tratá-la como uma manifestação cultural. Para a sua introdução no ensino não é necessário que o professor seja especialista, basta compartilhar aquilo que sabe e o que descobre com seus alunos.

Nobre (1995), outro pesquisador brasileiro da história da matemática e sua relação com o ensino, relata que durante milhares de anos o homem, ao analisar e interpretar melhor o mundo no qual habita, desenvolveu

o que atualmente chamamos de ciência, na qual formulou, aprimorou e sistematizou muitos conhecimentos que fazem parte do cotidiano da grande maioria das pessoas sem a devida percepção. Milhares de anos se passaram para que se chegasse ao que conhecemos nos dias de hoje, porém, para os olhos dos menos atentos, todo o processo histórico desse desenvolvimento passa despercebido, sendo visto como acontecimentos corriqueiros. Nesse ponto, Nobre (1995) avança nas discussões sobre o tema em foco, segundo ele, sob o ponto de vista educacional, muitos conhecimentos matemáticos são transmitidos como algo obtido de forma natural; por conta disso, coisas que foram criadas para atender às necessidades práticas de civilizações antigas são ensinadas sem atenção às suas reais origens. Neste sentido, é necessário que o professor observe, ao propor atividades de ensino-aprendizagem, que o conceito matemático é uma forma inacabada que esconde inúmeras modificações ao longo de sua história.

Nossos antepassados, ao buscarem a compreensão de determinados fenômenos naturais, sempre fizeram menção aos porquês de sua ocorrência. No entanto, o homem, após chegar à conclusão de seus questionamentos e aceitar uma resposta satisfatória para o contexto de sua época, simplesmente deixou de lado todo o processo necessário para o desenvolvimento de determinado conceito, passando a utilizar apenas os resultados já obtidos. Nos atos de ensinar e aprender matemática, tais resultados passam a ser apresentados como desprovidos de erros e dificuldades, sendo assumidos como naturais, sem gerar questionamentos acerca de suas origens. No entanto, é preciso considerar que, no processo pedagógico, a forma como o assunto é tratado assume extrema importância para que seja verdadeiramente compreendido. O autor

propõe um tratamento diferenciado para os processos de ensinar e aprender dos conhecimentos matemáticos, baseados em trabalhar os conceitos partindo do seu desenvolvimento histórico. Segundo ele, desta forma:

[...] a educação assume um caminho diferente. Ao invés de se ensinar à praticidade dos conteúdos escolares, investe-se na fundamentação deles. Em vez de se ensinar o para quê, se ensina o porquê das coisas (NOBRE, 1995, p. 30).

Na essência da proposta de Nobre (1995, p. 30) também está a “[...] busca das contradições da ciência para que surjam outras contradições”. Que se trata de uma ideia que proporciona ao aluno e ao professor a oportunidade de levantar questões sobre coisas que, muitas vezes, aparecem como inquestionáveis e intocáveis.

Para Mendes (2001), a preocupação maior com o ensino está relacionada ao cotidiano de ensinar e aprender, diante do qual considera que a história deve ser utilizada na elaboração e na execução de atividades voltadas à construção das noções básicas dos conceitos matemáticos. Desse modo, é preciso que se oriente o uso da história matemática solidamente, objetivando continuar a busca da compreensão das propriedades matemáticas, seus teoremas e aplicações na solução de problemas que exijam do aluno algum conhecimento referente ao assunto. De acordo com o referido autor, pelo conhecimento histórico, o aluno é capaz de pensar e compreender as leis matemáticas com base em certas propriedades e artifícios que são usados hoje, desde que sejam evidenciadas as dificuldades do seu processo de sistematização científica. O aluno deve participar da construção do conhecimento escolar de forma ativa e crítica, tendo como uma das exigências

a relação com a necessidade histórica e social que sustentou o surgimento e o desenvolvimento dos conceitos matemáticos. A efetivação desse ensino só pode ocorrer se o professor adotar a conduta de orientador das atividades, priorizando as experiências teóricas ou práticas dos alunos como subsidiadores da formação dos conceitos interpretados, com o intuito de aplicá-las na solução de problemas práticos que os exijam (MENDES, 2001).

Miguel (1993) discute o caráter significativo do uso da história no ensino de matemática por meio de práticas dinâmicas, vivas e esclarecedoras. Seu trabalho atribui o caráter questionador do papel da história da matemática no ensino:

Não são os conteúdos em si e por si o que importa, mas os conteúdos enquanto veículos de grandes realizações humanas [...] os conteúdos enquanto veículos de produção de bens culturais (materiais e espirituais) de esperança e utopia sim [...] mas também os conteúdos enquanto veículo de produção de dominação da desigualdade, da ignorância, da miséria e da destruição da natureza, de homens, de ideias e de crenças (MIGUEL, 1993, p. 106).

A importância pedagógica da história da matemática é tratada por Miguel com certa dose de cautela. As análises feitas em *Três estudos sobre História e Educação Matemática* – sua tese de doutoramento do ano de 1993 –, fazem menção à duas posições extremas que tentam convencer de que no uso da história “tudo pode ou nada pode”. Sua proposição parte do princípio de que é possível assumir uma posição intermediária, em que a história só poderá surtir efeitos desejados se for compatível aos fins pedagógicos e articulada às demais variáveis que intervêm

no processo de planejamento didático. Assim entendida, a história da matemática assume um papel subsidiário em relação à educação matemática, servindo como elemento de referência para a problematização pedagógica.

A matemática apresentada atualmente nos currículos oficiais, assim como nos manuais didáticos, traz os conteúdos como uma reprodução de resultados descontextualizados. Essa forma de apresentação pode ser aos poucos superada caso seja incluída no currículo um pouco de história, pois esta continua sendo ignorada por boa parte de nossa cultura científica e matemática. É preocupante, entretanto, que a história da matemática escrita pelos matemáticos não consiga realçar aqueles elementos e aspectos que poderiam, eventualmente, trazer uma real contribuição aos professores no ato de planejar as suas aulas.

Para que o uso da história da matemática se torne pedagogicamente útil, é necessário que ela seja escrita sob o ponto de vista do educador matemático. Segundo Miguel (1997), as histórias assim escritas tentariam e tenderiam a privilegiar alguns temas e não outros, enfatizariam a reconstituição não apenas dos resultados matemáticos, mas principalmente dos contextos epistemológicos, psicológicos, sociopolíticos e culturais. Sendo assim, observariam onde e como esses resultados foram produzidos, contribuindo para a explicitação das relações que a matemática consegue estabelecer com a sociedade em geral, com as diversas atividades teóricas específicas e com as práticas produtivas. O mesmo autor defende a existência de outros aspectos que também deveriam ser contemplados pela história da matemática, quando esta é pedagogicamente orientada, tais como: problemas que envolvem a formação de novos campos de estudos,

o avanço de domínios antigos, as várias dificuldades de interpretação, a construção de teorias e outros problemas que surgem durante o processo.

Quanto aos problemas de cunho moral e ético, é desastroso que a educação científica matemática tenha se isentado em relação à sua problematização, se restringindo apenas a uma abordagem técnica e aparentemente neutra. Se abordássemos nas escolas uma matemática pedagogicamente orientada, estaríamos prestando um grande auxílio para os professores intencionados em contrapor-se à tendência tecnicista do ensino. Nessa perspectiva, para a utilização da história da matemática no ensino, é preciso que esta seja abordada de forma pedagogicamente orientada; de modo que seja apresentada como uma história viva, humana, esclarecedora e dinâmica. Assim, pode constituir-se como uma referência para a prática pedagógica problematizadora em matemática (MIGUEL, 1997).

Um processo educacional que procura respeitar as estruturas da forma cognitiva e do rigor, deve também preservar a história e o meio em que o aluno vive, garantindo a formação dos conhecimentos como um processo e não como estado. Todos os motivos necessários que nos levam para a aprendizagem, sem dúvida, podem usar como recursos a história da matemática de modo crítico, com suas importantes etapas de forma e de rigor.

Sebastiani (1994) observa a história da matemática como elemento indispensável para a formação de uma percepção transdisciplinar da matemática, partindo de dois aspectos: a natureza da matemática e seu ensino. Recorre aos reclamos de Poincaré – matemático, físico e filósofo – para retomar a “intuição” como elemento fundamental no ensino de matemática sem, no entanto, menosprezar o papel da lógica. A lógica, enquanto instrumento

experimental e demonstrativo, é uma possibilidade de trazer certeza, já a intuição é um instrumento de invenção. Se a matemática for apresentada com rigor lógico e com aplicação momentânea de fórmulas corre o risco de cair na artificialidade, perdendo o papel da intuição e, conseqüentemente, eliminando a possibilidade de invenção.

Contrariamente, a abordagem transdisciplinar no ensino da Matemática indica que a relação professor-aluno percorre o seguinte processo: intuir-supor-descobrir-avaliar. Nesse contexto de aprendizagem, a história da matemática seria o recurso que permitiria ao professor – e, por extensão, o aluno – reconhecer que o rigor matemático é variável com o tempo, isto é, que não cabe em “apenas uma concepção de conhecimento rigoroso”.

Em *Concepções de História da Matemática*, Otte (1992) fala da importância da integração no ensino e na aprendizagem das reflexões sobre a história das ideias matemáticas, por serem motivadas por uma variedade de razões. O pesquisador diz que a história tem servido apenas como fonte de motivação e estímulo para o ensino, quando, na verdade, deveria ser empregada de maneira produtiva, para não correr o risco do aluno se sentir enganado quando perceber a não linearidade e a complexidade de compreensão da natureza e do objeto matemático. O autor também reafirma que, até hoje, os temas históricos ainda são introduzidos na sala de aula com o objetivo de apenas contrabalançar o tratamento técnico do assunto, chamando atenção para a importância de evidenciar o caráter formal da matemática, visto que, historicamente, sua formalidade motivou o *insight* epistemológico que caracteriza tudo o que diz respeito à modernidade e ao pensamento relacional. A essência do pensamento científico consiste em descobrir quais relações podem

ser controladas e comunicadas, enquanto o aspecto é relevante por se tratar de uma afirmação de absoluta objetividade, que se apresenta como se fosse a única interpretação existente para certa parte do conhecimento.

Os termos teóricos são valiosos no desenvolvimento das atividades cognitivas, porque representam as idealizações que não podem ser exaustivamente dissolvidas em possíveis interpretações ou em aplicações particulares. A história nos dá uma prévia de que não existe uma única matemática e essa preliminar deveria servir de encorajamento e fortalecimento para quem aprende (OTTE, 1992).

O conhecimento histórico da disciplina (que se aprende ou se ensina) contribui para resolver questões importantes, porém, os estudos não devem se referir apenas às descobertas, às curiosidades, às datas ou às biografias, é preciso estar voltado ao desenvolvimento, às significações, às características do conhecimento e à constituição de seu status de instrumento de poder. Com isso, o aluno estaria em contato com a história social da matemática, a compreendendo como uma produção humana; não obstante, também seria possível que entendesse que o conhecimento matemático foi produzido ao longo do caminho percorrido pela humanidade desde a Pré-História, atendendo às diversas transformações que ocorreram – e continuam ocorrendo – na sociedade e no próprio homem. Sendo assim, conhecer o processo histórico que gerou o conhecimento é uma forma de compreendê-lo e dar-lhe significação social e, ao mesmo tempo, de colocar o homem como agente de sua cultura; contextualizar historicamente o ensino é um modo de evitar e de responder algumas questões, uma vez que o próprio conhecimento científico responde aos seus próprios porquês.

Dambros (2001) afirma que suas convicções a respeito da importância dos conhecimentos históricos da matemática aumentaram com a realização de sua pesquisa, com base nisso admite que muitos estudos sobre a valorização da história da matemática no ensino estão sendo realizados, porém, na prática, pouco está sendo feito. Ressalta também que, tradicionalmente, a história da matemática vem servindo como simples meio de motivação nas aulas, sendo tratado através de pequenas histórias sobre grandes matemáticos da Antiguidade ou por alguns fatos marcantes que ocorreram no passado. Embora não deva ser totalmente desprezada, essa metodologia não satisfaz e nem contribui para um avanço verdadeiro no aprendizado matemático.

Dambros (2001) ainda afirma a existência de unanimidade acerca da importância da presença da história da matemática em seu ensino, demonstrando que o problema ronda o modo como a história está sendo usada e a carência da devida atenção. Aponta também, como uma das razões para o uso insatisfatório da história da matemática no ensino, a falta de preocupação ou preparação dos professores, alegando que muitos deles ainda desvalorizam a história, acreditando que ela tem pouca relação com os conteúdos que são apresentados aos alunos. O descaso é maior quando se trata dos departamentos de matemática das universidades – local onde os professores são formados –, em que a preocupação é quase exclusiva com o repasse mecânico de conteúdos, sem a devida menção aos seus processos de construção. A pesquisadora compartilha do pressuposto de que a importância da história da matemática no ensino está na fundamentação teórica proporcionada ao professor; diante disso, propõe que, primeiramente, deve ser elaborado e implementado um

plano para formar professores para que, posteriormente, estes estejam contribuindo com estudos históricos para a formação de novos professores voltados aos anos iniciais do ensino fundamental, cuja formação e prática pedagógica são caracterizadas pela polivalência – frente a qual as pesquisas sobre esse tema ainda não se detiveram.

A presença da história da matemática nos currículos dos cursos de formação de professores pode contribuir para uma reflexão e compreensão mais adequada de fatores que são essenciais na prática pedagógica. Abstrair e generalizar são dois pontos de muita importância no aprendizado matemático, porém, nem sempre os professores compreendem isso. Os profissionais dos anos iniciais do ensino fundamental são um exemplo de tal incompreensão, pois relutam quando se afirma que a matemática tem tais características. De acordo com esses professores, para que as crianças compreendam as temáticas apresentadas o ensino da Matemática não pode ser apenas lógico, por isso, entendem a necessidade do uso de materiais manipulativos. Dambros (2001) concorda que não se pode negar a importância do uso do material didático, mas afirma que é preciso que o conhecimento seja generalizado para que seja aplicável a diversas situações, sendo também necessário saber distinguir o momento em que o material deve ser deixado de lado para que sejam desenvolvidas as abstrações e as generalizações, duas características do pensamento matemático. Caso contrário, corre-se o risco de chegar à uma situação deplorável, na qual algumas crianças do 6.º ano não saibam resolver operações aritméticas sem recorrer ao uso de desenhos ou de contagens nos dedos. Para este nível de escolarização, supõe-se que o aluno já tenha seu

pensamento matemático suficientemente desenvolvido e não precise mais recorrer a tais tipos de artifícios.

A autora manifesta a sua preocupação com o baixo rendimento dos alunos na disciplina de Matemática, apontando ser este o fator que impulsiona a realização de estudos sobre a história e o ensino da matemática. Conclui seu estudo reafirmando o pressuposto de que conhecimento histórico de qualquer disciplina é um subsídio necessário para que as aulas se desenvolvam com maior clareza quanto às origens dos conteúdos ensinados, permitindo uma tradução dos conceitos científicos em conteúdos de ensino (DAMBROS, 2001).

Para Dynnikov (2001), as pesquisas em história da matemática estão sendo intensificadas, justamente por não se poder negar sua importância para a formação do professor. Porém, mesmo que esse campo de pesquisa esteja sendo ampliado, ainda existe uma questão que continua sem resposta: como usar a história da matemática na prática em sala de aula? Esse é o problema encontrado pelo professor quando deseja tornar relevante sua experiência de sala de aula para o aprendizado dele e dos alunos; ainda que se fundamente em questões teóricas, críticas e práticas, lamenta a forma como a matemática é apresentada aos alunos como se fosse perfeita, pura, limpa e sólida, ou seja, livre de erros. Desta forma, o pensamento com relação ao ensino da temática se torna fechado e morto, sem nenhum tipo de emoção para o aluno além da impressão de que nada mais pode ser descoberto sobre matemática. O estudo da história da matemática pode ajudar a mudar tal concepção, a proposta de Dynnikov (2001) é de que o ato de criar em sala de aula momentos de discussão e reflexão em torno de questões, como: Quais os construtores da matemática? Como ela se desenvolveu?

O que é matemática? Promove a percepção de respostas diferentes de acordo com o momento histórico, o lugar e os contextos considerados.

É normal que existam dificuldades para mudar, pois toda transformação passa por concepções e pensamentos que esbarram em várias tendências, sendo a principal o conservadorismo. Frente a essa tendência existe a convicção de que, para romper com o conservadorismo, a história da matemática pode ajudar muito por propor reflexões, sendo uma das principais razões sua contribuição para a compreensão dos conceitos. O argumento é que, ao expor a origem de certas ideias e seus procedimentos, colabora-se para o estabelecimento de conexões entre a matemática e as demais ciências, além de contribuir para a formação da consciência dos alunos sobre as relações entre matemática e sociedade; também, por ser uma fonte inesgotável de problemas curiosos e interessantes, permite que seja desenvolvida a capacidade de resolução de problemas.

De acordo com Dynnikov (2001), o uso da história da matemática pode ser categorizado, basicamente, com duas abordagens: estática e dinâmica. Estática, porque apresenta a história como uma narração de episódios corriqueiros, não tendo o cuidado de inseri-los nos conteúdos, isto é, como se fossem simples ilustrações dispensáveis. Se vista de forma dinâmica, a história da matemática se insere no conteúdo abordado, desse modo o aluno reconstrói os passos que foram dados para a organização daquele conhecimento, sendo, a partir disso, mostrada a dimensão didática e humana do conhecimento existente entre professor e aluno. A beleza das lendas e do misticismo é comum na história da matemática, pela qual circulam heróis e heroínas de distintas nacionalidades

e de diferentes épocas. Ao trabalhar a história da matemática partindo dessa temática a curiosidade dos alunos e professores ficará aguçada por conta das leituras de lendas históricas, despertando assim, o interesse por essa forma de ensino e suas outras temáticas. Dynnikov (2001) destaca que, mesmo com todos os benefícios apresentados, é preciso tomar cuidado ao utilizar a história como recurso didático em sala de aula para não restringi-la somente à ludicidade, ela deve contribuir também para uma ampliação do próprio conhecimento matemático.

A autora é enfática ao alertar que a utilização da história da matemática no ensino não é uma tarefa fácil, por isso a imensa necessidade de se incluir nos cursos de formação de professores o aprofundamento dos conceitos históricos, com o cuidado de fazer a distinção entre seu uso e buscando ensiná-lo como um objeto de conhecimento. Adverte ainda que, o simples estudo da História como disciplina, não consegue fornecer ao professor as condições para introduzi-la em sala de aula nos níveis iniciais de ensino como uma ferramenta de trabalho.

Por fim, salienta que sem os conhecimentos básicos de história da matemática se torna muito difícil inserir atividades que visem o seu uso em sala de aula. Se o professor não tem um problema matemático que seja curioso, a biografia de algum matemático, a matemática de uma sociedade ou outro tema dentro do nicho pode ser explorado em uma investigação em sala de aula. Dessa forma, professor e aluno descobrem os fascínios dos saberes construídos socialmente, o que promove a contínua evolução de seus conhecimentos.

Para concluir essa seção, vale dizer que uma análise mais apurada evidenciará a insipidez das propostas que advogam sobre o papel pedagógico da história da

matemática que, como afirmam Baroni e Nobre (1999), carecem de bases teóricas sólidas. A produção científica brasileira sobre o tema toma corpo a partir do final dos anos 80 do século passado; por isso, há um vasto campo de pesquisa que se abre para a construção dos fundamentos teóricos necessários para credenciar a relação entre a história e a aprendizagem matemática.

METODOLOGIA

Com a finalidade de atingir os objetivos desta investigação foi delineada uma pesquisa de cunho qualitativo, seguindo as orientações de Bogdan e Biklen (1994). Como procedimento de geração de dados se utilizou a técnica de grupo focal; segundo Gatti (2005), esta técnica privilegia a seleção dos participantes de acordo com suas características comuns, qualificando-os para discutir questões que indicam o foco do trabalho.

Para Powell e Single (1996 *apud* GATTI, 2005, p. 7) um grupo focal nada mais é

[...] do que um conjunto de pessoas que são selecionadas e reunidas pelo pesquisador para discutir e comentar um tema, que é objeto de pesquisa, a partir de sua experiência pessoal.

Esta técnica não se preocupa apenas com o que as pessoas do grupo pensam e expressam, mas também em como elas pensam e o porquê de seus pensamentos. Assim, Morgan e Krueger (1996 *apud* GATTI, 2005) apontam pesquisas que envolvem grupos focais, cujo objetivo é captar, a partir de trocas realizadas no grupo, conceitos, sentimentos, atitudes, experiências e reações de um modo que não se conseguiria utilizando outra técnica.

Este procedimento é rico quando se quer capturar formas de linguagem, expressões e tipos de comentários de determinados segmentos (GATTI, 2005).

O grupo focal composto foi constituído por licenciandas em fase de conclusão do curso de Pedagogia da FURB – curso fundado no ano de 1968, com autorização para funcionamento expedida em 25 de maio de 1968. Atualmente, o curso tem por objetivo preparar o profissional para atuar como professor na educação infantil ou até o 5º ano do ensino fundamental (FURB, 2016).

Durante a pesquisa foram escolhidas as licenciandas concluintes do curso de Pedagogia, por se tratar de um momento oportuno para a análise dos conhecimentos matemáticos adquiridos por elas durante a formação inicial. As pesquisadoras obtiveram autorização para conversar e apresentar às licenciandas as intenções e os procedimentos da pesquisa, convidando-as a fazerem parte do grupo focal. O grupo foi constituído por cinco licenciandas e as pesquisadoras mediarão os encontros de discussão. O Quadro 1 apresenta as características das participantes da pesquisa:

Aluna	Gênero	Idade	Atuação Profissional	Experiência docente
L1	Feminino	21	Professora Anos Iniciais	3 anos
L2	Feminino	22	Bibliotecária Universitária	Não tem experiência docente
L3	Feminino	21	Professora Anos Iniciais	3 anos
L4	Feminino	21	Professora Ed. Infantil	2 anos
L5	Feminino	21	Professora Anos Iniciais	3 anos

Quadro 1. Características das participantes da pesquisa

Fonte: Autoria própria.

Com base nas informações expostas foi possível perceber que as participantes eram todas muito jovens e iniciaram suas trajetórias profissionais durante o curso de Pedagogia e, das cinco envolvidas, apenas uma licencianda ainda não atuava como docente. Outro fato que chamou atenção foi de que todas as pessoas envolvidas na pesquisa serem do gênero feminino; esta curiosidade se aplica também à esta turma de formandos no curso de Pedagogia em especial, a qual era 100% constituída por mulheres.

Foram realizados cinco encontros nas dependências da universidade, que tiveram a duração de uma hora, em média. Os encontros foram gravados e depois transcritos. Para a análise dos dados foram utilizados os procedimentos de análise de conteúdo. Essa técnica tem como ponto de partida a mensagem; de acordo com Bardin (1977), este método está em constante aperfeiçoamento e se aplica a discursos diversificados, fazendo com que o investigador sustente sua busca pelo escondido, pelo não aparente e pelo inédito retidos em qualquer mensagem. Analisar mensagens preocupando-se com uma leitura diferenciada e buscando um olhar investigativo torna o pesquisador um verdadeiro espião, obrigando-o a observar o intervalo de tempo entre o estímulo-mensagem e a resposta interpretativa, sendo esse o objetivo deste instrumento metodológico (BARDIN, 1977).

ANÁLISE DOS DADOS

Nos encontros do grupo focal observamos que, das cinco licenciadas envolvidas, apenas duas fizeram menção às experiências vivenciadas com a história da matemática durante suas vidas escolares. Ao falarem a respeito de

como tais conhecimentos foram abordados não se lembravam de detalhes, apenas afirmaram que, em ambos os casos, os professores se referiam à história da matemática para iniciar ou finalizar um conteúdo. Em nenhum dos relatos a história foi utilizada para auxiliar no aprendizado:

Meu contato com a história da Matemática foi muito superficial, limitando-se a uma lembrança vaga de algumas aulas que tive no ginásio e que nem lembrava mais, meu professor de matemática na época nos contava as histórias de alguns dos matemáticos e de como surgiu os sistemas de numeração e falava também dos nozinhos nas cordas, mas sempre quando ia introduzir um novo conteúdo. Realmente posso afirmar que a Matemática na época do pré a 4ª série não foi tão interessante quanto à Matemática da 5ª série a 8ª série foi. E no ensino médio, aí ficou muito pior, eram apenas contas sem ter um sentido, um motivo do porquê estudávamos aquilo (L1);

Eu lembro pouco sobre da história da matemática, uma vez falaram sobre os nozinhos nas cordas, porque meus professores buscavam passar mais os cálculos, problemas, e não sobre como tudo isso surgiu (L5).

Nos relatos da licenciandas fica evidente a falta de contato com a história da matemática nos diversos níveis de ensino. Estudos que se referem ao potencial da história da matemática no contexto pedagógico são destaques em muitas pesquisas realizadas por autores, como Baroni e Nobre (1999), Mendes (2001), Miguel (1997), entre outros, nestes estudos, os autores propõem modificações na forma de abordagem dos conteúdos matemáticos nas salas de aula em todos os níveis de ensino, de modo que

possam ser inseridos momentos que motivem o aluno à pesquisa nas suas diversas formas. Além disso, também procuram respostas para questões que envolvam o porquê de ensinar a história da matemática, questionando qual o seu valor pedagógico. Mendes (2001) afirma que o conhecimento surge de diferentes grupos socioculturais que se desenvolvem intelectualmente de acordo com as suas necessidades, levando à sociedade informações que disseminam esses conhecimentos. Neste sentido, a história da matemática pode ser trabalhada durante as aulas como auxílio para a desmistificação de conceitos matemáticos considerados difíceis.

De posse das informações geradas pela observação anterior, na qual buscamos verificar a presença de estudos sobre a história da matemática na trajetória educacional das licenciandas, traçamos uma estratégia para analisar a ausência dos estudos sobre a história da matemática. Desta forma, para que o último encontro do grupo focal fosse produtivo, se fez necessária a entrega prévia de um texto contendo um pouco da história da matemática, no qual deveria estar presente a organização dos sistemas de numeração das diferentes civilizações. As civilizações escolhidas foram os Egípcios, os Maias, os Hindus e os Árabes e o assunto escolhido para o texto foi sugerido pelas próprias licenciandas. O texto fornecido antecipadamente surtiu efeitos positivos para a análise, pois trouxe à tona nas licenciandas a vontade para aprender novos conhecimentos matemáticos:

A leitura do texto trouxe à tona algumas lembranças minhas, com relação aos estágios que fiz já aqui na graduação. Era um projeto que trabalhava sistema monetário e eles me indagaram sobre a origem do dinheiro, me vi 'num

mato sem cachorro', pois não tinha ideia de onde encontrar esta informação; meu ponto de partida foi a internet, onde encontrei algumas coisas que foram úteis para responder as questões dos alunos. Aí você pode me perguntar: e o que isso tem a ver com o texto? Se eu tivesse tido contato com a história da matemática antes, assim, desse jeito, talvez não tivesse tanta dificuldade para responder as questões das crianças, pelo menos saberia onde encontrar respostas seguras (L1);

Bom... Quando comecei a ler o texto percebi que não havia estudado nada sobre a história da matemática. E aí me bateu um sentimento de estranheza. Não consegui lembrar de nenhum momento que pudesse relacioná-lo com minhas lembranças, acho que nunca tive acesso a um texto como esse. Mas tenho que dizer que leituras como estas deveriam ser sugeridas durante todas as etapas de nossos estudos (L2);

Infelizmente, não tenho lembranças de ter aprendido sobre a história da matemática. Mas, ao ler esse texto, ele despertou em mim algo que eu nunca achei que viveria: a vontade de saber mais sobre matemática (L3);

Eu não tive acesso a textos como este antes e sei que a matemática está presente em nossas vidas desde quando nascemos, nos cerca sem mesmo nos darmos conta. A falta do conhecimento histórico da matemática e o contato com esse texto agora me fizeram acordar um pouco, fiquei empolgada em buscar mais sobre a história da matemática (L4);

Saber o que pensavam os antigos e quanto tiveram que ser criativos para organizar um jeito de se comunicarem desperta interesse em grande parte dos estudantes, então

acho que esse tipo de momento vivido por nós hoje merece ser repartido com todos, pelo menos com aqueles que farão parte daqueles que tem como profissão ensinar (L5).

