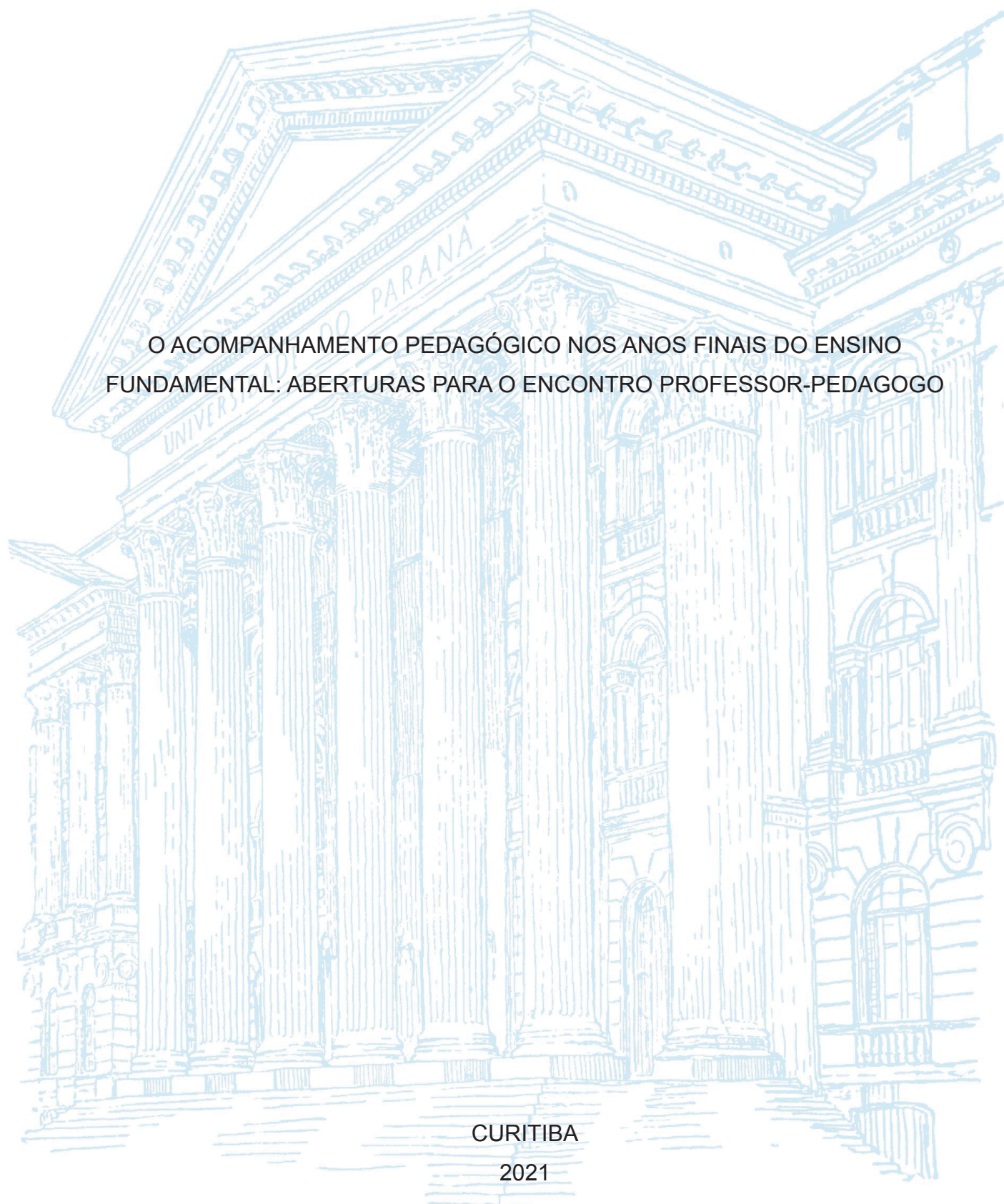


UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

TÂNIA MARA VITACZIK CAMPANUCCI

O ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO NOS ANOS FINAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL: ABERTURAS PARA O ENCONTRO PROFESSOR-PEDAGOGO



CURITIBA

2021

TÂNIA MARA VITACZIK CAMPANUCCI

O ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO NOS ANOS FINAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL: ABERTURAS PARA O ENCONTRO PROFESSOR-PEDAGOGO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e em Matemática, Linha de Educação em Matemática, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Matemática.

Orientadora: Profa. Dra. Luciane Ferreira Mocrosky

CURITIBA

2021

Catálogo na Fonte: Sistema de Bibliotecas, UFPR
Biblioteca de Ciência e Tecnologia

C186a

Campanucci, Tânia Mara Vitaczik

O acompanhamento pedagógico nos anos finais do ensino fundamental: aberturas para o encontro professor-pedagogo [recurso eletrônico] / Tânia Mara Vitaczik Campanucci. – Curitiba, 2021.

Dissertação - Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Exatas, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e em Matemática, 2021.

Orientador: Luciane Ferreira Mocrosky

1. Matemática – Estudo e ensino. 2. Hermenêutica. 3. Formação de professores. I. Universidade Federal do Paraná. II. Mocrosky, Luciane Ferreira. III. Título.

CDD: 510.7

Bibliotecário: Elias Barbosa da Silva CRB-9/1894



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE CIÊNCIAS EXATAS
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO EM
CIÊNCIAS E EM MATEMÁTICA - 40001016068P7

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E EM MATEMÁTICA da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **TÂNIA MARA VITACZIK CAMPANUCCI** intitulada: **O ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: ABERTURAS PARA O O ENCONTRO PROFESSOR-PEDAGOGO**, sob orientação da Profa. Dra. LUCIANE FERREIRA MOCROSKY, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 26 de Fevereiro de 2021.

Assinatura Eletrônica

26/02/2021 14:31:37.0

LUCIANE FERREIRA MOCROSKY

Presidente da Banca Examinadora (UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

26/02/2021 15:45:52.0

ETTIÊNÊ CORDEIRO GUÉRIOS

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

26/02/2021 14:17:02.0

EMERSON ROLKOUSKI

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Dedico esta dissertação a meu parceiro... meu marido!

Um parceiro de alma, companheiro de vida, meu “coração”, meu amado Evandro Alexandre Gonçalves. Obrigada por tudo que passamos em nossos 25 anos juntos e pelo que ainda conquistaremos dentro de nosso encontro: marido-esposa.

AGRADECIMENTOS

AFETO (...) Essa palavra designa o conjunto de atos ou de atitudes como a bondade, a benevolência, a inclinação, a devoção, a proteção, o apego, a gratidão, a ternura, etc., que, no seu todo, podem ser caracterizados como a situação em que uma pessoa "preocupa-se com" ou "cuida de" outra pessoa ou em que esta responde, positivamente, aos cuidados ou a preocupação de que foi objeto. O que comumente se chama de "necessidade de A." é a necessidade de ser compreendido, assistido, ajudado nas dificuldades, seguido com olhar benévolo e confiante. Nesse sentido, o A. não é senão uma das formas do amor (v.) (ABBAGNANO, 2007, p. 21).

Aos professores,

Luciane Ferreira Mocrosky, minha orientadora! Com toda certeza tem um pó mágico escondido em casa, pois transformou tudo em belo e leve nesta trajetória, ajudando-me a compor pedacinho a pedacinho desta pesquisa! Puxa vida, obrigada se torna tão pequeno perto de tudo que você me ajudou, mostrando-me possibilidades e trazendo-me novas aberturas... "profi Lu"! Obrigada.

Emerson Rolkouski, desafiou-me continuamente na disciplina que felizmente cursei em 2019. Um mundo novo você me abriu com sua forma de falar da Matemática! Obrigada por aceitar compor minha banca examinadora, desafiando-me ainda mais.

Ettiène Cordeiro Guérios, que modo encantador de falar da Fenomenologia! Obrigada pelas contribuições ao projeto de pesquisa apresentado no *workshop* da UFPR em 2019 e por compor minha banca examinadora.

Aos meus pais, minha mamis Ivete e meu papis Waldir! Mais uma etapa vencida!

Aos meus irmãos, obrigada...tudo é aprendizado.

Aos amigos, obrigada pelo incentivo, trocas e estudos durante este período de pesquisa: Juciele, Ana Paula, Lucila e Letícia, e dois em especial: Eder Perreira e Nelem Orlovski... Obrigada!

RESUMO

A presente pesquisa busca compreender o fazer pedagógico do pedagogo junto ao professor de Matemática de Anos Finais, tendo por fenômeno investigativo o 'acompanhamento pedagógico'. A pesquisa se desenvolveu perseguindo a interrogação: "O que é isto, o acompanhamento-pedagógico-nos-Anos-Finais-do-Ensino-Fundamental?". O estudo tem na Hermenêutica o movimento de interpretação-compreensão, numa intenção dialética, num movimento de ir e vir questionando o lido e o sentido das leituras, tendo a interrogação da pesquisa como orientadora. O caminho metodológico percorrido nos moveu a pensar em composições, ou seja, formas diferentes de expor nossas compreensões foram se desvelando na pesquisa, caracterizando uma dissertação inspirada no formato *multipaper*. Assim, a possibilidade antevista da pesquisa foi deflagrada em um primeiro movimento, por meio de um levantamento e de um estudo interpretativo-reflexivo de leis que demonstrassem o percurso histórico da formação do pedagogo e a quem elas se dirigiam, vislumbrando um encontro entre propósitos iniciais a que vem este pedagogo, assim se constituindo na composição 1. Tais leis foram lidas e interpretadas à luz da pergunta: quem é o profissional a ser formado e a que vem o pedagogo? Na composição 2, trouxemos os entendimentos do acompanhamento pedagógico do profissional junto aos professores, na Rede Municipal de Educação de Curitiba, a partir do caderno pedagógico intitulado: "Subsídios à organização do trabalho pedagógico nas escolas da RME-2012", o qual foi lido-interpretado buscando possibilidades para o encontro professor-pedagogo. Na composição 3, trazemos o que pesquisas apontam sobre o encontro pedagogo-professor de Matemática. No quarto movimento, apresentamos uma interface junto à compreensão de Platão sobre a ação de mediar, fazendo uma síntese compreensiva de todo o estudo. Os textos desta dissertação foram guiados pelo (des)encontro entre professor-pedagogo, tendo no acompanhamento pedagógico a sua abertura, considerando a ocupação, a pré-ocupação, o cuidado, a escuta, o diálogo e o silêncio, sustentados em Heidegger, como elementos possibilitadores desta ação. O estudo aqui realizado intenciona contribuir com a escola, a prática, a ação docente e o encontro pedagogo-professor para o acompanhamento pedagógico.

Palavras-chave: Educação Matemática. Hermenêutica. Rede Municipal de Educação de Curitiba. Marcos histórico-legais. Acompanhamento pedagógico.

ABSTRACT

This work aims to understand the pedagogical practice of the pedagogy professional with the Mathematics teacher of Elementary School, Final Years, investigating the “pedagogical accompaniment”. The research was developed based on the question: “What is this, the pedagogical-accompaniment-in-the-Final-Years-of-Elementary-Education?”. The study bases on Hermeneutics the movement of interpretation-understanding, in a dialectical intention, and allows to make a movement of come and go questioning what was read and felt, being guided by the research question. The methodological path followed made us think of compositions. Four different forms of presentation were necessary and the dissertation was presented in a multipaper format. Thus, at first, the research was developed from a survey and an interpretive-reflective study of laws that demonstrate the historical path of the pedagogy expert education and to whom this laws were addressed, seeking for an encounter between the initial purposes to which this professional comes, which is demonstrate in the first composition. The laws were read and interpreted based on the question: who is the professional to be trained and what does the educator come from? In the second composition, we brought the understandings of the pedagogical accompaniment with the teachers of Curitiba Municipal Education Network, from the pedagogical notebook: “Subsidies for the organization of the pedagogical work in the schools of RME-2012” (*Subsídios à organização do trabalho pedagógico nas escolas da RME-2012*). The notebook was read-interpreted in search of possibilities for the teacher-pedagogue meeting. In the third composition, we bring research that addresses the meeting between pedagogue and mathematics teacher. In the fourth movement, we present an interface with Plato's understanding of the measuring action, making a comprehensive synthesis of the entire study. This dissertation was guided by the meeting between teacher-pedagogue based on the observation of pedagogical accompaniment, considering occupation, pre-occupation, care, listening, dialogue and silence, supported by Heidegger, as enabling elements of this action. This study intends to contribute with the school, the practice, the teaching action and the pedagogue-teacher meeting for the pedagogical accompaniment.

Keywords: Mathematical Education. Hermeneutics. Curitiba Municipal Education Network. Historical-legal landmarks. Pedagogical accompaniment.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 -	A COMPOSIÇÃO DO CENÁRIO.....	27
FIGURA 2 -	PERCURSO LEGAL DA FORMAÇÃO E CONSTITUIÇÃO DO PEDAGOGO	36
FIGURA 3 -	PERCURSO LEGAL DA FORMAÇÃO E CONSTITUIÇÃO DO PEDAGOGO	37
FIGURA 4 -	CADERNO PEDAGÓGICO: SUBSÍDIOS À ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA, 2012.....	64
FIGURA 5 -	A MATEMÁTICA E O DIABO	100
FIGURA 6 -	A JANELA	102
FIGURA 7 -	A MUDANÇA, A TRANSFORMAÇÃO, A BUSCA, O DAIMONION .	106

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 -	DECRETO LEI N. 1190/1939: DÁ ORGANIZAÇÃO À FACULDADE NACIONAL DE FILOSOFIA.....	39
QUADRO 2 -	PALAVRAS DESTACADAS.....	62
QUADRO 3 -	ANÁLISE INICIAL.....	63
QUADRO 4 -	RESULTADOS DAS PESQUISAS.....	88
QUADRO 5 -	O DITO PELOS PESQUISADOS.....	96
QUADRO 6 -	DECRETO- LEI N. °1190/39: DÁ ORGANIZAÇÃO À FACULDADE NACIONAL DE FILOSOFIA.....	124
QUADRO 7 -	LDB N°4024/1961: FIXA AS DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL.....	125
QUADRO 8 -	LEI N. 5.540/1968 FIXA: NORMAS DE ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO DO ENSINO SUPERIOR E SUA ARTICULAÇÃO COM A ESCOLA MÉDIA, E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS	126
QUADRO 9 -	RESOLUÇÃO CFE N. 2/1969.....	126
QUADRO 10 -	LDB N. 9.394/1996: ESTABELECE AS DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL	127
QUADRO 11 -	RESOLUÇÃO N. 1/1999: DIRETRIZES GERAIS PARA OS INSTITUTOS SUPERIORES DE EDUCAÇÃO (DISPÕE SOBRE OS INSTITUTOS SUPERIORES DE EDUCAÇÃO, CONSIDERADOS OS ART. 62 E 63 DA LEI 9.394/1996 E O ART. 9º, § 2, ALÍNEAS "C" E "H" DA LEI 4.024/1961, COM A REDAÇÃO DADA PELA LEI 9.131/95).....	128
QUADRO 12 -	DECRETO N. 3.276/1999: DISPÕE SOBRE A FORMAÇÃO EM NÍVEL SUPERIOR DE PROFESSORES PARA ATUAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	129
QUADRO 13 -	DECRETO LEI N. 3.554/2000: DISPÕE SOBRE A FORMAÇÃO EM NÍVEL SUPERIOR DE PROFESSORES PARA ATUAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	130
QUADRO 14 -	RESOLUÇÃO N. 1/2006: INSTITUI DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA, LICENCIATURA.....	130
QUADRO 15 -	PRIMEIROS INDICATIVOS DO CADERNO PEDAGÓGICO	132

QUADRO 16 - A BUSCA PELO ACOMPANHAR NO “CICLO DE APRENDIZAGEM”	132
QUADRO 17 - A BUSCA PELO ACOMPANHAR NA “EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL”	133
QUADRO 18 - A BUSCA PELO ACOMPANHAR NA “EDUCAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL”	133
QUADRO 19 - A BUSCA PELO ACOMPANHAR NA “EDUCAÇÃO ESPECIAL” ..	134
QUADRO 20 - A BUSCA PELO ACOMPANHAR NO “PLANO DE AÇÃO DO PEDAGOGO”	134
QUADRO 21 - A BUSCA PELO ACOMPANHAR NA “FORMAÇÃO CONTINUADA”	135
QUADRO 22 - A BUSCA PELO ACOMPANHAR NO “PLANEJAMENTO”	135
QUADRO 23 - A BUSCA PELO ACOMPANHAR NO “PLANO DE APOIO PEDAGÓGICO”	136
QUADRO 24 - A BUSCA PELO ACOMPANHAR NA “AVALIAÇÃO”	136
QUADRO 25 - A BUSCA PELO ACOMPANHAR NOS “PROCESSOS DE REGULARIZAÇÃO DA VIDA ESCOLAR DO ESTUDANTE”	137
QUADRO 26 - A BUSCA PELO ‘ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO’	137
QUADRO 27 - A BUSCA PELO TRABALHO PEDAGÓGICO NA “APRESENTAÇÃO”	138
QUADRO 28 - A BUSCA PELO TRABALHO PEDAGÓGICO NA “INTRODUÇÃO”	138
QUADRO 29 - A BUSCA PELO TRABALHO PEDAGÓGICO NO “PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO”	138
QUADRO 30 - A BUSCA PELO TRABALHO PEDAGÓGICO NA “EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL”	139
QUADRO 31 - A BUSCA PELO TRABALHO PEDAGÓGICO NA “EDUCAÇÃO INFANTIL”	139
QUADRO 32 - A BUSCA PELO TRABALHO PEDAGÓGICO NO “PLANO DE AÇÃO DO PEDAGOGO”	139
QUADRO 33 - A BUSCA PELO TRABALHO PEDAGÓGICO NA “FORMAÇÃO CONTINUADA”	140
QUADRO 34 - A BUSCA PELO TRABALHO PEDAGÓGICO NA “AVALIAÇÃO” ..	140

QUADRO 35 - A BUSCA PELO MEDIAR E PELA MEDIAÇÃO NA “INTRODUÇÃO”	140
QUADRO 36 - A BUSCA PELO MEDIAR E PELA MEDIAÇÃO NAS “REFERÊNCIAS”	141
QUADRO 37 - SUMÁRIO DE ATRIBUIÇÕES	142
QUADRO 38 - TAREFAS TÍPICAS.....	142

LISTA DE ABREVIATURAS OU SIGLAS

- ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
- CONARCFE - Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação dos Educadores
- EM - Educação Matemática
- MEC - Ministério da Educação e Cultura
- RME - Rede Municipal de Educação de Curitiba
- SME - Secretaria Municipal de Educação de Curitiba
- US - Unidade de significado

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
1.1	A PESQUISA NA ESTEIRA DA EXPERIÊNCIA ACADÊMICO-PROFISSIONAL: VIVÊNCIAS E ESCOLHAS	15
1.2	DO FENÔMENO À INTERROGAÇÃO DE PESQUISA	22
2	O CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA	25
2.1	A CONSTITUIÇÃO DOS CENÁRIOS: A COMPOSIÇÃO DOS CAMINHOS PERCORRIDOS	28
3	PRIMEIRA COMPOSIÇÃO - A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO À LUZ DA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA: NOS RASTROS DO ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO DO PEDAGOGO JUNTO AO PROFESSOR	31
3.1	INTRODUÇÃO.....	32
3.2	PERCURSO METODOLÓGICO.....	34
3.3	SER PEDAGOGO: POSSIBILIDADES DESCORTINADAS NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA	40
3.4	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	56
4	SEGUNDA COMPOSIÇÃO - O ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO NAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA: O QUE AS ORIENTAÇÕES LEGAIS ENDEREÇAM PARA O ENCONTRO PROFESSOR-PEDAGOGO?	58
4.1	INTRODUÇÃO: O MOVIMENTO INICIAL	59
4.2	O CAMINHO PERCORRIDO.....	61
4.3	O ENCONTRO PROFESSOR-PEDAGOGO: O CUIDADO E A ESCUTA PARA O FAZER PEDAGÓGICO	64
4.4	ACOMPANHAMENTO: ASPECTOS ENDEREÇADOS PELA HISTÓRIA....	75
4.5	POSSIBILIDADE QUE SE MOSTRA PARA O ENCONTRO PEDAGOGO-PROFESSOR	81
5	TERCEIRA COMPOSIÇÃO - O ENCONTRO PEDAGOGO-PROFESSOR DE MATEMÁTICA DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: NO SILÊNCIO DAS PESQUISAS BRASILEIRAS	84
5.1	INTRODUÇÃO.....	85
5.2	O PERCURSO METODOLÓGICO	87
5.3	O DIÁLOGO: PESQUISAS E PESQUISADORES	92

5.4	O (DES)ENCONTRADO.....	97
6	SÍNTESE COMPREENSIVA DO ESTUDO: O QUE VIMOS NO CAMINHO PARA O ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO NO ENCONTRO PROFESSOR-PEDAGOGO	102
	REFERÊNCIAS DOS TEXTOS INTRODUTÓRIOS	112
	REFERÊNCIAS DA COMPOSIÇÃO 1	114
	REFERÊNCIAS DA COMPOSIÇÃO 2	117
	REFERÊNCIAS DA COMPOSIÇÃO 3	120
	REFERÊNCIAS DA SÍNTESE COMPREENSIVA.....	122
	APÊNDICE 1: Movimento de análise da composição 1.....	124
	APÊNDICE 2: Movimento de análise da composição 2.....	132
	APÊNDICE 3: aproximações entre os Decretos n. 35/2016 e n. 1.313/2016.....	142

1 INTRODUÇÃO

1.1 A PESQUISA NA ESTEIRA DA EXPERIÊNCIA ACADÊMICO-PROFISSIONAL: VIVÊNCIAS E ESCOLHAS

A frase dita por uma professora em meu primeiro dia de aula no curso de Pedagogia faz eco em minha trajetória acadêmica e profissional e me põe em movimento para buscar compreensões: “o pedagogo é o mediador na escola junto ao professor”.

Durante o curso de Pedagogia e na rotina da escola, ouvi por vezes que o pedagogo deveria estar com os professores intervindo no Ensino, de modo a refletir em aprendizagens — dos alunos e dos professores. Isso quer dizer que o trabalho pedagógico tem muitas vertentes e, por assim ser, não se dá em atos solitários. Assim, a ideia formativa inicial permanece iluminando o cenário profissional, de modo que na coletividade educacional o pedagogo possa encontrar junto com o professor os fios condutores para ‘acompanhar pedagogicamente’ e ‘mediar’ o trabalho pedagógico com vistas à aprendizagem dos estudantes.

Se por um lado as falas expressas na academia apontam para um cenário profissional concluso para o pedagogo, que envolve a docência para os Anos Iniciais, a coordenação e a supervisão pedagógica dos espaços e pessoas que ali se encontram para a ação educativa, o cotidiano da escola revela incompreensões das tarefas que devem ser assumidas nessa mesma direção. Fica-se, assim, à espera de entendimentos, por exemplo: o que comporta o acompanhar pedagogicamente? O que significa mediar? O que pedagogo media também se mostra de modo nebuloso na escola? Acompanhar e mediar são conceitos iguais?

Ingressei na RME de Curitiba como professora de Anos Iniciais. Após dois anos como docente, logrei êxito em um concurso interno, tornando-me suporte técnico pedagógico. Já como pedagoga, participei de formações continuadas que anunciavam a tarefa de estar junto ao professor, fortalecendo o pedagógico na escola, e nestas acompanhei diferentes temáticas, tais como: avaliação, retenção, Projeto Político Pedagógico, Ensino e aprendizagem, e outras, mas de fato a transposição destes conhecimentos para relação diária com o professor sempre foi um grande desafio, pois funções diversas me eram atribuídas e muitas vezes o imediatismo dos sujeitos envolvidos era maior que o tempo para reflexão da prática. Assim, minhas

inquietações aumentavam quanto ao acompanhamento pedagógico.

Entre desafios impostos a cada dia, o maior era, sem dúvida, dentro de minha experiência, o trabalho a ser realizado com os professores de Matemática dos Anos Finais, marcado mais por desencontros, ora ficando na linha de frente o conhecimento particular destes profissionais, ora questões comportamentais dos estudantes, vistas e sentidas diferentemente por ambos: professor e pedagogo. As diferenças, mais do que mover o Ensino, paralisavam o professor, haja vista o receio de cada profissional interferir negativamente no trabalho do outro, paralisando no sentido de apartar ações conjuntas, sob a alegação de manter o respeito e, muitas vezes, criando uma reserva a cada profissional, de maneira a distanciar possibilidades para um encontro profissional.

Na caminhada por me constituir pedagoga da RME de Curitiba, tive como possibilidade formativa o trabalho com caderno pedagógico intitulado: “Subsídios à Organização do Trabalho Pedagógico nas Escolas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba” (2012, em vigor). A intenção do caderno pedagógico, “[...] não é estabelecer regras, mas fornecer subsídios para o envolvimento dos pedagogos nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, constituindo-se como mais um referencial que poderá contribuir para o aperfeiçoamento desse trabalho” (CURITIBA, 2012, p. 5).

Entre sinalizações do caderno pedagógico, salientavam-se cada vez mais as vozes da parceria professor¹-pedagogo como ação propulsora do Ensino que visasse às aprendizagens e à permanência do aluno na escola. No entanto, cada passo dado nos estudos, me mostrava o quão distante eu estava do encontro com o professor de Matemática dos Anos Finais, meu grande desafiador de mediações pedagógicas, seja por estes não sentirem o conteúdo pedagógico significativo para sua prática ou por eu não conhecer de forma sistemática o conteúdo da Matemática para sugerir encaminhamentos.

Tais atitudes mostravam-me um crescente distanciamento, não apenas do professor, mas da caracterização da ação do pedagogo, que acabava por se restringir à mediação de conflitos disciplinares e, às vezes, atuava na fragilidade da relação professor-família dos estudantes — ou seja, um abismo no diálogo entre professor e pedagogo. Por que este encontro não acontecia? Essa era a pergunta que pedia por respostas.

¹ O hífen é utilizado para enfatizar a necessária articulação e interdependência entre os termos do fenômeno, implicando os entendimentos do encontro destas palavras, sem separá-las de seu contexto.

O resgate de minhas pré-compreensões sobre este desencontro me fez pensar sobre possíveis causas, tais como: concepções de Ensino e aprendizagem distintas, ocupações e preocupações diferenciadas com o Ensino, a própria formação do pedagogo e do professor de Matemática, entre outras questões. No entanto, mesmo com as especificidades na formação e funções diferentes na escola, a intencionalidade da ação final de ambos se abre para a aprendizagem do estudante; assim, se temos a mesma intencionalidade, o que nos leva ao desencontro?

Para Pires (2000), professores com Licenciatura em Matemática demonstram em sua formação inicial dificuldade de articular os saberes matemáticos com os pedagógicos da disciplina, tornando-se imprescindível repensar suas necessidades pedagógicas, sendo o pedagogo

[...] 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. E como o homem só se constitui como tal na medida em que se destaca da natureza e ingressa no mundo da cultura, eis como a formação cultural vem a coincidir com a formação humana, convertendo-se o pedagogo, por sua vez, em formador de homens (SAVIANI, 1985, p. 27).

Com Saviani (1985), entendemos o pedagogo como aquele que se dispõe a formar pessoas e a formar-se, ao se juntar ao professor em suas necessidades pedagógicas. Na escola, podemos vislumbrar ações para professor e pedagogo cujo fio condutor é pedagógico, entretanto, particularidades teóricas e práticas destes dão aberturas para perceber a necessidade do encontro professor-pedagogo, de modo que juntos possibilitem o trabalho em sua totalidade. Por isso, nos meandros das profissões, Libâneo (2006), explicita que todo trabalho docente é trabalho pedagógico, mas nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente.

As inquietações advindas do estar junto aos professores me despertaram a conhecer mais sobre o acompanhamento pedagógico para que o ensino avance, para que os estudantes aprendam, bem como a constituir minha profissionalidade². Assim, percebi que o fenômeno que requisitava investigação era o 'acompanhamento-pedagógico' como possibilidade de abertura para o encontro professor-pedagogo,

² Profissionalidade aqui compreendida como a realização profissional docente, que pela formação acadêmica, ao enlaçar a prática, dá sentido à profissão, pelo significado a seus atos e pelas vivências, que na experiência pessoal vão construindo conhecimentos e uma cultura dentro da profissão (TARDIF, 2012).

considerando a aprendizagem dos estudantes.

Entretanto, ao me deparar mais uma vez em deixar clara a delimitação do fenômeno em foco, percebemos que estes ditos trazem consigo pré-conceitos estabelecidos que se revelavam em diferentes momentos no acompanhamento pedagógico dentro das escolas, tais como: a construção de uma avaliação, a elaboração do planejamento e a relação entre estudantes e professores, refletindo no ensino e aprendizagem, bem como na própria relação pedagogo-professor.

Enveredando pelo caminho de inquirir o acompanhamento-pedagógico, uma opção que se abria era ir ao professor de Matemática dos Anos Finais e ao pedagogo, ouvindo-os, buscando compreender como o encontro se dá. No entanto, por este caminho entendia que poderíamos ficar em torno de falas pré-concebidas sobre os desencontros, reforçando ainda mais as fragilidades profissionais, tanto dos pedagogos, quanto dos professores de Matemática, revelando mais as mazelas do desencontro do que possibilidades educacionais.

Por outro lado, ainda revisitando minha trajetória profissional, venho constatando o estabelecimento e a realização de estratégias para o acompanhamento pedagógico junto ao professor de Matemática, evidenciando a mediação como elemento constituinte desta ação. O conselho de classe, por exemplo, foi sempre um momento crucial para perceber se meus investimentos no encontro com professores traziam possibilidades pedagógicas, uma vez que neste lócus temos oportunidade de perceber modos dos docentes conceberem o ensino e, o aluno, por meio de seus apontamentos e reflexões sobre a aprendizagem, visualiza aberturas a um novo diálogo com o professor, considerando a ação do pedagogo

[...] 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 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. 27).

Mesmo compreendendo que estes momentos poderiam possibilitar experiências formativas à prática docente e ao processo de Ensino e aprendizagem, a dificuldade dos preconceitos mostrava-se a mim novamente: como mediar o Ensino da Matemática sem ter uma formação específica? Ou ainda, como auxiliar professores com fragilidade de conhecimento de sua própria área de formação, com o conteúdo

específico em si? Era então o desafio de propor metodologias diferentes, mesmo diante da fragilidade deste não conhecer o conteúdo da própria Matemática.

Fui percebendo que o que estava pulsando mais forte era problematizar o acompanhamento pedagógico nos Anos Finais. Havia algo antes do acompanhamento com o professor de Matemática que solicitava compreensões, como se não dispuséssemos, ao menos, de um solo de encontro. Sentimos então a necessidade de criar um pano de fundo para a investigação de como este encontro, na prática do professor-pedagogo, poderia acontecer. Há um chamamento pelo que sustenta a sua possibilidade, pelo que possa vir apontando em um cenário de estudo, estabelecendo uma base teórica que pudesse sustentar, compreender, anunciar ou apontar caminhos para transpor esse prévio enraizado na cultura escolar.

Gadamer (1999) nos faz revisitar a compreensão de pré-conceito, entendendo esta expressão como ideias que possibilitam nossa pré-compreensão do mundo, a qual se produz por meio de nossas experiências vividas. Assim, o ponto de vista negativo ou positivo dentro do pré-conceito é próprio de cada indivíduo e a abertura para dar-se conta disso é que pode contribuir para movimentos reflexivos e possivelmente transformadores nos modos de ensinar.

Pensando em como compor uma base teórica que pudesse sustentar, e transpor o discutido como prévio, reconheço em minha experiência vivida e no convívio com meus pares as angústias de não conseguirmos promover momentos de mediação pedagógica com os professores, por questões do cotidiano da escola, que muitas vezes não estão diretamente ligadas à ação do pedagogo e acabavam sufocando ações com os professores. Devido a isso, ocorreu-me, por vezes, a inversão de minhas ocupações, distanciando-me ainda mais do encontro professor-pedagogo e da ocupação para com o ensino, pois “ocupar com o ensino é dar conta do que se ensina e do como ensinar” (BICUDO, 2011, p. 88).

Em mais uma experiência profissional na RME de Curitiba, tive também a experiência (oportunidade) de atuar como pedagoga referência³. Realizei um acompanhamento mais pontual junto a duas escolas com Anos Finais do Ensino Fundamental. Nestas, inicialmente procurei intervenções com professores de Matemática, sem êxito. Deste trabalho, compreendi que precisava de momentos de

³ Atuação em Núcleos Regionais de Educação de Curitiba com duas escolas que trabalhavam com Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, sendo a pedagoga de ação pedagógica e tendo o assessoramento das pedagogas que nestas escolas atuavam como atribuição.

acompanhamento pedagógico com os pedagogos, para que estes pudessem posteriormente realizar as mediações com os professores.

Ao perceber que os pedagogos estavam fortalecidos, havia chegado a hora do caminhar com os professores, e assim eles o fizeram. Os frutos foram além de resultados numéricos: fizeram-se presentes na mudança do olhar de cada professor para com o estudante e seu percurso de aprendizagem. Percebi a manifestação da função do pedagogo: acompanhamento pedagógico, mediação, reflexões na, para e sobre a prática, ou seja, ações para sala de aula. No entanto, muito necessitava ser feito para que estes momentos pudessem ser vistos como ações que possibilitassem formas, modos de ser professor, o que Bicudo (2003) chama de forma-ação.

[...] movimento que se efetua com o que se move, e isso que se move também tem sua força, o que significa que a forma não pode conformar a ação, mas a própria ação, ao agir com a matéria, imprime nela a forma. Há, portanto, um jogo entre ideal, entendido como forma que imprime direção, ação, movida pela força imperante que vigorosamente impele a pessoa para um ato, e que brota do sentimento de dever e de orgulho, por ter conseguido tornar-se o que se tornou, e matéria, constituída pela realidade de vida do povo, que abrange sua historicidade, seus mitos, seus modos de advertir, de impor preceitos, comunicar conhecimentos e aptidões profissionais (BICUDO, 2003, p. 31).

Mais um passo foi dado em direção a explicitar o fenômeno. Ou seja, o vivido, ainda que pontual nestas escolas, trouxe esclarecimento de aspectos do fazer do pedagogo, mostrando a nós que o acompanhamento pedagógico pode ter caminhos diferentes e múltiplas interfaces, mas dirigido à prática.

O que se mostrou como abertura para este endereçamento à prática foi o cuidado, o cuidado com o acompanhamento pedagógico da Matemática, explicado por Bicudo (2011) dentro do contexto educacional:

Educação, então, é assumida como cuidar, no sentido, de ajuda, de estar junto com o outro, de solicitude, para que a *pre-sença* seja liberada na direção a tornar-se *sua cura*, isto é, para que seja também na dimensão ontológica. É um estar-com de maneira atenta, não nos deixando banalizar pelo cotidiano em sua mesmice e nos afazeres das exigências públicas, quando se é todos e não se é ninguém, ao mesmo tempo [...] (BICUDO, 2011, p. 91).

Na esteira de que a Matemática protagoniza para o encaminhamento de ações educativas, o acompanhamento pedagógico veio ganhando lugar de destaque, haja vista que nos Anos Iniciais a figura do pedagogo comparece em diversas frentes, mesmo se sobressaindo à docência. Já, nos Anos Finais da Educação Básica, o

pedagogo é lembrado como o professor polivalente que conduz o Ensino, mas que carece da especialidade de campos distintos para promover a construção dos conhecimentos particularizados junto aos professores, mais especificamente de Matemática dos Anos Finais⁴ neste estudo. Desta forma, explicitar a que vem o pedagogo nos Anos Finais do Ensino Fundamental requer olhar as incumbências que vêm marcando suas demandas na escola.

Assim, este estudo que persegue o fenômeno ‘acompanhamento pedagógico’, perguntando pelo que ele pode nos dizer quando estamos focados nos Anos Finais do Ensino Fundamental, pode causar estranheza ao ser proposto em uma linha de Educação Matemática (EM). Ora, entendemos a pesquisa em Educação Matemática com Bicudo (2012, p.16), como sendo

[...] área de pesquisa para dizer de um campo de investigação que tem suas características, não fechadas e estáticas, em termos de produção de conhecimento, de perguntas que endereça, de modos de proceder na dimensão da pesquisa, bem como naquela de posicionamentos de políticas educacionais (BICUDO, 2012, p. 16).

É certo que o tema pode ser acolhido na Educação e, talvez, não do mesmo modo, na Matemática. A evidência aos propósitos de compreender algo que vise ao Ensino e à dinâmica escolar de acompanhamento não necessariamente perpassa pela discussão de conteúdos de um componente curricular. Há abertura para tal, mas que enlace, também, a gestão da produção de conhecimento pedagógico.

E por que a Educação Matemática? Por pertencerem a ela os desafios das complexidades que dizem respeito à Matemática, à Educação e ao Ensino, entre outros aspectos. Como sinaliza Carvalho (1991), a Educação Matemática enlaça o “estudo de todos os fatores que influem, direta ou indiretamente, sobre todos os processos de Ensino aprendizagem em Matemática e a atuação sobre estes fatores” (CARVALHO, 1991, p. 18).

Assim, não considero deslocar a Educação Matemática; ao contrário, discuti-la em um pano de fundo pedagógico, investigando o acompanhamento pedagógico,

⁴ Na RME de Curitiba, o professor de Matemática tem sua área de atuação intitulada como docência II. Seu ingresso ocorre por meio de concurso público, tendo como escolaridade obrigatória: “Curso Normal Superior. Formação em nível superior, em curso de licenciatura em Pedagogia. Formação em nível superior, em curso de licenciatura acrescido do Ensino Médio na modalidade Normal. Licenciatura plena ou curso de graduação correspondente à área de conhecimento específico, complementada com formação pedagógica (CURITIBA, 2016, p. 56).

buscando compreender endereçamentos para o Ensino da Matemática como horizonte da busca em um estudo teórico, mas dirigido à prática.

1.2 DO FENÔMENO À INTERROGAÇÃO DE PESQUISA

Os estranhamentos com o acompanhamento pedagógico e a necessidade de compreensões desta ação impulsionaram meu interesse por conhecimentos mais pontuais, intencionando abertura de possibilidades para o encontro pedagogo-professor de Matemática de Anos Finais. Assim, o que vinha aparecendo em cada perspectiva olhada na rotina da escola, era o ‘acompanhamento pedagógico’, constituindo-se assim, o fenômeno a ser investigado ao perseguir a interrogação: ‘o que é isto, o acompanhamento-pedagógico-nos-Anos-Finais-do-Ensino-Fundamental?’

A interrogação é o foco, e o que foi iluminado e, a partir de si, lança feixe de luz que reflete num horizonte aberto para compreensões sobre o estudo. Ao pesquisador cabe caminhar conscientemente, ou seja, intencionado e atento, para percorrer as diferentes direções sinalizadas que mostrem o que circunvizinha o fenômeno, dado que ele é situado no contexto de uma vivência (MOCROSKY, 2015, p. 147).

O conhecimento da pesquisadora é a base para que o interesse se mantenha, para que caminhos sejam trilhados em atenção ao interrogado, contribuindo com a prática pedagógica. Assim, a interrogação exige que se faça uma hermenêutica, no sentido de dizer com clareza pelo que ela pergunta, para quem está intencionalmente voltada a esclarecer o perguntado.

O movimento é o de perguntar muitas e muitas vezes o que isso que está se mostrando quer dizer. Nesse perguntar, respondemos muitas vezes formulando novas perguntas. Nesse caminho e no modo de caminhar, questões mais pontuais comparecem. Sob a égide da interrogação são constituídas perguntas de fundo a ela consoantes. Assim, em fenomenologia, constantemente pronunciamos: o que a interrogação interroga? E, ao respondermos, novas perguntas podem ser elaboradas como pertinentes às respostas (MOCROSKY, 2015, p. 149).

