

ELEANE JEAN NEGRAO BRECKENFELD

**UM ESTUDO SOBRE O PAPEL POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO PEDAGOGO  
ESCOLAR NO SISTEMA PÚBLICO ESTADUAL PARANAENSE:  
LIMITES E POSSIBILIDADES (GESTÃO 2003-2006)**

Monografia apresentada como requisito à  
conclusão do Curso de Especialização em  
Organização do Trabalho Pedagógico, Setor de  
Educação da Universidade Federal do Paraná.

Orientadora:  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cleusa Valério Gabardo

CURITIBA  
2008

---

Expresso minha gratidão a todos aqueles que direta e indiretamente colaboraram para a efetivação deste trabalho e, em especial, à Energia Maior do Universo,,que me contemplou com a inteligência, o discernimento, a sagacidade, a lógica, a persistência .

Agradeço à Professora Doutora Cleusa Valério Gabardo pela sua paciência e incentivo e à minha família por tê-la ...

## SUMÁRIO

- RESUMO .....	01
<b>1.0 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>.02</b>
<b>2.0 O CONTEXTO DE CONSTRUÇÃO DO PAPEL DO PEDAGOGO .....</b>	<b>.05</b>
. A fragmentação do Trabalho Pedagógico: o tecnicismo e as especializações .....	07
. Razões Históricas.....	12
<b>3.0 A EDUCAÇÃO NO PARANÁ NA DÉCADA DE 1990 .....</b>	<b>17</b>
. A (re) configuração do papel do pedagogo no sistema de ensino público estadual do Paraná .....	24
. As atividades do Pedagogo na rede pública estadual paranaense .....	26
. O Pedagogo e a construção/elaboração coletiva do Projeto Político-Pedagógico no sistema de ensino estadual paranaense .....	30
<b>4.0 PESQUISA DE CAMPO.....</b>	<b>32</b>
. A percepção do profissional pedagogo frente ao processo de (re)configuração de seu papel na rede pública estadual .....	30
. Síntese dos trabalhos desenvolvidos na formação continuada para Pedagogos da rede estadual de ensino do Paraná.....	35
<b>5.0 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>45</b>
<b>6.0 REFERÊNCIAS .....</b>	<b>49</b>

**ESTUDO SOBRE O PAPEL POLÍTICO-PEDAGÓGICO  
DO PEDAGOGO NO SISTEMA DE ENSINO PÚBLICO ESTADUAL  
PARANAENSE: LIMITES E POSSIBILIDADES  
(GESTAO 2003-2006)**

***Resumo***

Este estudo se propõe analisar o papel do pedagogo na rede pública estadual de educação do Paraná, no período 2003-2006, considerando as possibilidades e os limites de realização das suas atribuições, levando-se em conta as políticas públicas, o contexto escolar e a sua formação acadêmica. Ao problematizar tais categorias, o estudo questiona a formação deste pedagogo frente às novas demandas e analisa as dificuldades enfrentadas no seu exercício profissional neste sistema. Fundamenta-se na visão progressista de educação, que enfatiza a importância do trabalho coletivo, cujo objetivo é resgatar o trabalho pedagógico em sua totalidade. Busca, através da história de sua formação explicitar as ambigüidades e o processo de construção de sua identidade e analisar como, hoje, é solicitado a rever a sua prática. Parte-se do pressuposto de que o pedagogo é aquele que domina as formas – metodologias e técnicas através das quais o trabalho pedagógico se desenvolve, que podem contribuir para o ingresso na cultura letrada, pelas camadas populares. Aborda aspectos essenciais da organização escolar e a função do Pedagogo Especialista em uma visão tecnicista, de fragmentação do trabalho pedagógico, voltada à reprodução da sociedade capitalista. Apóia-se em dados qualitativos para análise das respostas de entrevistas com os profissionais dessa área, que revelam os limites, os avanços e as possibilidades em relação à sua atuação nos espaços escolares. A investigação nessa área e nesse momento histórico justifica-se pelo reconhecimento da relevância do tema para a educação no Paraná, uma vez que há uma crescente necessidade de legitimar o trabalho do pedagogo no contexto da educação escolar, a se fundamentar em concepções que superam a que tem, em geral, subsidiado sua prática, no presente.

**Palavras-chave:** pedagogo escolar -políticas educacionais – formação profissional – atuação do pedagogo escolar

## INTRODUÇÃO

O presente estudo analisa o papel do pedagogo no sistema de ensino público no Estado do Paraná, no período de 2003-2006. O tema leva em conta as políticas públicas educacionais, as contradições em sua formação e os limites e possibilidades de sua atuação no contexto educacional da sociedade paranaense.