O fato das licenciandas não terem lembranças sobre momentos da vida escolar que se relacionassem à história da matemática, deixa evidente que a preocupação dos processos de ensino não estava voltada aos conhecimentos históricos no que se refere à matemática, não sendo demonstrado cuidado com sua contextualização histórica. Isso contribuiu para que as licenciandas só viessem a ter contato com essa história por esforço próprio, como foi o caso de L1, por meio de projetos particulares desenvolvidos durante a participação nesta pesquisa.

As estudantes começaram a perceber que as grandes descobertas também tiveram um árduo caminho percorrido, repleto de erros e acertos. Para Nacarato e Lopes (2005, p. 158), “o indivíduo ao ler, interpreta e compreende de acordo com sua história de vida, seus conhecimentos e suas emoções”, com isso, surgem novas possibilidades para ampliar os horizontes dos conhecimentos e desenvolver as aptidões necessárias para uma melhor formação crítica e social. Desta forma, D’Ambrosio (1996) destaca que a história da matemática, quando utilizada pelo professor, pode motivar, despertando o interesse e satisfazendo as curiosidades de seus alunos em relação à matéria.

Ao analisarmos os relatos que comentavam a respeito da presença ou da ausência de estudos sobre a história da matemática na trajetória educacional das licenciandas, conseguimos perceber que, seja qual for o nível de ensino que estivermos nos referindo, a realidade que se apresenta é a mesma quando se trata da importância atribuída aos conhecimentos históricos das disciplinas. Em especial,

nesta pesquisa vimos que a história da matemática é abordada com um total descaso pelos profissionais em sala de aula, ainda que estes conhecimentos possam ser muito úteis para motivar o aprendizado dos conteúdos. Não queremos aqui dizer que a história da matemática é solução para os problemas do aprendizado matemático, mas sim apontá-la como uma alternativa para auxiliar no ensino dos conhecimentos. Para D'Ambrosio (1996), uma forma de se praticar a história da matemática no ensino é acompanhar cada ponto do currículo tradicional, partindo de uma explanação do contexto socioeconômico e cultural no qual aquela teoria ou prática se criou. Além disso, é importante ressaltar os aspectos políticos na criação da matemática, procurando relacioná-los à época em que se manifestam nas ciências, na filosofia, nas religiões, nas artes, nos costumes e na sociedade.

Ao proporcionarmos o contato das licenciandas com o texto sobre os sistemas de numeração das civilizações, pudemos perceber que a leitura fez com que tivessem outro olhar no que se refere à matemática, um olhar menos acua-do. O fato das participantes não estarem acostumadas com momentos como aquele oferecido pelo encontro, bem como ao acesso a textos que tratam da história da matemática, fizeram com que as licenciandas se mostrassem apreensivas e até mesmo inseguras, principalmente, para se expressarem com relação à representação correta dos conteúdos que apareceram no texto. Por exemplo, ao falarem sobre os quípus incas – artefatos feitos de cordas de diversos tamanhos e cores, com nós que indicam quantidade, unidades ou dezenas –, trataram estes por “nozinhos nas cordas”, sem mencionar, em momento algum, que essa representação dizia respeito ao sistema de registro Inca:

Se até a gente se divertiu ao aprender um pouquinho da história, pensa só nas crianças. Vão pular de alegria ao falarmos dos nozinhos nas cordas e das cores... Acho que só pode contribuir para o ensino (L2);

Aprender como tudo começou, quais eram as dificuldades, enfim acredito que deixa o conhecimento mais gratificante e menos doloroso no que se refere à Matemática, pois ela está presente em diversos aspectos da vida cotidiana, por isso é muito importante. Este texto, apesar de sucinto, é muito importante, pois traz informações muito antigas que evidenciam o início da história da Matemática quando não havia números e isso é muito interessante para trabalhar com as crianças (L3);

É muito importante sabermos sobre a história das disciplinas que teremos que ensinar. Eu acredito que pode ajudar muito a criança conhecer como funcionava quando não existia o atual sistema de numeração, as trocas feitas entre as pessoas, os nozinhos nas cordas, dentre outros (L4).

Ao mesmo tempo em que demonstravam insegurança também estavam eufóricas, pois naquele momento tiveram acesso a uma nova alternativa para que aprendessem matemática, podendo depois ensiná-la de forma diferente aos alunos. Tal postura das licenciandas, ao compartilharem seus pensamentos sobre a utilização da história da matemática em sua formação, nos remete à possibilidade de buscar uma nova forma de ver e entender a matéria, tornando-a mais contextualizada e integrada outras disciplinas. D'Ambrosio (1999, p. 97) destaca que:

As ideias Matemáticas comparecem em toda a evolução da humanidade, definindo estratégias de ação para lidar com o ambiente, criando e desenhando instrumentos para esse fim, e buscando explicações sobre os fatos e fenômenos da natureza e para a própria existência. Em todos os momentos da história e em todas as civilizações, as ideias matemáticas estão presentes em todas as formas de fazer e de saber.

Outro aspecto importante encontrado durante a análise foi o comentário de uma das licenciandas sobre sua preocupação com o ensino do conteúdo matemático formal. Essa preocupação mostrou ainda mais a falta do conhecimento histórico e de seu potencial, fazendo com que as pessoas não percebam que, por meio da história, é possível contemplar todos os conteúdos de forma contextualizada e dinâmica. Além desse fato, o que chamou atenção no relato foi a forma como se referiu ao conteúdo matemático: “as contas”, o que evidencia ainda mais a falta de domínio do conteúdo e de suas diversas abordagens:

Penso que a história contribui para obter maior interesse por parte das crianças, mas temos um porém com a história: ‘as contas’ ficam para trás, mais para o final do bimestre e, infelizmente, o que a maioria dos pais quer hoje em dia são ‘contas’ para os filhos resolverem, porque senão não é Matemática. Triste realidade! (L2).

A licencianda, ao expressar sua posição com relação às contribuições que a história da matemática pode oferecer no aprendizado do aluno, mostra uma preocupação muito grande com o conteúdo específico da disciplina, deixando evidente que ensinar a história implicaria em

“deixar de ensinar o conteúdo proposto”. Diante disso, Miguel e Brito (1995) destacam que conhecer um pouco da história da matemática e utilizá-la nas aulas não diminui o rigor matemático do ensino, pois se entende que o rigor também é um componente histórico da Matemática.

Enfim, tendo em vista a análise dos relatos das licenciandas a respeito da presença e da ausência de estudos sobre a história da matemática na trajetória educacional é que podemos perceber que, ao propiciar o acesso aos conhecimentos relacionados à história da matemática, despertamos o interesse de buscar mais conhecimento a respeito do tema. Percebemos também que as licenciandas envolvidas têm a necessidade de aprender e, ao mesmo tempo, de aprimorar o conhecimento que trazem consigo. Desta forma, é possível dizer que a história da matemática pode ser utilizada como fonte de motivação, informação e interesse, para que o professor possa adquirir maior conhecimento sobre fatos do passado que ocorreram em momentos distintos, de modo que estes o auxiliem na ampliação de seus saberes na medida em que este buscar desmistificar a ideia de que só algumas pessoas podem construir conhecimentos matemáticos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acerca dos resultados obtidos, no que se refere aos conhecimentos matemáticos trabalhados no curso de Pedagogia, enfatizamos quatro aspectos que merecem ser ressaltados. O primeiro, faz menção à falta de estudos acerca dos conteúdos específicos da matemática durante a formação inicial no curso de Pedagogia. Este resultado reitera a pesquisa de Gatti e Nunes (2009), que mostrou que os conteúdos da educação básica, entre outros, a

Matemática, são pouco explorados nos cursos de Pedagogia, sendo apenas abordados de modo superficial nas disciplinas de Metodologia e Práticas de Ensino. Por consequência, os cursos de Pedagogia não têm oferecido aos futuros docentes os elementos necessários para conduzir uma boa aula, esses profissionais saem da faculdade sem saber o que nem como ensinar matemática para os anos iniciais da educação básica.

O segundo aspecto diz respeito ao excessivo cuidado com os conhecimentos metodológicos em detrimento de outros. Enquanto o terceiro trata, especificamente, da disciplina de Estatística e a forma descontextualizada como foi apresentada às licenciandas do curso. Evidenciou-se também um quarto aspecto, que está relacionado à importância do professor trazer sua experiência de sala de aula e se mostrar um profissional flexível, pronto para ouvir e auxiliar as licenciandas em suas dúvidas e angústias no que se refere ao ensino e à aprendizagem da Matemática dos anos iniciais.

Ao finalizarmos as reflexões desta pesquisa nos sentimos parcialmente satisfeitos por termos conseguido alcançar nossos objetivos, porém sabemos que ainda há muito a ser feito. Afinal, como afirma Freire (1992), a docência é uma profissão aprendida ao longo da vida e precisamos considerar que o licenciando, ao iniciar o curso de Pedagogia, traz consigo suas crenças e valores sobre a profissão, a escola e seu papel, o que ensinar e como ensinar, bem como acerca do que é aprender. Estas crenças, valores e concepções definem fortemente as decisões pedagógicas que podem ficar intactas pelo curso, serem reforçadas ou, ainda, o que seria desejável, podem ser objeto de análise e reflexão, propiciando o seu reconhecimento.

É importante que a formação do pedagogo seja perpassada pela pesquisa, não ficando restrita apenas ao estágio supervisionado, à possibilidade de problematização, de interpretação, à historicidade e à compreensão da natureza, da especificidade e das relações que se estabelecem durante o trabalho pedagógico. Por ser impossível que haja neutralidade na educação, a ação do professor é dependente de atos políticos, pois ao educarmos estamos reforçando por vezes o silêncio, a submissão ou o ideal, possibilitando aos que aprendem a palavra, não deixando que se calem as angústias e as necessidades daqueles que se encontram na esfera escolar, afinal, “Se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode” (FREIRE, 1992, p.126).

Assim sendo, os cursos de formação inicial, no que se refere aos conhecimentos matemáticos, precisam trazer em seus currículos elementos que permitam a construção da base dos saberes necessários, para que o professor possa começar a ensinar Matemática em sala de aula. Esta base está nos conceitos matemáticos, na história dos conceitos, nas noções pedagógicas que correspondem aos conhecimentos sobre os processos de ensino e aprendizagem da matemática e nos procedimentos didáticos, que são necessários para a transformação do conteúdo ensinado em conteúdo aprendido. Neste sentido, podemos nos permitir dizer que, ao pensar a formação do pedagogo, é preciso levar em conta que o ensino da Matemática necessita de uma atuação profissional que esteja num processo de permanentes reflexões sobre a construção e reconstrução de suas ações, de modo a garantir as conexões entre a formação e as experiências vivenciadas na profissão.

Dessa forma, o pedagogo que atua no ensino de Matemática nos anos iniciais deve estar consciente dos limites de sua formação e, por isso embrenhar-se pelos caminhos de sua autoformação e formação contínua, centrada na escola. É imprescindível que o professor, como sujeito por essência aprendente, se conscientize da necessidade de dedicar-se à formação continuada, compreendendo que se trata de um instrumento que contribui para alterar de maneira crítica sua ação pedagógica. Neste sentido, a presente investigação permitiu desmascarar a ideia de que os alunos não sabem matemática porque quem os ensina nos anos iniciais é o pedagogo, afinal, por meio dos relatos, pudemos perceber que as licenciandas já apresentavam dificuldades com essa área do conhecimento antes mesmo de ingressarem no curso de Pedagogia. É preciso ter consciência de que ensinar Matemática nos anos iniciais da escola representa um desafio, tanto para o pedagogo como para o licenciado em Matemática, pois o curso de graduação, seja lá qual for, não consegue trabalhar todos os conhecimentos necessários ao exercício da docência, o que requer continuidade na formação do professor.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARONI, R. L. S.; NOBRE, S. A pesquisa em história da matemática e suas relações com a educação matemática. *In*: BICUDO, M. A. V. (org.). **Pesquisa em educação matemática: concepções & perspectivas**. São Paulo: UNESP, 1999. p. 129-136.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- D'AMBROSIO, U. A História da matemática: questões historiográficas e políticas e reflexos na educação matemática. *In*: BICUDO, M. A. V. (org.). **Pesquisa em educação matemática: concepções & perspectivas**. São Paulo: UNESP, 1999. p. 97-115.
- D'AMBROSIO, U. **Educação matemática: da teoria à prática**. São Paulo: Papirus, 1996.
- DAMBROS, A. **A história da matemática e o professor das séries iniciais: a importância dos estudos históricos no trabalho com o sistema de numeração decimal**. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.
- DYNNIKOV, C. M. S. S. A história da matemática na sala de aula. *In*: SEMANA DA MATEMÁTICA, 16., 2001, Blumenau. **Anais [...]**. Blumenau: FURB, 2001. p.8-15.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.
- FURB. **Projeto pedagógico do curso de pedagogia**. Blumenau: Centro de Ciências da Educação, Artes e Letras da Universidade Regional de Blumenau, 2016.
- GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.
- GATTI, B. A.; NUNES, M. M. R. **Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em**

pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2009.

MENDES, I. A. **O uso da história no ensino da matemática:** reflexões teóricas e experiências. Belém: EDUEPA, 2001.

MIGUEL, A.; BRITO, A. J. A história da matemática na formação do professor de matemática. **Cadernos Cedes**, Campinas, n. 40, p. 47-61, 1995.

MIGUEL, A. As potencialidades pedagógicas da história da matemática em questão: argumentos reforçadores e questionadores. **Zetetiké**, Campinas, v. 5, n. 8, p. 73-105, 1997.

MIGUEL, A. **Três estudos sobre história e educação da matemática**. 1993. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1993.

NACARATO, A. M.; LOPES, C. E. (org.). **Escritas e leituras na educação matemática**. Belo Horizonte: Autêntica. 2005.

NOBRE, S. Alguns “Porquês” na História da Matemática e suas contribuições para a Educação Matemática. **Cadernos Cedes**, São Paulo, v. 7. n. 40, p. 29-35, 1995.

OTTE, M. Concepções de história da matemática. **Boletim de Educação Matemática**. Rio Claro: UNESP, 1992. p. 104-119.

PAVANELLO, R. M. Geometria: atuação de professores e aprendizagem nas séries iniciais. *In*: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 1., 2001, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: [s. l.], 2001, p. 172-183.

SEBASTIANI, E. O uso da História no Ensino da Matemática: uma abordagem transdisciplinar. *In*: NOGUEIRA, A. *et.al.* (org.). **Contribuições da interdisciplinaridade para a ciência, para a educação, para o trabalho sindical**. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 77-87.

SMOLE, K. C. S. **A matemática na educação infantil:** a teoria das inteligências múltiplas na prática escolar. Porto Alegre: Artmed, 2000.

**A ATUAÇÃO MEDIADORA DO PROFESSOR
PEDAGOGO NA ESCOLA ESTADUAL DO
PARANÁ: PROCESSOS FORMATIVOS, POLÍTICO-
PEDAGÓGICOS, SOCIAIS E CULTURAIS**



Sônia Cristina da Silva
Regina Cely Campos Hagemeyer

INTRODUÇÃO

O novo cenário de evolução da ciência, das tecnologias e de mudança dos processos do trabalho produtivo apresentam demandas às instituições escolares e seus profissionais, sobretudo com relação aos novos paradigmas, metodologias e práticas que possibilitem a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem, considerando as novas necessidades e interesses dos estudantes da escola básica contemporânea.

Neste capítulo, propõe-se destacar a atuação dos professores pedagogos¹ da escola pública estadual do Paraná, com base na centralidade da atuação mediadora que desenvolvem, entre os novos conhecimentos e valores da sociedade atual e os docentes da escola básica estadual, buscando possibilitar melhorias dos processos de ensino e aprendizagem dos estudantes.

Para a compreensão dos processos mediadores desenvolvidos pelos professores pedagogos, faz-se necessário, inicialmente, uma prospecção da trajetória histórica de construção da profissão do pedagogo, aliada à complexidade de sua atuação profissional na escola contemporânea, a qual foi elaborada com a contribuição de Franco (2012), Gabardo e Hagemeyer (2014), Libâneo (2010), Marafon e Machado (2005), Pinto (2011), Saviani (1983), entre outros.

1 Utiliza-se o termo professor pedagogo, com base na nomenclatura adotada pela Secretaria Estadual de Educação do Paraná (Seed), ao institucionalizar esta função profissional. Neste capítulo, a letra '(a)' aparecerá algumas vezes na sequência da palavra 'pedagogo', indicando o sexo feminino, de acordo com o contexto do estudo e da pesquisa realizada.

Este momento de atuação mediadora do professor pedagogo pressupõe uma compreensão mais aprofundada do conceito de mediação. Compreende-se como mediação nesta abordagem as atividades que, pela atuação do professor pedagogo, se orientam pelo estabelecimento de relações entre as metodologias e as estratégias a serem adotadas pelos professores pedagogos para o ensino dos conteúdos científicos-escolares. As atividades mediadoras, de característica processual e essencialmente pedagógica, referem-se à preocupação do professor pedagogo de estabelecer relações entre a seleção compreensiva de conteúdos curriculares e o planejamento de atividades diárias. Esses processos de mediação são clarificados neste capítulo com base em Lopes (1999; 2000) e Silva (2014), considerando as necessidades da formação continuada para a docência, com base nos autores Domingues (2004) e Nóvoa (1995).

Ao situar as questões do panorama contextual contemporâneo, buscou-se analisar as práticas mediadoras que os professores pedagogos desenvolvem, integradas aos novos processos culturais da sociedade, os quais requisitaram subsídios das análises dos estudos culturais, e suas influências no campo da Pedagogia, tratados por Costa (2010) e Giroux (2003). Essa perspectiva levou, ainda, à análise dos processos culturais produzidos no âmbito escolar, considerando as teorizações de Frago (2001); Forquin (1993) e Julia (2001).

A investigação qualitativa foi realizada com base em Lüdke e André (1986), buscando em estudo exploratório, selecionar as atividades de 16 professores pedagogos da rede estadual do Paraná, que em suas atividades se destacaram como aqueles que promovem a construção de práticas mediadoras bem-sucedidas no âmbito da organização e do desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Dos profissionais selecionados para o estudo inicial, destacou-se, para apresentação nesta abordagem, três casos de professoras pedagogas que mostraram em suas práticas, os requisitos adotados e definidos como atuação mediadora no trabalho pedagógico escolar.

As reflexões realizadas durante a pesquisa, com relação às metodologias mediadoras desenvolvidas por professoras pedagogas e analisadas neste capítulo, ensejaram a análise de atitudes e práticas que denotaram o favorecimento da aprendizagem e da formação dos alunos da escola básica estadual paranaense. As possibilidades de atuação mediadora analisadas pretendem contribuir com referenciais para a formação continuada em serviço e atuação dos(as) professores(as) pedagogos(as), considerando o enfrentamento por estes(as) profissionais dos complexos processos sociais e culturais da escola pública contemporânea.

CONDICIONANTES HISTÓRICOS DA FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DO PEDAGOGO: TENDÊNCIAS DE ATUAÇÃO NA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

A atuação do pedagogo foi marcada historicamente por diferentes conotações e atribuições durante muitos anos, desde a construção das fases da sua formação inicial no curso de Pedagogia até os dias atuais. Na atualidade, observa-se visões diferenciadas e ambiguidades quanto ao trabalho que desempenha, bem como incertezas sobre a natureza desta profissão.

Notou-se que a atuação do pedagogo no espaço escolar, revelada em suas opiniões e nas narrações de outros profissionais, revelou um certo desconforto

quanto às relações que estabelece com os professores e com o desenvolvimento do trabalho pedagógico nas escolas. Franco (2012) declara que esse mal-estar da Pedagogia no Brasil deve-se a questões conhecidas por todos, considerando que:

[...] a escola não está conseguindo produzir as aprendizagens previstas; os professores têm dificuldade para ensinar; os legisladores não sabem o que solicitar; os currículos ainda não definiram o que ensinar; a sociedade titubeia em relação ao *para quê estudar* (FRANCO, 2012, p. 39, grifo do autor).

Retomando a trajetória histórica da formação do pedagogo, a criação do primeiro curso de Pedagogia no Brasil, segundo Furlan (2008), remonta ao movimento dos Pioneiros da Escola Nova. Nesse período, as lutas pela educação impulsionaram a implantação de universidades no Brasil, objetivando a profissionalização dos professores. Em um breve percurso pela história da Pedagogia no Brasil, verifica-se que uma ambiguidade formativa foi condicionada desde a criação do curso em 1939, no qual a formação do pedagogo oscilava entre a licenciatura e o bacharelado (GABARDO; HAGEMEYER, 2014).

Posteriormente, com base no parecer emitido pelo Conselho Federal de Educação (CFE) nº 252/1969², buscou-se direcionar a formação do pedagogo como especialista da educação, considerando a formação em habilitações de curta e longa duração, sinalizando a ideia de polivalência. Desta forma, nas habilitações, o pedagogo

2 O Parecer do CFE nº 252/1969, institui habilitações no curso de pedagogia, o que fragmentou o trabalho do pedagogo. Ver: LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2010.

era formado no âmbito da reestruturação tecnocrática, em novo modelo educacional fundamentado nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade.

Segundo Hagemeyer (2008), a formação e atuação do pedagogo passava a expressar a dicotomia entre o professor e o especialista escolar, indicando uma dificuldade ao situar a identidade profissional dos que exerciam esta função. A divisão do trabalho pedagógico no interior da escola, decorrente da implementação da Lei nº 5.692/1969, nesta perspectiva, concretizou-se nos cargos do supervisor, administrador e orientador educacional. Esta fragmentação da atuação do pedagogo retirou do professor as funções de discutir e planejar as propostas pedagógicas escolares, bem como a possibilidade de contribuir como profissional conhecedor dos processos de ensino e aprendizagem no âmbito da sala de aula.

Durante a trajetória histórica da formação do pedagogo, alternou-se, até os dias de hoje, a constituição da sua formação e profissão, ora predominando a formação técnica, ora enfatizando sua formação como docente e como especialista. Nas lutas iniciadas pela reformulação do curso, em meados da década de 1980, pela reformulação do curso, mesmo considerando uma atuação de caráter pedagógico como natureza da função do pedagogo de forma crítica na escola pública, pouco se avançou quanto ao entendimento do seu papel e de sua real contribuição para o processo pedagógico escolar.

No que se refere à formação inicial no curso de Pedagogia, a divisão em habilitações na formação do pedagogo tornava mais evidente o equívoco, no âmago do qual se evidenciava a necessidade de resgatar as principais tarefas que constituem a natureza pedagógica do trabalho deste profissional.

Na rede estadual de educação do Paraná, a Supervisão Educacional foi implantada oficialmente em 1973 e respondeu a uma das habilitações da formação do pedagogo. Para Locco (1983), esta função foi retomada através de ideologias que buscaram atender a objetivos socioculturais durante o processo de redemocratização do ensino e da escola pública brasileira, na década de 1970.

Assinala-se, nesse momento, a aparição primeira da figura do pedagogo como profissional responsável pelo desenvolvimento da função pedagógica na escola estadual. É importante ressaltar que, de acordo com as políticas governamentais para a educação escolar, foram constatados avanços e retrocessos no que diz respeito à qualidade do ensino público. Conforme aconteciam os movimentos pela educação democrática em nível nacional, repercutiam novas propostas educacionais nos estados brasileiros.

De acordo com Locco (1983), os estudos de Saviani (1983) impulsionariam a Secretaria de Educação do Estado do Paraná (Seed) e o governo do período a contribuir de forma mais efetiva para a construção de um projeto pedagógico progressista, com base numa teoria crítica.

No ano de 1990, foi consolidada a Proposta de Currículo Básico na Seed-PR, elaborada com a assessoria de professores do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Paraná (UFPR), a qual permaneceu em vigor até o ano de 1999. Imbuídos dos pressupostos da concepção educacional histórico-crítica, preconizada por Saviani (1983), buscou-se uma proposta pedagógica curricular com ênfase na competência técnica dos professores e profissionais da educação, vinculada ao compromisso político com a escola pública democrática.

Atendendo à crescente demanda por valorização do trabalho docente, na gestão do governo estadual do Paraná

(2003-2006), foi autorizado o primeiro concurso para a função do professor pedagogo, propondo uma nova imagem deste profissional. Esta proposta centrava-se na figura do pedagogo como organizador do trabalho pedagógico, objetivando que estes profissionais desempenhassem sua função com vistas à melhoria do rendimento escolar, uma vez que se tornavam profissionais habilitados para isso.

No texto da proposta de atuação deste profissional, dentre as atividades que constituem sua função, cabe destacar no Edital nº 37/2004³ (PARANÁ, 2004) do concurso, a compreensão sobre a mediação no processo ensino-aprendizagem, presente na referida proposta do ponto de vista das atribuições do professor pedagogo, com base nos seguintes objetivos:

- a)** orientar o processo de elaboração dos planejamentos de ensino junto ao coletivo de professores da escola;
- b)** subsidiar o aprimoramento teórico metodológico do coletivo de professores da escola, promovendo estudos sistemáticos, troca de experiência, debates e oficinas pedagógicas;
- c)** elaborar o projeto de formação continuada do coletivo de professores e promover ações para sua efetivação;
- d)** organizar a hora-atividade do coletivo de professores da escola, de maneira a garantir que esse espaço-tempo seja de reflexão-ação sobre o processo pedagógico desenvolvido em sala de aula.

3 Primeiro edital de concurso para pedagogos, sendo estes profissionais licenciados em Pedagogia.

As questões voltadas aos processos de formação docente continuada e à organização de “projetos” relacionados às questões pedagógicas trouxeram, sobretudo, novas implicações à função dos professores pedagogos. Apesar da existência de poucos documentos a respeito das atribuições deste profissional no âmbito da Seed, a instrução nº 001/2015⁴ redefiniu critérios, funções e/ou responsabilidades para as equipes pedagógicas⁵.

A respeito do processo de mediação na formação continuada na escola, dois novos tópicos enfatizavam a necessidade do trabalho e com base na realidade escolar, o que trouxe uma demanda relativa à compreensão e ao conhecimento dos sujeitos estudantes da escola estadual, considerando as influências dos processos culturais contemporâneos nos processos de ensino e aprendizagem.