O fenômeno é interrogado no horizonte de quem por ele pergunta, carregando consigo seu entorno. Neste estudo, ao interrogar o fenômeno, que emergiu dos estranhamentos situados na experiência vivida da pesquisadora, o acompanhamento-pedagógico, as inquietações que circundam o tema — caso explícito da Matemática

que trouxe a pesquisa para o programa de Educação Matemática —, é o que vem se sobressaindo, mesmo o fenômeno centrando na generalidade do fazer pedagógico. Ao perguntar pelo que a interrogação “O que é isto, o acompanhamento-pedagógico-nos-Anos-Finais-do-Ensino-Fundamental?” busca, foi se delineando um horizonte interrogativo de estudo:

1) Quem é o profissional a ser formado e a que vem o pedagogo? Essa pergunta se dirige a clarear aberturas profissionais vislumbradas pelo curso de Pedagogia, ou seja, busca conhecer elementos constituintes da formação do pedagogo ao percorrer a legislação educacional brasileira que vem, desde seu marco legal, tratando do tema. Nesse cenário histórico-legal da constituição do pedagogo no Brasil, a pergunta a quem vem o pedagogo traz em seu bojo a procura por rastros do acompanhamento pedagógico como atribuição.

2) O acompanhamento pedagógico nas Escolas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba: o que as orientações legais endereçam para o encontro professor-pedagogo? Essa pergunta visa a clarear os meandros do exercício profissional, no contexto de trabalho da pesquisadora.

3) O que pesquisas apontam sobre o encontro pedagogo com o professor de Matemática? Tal questionamento, no caminho das perguntas anteriores, visa ao endereçamento para a prática pedagógica nas escolas.

As perguntas orientadoras se comportaram como pano de fundo para a pesquisa qualitativa na abordagem fenomenológica, considerando que nesta o pesquisador assume uma postura de se lançar em um estudo, fazendo o exercício de ouvir o que vem sendo dito no perguntado, procurando se afastar dos juízos de valor, ou seja, pré-conceitos que impeçam de ver o que se mostra no movimento investigativo, realizando o exercício de não julgar ou antecipar respostas para que o fenômeno se releve em suas múltiplas perspectivas, para além das já vividas por quem pergunta.

[...] a posição prévia diz respeito à pré-compreensão que todos nós possuímos a respeito de algo. Essa compreensão anterior não nasce de um nada. Pelo contrário, fundamenta-se no próprio fato de sermos seres-no-mundo e de encontrarmos no nosso cotidiano um favorecimento para a compreensão do todo (OLIVEIRA, 1998, p.144).

Assim, lancei-me em meu primeiro desafio: desprender-me de julgamentos e suposições para compreender o fenômeno guiada pela interrogação: “O que é isto,

acompanhamento-pedagógico-nos-Anos-Finais-do-Ensino-Fundamental?”

As perguntas anunciadas serão apresentadas segundo uma inspiração no formato *multipaper*⁵, elaborados em três composições⁶ e uma síntese geral das compreensões possíveis.

⁵Mesmo que estes artigos sejam delimitações de um projeto mais amplo, cada um deles deve ter todas as características necessárias para viabilizar suas publicações. Além disto, o autor pode agregar capítulos introdutórios, em que circunstancia a dissertação ou tese, e capítulos Finais, para retomar e globalizar os resultados relatados nos artigos (BARBOSA, 2015, p. 351).

⁶ Denominaremos cada capítulo de “composição”, inspirados na palavra Fenomenologia, considerando o dito por Inwood (2002) sobre a Fenomenologia, sendo esta “uma composição entre as palavras *phainomenon* e *logos*. Para ele fenômeno (*phainomenon*) significa o que se mostra em si mesmo, [...], não se restringindo ao que está visível ou o que se apresenta em sua fisicalidade e *Logos* significa [...] ‘fala, discurso’, já que a fala revela aquilo sobre o que se fala. [...] algo como algo [...]” (INWOOD, 2002, p. 65). Assim, buscamos desvelar o fenômeno de pesquisa para além do que se mostra, por meio do cuidado com a escuta das “falas” das leis e dos autores que dialogaremos.

2 O CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA

A pesquisa ora apresentada se sustenta na modalidade qualitativa de abordagem fenomenológica, ancorada na Hermenêutica, sendo os principais teóricos Heidegger (2012) e Gadamer (1999). Esclareço também que nos movimentamos no campo da Educação Matemática com a compreensão de que pesquisar em Educação Matemática não é pesquisar nem em Matemática, nem em Educação; desta maneira, preocupamo-nos com o fazer, com o compreender, com o interpretar, com significados históricos, sociais e culturais da Matemática e também com as ações políticas e pedagógicas que a organizam na escola (BICUDO, 1993).

Assumimos a compreensão de Fenomenologia explicitada por Bicudo:

[...] a fenomenologia é entendida e assumida como uma atitude para conhecer as coisas que se manifestam, do modo como elas se manifestam para quem está atento, abandonando o juízo de valor, para que possamos conhecer-compreender o mundo que vivemos e nos (re)conhecer neste mundo (BICUDO, 2012, p. 17).

Isso quer dizer que buscamos abandonar pré-conceitos que possam dificultar ou impossibilitar ver o que vem se evidenciando na experiência vivida e que impulsionou a pesquisa pelo fenômeno a ser estudado, não desconsiderando o que já se conhece deste, mas se afastando para que a compreensão do fenômeno possa ser explicitada com rigor.

O movimento investigativo foi pautado na Hermenêutica, no sentido de interpretação-compreensão de textos, sejam eles da lei ou de estudos efetuados nos campos da Educação e da Educação Matemática. A Hermenêutica é aqui definida como “o entrelaçamento entre o acontecer e o compreender” (GADAMER, 1999, p. 594).

Para Bicudo, a análise Hermenêutica de textos possibilita interpretarmos de maneira interna e externa aquilo que neles se manifesta. Tal análise nos conduz “a compreensões surpreendentes e inusitadas, tirando-nos dos modos cotidianos de interpretar a linguagem [...] transcendemos, assim, o imediato, não nos permitindo cair na armadilha da interpretação apenas pragmática” (BICUDO, 2011, p. 49).

Com Gadamer (1999), entendemos a importância de um caminho definido para a procura que tenha por fio condutor perguntas que abram à compreensão do perguntado, haja vista que um

método é incapaz de revelar uma nova verdade; apenas explica o tipo de verdade já implícita no método. A própria descoberta do método não se alcançou metodicamente, mas sim dialeticamente, isto é, como resposta problematizante ao tema investigado. No método o tema a investigar orienta, controla e manipula; na dialética, é o tema que levanta as questões a que irá responder. A resposta só pode ser dada se pertencer ao tema e situando-se nele. A situação interpretativa não é mais a de uma pessoa que interroga e a de um objeto, devendo aquele que interroga construir métodos “que lhe tornem acessível o objeto [...]” (GADAMER, 1999, p. 170).

Nesta perspectiva, a compreensão se torna entendida como movimento dialético, um encontro do presente com a experiência histórica que se abre ao mundo.

Heidegger (1999), filósofo inspirador de Gadamer, explicita sua preocupação com o ser e, para ele, ‘compreender’ tem origem no ‘ser-no-mundo’, buscando propor o ser como compreensão, ou seja, o ser humano como estrutura existencial, o ser-aí é sendo, compreendendo e compreendendo-se no mundo.

Também Gadamer (1999) propõe a Hermenêutica como um estudo e a expõe como teoria da compreensão e afirma que

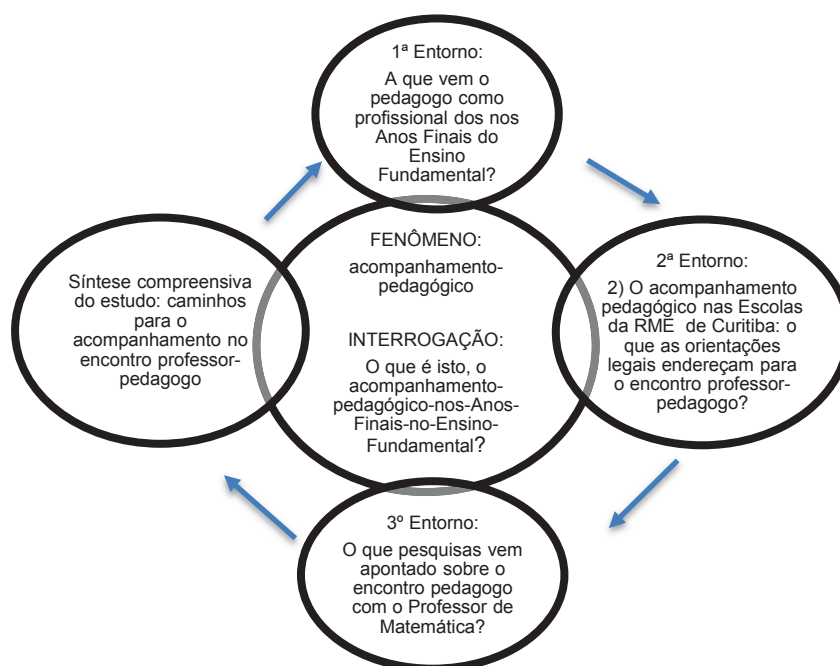
[...] quem quer compreender um texto, em princípio, tem que estar disposto a deixar que ele diga alguma coisa por si. Por isso, uma consciência formada hermeneuticamente tem que se mostrar receptiva, desde o princípio, para a alteridade do texto. Mas essa receptividade não pressupõe nem neutralidade com relação à coisa nem tampouco auto-anulamento, mas inclui a apropriação das próprias opiniões prévias e preconceitos, apropriação que se destaca destes (GADAMER, 1999, p. 405).

O autor concebe compreensão como um movimento dialético que tem a dinâmica de interpretar para compreender e compreender para interpretar. Assim, buscamos nesse estudo a leitura-interpretação-compreensão e comunicação entendida na caminhada investigativa, com a orientação dos princípios da abordagem fenomenológica, considerando que esta

[...] não trabalha com teorias prévias. Não que ela não as considere, ou diga que não tenham validade alguma. Pelo contrário, o que já se estudou, o que já se pesquisou, sobre o que se está buscando conhecer, é estudado. Porém, o texto e seu autor não são tomados como uma autoridade que, a priori, diz como se deve compreender o buscado. O texto lido se abre ao diálogo entre o texto, o autor e o pesquisador, que foca a interrogação formulada (BICUDO, 2018, p. 244).

Desse modo, o estudo ocorreu no movimento de interpretar-compreender-comunicar o visto em textos e leis que tematizavam o fenômeno acompanhamento-pedagógico, tendo a se considerar perguntas orientadoras para cada composição:

FIGURA 1 - A COMPOSIÇÃO DO CENÁRIO



FONTE: O autor (2021)

1) Quem é o profissional a ser formado e a que vem o pedagogo? Essa pergunta nos sinalizou a composição de um entorno interpretativo-reflexivo de leis que demonstrem o percurso histórico da formação do pedagogo e a quem elas se dirigem, vislumbrando um encontro entre propósitos iniciais e a que vem este pedagogo.

2) O acompanhamento pedagógico nas Escolas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba: o que as orientações legais endereçam para o encontro professor-pedagogo? Aqui, o olhar investigativo voltou-se ao caderno pedagógico intitulado “Subsídios à Organização do Trabalho Pedagógico nas Escolas da RME, 2012”, investigando modos de conceber o acompanhamento pedagógico e, conseqüentemente, o encontro professor-pedagogo.

3) O que as pesquisas vêm apontado sobre o encontro pedagogo-professor de Matemática? Tal questionamento, no caminho das perguntas anteriores, visa ao endereçamento para a prática pedagógica nas escolas.

Com o objetivo de investigar o fenômeno acompanhamento-pedagógico, procurando pelo encontro do pedagogo-professor na escola, buscamos por pesquisas que tematizassem este encontro e, para isso, fomos ao banco de teses e dissertações

da CAPES⁷ em um movimento de leituras, interpretações e compreensões, abrindo possibilidades do ouvido nas pesquisas.

Em síntese, cada pergunta se mostra como um entorno da interrogação da pesquisa, que por ser ampla, solicitou lance de olhares, de modo que o fenômeno pudesse ir se mostrando, de forma a contribuir com a escola, a prática, a ação docente e o encontro pedagogo-professor para o acompanhamento pedagógico.

2.1 A CONSTITUIÇÃO DOS CENÁRIOS: A COMPOSIÇÃO DOS CAMINHOS PERCORRIDOS

Cada composição, focada em leis, no caderno pedagógico da RME de Curitiba ou em textos de autores que trataram de assuntos deste estudo, solicitou uma revisão da literatura para compreensões expressas de nossa interrogação e fenômeno, bem como as perguntas orientadoras. Assim, percorremos caminhos para encontrar possibilidades para o encontro pedagogo-professor, tendo cada composição um percurso metodológico próprio, no entanto, todas com a mesma orientação de idas e vindas nos textos e leis — que foram lidos diversas vezes e tiveram marcados os trechos significativos ao perguntado.

Os trechos de cada lei ou textos lidos que foram grifados/marcados receberam o nome de Unidades de Significado (US), no entanto, trazer à tona apenas estes fragmentos não foi suficiente. Assim, elaboramos um quadro⁸, que trouxe a leitura-compreendida destes textos. O quadro está organizado em duas colunas, sendo a primeira destinada às US e a segunda ao enxerto hermenêutico, mostrando que cada fragmento destacado possibilitou uma interpretação-compreensão, trazendo a voz de autores e/ou trechos das leis para compor nossos entendimentos na segunda coluna, considerando a interrogação da pesquisa e entendimentos possíveis que abrem lances para novos estranhamentos e continuidade dos estudos.

Ao olhar para cada US, sempre nos perguntávamos: ‘o que isto quer dizer?’, para que não nos perdêssemos da interrogação da pesquisa e das perguntas orientadoras de cada composição. O movimento de retorno contínuo aos textos e leis

⁷ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

⁸ Para a elaboração do quadro de análise das leis e textos, desenhamos uma forma comum de apresentação nas composições. No entanto, cada composição tem em si sua especificidade, dessa forma os movimentos de análise e interpretação terão suas diferenças acolhidas e serão percebidas em cada composição.

possibilitaram olhar o fenômeno de diferentes formas, por meio de uma redução⁹, estabelecendo uma síntese das compreensões.

Nesse sentido, os entendimentos possibilitados foram explicitados em textos que iniciam e encerram uma discussão, sem fechar o tema, tendo como fio condutor a interrogação de pesquisa e o fenômeno desta, considerando a pergunta norteadora de cada composição para que diálogos pudessem se estabelecer entre elas.

As sistematizações foram apresentadas em uma inspiração do modelo *multipaper*, com uma coletânea de textos conversando entre si, com interligação firmada na pergunta central do trabalho. A forma de apresentação metodológica da constituição de cada artigo foi elaborada em atenção ao perguntado e cada um possui seu percurso explicitado no corpo do texto.

Nas leituras realizadas para compreender este formato de escrita, temos a explicitação dos autores, trazendo-os como uma coletânea de artigos e leis que discorrem sobre diversos assuntos que compõem o tema norteador da pesquisa, podendo conter introdução, metodologia e discussões dos resultados. Assim, tais textos se constituem como artigos interligados, mas que podem ser lidos e compreendidos separadamente.

Barbosa (2015), menciona algumas vantagens para esta forma de organização de teses e dissertações para os estudantes, considerando que

Selecionar periódicos, preparar manuscritos em conformidade com suas normas e, assim, exercer a capacidade de síntese [...], sem perder a consistência, são, entre outras, algumas das demandas postas aos pesquisadores. Neste formato, o futuro pesquisador já precisa lidar com uma modalidade de relatório de pesquisa predominante – o artigo – que todos nós temos que produzir como participantes da comunidade científica. Trata-se, portanto, de oferecer ao mestrando ou doutorando uma socialização antecipada com um fazer que é próprio do trabalho do pesquisador (BARBOSA, 2015, p. 353).

Barbosa (2015) também nos mostra que para além de oferecer diferentes possibilidades aos mestrandos ou doutorandos de socializarem seus estudos, este

⁹ Redução se refere à fenomenologia. Segundo Mocosky (2015), “reduzir é destacar o fenômeno estudado dos demais coexistentes. Inicia-se na ação de colocar em destaque o mundo sem colocá-lo em dúvida, pois ele já está aí e é mundo de nossas experiências vividas. De acordo com Bicudo (2011), o movimento de redução fenomenológica não significa uma simplificação de ideias presentes em depoimentos, textos, entendido em sentido amplo, mas, ao contrário, diz de um movimento que vai tornando complexas ideias mais abrangentes que se constituem mediante articulações sucessivas do pensar de quem investiga (podendo ser um pesquisador ou um grupo de investigadores), entrelaçando sentidos e significados” (MOCROSKY, 2015, p. 149).

modo de organização nos move a pensar em uma investigação de maneiras diferentes, e apresenta outros autores para corroborar seus entendimentos, pois trazem a necessidade de questionamento dos “padrões de produção de pesquisa [...] [e da] própria representação da pesquisa”, bem como novas possibilidades de elaboração de dissertações e teses em outros formatos, que ele chama de insubordinados, pois “[...] rompem com a representação tradicional da pesquisa educacional nestas modalidades de trabalho acadêmico” (D’AMBRÓSIO; LOPES, 2015; SKOVSMOSE; GREER, 2015, *apud* BARBOSA, 2015, p. 350).

Para Mutti e Kluber (2018), esta organização de escrita se caracteriza pelo diálogo entre os artigos, o tema ou interrogação da pesquisa, podendo estes ter certa independência, mas sem perder de vista seu fenômeno de pesquisa.

Há ainda a orientação para que os artigos estejam conectados por elemento comum, sejam aspectos diferentes de um mesmo problema ou diferentes aplicações de um mesmo método. Deve haver alinhamento teórico-metodológico entre os artigos, focando o tema da dissertação ou tese, sendo imprescindível que ofereça contribuição original ao campo de pesquisa no qual se instaura (MUTTI; KLUBER, 2018, p. 9).

Em consonância com os autores, Garnica (2011) compreende este formato

[...] como uma coleção de manuscritos multi-autoria e publicações que, de alguma forma, guardam, entre si, certa independência, mas configuram algo que se pretende coeso, com cada um dos textos auxiliando na formação de um objeto (GARNICA, 2011, p. 8).

Ele também explicita que neste tipo de trabalho os textos dialogam, pois por vezes revisitamos momentos e temas já visitados, estabelecendo uma organização de informações de modo a permitir reconfigurações e ressignificações, assim, com o estudo interpretativo-reflexivo de textos legais e de autores que tematizam sobre as questões da pesquisa, foi construída a dissertação de mestrado inspirada no formato *multipaper*, considerando a interrogação da pesquisa e o fenômeno como fios condutores deste estudo.

3 PRIMEIRA COMPOSIÇÃO - A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO À LUZ DA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA: NOS RASTROS DO ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO DO PEDAGOGO JUNTO AO PROFESSOR

RESUMO

Neste artigo, parte integrante de um estudo maior, apresentamos compreensões-interpretações de aspectos históricos da formação do pedagogo, pautadas na legislação brasileira, ao nos orientarmos pela pergunta: quem é o profissional a ser formado e a que vem o pedagogo? Objetivamos tecer uma rede de informações, delineada no cenário legal da formação profissional, procurando pelos fazeres do pedagogo. No horizonte dessa trajetória, buscamos pelo acompanhamento pedagógico junto ao professor, haja vista que o pedagogo vem assumindo essa função, nos desdobramentos da mediação. Questionamos, assim, o que é ser pedagogo na escola e a que ele vem na atualidade. Para tanto, apresentamos uma análise qualitativa na perspectiva fenomenológica-hermenêutica das seguintes leis: Decreto Lei n. 1.190/1939, LDB 4.020/1961, Parecer CFE n. 251/1962, Parecer CFE n. 292/1962, Lei n. 5540/1968, Parecer CFE n. 252/1969, Resolução n. 2/1969, Lei n. 9.394/1996, Resolução n. 1/1999, Decreto n. 3276/1999, Decreto-Lei n. 3.554/2000, Parecer CNE/CP n. 5/2005, Resolução CNE/CP n. 1/2006. No movimento do estudo empreendido, observamos que no caminhar da história e seus contextos o acompanhamento pedagógico não se mostrou como fio condutor dos trajetos formativos do curso de Pedagogia, distanciando o pedagogo do professor em desencontros, mas no movimento de se estabelecer reflexões sobre o conhecimento e os modos de ação, podemos vislumbrar um sentido para o encontro do pedagogo-professor pela mediação, ou seja, uma abertura, uma possibilidade para ambos realizarem ação pedagógica na busca pelo aprimoramento da aprendizagem dos estudantes.

Palavras-chave: Aspectos histórico-legais. Pedagogia. Acompanhamento pedagógico.

ABSTRACT

In this article, which is part of a larger study, we present understandings-interpretations of historical aspects of the pedagogue education, guided by Brazilian legislation, when we are guided by the question: who is the professional to be trained and what does the pedagogue come from? We aim to build an information network, outlined in the legal scenario of professional training, looking for the pedagogue's activities. We look for pedagogical accompaniment with the teacher, considering that the pedagogue has been assuming this function while performing mediation. So, we ask: what does it mean to be a pedagogue at school and what does it come for today? For that, we present a qualitative analysis in the phenomenological-hermeneutic perspective of the following Brazilian laws: Decree-Law n. 1.190/1939, LDB 4.020/1961, Opinion CFE n. 251/1962, CFE Opinion n. 292/1962, Law n. 5.540/1968, CFE Opinion n. 252/1969, Resolution n. 2/1969, Law n. 9.394/1996, Resolution n. 1/1999, Decree n. 3.276/1999, Decree-Law n. 3.554/2000, Opinion CNE/CP n. 5/2005, Resolution CNE/CP n. 1/2006. During this study, we observed that during history and its contexts, the pedagogical accompaniment was not a guiding thread of the formative paths of the Pedagogy course, distancing the pedagogue from the teacher in disagreements. However, when we reflect on knowledge and action modes, we can see a meaning for the meeting between pedagogue and teacher through mediation, that is, an opening, a possibility for both to carry out pedagogical action in the search for the improvement of student learning.

Keywords: Pedagogy. Historical-legal aspects. Pedagogy. Pedagogical accompaniment.

3.1 INTRODUÇÃO

Neste artigo, expomos aspectos de uma pesquisa que investiga o fenômeno acompanhamento-pedagógico, cuja perplexidade central se dá envolta na atribuição do pedagogo estar junto ao professor dos Anos Finais do ensino, intervindo nas ações educacionais

Assim, na esteira do acompanhar pedagogicamente, a mediação pedagogo-professor, pedagogo-aluno e pedagogo-família se mostra como fios com os quais se espera tecer uma rede colaborativa, de modo a dinamizar condições para que o pedagógico se constitua nutrindo e se nutrindo do ensino que visa à aprendizagem das pessoas que estão ali, em formação. Considerando que o papel do pedagogo não se dá na particularidade de um modo disciplinar de uma ciência, mas sim em formas organizadas em termos do ensino, tais complexidades vêm sendo suscitadas para compreender o que, na rotina escolar, tem evidenciado mais a promoção de desencontros entre professores, alunos e família do que encontros.

Intencionando contribuir com o fenômeno em estudo, neste texto procuramos compreender como o acompanhamento pedagógico, que se desdobra em mediação escolar, é trazido na formação histórica desse profissional. Buscamos também por compreensões sobre o pedagogo, mais especificamente sobre suas atribuições quanto a acompanhar e mediar questões educacionais entre os constituintes professor-aluno-conteúdo-escolar.

A temática acerca do discurso do pedagogo em acompanhar a ação docente e a mediação como atribuição vêm sendo tratadas por autores como Libâneo (2006) e Franco (2003), bem como se faz presente, de modo não tematizado, nos discursos do cotidiano escolar pelos professores e formadores de pedagogos.

Em dias atuais, o acompanhamento pedagógico e a mediação pedagógica parecem ser atribuições do pedagogo. Contudo, por que elas não se desvelam nas relações pedagógicas e possibilitam o trabalho voltado ao aprimoramento da formação dos envolvidos?

Por vezes ouvimos que o pedagogo não conhece os conteúdos específicos das disciplinas escolares ou que o conteúdo pedagógico não é significativo, estes discursos resultam em um distanciamento não apenas do par pedagogo-professor, mas da característica de ação do pedagogo que se restringe frequentemente à

mediação de conflitos disciplinares, na fragilidade da relação professor-estudante-família dos estudantes.

Neste contexto, a que vem a Pedagogia? Qual o objeto de ação da Pedagogia? Libâneo (2006), pautado em Franco (2003), nos diz:

[...] o objeto da Pedagogia 'é o esclarecimento reflexivo e transformador da práxis educativa', de modo que a teoria pedagógica se constitui interlocutora interpretativa das teorias implícitas na práxis do educador e, também, a mediadora de sua transformação para fins cada vez mais emancipatórios (LIBÂNEO, 2006, p. 850).

Franco (2003) nos mostra uma ideia ampla de Pedagogia, com a qual podemos compreender a docência como uma modalidade de atividade pedagógica, sendo este um dos aspectos da formação do pedagogo, mas não espinha dorsal. Para Libâneo (2006), todo trabalho docente é trabalho pedagógico, mas nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente. Assim, qual o propósito da Pedagogia?

É disto que trata a Pedagogia, a mediação de saberes e modos de agir que promovam mudanças qualitativas no desenvolvimento e na aprendizagem das pessoas, objetivando ajudá-las a se constituírem como sujeitos, a melhorarem sua capacidade de ação e suas competências para viver e agir na sociedade e na comunidade (LIBÂNEO, 2006, p. 866).

Pelas indicações dos autores, há uma consonância evidente em relação ao que se diz ser Pedagogia, bem como a quais são as atribuições profissionais de um pedagogo. Entretanto, esse profissional vem fazendo história no cotidiano da escola, muitas vezes se descolando do que as prescrições legais enfatizam, trazendo para o bojo da lei aberturas que muitas vezes deixam nebulosas sua identidade, dada as necessidades emergentes do dia a dia escolar. Que profissional é este, o pedagogo? O que a lei vem dizendo sobre suas ocupações na escola? Como a possibilidade de acompanhar e mediar pedagogicamente os professores vem pontuada na descrição explicitada de seus afazeres pela formação preconizada na graduação?

Um dos modos de buscar compreensões sobre o ser do pedagogo é pelo percurso histórico das leis brasileiras, que vem descrevendo o perfil profissional e se atualizando frente ao exercício da profissão e às demandas escolares.

Neste cenário, no âmbito da legalidade, neste texto investimos em um estudo que visa trazer a discussão de aspectos históricos na formação do pedagogo, pautada na legislação brasileira, inaugurada no início do século XX e vigente até os dias atuais.

Procuramos pelas possibilidades do acompanhamento pedagógico que se desdobra em mediação, guiando-nos pela pergunta: “quem é o profissional a ser formado no curso de Pedagogia?”. Esta interrogação, no horizonte das inquietações das pesquisadoras, pergunta também: a que vem o pedagogo?

O estudo investe no que a lei pode abrir em possibilidades para o acompanhamento pedagógico, movidas pelo interesse, em um projeto maior de acolhermos e endereçarmos possibilidades para o encontro do pedagogo com o professor de Matemática dos Anos Finais do Ensino Fundamental, motivo inicial do estudo.

Historicamente, nos cursos formadores de professores sempre esteve presente a separação formativa entre professor polivalente (educação infantil e primeiros Anos do Ensino Fundamental) e professor especialista. Essa diferenciação, que criou um valor social – menor/menor – para o professor polivalente, para as primeiras séries de Ensino, e o professor “especialista”, para as demais séries, ficou histórica e socialmente instaurada pelas primeiras legislações no século XXI, e é vigente até nossos dias [...] (GATTI, 2010, p. 1358).

O objetivo é trazer compreensões sobre a trajetória legal de institucionalização dos cursos de Pedagogia, tendo no horizonte o acompanhamento pedagógico que se desdobra em mediação, bem como as perplexidades do ser pedagogo e a que ele vem. Para tanto, apresentamos uma análise qualitativa na perspectiva fenomenológica com apoio na Hermenêutica de leis e documentos que marcaram a trajetória deste profissional.

Na primeira seção, expomos o percurso metodológico realizado; na sequência, explicitamos o movimento analítico e, por fim, anunciamos algumas aberturas que nos permitiram tecer compreensões acerca do ser pedagogo, bem como os modos pelos quais o acompanhamento pedagógico que se desdobra em mediação comparece no trajeto histórico-legal percorrido, a fim de pensarmos o encontro professor-pedagogo.

3.2 PERCURSO METODOLÓGICO

Ao buscarmos por compreensões sobre o pedagogo, mais especificamente sobre suas atribuições de acompanhar e mediar questões educacionais entre os constituintes professor-aluno-conteúdo-escolar, dirigimos nossas inquietações ao fenômeno ‘acompanhamento pedagógico’ e à nossa interrogação de pesquisa ‘O que é isto, o acompanhamento-pedagógico-nos-Anos-Finais-do-Ensino-Fundamental?’,

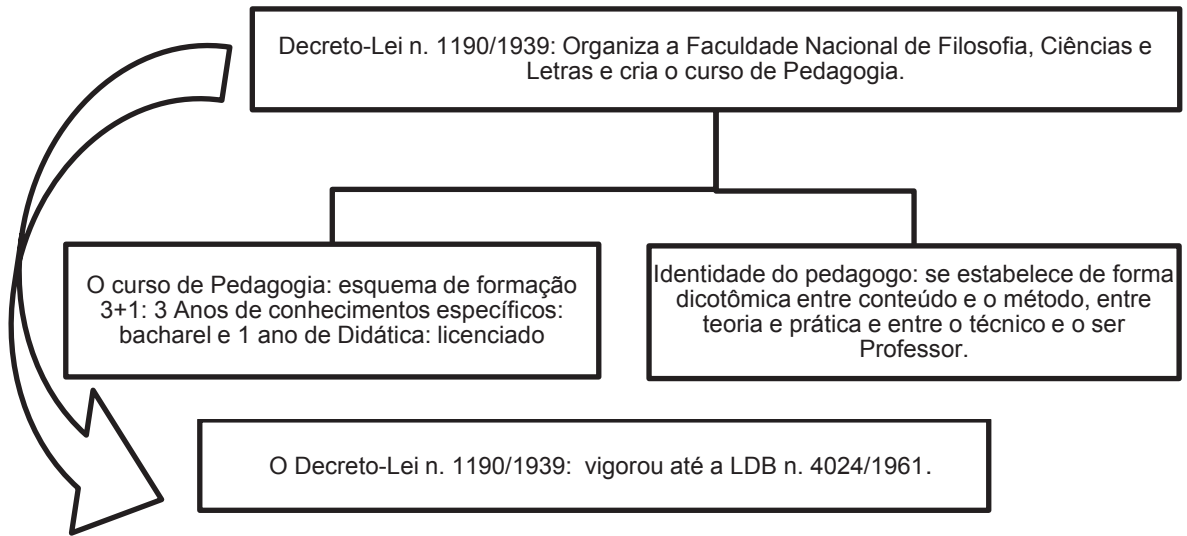
que encontram possibilidades de investigação na pesquisa qualitativa de abordagem fenomenológica por compreendermos com Heidegger (1999) que o entendimento de Fenomenologia se destaca pelo “[...] deixar e fazer ver por si mesmo aquilo que se mostra, tal como se mostra a partir de si mesmo” (HEIDEGGER, 1999, p. 65).

Destacamos que o fenômeno se mostra sempre para alguém, que de modo intencional e atento se volta para ver isso que se mostra, buscando por significados com a intenção de que o sentido do que vai se descortinando vá se fazendo: “[...] mais do que dizer que ‘as coisas se mostram’, precisamos dizer que ‘percebemos, estamos voltados para elas’” (ALES BELLO, 2015, p. 142).

Ao darmos atenção ao modo de ser do pedagogo destacando permanências, dissidências, bem como endereçamentos ao campo profissional, abriu-se um leque de possibilidades. Entendemos que um primeiro momento esclarecedor poderia vir do que a legislação educacional brasileira vem preconizando para a formação do pedagogo e, assim, ir tecendo compreensões sobre o ser pedagogo, olhando pelas atribuições que ao longo do seu surgimento foram se constituindo, trazendo formas e orientando ações ao que se mostra atualmente como um campo profissional, questionando também pelas possibilidades do acompanhamento pedagógico que se desdobra em mediação.

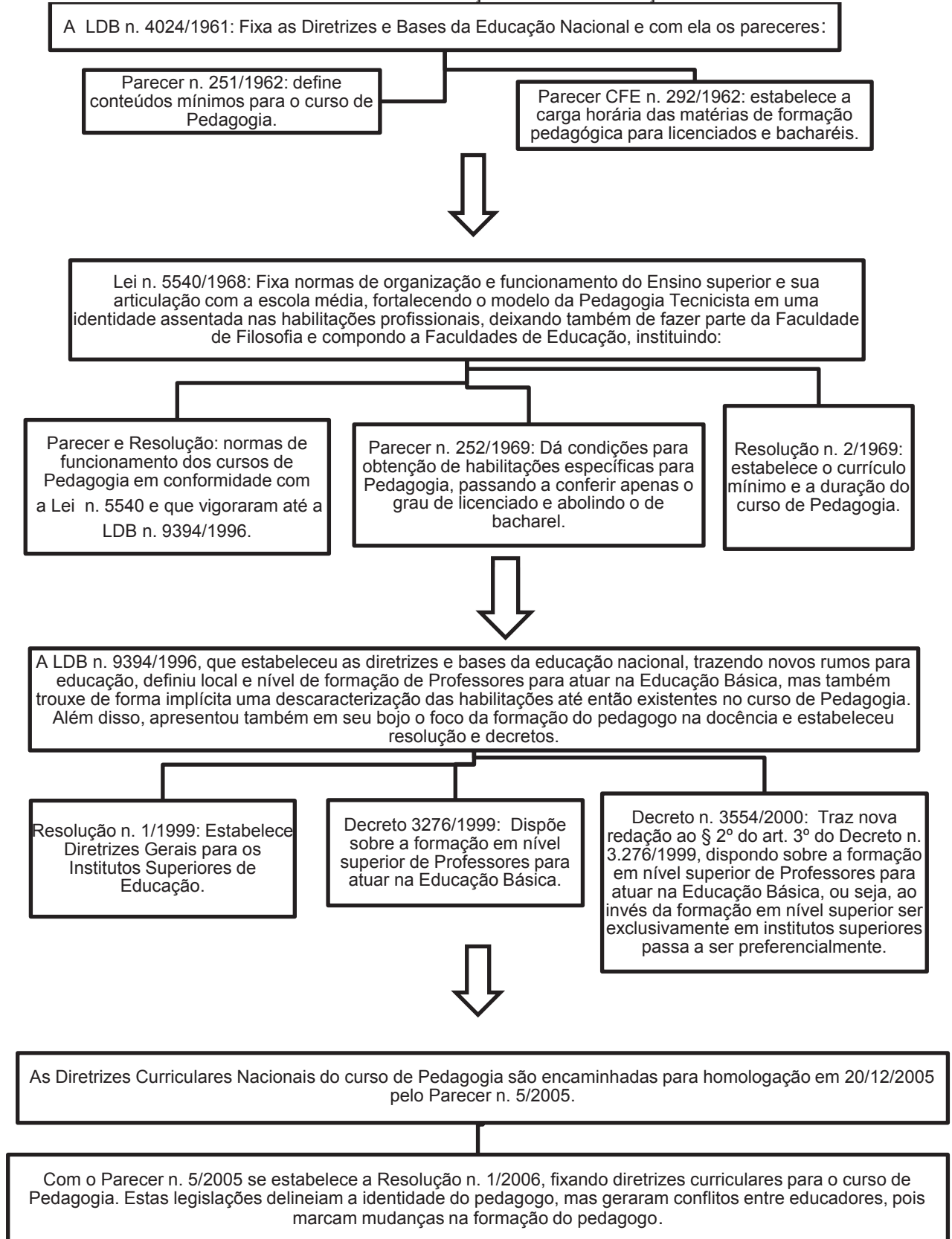
Com essa intencionalidade, fomos em busca de leis que mostrassem o percurso histórico da formação do pedagogo e a quem se dirigia essa formação em cada momento vislumbrado. As leis estudadas foram: Decreto Lei n. 1190/1939, LDB 4020/1961, Parecer CFE n. 251/1962, Parecer CFE n. 292/1962, Lei n. 5540/1968, Parecer CFE n. 252/1969, Resolução n. 2/1969, Lei n. 9.394/1996, Resolução n. 1/1999, Decreto n. 3276/1999, Decreto-Lei n. 3.554/2000, Parecer CNE/CP n. 5/2005 e a Resolução CNE/CP n. 1/2006. Tal legislação foi selecionada por caracterizar marcos históricos da Pedagogia e do pedagogo. Junto às leis, também trazemos o aporte de pesquisadores que tratam deste assunto. Ao nos encontrarmos com tais textos legais, alinhavamos uma tessitura de um acontecer histórico, pelo fluxo de suas contribuições, conforme as Figura 2 e 3 a seguir:

FIGURA 2 - PERCURSO LEGAL DA FORMAÇÃO E CONSTITUIÇÃO DO PEDAGOGO



FONTE: O autor (2021)

FIGURA 3 - PERCURSO LEGAL DA FORMAÇÃO E CONSTITUIÇÃO DO PEDAGOGO



FONTE: O autor (2021)

Para a leitura destes textos de lei, apoiamo-nos na Hermenêutica, com sustentação em Heidegger (2012) e Gadamer (1999), objetivando a interpretação-compreensão-comunicação na caminhada investigativa, considerando que

[...] quem quer compreender um texto, em princípio, tem que estar disposto a deixar que ele diga alguma coisa por si. Por isso, uma consciência formada hermeneuticamente tem que se mostrar receptiva, desde o princípio, para a alteridade do texto. Mas essa receptividade não pressupõe nem neutralidade com relação à coisa nem tampouco auto-anulamento, mas inclui a apropriação das próprias opiniões prévias e preconceitos, apropriação que se destaca destes (GADAMER, 1999, p. 405).

Com este autor, consideramos a compreensão como um movimento dialético, no qual destacamos aquilo que é dito no texto sem trazer alterações do que é dito no discurso, ou seja, sem distinções ao compreender o que é falado. Tal dinâmica explicita o movimento de interpretar para compreender e compreender para interpretar, isto é, leitura-interpretação-compreensão-comunicação com base na caminhada investigativa dos princípios da abordagem fenomenológica, considerando que esta

[...] não trabalha com teorias prévias. Não que ela não as considere, ou diga que não tenham validade alguma. Pelo contrário, o que já se estudou, o que já se pesquisou, sobre o que se está buscando conhecer, é estudado. Porém, o texto e seu autor não são tomados como uma autoridade que, a priori, diz como se deve compreender o buscado. O texto lido se abre ao diálogo entre o texto, o autor e o pesquisador, que foca a interrogação formulada (BICUDO, 2018, p. 244).

Desse modo, o estudo se deu no movimento de interpretar-compreender-comunicar o visto em leis brasileiras que tematizam o fenômeno “acompanhamento-pedagógico”, buscando no horizonte de nossas inquietações a formação do pedagogo e a quem ele se dirige, vislumbrando um encontro entre o propositado e os propósitos iniciais e a que vem este pedagogo.

Em cada uma das leis, destacamos trechos que para nós respondiam às perguntas orientadoras ou nos auxiliavam a respondê-las. Esses recortes foram denominados Unidades de Significado (US), os quais foram interpretados pelas pesquisadoras. Durante o estudo, para cada US elaborada nos perguntamos: o que isto quer dizer? Tal exercício foi feito para que não perdêssemos de vista as interrogações. O movimento de retorno contínuo aos textos lidos possibilitou a compreensão de diferentes formas de olhar para o fenômeno, buscando sua

compreensão, surgindo então, por meio de uma redução, uma síntese das proposições consistentes apresentadas nas expressões reveladoras do pensar do sujeito, de modo a constituir agrupamentos por temas (BICUDO, 1994).