Nessa perspectiva, o professor pedagogo ficou responsável por:

- a) promover e coordenar grupos de estudos para reflexão e aprofundamento de temas relativos ao trabalho pedagógico e para elaboração propostas de intervenção na realidade da escola;
- b) elaborar, organizar e acompanhar atividades de estudos, com base nas necessidades apresentadas pelo diagnóstico do plano de ação da instituição de ensino e pelo cotidiano da realidade escolar.

Requisitava-se aos profissionais pedagogos o investimento nas aquisições de novos conhecimentos, os levando

4 Organização da hora-atividade nas instituições de ensino da rede estadual do Paraná.

5 Denomina-se equipe pedagógica o conjunto de professores pedagogos que atuam na mesma escola.

à busca de metodologias de aprendizagem que induzissem reflexões sobre as influências das mudanças científicas e tecnológicas do trabalho produtivo e das relações humano sociais da sociedade atual no trabalho curricular da escola.

Estas questões são preponderantes na análise das contribuições que os professores pedagogos passaram a desempenhar na escola pública paranaense. Uma delas, já citada, é a normatização do trabalho do professor pedagogo, o que, com base nas implicações expostas, conduziu à necessidade de um profissional que atuasse na perspectiva da totalidade do processo pedagógico, ao qual corresponde o conceito de pedagogo *unitário*.

Esta conceituação, refere-se ao profissional que foi definido na proposta de formação do curso de Pedagogia na UFPR desde 1996, o qual responde na escola à organização e desenvolvimento do processo educacional escolar pelo pedagogo, no qual a atuação dos professores demanda um investimento quanto à formação continuada e em serviço, bem como as ações realizadas junto aos gestores da instituição.

Nesta concepção, cabe retomar o conceito de equipe pedagógica, como o conjunto de professores pedagogos que atuam na mesma escola, e que junto aos diretores escolares, como grupo, promovem e expressam a responsabilização e a unidade do processo pedagógico no ambiente escolar.

A PEDAGOGIA COMO CIÊNCIA: DOMÍNIOS NECESSÁRIOS AOS PROCESSOS DA FORMAÇÃO E ATUAÇÃO PROFISSIONAL DO PEDAGOGO

Ao analisar os processos formativos dos professores pedagogos, foram constatadas dificuldades de várias

ordens, desde a sua formação inicial, o que veio interferindo na atuação desses profissionais nas instituições escolares. Para alguns autores, a solução estaria na formação continuada, tema presente na pesquisa como atividade central para a atuação mediadora dos professores pedagogos.

Dentre os conhecimentos e saberes relevantes para as compreensões necessárias aos processos de mediação considerados, cabe destacar que os domínios dos pressupostos da ciência pedagógica se tornam fundamentais para o exercício desta profissão na educação escolar.

A pedagogia pode ser conceituada como campo epistemológico do conhecimento que se constitui da teoria e da prática educacional, portanto, da prática empregada no ensino e na formação humana (FRANCO; PIMENTA; LIBÂNEO, 2011). Desse modo, é entendida como ciência que capta os movimentos do fenômeno educativo.

Rovaris e Walker (2012, p. 11) concluem que, por ser a educação o objeto central de estudo da pedagogia, é um “[...] objeto inconcluso e histórico e que o sujeito que o investiga e é por ele constituído, não é captado na sua integralidade”. Marafon e Machado (2005, p. 26) se referem em suas compreensões “[...] à necessidade do diálogo da Pedagogia como ciência, como as outras ciências da educação”.

Saviani (2008) constatou controvérsias em relação ao estatuto da pedagogia, que não poderia ser considerada apenas como uma das ciências da educação, uma vez que as demais ciências:

[...] já constituídas com um objeto próprio, externo à educação, constituem em seu interior, um ramo específico que considera a educação pelo aspecto de seu próprio objeto,

recortando, no conjunto do fenômeno educativo, aquela faceta que lhe corresponde. Diferentemente, a ciência da educação, propriamente dita, se constituiria na medida em que constituísse a educação, considerada em concreto, isto é, em sua totalidade, como seu objeto (SAVIANI, 2008, p. 139).

A pedagogia, nesta perspectiva, tem como objeto de estudo o fenômeno educativo e, segundo Saviani (2008, p. 140), “[...] constitui ponto de partida e ponto de chegada do ensino como prática social, tornando-se por isso, o centro das preocupações da educação”. No entanto, segundo Hagemeyer (2006), sua delimitação enquanto método ou ainda objeto da ciência pedagógica encontra muitos obstáculos. De acordo com Libâneo (2010, p. 29):

Mesmo que a Pedagogia se ocupe dos processos educativos, métodos e maneiras de ensinar ela tem um significado bem mais amplo, bem mais globalizante. Portanto, dizer que ela trata apenas de procedimentos, ou encaminhamentos metodológicos da prática, seria uma posição bastante reducionista.

Desta forma, o alcance da profissão do pedagogo extrapola o espaço escolar e deve articular-se às questões mais amplas da educação. É na compreensão das relações entre educação, sociedade e cultura que se encontram as questões preponderantes da constituição da formação dos profissionais e portanto, o conhecimento pedagógico.

Logo, a necessidade de que a pedagogia possa se firmar como ciência da educação, garantindo a unidade do fenômeno educativo, diz respeito “[...] a agregar os conhecimentos das diversas ciências (sociologia, filosofia, história, psicologia, antropologia entre outras) no trabalho do

pedagogo, para sua intervenção na ação educativa” (PINTO, 2011, p. 32).

Franco (2008) afirma que, é da atuação do pedagogo, e também do professor, que deriva a função da pedagogia, devendo-se identificar os fundamentos das diferentes formas de intervenção pedagógica. Ao explicitar e discutir com os protagonistas pedagogos seus diferentes tipos de atuação, cabe identificar os pressupostos ideológicos que constroem suas diferentes atitudes de forma coletiva, mas como integrantes de uma ação científica (FRANCO, 2008).

Este domínio, também de caráter epistemológico, é a mola propulsora de todos os outros aspectos que norteiam a atuação do professor pedagogo. Diz respeito à compreensão de que para ensinar, é fundamental conhecer e constantemente reconhecer, constatar e intervir metodologicamente no desenvolvimento do saber sobre a ciência pedagógica, no qual está incluído o “ser pesquisador”. Nesta perspectiva, autores como Ponte (2004) e Zeichner (1998) defenderam a necessidade da pesquisa sobre a própria prática e a pesquisa colaborativa entre pedagogos e professores, como possibilidades de desenvolvimento profissional a ser realizado com método.

Franco (2008) considera a pedagogia como ciência quando transforma o senso comum pedagógico em práticas científicas. O que determina a cientificidade dos processos pedagógicos é a ação educativa planejada, como atividades intencionais previamente organizadas. Nesta afirmação, “a práxis é entendida como relação ativa, constituinte da ciência pedagógica, que age no cotidiano escolar, para transformar e ser transformada neste processo” (FRANCO, 2008, p. 82).

Cabe aos professores pedagogos, de posse do conhecimento pedagógico, desenvolver em sua práxis

o objetivo maior da educação, para além da aquisição do conhecimento, que se expressa em um processo de formação e de humanização. No entendimento de Lopes (2000), a educação é uma ação entre os indivíduos, pois se caracteriza por orientar a evolução dos sujeitos ao conduzi-los para os objetivos que a sociedade almeja.

Dessa forma, entende-se como práxis a ação intencional que visa transformar uma situação social real. Admite-se que o pressuposto da educação ou da ciência pedagógica objetiva a articulação entre as diversas dimensões da sociedade, o que leva à prática profissional pensada com um propósito transformador. Assim, a atividade prática está carregada de uma intenção (teoria), transformadora da realidade (PINTO, 2011).

Nesta perspectiva, as relações entre a teoria e a empiria convergem para os dados produzidos no movimento plausível da práxis, ou seja, “[...] o conhecimento produzido na prática, pela prática e voltado para a prática” (PINTO, 2012, p. 27). A educação, entendida como objeto de conhecimento da pedagogia, se torna um fenômeno mutável que requisita o estudo, a pesquisa e uma atuação que ofereça os aportes de conhecimentos que permitam acompanhar e intervir em cada fase do desenvolvimento educacional escolar.

AS FORMAS DE IMPLEMENTAÇÃO DAS PROPOSTAS DE ATUAÇÃO DO PEDAGOGO: O TRABALHO CONJUNTO NA ESCOLA ESTADUAL

Para caracterizar a atuação do professor pedagogo, evidenciada pela necessidade educativa escolar, recorre-se aos princípios e concepções construídos na Proposta de Reformulação Curricular do Currículo de Pedagogia, da

Universidade Federal do Paraná (2007, p. 36). O texto da referida proposta esclarece que a concepção de pedagogo unitário é ampliada por uma atuação voltada às demandas geradas pela evolução da ciência, da tecnologia, do trabalho e das relações humano sociais.

Assim, amplia-se ao professor pedagogo as possibilidades de suas funções para o enfrentamento do complexo contexto atual, implicando na compreensão das questões socioculturais, cognitivas, político-econômicas, profissionais e valorativas (ético-formativas), que se tornam categorias para caracterizar os posicionamentos norteadores de sua profissão.

Nesta proposta, evidenciaram-se duas implicações com base nas demandas de atuação do pedagogo unitário. A primeira, refere-se à questão da indissociabilidade de sua função em relação aos profissionais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem (professor, diretor etc.). Seja em qualquer modalidade de atuação, o pedagogo é responsável, de forma conjunta, pela “[...] produção e divulgação de conhecimentos voltados à superação dos graves problemas da área educacional, no contexto da escola brasileira atual” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, 2007, p. 35).

A outra demanda constitui-se na expansão da sua profissionalidade na vertente dos segmentos não escolares, “que vêm surgindo das lutas sociais, e que reafirmam as posições democráticas, de justiça social e em defesa da dignidade humana, estendendo-se aos processos educacionais” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, 2007, p. 36).

Marafon e Machado (2005, p. 21), acreditam que as dificuldades enfrentadas no campo de trabalho dos profissionais pedagogos podem ser atribuídas às propostas de reformulação dos cursos implementados pelas instituições formadoras. As alterações legais têm sido limitadas

e mesmo imprecisas, em decorrência da complexidade do objeto de estudo da pedagogia e do seu campo profissional.

Nesta perspectiva, estas reformulações curriculares requisitam, nos processos de formação nas licenciaturas de Pedagogia, considerar que cabe ao professor pedagogo, nas mantenedoras e secretarias de educação estaduais e municipais, a mediação entre as propostas curriculares e o planejamento dos processos de formação docente continuada para as redes de ensino escolar. Tais processos demandam um repensar sobre as necessidades reais dos profissionais pedagogos nas escolas, ao situar o seu lugar de atuação na equipe pedagógica, para planejar suas atividades em relação aos professores, estudantes e à comunidade externa.

Segundo Hagemeyer (2008), o trabalho pedagógico, por sua natureza e especificidade, exige o domínio do conhecimento científico, o estudo, a pesquisa e a articulação entre estes conhecimentos e os saberes dos profissionais das instituições de ensino. Na constituição profissional do pedagogo, esses são processos que não se separam.

Esta perspectiva, necessária na atuação do professor pedagogo, implica em que se tenha como finalidade o entendimento do que é a Pedagogia como ciência, que recorre a métodos próprios e específicos do trabalho pedagógico, e que oferecem suporte às atividades mediadoras a serem estabelecidas junto aos professores da escola básica. Nesta complexa tarefa, o investimento da formação continuada em serviço junto aos professores se torna um processo que subsidia a docência, visando o desenvolvimento dos estudantes da escola estadual.

Disso, depreende-se que a atuação do professor pedagogo, como propiciador de mediações, prioriza o processo de ensino, de aprendizagem e de formação

humana na escola, superando definitivamente a divisão ou a fragmentação do trabalho pedagógico. Dessa disposição profissional, infere-se como preocupação principal a busca da unidade do processo pedagógico no ambiente escolar, com base na atuação mediadora do professor pedagogo.

OS MOVIMENTOS DAS PRÁTICAS DOS PEDAGOGOS E AS IMPLICAÇÕES DOS PROCESSOS CULTURAIS DA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

A escola contemporânea se traduz no dilema: “Ensinar os novos alunos com velhos recursos, ou renovar recursos e metodologias, para o ensino, considerando as novas demandas dos estudantes?”. Neste caso, uma das queixas mais frequentes entre os docentes é: “[...] com o passar do tempo está mais difícil ensinar!” (SILVA, 2014, p. 2). Diante das várias incertezas do ensino, importa compreender que o avanço da educação escolar se apresenta no movimento da realidade contextual, histórica, social e cultural.

Giroux (1997) alertou para o fato de que o debate sobre o papel social da escola e sobre o currículo na reprodução da cultura dominante sempre foram preocupações históricas dos autores da teoria curricular e dos educadores. Sabe-se que a racionalidade conservadora do *como* fazer somente tende a restringir na escola as possibilidades relativas ao cumprimento de sua função social democrática. Evoca o autor que, no cotidiano escolar, a ideia de que as questões valorativas e da formação de subjetividades não podem estar dissociadas do tratamento dado ao conhecimento, como algo à parte da cultura e da formação humana (GIROUX, 1997).

Deriva-se desse processo, por vezes, fragmentado na educação escolar, a necessidade de analisar, à luz dos processos culturais, que a escola não é só um ambiente instrucional, mas, como afirma Charlot (2013, p. 110), “[...] é espaço de cultura que deve realizar no homem a essência humana”. Nesta perspectiva, considera-se que o espaço escolar esteja repleto de influências externas e que, portanto, é um local de produção social e cultural.

Costa (2010) compartilha das ideias de Giroux (2003) e cita as posições mais recentes do autor, nas quais refere-se à Pedagogia com possibilidade de atuação em diversos territórios e de forma plural. Isto porque vivemos em uma época de significados diversos e tratamos das questões identitárias e valorativas dos diferentes grupos sociais que frequentam as escolas e os meios educacionais. Nesse sentido, com base em Giroux, a autora afirma que:

Uma contribuição dos Estudos Culturais⁶ em Educação têm sido a possibilidade de se abordar de forma mais ampla, complexa e plurifacetada a educação, os processos pedagógicos, os sujeitos implicados, as fronteiras construídas pelas ordens discursivas dominantes (COSTA, 2010, p. 135).

6 Indicação de Costa (2010) à vertente dos Estudos Culturais, de Raymond Williams (1961; 1969), expoente da teoria cultural contemporânea na Inglaterra, que analisou o processo definido como “revolução cultural”, entre os séculos XIX e XX, e posteriormente os indícios de formas culturais novas e complexas no mundo contemporâneo. Os conceitos introduzidos pelo autor, são fundamentais à compreensão das novas formas de hábitos sociais e culturais, acoplados às novas formas da organização e produção econômica capitalista. (Ver indicação da autora, nas referências deste texto).

Para Costa (2010, p. 137, grifo do autor), “[...] seria difícil pensar em alguma Pedagogia que não fosse produzida pela cultura, sendo consideradas *culturais* portanto, todas as *Pedagogias*”. Dessa forma, o conceito tem sido útil para se referir às práticas culturais extraescolares, que participam de forma incisiva na constituição dos sujeitos. Assim, o cenário pós-moderno de rápidas transformações se reflete na escola, delegando aos profissionais que nela atuam a urgência em absorver, analisar e elaborar o trabalho pedagógico com base nas novas condições, interesses e necessidades dos jovens, notadamente relativos às tecnologias digitais.

Os sujeitos que frequentam a escola contemporânea revelam, no espaço escolar, uma gama de experiências constituídas de novas relações, e como evidência Costa (2010, p. 139)

São sujeitos forjados no interior da cultura do consumismo, do descarte, da espetacularização das mídias, isto é, quando chegam à escola já estão inteiramente capturados pelas malhas do consumo.

Sendo a pedagogia responsável por abarcar as múltiplas relações que o indivíduo tem durante toda a vida, Lopes (2000) afirma que o pedagogo, junto ao professor, se torna corresponsável na condução do processo de formação humano social e cultural na escola. Nesse sentido, é preciso compreender o *ser*, do ponto de vista social e cultural, para dar conta da realidade e do papel do profissional pedagogo nesse espaço.

Em face dessas constatações, a percepção da presença dos meios de comunicação e dos recursos tecnológicos pressupõe o aumento de informações (TV, rádio, mídia

impressa, celulares, internet, CDs, entre muitos outros) de qualidade por vezes discutível, de uma forma como jamais a humanidade conheceu ou imaginou. Certamente, as estruturas de pensamento dos estudantes diferem das formas de pensar e da ação dos professores. Ambos trazem uma vivência espaço-temporal e histórica diferenciada, embora sejam sujeitos da/na sociedade pós-moderna. Becker (2014, p. 1), chama atenção para as mudanças necessárias na atuação do professor com relação à formação do estudante:

O aluno de hoje, esta parece-me, é sua marca, demanda informação de qualidade (ciência, ética, estética) e reivindica o direito ao debate dessas informações. Ele demanda uma relação pedagógica ativa, por excelência [...], penso que o aluno de hoje postula uma renovação profunda da escola, que talvez ele não saiba explicitar. O professor, com certeza, deve aprender a ler isso no comportamento do aluno.

Diante dos novos processos culturais contemporâneos, no entanto, a escola tem permanecido como uma instituição por vezes intocável. Aranha (1996, p. 3) alerta para o fato de que: “[...] não se compreende a escola fora do contexto social e econômico em que está inserida”. Sempre que se exige a mudança da escola, entende-se que a própria sociedade está em transição e, embora semelhante a outros segmentos responsáveis pela educação, a escola apresenta resistência ao acompanhar as transformações que ocorreram ao longo do tempo.

Pensar a prática dos professores pedagogos pressupõe a busca de posições para conceber a educação escolar no tempo presente, uma vez que esses profissionais tendem a permanecer operando práticas calcadas em estatutos da modernidade, dissociando o processo

educacional escolar da evolução científica e tecnológica, como afirma Silva (2007).

Situar a função social e cultural da escola contemporânea implica em estabelecer propostas que considerem e representem as demandas da educação, as quais requisitam dos professores e pedagogos a pesquisa sobre os elementos do novo cenário histórico-cultural e contextual, para revelar os conhecimentos nem sempre explorados e selecionados nos currículos dos cursos de formação.

Segundo Forquin (1993), a compreensão de como se desenvolvem os processos e movimentos da cultura escolar possibilita observar e analisar as formas como os conhecimentos, os saberes e as atitudes dos professores pedagogos são assimilados e integrados nas propostas pedagógicas e nos hábitos das escolas. Neste sentido, os profissionais que se inserem no ambiente escolar produzem a “cultura da escola”, também considerada por Forquin (1993) como vivências, compreensões e produções culturais que favorecem no campo pedagógico novos processos, iniciativas pedagógicas e atitudes que respondam aos interesses e às necessidades dos estudantes que frequentam a escola contemporânea.

O PROCESSO DE MEDIAÇÃO DE PROFESSORES PEDAGOGOS NO ÂMBITO DA CULTURA ESCOLAR E DA ESCOLA

A expressão dos processos culturais produzidos no cotidiano escolar auxilia o entendimento sobre o lugar com base no qual os profissionais situaram a pesquisa aqui apresentada, considerando sua inserção social e profissional e viabilizando a análise das atividades e das relações estabelecidas no espaço escolar em que atuam.

Percebeu-se que o trabalho dos pedagogos, nas mediações necessárias junto aos professores, extrapola os muros da escola. Neste sentido, as articulações dos processos educativos se expressam como atividades coletivas, que só são possíveis por meio da organização pedagógica interna escolar. Para Libâneo (2004, p. 33), “a cultura da escola é o que sintetiza os sentidos que as pessoas dão às coisas, gerando um padrão coletivo de pensar e perceber as coisas e de agir”.

Diante do trabalho do professor pedagogo no cotidiano escolar, importa-nos entender que a cultura gerada dentro da escola é o campo no qual são constituídos os conhecimentos e saberes dos professores em reconstrução contínua. Conseqüentemente, a cultura desse espaço implica na construção da forma e dos significados produzidos por diferentes grupos sociais, ao estarem envolvidos nas relações do trabalho escolar.

Ora, a cultura escolar para Julia (2001, p. 10) é definida como:

[...] um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas.

Nesse sentido, adversamente, a cultura escolar que requisita e faz opções por conhecimentos, metodologias e atitudes interacionais, não pode desconsiderar aspectos e exigências sociais e culturais de cada período histórico contextual vivido pela comunidade escolar e seus sujeitos.

A cultura produzida na escola, ou cultura da escola, é conceituada por Frago (2001) como conjunto de práticas, normas, procedimentos e ideias expressas em modos de fazer e pensar o cotidiano da escola. Afirma o autor que:

[...] esses modos de fazer e de pensar – mentalidades, atitudes, rituais, mitos, discursos, ações – amplamente compartilhados, assumidos, não postos em questão e interiorizados, servem a uns e a outros para desempenhar suas tarefas diárias, entender o mundo acadêmico-educativo e fazer frente tanto às mudanças ou reformas como às exigências de outros membros da instituição, de outros grupos e, em especial, dos reformadores, gestores e inspetores (FRAGO, 2001, p. 100).

Assim, a cultura escolar requisita e seleciona conhecimentos, metodologias e atitudes, desconsiderando alguns aspectos das demandas e das exigências sociais e culturais em determinado contexto histórico. A cultura da escola, por sua vez, é a instância de mediação entre significados, sentimentos, condutas da comunidade, propostas oficiais educacionais, moldadas e vividas por profissionais e alunos.

Esta cultura é produzida de forma mais autônoma pelos seus profissionais e representa a instância de mediação entre significados, sentimentos e condutas da comunidade escolar interna e externa. Para Nóvoa (1995), embora as instituições escolares estejam integradas num contexto cultural mais amplo, produzem uma cultura interna que lhes é própria. Desta forma, expressam valores e crenças partilhadas pelos profissionais que convivem e participam de sua organização. Assim, a escola elabora sua cultura com base em aspectos produzidos e incorporados de

forma complexa, partindo da experiência vivenciada no cotidiano escolar (ZAGO; CARVALHO; VILELA, 2003).

Para analisar a atuação mediadora pedagógica proposta nesta abordagem, é importante ressaltar que este processo se realiza entre os profissionais pedagogos e professores, com base em conhecimentos e saberes escolares. A intervenção promovida pelo professor pedagogo deve ser entendida em sua horizontalidade, já que estes profissionais detêm e articulam conhecimentos científicos e pedagógicos que se interpenetram.

Para Lopes (1999), o processo de mediação não pode ser considerado em sentido genérico como um movimento que relaciona duas ou mais coisas, atuando como intermediação ou “ponte” que permite a passagem de uma coisa à outra. A autora se refere a um processo de constituição de determinada realidade, com base em mediações contraditórias e de relações complexas não imediatas, em um profundo sentido de *dialogia*.

É importante reafirmar que, para que o pedagogo promova o processo de mediação, torna-se necessário o domínio da ciência pedagógica, bem como dos conhecimentos e saberes necessários à docência, a serem ministrados na formação continuada e em serviço, o que tende a se revelar na compreensão do cotidiano da escola, e no seu contexto social e cultural, conforme consta na Figura 1.

Na perspectiva da atuação mediadora, o professor pedagogo, como articulador do trabalho pedagógico individual e na sua forma coletiva, está imbuído dos saberes da experiência didático-pedagógica e da educação como seu objeto de estudo, fator que o impele a auxiliar os docentes na ampliação dos objetivos de sua própria atuação. Além disso, possibilita que a intencionalidade determine o ponto em que o docente quer chegar, para que a ação



Figura 1. A mediação desenvolvida pelo professor pedagogo
 Fonte: Sistematização da autora.

pedagógica possa se concretizar no âmbito dos processos pedagógicos e culturais da escola, que estão presentes nas atividades formativas promovidas pelo professor pedagogo junto aos docentes, em favor dos estudantes da escola estadual.

A INVESTIGAÇÃO DE ATIVIDADES MEDIADORAS DE PROFESSORES PEDAGOGOS: CONSTRUINDO DIMENSÕES DA FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA

A investigação que expressa as apreensões e formas de atuação do professor pedagogo refere-se à proposta de selecionar as atividades desses profissionais, considerando aqueles que se destacaram em algumas escolas da rede estadual nas atividades mediadoras que desenvolveram. Buscou-se selecionar profissionais que apresentassem em suas práticas as características de desenvolvimento de processos mediadores de ensino e

formação humana, como atividades práticas bem-sucedidas nesta forma de atuação.

Na pesquisa qualitativa realizada, com base em Lüdke e André (1986), foram observados e entrevistados 16 pedagogos da rede estadual do Paraná, como estudo exploratório sobre a atuação mediadora pesquisada. Para este capítulo, foram selecionados três casos, os quais apresentaram em suas práticas requisitos que revelavam a efetiva contribuição ao movimento de mediação entre professor pedagogo e professores no processo de ensino, aprendizagem e formação humana.

Os processos mediadores analisados ocorrem no espaço-tempo da escola e deveriam estar traduzidos nas atividades de formação continuada em serviço no âmbito escolar. Buscou-se, desta forma, evidenciar momentos de estudos coletivos promovidos pelos professores pedagogos, que colaboraram na organização de atividades fomentadoras destes processos de formação docente continuada em serviço. Foram considerados os aspectos referentes à aprendizagem dos alunos na escolarização e à atenção para questões presentes no processo de ensino-aprendizagem, decorrentes das necessidades dos estudantes em um novo contexto social e cultural.

A questão da formação continuada em serviço passou a requerer constante atenção e investimento. Segundo Domingues (2004, p. 15), “A problemática da formação contínua dos professores, está diretamente ligada à escola, pela própria relação estabelecida socialmente entre a qualidade de ensino e atuação dos professores”. Cabe considerar que, a proposta de formação continuada e em serviço no espaço escolar não deve estar centrada apenas nas questões cotidianas da escola, mas precisa abarcar também relações socioculturais mais amplas (DOMINGUES, 2004).

Das atividades investigadas, é importante ressaltar que todas confirmaram a formação continuada em serviço como espaço prioritário na atuação do professor pedagogo, primeiro na sua condição de mediador e conhecedor da ciência pedagógica, segundo, na confirmação da importância da mediação entre os conhecimentos dos professores e as necessidades sociais e culturais dos estudantes da escola básica contemporânea.

Entre as práticas que se destacaram, a primeira diz respeito ao: *processo de organização do currículo por disciplina*. Nesta atividade, o pedagogo pesquisado afirmou a necessidade e a importância do trabalho coletivo de forma intencional no campo do currículo. Neste sentido, a concepção e a prática curricular se apresentaram aqui também, tendo como pano de fundo os processos culturais escolares. O pedagogo, ao estabelecer mediações pedagógicas, promoveu a discussão sobre a viabilidade e a significação dos conteúdos a serem ministrados para, junto aos professores, na forma individual e coletiva, proceder à elaboração de planos de trabalho.

Observou-se, nesse caso, a melhoria do trabalho docente ao estabelecer relações entre uma seleção compreensiva sobre o processo curricular, e a forma de planejar as atividades que propiciam o acesso dos professores às discussões sobre a aprendizagem dos estudantes, de forma a integrar os conteúdos de ensino aos processos culturais da sociedade atual.

A segunda atividade foi identificada como a *pesquisa-ação sobre a diversidade cultural*. Esta atividade, segundo a pedagoga, partiu da necessidade dos professores de ampliar suas compreensões sobre esse tema, destacando a questão dos preconceitos raciais e de gênero presentes na sociedade, para buscar compreendê-los no

âmbito da escola. A pedagoga descreveu a realização de uma gincana cultural, a qual motivou os professores à pesquisa sobre o tema.

Nesta atividade, o reconhecimento e a compreensão sobre as formas de produção do preconceito racial e de gênero, nos próprios professores e alunos, teve resultados de significativa mudança de atitudes dentro da escola. Posteriormente, por meio de encontros previamente cronogramados e planejados no espaço-tempo escolar, propôs a oferta de subsídios teórico-metodológicos ao grupo de professores e pedagogos, de forma fundamentada. A possibilidade de contextualizar, identificar e analisar as questões referentes à situação do preconceito, presente no próprio contexto escolar, levou à instauração de outras relações e interações mais solidárias e alterativas entre professores e estudantes, na escola.

A terceira atividade focalizou os procedimentos de avaliação dos estudantes no Pré-Conselho, como uma mudança de atitude durante o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes. Nesse tema, a professora pedagoga selecionada falou sobre a atividade relativa ao momento anterior ao conselho de classe realizado em sua escola. A atividade foi desenvolvida quando ela percebeu a preocupação recorrente dos professores quanto ao atendimento dos diversos problemas de aprendizagem dos estudantes; diante disso, a pedagoga passou a objetivar os resultados alcançados com base no histórico de aprendizagens dos alunos.

Junto aos professores, a pedagoga acompanhou as aquisições da aprendizagem dos estudantes, adotando critérios para situar as dificuldades demonstradas e buscando desenvolver, de forma conjunta com os professores, proposições de atividades adequadas às necessidades dos

grupos de alunos avaliados. Foi elaborada uma ficha pelos três participantes do processo de ensino-aprendizagem (aluno, professor e pedagogo), na qual foram registrados as observações, os trabalhos e as providências adotadas por todos em um portfólio, para o conhecimento sobre a composição do perfil avaliativo dos alunos. Esta atividade deu visibilidade aos processos percorridos pelos estudantes em cada fase do ensino, favorecendo o planejamento docente e considerando as dificuldades, os interesses e as positivities dos estudantes.

Verificou-se que essas práticas, consideradas bem-sucedidas, decorrentes das mediações promovidas, aproximaram pedagogos e professores e possibilitaram análises e releituras do cotidiano escolar, com base no aprofundamento teórico sobre as formas metodológicas mediadoras na atuação do professor pedagogo. A capacidade de relacionar conteúdos e saberes pedagógicos, direcionados aos direitos humanos e às relações sociais alterativas, surge como aspecto fundamental referente à formação cidadã do estudante e da escola contemporânea.

O professor pedagogo, ao se voltar para o trabalho coletivo e de forma intencional no campo curricular, passou a relacionar o trabalho dos conteúdos de ensino aos processos sociais e culturais da sociedade, a serem integrados nas atividades pedagógicas de forma processual e metodológica. Esta disposição levou à ampliação dos processos mediadores entre pedagogos e professores.

Nas dimensões desses processos de mediação entre pedagogos e professores, as disposições e atitudes mostraram ênfase no diálogo, na interlocução, na liberdade de expressão e na verbalização dos professores, emergindo como contribuições significativas ao avanço das

discussões sobre as mudanças necessárias nos processos da formação docente continuada em serviço.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo teve como meta indicar as possibilidades de avanço da atuação mediadora do professor pedagogo, como profissional que atua institucionalmente no contexto da escola básica estadual paranaense, retomando a função social democrática desta instituição escolar. Nessa perspectiva, entendemos que uma das tarefas do professor pedagogo refere-se ao apoio à docência para viabilizar a permanência e a possibilidade dos estudantes de obter sucesso nas aquisições de conhecimentos, integrados aos seus novos interesses e necessidades.

Para o professor pedagogo, o apoio aos processos da docência requer o domínio sobre a ciência pedagógica, que permite as mediações em seu trabalho para a organização do trabalho pedagógico escolar. Além de possibilitar a articulação de uma proposta educacional que tenha como questão central da escola, a constante retomada das aquisições curriculares, de forma crítica e integrada aos processos sociais e culturais contemporâneos. Nessa perspectiva, a interlocução do professor pedagogo com os professores possibilita o diagnóstico dos diferentes interesses e dificuldades das particularidades dos alunos e grupos de alunos, e confere-lhes a compreensão de conceitos e noções relativas a cada nível de ensino.

Diante disso, a necessidade de superação da escola de sua própria visão, como instância de transmissão ou mera reprodução de conhecimentos legitimados por instâncias oficiais educacionais, que têm no pedagogo o profissional ao qual cabe estabelecer a correspondência

entre os conhecimentos científicos e o conhecimento escolar, constantemente reconfigurados pelo estudo, pela pesquisa e pela formação continuada em serviço. A busca por compreensões relativas aos processos da atuação mediadora pressupõe aprofundar o entendimento sobre o trabalho docente, relacionando o saber necessário à elaboração de planejamentos que contemplem as formas de ensino voltadas às reais apropriações dos alunos.

Considerando as mudanças anunciadas pelas propostas curriculares oficiais a serem analisadas com base nos processos da cultura produzida pela escola e seus profissionais, constatou-se que, concomitantemente à pesquisa e ao estudo sobre o sistema curricular e suas inovações, se estabeleceram relações entre pedagogos e professores que se diferenciam de atuações anteriores nas escolas, gerando interações, atitudes e práxis mediadoras.

São muitas as questões de ordem macro e micro sociais que determinaram as condições de ensino enfrentadas no contexto escolar. Por isso, a função social desenvolvida pelo professor pedagogo pressupõe o domínio epistemológico do trabalho escolar, possibilitando o norteamento de sua atuação profissional em favor do seu próprio protagonismo dentro da escola. Essa atitude permite a compreensão de que, para ensinar, é fundamental conhecer a Pedagogia como prática cultural, social e pedagógica, que constantemente problematiza e intervém metodologicamente na relação de ensino, aprendizagem e formação valorativa dos estudantes na escola atual.

Os profissionais pedagogos pesquisados apresentaram condições para que os professores levassem os estudantes à apropriação dos conhecimentos e saberes escolares, pela capacidade de sintetizá-los em processos

mediadores que contribuíssem efetivamente para a docência numa educação escolar de qualidade.

Ao contemplarmos no estudo as mudanças sociais e culturais que configuram as necessidades postas à escolarização e à função do professor pedagogo na escola, vimos que, mesmo nas situações contraditórias presentes na escola pública, as possíveis mudanças metodológicas e de atitudes do pedagogo com base na atuação mediadora junto aos professores possibilitaram uma significativa contribuição à retomada da função social democrática da escola estadual contemporânea.

REFERÊNCIAS

- ARANHA, M. **Filosofia da educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.
- BECKER, F. **Educação e construção do conhecimento**. 2. ed. São Paulo: Penso Editora, 2012.
- BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Parecer nº 252/1969**. Estudos pedagógicos superiores. Currículo – Mínimos de conteúdos e duração para o curso de graduação em Pedagogia. Relator Valnir Chagas. **Documento**, nº 100, 1969, p. 101-179.
- CHARLOT, B. **A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- COSTA, M. V. Sobre as contribuições das análises culturais para a formação dos professores do início do século XXI. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 37, p. 129-152, 2010.
- DOMINGUES, I. **O Horário de trabalho coletivo e a (re)construção da profissionalidade docente**. 2004. Dissertação (Mestrado em Didática, Teorias de ensino e Práticas escolares) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.
- FORQUIN, J. C. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- FRAGO, A. V. Fracasas las reformas educativas? La respuesta de un historiador. In: SOCIEDADE BRASILEIRA DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO (org.). **Educação no Brasil: história e historiografia**. Campinas: Autores Associados; São Paulo: SBHE, 2001, p. 21-52.
- FRANCO, M. A. S. **Pedagogia como ciência da educação**. São Paulo: Cortez, 2008.
- FRANCO, M. A. S. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.
- FRANCO, M. A. S.; PIMENTA, S. G.; LIBÂNIO, J. C. As dimensões constitutivas da Pedagogia como campo de conhecimento. **Educação e Foco**, Belo Horizonte, v. 14, n. 17, p. 55-78, 2011.

FURLAN, C. M. A. História do Curso de Pedagogia no Brasil: 1939-2005. In: CONGRESO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 8., 2008, Curitiba. **Anais [...]**, Curitiba: [s. l.], 2008. p. 3862- 3875. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2008/164_885.pdf. Acesso em: 24 nov. 2015.

GABARDO, C. V.; HAGEMEYER, R. C. de C. Formação do pedagogo no Brasil e o processo de construção de proposta curricular do curso de Pedagogia na UFPR (1996-2011). **Aula: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca**, Salamanca, v. 20, p. 219-231, 2014.

GIROUX, H. **Atos impuros**. A prática política dos estudos culturais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma Pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

HAGEMEYER, R. C. C. A universidade e o curso de Pedagogia: os desafios da produção do conhecimento e a relação com a escola básica. **Jornal de Políticas Públicas Educacionais**, Curitiba, n. 4, p. 30-40, 2008.

HAGEMEYER, R. C. C. **Função docente e contemporaneidade**: fundamentando o processo das práticas catalisadoras. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

JULIA, D. A Cultura Escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, v. 1, n. 1, p. 9-45, 2001.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2010.

LOCCO, L. de A. de. **A supervisão educacional do Paraná**: uma análise crítica. 1983. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1983.

LOPES, A. R. C. **Conhecimento escolar**: ciência e cotidiano. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.

LOPES, R. P. **Pedagogia e emancipação humana**. São Paulo: Olho d'Água, 2000.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARAFON, M. R. C.; MACHADO, V. L. C. **A contribuição do pedagogo e da Pedagogia para a educação escolar**: pesquisa e crítica. Campinas: Alínea, 2005.

NÓVOA, A. (org.). **Organizações escolares em análise**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Editais de concurso para pedagogos nº 37/2004**. 2004. Disponível em: <https://www.cops.uel.br/v2/download.php>. Acesso em: 20 abr. 2021.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Instrução nº 001/2015**. - SUED/SEED. Organização da hora-atividade nas instituições de ensino da Rede Estadual do Paraná, nos níveis Fundamental, Médio, Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e Escolas Conveniadas. 2015.

PINTO, U. de A. A didática e a docência em contexto. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 16., 2012. Campinas. **Anais [...]**. Campinas, [s. n.], 2015.

PINTO, U. de A. **Pedagogia escolar**: coordenação pedagógica e gestão educacional. São Paulo: Cortez, 2011.

PONTE, J. P. da. Pesquisar para compreender a nossa própria prática. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 24, p. 37-66, 2004.

ROVARIS, N. A. Z.; WALKER, M. R. Formação de professores: Pedagogia como ciência da educação. *In*: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9., 2012, Caxias do Sul. **Anais eletrônicos [...]**. Caxias do Sul: ANPEDSUL 2012. p. 1-13. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/525/640>. Acesso em: 12 jan. 2016.

SAVIANI, D. **A Pedagogia no Brasil**: história e teoria. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 1983.

SILVA, L. N. As contradições entre a escola analógica e a sociedade digital. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 30., 2007. **Anais eletrônicos** [...]. Caxambu: ANPED, 2007. p. 1-6. Disponível em: <https://anped.org.br/biblioteca/item/contradicoes-entre-escola-analogica-e-sociedade-digital>. Acesso em: 23 maio 2015.

SILVA, S. C. **Podcast Audacity**: um recurso didático para o ensino e a mediação do professor pedagogo. 2014. Trabalho de Conclusão de Curso. (Especialização em Mídias em Educação) – Universidade Aberta do Brasil, Apucarana, 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Setor de Educação., **Proposta de reformulação curricular para o curso de Pedagogia**. Curitiba: UFPR, Justificativa do currículo proposto, p. 35-36, aprovada em 2007. Disponível em: <https://silo.tips/download/universidade-federal-do-parana-setor-de-educacao-curso-de-pedagogia-proposta-de-revisao-curricular>. Acesso em: 15 ago. 2022.

ZAGO, N.; CARVALHO, M. P.; VILELA, R. A. T. (org.). **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

ZEICHNER, K. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. *In*: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (org.). **Cartografias do trabalho docente**: professor(a)-pesquisador(a). Campinas: Mercado de Letras: ABL, 1998, p. 207-236.

**REFLEXÕES SOBRE OS DESAFIOS DA
INTEGRAÇÃO DAS TECNOLOGIAS E MÍDIAS
DIGITAIS NA PRÁTICA DO PEDAGOGO ESCOLAR
À LUZ DA COMPLEXIDADE**



Estela Endlich
Ricardo Antunes de Sá

INTRODUÇÃO

O presente capítulo discute a atuação do pedagogo escolar da rede municipal de ensino de Curitiba para a integração das tecnologias e mídias digitais nas escolas municipais, contextualizada como uma necessidade emergente no cenário atual da *cibercultura*. O texto é o extrato de uma pesquisa em nível de mestrado realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação (PRPPG), da Universidade Federal do Paraná (UFPR), que investigou como se desenvolve a atuação do pedagogo no processo de integração das tecnologias e mídias digitais nas escolas do 1.º ao 5.º ano, da rede municipal de ensino de Curitiba.

As reflexões qualitativas objetivam analisar as seguintes problemáticas: Como os pedagogos concebem a temática das tecnologias e mídias digitais na escola? Como organizam sua prática para integrar essas tecnologias e mídias digitais? Quais aspectos se relacionam com a atuação do pedagogo e que interferem neste processo de integração?

O estudo teve como base a abordagem qualitativa, utilizando como instrumentos de coleta de dados o questionário eletrônico respondido por 44 pedagogos e a entrevista semiestruturada, que contou com a participação de 15 pedagogos.

Os resultados obtidos indicaram que os pedagogos integram as tecnologias e mídias digitais em práticas administrativas, organizativas e comunicacionais, fazendo uso instrumental dos recursos tecnológicos digitais. A integração se mostrou de maneira bastante tímida no que se refere às ações pedagógicas exercidas pelo pedagogo no contexto escolar. A complexidade envolvida na dimensão pedagógica da ação do pedagogo escolar no processo de

integração aponta para a necessidade deste profissional compreender, cientificamente, os processos de ensinar e aprender mediados pelas tecnologias e mídias digitais, com vistas à superação da mera integração instrumental.

O PEDAGOGO ESCOLAR

Nos últimos anos, o papel da escola contemporânea tem se reconfigurado no contexto de uma sociedade em constante e acelerada transformação, devido ao avanço científico e tecnológico que temos vivido. A escola tem como desafio estar conectada, integrada e preparada para exercer sua função social, política e cultural de democratizar o conhecimento, além de educar para o exercício da cidadania e da solidariedade, garantindo o estado de direito democrático. Há uma emergência em que a escola esteja aberta às renovações necessárias para a formação de um cidadão conectado e inserido na complexidade do mundo globalizado, no qual a condição humana, a religação dos saberes, a incerteza e a provisoriedade do conhecimento demarcam a exigência de uma nova relação entre a escola e a vida social.

Neste contexto, a atuação e a compreensão dos profissionais da educação passam por uma necessária reconfiguração. As novas concepções e práticas apontam para a formação de um aprendiz mais autônomo do ponto de vista intelectual, que exercite a reflexão e a criticidade a partir de uma visão sistêmica e religada do conhecimento mediada pelas tecnologias digitais (BEHRENS, 2009).

A atuação do pedagogo ou coordenador pedagógico no ambiente escolar, no que diz respeito ao uso das tecnologias e mídias digitais, ainda é uma temática pouco abordada nas pesquisas acadêmicas, conforme verificado

por Endlich (2016). A maioria das pesquisas se refere ao pedagogo professor, ou seja, àquele que atua em sala de aula como docente. Neste texto nos referimos ao pedagogo como coordenador pedagógico, profissional que atua na função de planejador, organizador e articulador do processo pedagógico (PIMENTA, 1991; SÁ, 1997; SAVIANI, 2007). Para além da figura do professor, aponta-se a importância de uma visão mais global, que amplie as discussões sobre a participação de outros profissionais no processo de integração das tecnologias e mídias digitais no interior do espaço educativo. Esta relevância é apontada por Almeida (2000, p. 107):

Quanto maior a participação e o compromisso do corpo de educadores da instituição nas ações de formação, compreendendo tanto o envolvimento dos professores quanto dos demais agentes educacionais e principalmente seus coordenadores e dirigentes, e quanto maior o nível de colaboração, participação e articulação entre todos os envolvidos nas decisões sobre o currículo e a gestão desse processo de formação, maior será a possibilidade de sucesso dos projetos inovadores que a instituição se proponha a realizar e, especialmente, o projeto de integração do computador na prática pedagógica.

Ainda sobre o papel do pedagogo e outros agentes educativos, além da utilização das tecnologias e mídias digitais, é relevante considerar que:

[...] a forma como os gestores encaram essa questão e as ações desenvolvidas no sentido de facilitar ou dificultar esse processo podem ou não estimular os professores a adotarem tais recursos na prática docente (ALONSO, 2007, p. 31).

Compreende-se o pedagogo escolar como um agente educativo que participa do processo de gestão do trabalho pedagógico, segundo a pesquisa realizada por Vieira (2005), há uma relação entre as concepções de gestão praticadas na escola e a existência de condições favoráveis ou desfavoráveis à mudança e, em consequência, à questão das tecnologias e mídias digitais.

Entende-se o pedagogo como o organizador, planejador e articulador do processo político-pedagógico na medida em que é o principal responsável pelo trabalho coletivo da escola, conforme esclarece Pimenta (1985, p. 34):

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

Ainda sobre o papel do pedagogo, Libâneo (2006, p. 127) afirma que este:

[...] ajuda aos professores no aprimoramento do seu desempenho na sala de aula (conteúdos, métodos, técnicas, formas de organização de classe), na análise e compreensão das situações de ensino com base nos conhecimentos teóricos, ou seja, na vinculação entre as áreas do conhecimento pedagógico e o trabalho de sala de aula.

Fica claro o papel do pedagogo como articulador da prática educativa e das ações de formação cotidianas junto ao professor, para a realização de práticas mais condizentes com as necessidades dos estudantes. Conforme exposto anteriormente nas citações dos autores, a formação e a orientação para utilização das tecnologias e mídias digitais no desenvolvimento dos conteúdos, enquanto meios para interagir com o conhecimento científico, é também uma das atribuições atuais do pedagogo.

Nas Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia (BRASIL, 2006) o pedagogo exerce função de planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação do processo pedagógico, corroborando com os autores citados.

Tendo como base a trajetória traçada até aqui este artigo pretende refletir sobre os desafios da atuação do pedagogo no processo de integração das tecnologias e mídias digitais nas escolas da rede municipal de ensino de Curitiba.

TECNOLOGIAS E MÍDIAS DIGITAIS E O PAPEL DO PEDAGOGO

As transformações ocorridas pelo advento da internet e do acelerado desenvolvimento científico tecnológico na contemporaneidade provocam a incorporação de novas atribuições, habilidades e conhecimentos nas diferentes profissões. Em se tratando da atuação do pedagogo escolar, foco deste estudo, este novo cenário não está instituído; é no fazer e no pensar diário que essas demandas vêm tencionando a atuação não só do pedagogo, mas de todos os profissionais da educação.

Como cerne desse processo surge a emergência de um novo paradigma científico, que responda às necessidades da virtualização dos espaços, do tempo e das novas relações que se estabelecem propiciadas pelo *ciberespaço* (LÉVY, 1999), as quais, em consequência, afetam também os processos educativos. Este panorama provoca uma transformação no paradigma que embasa a pedagogia das certezas, reivindicando uma mudança de pensamento, do linear para o pensamento em rede, que admite o imprevisto, a contradição, a mutabilidade, o complexo e o diálogo entre os diferentes, buscando compreender um mundo cada vez mais digital, dinâmico e plural.

É iminente ao pedagogo hodierno a reflexão sobre uma nova configuração de sociedade, de escola, de ser humano e de aluno, à luz de uma abordagem multidimensional e dialógica, que supere a simplificação e unilateralidade de explicações reducionistas e fragmentadas, que não mais representam a realidade complexa em que vivemos. É nesse sentido que as tecnologias e mídias digitais podem se configurar como recursos poderosos para promoção de uma nova educação, a ressignificando dentro dos novos contextos educativos locais e globais, oportunizando novas maneiras de aprender. Sobre a emergência de um novo pensamento gerado pela tecnologia, que se assenta no pensamento complexo, Lopes (2005, p. 36) afirma que:

As tecnologias parecem solicitar à escola o abandono do privilégio excessivo da ordem, da objetividade, da identidade, a favor da adoção da desordem, da subjetividade e da criatividade humana, mas é essencial a construção de novos ambientes de aprendizagem coletivos.

Com relação à construção de novos ambientes de aprendizagem, torna-se importante a atitude pesquisadora e a interação com as diferentes tecnologias digitais e ambientes virtuais de aprendizagem, que possibilitem o processo de aprendizagem coletivo, utilizando recursos mais atrativos e efetivos no contexto da sociedade em rede.

O processo de integração das tecnologias e das mídias digitais na escola se apresenta muitas vezes ainda de maneira primária e inicial, visto que o fato de usar diferentes tecnologias e mídias nas práticas escolares não significa efetivamente que exista integração entre elas, conforme aponta Prado (2005, p. 9):

Integrar – no sentido de completar, de tornar inteiro – vai além de acrescentar o uso de uma mídia em uma determinada situação da prática escolar. Para que haja a integração, é necessário conhecer as especificidades dos recursos midiáticos, com vistas a incorporá-los nos objetivos didáticos do professor, de maneira que possa enriquecer com novos significados as situações de aprendizagem vivenciadas pelos alunos.

A integração das tecnologias e mídias digitais nos processos educativos requer utilização consciente, refletida e intencional, isso implica considerar que o processo de integração vai além do simples domínio da técnica. Uma importante reflexão sobre a postura crítica necessária ao processo de integração é feita por Freire (1984, p. 1):

[...] para mim, a questão que se coloca é: a serviço de quem as máquinas e a tecnologia avançada estão? Quero saber a favor de quem, ou contra quem as máquinas estão sendo postas em uso [...] para mim os computadores são um

negócio extraordinário. O problema é saber a serviço de quem eles entram na escola.

Levando em consideração o questionamento proposto por Freire sobre a intencionalidade da integração das tecnologias na escola, ao tratarmos da atuação do pedagogo enquanto planejador, articulador e organizador do processo pedagógico, também está implícita na sua prática as atividades pedagógicas e administrativas no exercício da sua função:

[...] um coordenador tem nas tecnologias, hoje, um apoio indispensável ao gerenciamento das atividades administrativas e pedagógicas. O computador começou a ser utilizado antes na secretaria do que na sala de aula. Neste momento há um esforço grande para que esteja em todos os ambientes e de forma cada vez mais integrada. Não se pode separar o administrativo e o pedagógico: ambos são necessários (MORAN, 2003, p. 152).

Concordando com a ideia de que não há separação entre o administrativo e o pedagógico na atuação do pedagogo, pode-se ver presente na sua ação o uso do *e-mail*, que está relacionado à informatização da vida acadêmica dos estudantes (matrícula, avaliações, frequência, histórico, entre outros), a qual o pedagogo alimenta e consulta constantemente. Os recursos digitais de comunicação eletrônica escolar são utilizados permanentemente pelos pedagogos e por todo o coletivo escolar, facilitando o compartilhamento de informações e organização do trabalho pedagógico; por isso, a formação continuada desses profissionais tem utilizado ambientes virtuais de aprendizagem. Além disso, é possível observar o uso tecnológico e das

mídias nas divulgações das ações da escola, realizadas em *blogs*, páginas eletrônicas e nas redes sociais; ademais, pesquisas pedagógicas e indicação de recursos digitais no processo de ensino-aprendizagem também compõem as ações práticas da função do pedagogo.

A atuação do pedagogo como organizador, planejador e articulador do processo pedagógico é essencial para a integração das tecnologias e mídias na escola, pois ele é o agente educativo que, junto com o diretor, é capaz de permitir movimentos de mudança e inovação, além de identificar nas tecnologias uma possibilidade para que a escola possa se aprimorar. Este profissional deve procurar oportunizar condições de uso dos recursos tecnológicos, organizando os espaços e tempos das práticas escolares, bem como as metodologias e os processos avaliativos. É papel do pedagogo buscar maneiras de interação da comunidade com a escola, no sentido de socializar o uso das tecnologias e mídias digitais para o benefício e inclusão das pessoas na *cibercultura* – que integra o contexto escolar – para a transformação de seu contexto e das pessoas que nele atuam.

Partindo disso que Libâneo (2001) expõe a necessidade do aprofundamento teórico na formação dos pedagogos da contemporaneidade para uma abertura científica e tecnológica, procurando alcançar uma prática profissional interdisciplinar. Nesta configuração do mundo contemporâneo, são postulados aos profissionais da educação novos objetivos e habilidades cognitivas, que levem a repensar os processos de aprendizagem e a familiarização com os meios de comunicação, bem como com o domínio da linguagem informacional.

OS DESAFIOS DA ATUAÇÃO DO PEDAGOGO PARA INTEGRAÇÃO DAS TECNOLOGIAS E MÍDIAS DIGITAIS

O processo de integração das tecnologias e mídias digitais representa uma parte do trabalho pedagógico escolar – aqui considerado como o todo no qual se dá a prática do pedagogo –, em que se entende como parte da ação pedagógica a necessária incorporação teórica e prática do processo de integração das tecnologias e mídias digitais na escola contemporânea.

O contexto social, econômico, político, tecnológico e cultural representa a complexidade na qual está imersa a escola, não se pode pensá-la de maneira isolada do tecido societário. O pedagogo necessita refletir sobre o contexto que hoje envolve esse ambiente, bem como sobre as suas especificidades e relações com a atualidade; esses são fenômenos que demandam a elaboração de conceitos e de categorias de análise por parte do pedagogo, para que possa orientar as práticas educativas condizentes com as demandas do mundo atual.

Como resultado da pesquisa de mestrado, aponta-se quatro categorias que caracterizam e se inter-relacionam na prática do pedagogo em relação ao processo de integração das tecnologias e mídias digitais:

- a)** formação sobre as tecnologias e mídias digitais;
- b)** concepção sobre as tecnologias e mídias digitais na escola;
- c)** as tecnologias e mídias digitais e a prática do pedagogo;

d) dimensões que interferem na atuação do pedagogo no processo de integração das tecnologias e mídias digitais na escola.

Em relação à formação continuada dos profissionais sobre o tema das tecnologias e mídias digitais, identificou-se que a Secretaria Municipal da Educação de Curitiba (SME) tem ofertado cursos de formação a respeito da temática, o que não significa que todos os pedagogos tenham participado destas formações, pois isto depende muitas vezes do interesse particular.

Por outro lado, estas formações têm se restringido ao uso instrumental dos recursos tecnológicos e mídias digitais. A ênfase é dada à manipulação da ferramenta *stricto sensu*, revelando a ausência de reflexões de cunho pedagógico que resultem em práticas mais aprofundadas ou metodologias mais reflexivas, nas quais as tecnologias e mídias digitais possam contribuir, para além da mera utilização mecânica ou de recurso didático.