Para encaminhar esse movimento interpretativo-reflexivo, construímos quadros com duas colunas para cada lei, com a organização ilustrada no Quadro abaixo: na 1ª coluna listamos as US, e na 2ª, nomeada de enxerto hermenêutico, recorreremos ao texto todo da lei. Nesse texto, destacamos os fragmentos marcados e, no contexto da lei, abrimo-nos para interpretação-compreensão.

QUADRO 1 - DECRETO LEI N. 1190/1939: DÁ ORGANIZAÇÃO À FACULDADE NACIONAL DE FILOSOFIA

US	Enxerto hermenêutico
<p>A preparação do candidato.</p> <p>Art. 1º [...] b) preparar candidatos ao magistério do Ensino secundário e normal; [...] (BRASIL, 1939).</p> <p>Art. 7º A secção de Pedagogia constituir-se-á de um curso ordinário: curso de Pedagogia (BRASIL, 1939).</p>	<p>A organização da Faculdade Nacional de Filosofia inicia a formação dos candidatos ao Magistério.</p> <p>Como este profissional seria preparado? Qual a concepção subjacente à ideia de preparar candidatos?</p> <p>A preparação ocorreria em cursos ordinários: “§ 1º Os cursos ordinários serão os constituídos por um conjunto harmônico de disciplinas, cujo estudo seja necessário à obtenção de um diploma” (BRASIL, 1939).</p> <p>O que podemos compreender como <i>um conjunto harmônico de disciplinas</i>?</p> <p>Uma formação em perfeita harmonia, a partir de uma preparação formatada e preestabelecida sem romper com paradigmas ou para se estabelecer diálogos entre estas?</p>

FONTE: O autor (2021)

Assim, os dados da pesquisa se constituíram pela leitura das leis, com base em seus pareceres, em consonância com a realidade histórica e sócio-política-educacional da época, e à luz das perguntas: quem é o profissional a ser formado e a que vem o pedagogo?

A seguir, expomos o movimento interpretativo-compreensivo realizado, dialogando com autores que de um modo ou de outro tematizaram a formação do pedagogo no caminho de sua constituição legal. Desse modo, valemo-nos de estudos realizados para dinamizar a discussão e trazer aspectos que as leis de base selecionadas não poderiam dar conta — por exemplo, movimentos da Pedagogia não institucionalizados na lei comum, como curso de formação profissional.

3.3 SER PEDAGOGO: POSSIBILIDADES DESCORTINADAS NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

O Decreto-Lei n. 1.190, de 4 de abril de 1939, é considerado um marco legal para o curso Pedagogia, pois traz em seu bojo a criação da faculdade Nacional de Filosofia. Entretanto, mesmo antes de se constituir como curso, a Pedagogia vinha fazendo história no Brasil pelos estudos nos chamados Institutos de Educação, sobretudo a partir das experiências escolanovistas do Instituto de Educação do Distrito Federal, concebido e criado em 1932 por Anísio Teixeira e dirigido por Lourenço Filho, e logo após, em 1933, pelo Instituto de Educação de São Paulo criado por Fernando de Azevedo.

A Pedagogia movimentava a formação de professores, no final do século XIX, na proposta das Escolas Normais.

Estas correspondiam à época ao nível secundário e, posteriormente, ao Ensino médio, a partir de meados do século XX. Continuaram a promover a formação dos professores para os primeiros Anos do Ensino Fundamental e a educação infantil até recentemente, quando, a partir da Lei nº 9.394 de 1996, postula-se a formação desses docentes em nível superior, com um prazo de dez anos para esse ajuste (GATTI, 2010, p. 1353).

As Escolas Normais, segundo Saviani (2012, p. 6), foram “instituições encarregadas de preparar professores”, e nelas dois modelos de formação de professores coexistiam. O primeiro modelo era baseado em conteúdos de cultura geral e específicos, correspondente à disciplina lecionada pelo professor, forma esta que predominou nas universidades e instituições de Ensino superior. O outro modelo visava ao enfoque pedagógico-didático, voltado especificamente à formação dos professores primários.

Anteriormente à constituição de leis que vislumbrassem a formação do professor, emerge o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), sendo este um

[...] documento público que teve a mais larga repercussão foi inspirado pela necessidade de precisar o conceito e os objetivos da nova política educacional e desenvolver um esforço metódico, rigorosamente animado por um critério superior e pontos de vista firmes, dando a todos os elementos filiados à nova corrente, as normas básicas e os princípios cardeais para avançarem com segurança e eficiência nos seus trabalhos. Não é apenas uma bandeira revolucionária, cuja empunhadura foi feita para as mãos dos verdadeiros reformadores, capazes de sacrificar pelos ideais comuns sua

tranquilidade, sua energia e sua própria vida; é um código em que se inscreveu, com as teorias da nova educação infletidas para um pragmatismo reformador, um programa completo de reconstrução educacional, que será mais cedo ou mais tarde a tarefa gigantesca das elites coordenadoras das forças históricas e sociais do povo, no seu período crítico de evolução (AZEVEDO *et al.*, 2010, p. 24).

No texto do Manifesto dos Pioneiros, a reconstrução educacional e a função social da escola foram enfatizadas:

ao mesmo tempo que os progressos da psicologia aplicada à criança começaram a dar à educação bases científicas, os estudos sociológicos, definindo a posição da escola em face da vida, nos trouxeram uma consciência mais nítida da sua função social e da estreiteza relativa de seu círculo de ação. Compreende-se, à luz desses estudos, que a escola, campo específico de educação, não é um elemento estranho à sociedade humana, um elemento separado, mas "uma instituição social", um órgão feliz e vivo, no conjunto das instituições necessárias à vida, o lugar onde vivem a criança, a adolescência e a mocidade, de conformidade com os interesses e as alegrias profundas de sua natureza (AZEVEDO *et al.*, 2010, p. 60).

No horizonte da educação e da escola como 'um órgão feliz e vivo', quem seria o pedagogo a ser formado? Todos os professores, de todos os graus, cuja preparação geral seria adquirida nos estabelecimentos de Ensino secundário. Estes deveriam formar o seu espírito pedagógico de maneira conjunta aos cursos universitários, em faculdades ou escolas normais, elevadas ao nível superior e incorporadas às universidades (AZEVEDO *et al.*, 2010).

No manifesto, destaca-se a preocupação com o professor, no sentido de formar seu espírito pedagógico, a laicidade e gratuidade do Ensino — questões que compareceram na pauta da IV Conferência Nacional de Educação de 1931, um ano antes de 26 intelectuais brasileiros assinarem documento em tela, elaborado por Fernando Azevedo.

Para Saviani (2013), o manifesto foi um instrumento político que expressava a posição de uma corrente de educadores que vislumbrou na Revolução de 30 a oportunidade de conquistar a hegemonia educacional no país (SAVIANI, 2013).

Nesse clima de mudança, é gestado o Decreto-Lei n. 1190, de 4 de abril de 1939, para pensar a formação do pedagogo, considerando as inquietações, contradições e incertezas trazidos prioritariamente dos movimentos ocorridos no início da década de 1930 e que levaram a Faculdade Nacional de Filosofia do Brasil a se organizar e estabelecer diálogos em torno da formação de professores. Surge, assim, a primeira regulamentação do curso de Pedagogia por meio do Decreto-Lei n. 1190,

de 4 de abril de 1939, com objetivo de formar bacharéis e licenciados para diversas áreas. Neste contexto, qual a constituição do profissional a ser formado?

A Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras, instituída pela Lei n. 452/1939, passou a denominar-se Faculdade Nacional de Filosofia e visava a

Art.1º[...] a) preparar trabalhadores intelectuais para o exercício das altas atividades de ordem desinteressada ou técnica;
b) preparar candidatos ao magistério do Ensino secundário e normal;
c) realizar pesquisas nos vários domínios da cultura, que constituam objeto de Ensino (BRASIL, 1939).

Ainda nesta lei, temos o detalhamento da preparação dos candidatos ao magistério do ensino secundário e normal pela conclusão de um curso de três anos para os denominados bacharéis em Pedagogia (art. 48) e para os licenciados a necessidade de cursar mais um ano de Didática (art. 20). Para Brzezinski,

[...] esta obrigatoriedade representa uma tautologia da “didática da Pedagogia”, situação estranha que dissociava o conteúdo da Pedagogia do conteúdo da Didática, provocando ruptura entre conteúdo dos conhecimentos específicos e o método de ensinar esse conteúdo (BRZEZINSKI, 2007, p. 236).

A Lei, nas seções X - art. 19 e XII - art. 20, revela aspectos da identidade do pedagogo estabelecida na diversidade entre conteúdo e método, teoria e prática, abrindo possibilidades de, pela formação, constituírem-se profissionais distintos, ora para atuação na docência, ora para atuação nas atividades técnicas¹⁰, evidenciando assim uma fragmentação profissional.

DAS REGALIAS CONFERIDAS PELOS DIPLOMAS

Art. 51. A partir de 1 de janeiro de 1943 será exigido:

- a) para o preenchimento de qualquer cargo ou função do magistério secundário ou normal, em estabelecimento administrado pelos poderes públicos ou por entidades particulares, o diploma de licenciado correspondente ao curso que ministre o Ensino da disciplina a ser lecionada;
- b) para o preenchimento dos cargos ou funções de assistentes de qualquer cadeira, em estabelecimentos destinados ao Ensino superior da filosofia, das ciências, das letras ou da Pedagogia, o diploma de licenciado correspondente

¹⁰ O Decreto-Lei n. 1.190/39 não definiu as funções do bacharel, ou seja, as atividades técnicas. No entanto, em 2005 pelo Parecer CNE/CP n. 5/2005, temos “Regulamentado pela primeira vez, nos termos do Decreto-Lei nº 1.190/1939, foi definido como lugar de formação de “técnicos em educação”. 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).

ao curso que ministre o Ensino da disciplina a ser lecionada;
c) para o preenchimento dos cargos de técnicos de educação do Ministério da Educação, o diploma de bacharel em Pedagogia (BRASIL, 1939).

A independência do bacharel e do licenciado se ampliou, ganhando força a cultura de que estes profissionais não dependiam um do outro, assim como método e teoria. Formações e atuações se desenhavam em linhas distintas, fundamentando uma ausência de características próprias da ação pedagógica que as fazia caminharem em direções opostas, não vislumbrando o acompanhamento pedagógico dentre as preocupações desta lei.

Assim, entendemos que o curso de Pedagogia no Brasil surgiu para pensar a formação docente, mas que desde seu início se mostra multifacetado, marcado pelas dicotomias entre professor e especialista, bacharel e licenciado, generalista e especialista, técnico em educação e professor.

Para Brzezinski (1996), o curso de Pedagogia “navegava” em águas calmas até meados de 1945, quando começou a redemocratização do país e, neste cenário de mudanças, a educação passa a ser orientada pela primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB n. 4.024/1961.

Mas o que esta lei trouxe para o cenário da formação do pedagogo? O art. 52 da LDB de 1961 estabelece o Ensino Normal como o responsável pela formação de “professores, orientadores, supervisores e administradores escolares destinados ao Ensino primário, e o desenvolvimento dos conhecimentos técnicos relativos à educação da infância” (BRASIL, 1961). A Lei intencionava formação integrada, sem a fragmentação anterior, o que não ocorreu na prática, passando a mediação pedagógica longe de se estabelecer como forma de encontro entre professor-pedagogo.

O Ensino normal passava a ser realizado, conforme a lei em seu art. 53, “[...] em escola normal de grau ginásial no mínimo de quatro séries anuais onde além das disciplinas obrigatórias do curso secundário ginásial será ministrada preparação pedagógica” (BRASIL, 1961). Qual o profissional a ser formado nas escolas normais?

Art. 54. As escolas normais, de grau ginásial expedirão o diploma de regente de Ensino primário, e, as de grau colegial, o de professor primário.

Art. 55. Os institutos de educação além dos cursos de grau médio referidos no artigo 53, ministrarão cursos de especialização, de administradores escolares e de aperfeiçoamento, abertos aos graduados em escolas normais de grau colegial (BRASIL, 1961).

Para Brzezinski (2007), o estabelecimento da LDB n. 4.024/1961 trouxe a constituição de um profissional:

Multifacetado em identidades de professor de um lado e “especialista” de outro, o pedagogo não encontrava espaço para reconfigurar esse esfacelamento, pois a maioria dos planos de carreira do magistério alçou o “especialista” a um plano mais elevado como profissional da educação, descartando a afirmação socioeconômica do pedagogo como professor. As consequências para a organização do trabalho docente na Educação Básica foram nefastas: observava-se, com clareza, o papel do professor para desempenhar tarefas atinentes à docência, porém orientadas, supervisionadas, inspecionadas, administradas e avaliadas por “especialistas”. Estes com bacharelado e licenciatura plena (duração de 3.200h) eram formados para atuar no, então, Ensino de 1º e 2º Graus, regulamentado logo após a lei da reforma universitária pela Lei n. 5692/1971 e, outros pedagogos, com licenciatura curta (duração de 1.200h) atuavam exercendo as mesmas funções, guardadas as devidas proporções, no Ensino de 1º Grau (BRZEZINSKI, 2007, p. 238).

Em atendimento à Lei n. 4.024/1961, surge o Parecer do Conselho Federal de Educação n. 251/1962, de autoria do conselheiro Valnir Chagas¹¹.

Não há dúvida, assim, de que o sistema ora em vigor representa o máximo a que nos é lícito aspirar nas atuais circunstâncias: formação do mestre primário em cursos de grau médio e consequentemente, formação superior, ao nível de graduação, dos professores desses cursos e dos profissionais destinados às funções não-docentes do setor educacional. Na porção maior do território brasileiro, sem a ocorrência de fatores que no momento estão fora de equação, vários lustros serão ainda necessários para a plena implantação deste sistema. Nas regiões mais desenvolvidas, entretanto, é de supor que ela seja atingida – e comece a ser ultrapassada – talvez até 1970. À medida que tal ocorrer, a preparação do mestre-escola alcançará níveis post-secundários, desaparecendo progressivamente os cursos normais e, com eles, a figura do respectivo professor. Ao mesmo tempo, deslocar-se-á para a pós-graduação a formação do pedagogo, num esquema aberto aos bacharéis e licenciados de quaisquer procedências que se voltem para o campo da educação. O curso de Pedagogia terá então de ser redefinido; e tudo leva a crer que nele se apoiarão os primeiros ensaios de formação superior do professor primário (BRASIL, 1962).

Assim, em consonância com a Lei n. 4.024/1961, o Parecer n. 251/1962 determinava que o curso de Pedagogia viabilizava a formação de professores para a

11 Raimundo Valnir Cavalcante Chagas (1921-2006) foi autor da ‘Didática Especial de Línguas Modernas’ (1957), obra pioneira de fundo histórico no cenário de publicações sobre o processo de Ensino e aprendizagem de línguas no Brasil. Além do importante legado de suas publicações, Valnir Chagas contribuiu para a gênese e regulamentação do sistema brasileiro de educação, por meio de sua atuação no Conselho Federal de Educação de 1962 a 1976, com a idealização da Lei de Diretrizes e Bases n. 5.692/1971 em favor da reforma do ensino de primeiro e segundo graus. Foi um dos principais autores também da reforma universitária de 1968 e um dos fundadores da Universidade de Brasília, tendo lecionado por várias décadas na Faculdade de Educação.

Escola Normal e profissionais não docentes para o âmbito educacional, ou seja, os especialistas em educação.

O Parecer CFE n. 251/1962 buscou desconstruir a estrutura dos cursos de Pedagogia no formato 3 + 1, como previa o Decreto-Lei n. 1.190/1939, propondo que bacharelado e licenciatura tivessem duração de 4 anos, rompendo com o formato existente. No entanto, na prática, isso não ocorreu. De acordo com Brzezinski (1996), os cursos continuavam com três anos de formação específica seguidos de um ano de formação para prática de Ensino.

O curso, então, deveria manter unidade entre o bacharelado e a licenciatura, com duração de quatro anos. Aventavam os legisladores ainda que o curso precisava formar na graduação o “professor primário” (atuação de 1ª à 4ª séries) e, o “especialista” em nível de pós-graduação. As orientações do CFE de 1962 não foram cumpridas (BRZEZINSKI, 2007, p. 237).

Para viabilizar esta ação, foi aprovado o Parecer n. 292/1962, que fixou matérias pedagógicas (currículo mínimo) do curso de licenciatura para o magistério nas escolas de nível médio, assim se mantendo a dualidade do bacharelado e da licenciatura em Pedagogia. Com isto, acaba por se reafirmar a mesma estrutura do curso de Pedagogia da lei anterior.

Em consequência aos estranhamentos, mobilizações para reformulação do curso começaram a surgir, com ênfase maior no Congresso Estadual de Estudantes de Pedagogia em 1967. Propostas e insatisfações foram expostas, e um dos mais fortes apontamentos era o de que

o curso de Pedagogia: restringe-se à formação teórica do professor; negligencia outros aspectos essenciais à formação dos profissionais no campo educacional; possui um currículo “enciclopédico”; favorece a perda do campo profissional pedagógico, por oferecer insuficiente capacitação (CONGRESSO DE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA, 1967, p. 159 *apud* SILVA, 1967, p. 18).

Para Libâneo e Pimenta (1999), o Parecer n. 292/1962 revelou pequenas alterações no curso de Pedagogia se comparado ao curso de Pedagogia que existia em 1939. Os autores explicam algumas incongruências na formação, visto que nessa época, especialistas (ou técnicos) em educação formavam-se para um trabalho dito “inexistente”, mas supõe-se, com base nos estudos de Silva (1999), que pode ter faltado normatização da profissão de pedagogo:

Silva relata em seu livro, conclusões do Congresso Estadual de Estudantes de Pedagogia, realizado em São Paulo em 1967, em que estes reivindicavam a exclusividade de exercício profissional para o licenciado em Pedagogia em cargos e funções como orientador educacional, diretor de escola média, inspetor de Ensino Médio, técnico em educação, professor de recursos audiovisuais em educação, técnico de recursos audiovisuais em educação, pesquisador educacional, assistente técnico-pedagógico. Os estudantes recomendavam, também, a criação, em caráter efetivo, de cargos e funções para suprir, com os licenciados em Pedagogia, necessidades educacionais da realidade brasileira, tais como: planejamento educacional, TV educativa, educação de adultos, formulação de uma filosofia da educação, reformulação de política educacional, educação de excepcionais, desenvolvimento de recursos humanos, atividades comunitárias, avaliação de desempenho em escolas e empresas, administração de pessoal, educação sanitária. Chegaram, inclusive, a recomendar a participação do pedagogo na formação, adaptação e aperfeiçoamento do funcionalismo público paulista (LIBÂNIO, PIMENTA, 1999, p. 271).

Em meio aos descontentamentos e discordâncias, em 1968 uma nova lei é promulgada. A meta era fixar normas para organização e funcionamento do Ensino Superior, estabelecendo que o curso de Pedagogia faria parte das Faculdades de Educação, deixando de ser vinculada às Faculdades de Filosofia. Além disso,

Art. 30. A formação de professores para o Ensino de segundo grau, de disciplinas gerais ou técnicas, bem como o preparo de especialistas destinadas ao trabalho de planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação no âmbito de escolas e sistemas escolares, far-se-á em nível superior (BRASIL, 1968).

Podemos entender que por meio da lei se fortaleceu um modelo fragmentado de conceber o pedagogo, com uma identidade assentada em diferentes habilitações profissionais. Ainda, no Art. 1º, o Ensino superior é mencionado pelo objetivo precípua da “pesquisa, o desenvolvimento das ciências, letras e artes e a formação de profissionais de nível universitário” (BRASIL, 1968). Nesse sentido, o pedagogo, profissional a ser formado em nível superior, poderia vislumbrar os objetivos desta formação se olharmos para sua constituição? Que relações podemos estabelecer entre a lei e a ocupação do pedagogo na escola?

Na continuidade de reafirmação desta lei, temos o Parecer n. 252/1969, que estabeleceu condições para obtenção de habilitações específicas do curso de Pedagogia, fazendo-nos entender uma possível fragmentação na formação do pedagogo, que exclui o ato de estar junto ao professor auxiliando-o em suas necessidades pedagógicas como um todo. Já a Resolução CFE n.º 2/69 fixou o currículo mínimo e a duração do curso de Pedagogia.

Com esta primeira incursão legal é possível perceber as mudanças na formação dos pedagogos e conseqüentemente em sua atuação profissional. A formação em Pedagogia no esquema 3+1 permitia egressos licenciados e bacharéis, sendo que todo licenciado era um bacharel, pois o profissional licenciado precisava dos anos anteriores para se formar, e esta maneira de se constituir profissional nos mostra um modo de ser do pedagogo dentro do contexto social vivido no país, tendo nas leis o reflexo disto, conforme Silva nos traz:

[...] a marca da Reforma Universitária fez-se sentir no curso de Pedagogia através do parecer CFE nº 252/69. Já no anunciado de seu título, esse parecer não deixa dúvida quanto ao profissional, ou melhor, aos profissionais a que se refere ao ser apresentado como o instrumento legal que fixa os mínimos de currículo e da duração para o curso de graduação em Pedagogia, visando à formação de professores para o Ensino normal e de especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção no âmbito de escolas e sistemas escolares. Ao designar, então, alguns conjuntos de atividades para os quais se destinariam os especialistas, acaba por oferecer elementos para sua caracterização (SILVA, 2006, p. 25).

Esta forma de se constituir a formação se mostrou fragmentada e acabou por estabelecer uma divisão no trabalho, e neste sentido

A ditadura militar outorgou a reforma universitária pelo Decreto n. 5.540/1968 e no ano seguinte o CFE deliberou mudanças estruturais no curso de Pedagogia por meio do Parecer CFE n. 252/1969 e da Resolução CFE n. 2/1969, introduzindo as habilitações para formar “especialistas na graduação” em Orientação Educacional, Supervisão, Administração e Inspeção Escolar. Essas eram cursadas após a habilitação do Magistério das Disciplinas Pedagógicas da Escola Normal (BRZEZINSKI, 2007, p. 237).

A divisão, o formar especialistas, pode ser elemento para o (des)encontro professor-pedagogo? Qual o sentido de pensarmos em especialistas para cada segmento de ação na escola? Como pensar o cuidado na ação do estar junto com o professor sem compreender sua necessidade no todo? Para Brzezinski (2007),

A lógica formal da tendência tecnicista da Educação, sob o aspecto pedagógico e curricular conduziu à excessiva fragmentação do curso. Quanto ao aspecto político-econômico o governo autoritário imprimiu a teoria do capital humano e a especialização em decorrência da divisão social e econômica do trabalho como ideologia organizadora da Educação Básica e do Ensino Superior. Nestes contextos, os pedagogos “especialistas” coordenavam frações do “organismo escolar” sem a devida articulação entre o pensar e o fazer. Ademais, no que concerne à qualquer reunião de dois ou mais “especialistas” para orientar pedagogicamente a escola básica e a Faculdade de Educação (tradicional *lócus* de formação de pedagogos) pairava a suspeita de subversão ao regime militar, com ameaças e efetiva

cassação dos direitos de ser professor, pedagogo, enfim, cidadão brasileiro (BRZEZINSKI, 2007, p. 237).

As habilitações passaram a compor a parte final na estrutura do curso de Pedagogia, ao contrário do formato anterior composto por bacharelado e licenciatura. A Didática sob o argumento de que os pedagogos seriam, por princípio, professores da Escola Normal, torna-se inserida no currículo com um horizonte ampliado. Para Silva (2006),

[...] três argumentos são utilizados para justificar a inclusão da didática como matéria da parte comum: ela se identifica com o ato de ensinar para o qual as outras matérias convergem; todos poderão lecionar, nos cursos normais, as disciplinas de suas habilitações especificam e, por fim, considerou-se que, invariavelmente, as universidades e escolas isoladas já a vinham incluindo em seus currículos plenos (SILVA, 2006, p. 27).

A Resolução CFE n. 2/69 e o Parecer CFE n. 252/69 tentaram definir a função do pedagogo, extinguindo o grau de bacharel e mantendo a formação de professor para o Ensino Normal com a introdução das habilitações para formar os especialistas.

No entanto, a identidade do pedagogo ficou ainda mais fragilizada, pois permitia que as habilitações fossem concluídas isoladamente umas das outras, além do fato de serem permitidas a qualquer licenciado, independente dos cursos, ou seja, qualquer licenciado poderia ser especialista em Administração Escolar, por exemplo.

Ainda segundo Silva (2008), um aspecto relevante para a formação do pedagogo, trazido pela Resolução n. 2/69, foi a exigência do estágio supervisionado, que passou a ser considerado de grande relevância para o futuro pedagogo por se tratar da vivência prática. Considerando a duração do curso, o estudante precisaria realizar o estágio supervisionado com carga horária equivalente a 5% da carga horária total.

Um dos pontos de maior preocupação com as leis vigentes foi o entendimento da função do pedagogo, quando mencionam: “[...] nos parece possível, como expressamente previu o Decreto, acontecerá em muitos casos, é reunir no mesmo diploma duas habilitações e não na mesma habilitação duas ou mais funções diferentes” (BRASIL, 1969, p. 120).

Para Silva (2006), a compreensão deste agrupamento de habilitações no diploma influenciou a contratação deste profissional, pois a legislação apontava que o pedagogo poderia ter diferentes habilitações, mas não exercer duas funções

simultaneamente. Com isso, surge a necessidade da contratação de um profissional para cada função a ser exercida de acordo com sua habilitação e necessidade da escola. No entanto, as escolas possuíam dificuldades para manter em seu quadro funcional diversos profissionais e acabavam por ter uma área de atuação descoberta ou ainda um acúmulo de funções aos pedagogos contratados.

Do exposto, não se vislumbravam alternativas para solucionar as questões referentes ao campo de atuação deste profissional, as quais impactaram as escolas e promoveram a falta de compreensão da educação em sua totalidade, passando esta a ser percebida de maneira fragmentada, da mesma forma a Pedagogia.

Outra problemática do parecer foi a própria formação do especialista em educação para atuar no Ensino Fundamental, na época denominado 1º grau, que pôde ser oferecida como cursos de curta duração, em virtude da necessidade do mercado de trabalho. Porém, como consequência houve um aumento considerável de profissionais formados em Pedagogia atuando em diversas habilitações sem a essência da ação pedagógica em sua totalidade. Sobre isso, Silva (2006) explica como algo que “[...] assume proporções que, por si só, desqualificariam qualquer curso” (SILVA, 2006, p. 45).

De que forma chegamos a isto? Qual contexto vivíamos? Libâneo (2007) acredita que o período entre o fim dos anos 1970 e início dos anos 1980

[...] marca o início da campanha pela transformação do curso de Pedagogia num curso de formação de professores. O arrefecimento do controle político e da censura pelos militares, junto com resistências dos setores de esquerda organizados, favoreceu a produção de pesquisas e publicações no campo da educação contra práticas autoritárias e ideológicas no regime militar. Disso resultou a realização, em São Paulo, na PUC, da I Conferência Brasileira de Educação (CBE), quando já existia o chamado Comitê Pró-Participação na formação do educador, com a participação de nomes expressivos das faculdades de Educação. O que movia esse comitê eram as críticas aos Parecer 252/69 e às indicações de Valnir Chagas, tidos como tecnicistas, destinados a consolidar a educação tecnista baseada na racionalidade técnica, na busca de eficiência e produtividade, contra uma educação crítica e transformadora. Havia um alvo paralelo das críticas, que era a Lei 5.540, que regulava todo o Ensino superior na perspectiva tecnicista (LIBÂNEO, 2007, p. 12).

As formações e a atuação do pedagogo caminhavam em linhas distintas, bem como a caracterização da ação pedagógica, não se percebendo a pré-ocupação com o acompanhamento pedagógico do pedagogo junto ao professor, mas sim movimentos que levavam a uma educação fragmentada.

Frente a algumas inquietações sobre a curso de Pedagogia, começam a surgir mobilizações de estudantes universitários e educadores. O primeiro movimento que destacamos é o 1º Seminário de Educação Brasileira da UNICAMP, em 1978, que segundo Brzezinski (2006), teve

[...] muito mais o dissenso do que o consenso, muito mais as dúvidas do que as soluções, muito mais conscientização do que alienação, enfim, muito mais antinomias sobre o curso de Pedagogia, tornando mais frágil ainda a sua difusa identidade (BRZEZINSKI, 2006, p. 100).

Em 1980, ocorreu a 1ª Conferência Brasileira de Educação, em São Paulo, no momento em que o Ministério da Educação e Cultura refletia sobre possíveis mudanças no curso de Pedagogia, num contexto de inquietações e estranhamentos dos participantes sobre os rumos da Pedagogia.

A partir dos movimentos e debates, foi estabelecido o Comitê Pró-Participação na Reformulação dos Cursos de Pedagogia e Licenciatura, organizado em comissões regionais, com objetivo de pensar em aprimoramentos para os cursos. Este comitê se transformou, em 1983, na CONARCFE – Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação dos Educadores, que mais tarde, em 1990, tornou-se a ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, continuando em atividade até os dias atuais.

A primeira proposta apresentada por este comitê para mudança nos cursos de licenciatura foi chamada de “Documento Final de 1983”, destacando a docência como base profissional comum a todo educador.

Esta proposta trouxe a ideia de formar o professor, tendo na docência a base da identidade do pedagogo e reafirmando a necessidade de tomar a ação docente como fundamento do trabalho pedagógico, contrapondo a perspectiva da identidade do pedagogo se estabelecer por meio de habilitação como especialista.

O documento, explicava que “todo professor deveria ser considerado educador e, portanto, sua formação deveria supor uma base de estudos que conduzisse à compreensão da problemática educacional brasileira” (SILVA, 2006, p. 66), e para Silva (2006), também foi a partir desse documento que a Pedagogia se fortaleceu e o questionamento quanto à sua existência não encontrou mais espaço.

Apesar dos manifestos e da proposta, a identidade do pedagogo e a estrutura do curso se mantinham indefinidos. Frente a isto, o Conselho Federal de Educação

em 1986 aprovou o Parecer n. 161/1986, reformulando o curso de Pedagogia e passando a oferecer a formação para docência de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental, que à época caracterizava os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Nas marchas e contramarchas do movimento, as inúmeras alternativas em conflito - tanto em termos dos profissionais a serem formados quanto da estrutura do curso para formá-los levaram ao esgotamento das possibilidades de encontrar-se a identidade do pedagogo pelas vias das atividades profissionais em função do mercado de trabalho real e mesmo potencial (SILVA, 2006, p. 73).

No transcurso do tempo, inquietações e incertezas ganharam força acerca da formação dos profissionais da educação e da Educação de modo geral. Assim, em 1996 surge uma nova lei, a lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, trazendo aberturas para a formação do pedagogo e suas atribuições.

A nova lei denominada LDB n. 9394/1996 traz como orientação a junção das áreas de atuação do pedagogo em uma única formação. Uma vez formado, este profissional pode participar, elaborar, cumprir, zelar, estabelecer, ministrar e colaborar com ações no interior da escola, no entanto, o acompanhamento pedagógico junto ao professor não vem anunciado.

Mesmo sendo uma nova lei, muitas inquietações se mantinham entre acadêmicos, professores e estudiosos da área. Assim percebendo os movimentos e apelos pelo país, o MEC reforçou a continuidade do curso de Pedagogia e solicitou à Secretaria de Ensino Superior–SESu/MEC, por meio do edital n. 4, de dezembro de 1997, o encaminhamento de propostas para as novas Diretrizes Curriculares dos cursos superiores por parte das universidades — caso da Pedagogia — buscando ouvir e dialogar, haja vista os estranhamentos que a nova lei suscitava.

Dentre os pontos mais questionados e de manifestações contrárias ao proposto na lei, a formação nos Institutos de Educação Superior como uma possibilidade talvez tenha sido o que trouxe mais descontentamento, sendo para muitos uma desvalorização profissional.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996).

Em 1998, a ANFOPE, no IX Encontro Nacional, por meio de seus participantes, promoveu reflexões sobre uma Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Formação dos Profissionais da Educação, reforçando como local apropriado para formação dos professores as universidades, buscando superar a fragmentação das habilitações e tendo a docência como base da identidade profissional dos profissionais de educação, conseqüentemente do pedagogo.

Já em meados de 1999, por meio da Resolução n. 1/1999, são estabelecidas as Diretrizes Gerais para os Institutos Superiores de Educação, considerados os Art. 62 e 63 da Lei n. 9.394/96, cabendo a estes prover:

- a) Curso Normal Superior para a formação de professores de educação infantil voltado para preparar profissionais aptos a realizar práticas educativas que considerem o desenvolvimento social, cognitivo, linguístico e afetivo de crianças;
- b) Curso Normal Superior para formação de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental voltado para a formação geral para o magistério, a compreensão das especificidades dos diferentes momentos de aprendizagem e das características próprias dos alunos das diversas etapas da educação básica, domínio dos conhecimentos básicos das áreas contempladas nos conteúdos mínimos nacionais, uso das tecnologias associadas ao seu Ensino e formas de avaliação a eles relacionados, com possibilidade de ênfase na educação indígena, de portadores de necessidades educativas especiais e de jovens e adultos. Tais cursos destinar-se-ão, precipuamente, a professores em regência com formação em nível médio;
- c) cursos de Licenciatura, destinados à formação de docentes dos Anos Finais do Ensino Fundamental e do Ensino médio, organizados conforme o projeto pedagógico de cada instituição.
- d) Programa de Formação Pedagógica para portadores de diploma de curso superior, contemplando a compreensão do processo de aprendizagem referido à escola. Tais programas terão duração mínima de 540 horas, incluindo a parte teórica e prática, desenvolvendo-se esta última, ao longo de 300 horas, conforme prevê a Resolução nº 02, do CNE, de 26 de junho de 1997;
- e) Programas de Formação Continuada para funções do magistério da Educação Básica, estruturados de forma a permitir sistematização e reflexão sobre a prática escolar realizada, admitindo-se regime tutorial, alternância de momentos presenciais e à distância.
- f) Cursos de pós-graduação, de caráter profissional (BRASIL, 1999a, p. 5).

No mesmo ano, o decreto no 3.276/1999, dispôs sobre a formação do professor: “§ 2º A formação em nível superior de professores para a atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na educação infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, far-se-á exclusivamente em cursos normais superiores” (BRASIL, 1999b), com nova alteração pelo Decreto n. 3.554, de 2000: “§ 2º A formação em nível superior de professores para a atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na educação infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, far-se-

á, preferencialmente, em cursos normais superiores” (BRASIL, 2000). Assim

Facultou-se, com isso, ao curso de Pedagogia a recuperação de sua função enquanto licenciatura, porém de forma pouco qualificada, ou pelo menos, secundarizada. Tal medida não foi, porém, suficiente para sustar a indignação de educadores e estudantes os quais, através de suas entidades, pressionaram no sentido da negação de ambos os decretos - Decreto n.3276/1999 e Decreto lei n. 3.554/00 (SILVA, 2006, p. 85).

O conjunto de leis estudadas aponta para a formação do pedagogo se constituindo no caminho de se ter um profissional ora generalista, ora polivalente. Embora traçados distintamente, no horizonte as formações convergem para a docência, permanecendo latente a pergunta: a que vem o pedagogo?

Em meio às discussões, em 2005, pelo parecer CNE/CP n. 5/2005, propunha-se nova estrutura para o curso de Pedagogia:

[...] núcleo de estudos básicos, núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos e núcleo de estudos integradores. Estes núcleos foram pensados para que o curso possa promover a este profissional a capacidade de: cuidar, educar, administrar a aprendizagem, alfabetizar em múltiplas linguagens, estimular e preparar para a continuidade do estudo, participar da gestão escolar, imprimir sentido pedagógico a práticas escolares e não-escolares, compartilhar os conhecimentos adquiridos em sua prática (BRASIL, 2005, p. 14).

A atuação multidisciplinar do pedagogo se reafirma sem a premissa do encontro professor-pedagogo por meio do acompanhamento pedagógico, considerando as capacidades que o parecer traz para o formado em Pedagogia.

Assim, em 2006, a Pedagogia ganha relevo legal, pela Resolução n. 1/2006, que instituiu Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia.

Conforme estabelecido na Resolução n. 1/2006, o egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a:

- I - atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;
- II - compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social;
- III - fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria;
- IV - trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano,

- em diversos níveis e modalidades do processo educativo;
- V - reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas;
- VI - ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano;
- VII - relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas;
- VIII - promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade;
- IX - identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras;
- X - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras;
- XI - desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento;
- XII - participar da gestão das instituições contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico;
- XIII - participar da gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não-escolares;
- XIV - realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não escolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas;
- XV - utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos;
- XVI - estudar, aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras determinações legais que lhe caiba implantar, executar, avaliar e encaminhar o resultado de sua avaliação às instâncias competentes (BRASIL, 2006, p. 2).

Esta legislação aponta ações pedagógicas para além da docência, mas não revela estreitamento dos laços pedagogo-professor possibilitados pelo acompanhamento pedagógico ou desdobramentos do mediar ações do ensino. Entende-se, assim, que desde o surgimento da Pedagogia como curso, muitas foram as incertezas a respeito de seu propósito e das funções deste profissional, e diante desse vasto e contraditório campo de atuação e formação, destaca-se a nós a preocupação em formam-se pedagogos-professores, no sentido de juntos promoverem o ensino.

A preocupação em formar o pedagogo tem em seu horizonte um profissional capaz de atuar em diferentes campos educativos e demandas socioeducativas, lidando com necessidades da realidade em que esteja inserido, ou seja, um

profissional multidisciplinar, tendo a docência como base de formação. Nesse sentido, Brzezinski (2007) compreende

[...] que a unidade da formação do pedagogo está perspectivada em diferentes dimensões que possibilitam compreender a complexidade da Educação Básica e da escola, dominar conteúdos básicos da Educação, da Pedagogia e de outros campos de saber, aprofundar estudos diversificados e integradores, desenvolver a investigação educacional e conhecer procedimentos de gestão de sistemas e instituições de Ensino, englobando planejamento, execução, coordenação, acompanhamento de projetos e experiências educativas em contextos escolares e não-escolares (BRZEZINSKI, 2007, p. 246).

Para Libâneo (2006), a base da Pedagogia não está na docência. Compreende que docência e gestão estão dentro de dimensões da atividade pedagógica, “mas não são a mesma coisa, a gestão é uma atividade-meio que concorre para a realização dos objetivos escolares sintetizados na docência” (LIBÂNEO, 2006, p.852). O autor reforça ainda que

[...] todo trabalho docente é trabalho pedagógico, mas nem todo trabalho pedagógico é docente. Esse entendimento implica total discordância do mote do movimento de reformulação dos cursos de formação de educadores, hoje representado pela ANFOPE, herdado dos pareceres elaborados por Valmir Chagas: “a base da identidade profissional do educador é a docência” (LIBÂNEO, 2010, p. 39).

A Pedagogia investiga a realidade educacional a fim de explicitar objetivos e processos de intervenção metodológica e organizativa referentes à transmissão e assimilação de saberes e modos de ação, frente aos conhecimentos (LIBÂNEO, 2010) e, nesta concepção, o pedagogo atua em frentes ligadas à prática educativa, processos de transmissão e assimilação de saberes e modos de ação dentro do contexto histórico vivido.

A identidade do pedagogo volta à tona, reavivando nossas interrogações: A que vem o pedagogo, considerando a Pedagogia como

[...] campo do conhecimento que se ocupa do estudo sistemático da educação, isto é, do ato educativo, da prática educativa concreta que se realiza na sociedade como um dos ingredientes básicos da configuração da atividade humana (LIBÂNEO, 2010, p. 30).

Com idas e vindas, imerso em contradições e questionamentos, o curso de Pedagogia passaria novamente por uma reconstituição com as Diretrizes Curriculares

Nacionais (2015), trazendo em seu bojo a formação inicial em nível superior e a formação continuada com a concepção de docência como base destas, mas de maneira mais abrangente, ou seja, como

[...] ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo (BRASIL, 2015, p. 3).

Com esta ideia anunciada, podemos interpretar que o curso de Pedagogia buscou reformulações para pensar os saberes docentes e a superação da dicotomia entre teoria e prática, considerando que “a Pedagogia ocupa-se da educação intencional” (LIBÂNEO, 2010, p. 33).

3.4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde a primeira regulamentação até as últimas, as leis trazem consigo a tentativa de definir uma demarcação para dois campos de atuação profissional, o professor e o pedagogo, com a mesma base comum disciplinar. No entanto, ao fazê-lo, acaba por permitir a fragmentação de sua proposta formativa, ou seja, tem-se a indicação de duas profissões, que a princípio, atuam em instituições de ensino que precisam de um fundamento formativo comum, mas que também precisam, cada uma a sua maneira, contemplar as especificidades do que as constitui enquanto campos profissionais, dando assim ao pedagogo possibilidades de atuar neste encontro com o professor com abertura ao acompanhamento pedagógico que também se constitui na mediação pedagógica.

Ser pedagogo, pelos estudos realizados, revela-se pela perspectiva da realização, ou seja, faz-se ao estar junto com quem e com o que se trabalha pedagogicamente. As leis nos permitem este entendimento, uma vez que as possibilidades se abrem em diversas funções e atribuições, trazendo também fragilidade. Isto é, entende-se como frágil a ideia de não se ter objetivamente um modo de dizer quem é e a que veio o pedagogo, pois as leis mostram um profissional multifacetado em sua formação e atuação profissional.

Isso nos veio sendo mostrado no caminhar do curso de Pedagogia pelas mudanças históricas vividas no Brasil, compreendendo que as funções e a identidade do pedagogo se fragmentaram ao longo da história, sendo sentidas ainda nos dias atuais. Os resquícios da inconstância e da busca por seu lugar, e a formação do pedagogo com base na docência em si, sem um aprofundamento nas bases da gestão, acabou por deixar o acompanhamento pedagógico junto aos professores subjacentes. Assim, perguntamo-nos:

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 objetivos de formação humana previamente definidos em sua contextualização histórica. Esse entendimento permite falar de três tipos de pedagogos: 1) pedagogos *latos sensu*, já que todos os profissionais se ocupam de domínios e problemas da prática educativa em suas várias manifestações e modalidades, são, genuinamente, pedagogos. São incluídos, aqui, os professores de todos os níveis e modalidades de Ensino; 2) pedagogos *stricto sensu*, como aqueles especialistas que, sempre com a contribuição das demais ciências da educação e sem restringir sua atividade profissional ao Ensino, trabalham com atividades de pesquisa, documentação, formação profissional, educação especial, gestão de sistemas escolares e escolas, coordenação pedagógica, animação sociocultural, formação continuada em empresas, escolas e outras instituições; 3) pedagogos ocasionais, que dedicam parte de seu tempo em atividades conexas à assimilação e reconstrução de uma diversidade de saberes (LIBÂNEO, 2001, p. 11).

Findamos aqui nosso primeiro movimento de estudos das leis que nos contaram da constituição da Pedagogia no percurso da história e do profissional formado neste curso, deixando de ser um acompanhante de crianças e jovens, mas exercendo funções multifacetadas ao longo de sua história.

A pergunta que nos guia no projeto maior nos lança a outras caminhadas, que passam necessariamente pelo estudo do acompanhamento pedagógico no lócus onde a função é solicitada, no caso, a Rede Municipal de Educação de Curitiba, que traz como “tarefa do pedagogo a ação mediadora, articuladora e transformadora frente aos dilemas da realidade escolar” (CURITIBA, 2012, p. 9), sem perder de foco o fenômeno ‘acompanhamento pedagógico’ e a interrogação de pesquisa: O que é isto, o acompanhamento-pedagógico-nos-Anos-Finais-do-Ensino-Fundamental?

4 SEGUNDA COMPOSIÇÃO - O ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO NAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA: O QUE AS ORIENTAÇÕES LEGAIS ENDEREÇAM PARA O ENCONTRO PROFESSOR-PEDAGOGO?

RESUMO

Com o propósito de compreender o acompanhamento a ser realizado pelo pedagogo da Rede Municipal de Educação de Curitiba junto aos professores, fomos ao texto orientador da RME de Curitiba, e estudamos o caderno pedagógico intitulado: Subsídios à Organização do Trabalho Pedagógico nas Escolas da RME - 2012, em busca de horizontes profissionais. O caderno pedagógico foi lido-interpretado-compreendido por meio de uma análise qualitativa na perspectiva fenomenológica, com apoio na Hermenêutica, tendo como pergunta norteadora: Quanto ao acompanhamento pedagógico nas Escolas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, o que as orientações legais endereçam para o encontro professor-pedagogo? Para tanto, recorreremos ao Decreto n. 1313/2016, que faz referência às atribuições da Pedagogia Escolar do cargo de Profissional do Magistério, à legislação educacional brasileira que trata do percurso legal da formação do pedagogo, bem como a autores que tematizam este assunto, elaborando enxertos hermenêuticos que favorecessem compreender as orientações da RME. Do estudo, constatamos não haver explicitamente o encontro pedagogo-professor, porém mostraram-se aberturas possíveis para este, aberturas pelo cuidado, pela ocupação e pela preocupação de ambos com a aprendizagem dos estudantes, no sentido do cuidado, do estar junto com o outro e do diálogo e escuta para constituição deste encontro.

Palavras-chave: Percurso legal. Rede Municipal de Educação de Curitiba. Acompanhamento pedagógico.

ABSTRACT

In order to understand the pedagogical accompaniment of the pedagogue in the Curitiba Municipal Education Network with the teachers, we went to the guiding text of the Curitiba's RME, and we studied the pedagogical notebook: Subsidies to the Organization of Pedagogical Work in the Schools of RME - 2012 (*Subsídios à Organização do Trabalho Pedagógico nas Escolas da RME - 2012*), looking for professional horizons. The pedagogical notebook was read-interpreted-understood through a qualitative analysis in the phenomenological perspective supported by Hermeneutics. We had as a guiding question: what do the legal guidelines for pedagogical accompaniment in schools of the Municipal Education Network of Curitiba address for the teacher-pedagogue meeting? Therefore, we used Decree n. 1.313/2016, which refers to the attributions of the School Pedagogy of the position of Education Professional, we resort to the Brazilian educational legislation that deals with the legal path of the pedagogue formation, as well as we consult authors who deal with this subject. we elaborated hermeneutic grafts that favored understanding the RME guidelines. From the study, we found that there was no explicit pedagogical-teacher meeting, but there were possible openings for this, openings for caring, for the occupation and concern of both with the students' learning, in the sense of care, of being together and dialogue/listen to them for the constitution of this meeting.

Keywords: Legal course. Curitiba Municipal Education Network. Pedagogical accompaniment.

4.1 INTRODUÇÃO: O MOVIMENTO INICIAL

A vida é a arte do encontro, embora haja tanto desencontro pela vida (Vinícius de Moraes).

A que vem o pedagogo nas escolas da Educação Básica, para além da docência nos Anos Iniciais?

A história da educação brasileira, pelas lentes da legislação (3 Primeira composição - A formação do pedagogo à luz da legislação brasileira: nos rastros do acompanhamento pedagógico do pedagogo junto ao professor), vem mostrando o curso de Pedagogia pela multiplicidade formadora. Assumir aulas nos Anos Iniciais tem sido a incumbência que mais se destaca no trabalho do pedagogo e nas intenções formativas de muitos projetos pedagógicos (BAUMANN, 2009, LÍDIO, 2016, MALDANER, 2020). Entretanto, a ação conjunta com docentes para que o Ensino assuma posição transformadora na vida de quem pela escola passa tem dividido opiniões.

A experiência vivida na Rede Municipal de Educação de Curitiba (RME) vem mostrando a perplexidade de pedagogos no desenvolver da profissão, quando dele há o requisito de mediar tarefas e intermediar situações interpessoais, de modo a acompanhar o trabalho pedagógico.

Há uma necessidade explícita do pedagógico na escola, mas um interesse velado pelo pedagogo na rotina educacional, quando a docência passa a ser a fundo e o acompanhamento pedagógico fica na linha de frente. Nesta perspectiva, ganham vultos falas falantes¹², que sussurram, mas não iluminam, não deixando claro a que vem o pedagogo nesse movimento de acompanhar o Ensino com vistas a aprendizagem.

Estas falas falantes expressam um entendimento de senso comum, ingênuo, mas veículo de significação para a fala falada. Esta carrega o vivido na escola, muitas vezes trazido como crenças, dirigindo-se a expor concepções e sinalizando para algo que solicita um olhar especial, mas que pode ser ouvido apenas como um refrão, distanciando o dito do vivido, erguendo barreiras, cavando lacunas.

Tais lacunas ficam mais fortes quando o que ecoa na fala são os meandros dos Anos Finais da Educação Básica, principalmente o que se desenrola no cenário do

¹² Segundo a perspectiva Merleau-pontyana, Francisco (2015) esclarece que “[...], a fala falante, inicialmente, é um ato criativo de sentido, isto é, expressividade das significações existenciais. Aqui, ainda não há pensamentos prontos” (FRANCISCO, 2015, p. 39).

ensino dos conteúdos expressos nas ciências exatas. Que formação tem o pedagogo para realizar o acompanhamento pedagógico junto ao professor.

O falante nos corredores diz de um profissional que, por não conhecer o conteúdo, pouco pode favorecer o acompanhamento pedagógico ou a mediação do ensino. Destaca-se, cada vez mais, a presença do pedagogo para mediar a indisciplina, provocada por atitudes estudantis. Talvez esse desacerto seja reflexo da formação inicial, que por uma vertente histórico-legal aponta a multiplicidade de funções do pedagogo, conforme exposto na 3 Primeira composição - A formação do pedagogo à luz da legislação brasileira: nos rastros do acompanhamento pedagógico do pedagogo junto ao professor.

O estudo que realizamos, tendo por fundo a legislação educacional brasileira — Decreto Lei n. 1.190/1939, LDB n. 4.020/1961, Parecer CFE n. 251/1962, Parecer CFE n. 292/1962, Lei n. 5.540/1968, Parecer CFE n. 252/1969, Resolução n. 2/1969, Lei n. 9.394/1996, Resolução n. 1/1999, Decreto n. 3.276/1999, Decreto-Lei n. 3.554/00, Parecer n. 5/2005 e Resolução n. 1/2006 —, permitiu-nos destacar aberturas profissionais sobre a incumbência do profissional a ser formado para estar nas escolas, acompanhando a rotina e intervindo pedagogicamente. (3 Primeira composição - A formação do pedagogo à luz da legislação brasileira: nos rastros do acompanhamento pedagógico do pedagogo junto ao professor)

As leis supracitadas nos mostraram que ao longo dos anos a preocupação e o cuidado com o acompanhamento pedagógico, ou a mediação como função do pedagogo, não vem sendo explicitada como possibilidade profissional em trajetórias formativas do curso de Pedagogia, ao longo de sua história no Brasil.

No entanto, mesmo sem orientações explícitas do acompanhamento pedagógico nas leis que preconizam a construção de projetos de cursos que intencionam formar o pedagogo, o acompanhamento pedagógico tem se mostrado como demanda advinda nas escolas. Mas o que esse acompanhamento enseja?

Neste sentido, percorremos o caderno pedagógico intitulado 'Subsídios à Organização do Trabalho Pedagógico nas Escolas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba' (2012), que trata do pedagogo e suas atribuições, buscando por compreensões do acompanhamento nutrido pelo encontro professor-pedagogo. Cabe destacar que para auxiliar nos entendimentos do texto em estudo, lançamos luz ao Decreto n. 1.313/2016, que traz aspectos legais das atribuições do pedagogo, considerando ainda não haver atualização do caderno pedagógico do pedagogo do

ano de 2012.

A meta foi explicitar entendimentos dos textos que organizam o trabalho do pedagogo para a RME de Curitiba. O solo do vivido cotidianamente na escola vem destacando diferentes desafios para pensar a prática pedagógica com os professores, mostrando e, ao mesmo tempo, escondendo uma trama complexa, que fala, mas não diz a quem vem o pedagogo. Trama esta que envolve professor, aluno, conteúdo acadêmico, família, enfim, a comunidade escolar a ser compreendida e trabalhada na escola, de modo favorável ao ensino que ensine.

Entende-se que a RME de Curitiba assume a complexidade do encontro professor-pedagogo ao publicar orientações para que o acompanhamento pedagógico se dê. Mas, o que estes horizontes textuais dizem para a prática pedagógica?

Deste modo, o texto apresentará compreensões da leitura interpretativa-reflexiva do caderno pedagógico do pedagogo, ancorado na legislação vigente que trata das suas atribuições, objetivando contribuir com a educação ao destacar orientações da RME de Curitiba sobre o acompanhamento pedagógico no movimento do encontro professor-pedagogo.

4.2 O CAMINHO PERCORRIDO

Este estudo, de cunho qualitativo, visou a perseguir a interrogação ‘O acompanhamento pedagógico nas Escolas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba: o que as orientações legais endereçam para o encontro professor-pedagogo?’

Perseguir, tendo uma pergunta de fundo e percorrendo diversas direções, muitas e muitas vezes, buscando significados para que os sentidos do pedagogo na rotina escolar possam se mostrar. Neste estudo, a procura teve por lócus o documento que orienta a ação do pedagogo na RME de Curitiba, denominado ‘Subsídios à Organização do Trabalho Pedagógico nas Escolas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba’ (2012). Este documento foi lido muitas vezes para que a familiaridade com o texto nos lançasse à sua análise interpretativa-reflexiva, amparada na hermenêutica.

[...] a interpretação Hermenêutica não se atém a uma interpretação estrutural do texto, olhado sob a perspectiva da análise linguística, mas procura pelo significado do texto no contexto em que ele emerge, nas experiências vividas por aquele que o lê e o interpreta, tanto a luz do seu real vivido como a do encontro histórico dessa vivência e da tradição. Sendo assim, a interpretação vem a ser um fenômeno epistemológico e ontológico, uma vez que leva a

percorrer os caminhos da construção do conhecimento, os quais, por sua vez, conduzem a compreensão da realidade, interpelando-a e interrogando o próprio significado de verdade (BICUDO, 1991, p. 64).

Após leituras sucessivas do caderno pedagógico, à luz da pergunta orientadora ‘como a RME de Curitiba concebe o acompanhamento pedagógico no Ensino Fundamental?’, destacamos trechos que de algum modo respondiam ao interrogado, trechos estes que nomeamos de Unidades Significativas (US).

[...] o ato de colocar em evidência o foco de investigação, visando destacar o que está sendo interrogado, de maneira que os atos da consciência constitutivos da geração de conhecimento sejam expostos. Este procedimento envolve o “dar-se-conta” daquilo que se está fazendo, de modo que a redução se torna transcendental, denominada então de fenomenológica (BICUDO, 2011, p. 35).

Com este movimento de destaque, algumas palavras saltavam aos olhos por também dizerem do perguntado. Dessa forma, foram destacadas com o intuito de favorecer o entendimento para que não perdêssemos o fenômeno de vista: o ‘acompanhamento pedagógico’. Para Bicudo (2011), isso consiste no

[...] ato de colocar em evidência o foco de investigação, visando destacar o que está sendo interrogado, de maneira que os atos da consciência constitutivos da geração de conhecimento sejam expostos. Este procedimento envolve o “dar-se-conta” daquilo que se está fazendo, de modo que a redução se torna transcendental, denominada então de fenomenológica (BICUDO, 2011, p. 35).

Após diversas leituras e grifos no caderno pedagógico em estudo, as palavras trazidas à luz foram organizadas em um quadro, exposto na sequência.

QUADRO 2 – PALAVRAS DESTACADAS

acompanhar	acompanhamento	trabalho pedagógico	mediação ou mediar
Mostrou-se 48 vezes no texto, sendo que destas, 43 se referem diretamente ao pedagogo em concepções de suas funções, que serão situadas nas análises.	Apareceu 4 vezes no texto, no entanto, em nenhum momento a palavra refere-se ao pedagogo.	Veio ao texto 29 vezes, sendo que destas, 18 se referem diretamente ao pedagogo em concepções de suas funções, que serão situadas nas análises.	As palavras aparecem 4 vezes — a primeira no texto introdutório, a segunda dentro da concepção de planejamento e a terceira e quarta vezes nas referências.

FONTE: O autor (2021)

Com as US destacadas, organizamos um quadro com duas colunas. Na primeira registramos as US destacadas. Na segunda coluna, denominada de enxerto hermenêutico, explicitamos entendimentos do lido no caderno pedagógico na circunvizinhança das US, destacando palavras nucleares e significados destas em dicionários de filosofia e da língua portuguesa, estabelecendo, também, diálogo com o Decreto n. 1.313/2016, que situa as atribuições dos pedagogos da RME de Curitiba. Fizemos isso para que os recortes não perdessem de vista o caderno como um todo. Além disso, consideramos o caderno um instrumento de busca e o Decreto um meio legal de auxiliar a procura pelos entendimentos, haja vista a atualização temporal de 2012 a 2016.

O Quadro a seguir ilustra o movimento interpretativo realizado¹³.

QUADRO 3 – ANÁLISE INICIAL

US	Enxerto hermenêutico
<p>A tarefa do pedagogo:</p> <p>“A tarefa do pedagogo, como mediadora, articuladora e transformadora, é difícil, visto que não há fórmulas prontas a serem seguidas na criação de soluções adequadas para cada dilema da realidade escolar e, também, porque mudar práticas pedagógicas não se resume a um trabalho apenas técnico, mas implica em reconhecer limites, enfrentamentos e inseguranças no próprio trabalho” (CURITIBA, 2012, p. 9).</p>	<p>Na introdução do caderno, deparamo-nos com algumas tarefas designadas ao pedagogo, uma delas: ser mediador para criar soluções e mudar práticas, considerando que</p> <p>[...] o pedagogo é o profissional responsável pela articulação, organização e transformação pedagógica da escola. Essas ações requerem um profissional que planeje, decida, coordene, acompanhe, avalie e execute o trabalho pedagógico de forma a atender a todos os segmentos da escola, como organização aprendente (FULLAN; HARGREAVES, 2000 <i>apud</i> CURITIBA, 2012, p. 9).</p> <p>O acompanhamento previsto como ação nos faz perceber o sentido do estar junto com o outro ou apenas acompanhar para observar e, posteriormente, avaliar?</p>

FONTE: O autor (2021)

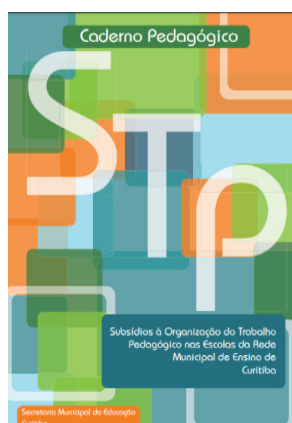
Na sequência, vamos expor o visto no caderno pedagógico e o escutado das falas dos autores que dizem deste pedagogo na RME de Curitiba, intencionando o encontro professor-pedagogo e tendo em vista o acompanhamento pedagógico e as possibilidades que se abrem para este encontro.

¹³ O quadro na íntegra será apresentado nos apêndices da dissertação.

4.3 O ENCONTRO PROFESSOR-PEDAGOGO: O CUIDADO E A ESCUTA PARA O FAZER PEDAGÓGICO

Conhecer como a Rede Municipal de Educação de Curitiba concebe o acompanhamento pedagógico no Ensino Fundamental foi a orientação deste estudo. O solo investigativo foi o caderno pedagógico intitulado 'Subsídios à Organização do Trabalho Pedagógico nas Escolas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba' de 2012, vigente até os dias atuais.

FIGURA 4 - CADERNO PEDAGÓGICO: SUBSÍDIOS À ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA, 2012.



FONTE: Curitiba (2012)

O caderno pedagógico foi construído como um caminho para que as tarefas específicas do pedagogo fossem delineadas em sua rotina de trabalho, sendo estas rememoradas posteriormente no Decreto n. 1.313, de 15 de dezembro de 2016.

Logo na introdução, há sinalização de algumas ações pertinentes ao pedagogo, movidas pelos atos de mediar, articular e transformar o processo educativo, sendo a aprendizagem dos estudantes a questão central do ensino.

No documento, são registradas as complexidades da ação pedagógica, manifestadas pela RME de Curitiba ao assumir a dificuldade de expor um caminho, um modelo para o enfrentamento das inquietações que pulsam na escola, envolvendo os professores, diretores e pedagogos, considerando

A tarefa do pedagogo, como mediadora, articuladora e transformadora, é difícil, visto que não há fórmulas prontas a serem seguidas na criação de soluções adequadas para cada dilema da realidade escolar e, também, porque mudar práticas pedagógicas não se resume a um trabalho apenas

técnico, mas implica em reconhecer limites, enfrentamentos e inseguranças no próprio trabalho (CURITIBA, 2012, p. 9).

Há, portanto, um chamamento para que o profissional esteja presente mediando e articulando o ensino, como peça fundamental para a dinâmica escolar constante e necessária à escola. Entretanto, sentidos destas ações na ocupação do pedagogo se mostram velados pelas próprias complexidades das relações interpessoais presentes no dia a dia acadêmico. Assim, não há uma prescrição e nem uma sinalização clara que ilumine a ação do pedagogo, haja vista que

[...] a intenção deste material não é estabelecer regras, mas fornecer subsídios para o trabalho desenvolvido pelos pedagogos nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, constituindo-se como mais um referencial que poderá contribuir para o aperfeiçoamento desse trabalho (CURITIBA, 2012, p. 12).

Assim, desde a introdução são nomeadas ações para a atuação do pedagogo na RME de Curitiba. O texto avança lançando pistas de caminhadas para que o mediar, o articular e o transformar possam se mostrar promissores para subsidiar o trabalho pedagógico. Desse modo, o pedagogo e suas tarefas na RME de Curitiba compõem em distintas temáticas, enfatizando a complexidade e as múltiplas facetas que envolvem o fazer do pedagogo, trazendo subsídios que sustentam o fazer profissional nos seguintes temas: o pedagogo e a organização escolar; o Conselho de Escola; o Projeto Político Pedagógico; o Regimento Escolar; Ciclos de Aprendizagem; Educação em Tempo Integral; Educação Infantil; Educação Especial; o pedagogo e as rotinas de trabalho; Plano de Ação do pedagogo; Formação Continuada; Planejamento; Plano de Apoio Pedagógico; Livro Didático: análise e escolha; Avaliação; Processo de Regularização da Vida Escolar do Estudante; e Rede de Proteção.

Em todos os tópicos orientadores, destaca-se a importância do pedagogo, a começar pela organização dos “momentos de permanência dos professores, de modo a acompanhar, de forma planejada e intencional, o processo de Ensino-aprendizagem” (CURITIBA, 2012, p. 31). Cabe ao pedagogo, segundo a RME de Curitiba, estar junto ao professor para que as condições de sala de aula possam ser trazidas para estudos e para orientações no encontro com docentes nas suas horas de permanências na escola. Para tanto, o pedagogo precisa estabelecer uma

organização que lhe permita atender a todos os professores, pois a ele cabe, conforme estabelecido no caderno pedagógico,

Acompanhar, mensalmente, o registro das intervenções didático-pedagógicas efetivadas pelos professores, orientando e intervindo, sempre que necessário, no planejamento de Ensino, sugerindo adequações metodológicas, uso de estratégias de Ensino e recursos pedagógicos diferenciados, a fim de minimizar e superar as necessidades de aprendizagem apresentadas pelo estudante (CURITIBA, 2012, p. 90).

No que diz respeito ao professor, cabe ao pedagogo encontrar modos de estar junto para, assim, ter a oportunidade de realizar os planejamentos, estudos e possibilidades de estar presente nas ações educativas. Entretanto, o caderno pedagógico não aponta o par professor-pedagogo para que a ação educativa aconteça, ficando a cargo do pedagogo chegar, estar junto, intervir, promover aproximações e devidos distanciamentos. É certo que o caderno se dirige ao pedagogo, mas seria pertinente não tratar professor e pedagogo como polos distintos de ação educativa.

Neste sentido, percorremos o caminho por pistas destas compreensões, e ouvimos autores de que a RME de Curitiba se valeu para sustentar as orientações dadas aos pedagogos, sendo os mais marcantes Garrido (2009) e Fullan e Hargreaves (2000).

Garrido (2009), o primeiro mencionado, define o trabalho do pedagogo como sendo: “subsidiar e organizar a reflexão dos professores sobre as razões que justificam suas opções pedagógicas e sobre as dificuldades que encontram para desenvolver suas atividades” (GARRIDO *apud* CURITIBA, 2012, p. 9).

Para o autor, esta forma de acompanhamento pedagógico visa a promover o ato em que o professor se dá conta de sua prática em sala de aula, sendo o pedagogo compreendido como um profissional que realiza a articulação, a organização e a transformação pedagógica da escola, de maneira a avançar em modos de trabalhar com as fragilidades que a rotina escolar impõe a cada dia.

O segundo grupo de pesquisadores citados — Fullan e Hargreaves (2000) — relata que as instituições necessitam de um profissional que “planeje, decida, coordene, acompanhe, avalie e execute o trabalho pedagógico de forma a atender a todos os segmentos da escola, como organização aprendente” (FULLAN; HARGREAVES *apud* CURITIBA, 2012, p. 9).

Sobre o aluno, cabe ao pedagogo acompanhar a frequência, a participação nas práticas curriculares e o desempenho escolar do estudante, informações estas advindas do estar junto com o professor, assim auxiliando e intervindo no processo educativo. Este cuidado com a frequência encontra-se em consonância com as leis que são trazidas no caderno pedagógico, tais como LDBEN n. 9.394/96 (BRASIL, 1996) e a Resolução 7/2010 – CNE (BRASIL, 2010), cabendo ao pedagogo “Acompanhar a frequência dos estudantes, realizando as ações necessárias para o seu retorno à escola, encaminhando a Ficha Individual de Comunicação de Ausência (FICA), quando for o caso” (CURITIBA, 2012, p. 31), bem como

Realizar a interlocução com os profissionais que atuam na gerência da inclusão nos Núcleos Regionais de Ensino, viabilizando o encaminhamento dos estudantes em inclusão escolar com indicativo de frequência na SRM [...].

Informar a frequência de estudantes no Ensino Comum para acompanhamento do professor das SRM, bem como dados dos mesmos que contribuam para o trabalho [...].

Acompanhar a frequência desses estudantes nas SRM.

[...]

Análise dos dados referentes à frequência e ao rendimento dos estudantes (avaliações realizadas em nível local, da RME e do MEC).

[...]

Acompanhar e promover ações com o objetivo de garantir a frequência dos estudantes em AEC e/ou espaços de contraturno (CURITIBA, 2012, p. 55, 64 e 69).

No enlace das ações professor-aluno-pedagogo, fica o acompanhamento de projetos planejados pelos professores a serem desenvolvidos com os estudantes, sejam eles da escola em tempo integral, regular ou educação infantil (CURITIBA, 2012). Assim, espera-se que o pedagogo acompanhe estudantes e profissionais que desenvolvem a escolarização e práticas educativas, atuando efetivamente, intervindo na realidade escolar sempre que, pelo trabalho atento, entenda ser necessário para que trajetórias formativas possam ser reorganizadas (CURITIBA, 2012).

Quer seja na educação especial, educação infantil, escola em tempo integral ou regular, organizar momentos de planejamento, acompanhar a rotina das aulas, acompanhar o desempenho dos estudantes, sua frequência, mediar estranhamentos advindos das práticas em sala de aula e articular tais elementos em estudo nos momentos de permanência dos professores na escola são ações esperadas pela RME de Curitiba dentro da ação do pedagogo.

Com vistas ao encontro professor-pedagogo, Libâneo (2010) esclarece que

Não se trata, obviamente, de submeter o trabalho do professor ao controle do pedagogo. Ao contrário, são especialistas que se respeitam, sem imposição de métodos e sem romper drasticamente com os modos usuais de agir. Ou seja, pedagogos e docentes têm suas atividades mutuamente fecundadas por conta da especialidade de cada um, da experiência profissional, do trato cotidiano das questões de Ensino e aprendizagem das matérias, dos encontros de trabalho em que o geral e o específico do Ensino vão se interpenetrando (LIBÂNEO, 2010, p. 63).

Para o autor, necessitamos conhecer as funções, partilhar e respeitá-las, considerando que na escola nossa ocupação e preocupação se constitui na aprendizagem do estudante, assim o trabalho pedagógico entre professor-pedagogo pode se articular sem romper com as especificidades da atuação de cada um.

A ocupação do pedagogo vem na esteira da preocupação com o aluno e com o fazer pedagógico do professor. Complexidade esta que traz, por um lado, contornos das situações que envolvem escola-família e, por outro, escola-professor, trazendo o Ensino de conteúdos escolares, mas transcendendo-os, haja vista que no centro da escola, como projeto educativo, está a pessoa em formação. Assim, entende-se que o pedagogo vem sendo chamado em

[...] situações em que a atividade docente extrapola o âmbito específico da matéria de Ensino: na definição de objetivos educativos, nas implicações psicológicas, sociais, culturais no Ensino, nas peculiaridades do processo de Ensino e aprendizagem, na detecção de problemas de aprendizagem entre estudantes, na avaliação, no uso das técnicas e recursos de Ensino, etc (LIBÂNEO, 2010, p. 63).

Além disso, a RME de Curitiba espera do pedagogo ações dirigidas às possibilidades de a inclusão acontecer. Portanto, cabe ainda

Acompanhar o processo de reclassificação dos estudantes com o representante regional da Gerência de Apoio à Inclusão, respeitando os procedimentos do processo descritos neste documento.
Acompanhar as orientações dadas, pelo professor da SRM quanto aos materiais de acessibilidade e recursos, ao professor do Ensino Comum, ao corpo docente da escola e aos funcionários da escola.
Acompanhar o número de estudantes matriculados nas SRM, bem como procurar conhecê-los quanto a sua deficiência, histórico familiar, situação de vida.
Acompanhar a frequência desses estudantes nas SRM (CURITIBA, 2012, p.109-112).

O verbo acompanhar enseja, segundo o dicionário de Caldas Aulete (2009), várias compreensões, pois acompanhar pode dizer de

1 Fazer companhia a ou ir em companhia de. [...] 2 Seguir o mesmo caminho ou a mesma direção de. [...] 3 Assistir a ou participar de. [...] 4 Fig. Seguir ou ter a mesma opinião de. [...] 5 Seguir raciocínio, exposição, explicação etc., entendendo. [...] 6 Mús. Executar acompanhamento [...] 7 Seguir evolução ou o desenvolvimento de. [...] 8 Estar ou pôr junto a, como complemento. [...] 9 Imitar e seguir conceitos estabelecidos. [...] 10 Cercar-se, rodear-se [...] (CALDAS AULETE, 2009, p. 12).

No caderno pedagógico, encontramos modos de definir o acompanhar. O acompanhar do pedagogo comparece pelo ir ao encontro dos professores, estudantes, família, direção escolar, entendendo o que ali acontece, executando planos de ação, permanecendo para seguir a evolução dos planos pela realização do intento, complementar, rodear-se das pessoas e das informações produzidas junto, discordando do ter a mesma opinião, mas seguir de modo a negociar encaminhamentos e, assim, encontrar acordo comum, mesmo que transitório.

No que se refere ao professor, tema deste estudo, há que se cuidar da escuta na escola, para que o acompanhar não seja compreendido como fiscalizar ou um simples ir junto, sem estar presente. Assim, aberturas do acompanhamento deságuam em lacunas que deixam à margem modos de estar junto com o professor em sala de aula, em seu planejamento, no seu dia a dia, nos cabendo refletir sobre o que vem a ser esta ação dentro da escola e como se mostra a ocupação e a preocupação do pedagogo com o ato educativo.

Para Libâneo (2010), “é intrínseco ao ato educativo seu caráter de mediação que favorece o desenvolvimento dos indivíduos na dinâmica sociocultural de seu grupo, sendo que o conteúdo dessa mediação são os saberes e modos de ação” (LIBÂNEO, 2010, p. 32). Residiria aqui a ação do pedagogo no ato educativo, ou seja, a mediação dos saberes e modos de ação junto ao professor?

As definições nos permitem compreender que, para ocupar-se destes verbos de ação, de forma a torná-los ações pedagógicas, o profissional necessitará imergir no movimento de ‘estar entre’, ‘estar com o outro’, desvelando caminhos que possam ir se mostrando em relações que necessitam da escuta cuidadosa, para que se efetivem práticas pedagógicas diariamente no encontro professor-pedagogo.

Assim, acompanhar para orientar muitas vezes se destaca no texto em estudo exigindo clareza, por isso fomos procurar a definição de orientar. O dicionário nos trouxe ‘orientar’ como algo que mostra uma direção, um procedimento (CALDAS AULETE, 2009). Ou seja, o pedagogo poderia indicar saberes e modos de proceder

para efetivação das ações do cotidiano da escola.

Neste caminho, nos vem surgindo como possibilidade o acompanhar, o orientar como uma ocupação do pedagogo que se preocupa com o estar junto ao professor para mediar os saberes e modos de ação, que se encontram na intenção de que os estudantes aprendam. E, neste encontro professor-pedagogo, o cuidado se revela na atenção ao estar com o outro, ao escutá-lo e ao compartilhar experiências do pedagógico juntos, assim, podendo o pedagogo ser o

[...] profissional capaz de mediar teoria pedagógica e práxis educativa e deverá estar comprometido com a construção de um projeto político voltado à emancipação dos sujeitos da práxis na busca de novas e significativas relações sociais desejadas pelos sujeitos (FRANCO, 2008, p. 110).

Na escola, mediar a teoria pedagógica e a práxis educativa se mostra como possibilidade de condução à cultura, aos saberes e aos modos de ação, necessitando o pedagogo ocupar-se e preocupar-se com o trabalho pedagógico, pois ele

[...] contribui para a formação continuada dos professores por meio de uma prática reflexiva durante as permanências, as reuniões pedagógicas, os Conselhos de Classe, a Semana de Estudos Pedagógicos e os grupos de estudo, também incentivando e indicando a participação em cursos e seminários de aperfeiçoamento. A equipe pedagógica deve planejar essas práticas de formação para que as mesmas se efetivem no interior da escola (CURITIBA, 2012, p. 71).

No horizonte desta contribuição para formação continuada do professor, temos novamente a possibilidade de um acordo comum, considerando que os momentos de formação podem trazer brechas para uma escuta, um diálogo, um encontro impulsionado pela mesma preocupação de professor e pedagogo — o aprender do aluno —, isto num movimento de coparticipação no ensino e aprendizagem do aluno para também se permitir momentos de avaliação e retomadas.

Entre as tantas atribuições do pedagogo da RME de Curitiba está o avaliar o que vem descrito em suas ocupações, ou seja, conhecer para dar encaminhamentos na avaliação da aprendizagem.

A avaliação da aprendizagem é um processo que tem por objetivo diagnosticar o rendimento escolar dos estudantes em cada etapa de escolarização, contribuindo para tomada de decisões sobre ações que subsidiem o trabalho na escola, propondo novas formas de organização, de estratégias de Ensino, como também corrigindo as ações que não contribuíram para o avanço dos estudantes. A avaliação, como afirma Luckesi (1997), é um instrumento de diagnóstico da situação do estudante, tendo em vista a definição de encaminhamentos adequados para sua aprendizagem.

Por sua vez, Gatti (2003, p. 99) ressalta que a avaliação [...] tem por finalidade acompanhar os processos de aprendizagem escolar, compreender como eles estão se concretizando, oferecer informações relevantes para o próprio desenvolvimento do Ensino na sala de aula em seu dia a dia, para o planejamento e replanejamento contínuo da atividade de professores e estudantes [...] (CURITIBA, 2012, p. 97).

Para RME de Curitiba, a avaliação vem a ser uma forma de diagnóstico, um repensar em ações, uma estratégia para replanejar o trabalho pedagógico, a fim de contribuir com o avanço dos estudantes. Ao pedagogo cabe “acompanhar e avaliar a efetivação do planejamento, por meio de assessoramento ao professor nas permanências e durante as aulas, da análise dos materiais dos estudantes [...] e da análise dos resultados de aprendizagem” (CURITIBA, 2012, p. 82), e também “fazer um diagnóstico do desempenho dos estudantes, juntamente com os professores de cada turma, [...], orientando o trabalho pedagógico (CURITIBA, 2012, p. 103).

Assim, localizamos uma ocupação deste pedagogo frente à avaliação, isto é, no momento em que faz um diagnóstico e, com preocupação, conduz a orientação dos encaminhamentos aos professores. Mas como “avaliar a efetivação do planejamento”, conforme mencionado no caderno pedagógico? Para isto, fomos buscar os sentidos desta fala também nas atribuições do pedagogo pelo viés da legislação, aqui especificamente o Decreto n. 1.313/2016.

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 (CURITIBA, 2016).

Este documento nos mostra o trabalho pedagógico tendo a coordenação e a organização como linhas condutoras, situando formas de cuidado, de estar junto, um estar junto ao coletivo de profissionais, no acompanhamento dos processos educativos, na formação continuada e nas relações com as famílias. Desta forma, a abertura se mostra um encontro possível, pois ao estar junto, ao acompanhar, possibilidades reais da mediação pedagógica podem surgir no cotidiano escolar, em especial no sentido de que

a atuação do pedagogo escolar 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 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).

A ajuda mencionada por Libâneo, solicita ser planejada com intencionalidade pedagógica, de forma a promover o encontro professor-pedagogo com propósitos de aprendizagem aos estudantes.

No estudo do caderno pedagógico, um dos verbos mais presentes para designar as tarefas do pedagogo vem a ser o articular: “[...] articular, na escola, o trabalho pedagógico realizado na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental [...]” (CURITIBA, 2012, p. 37). Ação marcada por unir, planejar, estabelecer relação entre (CALDAS AULETE, 2009), que se mostra possível no entrelaçamento do acompanhamento pedagógico pelo cuidado — o cuidado de estar junto, estar entre, da escuta, da direção, trazendo rumo ao trabalho pedagógico de maneira ocupada e preocupada. Uma maneira que nos diz de um movimento de articular e orientar o trabalho do professor, mobilizando a ação do pedagogo no acompanhamento pedagógico, podendo se desdobrar na mediação, considerando

[...] o trabalho docente é pedagógico porque é uma atividade intencional, implicando uma direção (embora nem todo trabalho pedagógico seja trabalho docente). O que significa dizer que todo Ensino supõe uma “pedagogização”, isto é, supõe uma direção pedagógica intencional, consciente, organizada, de modo a converter as bases da ciência em matéria de Ensino¹⁴ (LIBÂNEO, 2001, p.1).

Neste sentido, o estar junto, professor-pedagogo, relaciona-se aos conhecimentos científicos, filosóficos e técnicos, para que juntos possam pensar a realidade educacional, refletindo sobre ações que possam transformá-la.