Outro fator revelado pelos participantes da pesquisa demonstra que suas formações estiveram voltadas à aplicação das tecnologias e mídias digitais nos conteúdos do currículo escolar. Desconsideraram outras funções e aplicações que as tecnologias e as mídias digitais exercem (ou podem exercer) na escola além do currículo, como os processos de comunicação entre os profissionais da escola, a relação da escola com a mantenedora e com a comunidade, os processos de avaliação dos estudantes e a organização de dados e informações.

O trabalho do pedagogo abrange também ações relativas ao planejamento, organização e articulação do processo pedagógico como um todo. Entende-se que não se pode reduzir o todo em partes, ou seja, não se pode

reduzir a prática do pedagogo ao processo de ensino e aprendizagem nas formações continuadas ofertadas. É preciso contemplar, nessas formações, a função do profissional nos seus aspectos: administrativos, organizativos, pedagógicos, didáticos, comunicacionais, políticos e epistemológicos.

Constatou-se que as formações continuadas propostas pela mantenedora desconsideraram as especificidades da atuação dos pedagogos como planejadores, organizadores e articuladores do processo pedagógico escolar, demonstrando não terem clareza sobre a identidade do pedagogo caracterizada pelas dimensões: epistemológica, profissional, política e relacional (TULIO, 2015).

Atrelada à categoria anterior, a concepção sobre tecnologias e mídias digitais na escola buscou identificar como os pedagogos entendem a temática nesse ambiente. As respostas demonstraram fragilidade ao definirem os conceitos de tecnologias e mídias digitais atribuindo-lhes diferentes significados, geralmente associados ao uso de recursos e instrumentos digitais no processo ensino e aprendizagem. Porém, a literatura científica demonstra que o conceito de tecnologia é amplo e abarca um conjunto de conhecimentos e princípios científicos aplicáveis no planejamento, na construção e na utilização de bens e serviços, materiais e imateriais. Da mesma maneira, o conceito de mídia se refere à diferentes aplicações, como meio de comunicação, recurso, suporte e linguagem.

A concepção apresentada pela maioria dos pesquisados apontou para o reducionismo na compreensão da temática, ao atribuírem significados de senso comum construídos pelas suas experiências cotidianas não contemplaram diferenciações entre tecnologias e mídias, conceituando-as de forma genérica e citando exemplos

analógicos para exemplificá-las ou expondo uma definição esvaziada de que o conceito de tecnologia abrange tudo. É bem possível pensar que as práticas culturais e pedagógicas produzidas na escola refletem esta concepção reducionista, simplista e genérica que os pedagogos têm sobre as tecnologias e mídias digitais no processo educativo.

Por outro lado, a maioria dos pedagogos reconheceu a emergência da *cibercultura*, da sociedade em rede e dos nativos digitais como forças que vêm se intensificando, tencionando o processo ensino e aprendizagem. Este entendimento por parte dos profissionais parece ser um movimento ainda tímido, mas observável nos relatos como promissor para uma mudança pedagógica de fundo paradigmático, que pode ser provocada pelo protagonismo das novas gerações advindas de uma nova cultura, altamente influenciada pelas tecnologias e mídias digitais.

As tecnologias e mídias digitais representam o desconhecido para grande parte dos profissionais que não nasceram num mundo digital (cultura digital) e são imigrantes neste ambiente altamente tecnológico e, hoje, conectado. Este é um processo também cultural, uma vez que os nativos digitais estão imersos nessa cultura digital e a escola não pode se ausentar deste fato.

O estudo aponta para a necessidade de construção de uma concepção teórico-metodológica que possibilite aos pedagogos religarem as dimensões: pedagógica, política, social, cultural e epistemológica, com vistas a uma compreensão mais complexa (MORIN, 2011) do processo de integração das tecnologias e mídias digitais dentro do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola.

A categoria que trata sobre as tecnologias e mídias digitais e a prática do pedagogo apontou para a multiplicidade de dimensões que permeiam sua ação no processo

de integração das tecnologias e mídias digitais na escola, são elas: a orientação aos professores no processo de ensino e aprendizagem, os processos de comunicação internos e externos da escola, as atividades administrativo-organizativas, a formação continuada e o PPP.

O processo de integração compõe uma parte do trabalho do pedagogo (o todo). À luz de uma concepção sistêmico-organizacional é possível visualizar que a prática do pedagogo (o todo) retroage e articula-se em relação às partes: o assessoramento aos professores, a articulação com a comunidade, a organização dos tempos e espaços escolares, o PPP, o currículo escolar e as atividades administrativas. Estas partes interagem recursivamente sobre o todo, se relacionando à prática do pedagogo. O processo de integração das tecnologias e mídias digitais estaria em constante interação com/entre as demais partes, modificando-se e modificando o todo (a prática do pedagogo).

Foi unânime nas respostas dos pedagogos o fato de que as tecnologias e mídias digitais estão integradas à sua prática. Esta integração está presente nos processos e nas demandas institucionais que hoje se dão de maneira totalmente virtualizada, como nas informações oficiais da mantenedora repassadas por *e-mail*; na divulgação e inscrição em cursos *on-line*; no uso de ambientes virtuais em cursos semipresenciais; e no sistema de avaliação na internet. A utilização das tecnologias e mídias digitais também se dá em mecanismos de organização e comunicação criados pela própria escola, como planilhas, bilhetes, agenda compartilhada, planejamento dos professores em arquivo digital, divulgação das ações em redes sociais e/ou site da escola, criação de apresentações para reuniões e comunicação via *WhatsApp*. Segundo os entrevistados, não há como exercer a função de pedagogo

na rede municipal de ensino de Curitiba sem usar diariamente ao menos o *e-mail* para a realização das atividades administrativas emanadas pela SME.

No entanto, as constatações acima sinalizam que as tecnologias e mídias digitais na prática do pedagogo estão integradas às atividades administrativas, à organização e à comunicação de forma instrumental aos recursos digitais, ou seja, há na prática desse profissional um processo de integração (uso) das tecnologias e mídias digitais para fins administrativos e burocráticos que não são de cunho pedagógico.

O processo de integração pedagógica das tecnologias e mídias digitais nas ações que se relacionam direta ou indiretamente ao processo ensino e aprendizagem, estão relacionados ao uso de *softwares* e *sites* educacionais, *blogs*, ambientes virtuais de aprendizagem, celulares, *netbooks*, câmeras digitais e robótica, e se revelou, ainda, como um desafio para os pedagogos. É um desafio na medida em que requer uma compreensão e atuação mais complexa, que supere uma ação de integração instrumental. Por falta de fundamentos na formação inicial e de propostas de formação continuada que abordem a temática das tecnologias e mídias digitais de maneira mais global e contextualizada em relação às funções do pedagogo, esses profissionais acabam não se sentindo preparados para tratar dessa temática nas ações pedagógicas que realizam, assim, justificam sua falta por meio da realização de outras atividades consideradas mais relevantes no seu fazer cotidiano.

Depreende-se, neste estudo, que o processo de integração das tecnologias e mídias digitais no âmbito da prática do pedagogo aponta para a necessidade deste profissional compreender cientificamente a temática das

tecnologias e mídias digitais, sua natureza, sua origem e seu significado, bem como a presença e as influências que exercem na sociedade e na escola, compreendendo e refletindo sobre os processos educativos da contemporaneidade. É preciso que o pedagogo compreenda criticamente os processos de ensinar mediados pelas tecnologias e mídias digitais, entendendo como elas ocorrem, para quem, quais as suas finalidades, o porquê de ensinar utilizando as tecnologias e mídias digitais e a forma como fazer isso.

Finalmente, é necessário que o pedagogo conheça os recursos tecnológicos digitais e suas potencialidades pedagógicas, para que possam ser utilizados nas diferentes ações realizadas por ele, como assessoramento aos professores, indicação no processo ensino e aprendizagem, conselho de classe, PPP e na formação continuada dos professores.

O processo de integração das tecnologias e mídias digitais na ação do pedagogo é compreendido sob uma concepção complexa, superando sua mera integração instrumental e mecânica. É um processo de dupla perspectiva: a integração pedagógica e a integração instrumental.

Na categoria das dimensões que interferem na atuação do pedagogo no processo de integração das tecnologias e mídias digitais na escola, foram investigados os fatores que influenciam nesse processo integrativo. A pesquisa revelou sete subcategorias importantes, que representam as dimensões que interferem no processo de integração, são elas: os estudantes nativos digitais, a formação continuada, o gestor escolar, as famílias, as políticas públicas, a infraestrutura e a cultura. Estas dimensões comprovam a necessidade do olhar tecido que religa as partes do fenômeno complexo, ou seja, a prática do pedagogo e o

processo de integração das tecnologias e mídias digitais, a fim de capturá-la e interpretá-la em sua complexidade.

Percebeu-se nos relatos dos pedagogos, como uma das dimensões que interferem no processo de integração, a força que os estudantes (nativos digitais) vêm exercendo sobre a escola, o que afeta nos modos de transgressão do ensino tradicional praticado pelos professores, na atuação mais ativa e questionadora, no desenvolvimento dos conteúdos e no protagonismo do uso das tecnologias e mídias digitais frente à fragilidade da maioria dos professores, modificando a relação hierárquica do conhecimento entre professor e aluno. As famílias/comunidade não representaram uma força substancial no processo de integração.

Os gestores escolares, as políticas públicas da mantenedora que envolvem a formação continuada e a infraestrutura se apresentaram como dimensões importantes, que dão suporte à ação do pedagogo no contexto do processo de integração das tecnologias e mídias digitais.

Por conta do aspecto da cultura da escola, o processo de integração das tecnologias e mídias digitais não pode ser visto como algo simples, pois a complexidade se encontra na mudança de paradigma que as tecnologias provocam nas estruturas tradicionais cristalizadas e resistentes da escola (BEHRENS, 2009). As tecnologias e mídias digitais são situações novas e desafiadoras, que provocam desconforto e insegurança no que concerne aos processos didático-pedagógicos inscritos na cultura da escola; por isso, entende-se que o uso desses novos saberes se apresenta como uma das possibilidades de rompimento da ordem estabelecida pela cultura da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto neste artigo, em relação às dimensões citadas que interferem no processo de integração das tecnologias e mídias digitais, bem como ao pedagogo (como intelectual do processo pedagógico escolar) é indicado identificar, compreender e interagir com os fatores que favorecem e/ou desfavorecem este processo integrativo, com o objetivo de construir, de forma singular e coletiva, estratégias de superação das dificuldades que resultem em uma educação condizente com as necessidades do mundo contemporâneo.

Em síntese, as categorias identificadas permitiram que percebêssemos que, a prática do pedagogo escolar e do processo de integração das tecnologias e mídias digitais não é algo isolado, mas sim sistêmico, que se relaciona com diferentes dimensões intra e extraescolares. A concepção que os pedagogos têm sobre as tecnologias e mídias digitais estão representadas nas práticas realizadas por eles, e apontam para a necessidade de uma formação continuada que aborde a temática de maneira mais global, tratando de aspectos epistemológicos, didáticos e metodológicos sob um olhar complexo.

A pesquisa realizada sugere aspectos a serem considerados na formação continuada do pedagogo, no que diz respeito ao processo de integração das tecnologias e mídias digitais. O estudo indica que a formação continuada deve considerar o processo de integração das tecnologias e mídias digitais sob as múltiplas dimensões que caracterizam a prática do profissional (currículo escolar, formação continuada, processo ensino e aprendizagem, PPP, comunidade escolar e atividades administrativas). Sugere-se também que as formações

continuadas abordem e discutam as diferentes funções assumidas pelas tecnologias e mídias digitais na prática do pedagogo, por exemplo: No currículo, como elas podem ser utilizadas no desenvolvimento dos conteúdos junto aos estudantes? Já no processo ensino e aprendizagem, como podem compor as avaliações? Ainda é viável pensar nos registros das atividades e em como usar as diferentes mídias para o seu compartilhamento, bem como acerca da formação continuada dos professores e do trabalho com os fundamentos teórico-práticos sobre a temática. Além disso, o PPP necessita discutir as questões epistemológicas, políticas e pedagógicas do processo de integração das tecnologias e mídias digitais enquanto compromisso sóciopolítico da escola com a sociedade.

Os processos de formação continuada também podem dialogar com os de formação inicial, no sentido de que os agentes que participam das reformulações curriculares dos cursos de Pedagogia, como os gestores públicos municipais, estaduais e federais, podem conhecer e reconhecer as vozes dos pedagogos e teóricos sobre a relevância do processo histórico, cultural, social, político, pedagógico e tecnológico (multidimensional) da integração das tecnologias e mídias digitais na escola como temática contemporânea, constituindo-se numa rede ou em múltiplas redes de formação inicial e continuada.

O pensamento complexo pode contribuir para a compreensão do processo de integração das tecnologias e mídias digitais na ação pedagógica do pedagogo. Entende-se que é preciso uma pedagogia que religue, que compreenda, que dialogue e que esteja aberta às incertezas implícitas das ações político-pedagógicas da escola. Uma pedagogia que veja o humano em sua multidimensionalidade e em seu contexto, imerso numa cultura que é construída pelo

homem/mulher e que retroage sobre ele pelos processos educacionais que a sociedade edifica, no sentido de perpetuar-se como espécie e como sociedade. É preciso de uma pedagogia que semeie a ética da compreensão, que privilegie o diálogo epistemológico e que promova a curiosidade e a criatividade, inspirada na profunda responsabilidade com a promoção e ampliação de um conhecimento pertinente, que esteja voltado para uma cidadania responsável e comprometida com a democracia.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. E. B. **O computador na escola**: contextualizando a formação de professores. 2000. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2000.
- ALONSO, M. Formação de gestores escolares: um campo de pesquisa a ser explorado. *In*: ALMEIDA, M. E. B.; ALONSO, M. (org.). **Tecnologias na formação e gestão escolar**. São Paulo: Avercamp, 2007, p. 21-34.
- BEHRENS, M. A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP – n. 1/2006, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, DF, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 20 set. 2019.
- ENDLICH, E. **As tecnologias e mídias digitais nas escolas e a prática do pedagogo**: questões teóricas e práticas. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.
- FREIRE, P. A máquina está a serviço de quem? **Revista BITS**, São Paulo, v. 1, n. 7, p. 6, 1984.
- LÉVY, P. **Cibercultura**. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 1999.
- LIBÂNEO, J. C. Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 843-876, 2006.
- LIBÂNEO, J. C. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar**, Curitiba, v. 17, n. 17, p. 153-176, 2001.
- LOPES, R. P. Um novo professor: novas funções e novas metáforas. *In*: ASSMANN, H. (org.). **Redes digitais e metamorfose do aprender**. Petrópolis: Vozes, 2005, p. 33-51.

- MORAN, J. M. Gestão inovadora da escola com tecnologias. *In*: VIEIRA, A. T.; ALMEIDA, M. E. B.; ALONSO, M. (org.). **Gestão educacional e tecnologia**. São Paulo: Avercamp, 2003, p. 151-164.
- MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.
- PIMENTA, S. G. **O pedagogo na escola pública**. São Paulo: Loyola, 1991.
- PIMENTA, S. G. Orientador Educacional ou Pedagogo. **Revista da ANDE**, São Paulo, v. 5, n. 9, p. 29-37, 1985.
- PRADO, M. E. B. B. Integração de tecnologias com as mídias digitais. **Integração tecnológica, linguagem e representação**, Boletim 5, maio, 2005. Disponível em: <https://cdnbi.tvescola.org.br/contents/document/publicationsSeries/145723IntegracaoTec.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2015.
- SÁ, R. A. **A construção do pedagogo**: superando a fragmentação do saber: uma proposta de formação. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1997.
- SAVIANI, D. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. **Cadernos de Pesquisa**, [s. l.], v. 37, n. 130, p. 99-134, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v37n130/06.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2019.
- TULIO, J. M. C. F. **Identidade do pedagogo dos anos iniciais do ensino fundamental na escola pública**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.
- VIEIRA, A. T. **A concepção de gestão e a melhoria da escola**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

**DE SUPORTE TÉCNICO-PEDAGÓGICO PARA
A CONSTRUÇÃO COLETIVA DO PEDAGOGO
ESCOLAR NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE
CURITIBA: UMA TRANSIÇÃO NECESSÁRIA PARA
A ORGANIZAÇÃO DE UMA BOA ESCOLA**



Roberlayne de Oliveira Borges Roballo

INTRODUÇÃO

A pedagogia tem, em sua condicionalidade histórica, as marcas das mudanças e debates sobre a construção da sua identidade. Em cada momento histórico, foram atribuídas variadas identidades ao curso, que produziram dificuldades para a definição profissional e para a formação do(a) pedagogo(a). Desde a criação do curso de Pedagogia no Brasil (em 1939) até os dias atuais, ocorrem reflexões em torno da identidade do(a) pedagogo(a).

Neste território, marcado pelo debate em torno da construção da identidade do(a) pedagogo(a), as mudanças ocorridas na nomenclatura e atribuições do cargo do(a) pedagogo(a) na Rede Municipal de Ensino de Curitiba (RME) se tornam relevantes para observar os sentidos que a pedagogia escolar passa a tomar nas unidades de ensino do município.

As discussões realizadas em 2016, por um grupo de trabalho formado por pedagogas da RME, levam à mudança do *suporte técnico-pedagógico* para *pedagogo escolar*. Ressalta-se, neste sentido, a importância do debate coletivo e do papel desempenhado pelo grupo de trabalho, organizado após aprovação e início da implantação do plano de carreira do magistério municipal em 2014 (Lei nº 14.544), que discutiu as mudanças nas atribuições do pedagogo escolar para a rede. Estas mudanças nas atribuições, incluindo a modificação da nomenclatura, foram publicadas no Decreto nº 1.313, de 15 de dezembro de 2016.

Destarte, o objetivo deste trabalho é mostrar que a mudança realizada no conjunto de atribuições do(a) pedagogo(a) escolar tornou-se significativa para repensar a função social desempenhada por esse profissional.

A perspectiva metodológica visa narrar e analisar o processo que levou a construção das novas atribuições do(a) pedagogo(a) escolar da RME, a relação com a organização do trabalho pedagógico e os impactos para pensar uma boa escola, utilizando contribuições de autores como Bourdieu (2008), Esteban (2002), Freire (1987), Libâneo (2000) e Saviani (2009) para compor esta análise.

A FUNÇÃO HISTÓRICA, CULTURAL E SOCIAL DA ESCOLA E A IDENTIDADE EM CONSTRUÇÃO DO(A) PEDAGOGO(A)

A escola republicana brasileira, nascida na virada do século XIX para o XX com a urbanização das cidades, o aumento da agricultura cafeeira e o desejo de civilidade, foi organizada à luz de certa racionalidade, tendo instaurado ritos, espetáculos, celebrações, valores e uma pedagogia que lhe era muito própria. Logo, constituídas histórica e culturalmente, as escolas firmaram uma função simbólica e pedagógica reveladora de sentidos; muitos destes sentidos foram e continuam a ser formados com base em intenções educativas, que permeiam a cultura escolar.

A cultura escolar possui significativa potencialidade explicativa às pesquisas em educação, para Forquin (1993), numa ênfase antropológica a cultura escolar se configura como um conjunto de conteúdos cognitivos e simbólicos que, quando selecionados, organizados, normalizados e “rotinizados”, sob os efeitos da didatização, constituem o objeto de uma transmissão deliberada nas escolas. Frago (1995), numa mesma perspectiva antropológica, compreende a cultura escolar como um conjunto de aspectos institucionalizados que caracterizam a escola como

organização – lugar que produz cultura, sendo inventiva e conformadora das representações sociais –, incluindo:

[...] práticas e condutas, modos de vida, hábitos e ritos – a história cotidiana do fazer escolar – objetos materiais – função, uso, distribuição no espaço, materialidade física, simbologia, introdução, transformação, desaparecimento... –, e modos de pensar, bem como significados e ideias compartilhadas (FRAGO, 1995, p. 68-69, tradução nossa)¹.

Estas análises elaboradas por Frago e Forquin de certa forma se entrelaçam, permitindo compreender as permanências e as mudanças na escola e sua relação com os contextos políticos, culturais e sociais de determinada sociedade. Mudanças que vão desde questões físicas (materiais) e que configuram, por exemplo, as arquiteturas escolares e as questões pedagógicas e administrativas dos métodos, das práticas escolares, da formação docente, da gestão escolar, da tecnologia, entre outros. As renovações vão desde as pedagogias disciplinares até as pedagogias corretivas e, dessas, às pedagogias psicológicas e às transformações nas concepções de espaço e tempo escolar, envolvendo o exercício de poder nas formas de conferir estatuto ao saber e de produzir subjetividade (VARELA, 1999).

Desse modo, ao longo dos séculos, a escola passou a definir-se na forma física e humana, conforme é possível aprender com Bachelard em a Poética do espaço.

1 [...] prácticas y conductas, modos de vida, hábitos y ritos – la historia cotidiana del hacer escolar –, objetos materiales – función, uso, distribución en el espacio, materialidad física, simbología, introducción, transformación, desaparición... –, y modos de pensar, así como significados e ideas compartidas (FRAGO, 1995, p. 68-69).

Além disso, passou-se também a compreender que a escola é um mundo social, de acordo com Forquin (1993), que tem suas características próprias, seus ritmos e seus ritos, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos. Esta relação entre escola e cultura pode ser considerada complexa, como ensina Morin² (2008), pois são relações construídas, tecidas e desenvolvidas em conjunto, numa relação mútua de complementaridade.

Como entre tantas coisas, os tempos e espaços escolares se modificaram conforme as sociedades se tornaram mais complexas e diferenciadas. Logo, entender a complexidade da escola passou a exigir a análise daqueles que a constituem: os(as) estudantes, os(as) professores(as), as famílias e os integrantes da comunidade, os(as) gestores(as), os(as) pedagogos(as), entre outros sujeitos de aprendizagem que compõem a escola. Segundo Dayrell (1996, p. 136), a escola é um espaço sociocultural e, considerando-a como tal, faz-se necessário “[...] resgatar o papel dos sujeitos na trama social que a constitui, enquanto instituição”.

Neste contexto de mudança da escola, a história da formação do pedagogo também se modifica no cenário brasileiro. Atualmente, este profissional é formado para atuar como professor e como organizador do trabalho pedagógico nas escolas, podendo também trabalhar em espaços de educação não escolar.

2 Edgar Morin apresenta a complexidade como: “[...] um tecido (*complexus*: o que é tecido junto) de constituintes heterogêneas inseparavelmente associadas: ela coloca o paradoxo do uno e do múltiplo. Num segundo momento, a complexidade é efetivamente o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem nosso mundo fenomênico” (MORIN, 2008, p. 20).

Historicamente, é importante lembrar que o curso de Pedagogia foi instituído em 1939, marcado pela formação em docência nos cursos de Filosofia, História e Matemática. Com o aumento de matrículas nas escolas primárias em meados das décadas de 40 e 50, bem como com a instauração nos anos de 1970 de uma política voltada à educação básica, ocorreu um aumento das escolas e das faculdades de profissionalização do Magistério, voltadas para atender à esta demanda (ROMANELLI, 1978).

É importante destacar que, após o Golpe de 1964³, a Reforma Universitária de 1968 oficializou a nova estrutura curricular dos cursos de Pedagogia, que se expandiria por todo o Brasil⁴.

Nesta nova organização, o curso passaria a abranger a formação de dois profissionais específicos: o *licenciado*,

3 O Golpe de 1964 modificou o panorama político do início da década. Nunes (2000, p. 56) destaca que as mudanças criaram uma nova situação que se caracterizou sob alguns aspectos: “[...] a tomada do poder pelos militares; o fortalecimento do poder executivo em contraposição do poder legislativo; centralização e modernização da administração pública; reorientação das relações entre as classes sociais através de uma política salarial e trabalhista com o objetivo de acelerar a acumulação do capital e conter o protesto social; a redefinição da política educacional em todos os níveis de ensino”.

4 Com a Reforma Universitária de 1968, ocorreu a interrupção das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL), sendo esta fracionada em escolas e institutos. Na Universidade de São Paulo (USP), o antigo departamento de educação que funcionava desde 1938 integrado à Faculdade de Filosofia, passou a ser denominado (em 1969) de Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), funcionando com três departamentos: filosofia e ciências da educação, metodologia do ensino e educação comparada e administração escolar e economia da educação.

formado para atuar como professor no nível secundário, e o *técnico em educação*, com formação em administração escolar, orientação pedagógica, inspeção e supervisão de ensino. De acordo com Tanuri (2000), a Lei nº 5.692, de 1971, também apresentou mudanças substanciais para a formação de professores primários, transformando em uma habilitação técnica.

Nessa nova estrutura, como ressalta Saviani (2009), desapareceram as escolas normais e, em seu lugar, foi instituída a habilitação específica de 2.º grau para o exercício do Magistério de 1.º grau, denominada Habilitação Específica do Magistério (HEM). Diante disso, o antigo curso normal cedeu lugar à uma habilitação específica de 2.º grau:

Para as quatro últimas séries do ensino de 1º grau e para o ensino de 2º grau, a lei nº 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 (SAVIANI, 2009, p. 147).

Apesar de algumas poucas tentativas de reformulação deste modelo nos anos 80, sua forma perdurou até o ano de 1996, ano de instauração da nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB). Em 20 de dezembro de 1996, foi promulgada a nova LDB nº 9.394/1996, que introduziu os institutos superiores de educação e as escolas normais superiores como alternativa aos cursos de Pedagogia e licenciatura, como destaca Saviani (2009), a Lei de

Diretrizes e Bases (LDB) passa a sinalizar para uma política educacional que nivela por baixo:

[...] os institutos superiores de educação emergem como instituições de nível superior de segunda categoria, provendo uma formação mais aligeirada, mais barata, por meio de cursos de curta duração (SAVIANI, 2009, p. 148).

Esta lei também passou a exigir formação de nível superior para os(as) professores(as) de todos os níveis de ensino, exceto para os que atuavam na educação infantil. Nesse período, a formação ofertada nas universidades sofreu duras críticas por ser considerada "academicista" e não contemplar as características essenciais à formação docente (CAMPOS, 2004).

Essas questões foram ressignificadas nas novas diretrizes curriculares do curso de Pedagogia e homologadas em abril de 2006. Atualmente, os cursos de Pedagogia são ofertados em universidades e instituições de ensino superior em todo o país, tendo a prática da docência como um dos eixos principais para a formação do(a) pedagogo(a), como também a formação do(a) coordenador(a) do trabalho pedagógico nas escolas e em espaços de educação não escolar.

As sucessivas mudanças demonstram algumas fragilidades nos processos formativos, assim como evidenciam a falta de consolidação de políticas de formação inicial e continuada consistentes. Desta maneira, a história da profissionalização dos pedagogos/professores está sempre em discussão, desde o advento das escolas normais, o que promove na atualidade o debate urgente e necessário acerca de sua identidade e profissionalidade.

Considerando a importância de se refletir sobre a identidade do(a) pedagogo(a), Tulio e Sá (2015) lembram que, no IV Encontro Nacional, – realizado no ano de 1989, em Belo Horizonte – a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), ainda denominada de Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE), definiu que a base comum nacional deveria abranger três dimensões fundamentais para a construção da função do pedagogo /professor: a profissional, a política e a epistemológica.