Para a continuidade de nosso percurso pelos entendimentos das ocupações do

14 “Pedagogizar” a ciência a ser ensinada significa submeter os conteúdos científicos a objetivos explícitos de cunho ético, filosófico, político, que darão uma determinada direção (intencionalidade) ao trabalho com a disciplina e a formas organizadas do Ensino. Nesse sentido, converter a ciência em matéria de Ensino é colocar parâmetros pedagógico-didáticos na docência da disciplina, ou seja, juntar os elementos lógico-científicos da disciplina com os político-ideológicos, éticos, psicopedagógicos e os propriamente didáticos. Isso quer dizer que, por exemplo, para ensinar Matemática, não basta ser um bom especialista em Matemática, é preciso que o Professor articule o pedagógico-didático, ou seja, que tenha em mente as seguintes indagações: Quais conteúdos da Matemática-ciência devem se constituir na Matemática-matéria de Ensino, visando a formação dos alunos? A que objetivos sociopolíticos serve o conhecimento escolar da Matemática? Que representações, atitudes e convicções são formadas em cima do conhecimento matemático? Que habilidades, hábitos, métodos, modos de agir, ligados a essa matéria, podem auxiliar os alunos a agirem praticamente frente a situações concretas da vida? Que sequência de conteúdos é mais adequada à aprendizagem dos alunos, considerando sua idade, nível de escolarização, conceitos já disponíveis dos alunos, etc.?

pedagogo, fomos ao Decreto n. 1.313/2016 e colocamos em destaque as 'tarefas típicas' para este profissional, designadas pela RME de Curitiba:

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.

Identificar e acompanhar, junto aos profissionais da unidade, casos de educandos (as) que apresentem necessidades pedagógicas específicas, realizando encaminhamentos necessários junto aos responsáveis.

Orientar e acompanhar a elaboração e execução do plano de apoio pedagógico individualizado dos (as) educandos, conforme suas potencialidades e necessidades.

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 (CURITIBA, 2016).

Poderiam ser os momentos reservados para permanência (momento de estudo e planejamento) um espaço para que o cuidado com o desenvolvimento do estudante se torne pré-ocupação do pedagogo-professor? No caderno pedagógico, o momento de permanência traz a ação do pedagogo pautada no ato de

Planejar, organizar e efetivar momentos de estudo com os professores, em reuniões pedagógicas e/ou permanências, sobre o Regimento Escolar para conhecimento dos dispositivos legais (Conselho de Classe, Organização Didática, Avaliação, Recuperação de Estudos, Aproveitamento de Estudos, Direitos, Deveres, Proibições e Medidas Disciplinares etc.), os quais respaldam toda a ação pedagógica e administrativa da escola. [...]

Orientar os profissionais, durante as permanências, quanto à elaboração do planejamento para o desenvolvimento das práticas.[...]

A permanência deve ser organizada de maneira que contemple, além do acompanhamento do planejamento, outras situações que envolvem o cotidiano escolar, tais como: acompanhamento das condições acadêmicas ou de aprendizagem de estudantes (Plano de apoio pedagógico individualizado - PAPI, encaminhamentos clínicos, frequência, rendimento escolar, análise de portfólios e outros materiais), estudos de textos que fundamentem a prática pedagógica, bem como o acompanhamento da atuação docente e de cursos realizados pelos professores, possibilitando troca de experiências entre eles (CURITIBA, 2012, p. 25, 35 e 71).

Assim, com estes apontamentos, reiteramos que a preocupação do pedagogo com o aprimoramento da prática pedagógica se mistura às ocupações do cotidiano, que dão sustentação às atividades educadoras que se estabelecem nos afazeres do professor e do pedagogo (BICUDO, 2011). Nesse sentido, entendemos que o cuidado como ocupação e preocupação do pedagogo e do caminham na direção da aprendizagem do estudante, anunciando uma forma destes se verem, se sentirem, pensarem e conviverem neste encontro, importando-se de “maneira responsável,

comprometida, solícita com o que ocorre conosco e com o outro com quem somos e estamos” (BICUDO, 2011, p. 91).

Ao se compreender como mediador, articulador, organizador, coordenador do trabalho pedagógico dentro da escola, o pedagogo também necessita se perceber no exercício da assistência pedagógico-didática aos professores, para se chegar à qualidade de ensino (considerando o ideal e o possível), auxiliando-os a conceber, construir e administrar situações de aprendizagem de acordo com a necessidade educacional de cada estudante (LIBÂNEO, 2001).

Como construir e administrar situações de aprendizagem junto ao professor? Como pensar ações que efetivem o acompanhamento pedagógico como encontro pedagogo-professor tendo a mediação como uma possibilidade antevista?

Recorrendo ao Dicionário de Filosofia de Nicola Abbagnano (2007), encontramos possibilidade de entendimento de mediação:

MEDIAÇÃO (in. Mediation; fr. Médiation; ai. Vermittelung; it. Mediazione). Função que relaciona dois termos ou dois objetos em geral. Essa função foi identificada: 1^a no termo médio no silogismo; 2^a nas provas na demonstração; 3^a na reflexão; 4^a - nos demônios na religião.

1^b Segundo Aristóteles, o silogismo é determinado pela função mediadora do termo médio, que contém um termo e é contido pelo outro termo (ABBAGNANO, 2007, p. 655).

Qual seria o termo médio da mediação do pedagogo com o professor? Se o silogismo vem na condição de duas premissas ou proposições, poderíamos compreender que, se historicamente coube ao *“paedagogus”* o acompanhar algo ou alguém com intencionalidade, então são inerentes as suas tarefas atuais à mediação entendida aqui como uma forma de revelar o acompanhamento pedagógico?

2~ Segundo a Lógica de Port-Royal, a M. é indispensável em qualquer raciocínio. “Quando apenas a consideração de duas ideias não é suficiente para se julgar se o que deve fazer é afirmar ou negar uma ideia com a outra, é preciso recorrer a uma terceira ideia, simples ou complexa, esta terceira ideia chama-se intermediária”. LOCKE dizia: “As ideias intermediárias, que servem para demonstrar a concordância entre outras duas, são chamadas de prova; quando, com esse meio, percebe-se com clareza ou evidencia a concordância ou discordância, elas são chamadas de demonstração”. No mesmo sentido Italembert afirmava: “Toda a lógica se reduz a uma regra muito simples: para confrontar dois ou mais objetos distantes uns dos outros utilizamos objetos intermediários. O mesmo acontece quando queremos confrontar duas ou mais ideias; a arte do raciocínio nada mais é que o desenvolvimento desse princípio e as consequências dele resultantes” (ABBAGNANO, 2007, p. 655).

Em situações do cotidiano escolar, que como o próprio caderno pedagógico anuncia, são por vezes difíceis e nos levam a buscar por novas possibilidades, podemos acolher esta fala quando ela se refere à necessidade de recorrermos a uma terceira ideia, podendo aqui ser uma forma de ação do pedagogo, sendo em determinadas situações o intermediário, puxando as coisas, as ideias, as ações para uma média aceitável, que resida no cuidado com o ensino do estudante.

Entendemos então que mediação vem a ser o mediar saberes e modos de ação, o pensar da teoria pedagógica e da práxis educativa como possibilidade de condução à cultura no encontro com o outro, escutando e refletindo.

Segundo Hegel *apud* Abbagnano (2007),

3ª [...], a M. é a reflexão em geral: “Um conteúdo pode ser conhecido como verdade só quando não é mediado por outro, quando é finito, quando, portanto, medeia-se consigo mesmo, sendo assim, o todo em uma, M. e a relação imediata consigo mesmo. “Em outras palavras, a reflexão exclui não só a imediação, que é a intuição abstrata, o saber imediato, mas também a “relação abstrata”, a M. de um conceito com um conceito diferente (as provas de LOCKE), que Hegel considera típica (e com razão) do século do Iluminismo (ABBAGNANO, 2007, p. 655).

De que forma o encontro professor–pedagogo pode ocorrer no convívio entre estes, sem que a figura do pedagogo não assombre o professor ou vice-versa? Um encontro pensado na escuta e no diálogo poderia ser uma abertura?

Se nos parece tão importante encontrar o outro para ações a serem acompanhadas e mediadas, porque nos é tão caro vê-la acontecendo?

Com este intuito procuramos na história endereçamentos do acompanhamento e seus entendimentos como ocupação do pedagogo.

4.4 ACOMPANHAMENTO: ASPECTOS ENDEREÇADOS PELA HISTÓRIA

Os estudos que vimos fazendo nos mostram que talvez o acompanhar como atribuição do pedagogo expresso pela RME de Curitiba tenha permanecido em nossos dias pelo viés da história, considerando que a

História da Educação fornece aos educadores um conhecimento do passado coletivo da profissão, que serve para formar a sua cultura profissional. Possuir um conhecimento histórico não implica ter uma ação mais eficaz, mas estimula uma atitude crítica e reflexiva (NÓVOA *apud* CAMBI, 1999, p. 13).

Aranha (2006) diz que a expressão pedagogo possui derivação da palavra Pedagogia, que advém das palavras *paidós*, que significa crianças, e *agogé*, que é o mesmo que condução. Por esse caminho, o *paidagogo* era uma pessoa designada a cuidar e ensinar as crianças, ou ainda, assim se

[...] nomeava inicialmente o escravo que conduzia a criança, com o tempo o sentido do conceito ampliou-se para designar toda teoria sobre a educação. [...] os gregos esboçaram as primeiras linhas conscientes da ação pedagógica e assim influenciaram por séculos a cultura ocidental (ARANHA, 2006, p. 67).

Nesse sentido, Cambi (1995) aponta que a figura do pedagogo aparece na Grécia Antiga como acompanhante de criança, com objetivo de controlar e estimular, sendo assim concebido como mestre da verdade.

Saviani (1985) também aborda entendimento do pedagogo como quem tem por ofício a condução à cultura. Leva em consideração a ideia de que os preceptores gregos eram possuidores de cultura e a estes era confiada a educação dos filhos. Assim, o pedagogo era responsável pela organização e acesso à formação cultural e do conhecimento, pois dominava estratégias, métodos, formas de ensino, subjugando o conhecimento pedagógico (SAVIANI, 1985).

Ainda para Saviani (2012), a Pedagogia, como ciência, não revelava seu significado na jornada histórica do termo 'pedagogia' e nem de 'pedagogo', originado do latim "*paedagogatus*" (educação e instrução) e "*paedagogus*" (aquele que conduz, preceptor, mestre, guia). Para ele o termo Pedagogia assumia por vezes um significado depreciativo de mestre pedante, autoritário e pobre de espírito. O autor explica também que no século XIX o termo 'pedagogia' se generalizou quando passou a designar "a conexão entre a elaboração consciente da ideia da educação e o fazer consciente do processo educativo" (SAVIANI, 2012, p. 6).

Na escuta atenta destes autores, constatamos que durante muito tempo o ser pedagogo restringia-se a fazer coisas. A figura do pedagogo era vista como de um escravo, marca de suas funções dicotomizadas entre o intelectual e o manual, e que talvez ainda hoje possa ser vista na relação da teoria e prática, no fazer pedagógico da relação professor-pedagogo. Para Libâneo (2010), "o pedagógico perpassa toda a sociedade, extrapolando o âmbito escolar formal, abrangendo esferas mais amplas da educação informal e não-formal" (LIBÂNEO, 2010, p. 28).

Na visão do autor, o “pedagógico” permeia todas as ações dentro das escolas, reafirmando a ação do pedagogo já anunciada por ele na 3 Primeira composição - A formação do pedagogo à luz da legislação brasileira: nos rastros do acompanhamento pedagógico do pedagogo junto ao professor, sendo este um profissional atuante em diferentes frentes ligadas à prática educativa, tais como: nos processos de transmissão e assimilação de saberes e modos de ação e na formação humana dentro do contexto histórico. Assim, podemos nos perguntar: qual o ponto central da Pedagogia?

Em Saviani (2008), buscamos o desvelamento do foco central de cuidado da Pedagogia sendo “[...] a questão dos métodos, dos processos” (SAVIANI, 2008, p. 74), e considerando as formas de desenvolvimento do trabalho pedagógico,

[...] trata-se da organização dos meios (conteúdos, espaços, tempo e procedimentos) através dos quais, progressivamente, cada indivíduo singular, realize, na forma da segunda natureza, a humanidade produzida historicamente (SAVIANI, 2008, p.14).

Na busca pelos alicerces da Pedagogia, fomos ouvir Libâneo (2005) para entender quem é este profissional formado em Pedagogia

[...] é o profissional que atua em várias instâncias da prática educativa, direta ou indiretamente ligadas à organização e aos processos de transmissão e assimilação ativa dos saberes e modos de ação, tendo em vista objetivos de formação humana definidos em sua contextualização histórica (LIBÂNEO, 2005, p. 52).

A história nos permite aproximar nossas compreensões da origem da Pedagogia e do pedagogo com nosso momento vivido tentando entender as marcas trazidas para nossos dias atuais. Permanecemos na escuta dela:

Na antiguidade, aos demônios cabia uma função mediadora entre deuses e os homens. O Demiurgo de Platão encarrega as divindades inferiores ou demônios de criar as gerações mortais e completar a obra da criação. Plotino diz que os demônios são eternos, em relação a nós, servindo de “intermediários entre deuses e nossa espécie”. Mitra era concebido como mediador, mais precisamente como mediador entre divindade inatingível das esferas etéreas e o gênero humano. Enfim, segundo a doutrina cristã, “somente a Cristo compete ser mediador de modo simples e perfeito” (ABBAGNANO, 2007, p. 655).

Quem seria o demônio na relação professor-pedagogo? A que viria este demônio hoje? Seria um demônio que pode tirar o sono, assombrar, ou ser aquele

que atormenta para não deixar parar, estagnar, que está sempre fazendo algo pulsar? O que define este demônio como ser que faz pulsar ou faz assombrar?

Em algumas definições, olhamos a mediação pela raiz da média, do intermediário, algo que tira prova de ideia ou objeto para validação de um ponto de vista quando se encontram divergências ou como a habilidade de interceder pelo outro ou por algo.

E no conviver de professores e do pedagogo, qual definição nos ajudaria a compreender aspectos deste encontro completo e tão latente? Seriam na atualidade os pedagogos estes demônios? E qual seu papel na escola? Se compreendermos os pedagogos/demônios como mediadores, quais seriam suas necessidades para o encontro com os professores?

Na RME de Curitiba, o pedagogo necessita cumprir alguns requisitos para que possa atuar nas escolas, em consequência encontrar o professor, sendo estes:

A - REQUISITOS FÍSICOS:

Postura física assumida: sentado, agachado, em pé, andando.
Deslocamento: na horizontal. Discriminação visual e auditiva. Uso da voz.

B- REQUISITOS PSICOLÓGICOS:

Atenção concentrada: capacidade do indivíduo em selecionar um estímulo diante de muitos outros e conseguir voltar e manter sua atenção para o estímulo selecionado pelo maior intervalo de tempo, de modo a conseguir rendimento e qualidade na tarefa realizada.

Atenção dividida: capacidade para manter a atenção com qualidade e concentração entre dois estímulos ou mais.

Memória: capacidade de adquirir, armazenar e recuperar informações disponíveis.

Expressão oral e escrita: habilidade de comunicar-se verbalmente e por meio de escrita, estabelecendo a compreensão e a produção de conhecimento.

Habilidade social: capacidade de relacionamento interpessoal adequado, comunicando-se de forma assertiva nos diferentes grupos sociais.

Tolerância à frustração: capacidade de suportar tensão resultante de um acúmulo de exigências, bem como, expectativas não passíveis de satisfação.

Adaptabilidade: capacidade de o indivíduo adaptar seu comportamento às diversas situações, equilibrando às normas de convivência no espaço das relações institucionais e interpessoais.

Controle emocional: habilidade de reconhecer as próprias emoções diante de um estímulo, controlando-as de forma que não interfiram em seu comportamento/atendimento (CURITIBA, 2016, p. 13).

No requisito físico podemos ter uma abertura, uma fenda de possibilidade, se compreendermos que a discriminação auditiva, que é assumida como requisito, pode ir além do aspecto físico. Caminhando numa perspectiva heideggeriana, falamos de uma escuta não apenas para perceber os estímulos sonoros através do ouvido

fisiológico, da fala fonética, tendo uma postura acolhedora (HEIDEGGER, 2002) no horizonte da ocupação e da pré-ocupação do pedagogo e do professor.

Escutar, no sentido aqui discutido, significa, a disponibilidade por parte do sujeito que escuta para abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro. Isto não quer dizer, evidentemente, que escutar exija de quem realmente escuta sua redução ao outro que fala. Isto não seria escuta, mas auto-anulação. A verdadeira escuta não diminui em mim, em nada, a capacidade de exercer o direito de discordar, de me por, de me posicionar. Pelo contrário, é escutando bem que me preparo para melhor me colocar ou melhor me situar do ponto de vista das ideias (FREIRE, 2004, p. 119).

Desta forma, se nos ocupamos e nos preocupamos com o pedagogo neste acompanhamento pedagógico no ato educativo, bem como com conhecimentos, ideias, pontos de vistas, relações, concepções, entre outros, o objetivo deste ato pode ser uma ação dentro de sala de aula com o estudante. A mediação a ser perseguida no encontro professor-pedagogo necessita ser capaz de ultrapassar o individualismo, interligar conhecimentos, respeitar as diferenças e se colocar em movimento para que haja a possibilidade do encontro.

Assim, mostra-se como possibilidade de fio condutor do acompanhamento pedagógico o cuidado pela escuta, uma escuta feita pelo pedagogo e pelo professor sobre este mundo-escola — um diálogo.

Para Loureiro (2009), “no diálogo humanista, a humildade é uma característica Fundamental daquele que escuta” (2009, p. 91). Neste entendimento, a autora nos convida a refletir sobre nossa compreensão de que ninguém é melhor que ninguém, com isto a escuta do pedagogo e do professor por seus conhecimentos se faz fundamental para que se percebam e se constituam juntos o percurso a ser seguido no acompanhamento pedagógico.

O encontro do pedagogo-professor, no estar com o outro para escutar, dialogar, cuidar, pode ser a abertura necessária para o acompanhamento pedagógico, sendo que neste encontro o discurso pode se constituir na pre-sença.

[...] O discurso é constitutivo da existência da pre-sença, uma vez que perfaz a constituição existencial de sua abertura. A escuta e o silêncio pertencem a linguagem discursiva como possibilidades intrínsecas. Somente nesses fenômenos é que se torna inteiramente nítida a função constitutiva do discurso para a existencialidade da existência (HEIDEGGER, 2005, p. 220).

Para a Fenomenologia, o cuidado “[...] é existir, é cuidar do ser; é cuidar de ser-

si-mesmo e cuidar de ser-com-outros; é existência na coexistência, modo como o ser que se preocupa com os outros” (ADÃO; HOLANDA, 2011 *apud* BICUDO, 2011, p. 7).

Um cuidado, uma ocupação, uma preocupação para que pedagogo e professor se percebam e se encontrem para realizar o que lhes é comum como ocupação e preocupação: a aprendizagem dos estudantes. Mas, também necessitamos olhar atentamente como essa pre-ocupação se manifesta, pois ela possui possibilidades extremas, conforme nos explica Heidegger (2005):

Ela pode, por assim dizer, retirar o “cuidado” do outro e tomar-lhe o lugar nas ocupações, *substituindo-o*. Essa preocupação assume a ocupação que deve realizar. Este é deslocado de sua posição, retraindo-se, para posteriormente assumir a ocupação como algo disponível e já pronto ou então se dispensar totalmente dela. Nessa preocupação, o outro pode tornar-se dependente e dominado mesmo que esse domínio seja silencioso e permaneça encoberto para o dominado. Essa ocupação substitutiva, que retira do outro o “cuidado”, determina a convivência recíproca em larga escala e, na maior parte das vezes diz respeito à ocupação manual (HEIDEGGER, 2005, p. 174).

Um cuidado assumido pela escuta que mostra possibilidades para o encontro professor-pedagogo por meio de uma postura acolhedora (HEIDEGGER, 2002), que abra possibilidade de estarem juntos, de pedagogo-professor se encontrem em discursos com a mesma intencionalidade e não apenas num conjunto de palavras incompreensíveis, no sentido de que “a presença escuta porque compreende” (HEIDEGGER, 2006, p. 226).

Uma escuta que nos permita ir além do ouvir os sons das coisas, de carros, do vento e dos outros, que nos possibilite acolher e pertencer ao mundo, que se mostre como um cuidado que traz pontos importantes para refletirmos, como “atenção”, “precaução”, “cautela”, “preocupação”, “inquietação”, “diligência”, “encargo”, “incumbência”, “desvelo” (HOLANDA, 2011, p. 81), podendo proporcionar este encontro.

Outra possibilidade pode ser vista, se observada para além de mero requisito psicológico, quando o Decreto n. 1.313/2016 vê no pedagogo a habilidade social, sendo uma capacidade de relacionamento interpessoal adequado, comunicando-se de forma assertiva nos diferentes grupos sociais, pois o estar junto com o outro pode nos levar a este encontro de forma cuidadosa, e para isso o outro necessita se sentir pertencente, convidado para o encontro. Mas como?

Neste entendimento de escuta, acreditamos que podemos estar com o outro e, nesta compreensão, endereçar o acompanhamento pedagógico à possibilidade do encontro pedagogo-professor, considerando que ambos estejam comprometidos com

o respeito e a cooperação, bem como estejam dispostos a contribuir para o desenvolvimento e superação da prática pedagógica, e como menciona Freire (1996), somente quem escuta paciente e criticamente o outro pode falar com o outro.

4.5 POSSIBILIDADE QUE SE MOSTRA PARA O ENCONTRO PEDAGOGO-PROFESSOR

Ao encaminharmos nossos estudos e análises por meio da Hermenêutica, constatamos que o caderno orientador da Rede Municipal de Educação de Curitiba e o Decreto n. 1.313/2016 não revelam explicitamente o encontro pedagogo-professor com professores de áreas específicas, por exemplo o de Matemática. Porém, nossos estudos mostram as aberturas possíveis para este, compreendendo que a preocupação de ambos está na aprendizagem do estudante. Assim, fendas podem ser abertas e mobilizadas para o encontro do pedagogo-professor.

Em termos de compreensões, os documentos analisados primeiramente nos revelam algo imperativo, mostrando o que fazer; mas ao estudá-los, compreendemos a necessidade do estar junto, do encontro como modo de alcançar o que as prescrições solicitam do pedagogo, compreendendo esta ação por meio do cuidado e da escuta como forma de pensar as ocupações e preocupações deste profissional.

Essas atitudes se mostram como modos que podem indicar o cuidado com o ser-com-o-outro e com o ser-no-mundo, desvelando-se no encontro como um comum acordo professor-pedagogo com vistas ao Ensino e aprendizagem dos estudantes.

Sem deixarmos de lado nossos entendimentos do estudo realizado na 3ª Primeira composição - A formação do pedagogo à luz da legislação brasileira: nos rastros do acompanhamento pedagógico do pedagogo junto ao professor sobre a legislação educacional brasileira, que nos mostrou o caminhar histórico da Pedagogia e do pedagogo e suas ambiguidades, fazemos uma breve retomada à ideia que a este profissional se faz presente: o pré-conceito e o pré-julgamento, os quais se mostram como ações que para muitos se limitam em fiscalizar a ação docente e dos estudantes por meio de planejamentos, produção de relatórios, horário de estudantes e professores, faltas dos estudantes na escola, uso de uniforme, situações de saúde, questões disciplinares e outras, que acabam por não corresponder à ideia do pedagogo mediando a ação docente, de modo a fragilizar o acompanhamento pedagógico e limitar suas ações à mera execução de tarefas.

Acreditamos que a ação do pedagogo voltada para a prática pedagógica pode favorecer a prática docente e, como consequência, a aprendizagem dos estudantes, podendo ser um caminho à mediação pedagógica. Nesta perspectiva, Franco (2003) traz o pedagogo como mediador da prática educativa, um profissional que media teoria pedagógica e práxis, comprometido com a construção de um projeto político com vista à emancipação dos sujeitos e significativas relações sociais desejadas por estes (FRANCO, 2003).

Ainda para Franco (2008), a Pedagogia se constitui como curso de graduação que realiza “a análise crítica e contextualizada da educação e do Ensino enquanto práxis social, formando o pedagogo, com formação teórica, científica e técnica com vistas ao aprofundamento na teoria pedagógica [...]” (FRANCO, 2008, p. 149).

Imbuídos deste papel, a Pedagogia e o pedagogo assumem a função de articular as ações pedagógicas na escola, de maneira que os sujeitos do processo de ensino-aprendizagem se responsabilizem por suas ações a fim de consolidá-lo.

No entanto, a experiência vivida com meus pares evidencia que muitos pedagogos não conhecem e não se reconhecem em suas funções, sendo conhecidos por vezes como os “fazem tudo”, que buscam soluções imediatas para problemas cotidianos, caindo no esquecimento a procura por respostas à pergunta: a quem vem o pedagogo na escola, para além da docência nos Anos Iniciais?

As tarefas que descrevem o que se espera deste profissional e as urgências do solicitado pela escola marcam a distância entre o pedagogo o professor, dificultando muitas vezes a construção de um planejamento que possibilite novos caminhos metodológicos, pois por vários momentos se limitam a situações de indisciplina dos estudantes e preenchimentos de diversos documentos burocráticos, esvaziando a chance de um planejamento voltado à organização de atividades que permitam a efetivação de objetivos educacionais e possibilitadores “da mediação entre o conhecimento e a ação, ou seja, ajuda a efetivar a relação entre teoria e prática” (LIBÂNEO, 2004, p. 149).

Os esclarecimentos vindos deste estudo abrem horizonte para o cuidado e a escuta como possibilidade do encontro professor-pedagogo, mas antes deixamos aqui as marcas do que podem ser brechas para esta abertura, sendo que

O coordenador pedagógico é um profissional imprescindível para assegurar as escolas a interação e articulação do trabalho pedagógico didático; a formulação acompanhamento da execução do projeto-pedagógico curricular,

a organização curricular, a orientação metodológica, a assistência pedagógica-didática aos professores na sala de aula numa relação interativa e compartilhada com o professor e os estudantes, colaboração nas práticas de reflexão e investigação, diagnóstico, e atendimento de necessidades ligadas ao Ensino e aprendizagem dos estudantes em conjunto com o professor [...] (LIBÂNEO, 2002, p. 74).

O cuidado de estar junto com o professor no acompanhamento pedagógico caminha ao lado da escuta, do diálogo, do pensar em conjunto, do orientar em uma comunicação acolhedora. Para Heidegger (1993), “a comunicação tem de ser compreendida a partir da estrutura do ser-aí como ser com o outro” (HEIDEGGER, 1993, p. 223).

No estar junto, acompanhando pedagogicamente, a comunicação vai além de pronunciar enunciados entre sujeitos; vem se desvelando como possibilidade do cuidado ocupado e preocupado com o outro, buscando compreendê-lo, tendo a escuta como fio condutor, pois escutando podemos aprender a falar com os outros (FREIRE, 1996).

No encontro do pedagogo-professor, a escuta se mostra muito além da percepção acústica. Perpassa pela busca da compreensão, conhecendo as preocupações e preocupações destes de forma conjunta e respeitosa, para assim ambos se reconhecerem no mundo-escola de maneira que aprendam a escutar para que possam também falar (FREIRE, 1996).

5 TERCEIRA COMPOSIÇÃO - O ENCONTRO PEDAGOGO-PROFESSOR DE MATEMÁTICA DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: NO SILÊNCIO DAS PESQUISAS BRASILEIRAS

RESUMO

Esta composição procura pelo encontro entre o pedagogo-professor de Matemática dos Anos Finais, um encontro marcado por possibilidades vindas do acompanhamento pedagógico, pela mediação de saberes e modos de ação. Para isto, fomos ao Banco de Pesquisas da CAPES buscar por trabalhos e autores que tratam dessa temática. Estabelecemos filtros que nos possibilitassem ir ao encontro de nossa interrogação de pesquisa, 'o que é isto, o-acompanhamento-pedagógico-nos-Anos-Finais-do-Ensino-Fundamental?' e de nosso fenômeno, o 'acompanhamento-pedagógico'. Os textos selecionados foram lidos-interpretados-compreendidos-comunicados por meio de análise qualitativa na perspectiva fenomenológica com apoio na Hermenêutica, para assim explicitarmos um cenário com nossos entendimentos. Nessa caminhada, encontramos silêncios. Constatamos que pela interrogação orientadora, pedagogo e professor de Matemática não se mostram diretamente. As pesquisas não tematizam o estar junto destes dois, nem esbarram no acompanhamento pedagógico em Matemática. A ausência de estudos focados pode indicar que as dificuldades não acontecem, ou que a complexidade é tanta que um solo compreensivo se faz necessário antes de ir à coisa mesma, ao encontro do professor de Matemática e do pedagogo em seus modos de ser profissionais. Assim, a pesquisa nos mostra algumas pistas para seguirmos em frente, apontando aberturas para o encontro entre professor de Matemática e pedagogo.

Palavras-chave: Encontro-pedagogo-professor de Matemática Anos Finais. Silêncio.

ABSTRACT

This composition seeks the meeting between the pedagogue and the mathematics teacher of the Elementary School, Final Years, a marked meeting that comes from the pedagogical accompaniment, through the knowledge mediation and action modes. For this, we went to the CAPES Research Bank to look for papers and authors who study this theme. We established filters that would enable us to meet our research question, 'what is this, the pedagogical-accompaniment-in-the-Final-Years-of-Elementary-Education?' and our phenomenon, the 'pedagogical accompaniment'. The selected texts were read-interpreted-understood-communicated through qualitative analysis in the phenomenological perspective supported by Hermeneutics, to explain a scenario with our understandings. On this journey, we found silence. Through the guiding question, we found that pedagogue and mathematics teacher do not show themselves directly. The researches do not address the "being together" of them, neither come up against the pedagogical accompaniment in mathematics. The absence of focused studies may indicate that the difficulties do not happen, or that the complexity is so great that a comprehensive soil is necessary before an in-depth study, which meets the mathematics teacher and the pedagogue in their ways of being professionals. Thus, the research shows us some clues to move forward, pointing out openings for the meeting between mathematics teacher and pedagogue.

Keywords: Pedagogue-mathematics-teacher-of-Final-Years-meeting. Silence.

5.1 INTRODUÇÃO

Seguir em frente.
Não tentar entender.
Caminhar e esperar, que um dia,
noutro encontro dos desencontros,
se encontrem, no destino do caminho dos encontros desencontrados (Martina Sanchez)

Caminhar para encontrar! Percorrer o caminho dos encontros e desencontros entre o professor de Matemática e o pedagogo se mostra como possibilidade de uma fusão de horizontes, de ocupações, de preocupações e do cuidado com aprendizagem do estudante encontrando aberturas para o acompanhamento pedagógico e a mediação.

Desta forma, no GEFoProf¹⁵, considerando seus estudos voltados para formação de professores de Matemática em diferentes trajetórias da educação brasileira, vimos tecendo nossas investigações. Uma das frentes investigativas tem por fenômeno de pesquisa o acompanhamento-pedagógico, intencionando endereçar possibilidades para que o encontro pedagogo-professor de Matemática dos Anos Finais aconteça e reflita favoravelmente nos modos de acolher as inquietações cotidianas trazidas por professores, sendo aberturas para a formação das pessoas que ali estão.

Nesta composição, caminhos já foram percorridos em atenção ao fenômeno 'acompanhamento-pedagógico', revelando que tal atribuição não comparece na matriz formativa do pedagogo, quando olhada em seus aspectos histórico-legais, conforme estabelecido na 3 PRIMEIRA COMPOSIÇÃO - A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO À LUZ DA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA: NOS RASTROS DO ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO DO PEDAGOGO JUNTO AO PROFESSOR. O pedagogo é o profissional multifacetado, que tem na docência para os Anos Iniciais a atribuição mais visível, seguida de outras tarefas, tal como a gestão educacional, anunciando modos lacônicos desta acontecer. Mesmo sem clareza sobre o que o acompanhamento

¹⁵ Grupo de estudos e pesquisas em formação de Professores, tem como proposta principal proporcionar aos componentes um espaço para discussões, estudos e pesquisas relacionadas à formação de Professores de Matemática. Busca-se aprofundar estudos na área da Educação, Educação Matemática, Tecnologia, Políticas Públicas, Gestão e Práticas Pedagógicas, produzir conhecimentos sobre processos formativos do Professor de Matemática e contribuir para a melhoria qualitativa do conhecimento produzido na interação entre tecnologias educacionais e a prática pedagógica.

pedagógico enseja para a Educação Básica, do pedagogo é exigido o desempenho dessa tarefa, caso explicitado na RME de Curitiba.

No documento e legislação da RME de Curitiba, estudo exposto na 4 Segunda COMPOSIÇÃO - O ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO NAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA: O QUE AS ORIENTAÇÕES LEGAIS ENDEREÇAM PARA O ENCONTRO PROFESSOR-PEDAGOGO?, o encontro pedagogo-professor de Matemática dos Anos Finais não se mostrou em suas especificidades, mas sim de forma geral e ampla, por isso, neste texto, voltamos à interrogação: ‘o que é isto, o acompanhamento-pedagógico-nos-Anos-Finais-do-Ensino-Fundamental?, desdobrando-a para o que acontece quando esse acompanhamento tem no horizonte o pedagogo-professor de Matemática dos Anos Finais, em um encontro intencionado, trazido em pesquisas brasileiras, de modo a compormos um pano de fundo. Além disso, procuramos abertura para ir-à-coisa-mesma: ao professor de Matemática e ao pedagogo, buscando suas expressões sobre acompanhamento pedagógico na escola, com o cuidado de não reforçarmos as mazelas do desencontro ou fecharmos portas.

Recordamos, como já visto na 3 Primeira composição - A formação do pedagogo à luz da legislação brasileira: nos rastros do acompanhamento pedagógico do pedagogo junto ao professor de cenário, que a formação de professores em nível superior no Brasil teve seu marco inicial com a criação da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo em 1934, no modelo ‘3+1’.

Esse modelo de formação de professores espalhou-se por todo o Brasil e, ainda hoje, mostra-se orientador, na prática, de grande parte dos cursos de graduação, mesmo que em termos teóricos os cursos sejam pensados de modo articulado, seguindo as resoluções oficiais. Primeiro aprende-se o conteúdo; depois, como ensinar esse conteúdo. Não raro, os estudantes das áreas disciplinares emitem juízos sobre as experiências vividas no “1” do “3+1”: trata-se de uma perda de tempo. Salvo raras exceções, as disciplinas pedagógicas pouco seduzem os futuros professores (FERNANDES; VALENTE, 2019, p. 8).

Ou seja, para formação dos professores de área disciplinar, disciplinas pedagógicas parecem contribuir pouco; já para os pedagogos, não privilegiar conteúdos de Ensino, mas sim formas e métodos de ensino, traz contribuições. Na escola, este encontro pode ser a abertura para o acompanhamento pedagógico, sem perder de vista que o pedagogo

[...] não é (ou não deveria ser): não é fiscal de professor, não é dedo duro (que entrega os professores para a direção ou mantenedora), não é pombo correio (que leva recado da direção para os professores e dos professores para a direção), não é coringa/tarefeiro/quebra galho/salva-vidas (ajudante de direção, auxiliar de secretaria, enfermeiro, assistente social, etc.), não é tapa buraco (que fica 'toureando' os alunos em sala de aula no caso de falta de professor), não é burocrata (que fica às voltas com relatórios e mais relatórios, gráficos, estatísticas sem sentido, mandando um monte de papéis para os professores preencherem – escola de 'papel'), não é de gabinete (que está longe da prática e dos desafios efetivos dos educadores), não é dicário (que tem dicas e soluções para todos os problemas, uma espécie de fonte inesgotável de técnicas, receitas), não é generalista (que entende quase nada de quase tudo) (VASCONCELLOS, 2002, p. 86-87).

Entretanto, o pedagogo domina sistemática e intencionalmente as formas de organização do processo de formação cultural no interior das escolas (SAVIANI, 1985). Neste sentido, nesta composição, a possibilidade de ir-à-coisa-mesma — ou seja, às expressões do professor de Matemática e do pedagogo — pelas pesquisas boleiras sobre acompanhamento pedagógico moveu-nos a não fechar portas para que o pedagógico e a Matemática possam se entrelaçar na escola. Um entrelaçamento que traz complexidades do campo da Educação Matemática, solicitando estar-com Matemática-pedagógico, em um trabalho convergente ao ensino que vise à aprendizagem do aluno, em que as pessoas estejam no centro da ação educativa e sejam a razão da escola existir, e que os conteúdos, modos de ensino, sejam material com o qual se molda formas pela ação efetuada.

5.2 O PERCURSO METODOLÓGICO

A trajetória constitutiva para procura de pesquisas que tematizassem a interrogação 'o que é isto, o-acompanhamento-pedagógico-nos-Anos-Finais-do-Ensino-Fundamental?', no bojo do trabalho com a Matemática, foi iniciada no banco de teses e dissertações da CAPES, considerando sua abrangência nacional e atualização constante, constituindo-se também como um órgão que inspira confiança, por ser institucionalmente reconhecido e por sua forma de sistematização e organização das pesquisas.

Definimos as palavras 'pedagogo', 'acompanhamento pedagógico', 'mediação', 'encontro' e 'professor de Matemática dos Anos Finais' condizentes com nossa interrogação e nos lançamos ao portal da CAPES. Definimos também o modo de proceder com o que localizaríamos neste banco, ou seja, leitura dos títulos e resumos

para que conseguíssemos eleger uma sequência que nos garantisse o máximo de pesquisas que versassem sobre nosso tema.

Estabelecemos a sequência de filtros utilizando ‘grande área’, ‘área de conhecimento’, e, após algumas combinações, organizamos da seguinte maneira as buscas:

- 1) Teses e Dissertações;
- 2) Anos: de 2015 a 2020;
- 3) ‘Grande Área Conhecimento’ – ‘Ciências Humanas’;
- 4) ‘Área de Conhecimento’ – ‘Educação’ e ‘Ensino de Ciências e Matemática’;
- 5) ‘Área de Avaliação’ – ‘Educação’;
- 6) ‘Área de Concentração’ – ‘Educação’.

Optamos por essa sequência por ela ter se mostrado, ao longo das diversas tentativas, a que promoveu uma seleção maior de pesquisas que apresentassem em seus títulos as palavras que procurávamos, bem como, a que possibilitava a eliminação de estudos que não estivessem relacionados a nossa região de inquérito, a Educação Matemática.

Ao iniciarmos as tentativas, constatamos que as palavras sozinhas não traziam o que procurávamos, assim as buscas foram reiniciadas com as mesmas palavras, mas combinadas entre si: ‘Encontro/professor de Matemática/Anos Finais/pedagogo’, ‘Mediação/pedagogo/professor de Matemática/Anos Finais’ e ‘Acompanhamento pedagógico/Matemática/pedagogo/Anos Finais’. Assim, procedemos a seleção das teses e dissertações, conforme o Quadro abaixo:

QUADRO 4 - RESULTADOS DAS PESQUISAS

1º FILTRO: Palavras-chave: busca em teses e dissertações	
1- "Encontro/professor de Matemática/Anos Finais/pedagogo"	Nenhum registro encontrado para o termo buscado.
2- "Acompanhamento pedagógico/Matemática/pedagogo/Anos Finais"	247668 resultados
	2º FILTRO PERÍODO: a partir do ano 2015 até o ano de 2020 52829 resultados
	3º FILTRO GRANDE ÁREA DE CONHECIMENTO: Ciências Humanas 12059 resultados
	4º FILTRO ÁREA DE CONHECIMENTO: ‘Educação’ e ‘Matemática’ 5450 resultados
	5º FILTRO

	ÁREA DE AVALIAÇÃO: ‘Educação’ 5450 resultados
	6º FILTRO ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: ‘Educação’ 3560 resultados
3- “Mediação/pedagogo/professor de Matemática/Anos Finais”	1117752 resultados
	2º FILTRO PERÍODO: Ano 2020 até 2015 289791 resultados
	3º FILTRO GRANDE ÁREA DE CONHECIMENTO: Ciências Humanas 49236 resultados
	4º FILTRO ÁREA DE CONHECIMENTO: ‘Educação’ e ‘Matemática’ 16584 resultados
	5º FILTRO ÁREA DE AVALIAÇÃO: ‘Educação’ 16584 resultados
	6º FILTRO ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: ‘Educação’ 10609 resultados

FONTE: O autor (2021)

O resultado das pesquisas nos mostrou que as produções não possuem em sua temática a especificidade tal como buscamos em nossa interrogação: ‘o que é isto, o acompanhamento-pedagógico-nos-Anos-Finais-do-Ensino-Fundamental?’. Assim, debruçamo-nos nas pesquisas que mais se aproximaram de nossa temática, destacando trabalhos por seus títulos e posteriormente pelos resumos.

Com a junção das palavras: ‘acompanhamento pedagógico/Matemática/pedagogo/Anos Finais’, obtivemos 247668 resultados, que após todos os filtros, foram reduzidos a 3560 resultados.

Lemos os títulos de 3560 resultados de dissertações e teses e selecionamos os que trouxeram o enlace de nossa interrogação; no entanto, vimos muitas pesquisas mostrando a Matemática na formação do pedagogo sem que tivessem nosso foco de investigação. Então, selecionamos uma pesquisa que trouxe o acompanhamento pedagógico em seu título, resumo e introdução — um horizonte para o trabalho do pedagogo nesta perspectiva —, sendo esta: FARIA, POLLYANNA SILVA DE PAULO. **Gestão escolar, acompanhamento pedagógico e práticas escolares:** um estudo sobre a eficácia escolar em três escolas estaduais de belo horizonte. 2018. 119f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

A outra composição de palavras feitas foi 'Mediação/pedagogo/professor de Matemática/Anos Finais', obtivemos 1117752 resultados e, após todos os filtros, foram reduzidos a 10609 resultados.

Lidos os títulos de 10609 trabalhos que pudessem endereçar a nossa interrogação, destes selecionamos dois cujo título, resumo e introdução mostraram as palavras procuradas, quais sejam: SILVA, S. **Processos mediadores do professor pedagogo na escola pública estadual do Paraná: novas dimensões de atuação** Curitiba. 2016. 200f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016; e NEGOSEKI, C. M. C. **O papel do pedagogo como mediador na/da formação continuada do professor.** 2018. 234f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: Teoria e Prática de Ensino) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

Ao analisarmos as pesquisas, com os filtros que definimos, observamos que estas não trazem o encontro/acompanhamento pedagógico ou mediação com o professor de Matemática dos Anos Finais e o pedagogo como foco de seus estudos. Com poucos trabalhos, lançamos nossas palavras no site de busca Google, e neste encontramos duas dissertações citadas no artigo: OLIVEIRA, J. C. de. Coordenador pedagógico: revisão empírica dos resumos de teses e dissertações produzidas no Brasil de 1988 a 2012. **Regae: Rev. Gest. Aval. Educ**, Santa Maria, v. 6, n. 13, p. 83-99, set./dez. 2017, que nos despertou interesse pelo título apresentado, quais sejam: MENEZES, D. A. C. **O coordenador pedagógico e os professores: um relacionamento delicado?** 2000. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas-SP, 2000; e SANTANA, P. M. M. de. **A escuta do saber-fazer do coordenador pedagógico pelo professor: um estudo de representação social.** 2011. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2011.

No entanto, por se tratarem de pesquisas anteriores às plataformas digitais, não as localizamos na plataforma da CAPES, que menciona a seguinte informação: "Trabalho anterior à Plataforma Sucupira". Visando a continuar a busca, encaminhamos e-mail de solicitação de acesso às pesquisas para o site das universidades e autoras, mas até o presente momento não obtivemos retorno.

Diante desta fragilidade de referências para análises, trouxemos pesquisas que endereçassem o trabalho do pedagogo como articulador da formação do professor, ou seja, como uma abertura possível para o encontro pedagogo-professor de

Matemática, que mostrassem nossas palavras de busca, sendo estas: CRUZ, K. C. da. **O papel do coordenador pedagógico na formação continuada de professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental para uso das TDIC**. 2018. 133f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Jataí-GO, 2018; e OLIVEIRA, C. A. de. **O papel do(a) professor(a) coordenador(a) pedagógico(a) na formação em serviço dos(as) docentes do Ensino Fundamental II**: uma análise dessa função em uma rede municipal de Ensino do interior paulista. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos-SP, 2018.

A sequência dos estudos foi realizada considerando as expressões pesquisadas, que nos possibilitaram compreender que o acompanhamento pedagógico vem sendo vislumbrado como uma forma de pensar o encontro professor-pedagogo, sem a especificidade do professor de Matemática dos Anos Finais, mas com aberturas para este momento. Assim, apresentamos o lido, interpretado e compreendido — compreensão aqui caracterizada por um movimento dialético, em que há concordância entre o individual e o todo, entre o todo e as partes (GADAMER, 1999).

Neste sentido, Gadamer (1999) explica que

[...] quem quer compreender um texto, em princípio, tem que estar disposto a deixar que ele diga alguma coisa por si. Por isso, uma consciência formada hermeneuticamente tem que se mostrar receptiva, desde o princípio, para a alteridade do texto. Mas essa receptividade não pressupõe nem neutralidade com relação à coisa nem tampouco auto-anulamento, mas inclui a apropriação das próprias opiniões prévias e preconceitos, apropriação que se destaca destes (GADAMER, 1999, p. 405).

Para Bicudo,

[...] a interpretação hermenêutica não se atém a uma interpretação estrutural do texto, olhado sob a perspectiva da análise linguística, mas procura pelo significado do texto no contexto em que ele emerge, nas experiências vividas por aquele que o lê e o interpreta, tanto a luz do seu real vivido como a do encontro histórico dessa vivência e da tradição. Sendo assim, a interpretação vem a ser um fenômeno epistemológico e ontológico, uma vez que leva a percorrer os caminhos da construção do conhecimento, os quais, por sua vez, conduzem a compreensão da realidade, interpelando-a e interrogando o próprio significado de verdade (BICUDO, 1991. p. 64).

Desse modo, não realizamos apenas uma leitura interpretativa das pesquisas, mas sim um estudo crítico-reflexivo, procurando fendas para o encontro pedagogo-

professor de Matemática de Anos Finais por meio de nossas compressões possíveis até este momento, assim deixando brechas para novos estranhamentos e questionamentos.

5.3 O DIÁLOGO: PESQUISAS E PESQUISADORES

Na primeira pesquisa, Faria (2018) se dedicou ao percurso ao acompanhamento pedagógico feito pelos supervisores pedagógicos no trabalho do professor. Mesmo não sendo esta a nossa perspectiva de estudo, a sua leitura trouxe em seu bojo o realizado pelo pedagogo, referindo-se aos índices de avaliações externas e a como as escolas conseguiram aprimorar estes dados.

Em Faria (2018), a função deste supervisor pedagógico no estado de Minas Gerais, nas escolas estaduais, estabelece relação com a ação do acompanhamento pedagógico:

O acompanhamento pedagógico acontece nas escolas estaduais de Minas Gerais pelos supervisores pedagógicos, cuja função é orientar, acompanhar, questionar, motivar e despertar no grupo de professores o envolvimento com o trabalho. A supervisão pedagógica caracteriza-se por um trabalho de assistência ao professor, em forma de planejamento, acompanhamento, coordenação, controle, avaliação e atualização do desenvolvimento no processo ensino aprendizagem (RANGEL, 1988). O acompanhamento pedagógico é uma característica chave de escolas eficazes, pois permite o monitoramento do professor em sala de aula. Essa estrutura de monitoramento é uma referência sobre o que ensinar, pois por meio do monitoramento de desempenho é possível elaborar um plano de curso estruturado a partir das necessidades dos alunos (GAME, 2002 *apud* FARIA, 2018, p. 42).

Com base nestas leituras, entendemos que o encontro professor-pedagogo nesta rede de Ensino se desvela por ações que comportam o acompanhamento, sendo a assistência, o despertar para novas estratégias, mas também uma forma de controle e monitoramento dos professores que se mostra como uma maneira eficaz de trabalho.

Na continuidade dos estudos de Faria (2018), outro trecho que nos chamou atenção é quando ela explica a importância do atendimento ao professor, constituindo-se como algo a ser realizado para favorecimento das aprendizagens

Diante disso o atendimento individualizado ao professor é uma ação

imprescindível no trabalho do supervisor, fazendo o levantamento dos conteúdos que estavam previstos, como foram executados em sala de aula, quais os pontos problemáticos, quais os conteúdos que precisam ser retomados e propor ações futuras para o cumprimento correto desse currículo. Esse atendimento tem o objetivo de ouvir o professor para juntos, buscar estratégias que favoreçam a aprendizagem dos alunos (FARIA, 2018, p. 90).

O estudo nos mostrou a importância da ação deste supervisor pedagógico — pedagogo — junto ao trabalho do professor como forma de aprimoramento das práticas pedagógicas, sem fazer referência a fragilidades neste encontro professor-pedagogo, e evidenciando a necessidade do acompanhamento junto ao professor.

Outra pesquisa selecionada que mostra o papel do coordenador pedagógico na formação dos professores foi a de Cruz (2018). Nesta, o coordenador pedagógico tem função fundamental na formação do professor para o uso das tecnologias, sendo

[...] função principal do Coordenador Pedagógico (CP) é a promoção da FCP, seja na própria UEB; nos dias de trabalho coletivo; na observação da aula do professor; no atendimento individual, por meio das devolutivas e feedback; ou, ainda, estimulando a participação em cursos, congressos, seminários e orientações técnicas. Nesse contexto, Placco, Souza e Almeida (2012, p. 763) colocam que o “papel central do CP é o de formador de seus professores e líder dos processos coletivos de formação”, sendo este último um dos principais desafios apresentados ao CP ao final do século XX. Libâneo (2010, p. 61-62) defende que é papel do CP, a quem nomeia como “pedagogo escolar”, realizar a FCP na UEB. Assim, a atuação do CP “é imprescindível na ajuda aos professores e no aprimoramento do seu desempenho na sala de aula”. Todavia, o autor destaca a necessidade de que os próprios professores se preocupem com sua formação, tendo em vista a responsabilidade e o compromisso com o seu trabalho. Além disso, as expectativas em torno da atuação do professor são a de um profissional que seja “capaz de pensar, planejar e executar o seu trabalho e não apenas um sujeito habilidoso para executar o que os outros concebem” (LIBÂNEO, 2010, p. 61-62 *apud* CRUZ, 2018, p. 25).

O aprimoramento do desempenho do professor na sala de aula vem como fio condutor para a ação deste profissional em promover a formação na escola.

A promoção da formação passa pelo estar junto na forma de observar a aula do professor, atendimentos individuais e orientações técnicas. Neste estudo, a função do pedagogo foi sendo desvelada no aprimoramento da ação do professor quanto ao uso das tecnologias, a fim de aperfeiçoar práticas pedagógicas. Mas, também, esta ação nos permitiu pensar que as aberturas podem se dar em outras perspectivas que não apenas a tecnológica, contudo, o que se assenta em seu núcleo é o estar junto com uma intencionalidade formativa comum.

E, novamente, voltamo-nos a ler e buscar compreensões no estudo da formação do coordenador pedagógico, procurando por fendas que se abram a nossa interrogação de pesquisa. Em atenção a Oliveira (2018), ao desvelar o papel como formador do professor, o pedagogo é um profissional que movimenta a formação junto aos professores.

[...] coordenador pedagógico é aquele que deverá assumir o papel de realizar intervenções junto ao corpo docente, contribuindo para que as diferenças apareçam, sejam trabalhadas, e permitindo a expressão da individualidade de cada professor. Souza (2001) complementa dizendo que esse trabalho do coordenador não é terapêutico, nem está diretamente relacionado aos conteúdos do sujeito, mas visa ao crescimento do trabalho do grupo, o qual se constrói por meio da realização das tarefas referentes à prática pedagógica de cada docente. Quando um grupo de professores se reúne para discutir sua prática, para estudar, várias pessoas se posicionam, relacionando-se entre si, o que implica a expressão de pontos de vista diversos. Essa expressão precisa ser garantida pelo (a) coordenador (a) pedagógico (a), visando à igualdade de participação. Isso significa “controlar” os mais falantes, “dar voz” aos silenciosos, viabilizar a crítica construtiva, sempre tendo como objeto uma tarefa (SOUZA, 2001, p. 34 *apud* OLIVEIRA, 2018, p. 43).

Nos entendimentos de Oliveira (2018), ao pedagogo cabe o papel de “estar entre”, auxiliar o professor em ações que envolvam conhecimentos e modos de ação em relações de diálogo e de escuta.

Para nos auxiliar com o termo ‘entre’ e no horizonte de nossa pesquisa pautada na Educação Matemática, destacamos sua constituição pelo ‘entre’ que se estabelece na Matemática e na Educação, exigindo posturas investigativas inter, multi e transdisciplinares e atenção às especificidades das disciplinas que convergem para a interdisciplinaridade solicitada, que pode ser entendida como pautada na lógica das disciplinas, operando de modo a conectá-las (BICUDO, 2008).

Assim, permitimo-nos compreender que o ‘entre’ nos diz ao pensarmos a Pedagogia e a Matemática enquanto campos de atuação profissionais na escola, tendo em vista o ensino e a aprendizagem. Há uma exigência de posturas para além das disciplinas escolares, mas sem desconsiderar suas especificidades criando modos de conectividade entre elas.

Neste sentido, no estudo desta composição, vimos o papel do pedagogo atrelado à formação do professor, mostrando-se como uma abertura para a mediação, podendo ser um modo do acompanhamento pedagógico acontecer, ou seja, uma conectividade.

Considerando o dito por Libâneo (2010) sobre o ato de mediar, sendo seu

conteúdo os saberes e o modo de ação, encontramos em Negoseki (2018), o papel mediador do pedagogo se constituindo na formação junto ao professor, mas neste estudo, vem se mostrando com marcas de autores e vozes de professores e pedagogos a ação mediadora realizada.

[...] pelo pedagogo no processo de formação continuada dos professores está presente nas discussões de Placco e Souza (2008). As autoras defendem que uma das responsabilidades do pedagogo é a mediação como possibilidade de investigar os conhecimentos que os professores dominam para realizar uma intervenção propositiva, com o intuito de favorecer a reorganização de seus conhecimentos ou de novos conhecimentos, de modo a alcançar patamares mais elevados de desenvolvimento de conhecimentos mais aprimorados (NEGOSEKI, 2018, p. 28).

Para a autora, uma das marcas importantes da mediação vem no sentido de se constituir como ação/relação dialógica.

Em tese, na área da educação, o conceito de mediação leva à expectativa de uma relação de reciprocidade entre o indivíduo e as possibilidades do conhecer, aprender. Juntos, professor e pedagogo estabelecem relações complexas que se alinham e tomam consciência das consequências das suas reflexões realizadas por meio das práticas educacionais inserida no Ensino (PIMENTA, 2005 *apud* NEGOSEKI, 2018, p. 29).

E com este horizonte, compreendemos pelos entendimentos da pesquisadora que pensar formações para os professores como função do pedagogo não se constitui como algo dado, mas que vai se construindo no encontro de professor-pedagogo, considerando especificidades de cada um e de todos, no contexto do espaço vivido.

No caminhar dos estudos da pesquisadora,

Verificou-se também que o papel de mediação do pedagogo na formação continuada é o que o professor acredita ser o seu verdadeiro papel, deixando de ser o reprodutor de atividades e buscar autonomia profissional e intelectual. De acordo com Pimenta (2002, p. 34): 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 (NEGOSEKI, 2018, p. 125).

E o que podemos compreender dos ditos pelos profissionais que foram

ouvidos? Qual a percepção destes sobre a mediação?

[...] descreveram os pedagogos como sendo os profissionais que possuem uma gama de conhecimentos que são imprescindíveis para atuarem como mediadores da formação continuada. Caracterizaram que a mediação é o centro do trabalho pedagógico dos pedagogos; descreveram, assim como os pedagogos, que além de mediadores são também articuladores e formadores (NEGOSEKI, 2018, p. 161).

QUADRO 5 - O DITO PELOS PESQUISADOS

O QUE DIZEM OS PROFESSORES SOBRE A AÇÃO MEDIADORA DO PEDAGOGO?			
<p>“O PF5 relata que o pedagogo deve: Estar e agir junto com o professor e precisa ligar os alunos e os professores. Por exemplo: o pedagogo conversa com um aluno e ele sabe o problema dele. Daí o pedagogo chega e discute com o professor o que é melhor para aquele aluno. Até mesmo alguma situação que não é de aprendizagem, mas que está atrapalhando a aprendizagem do aluno” (NEGOSEKI, 2018, p. 147).</p>	<p>“Eu vejo o papel do pedagogo assim, bem interessante. Ele é aquele elo entre a direção, alunos e professor. Ele que faz essa ponte. Vejo que por meio de suas ações o pedagogo faz com que a escola funcione integrada, que os alunos sejam atendidos em suas necessidades e também apoiam o trabalho do professor (PF2)” (NEGOSEKI, 2018, p. 147).</p>	<p>“O pedagogo, para mim, é aquele que tem uma visão do todo da escola, de todas as questões que envolvem a escola. Vejo assim, como um instrutor ou aquele que eu posso confiar, que eu posso contar e sempre estará me alicerçando quando alguma coisa não dá certo ou tenho dúvidas. O pedagogo também auxilia na hora que a gente discute como pode melhorar tal coisa na sala, de que modo fazer para atingir o aluno. Também é o mediador do professor, por isso ele não pode limitar suas ações. Precisa ser nossa luz (PF6)” (NEGOSEKI, 2018, p. 147).</p>	<p>“De acordo com o PF8 o papel de mediador do pedagogo aparece quando: A mediação por parte do pedagogo aparece quando encaminha o planejamento, as discussões sobre as dificuldades de aprendizagem dos alunos e outros momentos pedagógicos. Nas formações propostas pela SEED deveríamos ter momentos de troca, ou algo mais desejável seria uma formação voltada para a necessidade da escola, olhando o contexto da escola e não algo vindo de cima para baixo. Pensar nas metas do professor, ou do grupo de professores da escola. O pedagogo atua neste contexto mediando essas situações e necessidades de aprendizagem dos professores. O pedagogo seria alguém essencial para discutir junto aos professores e chegar num planejamento efetivo para o coletivo da escola (NEGOSEKI, 2018, p. 150).</p>

FONTE: O autor (2021)

Agir junto, ser elo, apoiar o professor, ser instrutor, ajudar a planejar ações de aprendizagem para os estudantes, estes são fragmentos do dito pelos professores sobre a ação mediadora do pedagogo. Nestes, podemos perceber que os professores sentem a necessidade da presença do pedagogo, reconhecem e valorizam seu papel, vislumbram um encontro necessário, desvelando um estar junto, o diálogo, a compreensão de realidades, permeados pelo conhecimento e modos de ação para realização das ações pedagógicas.

Por fim, Negoseki (2018) explica que para caracterizar o papel do pedagogo como mediador do processo de formação continuada

parte-se do princípio de que, quem media, media por meio de relações. Então, na formação continuada a mediação do pedagogo seria concebida como: a relação entre o pedagogo e o professor enquanto sujeito; o pedagogo, o professor e os conhecimentos que ele possui; o pedagogo, o professor e os novos documentos; o pedagogo, o professor e os seus saberes e; o pedagogo, o professor e as práticas que ele desenvolve (NEGOSEKI, 2018, p. 177).

A partir das pesquisas realizadas e eleitas para estudo, o que se mostrou foi o pedagogo como profissional responsável como formador do professor, um encontro marcado por meio de relações dialógicas, estabelecidas em meio a conhecimentos e modos de ação, num cuidado em escutar as necessidades dos envolvidos para aprimoramento das ações no cotidiano da escola, num movimento de encontrar-se para o acompanhamento pedagógico.

5.4 O (DES)ENCONTRADO

As pesquisas analisadas mostram o pedagogo como articulador e mediador da formação do professor. Contudo, estas não trazem em seu bojo o encontro do pedagogo-professor de Matemática dos Anos Finais do Ensino Fundamental, deixando-nos inquietas e nos levando a pensar sobre os motivos deste silêncio nas pesquisas e sobre o seu real sentido.

Inicialmente, podemos pensar que o silêncio está presente, pois não temos fragilidades neste encontro, e que o acompanhamento pedagógico do pedagogo junto a este professor vem ocorrendo e não traz desafios a serem pesquisados e problematizados. Porém, também podemos interrogar este silêncio de outra

perspectiva — ou seja, este silêncio vem em virtude de uma relação conflituosa e com muitos desencontros? Assim, novamente nos colocamos no movimento de refletir sobre nossa interrogação de pesquisa, buscando por aberturas que podemos antever no diálogo com autores e pesquisadores.

Nos estudos realizados para as composições anteriores, percebemos que o fio condutor para o encontro entre professor-pedagogo pode ter uma abertura na forma com que este pedagogo se ocupa, preocupa e cuida da relação com o professor, podendo ser vivida pela escuta e pelo diálogo, constituindo-se no acompanhamento pedagógico entre estes profissionais, distintos em suas formações e atribuições, mas que vislumbram a aprendizagem dos estudantes como norte de suas ações, sendo o diálogo em modo de comunicação.

Para Gadamer (2012),

A verdadeira realidade da comunicação humana é o fato de o diálogo não ser nem a contraposição de um contra a opinião do outro e nem o aditamento ou soma de uma opinião à outra. [...] Uma solidariedade ética e social só pode acontecer na comunhão de opiniões, que é tão comum que já não é nem minha nem tua opinião, mas uma interpretação comum do mundo (GADAMER, 2012, p. 141).

Com a compreensão de que o diálogo pressupõe um encontro entre dois mundos, duas concepções diferentes, percebemos neste a possibilidade do acompanhamento pedagógico, considerando o diálogo como um

[...] processo entre pessoas, que, apesar de toda sua amplitude e infinitude potencial, possui uma unidade própria e um âmbito fechado. Um diálogo é, para nós, aquilo que deixou uma marca. O que perfaz um verdadeiro diálogo não é termos experimentado algo novo, mas termos encontrado no outro algo que ainda não havíamos encontrado em nossa própria experiência de mundo. Aquilo que movia os filósofos a criticar o pensamento monológico é o mesmo que experimenta o indivíduo em si mesmo. O diálogo possui uma força transformadora. Onde um diálogo teve êxito ficou algo para nós e em nós que nos transformou. O diálogo possui, assim, uma grande proximidade com a amizade. É só no diálogo (e no rir juntos que funciona como um entendimento tácito transbordante) que os amigos podem encontrar-se e construir aquela espécie de comunhão onde cada qual continua sendo o mesmo para o outro porque ambos encontram o outro e encontram a si mesmos no outro (GADAMER, 2002, p. 247).

O autor nos diz que no diálogo podemos nos encontrar, e neste encontro aqui situado entre professor e pedagogo, a mediação pode ocorrer, para conhecimentos e modos de ação se constituírem como formas de estar junto com o outro, de escutar, de cuidar, de acompanhar, assim construindo pontes para o acesso ao saber do outro

como um modo construtivo de reavaliar os próprios pressupostos (BOUFLEUER; MOURA, 2018).

Ou seja, um diálogo entre pedagogo-professor em busca de conhecimentos e saberes pode ser uma fenda para o encontro, pois conforme Fávero (2002),

O diálogo é a relação de um “eu” frente a um “tu”. Pressupõe, portanto, a existência de saberes nos dois sujeitos que compõem os polos da relação. O confronto de saberes, porém, requer dos sujeitos a partilha da palavra e a concessão de que seus saberes não são absolutos (FAVERO, 2002, p. 114).

Na trajetória de nossos estudos, o exposto nas pesquisas não se refere à especificidade de modos disciplinares da Matemática, mas aponta possibilidades para que esta compareça pelo que a rotina da escola enseja.

O acompanhamento junto ao professor de Matemática de Anos Finais pode ser entendido pelas aberturas que podem acontecer dentro das tarefas que são atribuídas ao pedagogo, considerando sua disponibilidade em ocupar-se e preocupar-se com a escuta e o diálogo com o professor, em um movimento de partilha dos saberes, em encontros e desencontros metafóricos como das retas e com a desmistificação de uma Matemática para poucos ou difícil demais para ser mediada ou acompanhada.

Neste sentido, um trecho do livro ‘O diabo dos números’, de Hans Magnus Enzensberger (1997), permitiu-nos pensar um encontro possível mediado por um diabo, um demônio que revela a Matemática sendo acessível a todos. Porém, assim como no livro, aberturas precisam acontecer, estar junto ao outro para encontros e acompanhamentos se desvelarem. Mas afinal, quem seria o demônio do encontro pedagogo-professor de Matemática dos Anos Finais?

FIGURA 5 - A MATEMÁTICA E O DIABO

Matemática? Aquela montanha de números sem sentido? Aqueles cálculos que não servem para calcular nada? Não, nem pensar.

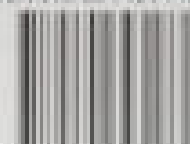
Robert, o menino do pijama azul, fazia parte dessa maioria que acha os números não só monstruosos, mas também absurdos e inúteis. Um dia, entretanto, ele começa a sonhar com um certo Teplotaxl, um diabo que pinta e borda com a matemática. No total, são doze sonhos, e a cada sonho o tal Teplotaxl faz malabarismos tão interessantes que os números simplesmente deixam de ser malditos. Ficam claros para Robert Claros e diabolicamente divertidos.



SEGUINTE

Editora Nacional da Universidade de São Paulo

ISBN 978-85-7104-718-3



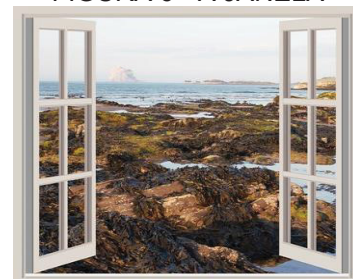
9 788571 710471 >

6 SÍNTESE COMPREENSIVA DO ESTUDO: O QUE VIMOS NO CAMINHO PARA O ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO NO ENCONTRO PROFESSOR-PEDAGOGO

Tu sabes o que é uma janela, Maria? Uma janela abre para fora, não é? É o que tu dizias há pouco quando eu te escutei. Mas uma janela também abre para dentro, Maria. Uma janela abre sempre para os dois lados. E de um lado e outro estão as coisas

(José Augusto França, 1956)

FIGURA 6 - A JANELA



Disponível em: pixabay.com.
Acesso em: jun. 2020.

FONTE: O autor (2021)

Este estudo iniciou tendo no horizonte as perplexidades da pesquisadora em relação aos desencontros do pedagogo com o professor, principalmente com aquele que ensina Matemática nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Nos primeiros movimentos para constituição da pesquisa foi tomado o devido cuidado, evitando percorrer caminhos que apenas as mazelas do desencontro aparecessem ao serem perguntados (professor e pedagogo) pelo acompanhamento pedagógico no ensino da Matemática. No entanto, já nos primeiros passos da investigação, a literatura foi se mostrando escassa no tema.

Assim, ao focar o fenômeno ‘acompanhamento-pedagógico’, à luz da interrogação ‘o que é isto, o acompanhamento-pedagógico-nos-Anos-Finais-do-Ensino-Fundamental?’, ficava cada vez mais claro que para intervir positivamente no que ocorre dentro da escola seria necessário uma caminhada compreensiva em torno do fenômeno, desvelando possibilidades para o pedagogo, tanto na lei como no campo de trabalho, já que na escola o profissional aparece muitas vezes entendido como uma presença incontornável, porém inacessível em suas funções de realizar o acompanhamento, mediando o ensino para além da problemática da indisciplina dos estudantes, de maneira a fazer a ponte de acesso entre a escola e os pais. Muitas eram as possibilidades de lançar olhares inquiridores à temática em tela. Mas, assim como uma janela, que quando se abre mostra sempre os dois lados e estes são povoados pelas ‘coisas’, o que veio se mostrando pertinente a sustentar qualquer que seja outro trajeto investigativo foi estudar o acompanhamento pedagógico naquilo que pode contribuir com o profissional na escola, para fazer um solo de sustentação, capaz de movimentar outras caminhadas.

O que se abre para que novos trajetos possam ser percorridos?

Na trajetória de leituras, análises e interpretações das legislações, textos orientadores da RME de Curitiba e de autores, buscamos compreender como poderia acontecer o encontro pedagogo-professor, considerando as exigências que contextualizam a experiência vivida da pesquisadora que se destaca pela ação verbal imperativa: “o pedagogo deve mediar” e “o pedagogo faz acompanhamento pedagógico do professor”.

O estudo realizado nos mostrou alguns fios que podem ser puxados para tecer entendimentos. Um deles é o significado filosófico da palavra mediação, surgindo nosso movimento de uma metáfora entre o pedagogo e o demônio, como figura simbólica, considerando o disposto em nossa 4 Segunda composição - O acompanhamento pedagógico nas Escolas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba: o que as orientações legais endereçam para o encontro professor-pedagogo?:

MEDIAÇÃO [...] Na antiguidade, aos demônios cabia uma função mediadora entre deuses e os homens. [...] Plotino diz que os demônios são eternos, em relação a nós, servindo de “intermediários entre deuses e nossa espécie [...] (ABBAGNANO, 2007, p.655).

O estudo da lei revelou ser o pedagogo um profissional multifacetado e que por vezes suas ocupações e preocupações se confundem com as ações do cotidiano da escola, levando-o para longe de sua ação junto ao professor.

Brzezinski (2007) nos fez refletir sobre como o pedagogo, em virtude das legislações, neste caso da LDB n. 4.024/1961, constitui-se de forma fragmentada e em uma perspectiva imperativa de ação, assim como o vivido por uma das pesquisadoras, ou seja, um profissional

Multifacetado em identidades de professor de um lado e “especialista” de outro, o pedagogo não encontrava espaço para reconfigurar esse esfacelamento, pois a maioria dos planos de carreira do magistério alçou o “especialista” a um plano mais elevado como profissional da educação, descartando a afirmação socioeconômica do pedagogo como professor. [...] observava-se, com clareza, o papel do professor para desempenhar tarefas atinentes à docência, porém orientadas, supervisionadas, inspecionadas, administradas e avaliadas por “especialistas” (BRZEZINSKI, 2007, p. 238).

Neste sentido, vemos a função do pedagogo na intimidade do orientar, supervisionar, inspecionar, administrar e também avaliar a ação docente, ações que se mantêm ao longo da história da educação brasileira mesmo com as atualizações,

sendo um traço profissional do pedagogo.

Indo ao encontro da origem da palavra pedagogo, temos em Aranha (2006), a explicação de que a palavra Pedagogia advém de *paidós* - crianças e *agogé* - condução, abrindo-nos compreensões para olhar o pedagogo-*paidagogo* como alguém que cuidava e ensinava crianças, ou ainda, conforme exposto em nossa 4 Segunda composição - O acompanhamento pedagógico nas Escolas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba: o que as orientações legais endereçam para o encontro professor-pedagogo?, um “[...] escravo que conduzia a criança, com o tempo o conceito ampliou-se para designar toda teoria sobre a educação” (ARANHA, 2006, p. 67).

As duas citações em tempos históricos diferentes nos mostram concepções e modos de ser deste, ora cuidando, ensinando e conduzindo ao devir do outro, no caso a criança, ora supervisionando e avaliando — traços destas concepções são constatados e vividos no cotidiano da escola até os dias atuais.

Assim, ao fazermos uma aproximação entre o pedagogo e o demônio, temos marcas destas concepções vivas e que percorrem caminhos por brechas para o encontro professor-pedagogo, estando presente a ideia do pedagogo acompanhar, conduzir e mediar dentro da escola, considerando para este estudo a mediação como uma ação de aprimoramento e aprendizagem, ou seja, que a “[...] mediação de saberes e modos de agir promovam mudanças qualitativas no desenvolvimento e na aprendizagem das pessoas” (LIBÂNEO, 2006, p. 866).

Neste horizonte, retomamos em Franco (2003) o pedagogo, sendo

[...] aquele profissional capaz de mediar teoria pedagógica e práxis educativa e deverá estar comprometido com a construção de um projeto político voltado à emancipação dos sujeitos da práxis na busca de novas e significativas relações sociais desejadas pelos sujeitos (FRANCO, 2003, p. 110).

E no diálogo que deflagramos com as aproximações entre o pedagogo e o demônio, temos o entendimento de que ambos podem ser intermediários capazes de mediar ações e saberes, construindo pontes para encontros, seja na ação de “completar a ação de criação” ou “no ato pedagógico”.

Na escola, o demônio também pode ser trazido pelo viés do preconceito que povoa o imaginário educacional, destacando muito mais tarefas técnicas e burocráticas, que acabam fragilizando a ação do pedagogo junto ao professor. Por esse caminho, o acompanhamento pedagógico muitas vezes não se mostra como possibilidade para o encontro professor-pedagogo, estabelecendo a simbologia entre

o bem, o mal e o diabo no ato pedagógico.

O diabo simboliza mais do que o mal: é um espírito maligno, astuto, artiloso, ele engana, "enrola". E a forma como ele o faz é específica: ele engana pela tentação, pela sedução. Na narrativa bíblica, isso já começou no Paraíso: Satã tenta Eva pela intermediação da serpente e Eva tenta Adão. Em outras palavras, o diabo tenta Adão utilizando uma tentadora, que foi ela mesma vítima da tentação: o diabo não faz as coisas ele mesmo, diretamente, ele incita a fazer. Deste ponto de vista, o diabo é igual ao pedagogo, mas do lado do mal. De outro ponto de vista, o diabo é igual ao aluno: ele é o anjo que se rebelou e passou a ser o símbolo da rebeldia e, no ato pedagógico, o rebelde é o aluno (CHARLOT, 2018, p.20).

Com a abertura trazida por Charlot (2018), podemos olhar para o (des)encontro, ora assumindo uma forma de fazer bem a alguém, ora um mal, pois ele não acontecendo, não existe também a necessidade de discussões sobre saberes e modos de ação de professor-pedagogo. Isto é, o mal visto por alguns no excesso de ações técnicas e burocráticas viabiliza fugas, momentos que podem perder sua essência pedagógica, indo no sentido de pré-conceitos ouvidos em minha trajetória profissional, tais como: "pedagogos só enrolam", "este professor é resistente", dentre outros ouvidos e sentidos no cotidiano da escola.

Ao não nos encontrarmos com o outro, podemos manter a forma de ocupar-se, preocupar-se e de cuidar das atividades do dia a dia sem pensar em mudar. No entanto, se nos permitimos encontrar este outro se abrindo à escuta e ao diálogo, pontes podem surgir, reflexões e ações podem movimentar o bem e o mal na escola, considerando o que Charlot traz, ou seja, o ponto de vista em que olhamos para as coisas e pessoas, afinal, o que é o bem e o mal? De acordo com Pereira (1990),

Bem – [...] o que é bom, s.n. virtude, s.f. fortuna; adv. Belamente, bem, nobremente, honradamente, gloriosamente, de modo conveniente, favoravelmente, segundo o direito, justamente, perfeitamente bem; belo, com graça.

Mal – desgraça, feio, disforme, sujo, defeituoso, falta de qualidades para alguma coisa, covarde, de baixa origem, malvado, criminoso; com má intenção, injustamente, ignominiosamente, infelizmente, desgraçadamente, disformemente (PEREIRA, 1990, p. 290-293).

Estaria o pedagogo imbuído da tarefa de provocar o mal, de apontar erros, gerar conflitos, simbolizar a falta de qualidade para alguma coisa, agir com má-intenção, provocar atos injustamente e agir com imprudência?

Ao longo do estudo, esse mal não se revelou, no entanto, o caminho que o pedagogo percorre em sua formação e constituição profissional possui divergências e

entendimentos multifacetados, podendo em alguns momentos não ser reconhecido na legitimidade das tarefas advindas de suas atribuições. Assim, entende-se não conseguir fazer o ‘bem’, não encontrar na escola o ‘céu’ como morada, firmar-se como o ‘fazedor’ do mal, que em nossa cultura se materializa na figura do diabo, ser que reúne em si o mal.

Pereira (1990), explica que o termo ‘diabo’ vem do grego clássico, significando: “lançar através; atravessar, transpor; separar, desunir; dissuadir, desaconselhar, apartar de; atacar, acusar, caluniar” (PEREIRA, 1990, p. 127-128). No dicionário Houaiss, diabo vem a ser um “[...] espírito do mal; demônio. Indivíduo mal, de mau gênio. Indivíduo esperto, perspicaz. Com intensificador, com ideias de: confusão, desordem [...]” (HOUAISS, 2004, p. 271).

Com as leituras e estudos, percebemos que a ação que aproxima pedagogos e demônios é a mediação, ser intermediário de algo: “os demônios, funcionavam [...] como intermediários entre os deuses e os mortais, [...]” (LIMA, 2011, p.13), cada um com a essência de suas ocupações, preocupações e o cuidado para exercê-las.

Para ilustrar, trazemos possibilidades que foram se constituindo para o pedagogo em seu percurso histórico, mostrando-nos o pedagogo como um escravo que apenas conduzia, acompanhava as crianças a algum lugar. Logo após, na história, ele vem como um mestre que acompanhava e mediava o conhecimento e, por último, aparece como uma representação de Sócrates com seu *Daimonion*, o ser que mediava, ou seja, diferentes facetas da história.

FIGURA 7 - A MUDANÇA, A TRANSFORMAÇÃO, A BUSCA, O *DAIMONION*



- (a) O escravo pedagogo e uma criança (Disponível em: bit.ly/3nNuV1v. Acesso em: jun. 2020);
 (b) Um grupo de discípulos estudando com seu mestre. Iluminura do século XIII (Bibliothèque Sainte-Geneviève, Paris, MS 2200, folio 58) (Disponível em: bit.ly/38Om2AE. Acesso em: jun. 2020);
 (c) Sócrates com seu daimonion. Gravura de Giulio Antonio Bonasone na obra de Achille Bocchi

Symbolicarum, Bolonha, 1555 (Disponível em: bit.ly/3ik4yPK. Acesso em: jun. 2020).
FONTE: O autor (2021)

Neste sentido, nos fica marcado que a mediação necessita de dois seres para acontecer, bem como de algo a ser mediado. Assim, ousamos elencar algumas inquietações: O pedagogo poderia mesmo ser visto como demônio mediador? Os deuses seriam professores de Matemática? Os homens da nossa espécie seriam os estudantes? O conhecimento seria a coisa a ser mediada?

“É intrínseco ao ato educativo seu caráter de mediação que favorece o desenvolvimento dos indivíduos na dinâmica sociocultural de seu grupo, sendo que o conteúdo dessa mediação são os saberes e modos de ação” (LIBÂNEO, 2010, p. 32), então onde reside o (des)encontro do professor de Matemática dos Anos Finais e do pedagogo?

Como visto nas composições anteriores, tanto Pedagogia, como pedagogo foram vistos de diferentes formas, com várias contradições, isto pode ter trazido fragilidades à sua constituição profissional, conseqüentemente o próprio desencontro com o professor, e ainda um horizonte repleto de preconceitos.

A ousada metáfora proposta entre pedagogo e demônio requer um princípio de ação: o cuidado como o que impulsionaria o acompanhamento pedagógico conduzindo à escuta em uma possibilidade de encontro professor-pedagogo.

Para Heidegger (2005), escutar é o estar aberto existencial da pre-sença enquanto ser-com os outros, uma possibilidade de compreender este outro, uma oportunidade de nos familiarizarmos e compartilharmos com os outros nossas ações, aqui situadas em ocupações e preocupações com a aprendizagem dos estudantes. “Assim se aprecia uma coesão peculiar do ser um com outro da preocupação com a ocupação do próprio mundo como uma ocupação conjunta ao mesmo mundo” (HEIDEGGER, 1976, p. 224).

O cuidado pode se apresentar de duas formas: ocupação e preocupação. A primeira forma, ‘ocupação’, refere-se ao cuidado no mundo e relacionado com o mundo dos entes. Sua expressão está no ser-aí ao relacionar-se com outras pessoas. Já a ‘preocupação’ se mostra no cuidado com os seres deste mundo que se relacionam, é o cuidar propriamente dito, direcionado à existência do outro e não a uma coisa de que se ocupa (HEIDEGGER, 2001).