A dimensão profissional propõe que o(a) pedagogo(a) adquira um corpo de conhecimento mais amplo e específico da profissão, pois “[...] como professores devemos confluir num certo saber e num certo fazer” (TULIO; SÁ, 2015, p. 26418). A dimensão política empreende que os(as) formados(as) por diferentes licenciaturas sejam capazes de desenvolver a relação teoria-prática, visando que sua formação atente para a relação educação-sociedade, bem como para a importância do papel do(a) educador(a) frente às desigualdades existentes. Já a dimensão epistemológica está voltada à natureza dos profissionais da escola, considerando-a como “[...] instituição social necessária à transmissão e à elaboração de um saber, onde o científico deve ter um espaço privilegiado” (TULIO; SÁ, 2015, p. 26418).

Nesta perspectiva, a identidade do(a) pedagogo(a) não diz respeito meramente às ações relacionadas às técnicas de ensinar e avaliar; diante disso, Libâneo (2001, p. 6) destaca que a pedagogia:

Se ocupa, de fato, com a formação escolar de crianças, com processos educativos, métodos, maneiras de ensinar, mas, antes disso, ele tem um significado bem mais amplo, bem mais globalizante. Ela campo de conhecimento é um sobre

a problemática educativa na sua totalidade e historicidade e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa.

Entendendo que a pedagogia é a ciência aplicada “[...] da e para a prática educativa, compreendendo aqui as escolares e as não-escolares” (SÁ, 2000, p. 177), é possível afirmar que a função do(a) pedagogo(a) está relacionada à práxis educativa, pois deverá refletir para transformar, “[...] refletir para conhecer, para compreender, e assim, construir possibilidade de mudança das práticas educativas” (FRANCO; LIBÂNEO; PIMENTA, 2007, p. 68).

Desse modo, este “[...] entreamado de presente, passado e futuro é fundamental para que se possa pensar os processos educativos” (ESTEBAN, 2002, p. 16), bem como a construção sempre presente da identidade do(a) pedagogo(a). O passado e o presente caminham lado a lado, por isso, este trabalho busca refletir sobre as modificações ocorridas na construção identitária do(a) pedagogo(a) que atua como coordenador(a) do trabalho pedagógico nas escolas e Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) da cidade. Um desafio a ser analisado.

AS MUDANÇAS OCORRIDAS NA ESTRUTURAÇÃO DO TRABALHO DO(A) PEDAGOGO(A) NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA

A estruturação do trabalho do(a) pedagogo(a) na RME se iniciou no ano de 1973, pela Lei nº 5.692/1971, com base na qual foram criados os serviços de orientação educacional e supervisão escolar, sendo progressivamente consolidados no cotidiano escolar. É importante lembrar que, a partir de 1970, Curitiba passou a vivenciar um fluxo

migratório relevante para o contexto educacional, este fenômeno tornou significativa a necessidade do aumento de escolas e do número de profissionais, para suprir a demanda da expansão urbana advinda da migração e cumprir a proposta da lei.

A gestão do prefeito Maurício Fruet (de 1983 a 1985) foi marcada por uma política de superação da postura tecnicista, acentuando a ação mais democrática e crítica por parte dos(as) professores(as) (VIEIRA, 2017). Nesse mesmo período, também foi discutida a proposta de reformulação do currículo básico, trazendo como resultado a necessidade de uma política de formação continuada do corpo docente.

A gestão seguinte, de Roberto Requião (1985-1989), foi marcada pela proposta de um currículo básico que rompeu com o modelo educacional liberal vigente da época, tornando a necessidade de capacitação permanente mais evidente. Cabe destacar ainda, que o termo “capacitação” foi utilizado pela prefeitura no governo de Jaime Lerner (1989-1992), sendo apropriado nas gestões que se seguiram.

Anos mais tarde, com a Lei Municipal nº 10.190/2001, que institui o plano de carreira do magistério público, surge o cargo único de profissional do magistério, que prevê a área de atuação do *suporte técnico-pedagógico*. O cargo único de profissional do magistério é descrito como: “[...] o servidor que exerce atividades de docência e de suporte técnico-pedagógico direto à docência, incluídas a administração escolar e a gestão do processo pedagógico” (CURITIBA, 2001b, p. 1). O *suporte técnico-pedagógico* é entendido como

[...] o conjunto de atividades exercidas por profissional habilitado nos termos da lei, destinadas à coordenação, supervisão, orientação, organização e gestão do processo pedagógico (CURITIBA, 2001b, p. 1).

Diante disso, é importante ressaltar que, nesse mesmo contexto, a discussão sobre a função do(a) pedagogo(a) também está presente nas instituições acadêmicas, ganhando força com a reforma curricular do curso de Pedagogia na Universidade Federal do Paraná (UFPR), que formava (e ainda forma) um número significativo de profissionais em nível de graduação. Os(as) supervisores(as) e os orientadores(as) educacionais dessa época consistem nas(nos) pedagogas(os) que atuarão de forma unitária.

No Art. 7.º da Lei Municipal nº 10.190/2001, com alteração de redação dada pela Lei nº 12.348/2007, cada área de atuação se estrutura de acordo com a formação acadêmica do profissional, em quatro níveis de habilitação:

- a)** I – no Nível I, formação superior em curso normal superior, licenciatura plena ou em curso de graduação correspondente à área de conhecimento específico, complementada com formação pedagógica;
- b)** II – no Nível II, formação em nível de pós-graduação *lato sensu*, em cursos na área da educação básica, com duração mínima de 360 (trezentos e sessenta) horas;
- c)** III – no Nível III, a formação em nível de pós-graduação *stricto sensu*, em programas de mestrado na área da educação;
- d)** IV – no Nível IV, a formação em nível de pós-graduação, *stricto sensu*, em programas de

doutorado na área de educação. (Redação dada pela Lei nº 12.348/2007). (CURITIBA, 2001b, p. 3).

A mudança de área de atuação ou de nível se dava com a realização de procedimento seletivo, de acordo com a regulamentação da presente lei. A mudança de área de atuação era – e continua sendo – um processo irreversível.

Na sequência, o Decreto⁵ nº 762, de 03 de julho de 2001, aprovou especificações, atribuições, tarefas típicas, requisitos e demais características do cargo de *suporte técnico-pedagógico* e das áreas e níveis de atuação. A descrição da área de atuação de *suporte técnico-pedagógico* estava dividida levando em conta a escolaridade exigida (nível de atuação), sendo que o sumário das atribuições contava com um núcleo comum a todos os níveis e alguns acréscimos, relativos aos níveis II e III.

Apresentando as principais funções do suporte técnico-pedagógico descritas no plano de carreira, o Decreto nº 762/2001 torna público um conjunto de atribuições que evidencia a amplitude da expectativa institucional para com este profissional, afirmando que este deveria atuar junto a toda a comunidade escolar, ou seja: alunos(as), professores(as), gestores(as), famílias, comunidade e Secretaria Municipal da Educação (SME).

Este decreto somou-se a uma série de mudanças percebidas no campo educacional no país e, consequentemente, na RME, especialmente com relação à mudança do sistema de organização, que passou de séries para ciclos de aprendizagem em 1999, e a instituição das

5 O Decreto nº 762 revoga o Decreto nº 181/95 na parte referente aos cargos de professor de 5.^a a 8.^a série do 1.^o grau, professor de pré a 4.^a série do 1.^o grau "A", "B", "C", "D", orientador educacional, supervisor escolar, supervisor escolar "C" e o Decreto nº 267, 324/96 (CURITIBA, 2001a).

diretrizes curriculares (2001-2004) em substituição ao currículo básico, entre outras ações significativas.

O Parecer nº 487/1999, que dava início aos ciclos de aprendizagem na RME exigiu à época capacitação para professores(as), pedagogos(as) e gestores(as), explicando como seria feita essa mudança de série para ciclo.

Contudo, neste cenário, observou-se na RME que a formação voltada para os pedagogos era escassa, possivelmente devido ao entendimento de que estes profissionais deveriam participar das capacitações oferecidas aos professores, para então poderem orientar o trabalho pedagógico. É preciso ressaltar que as especificidades inerentes ao trabalho destes profissionais não foram suficientemente supridas, visto que nos anos de 2001 e 2003 não ocorreram cursos específicos para os(as) pedagogos(as)⁶ e, em 2002, foram ofertados apenas dois: Organização do Conhecimento no Cotidiano Escolar (40 horas – dirigido aos profissionais que assumiram a função em 2001) e Ensino da Arte para Pedagogos (20 horas).

Entre 2003⁷ e 2004 realizou-se o curso Possibilidades

6 Esses dados dos cursos foram obtidos pela autora do artigo no período em que atuou como secretária de educação do município de Curitiba (gestão 2013-2016).

7 No final da gestão de Taniguchi, em 3 de abril de 2003, foi promulgada a Lei nº 10.644, que desfez a Secretaria Municipal da Criança. As funções destinadas a essa secretaria foram distribuídas a dois órgãos: à Fundação de Ação Social (FAS) e à SME, aumentando a demanda por cursos de formação. Todas as funções relacionadas à política de atenção à criança e ao adolescente foram atribuídas à FAS e todas as unidades educacionais (CMEIs) passaram a ser vinculadas à SME (CURITIBA, 2003). Após esta mudança, os suportes técnicos pedagógicos passariam a atuar também nos CMEIs.

e Desafios do Trabalho do Pedagogo no Cotidiano da Escola (40 horas) com 160 vagas, e, com 180 vagas, também foi ofertado o curso Organização do Trabalho do Pedagogo na RME (20 horas); este último foi dirigido especialmente aos profissionais que assumiram a função em 2003 e 2004. Estes cursos tinham como principal objetivo discutir a organização e o desenvolvimento do trabalho nas escolas da RME, considerando os aspectos de legislação educacional, gestão escolar, educação especial, educação inclusiva e organização da proposta pedagógica, com ênfase no papel da(o) pedagoga(o) neste processo.

Na gestão de Carlos Alberto Richa (2005-2008/2009-2010), Curitiba participou de sua primeira Prova Brasil no ano de 2005, o que constatou seu Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), de média 4,7. A partir deste momento, a SME passou a criar esforços formativos com o propósito de aumentar Ideb das escolas municipais, objetivando que os índices dos anos posteriores atingissem as metas estabelecidas.

Anos mais tarde, com a gestão de 2013 a 2016 tendo como prefeito Gustavo Fruet e como secretária da Educação a autora deste trabalho, Roberlayne de Oliveira Borges Roballo, ocorreu a aprovação e início da implantação do novo plano de carreira do Magistério municipal, especificamente em 2014. A Lei nº 14.544, que rege o novo plano de carreira, passa a entender por profissional do Magistério o “[...] servidor investido no cargo que exerce atividades de docência, *Pedagogia Escolar* e Assistência Pedagógica, incluídas a administração escolar e a gestão do processo pedagógico” (CURITIBA, 2014, p. 1, grifo nosso). Neste mesmo ano, ocorreu uma reunião para revisar o Decreto nº 762/2001, no que se referia à atuação dos(as) pedagogos(as). O principal ponto

de debate foi a necessidade de modificar a nomenclatura de *suporte técnico-pedagógico* para *pedagogia escolar*, com a finalidade da lei do novo plano de carreira ser contemplada pelo decreto que seria estruturado.

Deste movimento se criou um grupo de trabalho (comissão), formado por pedagogas que atuavam na RME para discutir as atribuições do pedagogo escolar. Das discussões, nasceu o Decreto nº 1.313, de 15 de dezembro de 2016, que, além da modificação da nomenclatura (de suporte técnico-pedagógico para pedagogo escolar), apresentou mudanças no sumário de atribuições e em várias tarefas típicas.

AS NOVAS ATRIBUIÇÕES DO(A) PEDAGOGO(A) ESCOLAR NA RME: SUA RELAÇÃO COM A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO E A CONSTRUÇÃO DE UMA BOA ESCOLA

Em outubro de 2015, mediante a necessidade de revisão das atribuições da pedagogia escolar, se acordou, entre o Sindicato dos Servidores do Magistério Municipal de Curitiba (Sismmac⁸) e SME, a formalização de uma comissão⁹ para discussão do decreto que trataria da pedagogia escolar, a qual teria paridade de representantes da SME e do sindicato. Nesta comissão, havia representante

8 O Sismmac foi criado em outubro de 1988 (SISMMAC, 2022).

9 As participantes desta Comissão foram as seguintes pedagogas: Andresa Cristina Pisa, Cristiane Bianchini, Franciolly Costa, Grazielle Tallar Triaquim, Juliana Zeni Ostroski, Leticia Mara de Meira, Luciana Kopsch, Marcia do Carmo Laranjeira Rover, Maria da Glória Galeb, Maria Elizabeth de Sousa Teixeira, Rosana Faglioni Carrasco Almeida, Sheila Gumiela e Susan Ferst.

das diferentes modalidades de ensino que compõem a RME: educação infantil, ensino fundamental, educação especial e educação de jovens e adultos.

Após um ano de trabalho desta comissão, em 2016, com a efetuação de várias reuniões, realização de consultas *on-line* e seminários promovidos nos dez Núcleos Regionais de Educação (NRE) com a participação de pedagogos(as) da rede Municipal, as atribuições do trabalho do pedagogo escolar foram definidas e destacadas no Decreto nº 1.313/2016.

A primeira questão importante a ser mencionada no Decreto nº 1.313/2016, já dita anteriormente, é a mudança da nomenclatura de *suporte técnico-pedagógico* para *pedagogo escolar*. No novo sumário das atribuições, fica evidente que o grupo de trabalho buscou esclarecer que a função do(a) pedagogo(a) não é apenas articular ações, mas coordenar a organização do trabalho pedagógico, fazendo referência à importância deste profissional para acompanhar os processos relativos ao currículo, planejamento e avaliação. O Decreto deixa evidente, ainda, o importante espaço que precisa ser ocupado pelo(a) pedagogo(a) na coordenação das ações pedagógicas, no fortalecimento da gestão democrática, na formação continuada e na relação com as famílias.

No Quadro 1, é possível observar o comparativo entre o sumário de atribuições do Decreto nº 762/2001 e do Decreto nº 1313/2016, que revelam os novos sentidos dados a função do(a) pedagogo(a) escolar na RME:

DECRETO nº 762/2001 Suporte Técnico-Pedagógico	DECRETO nº 1313/2016 Pedagogo Escolar
<p>Articular as ações pedagógicas na escola, na relação escola x família e escola x comunidade. Orientar e assessorar as equipes das unidades, aprimorando o processo ensino-aprendizagem, com vistas à permanente melhoria da qualidade de ensino. Assessorar as equipes da escola, nos processos de gestão implementando as políticas educacionais e as contidas no projeto.</p>	<p>Coordenar a organização do trabalho pedagógico junto ao coletivo de profissionais da unidade, no acompanhamento dos processos educativos relativos ao currículo, planejamento e avaliação, na formação continuada, nas relações com as famílias e no fortalecimento da gestão democrática.</p>

Quadro 1. Comparativo entre sumário de atribuições

Fonte: Autoria própria.

O grupo de trabalho também se dedicou à análise e discussão das tarefas típicas do(a) pedagogo(a). No Quadro 2, é possível observar que no novo decreto uma quantidade atribuições se assemelham, algumas são novas e outras desaparecem, ainda mantendo o número de vinte e quatro tarefas. Este movimento demonstra que o grupo de trabalho e os pedagogos que participaram dos seminários e das contribuições *on-line*, buscaram, de forma coletiva, ressignificar todas as atribuições que estavam definidas e que, de algum modo, permaneciam sem possibilidades anteriores de mudança:

DECRETO nº 762/2001 Tarefas típicas do suporte técnico-pedagógico

DECRETO nº 1.313/2016 Tarefas típicas do(a) pedagogo(a) escolar

Coordenar o planejamento das atividades escolares, em conjunto com a equipe pedagógico-administrativa, bem como proceder à avaliação contínua da equipe, a fim de adequá-la às necessidades do contexto escolar.

Elaborar, em conjunto com a comunidade educativa, o plano de ação da unidade.

Coordenar o processo de identificação das características da clientela no âmbito socioeconômico, familiar e outros, diagnosticando a realidade e propondo formas de atuação que viabilizem o processo pedagógico.

Coordenar o planejamento curricular junto à equipe docente, procedendo a avaliação contínua da equipe.

Participar de reuniões pedagógico-administrativas, do conselho da escola, de instituições auxiliares, entre outros, contribuindo para a efetivação do projeto pedagógico da unidade.

Promover ações junto à comunidade educativa voltadas para a proteção, promoção, defesa e reparação dos direitos humanos.

Coordenar as reuniões do conselho de classe, tomando as providências para a efetivação das ações acordadas e redimensionando a prática pedagógica.

Assegurar, junto à comunidade educativa, ações com vistas à garantia dos direitos dos(as) educandos(as), realizando as articulações necessárias com os órgãos competentes.*

DECRETO nº 762/2001 Tarefas típicas do suporte técnico-pedagógico

DECRETO nº 1.313/2016 Tarefas típicas do(a) pedagogo(a) escolar

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

Identificar e conhecer as características das famílias e da comunidade na qual a unidade educacional está inserida, nos âmbitos socioeconômico e cultural, propondo formas de atuação que qualifiquem o processo pedagógico.

Manter os pais permanentemente atualizados sobre a vida escolar do aluno, objetivando também esclarecer a natureza das dificuldades e sugerindo estratégias para superação das áreas defasadas, efetivando a integração entre a família e a escola.

Organizar e coordenar, em conjunto com a equipe diretiva, reuniões pedagógico-administrativas, conforme calendário da unidade.

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

Coordenar o conselho de classe em conjunto com a equipe diretiva da unidade, definindo com os demais participantes do conselho os encaminhamentos pedagógicos necessários para a garantia do direito à educação.

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

Identificar e acompanhar, junto aos profissionais da unidade, casos de educandos(as) que apresentem necessidades pedagógicas específicas, realizando os encaminhamentos necessários junto aos responsáveis.

DECRETO 762/2001 Tarefas típicas do suporte técnico-pedagógico

DECRETO nº 1.313/2016 Tarefas típicas do(a) pedagogo(a) escolar

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

Articular ações que visem a garantia do atendimento das necessidades educacionais específicas dos/as educandos/as com deficiência.

Articular, em conjunto com o conselho da escola, ações que efetivem o relacionamento escola x comunidade, aprimorando e dinamizando o processo educativo.

Assegurar que os responsáveis pelos(as) educandos(as) sejam comunicados a respeito do trabalho pedagógico realizado, sobre as aprendizagens e o desenvolvimento integral dos(as) educandos(as).

Assessorar, orientar e acompanhar o corpo docente em suas atividades de planejamento, docência e avaliação, otimizando a hora-atividade. Detectar e acompanhar, junto ao corpo docente, casos de alunos que apresentem problemas específicos, tomando decisões que proporcionem o encaminhamento e/ou atendimento adequado pela escola, família e outras instituições.

Participar dos processos de formação continuada ofertada pela SME, de acordo com as necessidades da unidade, compartilhando as experiências com os(as) profissionais da unidade.

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

Planejar e coordenar, em conjunto com profissionais da unidade, os processos de formação continuada em serviço, possibilitando momentos de estudo, planejamento, reflexão e compartilhamento das experiências.

DECRETO 762/2001 Tarefas típicas do suporte técnico-pedagógico	DECRETO nº 1.313/2016 Tarefas típicas do(a) pedagogo(a) escolar
Participar da elaboração, avaliação, efetivação e realimentação do Projeto Político-Pedagógico.	Coordenar processos de avaliação da aprendizagem, visando o atendimento às necessidades pedagógicas específicas dos/as educandos/as.
Coordenar e participar da elaboração, avaliação e realimentação do regimento escolar.	Coordenar, em conjunto com a equipe diretiva, a elaboração, efetivação, avaliação e realimentação do Projeto Político-Pedagógico e do regimento da unidade.
Participar da elaboração, avaliação e realimentação do Estatuto da Associação de Pais, Professores e Funcionários, do Estatuto do Conselho de Escola e do Estatuto de outras Instituições Auxiliares, criadas no âmbito da unidade.	Orientar e acompanhar os/as professores/as em relação ao planejamento, execução e avaliação do trabalho educativo, de acordo com o Projeto Político-Pedagógico da unidade.
Propor alternativas e fornecer subsídios que possibilitem a atualização e o aperfeiçoamento constante do corpo docente e do processo educativo.	Orientar, junto à equipe diretiva, o trabalho pedagógico dos profissionais não docentes da unidade, de acordo com o Projeto Político-Pedagógico da unidade. Assegurar que os responsáveis pelos(as) educandos(as) sejam comunicados a respeito do trabalho pedagógico realizado, sobre as aprendizagens e o desenvolvimento integral dos(as) educandos(as).

DECRETO 762/2001 Tarefas típicas do suporte técnico-pedagógico

DECRETO nº 1313/2016 Tarefas típicas do(a) pedagogo(a) escolar

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

Promover a participação das famílias no desenvolvimento do Projeto Político-Pedagógico da unidade, efetivando a gestão democrática da educação e potencializando os diferentes espaços de participação.

Definir, em conjunto com a equipe pedagógico-administrativa e ouvindo o Conselho de Escola, critérios para a distribuição das funções em conformidade com diretrizes estabelecidas pela SME.

Manter-se atualizado em relação às normativas vigentes acerca do trabalho pedagógico nas unidades educacionais da RME.

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

Coordenar e orientar os processos de seleção e utilização de materiais didático pedagógicos, respeitando critérios previamente estabelecidos.

Elaborar, em conjunto com os docentes, o plano de apoio pedagógico para o atendimento de alunos, conforme as necessidades detectadas em conselhos de classe e orientação da equipe multidisciplinar.

Coordenar, em conjunto com a equipe diretiva e com anuência do Conselho da unidade, os processos de distribuição das funções dos(as) profissionais, em conformidade com diretrizes estabelecidas pela SME.

Promover ações junto à comunidade para sensibilizar e conscientizar quanto aos direitos e deveres da pessoa com necessidades especiais.

Coordenar e orientar o processo de adaptação, classificação e reclassificação de educandos, conforme a legislação vigente.

DECRETO 762/2001 Tarefas típicas do suporte técnico-pedagógico	DECRETO nº 1313/2016 Tarefas típicas do(a) pedagogo(a) escolar
Acompanhar o processo e o registro da avaliação do aluno em documentação apropriada, conforme as rotinas preestabelecidas e o disposto no regimento escolar da unidade.	Orientar e acompanhar a elaboração e execução do plano de apoio pedagógico individualizado dos(as) educandos, conforme suas potencialidades e necessidades.
Encaminhar e acompanhar, junto ao Conselho Tutelar, situações-problema detectadas com alunos na área de competência do órgão.	Orientar e acompanhar, em conjunto com os/as profissionais da unidade, os processos e registros de avaliação da aprendizagem e desenvolvimento dos(as) educandos(as) conforme necessidades da etapa e modalidade.
Desempenhar outras atividades correlatas.	Desenvolver outras atividades concernentes a seu cargo e área de atuação, relacionadas ao sumário de atribuições.

Quadro 2. Comparativo das tarefas típicas do(a) pedagogo(a) escolar (2001-2016) - Fonte: Autoria própria.

Nota: *Em negrito as tarefas típicas que aparecem apenas no Decreto nº 1313/2016.

Ao comparar o texto das tarefas típicas do Decreto nº 762/2001 e do Decreto nº 1.313/2001, é possível observar no novo documento que a função do(a) pedagogo(a) escolar é apresentada em vários momentos com a substituição da palavra *participar* por *organizar* e *coordenar*. A palavra “coordenar” passa a estar presente mais vezes na composição do Decreto nº 1.313/2016, constando em nove tarefas. Logo, ao propor a substituição ou a manutenção em algumas tarefas do uso das palavras “organizar”

e “coordenar”, que retratam a força e a importância da função do(a) pedagogo(a) na organização do trabalho pedagógico, é possível pensar, de acordo com Bourdieu (2008), na representação que estas palavras manifestam e simbolizam:

Na verdade, a força ilocucionária das expressões (illocutionary force) não poderia estar localizada nas próprias palavras, como, por exemplo, os vocábulos ‘performativos’, nas quais tal força estaria indicada, ou melhor, representada, no duplo sentido. Apenas excepcionalmente em situações abstratas e artificiais de experimentação, as trocas simbólicas se reduzem a relações de pura comunicação e o conteúdo informativo da mensagem esgota o conteúdo da comunicação. O poder das palavras é apenas o poder delegado do porta-voz cujas palavras (quer dizer, de maneira indissociável, a matéria de seu discurso e sua maneira de falar) constituem no máximo um testemunho, um testemunho entre outros da garantia de delegação de que ele está investido (BOURDIEU, 2008, p. 85-87).

Neste sentido, o poder contido nas palavras “organizar” e “coordenar” institui autoridade para aquele(a) que fará uso delas. Da mesma forma, é interessante observar que, em algumas das atribuições, palavras como “assessorar” e “orientar” o planejamento de professores foram substituídas por “planejar” e “coordenar”. Um léxico que fortalece os sentidos atribuídos ao trabalho do(a) pedagogo(a), em conjunto aos profissionais das instituições educativas e aos processos de formação continuada em serviço, possibilitando momentos de estudo, planejamento, reflexão e compartilhamento das experiências.

As palavras "organizar", "planejar" e "coordenar" incluem o profissional numa posição de "autoridade pedagógica", como apontada Bourdieu (2008), mas também os coloca como aprendizes da própria experiência, pois o decreto propõe que reflitam em conjunto sobre as práticas educativas.

Há uma grande complexidade na formação continuada que não suporta mais as perspectivas lineares, simplistas e uniformes. Neste sentido, o pedagogo precisa estar ciente da sua atuação (coordenação) frente aos processos de formação continuada dos professores, que deve ser realizado no interior das escolas de forma horizontalizada – impedindo uma relação hierarquizada – e dialógica, de "A" com "B", não de "A" para "B". Diante disso, é preciso lembrar os dizeres de Paulo Freire (1987) de que o diálogo é a essência de uma educação humanizada e se constitui como um fenômeno essencialmente humano, realizado pelas pessoas por meio da palavra, com base em duas dimensões: da ação, da transformação, da reflexão e da consciência crítica. Assim, a palavra deve ser um direito de todos e integrar a formação dialógica da escola, pois os "[...] homens se fazem pela palavra, no trabalho, na ação-reflexão" (FREIRE, 1987, p. 78).

Nos processos de formação, o diálogo assume papel importante no encontro entre profissionais que desejam transformar o mundo, como afirma Freire (1987, p. 16):

[...] o diálogo não é um produto histórico, é a própria "historicização". É ele, pois, o movimento constitutivo da consciência que, abrindo-se para a infinitude, vence intencionalmente as fronteiras da finitude e, incessantemente, busca reencontrar-se a si mesmo num mundo que é comum; porque é comum esse mundo, buscar-se a si mesmo

é comunicar-se com o outro. O isolamento não personaliza porque não socializa. Intersubjetivando-se mais, mais densidade subjetiva ganha o sujeito.

Nas palavras de Esteban, a formação e a ação docente estão estreitamente vinculadas uma à outra, sempre na ideia de movimento, processo, continuidade, reconstrução, indagação. Nesta perspectiva, “[...] toda formação está impregnada de ação, do mesmo modo que toda ação tem em si um forte potencial formativo, embora, na prática, nem sempre seja visível esta articulação” (ESTEBAN, 2002, p. 49).

É possível afirmar, desta forma, que o fato de proporcionar a todos uma formação continuada que garanta o acesso ao conhecimento de forma compartilhada, oportunizando momentos de estudos e pesquisas coletivas, promove a ressignificação das práticas educativas¹⁰ e a construção de uma boa escola. Compreende-se por “boa escola” aquela que cumpre a função social de ensinar e aprender de forma dialógica, que organiza seus tempos e espaços levando em consideração os sujeitos híbridos e que não ignora as desigualdades sociais, como também, uma escola democrática que considera no currículo, no planejamento e nos critérios de avaliação as desigualdades culturais das crianças, como apontados por Bourdieu (1966).

10 Segundo Libâneo (2012, p. 12), o uso da expressão “práticas educativas” ao invés de “educação” traduz melhor “[...] a dimensão eminentemente prática da educação. Ela facilita entender, por exemplo, que a educação não se refere apenas às práticas escolares, mas a um imenso conjunto de outras práticas na família, no trabalho, na rua, na fábrica, nos meios de comunicação, na política, na escola”.

Na mesma linha de análise, se no Decreto nº 762/2001 a função do(a) pedagogo(a) era a de participar da construção do Projeto Político-Pedagógico (PPP) e do regimento escolar, no Decreto nº 1.313/2016 é ressaltado que este profissional deve passar a *coordenar*, em conjunto com a equipe diretiva, a elaboração, efetivação, avaliação e realimentação do PPP e do regimento. Além disso, também aparece no novo decreto a relação que este profissional deve estabelecer com os diferentes sujeitos de aprendizagem que fazem parte da escola: equipe diretiva, professores, profissionais não docentes e famílias, para que o PPP se efetive.

Sobre este olhar para o PPP, o novo *currículo do ensino fundamental* (2016) da RME, discutido durante a gestão 2013-2016, destaca que, em 2013, foram iniciados os debates para a realimentação do documento, para tanto:

[...] foi deflagrado um amplo movimento de discussão, estudos e análises do documento que já estava posto nas escolas, objetivando ultrapassar a visão de que esse é apenas um documento legal, mas representa a identidade da escola (CURITIBA, 2016c, p. 10).

O Decreto nº 1.313/2016 corrobora com a importância da realimentação do PPP, apresentado no novo currículo do ensino fundamental da RME, estabelecendo a atuação do(a) pedagogo(a) na coordenação deste processo e na organização do plano de ação das unidades educativas, em parceria com toda a comunidade educativa. O plano de ação é um elemento que surge nas tarefas típicas do novo decreto devido à necessidade de analisar e detectar os problemas da realidade escolar, bem como propor, em

conjunto com a comunidade educativa, condutas para minimizar dificuldades existentes.

Novamente, é possível observar, com base no novo decreto, que o trabalho do pedagogo nas escolas precisa ultrapassar a dimensão estritamente técnica e distante, pois esta é insuficiente para responder às ambiguidades do processo educativo; por isso, é preciso dar maior importância ao movimento, à interação e à integração entre escola, aluno, família e comunidade, promovendo a interlocução, a reflexão, o trabalho coletivo e as múltiplas dimensões da formação humana e humanizada.

Na dimensão da relação com os alunos, ao retratar o plano de apoio pedagógico, por exemplo, o Decreto nº 1.313/2016 não trata de enfatizar apenas as necessidades individuais de cada estudante, mas também suas potencialidades. E, com relação as atividades do conselho de classe, o decreto descreve que o pedagogo deve coordenar, em conjunto com a equipe diretiva e os demais profissionais da unidade, as atividades e os encaminhamentos pedagógicos necessários para a garantia do direito à educação. Destarte, ao se referir ao princípio do direito à educação, também apresenta a responsabilidade deste profissional frente ao direito constitucional, uma vez que Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) instituiu o direito à educação como público e subjetivo, circunscrevendo-o pela obrigatoriedade, para que ninguém se aliene deste, e gratuidade, para que ninguém seja excluído.

Da mesma forma, o documento apresenta a importância de ações junto à comunidade educativa voltadas à promoção e defesa dos direitos humanos. Ao apresentar o conceito de direitos humanos, o decreto, além de estar em consonância com os debates atuais sobre o tema, corrobora com o *currículo do ensino fundamental* da RME,

que apresenta no texto do Caderno 1 o papel da escola na busca por respeito e igualdade de “[...] gênero, de raça e etnia, de orientação sexual, promovendo uma cultura de respeito às pessoas independentemente da cor de sua pele, de sua crença ou de sua identidade” (CURITIBA, 2016c, p. 35).

Para isso, o *currículo do ensino fundamental* da RME propõe que os temas a serem trabalhados envolvam:

[...] conhecimentos sobre direitos fundamentais, enfrentamento ao preconceito e à discriminação, reconhecimento e valorização da diversidade étnico-racial, cultural e religiosa, de identidade de gênero, de orientação sexual, entre outras, enfocando a promoção, proteção, defesa e reparação dos direitos humanos. Assim, a noção de dignidade humana deve perpassar todo o processo educativo (CURITIBA, 2016c, p. 36).

Nesta perspectiva, é preciso compreender que uma boa escola é aquela que garante o direito inalienável de todos à educação, efetivando ações que materializem o direito de aprender, a qualidade da educação, o acesso e a permanência de todos na escola. Uma permanência que deve ser garantida por meio da ressignificação dos tempos e espaços, do respeito às singularidades humanas, da discussão do currículo, da construção das diferentes formas de planejamento, do acompanhamento dos processos avaliativos em conjunto com ações que marcam o trabalho pedagógico e que asseguram o direito de aprender.

Um elemento importante que aparece apenas no Decreto nº 1.313/2016 é o planejamento curricular, no qual é ressaltada a importância de discutir e planejar o currículo para além do documento prescrito, sendo o(a) pedagogo(a) responsável por coordenar, junto à equipe docente, o planejamento e a avaliação contínua da equipe

para todas as etapas de ensino. O planejamento curricular é o instrumento que orienta a ação educativa, sua preocupação está voltada para a proposta geral das experiências de aprendizagem que deve ser oferecida aos alunos. Para a RME, o planejamento curricular, o planejamento de ensino¹¹ e o planejamento de aula são instrumentos importantes para a garantia do aprender e fazem parte do trabalho pedagógico do pedagogo escolar.

Moreira e Candau (2008, p. 18) afirmam que refletir sobre o currículo envolve “[...] discussões sobre os conhecimentos escolares, sobre os procedimentos e as relações sociais que conformam o cenário em que os conhecimentos se ensinam e se aprendem”. O planejamento garante vislumbrar caminhos, meios e fins para consolidação das práticas educativas, colaborando para que a mediação entre teoria e prática seja estabelecida.

Diante disso, é possível observar o planejamento:

[...] como a ‘arrumação’ da mala, é um processo ativo. Nele são colocados os desejos, intenções, meios, dentre outros itens para se atingir um objetivo. É no planejamento que

11 Segundo o currículo da RME de Curitiba, o “[...] planejamento de ensino é um recorte do plano curricular. É necessário ter clareza dos objetivos, ao se trabalhar determinado conteúdo e das atividades que serão desenvolvidas para atingi-los, o que os(as) educandos(as) sabem sobre o assunto, o que ainda precisam saber, o que aprenderam, como provocar desafios e quais os encaminhamentos a serem realizados”. E, o plano de aula deve ser “[...] compreendido pelo(a) professor(a) como um momento de repensar e avaliar a sua prática, com o objetivo de registrar o que precisa ser retomado no trabalho em sala de aula com os(as) educandos(as). Também implica em planejar diferentes estratégias didáticas de forma a promover a aprendizagem” (CURITIBA, [2020]).

expressamos aonde queremos chegar e o que é preciso levar na ‘mala’, ninguém poderá fazer isso por nós. Finalmente, devemos considerar as características de quem irá nesta viagem com destino ao conhecimento (GODOY, 2009, p. 50, grifo nosso).

Portanto, discutir e propor coletivamente o currículo, o planejamento curricular, a avaliação e o processo educativo, assegura o direito à aprendizagem de qualidade dos estudantes.

Nesse contexto, as discussões sobre o planejamento se tornam significativas, tanto que, na mesma data de publicação do novo decreto, realizada em 15 de dezembro de 2016, a Portaria nº 34/2016, que orienta procedimentos para o planejamento da pedagogia escolar realizados nas unidades escolares da RME, também é publicada:

- a)** Art. 1.º O(a) pedagogo(a) é o(a) profissional responsável por coordenar a organização do trabalho pedagógico com o coletivo de profissionais da unidade, no acompanhamento dos processos educativos relativos à formação, ao currículo, ao planejamento (da unidade e dos docentes), à avaliação, à interação com as famílias e ao fortalecimento da gestão democrática;
- b)** Art. 2.º O planejamento do(a) pedagogo(a) deve priorizar o acompanhamento dos processos educacionais de aprendizagem e desenvolvimento do(a) educando(a) e o acompanhamento das mediações entre educandos(as), e entre esses e os(as) profissionais. Parágrafo único - Para desempenhar sua função, portanto, os(as) pedagogos(as) necessitam planejar sua ação pedagógica, por meio da organização

de cronogramas semanais, mensais e anuais, coletivos e individuais, de forma a contemplar tempo de estudos, planejamento, reflexão, avaliação e formação;

c) Art. 3.º Ao(A) pedagogo(a) cabe organizar e coordenar as práticas pedagógicas na unidade, sendo o(a) articulador(a) em: processos de formação continuada dos(as) profissionais; acompanhamento do trabalho docente; atendimento às famílias, para orientações e encaminhamentos que se façam necessários referentes à aprendizagem dos(as) estudantes; reuniões pedagógicas; acompanhamento de projetos; conselhos de classe; processos de avaliação; processos de regularização da vida escolar do(a) estudante (classificação, reclassificação e lacuna de série);

d) Art. 4.º O(a) pedagogo(a), em sua rotina de trabalhos, deve destinar tempo para: estudos na unidade visando planejar e acompanhar a qualidade e o desenvolvimento do ensino para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem; participação em processos de formação continuada ofertados pela SME e outros;

e) III. planejamento das suas atividades nas dimensões pedagógica, política e administrativa. Parágrafo único - Esse tempo deve ser no mínimo de quatro horas, distribuídas durante a semana, conforme a demanda (CURITIBA, 2016b, p. 1-2).

Tanto o Decreto nº 1313/2006 quanto a Portaria nº 34/2006 deflagram o desafio do(a) pedagogo(a) escolar no processo de identificação das prioridades pedagógicas e

do estabelecimento de ações que efetivem a qualidade e o desenvolvimento do ensino. Estes documentos destacam também que, assim como o planejamento dos professores, o planejamento do pedagogo nas dimensões pedagógicas, políticas e administrativas se torna um instrumento essencial para a organização do trabalho na escola.

Significa dizer, portanto, que planejar, coordenar e organizar devem fazer parte da rotina, ou melhor, do cotidiano do trabalho do(a) pedagogo(a) escolar. Este léxico que se destaca no novo decreto, voltado à escola, aos princípios, à formação e à importância do trabalho pedagógico, compõem não só uma forma diferenciada de narrativa¹², mas marcam uma nova maneira de compreender a função social do(a) pedagogo(a) nas instituições da RME de Curitiba.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou narrar e analisar a transição do suporte técnico-pedagógico para a função de pedagogo(a) escolar na RME de Curitiba. Com base nos apontamentos aqui expostos, foi possível refletir sobre como esta passagem se fez necessária para fortalecer a identidade deste(a) profissional na RME, além de também ressignificar sua relação na organização do trabalho pedagógico e na construção de uma boa escola.

À vista disso, se observou que o desejo dos(as) pedagogos(as) que construíram este documento coletivamente, é, principalmente, de que as palavras atravessem o texto

12 Utilizamos a terminologia “narrativa” como sinonímia de exposição e de descrição.

e se transformem em ações que garantam a qualidade da educação, o acesso e a permanência de todos nas instituições educativas, bem como aos espaços e tempos organizados, voltados para o desenvolvimento de ações humanizadas que proporcionem qualidade às práticas educativas. Essas palavras devem atravessar o texto e assegurar o trabalho coletivo, a democracia e o interesse público.

Neste sentido, é razoável considerar que os(as) pedagogos(as) pensaram, discutiram e construíram esta transição para afirmar (ou reafirmar) sua função de planejar, coordenar e organizar o trabalho pedagógico, atuando como responsáveis pela garantia do direito à educação, do direito de aprender e da equidade¹³. Equidade esta que, durante este contexto, passou a balizar as políticas educacionais da RME na perspectiva de superar as desigualdades intraescolares, fazendo justiça social.

Do exposto, compreende-se que o léxico que compõe o texto do Decreto nº 1.313/2016 e que marca a transição, evidencia a responsabilidade do(a) pedagogo(a) escolar nos processos de formação e diálogo entre profissionais, alunos(as) e comunidade, demarcando a função social do(a) pedagogo(a) que trata, acima de tudo, da formação humana, colaborando para que bebês, crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos se tornem sujeitos educados, justos, dignos e protagonistas da sua própria história. Essa mudança afirma, portanto, o lugar da intencionalidade pedagógica nos processos de ensino e

13 Por consequência, foi criado o Projeto Equidade em 2015, atingindo 49 escolas consideradas vulneráveis, atuando com investimento e mobilização de recursos humanos e pedagógicos na vida cultural e na interação com a comunidade.

aprendizagem, como ressalta Libâneo (2012, p. 31): “[...] retire-se isso da educação escolar, e não teremos mais educação”. É disso que se trata a educação e a história da identidade dos(as) pedagogos(as) da RME de Curitiba. História esta que ainda pode ser pesquisada e narrada.

REFERÊNCIAS

- BACHELARD, G. **A poética do espaço**. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- BOURDIEU, P. **A economia das trocas lingüísticas: o que falar quer dizer**. 2. ed. São Paulo: EDUSP, 2008.
- BOURDIEU, P. L'école conservatrice. L'inégalité sociale devant l'école et devant la culture. **Revue Française de sociologie**, [s. l.], v. 7, n. 3, p. 325-347, 1966.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 28 ago. 2021.
- CAMPOS, R. F. Do professor reflexivo ao professor competente: os caminhos da reforma da formação de professores no Brasil. *In*: MORAES, M. C.; PACHECO, J. A. B.; EVANGELISTA, M. O. (org.). **Formação de professores: perspectivas educacionais e curriculares**. Porto: Porto Editora, 2004. p. 83-103.
- CURITIBA. Prefeitura Municipal. **Currículo do ensino fundamental: diálogos com a BNCC**. Curitiba: Prefeitura Municipal: Secretaria Municipal da Educação. [2020?]. v. 1. Disponível em: <https://mid-educacao.curitiba.pr.gov.br/2021/8/pdf/00306972.pdf>. Acesso em: 3 maio 2021.
- CURITIBA. **Decreto Municipal nº 762, de 03 de julho de 2001**. Aprova especificações, atribuições, tarefas típicas, requisitos e demais características do cargo da carreira de Magistério Público Municipal. Curitiba, 2001a. Disponível em: <http://leismunicipa.is/ampf>. Acesso em: 28 ago. 2021.
- CURITIBA. **Decreto nº 1313 de 15 de dezembro de 2016**. Altera o Decreto Municipal n.º 35 de 14 de janeiro de 2016, na parte referente às atribuições de Pedagogia Escolar do cargo de Profissional do Magistério da Administração Direta. Curitiba, 2016a. Disponível em: <https://www.sismmac.org.br/disco/arquivos/>

segmentos/20170109DECRETOS_PEDAGOGAS.pdf.pdf. Acesso em: 28 ago. 2021.

CURITIBA. **Lei nº 10.190 de 28 de junho de 2001**. Institui o plano de carreira do magistério público municipal, alterando as leis nº 8.580/94, 6.761/85 e 8.579/94. Curitiba, 2001b. Disponível em: <http://leismunicipa.is/fbcpn>. Acesso em: 20 ago. 2022.

CURITIBA. **Lei nº 14.544, de 11 de novembro de 2014**. Institui o plano de carreira do profissional do magistério de Curitiba. Curitiba, 2014. Disponível em: <http://leismunicipa.is/aecuj>. Acesso em: 20 ago. 2021.

CURITIBA. **Portaria nº 34 de 15 de dezembro de 2016**. Orienta procedimentos para o planejamento da pedagogia escolar realizados nas unidades escolares da Rede Municipal de Ensino de Curitiba. Curitiba, 2016b. Disponível em: https://sismmac.org.br/disco/arquivos/segmentos/20170109_Portaria34_Pedagogia_Escolar.pdf. Acesso em: 20 ago. 2022.

DAYRELL, J. A escola como espaço sócio-cultural. *In*: DAYRELL, J. (org.). **Múltiplos olhares: sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996. p.136-161.

ESTEBAN, M. T. **O que sabe quem erra?** reflexões sobre avaliação e fracasso escolar. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FORQUIN, J.-C. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológica do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FRAGO, A. V. Historia de la educación e historia cultural. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 0, p. 63-82, 1995.

FRANCO, M. A. S.; LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Elementos para a formulação de diretrizes curriculares para cursos de pedagogia. **Cadernos de Pesquisa**, [s. l.], v. 37, n. 130, p. 63- 97, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v37n130/05.pdf>. Acesso em: 3 de maio 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

- GODOY, A. C. S. **Fundamentos do trabalho pedagógico**. 1. ed. Campinas: Alínea, 2009.
- LIBÂNEO, J. C. Identidade da pedagogia e identidade do pedagogo. *In*: BRABO, T. S. A. M.; CORDEIRO, A. P.; MILANEZ, S. G. C. (org.). **Formação da pedagogia e do pedagogo**: pressupostos e perspectivas. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p.11-34.
- LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 10. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- LIBÂNEO, J. C. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 3-26, 2001.
- MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Currículo, conhecimento e cultura. *In*: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. (org.). **Indagações sobre currículo**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008. p.17-48,
- MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. 5. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2008.
- Nunes, C. O "velho" e "bom" ensino secundário: momentos decisivos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 35-60, 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782000000200004>. Acesso em: 19 ago. 2022.
- ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Vozes, 1978.
- SÁ, R. A. Pedagogia: identidade e formação. O trabalho pedagógico nos processos educativos não-escolares. **Educar**, Curitiba, v. 16, n. 16, p. 171-180, 2000.
- SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009.
- SISMMAC. Site do Sindicato dos Servidores do Magistério Municipal de Curitiba, 2022. **Quem somos**. Disponível em: <http://www.sismmac.org.br/sismmac>. Acesso em: 19 ago. 2022.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas, n. 14, p. 61-88, 2000.

TULIO, J. M. C.; SÁ, R. A. A identidade epistemológica do pedagogo escolar. *In*: EDUCERE - Congresso Nacional de Educação: formação de professores, complexidade e trabalho docente, 12., 2015. Curitiba. **Anais [...]** Curitiba: PUCPR, 2015. p. 24416-26430.

VARELA, J. Categorias espaço-temporais e socialização escolar: do individualismo ao narcisismo. *In*: COSTA, M. V. (org.). **Escola básica na virada do século**: cultura, política e currículo. São Paulo: Cortez, 1999. p. 73-106.

VIEIRA, A. M. D. P. **Educação em Curitiba**: trinta anos de políticas públicas. Curitiba: Appris, 2017.

CONTRIBUTOS DO CURSO DE PEDAGOGIA PARA A ATUAÇÃO DE PEDAGOGOS NA FUNÇÃO DE COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA¹



Rosângela Dias Simões Nunes
Kátia Maria da Cruz Ramos

¹ Texto publicado originalmente nas Atas do XXV Colóquio da Associação de Estudos e Investigação em Educação (AFIRSE) Portugal, em 2018, cujos dados são oriundos da dissertação de mestrado intitulada Contributos do curso de Pedagogia para a função de coordenação pedagógica: o que dizem pedagogos em atuação na rede de ensino do Moreno-PE (NUNES, 2017), que foi financiada pela Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia do Estado de Pernambuco (FACEPE).

INTRODUÇÃO

Com base na compreensão de que a função de coordenação pedagógica é articuladora e mediadora no desenvolvimento da prática pedagógica do professor para a melhoria do ensino-aprendizagem do aluno (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2011), o presente capítulo contempla os achados de uma pesquisa que teve como propósito analisar os contributos do curso de Pedagogia para a atuação na coordenação pedagógica.

Para tanto, está organizado congregando três seções. Na primeira, encontra-se um referencial acerca da categoria “coordenação pedagógica na sua relação com o curso de Pedagogia”. A segunda expõe o percurso metodológico da pesquisa, bem como uma caracterização do campo e dos participantes. Já na terceira é feita uma reflexão sobre os achados acerca dos contributos do curso de Pedagogia, como dito no parágrafo anterior.

A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E O CURSO DE PEDAGOGIA

Em seu processo histórico, até chegar a ser concebida com caráter articulador e mediador, o trabalho desenvolvido pela coordenação pedagógica junto à comunidade apresenta várias funções desde seu surgimento no ambiente escolar. A esse respeito, Domingues (2015, p. 21-22) afirma que a função de coordenação pedagógica vem sendo recriada por meio de “[...] novas exigências, novos modos de ser, novas demandas [...], que vai ‘recharacterizando’ o coordenador pedagógico”.

Apoiando tal compreensão, Carlos e Placco (2015, p. 106) apontam que se faz necessário compreender que a

coordenação pedagógica “[...] exerce um papel social em uma configuração histórica determinada e determinante de significados que o constituem como tal”. O que hoje denominamos de “coordenação pedagógica” tem, em seu histórico, no que diz respeito ao surgimento de um profissional, aquele que lida com os professores.

A função de coordenação pedagógica, conforme aponta Saviani (2011), já teve como nomenclaturas os seguintes termos: chefes de estudo, inspetores de ensino e diretor geral dos estudos. Com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), as funções de inspeção, orientação educacional, administrador escolar e supervisão fizeram parte das habilitações no curso de Pedagogia. Nesse contexto, a supervisão escolar como uma função de inspeção e controle, em termos dirigir ou comandar os demais, detectar falhas, corrigir erros, controlar ações, atribuir poderes dentro do ambiente escolar e atuar como autoridade, são relativas à ação de controle.

A mudança em relação a função da coordenação pedagógica, para além da nomenclatura, revela-se como uma oportunidade de atuação além da sala de aula e que, desde o final do século XX, vem sendo desafiada a superar influências históricas referentes à inspeção e supervisão, com o intuito predominante de fiscalizar o ensino.

A função de coordenação pedagógica é considerada um posto integrante da equipe gestora, pois sua participação junto aos atores escolares, em termos compreendidos por Borssoi (2008), é fundamental na implantação de uma gestão democrática. Nomeadamente, por fazer parte do trabalho coletivo em parceria integrada ao grupo gestor, a coordenação pedagógica atua em sincronicidade aos

órgãos colegiados junto à comunidade escolar, com professores, alunos, pais, secretarias e sociedade.

Nesse sentido, a concepção de coordenação pedagógica com função mediadora e articuladora no espaço escolar (na perspectiva de gestão democrática), participa da tomada de decisões na escola por meio de órgãos colegiados. E, conforme Dourado (2002, p. 934), indica ser um “[...] espaço coletivo de deliberação, assumindo, desse modo, o papel do órgão corresponsável pela gestão administrativa e pedagógica das escolas”.

Desse modo, a coordenação pedagógica também atua junto à família, em termos do que Orsolon (2012) aponta como uma relação de parceria mútua e de cumplicidade, através de diálogos e discussões para uma solução estratégica, que tenha a união da família e da escola diante dos conflitos e das dificuldades dos alunos.

Nesses termos, o coordenador pedagógico exerce a sua ação de modo constante por meio da escuta e da tolerância, expressando a singularidade do grupo e visando sempre melhorar as ações pedagógicas através do diálogo com pais, professores e equipe escolar para atingir resultados melhores, identificando as necessidades e promovendo ações pedagógicas.

Nesse contexto, uma das atribuições da coordenação pedagógica diz respeito à formação de professores na escola, conhecida como formação em serviço, por ser a escola local de atuação do coordenador pedagógico junto aos professores no cotidiano das práticas educativas de sala de aula. Tal formação continuada é vista por Placco e Silva (2015, p. 27)

[...] como um processo complexo e multideterminado em múltiplos espaços/atividades, [...] e que favorece a apropriação

de conhecimentos, [...] e introduz uma fecunda inquietação contínua com o já conhecido.

Desta forma, a articulação da formação em serviço é uma das ações realizadas pelo coordenador pedagógico por meio do diálogo contínuo junto ao professor, acompanhando a dinâmica pedagógica e repensando as ações que fazem “[...] refletir sobre seu papel, problematizando sua atuação, identificando os erros e as falhas para redirecionar a busca de uma nova prática, consistente e atuante” (VIEIRA, 2012, p. 84).

O papel da coordenação pedagógica no cotidiano escolar, conforme Placco e Almeida (2015, p. 10), “[...] não configura tarefa fácil”. Pois, no desempenho de diversas atividades e atribuições, ainda permanece a ideia de que o coordenador pedagógico é cumpridor de tarefas, em termos de

[...] funções de fiscalização, uma vez que muitos CPs, ao realizarem o acompanhamento dos planejamentos dos professores, o fazem na simples verificação do cumprimento do planejado e das rotinas das escolas (PLACCO; ALMEIDA, 2015, p. 15).

Nesse sentido, embora cientes de que na maioria das redes de ensino a função de coordenação pedagógica atualmente esteja atrelada à experiência docente, consideramos oportuno destacar, para além de documentos normativos, a exemplo da LDB nº 9.394 (BRASIL, 1996), o afirmado por Domingues (2015, p. 27) de que:

[...] os conhecimentos advindos dessa formação dariam suporte teórico e prático para a ação desse profissional,

pois subsidiado pelos estudos da teoria [...] atrelados às experiências pessoais e profissionais [...].

No entanto, levando em conta as considerações de Domingues (2015) e Lins (2016), as quais apontam uma imprecisão da função de coordenação pedagógica tendo como referência a formação inicial, consideramos oportuno tratar do curso de Pedagogia que, embora não tenha exigência exclusiva, ainda se propõe à formação de profissionais para atuar em funções técnico-pedagógicas. Ao tratar do histórico da coordenação pedagógica, fica patente o estatuto do curso de Pedagogia na formação de profissionais para atuar nessa função, seja referente ao âmbito das habilitações (BRASIL, 1969), seja na indicação de formar técnicos pedagógicos (BRASIL, 2005), pois, desde o seu surgimento na Faculdade Nacional de Filosofia (FNFfi), em 1939, tal curso é a formação privilegiada para o preenchimento de cargos técnicos de educação.

Sobre isso, ressaltamos as contribuições do curso de Pedagogia por fazer referência a uma formação técnico-pedagógica, bem como por ainda ser referência e ser exigido para inserção na função de coordenação pedagógica através de concurso público, como no caso da rede de ensino do Moreno-PE.

O curso de Pedagogia, de acordo com o Art. 64.º da LDB nº 9.394/1996, é aquele que permite a formação de coordenadores pedagógicos, pois são eles que atuam como profissionais da educação, considerando assim que a

[...] formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação (BRASIL, 1996).

Este curso se diferencia das outras licenciaturas, pois em seu currículo a formação do profissional considera as atividades administrativas, burocráticas e técnicas, tendo como base, além da docência, conhecimentos fundamentados na construção histórica, social e política, que permita o desenvolvimento do trabalho pedagógico em diversas atividades.