Na escola, nosso tempo é consumido pelas ocupações que temos por meio das

coisas que trazemos para nosso cuidado. Pensando na perspectiva existencial heideggeriana de ocupação, podemos entender que o pedagogo pode se construir a partir de suas ocupações, mas é preciso atenção para que não fique imerso nelas, dispersando-se em sua multiplicidade.

Outro aspecto para se ter atenção está na preocupação que pode ser vivida de dois modos: substituição e anteposição. Na substituição, o pedagogo pode se colocar no lugar do outro e tender a substituí-lo, resolvendo obstáculos e dificuldades para este outro, tirando daquele sua responsabilidade consigo mesmo e realizando por ele o que ele poderia realizar sozinho.

Com estes entendimentos, vislumbramos o cuidado por meio da escuta como uma forma de preocupação atenta na qual haveria a possibilidade de encontro — uma brecha para o saber e os modos de agir serem mediados, tornando a Matemática acessível para todos.

O cuidado é aqui marcado pelos afazeres vividos no cotidiano da escola, na ação do acompanhamento pedagógico, também expresso pela ocupação e preocupação existentes no ato educativo, considerando este cotidiano um espaço de convivência do professor de Matemática com o pedagogo, de modo que as atividades cuidadoras abram horizonte para existir.

No ato de estar com o outro, escutando, encontramos a convivência com a coexistência deste outro, pressupondo o encontro com ele. Esta é uma possibilidade de abertura percebida para o acompanhamento pedagógico, em que o cuidado pode ser vivido como ocupação e preocupação, no entanto, a abertura precisa ser compreendida com o movimento de nos colocarmos à disposição para escutar, considerando que “a verdadeira escuta não diminui em mim, em nada, a capacidade de exercer o direito de discordar, de me opor, de me posicionar” (FREIRE, 1996, p. 120).

No movimento para o acompanhamento pedagógico, compreendemos que professor e pedagogo ocupam-se e preocupam-se com o educar, com a educação, assim, recorreremos a Bicudo (2011) para reafirmar nosso entendimento de educação

[...] Educação, então é assumida como cuidar, no sentido de ajuda, de estar junto com o outro, de solicitude, para que a pre-sença seja liberada na direção a tornar-se sua cura, isto é, para que seja também na dimensão ontológica. É um estar-com de maneira atenta, não nos deixando banalizar pelo cotidiano em sua mesmice e nos afazeres das exigências públicas, quando se é todos e não se é ninguém, ao mesmo tempo. Esse com o aluno significa vê-lo, senti-

lo, pensar e com-viver no mundo onde se é com o outro. É viver na abertura das possibilidades do ser-aí-no-mundo-com, de modo preocupado e ocupado. Mas jamais apenas encoberto pela uniformidade e mediocridade do que está como todos (BICUDO, 2011, p. 91).

Um caminho que surge como possibilidade de sustentar o acompanhamento pedagógico, com vistas ao cuidado, um estar atento/escutando aos professores.

Escutar é obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro. Isto não quer dizer, evidentemente, que escutar exija de quem realmente escuta sua redução ao outro que fala. Isto não seria escuta, mas auto-anulação (FREIRE, 1996, p. 119).

Se no encontro professor-pedagogo a escuta se fizer abertura, podemos ter a materialização do ensino, e o professor pode se abrir para a tarefa de ensinar, do aproximar, do conhecer seu aluno, identificando suas dificuldades e potencialidades com uma abertura para reorientar sua prática pedagógica.

Ainda, segundo Bicudo (2011), “no mundo da Educação, importamo-nos de maneira responsável, comprometida, solícita com o que ocorre conosco e com o outro com quem somos e estamos”; na educação, cuidamos para um desenvolvimento pleno, para autonomia do outro (BICUDO, 2011, p. 91).

Mas então, onde a Pedagogia se perdeu? De que forma deixou de ser vista e entendida como formadora do pedagogo que media conhecimento?

A Pedagogia como campo científico foi perdendo prestígio e espaço acadêmico com o movimento da educação a partir dos Anos 20, mais tarde como o tecnicismo educacional, depois com a onda crítico-reprodutivista dos Anos 70-80. Mais recentemente, a carga da contestação vem do chamado pensamento pós-moderno, uma vez que a Pedagogia constitui-se dentro do mundo “moderno” e representa ainda o ideário iluminista [...] (GIROUX, 1993, p. 65 *apud* LIBÂNEO, 2002, p. 87).

O próprio curso de Pedagogia teria se ocupado de coisas que o tornaram multifacetado? Idas e vindas nas legislações retrataram um curso sem identidade, uma proposta de formar professor-pedagogo que, de repente, lançou ao mundo um profissional sem o cuidado necessário para que pudesse se formar como um demônio/mediador, alguém que realizasse a escuta do professor de Matemática dos Anos Finais, alguém com possibilidades de pensar uma educação para um desenvolvimento pleno, para autonomia do outro, para o encontro, para o

acompanhamento pedagógico.

O encontro que buscamos se refere ao ser-com-outro, estar com o outro no modo de um ser-para-outro. Para Heidegger,

O ente assim caracterizado é tal que, em seu ser-no-mundo cotidiano e que lhe pertence a cada vez, importa-lhe o seu ser (auf sein Sein ankommt). Assim como no falar sobre o mundo reside um auto-expressar-se do Dasein sobre si mesmo, do mesmo modo todo lidar-com que ocupa-se de (alles besorgende Umgehen) é uma ocupação do ser do Dasein (Besorgen des Sein des Daseins). Com o que lido, com o que me ocupo, a que se prende minha profissão sou de certo modo eu mesmo e nisso se desenrola meu Dasein. O cuidado (Sorge) pelo Dasein toda vez já estabeleceu um cuidado pelo ser, tal como isso é compreendido na explicação imperante do Dasein (HEIDEGGER, 1997, p. 21).

Pelo estudo, vimos também que o trabalho pedagógico-didático com a Matemática solicita visões distintas e formas diferentes de trabalhar com ela, em aberturas diferentes para nos encontramos com o outro, para um pertencimento ao mundo escola.

Segundo Bicudo (2013), a Educação Matemática vem sendo entendida nos últimos anos como “região de inquérito em torno de questionamentos específicos e busca de procedimentos apropriados às ações de educar e ensinar Matemática” (BICUDO, 2013, p. 13).

Em nossa pesquisa, entendemos que necessidades se mostram solicitando um ‘entre’ a Matemática e a Pedagogia, requerendo posturas investigativas diferentes das que tradicionalmente pensamos, dando atenção às especificidades das disciplinas, convergindo para a interdisciplinaridade. No entanto, há de se ter cuidado com a lógica que busca apenas a sustentação nas ciências humanas e filosóficas para ter um solo no qual a Matemática será estudada. Esse proceder pode indicar uma ausência de reflexão sobre a própria Educação Matemática com seus modos de ser e de se constituir em um campo de estudo ‘entre’, necessitando de um modo de trabalho que vise ao todo e ao contexto que se pretende formar.

Aqui, retomamos a interrogação e seus desdobramentos: O que é isto, o acompanhamento-pedagógico-nos-Anos-Finais-do-Ensino-Fundamental? Quem é o profissional a ser formado e a que vem o pedagogo? O acompanhamento pedagógico nas Escolas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba: o que as orientações legais endereçam para o encontro professor-pedagogo? O que acontece quando esse

acompanhamento tem no horizonte o encontro com o professor de Matemática dos Anos Finais do Ensino Fundamental?

Entendemos que ser pedagogo, pelos estudos realizados, revela-se pela perspectiva da realização, ou seja, faz-se ao estar junto com quem e com o que se trabalha pedagogicamente; um profissional multifacetado de múltiplas perspectivas profissionais cujo acompanhamento pedagógico permaneceu subjacente.

O acompanhamento pedagógico, atribuído ao pedagogo na Rede Municipal de Educação de Curitiba, mostrou-se como uma abertura para o encontro professor-pedagogo. Sua disponibilidade em ocupar-se e preocupar-se com a escuta e o diálogo com o professor, em um movimento de partilha dos saberes, em encontros e desencontros, favorece a constituição de uma intencionalidade comum: a aprendizagem dos estudantes.

No movimento de estar junto para o encontro, pelo acompanhamento pedagógico, a comunicação entre pedagogo-professor solicita ir além de pronunciamentos de enunciados entre eles. O cuidado com a escuta desvela-se em uma possibilidade — um cuidado, ocupado e preocupado com o outro, que busca compreender este outro, sendo a escuta o fio condutor, pois escutando aprendemos a falar com os outros (FREIRE, 1996).

Neste encontro pedagogo-professor, a escuta vai além da percepção acústica. Perpassa pela busca da compreensão, conhecendo as ocupações e preocupações destes de forma conjunta e respeitosa. Assim, abre-se possibilidade de ambos se reconhecerem neste mundo-escola (FREIRE, 1996), em uma escuta que nos permite ir além do ouvir os sons das coisas, de carros, do vento e dos outros. Escuta esta que nos possibilite acolher e pertencer ao mundo, que se mostre como cuidado, um cuidado que tem o poder de evidenciar a importância da “atenção”, da “precaução”, da “cautela”, da “preocupação”, da “inquietação”, da “diligência”, do “encargo”, da “incumbência”, do “desvelo” (HOLANDA, 2011, p.81).

Deixamos a janela aberta, com sínteses compreensivas que se mostram como frestas para o horizonte da interrogação: o que acontece no encontro professor de Matemática dos Anos Finais do Ensino Fundamental com o pedagogo?

REFERÊNCIAS DOS TEXTOS INTRODUTÓRIOS

- ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. p. 21.
- BARBOSA, J. C. **Formatos insubordinados de dissertações e teses na Educação Matemática. Vertentes da subversão na produção científica em educação Matemática**. Campinas: Mercado de Letras, v. 1, p. 347-367, 2015.
- BICUDO, M. A. V. A Hermenêutica e o Trabalho do professor de Matemática. **Cadernos da Sociedade de Estudos e Pesquisas Qualitativos**. São Paulo, v. 3, n. 3, p. 63-96, 1993.
- BICUDO, M. A. V. **Formação de professores? Da incerteza à compreensão**. Bauru-SP: EDUSC, 2003.
- BICUDO, M. A. V. **Pesquisa qualitativa: segundo a visão fenomenológica**. São Paulo: Cortez, 2011.
- BICUDO, M. A. V. A pesquisa em educação Matemática: a prevalência da abordagem qualitativa. **Revista Brasileira de Ensino e Ciência e Tecnologia**, Ponta Grossa, v. 5, n. 2, p. 15-26, maio/ago. 2012.
- BICUDO, M. A.V. Pesquisa qualitativa e a abordagem fenomenológica: o percurso da professora pesquisadora Maria Aparecida Viggiani Bicudo. **Actio: Docência e Ciência**. Curitiba, v. 3, n. 3, p. 236-252, maio/ago. 2018. Seção Entrevistas.
- CARVALHO J. B. P. de. O que é Educação Matemática? **Temas e Debates**, São Paulo, n. 3, p. 17-26, 1991.
- FRANCO, M. A. S. **Pedagogia como ciência da educação**. Campinas-SP: Papyrus, 2003.
- GADAMER, H. G. **Verdade e Método**. 3 ed. Petrópolis-SP: Vozes, 1999.
- GARNICA, A. V. M. Apresentação. In: SOUZA, L. A. de. **Trilhas na construção de versões históricas sobre um Grupo Escolar**. 2011. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Universidade Estadual de São Paulo, Rio Claro-SP, 2011.
- HEIDEGGER, M. **Ser e Tempo**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1999.
- HEIDEGGER, M. **Ser e Tempo**. Tradução: F. Castilho. Campinas: Editora da Unicamp; Petrópolis: Editora Vozes, 2012.
- INWOOD, M. **Dicionário Heidegger**. Tradução: Luísa Buarque. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2002.
- LIBÂNEO, J. S. Que Destino os Educadores Darão à Pedagogia? In: PIMENTA; S. G. (Org.). **Pedagogia, Ciência da Educação?** São Paulo: Cortez, 1996. p. 107 -132.

LIBÂNEO, J. S. Diretrizes curriculares da Pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. **Educ. Soc., Campinas**, v. 27, n. 96 - Especial, p. 843-876, out. 2006. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 9 set. 2019.

MOCROSKY, L. F. **A presença da ciência, da técnica, da tecnologia e da produção no curso superior de Tecnologia em Fabricação Mecânica**. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - Instituto de Geociência e Ciências Exatas, Universidade do Estado de São Paulo, Rio Claro-SP, 2010.

MOCROSKY, L. F. A postura fenomenológica de pesquisar em educação Matemática. *In*: KALINKE, M. A.; MOCROSKY, L. F. (Org.). **Educação Matemática: pesquisas e possibilidades**. 1. ed. Curitiba: Ed. UTFPR, 2015, v. 1, p. 139-156.

MUTTI, G. S. L.; KLÜBER, T. E. Formato Multipaper nos programas de pós-graduação Stricto Sensu brasileiros das áreas de educação e Ensino: Um panorama. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS, n. 5, 2018, Foz do Iguaçu-PR. **Anais [...]**. Foz do Iguaçu-PR, 2018.

OLIVEIRA, V. L. M. de. Compreendendo a Fenomenologia. **Educação em Debate**, Fortaleza, ano 20, n. 36, p. 139-145, 1998.

PIRES, C. M. C. Novos desafios para os cursos de licenciatura em Matemática. **Educação Matemática em Revista**, São Paulo, v. 7, n. 8, jun. 2000, p. 10-15.

CURITIBA. Secretaria Municipal de Educação. **Subsídios à Organização do Trabalho Pedagógico nas Escolas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba**, 2012.

SAVIANI, D. Sentido da Pedagogia e papel do pedagogo. **Revista Ande**, São Paulo: Cortez, n. 9, p. 27-28, 1985.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 13. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2012.

REFERÊNCIAS DA COMPOSIÇÃO 1

- ALES BELLO, A. **Introdução à Fenomenologia**. Bauru-SP: Edusc, 2015.
- AZEVEDO, F. *et al.* **Manifestos dos pioneiros da educação nova (1932) e dos educadores (1959)**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 122 p. Coleção Educadores.
- BICUDO, M. A. V. **Pesquisa qualitativa: segundo a visão fenomenológica**. São Paulo: Cortez, 2011.
- BICUDO, M. A. V. **Pesquisa qualitativa e a abordagem fenomenológica: o percurso da professora pesquisadora Maria Aparecida Viggiani Bicudo**. **Actio: Docência e Ciência**, Curitiba, v. 3, n. 3, p. 236-252, maio/ago. 2018. Seção Entrevistas.
- BICUDO, M. A. V. Sobre a Fenomenologia. *In*: BICUDO, M. V.; ESPÓSITO, V. H. C. (Orgs.). **A pesquisa qualitativa em educação: um enfoque fenomenológico**. Piracicaba: Unimep, 1994.
- BRASIL Congresso Nacional. **Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 20 de dezembro de 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 4 out. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. Resolução n. 2 de 12 de maio de 1969. Estabelece os conteúdos e a duração do Curso de Graduação em Pedagogia. *In*: SCHUCH, V. F. (Org.). **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o Magistério**. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 1972.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer n. 251/62**. Currículo mínimo e duração do curso de Pedagogia. Relator: Valnir Chagas. Brasília-DF, 1962.
- BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Parecer n. 252, de 11 de abril de 1969**. Estudos Pedagógicos Superiores. Mínimos de conteúdo e duração para o curso de graduação em Pedagogia. Brasília-DF, 1969.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer n. 5/2005**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília-DF, 2005. Disponível em: portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf. Acesso em: 4 out. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/ CP n. 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: 4 out. 2019.
- BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Congresso Nacional, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 10 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Federal de Educação. Parecer n. 292/62. **Documenta**, Rio de Janeiro, n. 10, dez. 1962.

BRASIL. Presidência da República. Decreto-Lei n. 1.190, de 4 de abril de 1939. Organização da Faculdade Nacional de Filosofia. *In*: NÓBREGA, V. L. **Enciclopédia da Legislação do Ensino**. Rio de Janeiro: s.n., s.d. v. 2.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto n. 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, 1999b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3276.htm. Acesso em: 10 out. 2019.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto-Lei n. 3.554, de 7 de agosto de 2000**. Dá nova redação ao 2º do artigo 3º do decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999, e dá outras providências. Brasília-DF, 1999a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2000/decreto-3554-7-agosto-2000.html>. Acesso em: 10 out. 2019.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília-DF, 1968.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 161/1986**. Dispõe sobre Reformulação do curso de Pedagogia. Brasília-DF, 1986. Disponível: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cd008314.pdf>. Acesso em: 12 out. 2019.

BRZEZINSKI. I. Formação de professores para a educação básica e o Curso de Pedagogia: a tensão entre instituído e instituinte. **RBPAE**, Goiás, v. 23, n. 2, p. 229-251, maio/ago. 2007.

BRZEZINSKI. I. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**. 4. ed. São Paulo: Papyrus, 1996.

CURITIBA. **Decreto n. 1313/2016 de 15 de dezembro de 2016**. Altera o Decreto Municipal n. 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, 2016. Disponível em: <http://www.leismunicipais.com.br>. Acesso em: 10 nov. 2019.

CURITIBA. Secretaria Municipal de Educação. **Subsídios à Organização do Trabalho Pedagógico nas Escolas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba**, 2012.

FRANCO, M. A. S. **Pedagogia como ciência da educação**. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

GADAMER, H. G. **Verdade e Método**. 3. ed. Petrópolis, SP: Vozes, 1999.

GARNICA, A. V. M. **Apresentação**. In: **SOUZA, L. A. de. Trilhas na construção de versões históricas sobre um Grupo Escolar**. 2011. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - UNESP de Rio Claro: São Paulo, 2011

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc. Campinas**, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./ dez. 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 6 jul. 2019.

HEIDEGGER, M. **Ser e Tempo**. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

HEIDEGGER, M. **Ser e Tempo**. Tradução de F. Castilho. Campinas: Editora da Unicamp; Petrópolis: Editora Vozes, 2012.

MOCROSKY, L. F. A postura fenomenológica de pesquisar em Educação Matemática. In: KALINKE, M. A.; MOCROSKY, L. F. (Org.). **Educação Matemática: pesquisas e possibilidades**. 1 ed. Curitiba: Ed. UTFPR, v. 1, 2015. p. 139-156.

LIBÂNEO, J. C. Diretrizes curriculares da Pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 96, p. 843-876, out. 2006. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 9 set. 2019.

LIBÂNEO, J. C. A pedagogia em questão: entrevista com José Carlos Libâneo. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 10, n. 1, p. 11-33, 2007. Disponível em: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/684/68410102.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2019.

LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 239-277, dez. 1999.

LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar**, Curitiba, n. 17. p. 153-176, 2001.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2010.

LIBÂNEO, J. C. Que Destino os Educadores Darão à Pedagogia? In: PIMENTA, S. G. **Pedagogia, Ciência da Educação?** São Paulo: Editora Cortez, 1996. p. 107-132.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. 1. reimpressão. Campinas-SP: Autores Associados, 2012.

Saviani, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2013.

SILVA, C. S. B. da. **Curso de Pedagogia no Brasil: História e identidade**. 1. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 1999. 1ª edição

SILVA, C. S. B. da. **Curso de Pedagogia no Brasil: História e identidade**. Campinas: Autores Associados, 2006.

REFERÊNCIAS DA COMPOSIÇÃO 2

ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. p. 655 e p. 747.

ARANHA, M. L. de A. **História da educação e da Pedagogia: geral e Brasil**. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Moderna, 2006.

BAUMANN, A. P. P. **Características da formação de professores de Matemática dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental com foco nos cursos de Pedagogia e Matemática**. 2009. 241f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Rio Claro-SP, 2009. Orientadora: Profa. Dra. Maria Aparecida Viggiani Bicudo.

BICUDO, M. A. V. A hermenêutica e o trabalho do professor de Matemática. Cadernos da Sociedade de Estudos e Pesquisa Qualitativos. **A Sociedade**, São Paulo, v. 3, n. 3, p. 63-95, 1991.

BICUDO, M. A. V. **Pesquisa qualitativa: segundo a visão fenomenológica**. São Paulo: Cortez, 2011.

BICUDO, M. A. V. A Fenomenologia do Cuidar na Educação. *In*: PEIXOTO, A. J.; HOLANDA, A. F. (Org.). **Fenomenologia do cuidado e do cuidar: perspectivas multidisciplinares**. Curitiba: Juruá, 2011, p. 85-91.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília-DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 11 out. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Decreto-lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939. Organização da Faculdade Nacional de Filosofia. *In*: NÓBREGA, V. L. **Enciclopédia da Legislação do Ensino**. Rio de Janeiro, s.n., s.d. v. 2.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n. 7, de 14 de dezembro de 2010**. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Brasília-DF, 2010.

CALDAS AULETE, F. J. **Minidicionário contemporâneo da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Lexikon, 2009.

CAMBI, F. **História da Pedagogia**. São Paulo: Unesp, 1995.

CAMBI, F. **História da Pedagogia**. 3. reimp. São Paulo: Unesp, 1999.

CURITIBA. **Decreto n. 1313/2016 de 15 de dezembro de 2016**. Altera o Decreto Municipal n. 35, de 14 de janeiro de 2016, na parte referente às atribuições de Pedagogia Escolar do cargo de Profissional do Magistério da Administração Direta. Disponível em: <http://www.leismunicipais.com.br>. Acesso em: 10 nov. 2019.

CURITIBA. **Decreto n. 1313/2016 de 15 de dezembro de 2016**. Altera o Decreto Municipal n. 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, 2016. Disponível em: <http://www.leismunicipais.com.br>. Acesso em: 10 nov. 2019.

CURITIBA. Secretaria Municipal de Educação. **Subsídios à Organização do Trabalho Pedagógico nas Escolas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba**, 2012.

ENSENBERGER, H. M. **O Diabo dos números**. Companhia das Letras, 2000. Disponível em: www.amzn.to/3ijtmr6. Acesso em: dez. 2020.

FRANCISCO, L. **A problemática da linguagem em MERLEAU-PONTY: A fala falada e a fala falante**. 2015. 105f. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Florianópolis, 2015. Orientador: Prof. Marcos José Müller.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 33. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

FRANCO, M. A. R. S. **Pedagogia como ciência da educação**. Campinas-SP: Papyrus, 2003.

FRANCO, M. A. R. S. **Pedagogia como ciência da educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GARRIDO, E. Espaço de formação continuada. *In*: BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. R. de; CHRISTOV, L. H. S. da. (Org.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Loyola, 2009. p. 9-15.

HEIDEGGER, M. **Ser e Tempo**. Tradução revisada: Márcia Sá Cavalcante Schuback. Petrópolis: Vozes, 2006. Coleção Pensamento Humano.

HEIDEGGER, M. **Ser e Tempo**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1993.

HEIDEGGER, M. **Ser e Tempo**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2005. v. 1.

HEIDEGGER, M. **Ser e Tempo**. 12. ed. (parte I). Tradução: Márcia de Sá Cavalcanti. Petrópolis: Vozes, 2002.

LIBÂNEO, J. C. Que Destino os Educadores Darão à Pedagogia? *In*: PIMENTA, S. G. (org.). **Pedagogia, Ciência da Educação?** São Paulo: Cortez, 1996, p. 107-132.
LIBÂNEO, J. C. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar**, Curitiba, n. 17, p.153-176, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2002.

LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LÍDIO, H. **Uma meta compreensão acerca da formação inicial do professor que ensina Matemática**. 2016. 103f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) - Programa de Pós-Graduação de Educação em Ciências e em Matemática, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016. Orientadora Profa. Dra. Luciane Ferreira Mocrosky.

LOUREIRO, S. A. G. **Educação Humanista e diversidade: um diálogo possível entre Paulo Freire e Martin Heidegger**. Belo Horizonte: Nandyala, 2009.

MALDANER A. S. **Formação do pedagogo para o Ensino da Matemática nos Anos Iniciais: um olhar para os currículos das universidades federais no Brasil**. 2020. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação de Educação em Ciências e em Matemática, Universidade Federal do Paraná, Curitiba-PR, 2020. Orientadores: Tania Teresinha Bruns Zimer e Sérgio Camargo.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. 1. Reimp. Campinas-SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, D. Sentido da Pedagogia e Papel do pedagogo. **Revista da ANDE**, São Paulo, n. 9, p. 27-28, 1985.

REFERÊNCIAS DA COMPOSIÇÃO 3

BICUDO, M. A. V. A Hermenêutica e o trabalho do professor de Matemática. Cadernos da Sociedade de Estudos e Pesquisa Qualitativos. **Sociedade**, São Paulo, v. 3, n. 3, 1991.

BOUFLEUER, J. P.; MOURA, L. R. de. Interdisciplinaridade e Educação na perspectiva de uma Pedagogia hermenêutica. **Educação**, Santa Maria, v. 45, 13 maio 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao>. Acesso em: 9 nov. 2020.

CRUZ, K. C. da. **O papel do coordenador pedagógico na formação continuada de professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental para uso das TDIC**. 2018. 133f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Jataí-GO, 2018.

CURITIBA. **Decreto n. 1.313/2016, de 15 de dezembro de 2016**. Altera o Decreto Municipal n. 35, de 14 de janeiro de 2016, na parte referente às atribuições de Pedagogia Escolar do cargo de Profissional do Magistério da Administração Direta. Disponível em: <http://www.leismunicipais.com.br>. Acesso em: 9 nov. 2019.

FARIA, POLLYANNA SILVA DE PAULO. **Gestão escolar, acompanhamento pedagógico e práticas escolares**: um estudo sobre a eficácia escolar em três escolas estaduais de belo horizonte. 2018. 119f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

FÁVERO, A. A. (Org). **Filosofia e Racionalidade**. Passo Fundo: UPF, 2002.

FERNANDES, F. S.; VALENTE, W. R. V. Sociedade Brasileira de Educação Matemática, 30 Anos: sujeitos, políticas e produção de conhecimento. **Bolema**, Rio Claro-SP, v. 33, n. 63, p. 4-19, abr. 2019.

GADAMER, H. G. **Verdade e método**: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Tradução: Flávio Paulo Meurer. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

MENEZES, D. A. C. **O coordenador pedagógico e os professores**: um relacionamento delicado? 2000. 118f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas-SP, 2000.

NEGOSEKI, C. M. C. **O papel do pedagogo como mediador na/da formação continuada do professor**. 2018. 234f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: Teoria e Prática de Ensino) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

OLIVEIRA, C. A. de. **O papel do(a) professor(a) coordenador(a) pedagógico(a) na formação em serviço dos(as) docentes do Ensino Fundamental II**: uma análise dessa função em uma rede municipal de Ensino do interior paulista. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos-SP, 2018.

SANTANA, P. M. M. de. **A escuta do saber-fazer do coordenador pedagógico pelo professor**: um estudo de representação social. 2011. 184f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) - Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2011.

SAVIANI, D. Sentido da Pedagogia e Papel do pedagogo. **Revista da ANDE**, São Paulo, n. 9, p. 27-28, 1985.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Coordenação do Trabalho Pedagógico**: do projeto político – pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad, 2002.

REFERÊNCIAS DA SÍNTESE COMPREENSIVA

ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ARANHA, M. L. de A. **História da educação e da Pedagogia: geral e Brasil**. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Moderna, 2006.

BICUDO, M. A. V. A Fenomenologia do Cuidar na Educação. *In*: PEIXOTO, A. J.; HOLANDA, A. F. (Org.). **Fenomenologia do cuidado e do cuidar: perspectivas multidisciplinares**. Curitiba: Juruá, 2011. p. 85-91.

BICUDO, M. A. V. Um ensaio sobre concepções a sustentarem sua prática pedagógica e produção de conhecimento. *In*: FLORES, C. R.; CASSIANI, S. (org). **Tendências contemporâneas nas pesquisas em educação Matemática e científica: sobre linguagens e práticas culturais**. Campinas: Mercado das Letras, 2013. p. 17-40.

BONASONE, G. Sócrates com seu daimonion. 1 gravura. Bologna. *In*: DAIMONION. Wikipedia, a enciclopédia livre. 30 mar. 2019. Disponível em: bit.ly/3ik4yPK. Acesso em: jun. 2020.

BRZEZINSKI, I. Formação de professores para a educação básica e o Curso de Pedagogia: a tensão entre instituído e instituinte. **RBPAE**, Goiás, v. 23, n. 2, p. 229-251, maio/ago. 2007.

CHARLOT, B. As figuras do diabo no discurso pedagógico. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 56, n. 48, p. 14-31, abr./jun. 2018.

ESCRAVO pedagogo. 1 gravura. *In*: BARCELOS, W. Pedagogia – conceito e origem. **Experiência e diálogos a serviço da educação**, 26 mar. 2010. Disponível em: bit.ly/3nNuV1v. Acesso em: jun. 2020.

FRANCO, M. A. R. S. **Pedagogia como ciência da educação**. Campinas-SP: Papyrus, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 33. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GRUPO de discípulos estudando com seu mestre. Iluminura do século XIII (Bibliothèque Sainte-Geneviève, Paris, MS 2200, folio 58). *In*: COSTA, R. da. A Educação na Idade Média - A busca da Sabedoria como caminho para a Felicidade: al-Farabi e Ramon Llull. **Dimensões - Revista de História da UFES**, n. 15. Dossiê História, Educação e Cidadania. Vitória: EDUFES, p. 99-115, 2003. Disponível em: bit.ly/38Om2AE. Acesso em: jun. 2020.

HEIDEGGER, M. **Logik. Die Frage nach der Wahrheit**. Bd 21. Frankfurt: Vittorio; Klostermann, 1976.

HEIDEGGER, M. O conceito de tempo. *In*: **Cadernos de tradução**. São Paulo:

Editora da Universidade de São Paulo, 1997.

HEIDEGGER, M. **Ser e Tempo**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

HEIDEGGER, M. **Ser e tempo**: parte II. 15. ed. Tradução: Márcia Sá Cavalcante Schuback. Petrópolis: Vozes, 2005.

HOUAISS, Instituto Antônio (Org.). **Minidicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

JANELA vista litoral. 18 jan. 2021. 1 gravura. Disponível em: pixabay.com/pt/photos/janela-vista-litoral-costa-5911951. Acesso em: mar. 2021.

LIBÂNEO, J. C. Diretrizes curriculares da Pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. **Educ. Soc., Campinas**, v. 27, n. 96 - Especial, p. 843-876, out. 2006. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 9 set. 2019.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. **Pedagogia e pedagogos**: caminhos e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2002.

LIMA, F. W. R. A presença do Mal na Cultura Pagã e a Representação do Diabo na Mentalidade do Povo Cristão Medieval. Faculdade Cearense em revista, v. 3. n. 1, 2011. Disponível em: <http://bit.ly/3qpYmbD>. Acesso em: 24 mar. 2020.

PEREIRA, I. **Dicionário Grego-Português e Português-Grego**. 7. ed. Braga: Livraria Apostolado da Imprensa, 1990.

APÊNDICE 1: Movimento de análise da 3 Primeira composição - A formação do pedagogo à luz da legislação brasileira: nos rastros do acompanhamento pedagógico do pedagogo junto ao professor

QUADRO 6 - DECRETO- LEI N. °1190/39: DÁ ORGANIZAÇÃO À FACULDADE NACIONAL DE FILOSOFIA

US	Enxerto hermenêutico
<p>A preparação do candidato.</p> <p>Art. 1º [...] b) preparar candidatos ao magistério do Ensino secundário e normal; [...] (BRASIL, 1939).</p> <p>Art. 7º A secção de Pedagogia constituir-se-á de um curso ordinário: curso de Pedagogia (BRASIL, 1939).</p>	<p>A organização da Faculdade Nacional de Filosofia inicia a formação dos candidatos ao Magistério. Como este profissional seria preparado? Qual a concepção subjacente a ideia de preparar candidatos?</p> <p>A preparação ocorreria em cursos ordinários: “ § 1º Os cursos ordinários serão os constituídos por um conjunto harmônico de disciplinas, cujo estudo seja necessário à obtenção de um diploma” (BRASIL, 1939).</p> <p>O que podemos compreender como <i>um conjunto harmônico de disciplinas</i>? Uma formação em perfeita harmonia, a partir de uma preparação formatada e preestabelecida sem romper com paradigmas ou para se estabelecer diálogos entre estas?</p>
<p>O necessário para ser professor.</p> <p>Art. 51. [...] a) para o preenchimento de qualquer cargo ou função do magistério secundário ou normal, em estabelecimento administrado pelos poderes públicos ou por entidades particulares, o diploma de licenciado correspondente ao curso que ministre o Ensino da disciplina a ser lecionada; [...]</p> <p>c) para o preenchimento dos cargos de técnicos de educação do Ministério da Educação, o diploma de bacharel em Pedagogia (BRASIL, 1939).</p>	<p>Para atuar como professor do magistério secundário ou normal, era necessário diploma de licenciado, e para cargos técnicos, o diploma de bacharel. Qual a razão de diplomas distintos para as atuações?</p> <p>Art. 49. Ao bacharel, diplomado nos termos do artigo anterior, que concluir regularmente o curso de didática referido no art. 20 desta lei será conferido o diploma de licenciado no grupo de disciplinas que formarem o seu curso de bacharelado (Brasil, 1939).</p> <p>Ou seja, um bacharel faria três anos de curso com disciplinas específicas, dando a ele condições de atuar em cargos técnicos do MEC, porém para se obter o diploma de licenciado necessitaria de mais um ano no curso de didática.</p> <p>Funções diferentes, exigências de formações distintas, um profissional para ser técnico e outro para atuar no magistério, uma hierarquização? Qual o sentido na atuação de profissionais que direcionam orientações com menor escolarização?</p>

FONTE: O autor (2021)

QUADRO 7 - LDB Nº4024/1961: FIXA AS DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL

US	Enxerto hermenêutico
<p>A finalidade da formação:</p> <p>Art. 52. O Ensino normal tem por fim a formação de professores, orientadores, supervisores e administradores escolares destinados ao Ensino primário, e o desenvolvimento dos conhecimentos técnicos relativos à educação da infância (BRASIL, 1961).</p> <p>A especialização da formação:</p> <p>Art. 53. A formação de docentes para o Ensino primário far-se-á: a) em escola normal de grau ginásial no mínimo de quatro séries anuais onde além das disciplinas obrigatórias do curso secundário ginásial será ministrada preparação pedagógica;</p> <p>Art. 55. Os institutos de educação além dos cursos de grau médio referidos no artigo 53, ministrarão cursos de especialização, de administradores escolares e de aperfeiçoamento, abertos aos graduados em escolas normais de grau colegial (BRASIL, 1961).</p>	<p>Podemos compreender com este artigo da lei, o reforço a uma formação polivalente.</p> <p>A formação polivalente se interrompe com a busca para especialização, assim a separação de ações e atribuições continua se manifestando.</p>
<p>A divisão ou especialização do trabalho:</p> <p>Art. 63. Nas faculdades de filosofia será criado, para a formação de orientadores de educação do Ensino médio, curso especial a que terão acesso os licenciados em Pedagogia, [...], todos com estágio mínimo de três Anos no magistério (BRASIL, 1961).</p> <p>O currículo do curso de Pedagogia:</p> <p>[...] o currículo proposto situa-se em posição equidistante das controvérsias suscitadas em torno do Curso de Pedagogia: se, por um lado, enseja a preparação de um bacharel realmente ajustável a todas as tarefas não-docentes da atividade educacional, prevê o mesmo encaminha a solução mais ambiciosa de que essa preparação venha a fazer-se um dia na pós-graduação; e de outra parte, através da Teoria e Prática da Escola Primária, não apenas torna mais autêntico o professor destinado aos cursos normais como abre perspectivas para a futura formação do mestre primário em nível superior” (BRASIL, 1961).</p>	<p>As leis subsequentes à LDB 4.024/1961 buscaram definir conteúdos mínimos e duração do curso de Pedagogia, bem como encerrar o ciclo do esquema de formação 3+1, porém sem êxito. Qual a necessidade da divisão do trabalho? A que servia está fragmentação?</p> <p>Formar um profissional ajustável às necessidades não-docentes, abrindo pelo olhar desta lei uma formação mais especializada na continuidade dos estudos, assim nas escolas caminham as ações com pedagogos especialistas.</p>

FONTE: O autor (2021)

QUADRO 8 - LEI N. 5.540/1968 FIXA: NORMAS DE ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO DO ENSINO SUPERIOR E SUA ARTICULAÇÃO COM A ESCOLA MÉDIA, E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS

US	Enxerto hermenêutico
<p>Formação em nível superior:</p> <p>Art. 30. A formação de professores para o Ensino de segundo grau, de disciplinas gerais ou técnicas, bem como o preparo de especialistas destinadas ao trabalho de planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação no âmbito de escolas e sistemas escolares, far-se-á em nível superior (BRASIL, 1968).</p>	<p>Podemos entender que por meio desta lei se fortalece, mantém e constitui a identidade do pedagogo nas habilitações profissionais.</p> <p>O que nos diz esta formação em nível superior?</p> <p>Art. 1º O Ensino superior tem por objetivo a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, letras e artes e a formação de profissionais de nível universitário (BRASIL, 1968).</p> <p>O pedagogo profissional a ser formado em nível superior poderia vislumbrar os objetivos desta formação se olharmos para sua constituição? Ao olharmos para o pedagogo e as relações na escola, podemos estabelecer paralelo com os objetivos deste artigo? Qual a ocupação do pedagogo?</p>

FONTE: O autor (2021)

QUADRO 9 - RESOLUÇÃO CFE N. 2/1969

US	Enxerto hermenêutico
<p>As habilitações:</p> <p>Art. 1º - A formação de professores para o ensino normal e de especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção, no âmbito de escolas e sistemas escolares, será feita no curso de graduação em Pedagogia, de que resultará o grau de licenciado com modalidades diversas de habilitação (BRASIL, 1969).</p>	<p>A Ditadura Militar outorgou a reforma universitária pelo Decreto n. 5.540/1968. No ano seguinte, o CFE deliberou mudanças no curso de Pedagogia por meio do Parecer CFE n. 252/1969 e da Resolução CFE n. 2/1969, introduzindo as habilitações para formar “especialistas na graduação” em Orientação Educacional, Supervisão, Administração e Inspeção Escolar, sendo estes complementos cursados após a habilitação do Magistério das Disciplinas Pedagógicas da Escola Normal, mas o que isso significou?</p> <p>A lógica formal da tendência tecnicista da Educação, sob o aspecto pedagógico e curricular conduziu à excessiva fragmentação do curso. Quanto ao aspecto político-econômico o governo autoritário imprimiu a teoria do capital humano e a especialização em decorrência da divisão social e econômica do trabalho como ideologia organizadora da Educação Básica e do Ensino Superior. Nestes contextos, os pedagogos “especialistas” coordenavam frações do “organismo escolar” sem a devida articulação</p>

	<p>entre o pensar e o fazer. Ademais, no que concerne à qualquer reunião de dois ou mais “especialistas” para orientar pedagogicamente a escola básica e a Faculdade de Educação (tradicional lócus de formação de pedagogos) pairava a suspeita de subversão ao regime militar, com ameaças e efetiva cassação dos direitos de ser professor, pedagogo, enfim, cidadão brasileiro (BRZEZINSKI, 2007, p. 237).</p> <p>A Resolução CFE n. 2/1969 e o Parecer CFE n. 252/1969 tentaram definir a função do pedagogo, extinguindo o grau de bacharel e mantendo a formação de professores para o Ensino Normal com a introdução das habilitações para formar os especialistas. No entanto, a identidade do pedagogo ficou ainda mais fragilizada, pois permitia que as habilitações fossem concluídas isoladamente umas das outras, além do fato de serem permitidas a qualquer licenciado, independente dos cursos. Ou seja, qualquer licenciado poderia ser especialista em Administração Escolar, por exemplo.</p>
<p>O acompanhamento pedagógico do pedagogo junto ao professor: o planejar.</p> <p>Art. 8º [...] Parágrafo único - A formação de especialistas em Planejamento Educacional incluir-se-á, obrigatoriamente na hipótese da letra b deste artigo.</p> <p>b) em nível de mestrado, e por licenciados e outros diplomados em áreas afins cujos estudos de graduação hajam alcançado o mínimo de 2.200 (duas mil e duzentas) horas (BRASIL, 1969).</p>	<p>Encontramos uma abertura ao pensar que este especialista em planejamento pode auxiliar o professor, no entanto a lei novamente discorre sobre poder ser este profissional qualquer licenciado, assim podemos compreender novamente a descaracterização do pedagogo.</p>