Diante do cenário apresentado, vale destacar a influência do princípio de gestão democrática, acompanhando transformações demandadas aos cursos de formação de professores em geral e, especificamente, ao curso de Pedagogia, na direção de que a atuação na coordenação pedagógica supere o estigma de ser aquela que só cumpre tarefas técnicas, assumindo a sua condição de mediadora das ações pedagógicas.

SOBRE OS PROCEDIMENTOS, O CAMPO E OS PARTICIPANTES

O estudo guiou-se pela abordagem qualitativa, em que o procedimento de análise e tratamento dos dados, após a coleta das informações mediante questionário e entrevista, permitiriam “[...] efetuar deduções lógicas e justificadas referentes à origem das mensagens tomadas em consideração” (BARDIN, 2011, p. 48).

A rede de ensino do Moreno foi o campo de pesquisa, no qual, em 2017 estavam vinculados 36 coordenadores pedagógicos, dos quais 5 atuavam na Secretaria de Educação (Seduc), 30 em escolas urbanas e 1 em escola rural. Na primeira etapa da pesquisa foi aplicado um questionário, com o propósito de traçar o perfil dos sujeitos que atuavam em tal função na rede pública de ensino

do Moreno-PE, bem como identificar as concepções de coordenação pedagógica e motivação desses profissionais.

Foram devolvidos 22 questionários respondidos e, com base nas respostas, identificamos um perfil de coordenadores: a maioria era do sexo feminino, com uma concentração na faixa etária acima de 50 anos e, exceto uma participante, todos com formação no curso de Pedagogia. Todos apresentaram ter especialização, da porcentagem, apenas 23% possuía mestrado e nenhum dos participantes tinha titulação de doutorado.

Em relação ao ano de conclusão do curso de Pedagogia, 71% dos coordenadores concluíram até o ano de 2006 e 29% após 2006. Sendo assim, destacamos que a formação em Pedagogia da maioria foi até o ano de 2006, contando com a presença das habilitações. De acordo com a análise dos dados, pela faixa etária apresentar a maioria dos participantes com idade acima dos 50 anos, considerando também o período de conclusão do curso de formação, entendemos que esses participantes estão em final de carreira.

Tratar da coordenação pedagógica requer caracterizar o contexto em que esta se insere, por isso passamos a conhecer alguns aspectos do município do Moreno-PE, bem como da sua rede pública de ensino, a qual tem o curso de Pedagogia ou especialização na área como condição necessária para inserção em tal função, além de conservar a nomenclatura de “supervisão escolar” (MORENO, 2009).

No que se refere à função de supervisão escolar (após a seleção pública, no processo de tomada de posse), o profissional escolhe a escola ofertada pela Seduc segundo a disponibilidade de vagas, e sua atuação deverá ser na unidade escolar escolhida ou designada. Na maioria dos casos, ao entrar na rede, a atuação do supervisor fica

condicionada à própria experiência, pois em algumas escolas não se encontra disponível para consulta a legislação que orienta sua função, nem recebe orientação ao ser inserido no novo ambiente.

No município do Moreno, de acordo com a o Estatuto do Magistério da Rede Pública de Ensino (MORENO, 2009, p. 2) a supervisão é uma função técnico-pedagógica do magistério que dá “[...] suporte às atividades de ensino e aprendizagem” e, para assumir tal função, o profissional deve ter formação em pedagogia ou especialização em uma área específica. Nesse sentido, essa legislação sinaliza uma proximidade com a concepção de coordenação pedagógica, como aquela que atua como suporte do trabalho educativo e conserva a questão do reconhecimento do curso de Pedagogia como formador para atuação na função.

A supervisão atua na escola junto à gestão escolar, à Seduc e aos diretores e diretores adjuntos, recebendo orientações e solicitações que apresentam, em diversas vezes, demandas diversificadas e distantes das atividades de articulação e mediação pedagógica propostas pela legislação municipal. Tal fato sinaliza um descompasso nas atribuições normativas da função de supervisão, o caráter da demanda requer uma prática fiscalizadora e de controle ao ter que tratar, por exemplo, da indisciplina, da violência, de vigiar o portão, de fiscalizar frequência do professor, entre outras tarefas do cotidiano escolar.

Embora não seja uma função ordinária no âmbito da Seduc, destacamos a presença de cinco supervisores na secretaria: um como gerente de ensino, dois como equipe técnica de monitoramento e avaliação, um como assistente de documentação e um no núcleo de planejamento. Vale ressaltar que, atualmente, as supervisoras

que se encontram exercendo tais funções na secretaria são efetivas da rede, mas, por se tratar de cargos de confiança, poderiam ser pessoas externas à rede, sem necessariamente terem licenciatura como formação inicial.

Observamos também a distribuição desigual dos profissionais que atuam na coordenação pedagógica, inclusive a presença de coordenadores na Seduc e a concentração desproporcional em algumas escolas. Essa desigualdade é refletida nos resultados quantitativos da pesquisa ao compararmos a quantidade de supervisores da escola urbana com a rural, enquanto 30 supervisores trabalham nas escolas da zona urbana, apenas 1 atua na zona rural. A localização e a distribuição desses profissionais na rede de ensino não têm critérios estabelecidos, sendo a demanda pela lotação na zona urbana predominante por parte dos próprios supervisores, de modo que as escolas rurais ficam com uma quase ausência deles. A distribuição sinaliza não ter relação com as modalidades atendidas, nem com o quantitativo de estudantes e de docentes.

Em linhas gerais, a coordenação pedagógica na rede pública de ensino em Moreno tem uma legislação que orienta a lotação nas unidades escolares pelo quantitativo de alunos existentes, mas que não tem relação direta com as modalidades atendidas, bem como com o quantitativo de docentes. Assim, percebemos que a maioria das escolas da zona rural não tem coordenação pedagógica.

Nesse sentido, o serviço de coordenação pedagógica nessa rede de ensino, embora tenha uma legislação sobre a distribuição dos profissionais, está predominantemente concentrado no atendimento das escolas da zona urbana, sem uma proporcionalidade em termos do quantitativo de alunos e professores por coordenador.

CONTRIBUTOS DO CURSO DE PEDAGOGIA

Ao destacar o curso de Pedagogia como formador do coordenador pedagógico, corroborando com o afirmado por Domingues (2015), temos que a formação em Pedagogia continua a ser uma referência para a atuação do profissional na função de coordenador pedagógico. Vale realçar, ainda, que todos os participantes da pesquisa têm algum curso de especialização ou mestrado; no caso, embora a pesquisa não tenha explorado esse aspecto, é suposto que a continuidade dos estudos tenha alguma ligação com o percentual adicional no salário.

No perfil profissional dos pedagogos da rede de ensino do Moreno, apesar da isenção de obrigatoriedade da experiência docente para atuar na coordenação pedagógica, encontramos a maioria dos coordenadores pedagógicos com experiência profissional docente, bem como com experiência na função de coordenação. Os resultados ainda apontam para uma unanimidade no reconhecimento de contributos do curso de Pedagogia para a atuação na função de coordenação pedagógica. Tais contributos se fizeram presentes em componentes curriculares e partiram de vivências durante o curso, que objetivaram desencadear um diálogo entre os conhecimentos curriculares e a experiência acumulada.

No âmbito da concepção da coordenação pedagógica relacionada à melhoria do ensino-aprendizagem, foi unânime o reconhecimento de que as atividades dessa função são direcionadas para o avanço desse processo, no caso, confirmando o apontado por Lima e Santos (2007) e Placco, Almeida e Souza (2011). E, no que se refere aos contributos em geral para atuação na coordenação

pedagógica, a questão do esforço próprio e da experiência (docente e na função) também foram realçadas.

O destaque da função da coordenação pedagógica e sua relação com a formação no curso de Pedagogia foi validada pelos resultados da pesquisa realizada. Na totalidade da investigação, foi reconhecida a importância da coordenação pedagógica para melhoria do processo ensino e aprendizagem, sendo essa relação histórica presente nas diversas mudanças, tanto na nomenclatura quanto nas atribuições da função.

Vale destacar, ainda, o reconhecimento do curso de Pedagogia como alicerce da formação dos pedagogos que atuam na coordenação pedagógica da rede de ensino do Moreno-PE, nomeadamente ratificando o afirmado por Domingues (2015, p. 38), de que o conhecimento adquirido na formação em pedagogia “[...] desenvolve-se, no espaço educacional”.

Em se tratando dos contributos do curso de Pedagogia, segundo o que dizem os participantes, foi feita referência à disciplina de Didática (que é um componente relacionado à prática pedagógica docente), à questão do diálogo com a experiência na coordenação, bem como o debate sobre a institucionalização do educador de apoio durante o curso (como forma de validar os conhecimentos em processo de aquisição) e a habilitação em administração, auxiliando na atuação da coordenação como parte da gestão escolar.

Nessa perspectiva, Gomide (2014) também destaca os contributos das disciplinas do curso de Pedagogia para a função da coordenação pedagógica e Domingues (2015) aponta o curso como referencial para essa função. Apesar desse reconhecimento, Campos (2010) e Candeias (2007) ressaltam que os conteúdos disciplinares, bem

como o curso em si, são fragmentados e aligeirados, o que torna os saberes docentes insuficientes para o papel da coordenação.

Outra vivência que destacamos foi o fato de uma das participantes da pesquisa ter cursado Pedagogia, tendo experiência acumulada na área e atuando na coordenação pedagógica. No caso, tal vivência, ao lhe possibilitar refletir sobre a prática real durante as aulas, constituiu um contributo de referência para sua atuação profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, podemos afirmar que, em sua maioria, os coordenadores participantes da pesquisa acenam possibilidades de superação do descompasso entre as atribuições da legislação municipal e das orientações oriundas da Seduc, em especial no que se refere ao desenvolvimento de um trabalho articulado e participativo na organização escolar.

No caso, embora os ofícios circulares (tanto da secretaria como da gestão escolar) façam referência às ações que evidenciem uma visão fiscalizadora e controladora da função de coordenação, neste estudo, tais ações não foram relacionadas, tampouco questionadas; pelo contrário, foi enfatizando o caráter mediador da coordenação pedagógica, ainda que restrito à relação entre professor/aluno, pouco evidenciando um caráter de ação reflexiva coletiva.

Um ponto a ressaltar é que tal ênfase foi dada por todos os participantes. Essa ordem de acontecimentos nos fez superar a crença de que os coordenadores que tinham concluído Pedagogia com habilitação seriam aqueles que apresentariam uma visão fiscalizadora. Ao mesmo tempo, esse fato ratifica os estudos que advogam pelo curso de

Pedagogia, a exemplo de Domingues (2015), que ressalta o caráter formador desse curso para atuação na coordenação pedagógica. Ainda cabe realçar a importância da experiência na docência e na função como um elemento de diálogo, tanto no processo formativo como na atuação dos coordenadores.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BORSSOI, B. O coordenador pedagógico frente aos desafios escolares. *In: SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1.; SEMANA DA PEDAGOGIA, 20., 2008, Cascavel. Anais [...]. Cascavel: Unioeste, 2008. p. 1-11. Disponível em: <https://docplayer.com.br/14067174-O-coordenador-pedagogico-frente-aos-desafios-escolares.html>. Acesso em: 13 maio 2016.*
- BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer nº 252/69. Currículos Mínimos dos Cursos de Graduação em Pedagogia. Relator Valnir Chagas. **Documenta**, Brasília, n. 100, 1969. p. 101-179.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 13 maio 2016.
- CAMPOS, E. F. E. **A coordenação pedagógica em questão: diálogos nos círculos de debates**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.
- CANDEIAS, E. W. L. L. **O olhar do coordenador pedagógico, egresso do curso de Pedagogia, sobre o trabalho desenvolvido na escola pública**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2007.
- CARLOS, R.; PLACCO, V. M. N. S. Em busca de uma formação para a transformação: um estudo realizado com o CEFAPRO de Cáceres/MT. *In: PLACCO, V.; ALMEIDA, L. (org.). O coordenador pedagógico no espaço escolar: articulador, formador e transformador*. São Paulo: Edições Loyola, 2015. p. 103-122.
- DOMINGUES, I. **O Coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola**. São Paulo: Cortez, 2015.
- DOURADO, L. F. A gestão democrática e a construção de processos coletivos de participação e decisão na escola. *In: FERREIRA,*

N. S. C.; AGUIAR, M. A. S. (org.). **Para onde vão a orientação e a supervisão educacional?** Campinas: Papirus, 2002. p. 149-160.

GOMIDE, A. Política e gestão da educação: contribuições para a formação de pedagogos que atuam na coordenação do trabalho pedagógico em espaço de educação formal e não-formal. *In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO*, 17., 2014, Fortaleza. **Anais** [...]. Fortaleza: UECE, 2014. p. 1-6.

LIMA, P. G.; SANTOS, S. M. O coordenador pedagógico na educação básica: desafios e perspectiva. **Educere et Educare: Revista de Educação**, Cascavel, v. 2, n. 4, p. 77-90, 2007. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/1656/1343>. Acesso em: 30 out. 2016.

LINS, J. B. **O coordenador pedagógico e a construção da sua identidade profissional**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

MORENO. **Lei nº 217/2009**. Estatuto do Magistério do Município do Moreno. Plano de Cargos e Carreiras do Município do Moreno. Moreno: Prefeitura Municipal, 2009.

NUNES, R. D. S. **Contributos do curso de Pedagogia para a função de coordenação pedagógica: o que dizem pedagogos em atuação na rede de ensino do Moreno-PE**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017.

ORSOLON, L. Trabalhar com as famílias: uma das tarefas da coordenação. *In: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. (org.). O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola*. São Paulo: Edições Loyola, 2012. p. 177-200.

PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. (org.). **O coordenador pedagógico no espaço escolar: articulador, formador e transformador**. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L.; SOUZA, V. O coordenador pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e

contradições. **Estudos e Pesquisas Educacionais**, São Paulo, v. 2, 2011.

PLACCO, V. M. N. S.; SILVA, S. A formação do professor: reflexões, desafios, perspectivas. *In*: BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. R.; CHRISTOV, L. H. S. (org.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Edições Loyola, 2015. p. 25-32.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011.

VIEIRA, M. O coordenador pedagógico e os sentimentos envolvidos no cotidiano. *In*: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. (org.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2012. p. 83-92.

SOBRE OS AUTORES

Andressa Grazielle Brandt

Pedagoga/supervisora educacional e professora da área de Pedagogia do Instituto Federal Catarinense (IFC) – campus Camboriú. Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), na linha de pesquisa Ensino e Formação de Professores. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). Graduada em Pedagogia pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas Formação de Professores e Práticas de Ensino (FOPPE).

Armando Zambrano Leal

Professor, doutor em Filosofia da Educação. Doutor em Ciências da Educação pela University Saint-Denis de Paris. Diretor de pós-graduação na University Santiago de Cali, Colombia. Professor convidado por diversas universidades da América Latina para ministrar cursos de doutorado e pós-doutorado. Autor de diversos artigos e livros.

Clicie Maria Cancelier Negoseki

Pedagoga da Rede Estadual de Ensino do Paraná e do Município de São José dos Pinhais – Paraná. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), pelo Programa de Pós-graduação Educação: Teoria e Prática de Ensino. É membro do Grupo de Estudos e Pesquisa – Pedagogia, Complexidade e Educação (UFPR).

Eleane Jean Negrão Breckenfeld

Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Especialista em Psicopedagogia pelo Centro Internacional de Pesquisa, Pós-Graduação e Extensão Universitária (CIPPEX). Graduada em Pedagogia com habilitação em Supervisão Escolar pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Seleccionada para o Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) na área de Gestão Escolar – parceria entre Secretaria Estadual de Educação (SEED) e UFPR, atuando principalmente nas linhas de Formação de Professores e Teoria e Prática da Educação.

Estela Endlich

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Paraná, em 2002. Mestre em Educação (UFPR), em 2016. Membro do Grupo de Pesquisa – Educação, Pedagogia e Complexidade (UFPR). Coordenadora de Tecnologias Digitais e Inovação na Secretaria Municipal da Educação de Curitiba. Doutoranda em Educação na Linha Cultura, Escola e Processos Formativos em Educação do Programa de Pós-Graduação UFPR.

Jamile Cristina Ajub Bridi

Possui doutorado em Educação, mestrado em Educação (2004) e graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Campinas. Atualmente atua como pedagoga na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) e atua professora do Magistério do Ensino Superior no Instituto Superior de Educação. É pesquisadora do Grupo de Pesquisa sobre Desenvolvimento Profissional Docente. É membro do Comitê Editorial da Revista Transmutare. Atuou como docente no ensino superior em instituições públicas e particulares e em cursos a distância de formação inicial e continuada.

Kasselandra Mattos Soares

Possui graduação em Matemática pela Fundação Universidade Regional de Blumenau (1999), mestrado em Educação e Cultura pela Universidade do Estado de Santa Catarina e mestrado em Educação pela Universidade Regional de Blumenau. Atualmente é professora na Uniasselvi, nas unidades de Indaial e Timbó. Tem experiência na área de Matemática, com ênfase em Estatística e Probabilidade, Cálculo I, II e III, Equações Diferenciais Ordinárias e Matemática Instrumental.

Joana Paulin Romanowski

Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (2002). Mestrado em Educação, especialização em Alfabetização e graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Paraná. Atualmente é professora do Centro Universitário Internacional (UNINTER) no Programa de Pós-Graduação em Educação e Novas Tecnologias (PPGENT). Editora da Revista Intersaberes UNINTER. Líder do Grupo de Pesquisa Educação, Tecnologia e Sociedade, Membro do Grupo de Pesquisa Práxis Educativa - Dimensões e Processos, com projetos de pesquisa financiados pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Pesquisadora da Fundação Wilson Picler de Amparo à Educação, Ciência e Tecnologia (FAMPETC). Membro do Comitê Editorial da Revista Formação Docente - Revista Brasileira de Pesquisa Sobre Formação de Professores.

Kátia Maria da Cruz Ramos

Possui pós-doutorado e doutorado em Ciências da Educação pela Universidade do Porto (U.Porto), mestrado em Educação e graduação em pedagogia pela

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professora aposentada do Programa de Pós-graduação em Educação e do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Membro do Núcleo de Formação Continuada Didático-Pedagógica dos Professores (NUFOPE) da UFPE e membro colaborador do Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE) da U.Porto. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em formação de professores, desenvolvendo trabalhos principalmente relacionados com as temáticas Docência Universitária e Profissionalidade Docente.

Luciene Guiraud

Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR); especialista em Pedagogia Escolar: Administração, Orientação e Supervisão com Complementação para Magistério Superior; especialista em Educação a Distância: Gestão e Tutoria (UNIASSEL-VI); licenciada em Educação Infantil e Séries (Anos) Iniciais do Ensino Fundamental pela PUCPR obtendo o mérito acadêmico Marcelino Champagnat. É servidora pública aposentada e CEO do Centro de Estudos e Pesquisas Conscientize.

Luiza Kerstner Souto

Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade de Pelotas (PPGE/UFPEL), na linha de pesquisa Formação de Professores, Ensino, Processos e Práticas Educativas. Atua como bolsista de pós-graduação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no Grupo de Estudos sobre Aquisição da Linguagem Escrita (GEALE), sob coordenação das Profas. Dras. Ana Ruth Moresco Miranda e Marta Nörnberg.

Márcia Hobold

Pós-Doutoramento em Educação, com bolsa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico/Pós-Doutorado Junior (CNPq-PDJ). Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Atualmente é professora da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e ao Departamento de Metodologia de Ensino (MEN), além do Centro de Ciências da Educação (MEN/ CED/UFSC). É líder do Grupo de Estudos e Pesquisas: Formação de Professores e Práticas de Ensino (FOPPE); membro da Rede Interinstitucional de Pesquisas sobre a Formação e as Práticas Docentes (RIPEFOR); integrante do Grupo de Trabalho (GT8) de Formação de Professores da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd); Membro da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) e membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre o Desenvolvimento Profissional Docente, da PUC-SP.

Marielda Ferreira Pryjma

Possui doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo, mestrado em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) e graduação em Pedagogia pela UFPR. Professora associada do Departamento de Educação da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Líder coordenadora do Grupo de Pesquisa sobre desenvolvimento profissional docente. Membro do Comitê Editorial da Revista Transmutare. Membro do Comitê Científico da Revista UDZIWI pela Universidade Pedagógica de Moçambique, da Revista Iberoamericana de Educación Superior. Tem experiência na área de

Educação, atuando principalmente nos temas: Didática e Prática Docente, Desenvolvimento Profissional de Professores, Ensino Superior, Currículo e Pesquisa na Prática Pedagógica.

Marta Nörnberg

Possui doutorado em Educação, com a tese *Palpitações indizíveis: o lugar do cuidado na formação de professores*, e mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Graduação em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia Nossa Senhora Imaculada Conceição. Professora associada do Departamento de Ensino da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), na área de Teoria e Prática Pedagógica. Docente permanente do Programa de Pós-graduação em Educação da UFPEL, na linha de pesquisa formação de Professores, Ensino, Processos e Práticas Educativas. Pesquisadora do Grupo de Estudos sobre Aquisição da Linguagem Escrita (GEALE).

Priscila Gabriele da Luz Kailer

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), mestrado e doutorado em Educação pela mesma instituição. Atua como professora na Faculdade de Arapoti (FATI). É integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Trabalho Docente (GEPTRADO/UEPG). Membro da Rede Interinstitucional de Pesquisas de Formação e Práticas Docentes (RIPEFOR). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Formação de Professores. Atuou como professora e coordenadora pedagógica na educação infantil e professora no ensino fundamental. As pesquisas estão voltadas para Formação de Professores, Trabalho Docente e Gestão Educacional.

Regina Cely Campos Hagemeyer

Doutora pela Universidade de São Paulo (USP). Atua como professora do Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal do Paraná (PPGE/UFPR) na área da Formação Docente, Currículo e Desenvolvimento Profissional; Integrante na linha de pesquisa Cultura, Escola e Processos Formativos em Educação (CEPFE). É líder do Grupo de Pesquisa Formação Docente, Currículo e Práticas Pedagógicas: paradigmas contemporâneos (GPFOR/UFPR).

Ricardo Antunes de Sá

Licenciado em Pedagogia pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Mestre em Educação pela mesma instituição. Doutor em Educação pela Universidade de Campinas (Unicamp). Pós-Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). É Professor Associado IV do Setor de Educação da UFPR desde 1992. Foi coordenador pedagógico da Escola Técnica da UFPR (1996 a 1997). Foi vice-coordenador e coordenador do curso de Pedagogia do setor de Educação da UFPR (1997-1999). Estágio na Universidade Nacional de Educação a Distância (UNED) em Madrid (1999). Foi um dos fundadores do Núcleo de Educação a Distância (NEAD) da UFPR. Foi coordenador do curso de Pedagogia Séries Iniciais do Ensino Fundamental na modalidade de Educação a Distância da UFPR. Foi diretor do Departamento de Difusão e Tecnologia da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba. Desenvolve estudos na área da formação e atuação de Professores e Pedagogos.

Rita Buzzi Rausch

Cursou Pedagogia na Universidade Regional de Blumenau (FURB); especialização em Alfabetização na Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI); mestrado em Educação na FURB; Doutorado em Educação na Universidade de Campinas (Unicamp) e pós-doutorado em Educação na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Atuou como alfabetizadora e coordenadora pedagógica na Educação Básica na Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Blumenau. Na FURB, atuou como professora e pesquisadora no Curso de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE); coordenou o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) de Pedagogia: Alfabetização e Letramento; assumiu a Direção do Centro de Ciências da Educação, Artes e Letras. Foi coordenadora da XIII ANPEd-Sul 2020-2021. Atualmente é aposentada e professora voluntária na FURB e lidera o Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Práticas Educativas (GPFORPE).

Roberlayne de Oliveira Roballo

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), na linha de pesquisa História e Historiografia da Educação. Mestre em Educação pela UFPR. Professora Associada II da UFPR, Setor de Educação – Departamento de Planejamento e Administração Escolar (DEPLAE). Secretária de Educação do Município de Curitiba (Gestão 2013-2016) e Coordenadora do Fórum Municipal de Educação (gestão 2013-2016). Coordenadora do curso de Pedagogia da UFPR (Gestão 2019-2020). Integrante dos seguintes grupos de Pesquisa: Grupo de Pesquisa História Intelectual e Educação (GPHIE) e Núcleo de Estudos e Pesquisa História, Educação e Modernidade (NEPHEM).

Rosângela Dias Simões Nunes

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); especialista em Coordenação Pedagógica pela UFPE/Escola de Gestores da Educação Básica do Ministério da Educação (MEC) e em Psicopedagogia Clínica e Institucional pelo pela Universidade Católica de Pernambuco (Unicap); com licenciatura em Pedagogia pela Faculdade Frassinetti do Recife (FAFIRE), atuando como professora de educação infantil na rede de Ensino do Município de São Lourenço da Mata – Pernambuco; supervisora escolar na rede de Ensino do município do Moreno – PE; professora convidada nos cursos de pós-graduação da FAFIRE, com estudos sobre Coordenação Pedagógica, Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Formação e Prática Docente, Identidade e Profissionalização Docente, Ensino-Aprendizagem e Psicopedagogia.

Silvana Stremel

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Mestre em Educação pela UEPG. Licenciada em Pedagogia pela UEPG. Atualmente é professora adjunta do Departamento de Educação da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), colaboradora da Red de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa (ReLePe), editora da Revista Transmutare, assistente editorial da Revista Práxis Educativa e da Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa, membro do Grupo de Pesquisa sobre desenvolvimento profissional docente – Transmutare (UTFPR) e do Grupo de Pesquisa Políticas Educativas e Práticas Educativas (GPPEPE/UEPG).

Sônia Cristina da Silva

Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Possui graduação em licenciatura plena de Pedagogia pela Universidade Estadual de Maringá; Especialização em Mídias na Educação, pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro). É professora pedagoga Quadro Próprio do Magistério (QPM) pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná.

Título	Pedagogia, Pedagogos e a Escola Contemporânea: debates, discussões, e proposições
Formato	16 x 23 cm
Tipografia	Bookmania Mark Simonson
Licença	CC BY-NC-ND

EDUTFPR

Este livro, produzido pela EDUTFPR, é financiado com recurso público e visa à ampla e democrática disseminação do conhecimento. Esta edição promove o ODS 4 Educação de qualidade, que tem o intuito de assegurar a educação inclusiva, equitativa e de qualidade para todos, envolvendo docentes e discentes em sua produção e promovendo diversas oportunidades de aprendizagem ao longo da vida. Além disso, é favorável à preservação de árvores e diminuição da pegada de carbono global.

Curitiba
25°26'20.4"S 49°16'08.4"W
Feito no Brasil
Made in Brazil
2022

Os debates, as discussões e as proposições em relação à Pedagogia constituem-se na grande contribuição deste livro. Constituída buscando assegurar diferentes perspectivas sobre o mesmo objeto de estudo, a obra é composta por estudos que trazem dados riquíssimos, servindo de linha condutora que situará o leitor – de forma ampla e consistente – no contexto formativo e na atuação profissional do pedagogo no atual contexto social brasileiro.

A leitura dessa obra é recomendada para todos os profissionais da área de educação, profissionais de outras áreas e simpatizantes que desejam refletir, juntos com os autores, todas as possibilidades e alternativas que emergem e que podem contribuir com a formação e a identidade (epistemológica, política e profissional) do pedagogo, assim como a sua atuação profissional nos ambientes escolares contemporâneos.