FONTE: O autor (2021)

QUADRO 10 - LDB N. 9.394/1996: ESTABELECE AS DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL

US	Enxerto hermenêutico
<p>Pedagogos-profissionais da Educação, quem são?</p> <p>Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são: [...]</p> <p>II trabalhadores em educação portadores de diploma de Pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;</p> <p>III trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim [...] (BRASIL, 1996).</p>	<p>Profissionais oriundos de diferentes formações são considerados profissionais da educação, sob este aspecto o pedagogo se estabeleceu na constituição de organizações e concepções distintas, assim, nas escolas, temos pedagogos especialistas e outros polivalentes. Esta lei, de forma implícita, foi descaracterizando as habilitações, até então existentes no curso de Pedagogia, na tentativa de unificar o perfil do egresso. Assim,</p> <p>Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e</p>

	<p>institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. [...]</p> <p>Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em Pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de Ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (BRASIL, 1996).</p>
<p>Após formados, o que nos cabe?</p> <p>Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:</p> <p>I participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de Ensino;</p> <p>II elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de Ensino;</p> <p>III zelar pela aprendizagem dos estudantes;</p> <p>IV estabelecer estratégias de recuperação para os estudantes de menor rendimento;</p> <p>V ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;</p> <p>VI colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade (BRASIL, 1996).</p>	<p>Nas incumbências deste profissional a ser formado, não se mostra um desvelamento para o acompanhamento pedagógico pedagogo-professor, mas sim ações voltadas para a docência em si, na sala de aula.</p>

FONTE: O autor (2021)

QUADRO 11 - RESOLUÇÃO N. 1/1999: DIRETRIZES GERAIS PARA OS INSTITUTOS SUPERIORES DE EDUCAÇÃO (DISPÕE SOBRE OS INSTITUTOS SUPERIORES DE EDUCAÇÃO, CONSIDERADOS OS ART. 62 E 63 DA LEI 9.394/1996 E O ART. 9º, § 2, ALÍNEAS "C" E "H" DA LEI 4.024/1961, COM A REDAÇÃO DADA PELA LEI 9.131/95)

US	Enxerto hermenêutico
<p>A formação nos Institutos Superiores de Educação:</p> <p>Os Institutos Superiores de Educação deverão ser centros formadores, disseminadores, sistematizadores e produtores do conhecimento referente ao processo de Ensino e de aprendizagem e à educação escolar como um todo, destinados a promover a formação geral do futuro professor da educação básica (BRASIL, 1999a).</p>	<p>Os Institutos Superiores de Educação terão como objetivos favorecer os conhecimentos e o domínio dos conteúdos específicos ensinados nas diversas etapas da Educação Básica e das metodologias e tecnologias a eles associados, bem como o desenvolvimento de habilidades para a condução dos demais aspectos implicados ao trabalho coletivo da escola.</p> <p>Os Institutos Superiores de Educação poderão também propiciar a articulação e a complementação de seus cursos com outros formatos de preparação profissional para o magistério, na acepção hoje aceita, que engloba a regência em sala de aula e o desenvolvimento de atividades que dão diretamente suporte ao Ensino (BRASIL, 1999a).</p>

<p>Atuação para além da sala de aula:</p> <p>Verifica-se que, de acordo com a legislação, a atuação profissional do docente não se restringe à sala de aula. Particularmente relevante é sua participação no trabalho coletivo da escola, o qual se concretiza na elaboração e implementação do projeto pedagógico do estabelecimento escolar e ao qual deve estar subordinado o plano de trabalho de cada docente (BRASIL, 1999a).</p>	<p>A Resolução se baseia no art. 13 da LDB 9394/1996 e a importância dos docentes em ações para além da sala de aula, participando da elaboração da proposta pedagógica da escola, elaborando seu plano de trabalho, zelando pela aprendizagem dos estudantes, estabelecendo estratégias de recuperação para os estudantes de menor rendimento e participando integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento, bem como colaborando com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade. Com vistas a essas ações, o pedagogo pode estar junto ao professor, acompanhando-mediando suas atividades pedagógicas?</p>
---	--

FONTE: O autor (2021)

QUADRO 12 - DECRETO N. 3.276/1999: DISPÕE SOBRE A FORMAÇÃO EM NÍVEL SUPERIOR DE PROFESSORES PARA ATUAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA

US	Enxerto hermenêutico
<p>Requisitos da formação:</p> <p>Art. 2º Os cursos de formação de professores para a educação básica serão organizados de modo a atender aos seguintes requisitos: [...] III formação básica comum, com concepção curricular integrada, de modo a assegurar as especificidades do trabalho do professor na formação para atuação multidisciplinar e em campos específicos do conhecimento (BRASIL, 1999b).</p>	<p>A atuação multidisciplinar vem se desvelando novamente, num horizonte de formação integrada, tendo competências a serem desenvolvidas pelas profissionais, tais como:</p> <p>[...] I comprometimento com os valores estéticos, políticos e éticos inspiradores da sociedade democrática; II compreensão do papel social da escola; III domínio dos conteúdos a serem socializados, de seus significados em diferentes contextos e de sua articulação interdisciplinar; IV domínio do conhecimento pedagógico, incluindo as novas linguagens e tecnologias, considerando os âmbitos do Ensino e da gestão, de forma a promover a efetiva aprendizagem dos estudantes; V conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica; VI gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional (BRASIL, 1999b).</p> <p>Diante disso, interrogamos: Ao se constituir nestas competências, o pedagogo está apto a acompanhar o professor?</p>

FONTE: O autor (2021)

QUADRO 13 - DECRETO LEI N. 3.554/2000: DISPÕE SOBRE A FORMAÇÃO EM NÍVEL SUPERIOR DE PROFESSORES PARA ATUAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA

US	Enxerto hermenêutico
<p>Atuação multidisciplinar</p> <p>[...]§ 2. A formação em nível superior de professores para a atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na educação infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, far-se-á, preferencialmente, em cursos normais superiores” (BRASIL, 2000).</p>	<p>A atuação multidisciplinar não promoveria o esvaziamento de pontos de totalidade e especificidade? Como atuar de forma multidisciplinar? Esta formação diversa que visa atuação multidisciplinar traz aberturas para diálogos inter-relacionados com os professores?</p>

FONTE: O autor (2021)

QUADRO 14 - RESOLUÇÃO N. 1/2006: INSTITUI DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA, LICENCIATURA

US	Enxerto hermenêutico
<p>A docência:</p> <p>A partir do Parecer n. 05/2005 se estabelece a Resolução n. 1/2006, que fixa as diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia:</p> <p>Art. 2º As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006).</p>	<p>A Resolução trata da regulamentação do curso de Pedagogia para formar professores para a docência.</p> <p>§ 1º Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo (BRASIL, 2006).</p>
<p>A que vem o pedagogo?</p> <p>Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006).</p>	<p>A ação do pedagogo se caracteriza com base na docência, e é anunciada na lei como:</p> <p>Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de Ensino, englobando:</p> <p>I-planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;</p> <p>II-planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;</p> <p>III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares (BRASIL, 2006).</p> <p>O meio possível de pensar na mediação ou no acompanhamento junto ao professor nos surge de forma ao estar junto-com, no movimento de escuta e diálogo entre professor-pedagogo, considerando suas especificidades de formação</p>

	e atuação em uma escola.
--	--------------------------

FONTE: O autor (2021)

APÊNDICE 2: Movimento de análise da 4 Segunda composição - O acompanhamento pedagógico nas Escolas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba: o que as orientações legais endereçam para o encontro professor-pedagogo?

QUADRO 15 – PRIMEIROS INDICATIVOS DO CADERNO PEDAGÓGICO

US	Excerto hermenêutico
<p>A tarefa do pedagogo:</p> <p>A tarefa do pedagogo, como mediadora, articuladora e transformadora, é difícil, visto que não há fórmulas prontas a serem seguidas na criação de soluções adequadas para cada dilema da realidade escolar e, também, porque mudar práticas pedagógicas não se resume a um trabalho apenas técnico, mas implica em reconhecer limites, enfrentamentos e inseguranças no próprio trabalho (CURITIBA, 2012, p. 9).</p>	<p>Na introdução do caderno, deparamo-nos com algumas tarefas designadas ao pedagogo, sendo uma delas: ser mediador para criar soluções e mudar práticas, considerando que</p> <p>[...] o pedagogo é o profissional responsável pela articulação, organização e transformação pedagógica da escola. Essas ações requerem um profissional que planeje, decida, coordene, acompanhe, avalie e execute o trabalho pedagógico de forma a atender a todos os segmentos da escola, como organização aprendente (FULLAN; HARGREAVES, 2000 <i>apud</i> CURITIBA, 2012, p. 9).</p> <p>O acompanhamento previsto como ação nos faz perceber o sentido do estar junto com o outro ou apenas acompanhar para observar e posterior avaliação?</p>

FONTE: O autor (2021)

QUADRO 16 – A BUSCA PELO ACOMPANHAR NO “CICLO DE APRENDIZAGEM”

US	Excerto hermenêutico
<p>2.4.Ciclos de Aprendizagem:</p> <p>Organizar os momentos de permanência dos professores, de modo a acompanhar, de forma planejada e intencional, o processo de Ensino-aprendizagem.</p> <p>Orientar e acompanhar a elaboração e efetivação dos planejamentos dos professores. Acompanhar a frequência dos estudantes, realizando as ações necessárias para o seu retorno à escola, encaminhando a Ficha Individual de Comunicação de Ausência (FICA), quando for o caso.</p> <p>Acompanhar e orientar o trabalho do professor corregente e de Apoio Pedagógico (CURITIBA, 2012, p. 31).</p>	<p>O que podemos compreender desta forma de acompanhar?</p> <p>Tendo como ponto de partida o significado da palavra acompanhar já anunciado por meio do dicionário Caldas Aulete (2009), o pedagogo pode fazer companhia ao professor e/ou participar das ações com o professor, de forma a estar ao lado deste em diálogos contínuos com movimentos de cuidado e escuta do professor.</p>

FONTE: O autor (2021)

QUADRO 17 – A BUSCA PELO ACOMPANHAR NA “EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL”

US	Enxerto hermenêutico
<p>2.5 Educação em Tempo Integral:</p> <p>Acompanhar semanalmente o trabalho pedagógico desenvolvido na UEI, alternando os dias da semana, de modo a garantir atendimento mensal a todos os profissionais.</p> <p>Acompanhar sistematicamente as atividades das práticas educativas e dos projetos desenvolvidos com os estudantes de tempo integral.</p> <p>Acompanhar o processo de Ensino-aprendizagem e os resultados obtidos pelos estudantes, envolvendo o coordenador da UEI, os profissionais que desenvolvem a escolarização e aqueles das práticas educativas, realizando interferências nas ações pedagógicas sempre que necessário.</p> <p>Acompanhar e promover ações com o objetivo de garantir a frequência dos estudantes em tempo integral.</p> <p>Acompanhar o processo de formação continuada dos profissionais em cursos e assessoramentos promovidos pelo NRE e SME, relativos à educação em tempo integral (CURITIBA, 2012, p. 33).</p>	<p>Estar junto aos professores nos processos de aprendizagem na escola, no cuidado com a frequência dos estudantes e no acompanhamento das formações dos professores, isso vem se abrindo como possibilidade de mediação, sem perder de vista que está se constitui em saberes e modos de ação — ou seja, eu necessito estar junto com o outro para que possa ocorrer a mediação, seja da aprendizagem, seja a observação da frequência ou o movimento de formação.</p>

FONTE: O autor (2021)

QUADRO 18 – A BUSCA PELO ACOMPANHAR NA “EDUCAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL”

US	Enxerto hermenêutico
<p>2.6. Educação Infantil:</p> <p>Acompanhar o trabalho desenvolvido em sala, levantando questões que sejam pertinentes ao trabalho do professor para as respectivas orientações em permanência.</p> <p>Acompanhar os professores bolsistas que desenvolvem o Projeto Escola & Universidade na unidade.</p> <p>Acompanhar e orientar os professores no desenvolvimento dos projetos realizados na unidade (Ampliando Horizontes, Projeto Criança Saudável, Sinais de Alerta, Projeto Família e Educamovimento: saberes e práticas na Educação Infantil) (CURITIBA, 2012, p. 37).</p>	<p>Qual a ocupação do pedagogo no momento de seu acompanhamento do trabalho do professor em sala de aula?</p> <p>Para LIBÂNEO (2010),</p> <p>é intrínseco ao ato educativo seu caráter de mediação que favorece o desenvolvimento dos indivíduos na dinâmica sociocultural de seu grupo, sendo que o conteúdo dessa mediação são os saberes e modos de ação (LIBÂNEO, 2010, p. 32).</p> <p>Residiria aqui a ocupação do pedagogo? Isto é, no ato da ação docente?</p>

FONTE: O autor (2021)

QUADRO 19 - A BUSCA PELO ACOMPANHAR NA “EDUCAÇÃO ESPECIAL”

US	Enxerto hermenêutico
<p>2.7. Educação Especial:</p> <p>Acompanhar os encaminhamentos que deverão ser efetivados em sala de aula.</p> <p>Acompanhar e orientar o professor em sua atuação, em conformidade com a Proposta de Atendimento da Classe Especial da RME.</p> <p>Orientar e acompanhar o processo de adaptação e classificação do estudante de Classe Especial para o Ensino Comum.</p> <p>Acompanhar, pedagogicamente, o estudante que está aguardando vaga em Classe Especial</p> <p>Acompanhar pedagogicamente o atendimento ofertado ao estudante que frequenta Salas de Recursos da RME.</p> <p>Acompanhar as ações pedagógicas desenvolvidas no projeto de atendimento ao estudante.</p> <p>Acompanhar o processo de reclassificação dos estudantes com o representante regional da Gerência de Apoio à Inclusão, respeitando os procedimentos do processo descritos neste documento.</p> <p>Acompanhar as orientações dadas, pelo professor da SRM quanto aos materiais de acessibilidade e recursos, ao professor do Ensino Comum, ao corpo docente da escola e aos funcionários da escola.</p> <p>Acompanhar o número de estudantes matriculados nas SRM, bem como procurar conhecê-los quanto a sua deficiência, histórico familiar, situação de vida.</p> <p>Acompanhar a frequência desses estudantes nas SRM.</p> <p>Solicitar materiais específicos às necessidades dos estudantes que frequentam a SRM (CURITIBA, 2012, p. 45).</p>	<p>A orientação do pedagogo em sala de aula vai ao encontro de indicar direções, caminhos e possibilidades ao professor para além das marcas burocráticas apresentadas como suas atribuições, assim o pedagogo pode ser</p> <p>[...] aquele profissional capaz de mediar teoria pedagógica e práxis educativa e deverá estar comprometido com a construção de um projeto político voltado à emancipação dos sujeitos da práxis na busca de novas e significativas relações sociais desejadas pelos sujeitos (FRANCO, 2008, p. 110).</p>

FONTE: O autor (2021)

QUADRO 20 – A BUSCA PELO ACOMPANHAR NO “PLANO DE AÇÃO DO PEDAGOGO”

US	Enxerto hermenêutico
<p>3.1. Plano de Ação do pedagogo:</p> <p>[...] o pedagogo é um pesquisador e estudioso no ambiente escolar. [...]. Para tanto, deverá ter clareza da sua característica principal, que é planejar, decidir, coordenar, acompanhar, [...] avaliar e executar ações de forma articulada e planejada com os demais segmentos da escola (VILA; SANTOS <i>apud</i> CURITIBA, 2012, p. 63).</p>	<p>Para a constituição de um plano de ação, a escuta e o diálogo entre os lados é essencial, assim, caminhos podem se materializar para ação do pedagogo de maneira atenta e cuidadosa ao cotidiano da escola. Neste momento de planejamento, podemos vislumbrar abertura para encontro professor-pedagogo?</p>

FONTE: O autor (2021)

QUADRO 21 - A BUSCA PELO ACOMPANHAR NA “FORMAÇÃO CONTINUADA”

US	Enxerto hermenêutico
<p>3.2. Formação Continuada:</p> <p>Acompanhar os professores bolsistas que desenvolvem o Projeto Escola & Universidade na unidade (CURITIBA, 2012, p. 70).</p>	<p>Acompanhar no sentido de estar junto como presença física é uma abertura para a mediação de saberes e modos de ação?</p> <p>A ação do pedagogo como responsável pela organização do trabalho pedagógico contribui para a formação continuada dos professores por meio de uma prática reflexiva durante as permanências, as reuniões pedagógicas, os Conselhos de Classe, a SEP e os grupos de estudo, também incentivando e indicando a participação em cursos e seminários de aperfeiçoamento. A equipe pedagógica deve planejar essas práticas de formação para que as mesmas se efetivem no interior da escola. (CURITIBA, 2012, p.71)</p> <p>Qual a preocupação, que cuidados se fazem necessários para estes momentos?</p>

FONTE: O autor (2021)

QUADRO 22 – A BUSCA PELO ACOMPANHAR NO “PLANEJAMENTO”

US	Enxerto hermenêutico
<p>3.3. Planejamento:</p> <p>Acompanhar e avaliar a efetivação do planejamento, por meio de assessoramento ao professor nas permanências e durante as aulas, da análise dos materiais dos estudantes (portfólio, cadernos etc.) e da análise dos resultados de aprendizagem (CURITIBA, 2012, p. 82).</p>	<p>Para Bicudo (1999), há muitas maneiras de se entender o que seja avaliar ou seu propósito. Em relação ao propósito podemos, por exemplo:</p> <p>[...] (A1) pensar o que está acontecendo; (A2) para saber se o que está acontecendo corresponde ao que queríamos; (A3) para selecionar as pessoas que se comportam, em algum sentido, de uma certa forma dominante e que é considerado correta (LINS <i>apud</i> BICUDO, 1999, p. 76).</p> <p>Qual o propósito de “avaliar a efetivação do planejamento”?</p> <p>O assessoramento do professor pode desvelar uma forma de cuidado, de estar atento, de estar junto, de pre-ocupar-se com o outro e com suas ocupações, mostrando brechas para o encontro professor-pedagogo.</p>

FONTE: O autor (2021)

QUADRO 23 – A BUSCA PELO ACOMPANHAR NO “PLANO DE APOIO PEDAGÓGICO”

US	Enxerto hermenêutico
<p>3.4. Plano de Apoio Pedagógico- PAPI:</p> <p>Orientar e acompanhar os professores no preenchimento do PAPI.</p> <p>Acompanhar, mensalmente, o registro das intervenções didático-pedagógicas efetivadas pelos professores, orientando e intervindo, sempre que necessário, no planejamento de Ensino, sugerindo adequações metodológicas, uso de estratégias de Ensino e recursos pedagógicos diferenciados, a fim de minimizar e superar as necessidades de aprendizagem apresentadas pelo estudante (CURITIBA, 2012, p. 86)</p>	<p>A intervenção se mostra como abertura da preocupação do pedagogo com o outro e suas ocupações, compreendendo-o, nesse caso,</p> <p>[...] como o outro ser humano com quem está e com o qual há preocupação quanto aos eu modo de ser e de tornar-se para si e livre para ele ser ele mesmo como os outro no mundo (BICUDO, 2011, p. 90).</p> <p>Assim, pedagogo- professor se encontram num mesmo propósito: a aprendizagem dos estudantes.</p>

FONTE: O autor (2021)

QUADRO 24 – A BUSCA PELO ACOMPANHAR NA “AVALIAÇÃO”

US	Enxerto hermenêutico
<p>3.6. Avaliação:</p> <p>[...] tem por finalidade acompanhar os processos de aprendizagem escolar, compreender como eles estão se concretizando, oferecer informações relevantes para o próprio desenvolvimento do Ensino na sala de aula em seu dia a dia, para o planejamento e replanejamento contínuo da atividade de professores e estudantes [...]</p> <p>Acompanhar e participar da avaliação institucional.</p> <p>Orientar e acompanhar a reorganização do planejamento, a partir das informações levantadas no Conselho de Classe.</p> <p>Organizar, efetivar e acompanhar todas as ações e procedimentos da EMD, a partir das orientações da SME e respectivo NRE.</p> <p>Acompanhar e orientar a elaboração dos relatórios individuais dos estudantes.</p> <p>Acompanhar as permanências dos professores, orientando e intervindo sobre o planejamento docente, de modo a adequá-lo às necessidades específicas de aprendizagem, atendendo às orientações apresentadas pela EMD.</p> <p>Orientar, acompanhar, analisar e intervir na organização dos portfólios dos estudantes.</p> <p>Garantir, nas reuniões de pais, que eles tenham acesso ao portfólio e possam acompanhar os avanços na aprendizagem de seus filhos (CURITIBA, 2012, p. 97).</p>	<p>Qual a ocupação do pedagogo junto ao professor nos processos de avaliação?</p> <p>[...] na maioria das redes de Ensino, o coordenador pedagógico é tido como o principal responsável pelo monitoramento e articulação das ações pedagógicas da escola, organizando, acompanhando e discutindo, especialmente com os professores, os processos de Ensino e de aprendizagem. Além disso, usualmente, ele tem se responsabilizado também pela organização dos processos avaliativos internos da escola e, mais recentemente, dos externos (PIMENTA, 2012, p. 92).</p> <p>Ocupar-se com a pré-ocupação de orientar e intervir, uma forma de mediar o saber e os modos de ação, sem tirar do outro sua ocupação; ou seja, permitir ações dos professores sem tirar deles sua ocupação, em movimentos de diálogo e escuta.</p>

FONTE: O autor (2021)

QUADRO 25 – A BUSCA PELO ACOMPANHAR NOS “PROCESSOS DE REGULARIZAÇÃO DA VIDA ESCOLAR DO ESTUDANTE”

US	Enxerto hermenêutico
<p>3.7. Processos de Regularização da Vida Escolar do Estudante:</p> <p>Acompanhar e avaliar o estudante, juntamente com o professor, para efetivar o processo de classificação.</p> <p>Orientar os professores e acompanhar a elaboração de instrumentos de avaliação em todos os componentes curriculares da Base Nacional Comum e da Parte Diversificada.</p> <p>Acompanhar e verificar os resultados dessa avaliação junto aos professores, validando-os.</p> <p>Orientar e acompanhar o registro dos resultados dessa avaliação em ata lavrada em livro próprio e, posteriormente, em ata digitada, que deverão ser assinadas por todos os membros da comissão. Cabe ao secretário ad hoc lavrar as atas.</p> <p>Orientar e acompanhar os professores na elaboração de instrumentos de avaliação que contemplem todos os componentes curriculares da Base Nacional Comum e da Parte Diversificada.</p> <p>Acompanhar e verificar os resultados dessa avaliação junto aos professores, validando-os.</p> <p>Orientar e acompanhar o registro dos resultados dessa avaliação em ata lavrada em livro próprio e, posteriormente, em ata digitada, que deverão ser assinadas por todos os membros da comissão.</p> <p>Acompanhar e avaliar o estudante, juntamente com a comissão formada por professores, pedagogo, diretor e/ou vice-diretor e secretário escolar, para efetivar o processo de reclassificação.</p> <p>Acompanhar e avaliar o plano de regularização da lacuna, atendendo ao disposto na apostila Organização e Escrituração de Documentação Escolar (CURITIBA, 2012, p. 109).</p>	<p>O pedagogo acompanha, avalia, verifica e orienta o professor em ações que tratem de saberes nestes processos?</p> <p>O cuidado neste caso se torna fundamental, pois os encaminhamentos presentes no processo de regularização da vida escolar do estudante podem vir a ser ações burocráticas sem chance de encontro, ou seja, ocupações e preocupações que podem “dar-se de modo deficitário, presas às necessidades que se apresentam no cotidiano [...]” (BICUDO, 2011, p. 89).</p> <p>O cuidado por meio da escuta e do diálogo vem como ponte para o encontro pedagogo-professor.</p>

FONTE: O autor (2021)

QUADRO 26 – A BUSCA PELO ‘ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO’

US	Enxerto hermenêutico
não localizado	

FONTE: O autor (2021)

QUADRO 27 – A BUSCA PELO TRABALHO PEDAGÓGICO NA “APRESENTAÇÃO”

US	Enxerto hermenêutico
<p>Apresentação:</p> <p>A democratização da educação, iniciada no Brasil nos Anos 90 do século XX, traz em seu bojo novos desafios aos profissionais da educação, pois a tarefa de garantir o direito a uma educação de qualidade, no contexto educacional atual, reveste-se de uma complexidade crescente. É nesse contexto que se impõe a necessidade do fortalecimento da ação do pedagogo escolar, como profissional responsável pela coordenação e organização do trabalho pedagógico (CURITIBA, 2012).</p>	<p>A atuação do pedagogo escolar 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 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).</p>

FONTE: O autor (2021)

QUADRO 28 – A BUSCA PELO TRABALHO PEDAGÓGICO NA “INTRODUÇÃO”

US	Enxerto hermenêutico
<p>Introdução:</p> <p>De acordo com o princípio da Gestão Democrática, a atuação do pedagogo, como agente articulador e transformador do trabalho coletivo na escola, centra-se na mobilização em prol da construção e efetivação do Projeto Político-pedagógico, proporcionando reflexões sobre o cotidiano escolar, a troca de experiências, o acompanhamento e a avaliação das ações executadas e a busca de alternativas que auxiliem o trabalho pedagógico para contribuir, dessa forma, com a viabilização das condições para a democratização plena do processo educativo (CURITIBA, 2012, p. 9).</p>	<p>[...] os pedagogos são profissionais necessários na escola: seja na tarefa 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, mas também na articulação entre os diversos conteúdos e a busca de um projeto pedagógico-político coerente (PIMENTA, 2002, p. 151).</p> <p>Como ajudar o professor em suas tarefas?</p>

FONTE: O autor (2021)

QUADRO 29 – A BUSCA PELO TRABALHO PEDAGÓGICO NO “PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO”

US	Enxerto hermenêutico
<p>2.2. Projeto Político-pedagógico:</p> <p>Ao pedagogo, como profissional responsável pela articulação, organização e transformação do trabalho pedagógico da escola, em conjunto com a direção, cabem as responsabilidades</p>	<p>Nestes horizontes de sentidos, neste mundo da Educação, acreditamos que cuidamos e nos importamos de maneira responsável e comprometida, solicitando de nós e do outro, formas de nos importamos (BICUDO, 2011). Assim, não basta o encontro, precisamos do</p>

[...] (CURITIBA, 2012, p. 20).	encontro com escuta, diálogos e cuidado.
--------------------------------	--

FONTE: O autor (2021)

QUADRO 30 – A BUSCA PELO TRABALHO PEDAGÓGICO NA “EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL”

US	Excerto hermenêutico
<p>2.5. Educação em Tempo Integral:</p> <p>Cabe ao pedagogo:</p> <p>Estudar os documentos que orientam a organização do trabalho pedagógico para a educação em tempo integral. Acompanhar semanalmente o trabalho pedagógico desenvolvido na UEI, alternando os dias da semana, de modo a garantir atendimento mensal a todos os profissionais. Planejar e participar das reuniões de organização do trabalho pedagógico (OTP), junto com a equipe gestora da escola e a coordenação da UEI (CURITIBA, 2012, p. 33).</p>	<p>Uma maneira de pensar a organização do trabalho pedagógico junto ao professor:</p> <p>[...] a descoberta das formas adequadas de desenvolvimento do trabalho pedagógico, trata-se da organização dos meios (conteúdos, espaços, tempo e procedimentos) através dos quais, progressivamente, cada indivíduo singular, realize, na forma da segunda natureza, a humanidade produzida historicamente” (SAVIANI, 2008, p. 14).</p> <p>O escutar, o acolher, o refletir junto com o outro pode desvelar um jeito de o acompanhamento pedagógico acontecer.</p>

FONTE: O autor (2021)

QUADRO 31 – A BUSCA PELO TRABALHO PEDAGÓGICO NA “EDUCAÇÃO INFANTIL”

US	Excerto hermenêutico
<p>2.6. Educação Infantil:</p> <p>Ao pedagogo cabe:</p> <p>Articular, na escola, o trabalho pedagógico realizado na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Organizar reunião de pais para esclarecer o trabalho pedagógico desenvolvido com as crianças, bem como orientá-los para a importância desse acompanhamento (CURITIBA, 2012, p. 37).</p>	<p>A ideia já anunciada de articular vem no sentido de unir, de estabelecer relações, criando possibilidades (CALDAS AULETE, 2009). Com isso, podemos ter no pedagogo um eixo de ligação entre saberes, modos de ação, professores e pais.</p>

FONTE: O autor (2021)

QUADRO 32 – A BUSCA PELO TRABALHO PEDAGÓGICO NO “PLANO DE AÇÃO DO PEDAGOGO”

US	Excerto hermenêutico
<p>3.1. Plano de Ação do pedagogo:</p> <p>A organização do trabalho pedagógico escolar, foco do trabalho do pedagogo, requer, além do planejamento (plano de ação do pedagogo) e do registro desse trabalho (portfólio do pedagogo), a organização do setor</p>	<p>O que é um plano de ação?</p> <p>[...] uma forma de organização expressa em objetivos, ações, definição de responsabilidades e procedimentos, que contribui significativamente para a organização do trabalho pedagógico, [...] deve estar</p>

<p>pedagógico, no que se refere à seleção e ao arquivamento de documentos, bem como à organização de tempos e espaços que auxiliam na efetivação do trabalho pedagógico (CURITIBA, 2012, p.61).</p>	<p>articulado ao PPP da escola, ao Regimento Escolar e ao Plano de Gestão Escolar, fundamentado no diagnóstico da realidade escolar (CURITIBA, 2012, p. 63).</p> <p>Podemos ter modos diferentes de realizar o plano de ação: um modo burocrático ou uma forma viva que vá se constituindo diariamente pela escuta e diálogo com os professores, estabelecendo-se com as necessidades que emergem do cotidiano escolar.</p>
---	---

FONTE: O autor (2021)

QUADRO 33 – A BUSCA PELO TRABALHO PEDAGÓGICO NA “FORMAÇÃO CONTINUADA”.

US	Enxerto hermenêutico
<p>3.2 Formação Continuada:</p> <p>A ação do pedagogo como responsável pela organização do trabalho pedagógico contribui para a formação continuada dos professores por meio de uma prática reflexiva durante as permanências, as reuniões pedagógicas, os Conselhos de Classe, a SEP e os grupos de estudo, também incentivando e indicando a participação em cursos e seminários de aperfeiçoamento. A equipe pedagógica deve planejar essas práticas de formação para que as mesmas se efetivem no interior da escola (CURITIBA, 2012, p. 70).</p>	<p>No movimento de escuta, de estar junto com, o pedagogo pode estabelecer ações planejadas, considerando as necessidades pedagógicas de cada professor, por meio de estudos, reflexões e diálogos. Assim, professor e pedagogo se encontram no pensar a aprendizagem dos estudantes.</p>

FONTE: O autor (2021)

QUADRO 34 – A BUSCA PELO TRABALHO PEDAGÓGICO NA “AVALIAÇÃO”.

US	Enxerto hermenêutico
<p>3.6 Avaliação:</p> <p>Fazer um diagnóstico do desempenho dos estudantes, juntamente com os professores de cada turma, antes da realização do Conselho de Classe, orientando o trabalho pedagógico (CURITIBA, 2012, p. 97).</p>	<p>‘Juntamente com’: o estar junto aqui se vislumbra como cuidado, presença, não apenas física, mas o estar pronto para auxílio; assim, juntos, professor e pedagogo podem pensar ações.</p>

FONTE: O autor (2021)

QUADRO 35 – A BUSCA PELO MEDIAR E PELA MEDIAÇÃO NA “INTRODUÇÃO”

US	Enxerto hermenêutico
<p>Introdução:</p> <p>[...] tarefa do pedagogo, como mediadora, articuladora e transformadora, é difícil, visto que não há fórmulas prontas a serem seguidas</p>	<p>“[...] na antiguidade, aos demônios cabia uma função mediadora entre deuses e os homens. [...] (ABBAGNANO,2007, p.655).</p> <p>Com esta citação, podemos conceber o</p>

na criação de soluções adequadas para cada dilema da realidade escolar [...] (CURITIBA, 2012, p. 9).	pedagogo como um demônio?
--	---------------------------

FONTE: O autor (2021)

QUADRO 36 - A BUSCA PELO MEDIAR E PELA MEDIAÇÃO NAS “REFERÊNCIAS”

US	Excerto hermenêutico
<p>Referências:</p> <p>CARVALHO, R. E. Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva. Porto Alegre: Mediação, 2004.</p> <p>KRUG, A. Ciclos de formação: uma nova proposta transformadora. Porto Alegre: Mediação, 2006 (<i>apud</i> CURITIBA, 2012)</p>	<p>As citações aqui mensuradas trazem a palavra “mediação”, como nome de uma editora, não fazendo relação com nosso objetivo de análise.</p>

FONTE: O autor (2021)

APÊNDICE 3: aproximações entre os Decretos n. 35/2016 e n. 1.313/2016

QUADRO 37 – SUMÁRIO DE ATRIBUIÇÕES

Sumário das atribuições: Decreto n. 35/2016	Sumário das atribuições: Decreto n. 1.313/2016
<p>Articular as ações pedagógicas na Escola, a relação Escola x familiar e Escola x comunidade.</p> <p>Orientar e assessorar as equipes das unidades, aprimorando o processo de ensino-aprendizagem, com vistas à permanente melhoria da qualidade de ensino.</p> <p>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>

FONTE: O autor (2021)

QUADRO 38 – TAREFAS TÍPICAS

Tarefas típicas: Decreto n. 35/2016	Tarefas típicas: Decreto n. 1.313/2016
<p>Coordenar o planejamento das atividades escolares em conjunto com a equipe pedagógico-administrativa, bem como proceder à sua avaliação contínua, a fim de adequá-lo às necessidades do contexto escolar.</p> <p>Coordenar o processo de identificação das características da clientela nos âmbitos socioeconômico, familiar e outros, diagnosticando a realidade e propondo formas de atuação que viabilizem o processo pedagógico.</p> <p>Definir em conjunto com a equipe pedagógico-administrativa, ouvido o Conselho de Escola, critérios para a distribuição das funções em conformidade com diretrizes estabelecidas pela Secretaria Municipal da Educação.</p> <p>Coordenar as reuniões do Conselho de Classe, tomando as providências para a efetivação das ações acordadas, redimensionando a prática pedagógica.</p> <p>Participar de reuniões pedagógico-administrativas, Conselho de Escola, Instituições Auxiliares e outros, contribuindo para a efetivação do projeto pedagógico da unidade.</p> <p>Manter os pais permanentemente atualizados sobre a vida escolar do aluno, objetivando também esclarecer a natureza das dificuldades, bem como sugerindo estratégias para superação</p>	<p>Coordenar, em conjunto com a equipe diretiva, a elaboração, efetivação, avaliação e realimentação do Projeto Político Pedagógico e Regimento da unidade.</p> <p>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.</p> <p>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 Secretaria Municipal da Educação.</p> <p>Coordenar, em conjunto com a equipe diretiva da unidade, o conselho de classe, definindo com os demais participantes os encaminhamentos pedagógicos necessários para a garantia do direito à educação.</p> <p>Organizar e coordenar, em conjunto com a equipe diretiva, reuniões pedagógicas administrativas, conforme calendário da unidade.</p> <p>Orientar, junto à equipe diretiva, o trabalho pedagógico dos profissionais não docentes da unidade, de acordo com o Projeto Político-Pedagógico.</p>

<p>das áreas defasadas, efetivando a integração família e Escola.</p> <p>Promover ações junto à comunidade no sentido da sensibilização e conscientização quanto aos direitos e deveres da pessoa com deficiência.</p> <p>Articular em conjunto com o Conselho de Escola ações que efetivem o relacionamento Escola x comunidade, aprimorando e dinamizando o processo educativo.</p> <p>Propor, acompanhar e avaliar, a aplicação de projetos pedagógicos junto ao corpo docente, objetivando a melhoria do processo educativo.</p> <p>Coordenar e assessorar o processo de seleção de livros didáticos, respeitando critérios previamente estabelecidos e de acordo com o projeto pedagógico da unidade.</p> <p>Elaborar, em conjunto com os docentes, o plano de apoio pedagógico para o atendimento de estudantes, conforme as necessidades detectadas em conselhos de classe e orientação da equipe multidisciplinar.</p> <p>Detectar e acompanhar, junto ao corpo docente, casos de estudantes que apresentem problemas específicos, tomando decisões que proporcionem encaminhamento e/ou atendimento adequado pela escola, família e outras instituições.</p> <p>Encaminhar e acompanhar junto ao Conselho Tutelar situações-problema detectadas com estudantes na área de competência do órgão.</p> <p>Participar de eventos, cursos, assessoramentos e grupos de estudos, nas áreas de conhecimento e em sua especialidade, compartilhando-os.</p> <p>Promover o processo de adaptação, classificação e reclassificação de estudantes, conforme a legislação vigente.</p> <p>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.</p> <p>Desempenhar outras atividades correlatas, pertinentes ao cargo.</p>	<p>Assegurar que os(as) responsáveis pelos(as) educandos(as) sejam comunicados sobre o trabalho pedagógico realizado e sobre as aprendizagens e desenvolvimento integral dos(as) educandos(as).</p> <p>Articular ações que visem à garantia do atendimento das necessidades educacionais específicas dos/as educandos/as com deficiência.</p> <p>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.</p> <p>Promover ações, junto à comunidade educativa, voltadas à proteção, promoção, defesa e reparação dos direitos humanos.</p> <p>Assegurar, junto à comunidade educativa, ações com vistas à garantia dos direitos dos(as) educandos(as), realizando as articulações necessárias com os órgãos competentes.</p> <p>Elaborar, em conjunto com a comunidade educativa, o plano de ação da unidade.</p> <p>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.</p> <p>Coordenar o planejamento curricular junto à equipe docente, procedendo à sua avaliação contínua.</p> <p>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.</p> <p>Coordenar e orientar os processos de seleção e utilização de materiais didático-pedagógicos, respeitando critérios previamente estabelecidos.</p> <p>Orientar e acompanhar a elaboração e execução do plano de apoio pedagógico individualizado dos(as) educandos, conforme suas potencialidades e necessidades.</p> <p>Identificar e acompanhar, junto aos profissionais da unidade, casos de educandos(as) que apresentem necessidades pedagógicas específicas, realizando encaminhamentos necessários junto aos responsáveis.</p>
---	--

	<p>Coordenar processos de avaliação da aprendizagem visando ao atendimento às necessidades pedagógicas específicas dos/as educandos/as.</p> <p>Participar dos processos de formação continuada ofertada pela SME, de acordo com as necessidades da unidade, compartilhando as experiências com os(as) demais profissionais.</p> <p>Manter-se atualizado em relação às normativas vigentes acerca do trabalho pedagógico nas unidades educacionais da RME.</p> <p>Coordenar e orientar o processo de adaptação, classificação e reclassificação de educandos, conforme a legislação vigente.</p> <p>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.</p> <p>Desenvolver outras atividades concernentes a seu cargo e área de atuação, relacionadas ao sumário de atribuições.</p>
--	--

FONTE: O autor (2021)