Libâneo e Pimenta (1999:254) afirmam que o pedagogo é o profissional que atua em todas as áreas da educação: escolas e sistemas escolares; movimentos sociais, nas diversas mídias, entre elas, o campo editorial; na área da saúde: nas empresas e outros, onde se fizer necessário o processo de aprendizagem. As funções que desenvolverá nesses campos referem-se à gestão e formulação de políticas educacionais; organização e gestão de sistemas e de unidades escolares; de projetos educacionais, de planejamento, coordenação, execução e avaliação de programas e projetos educacionais, relacionados às diferentes faixas etárias; na produção científica e tecnológica, etc. Entretanto, percebe-se que na escola seu trabalho se direciona para as questões disciplinares e comportamentais de professores e estudantes, resultando na realização de uma prática funcionalista e imediatista. Ou seja, o pedagogo não tem exercido a sua real função, em razão de uma política educacional que priorizou questões técnicas e administrativas em detrimento do trabalho pedagógico, que é o real objeto de seu trabalho.

Outro aspecto que obstaculiza a realização de seu trabalho na escola pública estadual paranaense são as ambigüidades e lacunas em sua formação, reforçadas pela inexistência de diretrizes curriculares, até 2006, nos cursos que os graduam, ou seja, o curso de Pedagogia<sup>1</sup>, dificultando, desse modo, o reconhecimento da especificidade e natureza de seu trabalho.

Assim, o que é, atualmente, proposto e instituído pelo sistema de ensino estadual paranaense, como atribuições de seu papel, encontra entraves de ordem

---

<sup>1</sup> As Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia foram homologadas no final de 2006. Antes dessa data não havia um direcionamento oficial que organizasse o referido curso. Cada instituição “escolhia” a habilitação que acreditava ser a mais adequada. Não se pode esquecer a proliferação dos cursos de Pedagogia autorizados pelo MEC, que graduaram vários profissionais, a partir de diversas propostas e que estes, hoje, se encontram na rede estadual de ensino público, assim como nas demais.

epistemológica e conceitual que não permitem efetivar seu trabalho. Ou seja, as atividades que são inerentes ao seu papel ultrapassam os conhecimentos adquiridos em sua formação, como será exposto mais adiante nesse trabalho.

Os dois últimos processos seletivos para pedagogos, promovidos pelo sistema público estadual do Paraná, ocorridos na Gestão 2003-2006, trazem em seus editais de convocação as atividades genéricas que o pedagogo escolar deverá realizar caso seja aprovado – além da exigência da formação ser em curso de graduação específico (Pedagogia). Essas atividades envolvem o domínio de diversos conhecimentos e habilidades que, apesar de não constituírem novidades, requerem uma ruptura no “fazer” pedagógico que, até o momento, o pedagogo vinha desenvolvendo nas escolas da rede pública estadual paranaense.<sup>2</sup>

Esta questão implica considerar a dimensão histórica da formação do pedagogo, especialista em Pedagogia, por constituir condição necessária que justifica sua presença nos espaços escolares, pois não se pode entender os dilemas e crises pelos quais tem passado sem dimensioná-los a partir de um contexto político sócio-econômico gerado pelo capitalismo e suas crises. Rever o que está instituído remete analisar as concepções postas que dificultam as inovações necessárias ao bom desempenho de sua função. Essa preocupação está presente neste estudo quando procura discutir a Pedagogia como ciência da educação e, por conseguinte, diferenciar o papel exercido pelo pedagogo especialista na perspectiva de uma concepção tecnicista e na perspectiva progressista de educação. Ambas as visões trazem suas contribuições considerando o momento e o contexto histórico em que foram produzidas. Reportando-se à realidade brasileira e paranaense, procurar-se-á inserir o pedagogo nesse contexto para que, a partir daí, se possa apreender a (re) construção de sua identidade como *intelectual orgânico*, que na compreensão de Gramsci, segundo interpretação de Fank,

“é um profissional que compreende a natureza do trabalho coletivo na escola e que percebe a necessidade de pensar a educação neste processo de contradição contra-hegemônico, que toma por base as condições concretas e articula a educação às relações sociais democráticas e emancipadoras. Um profissional que pensa o papel da escola historicamente e que media as relações pedagógicas: professor, aluno, metodologia, processo de avaliação, processo de ensino-aprendizagem, organização

---

<sup>2</sup> É interessante observar que ao substituir o termo “técnico-pedagógico”, atribuído pelo sistema de ensino paranaense (até então ao supervisor e orientador), para “professor pedagogo”, as inovações pretendidas não consideraram para seu ingresso, a habilitação do pedagogo: se é generalista, unitário, especialista, docente.

curricular, etc. para uma concepção de educação voltada a um projeto de sociedade não-excludente, alienador, reacionário ou conservador; uma educação que embora não vá conseguir transformar por si o abismo social promovido pelo avanço neoliberal, forme consciências. Um projeto de educação coletivo, democrático, comprometido com o acesso das classes populares ao conhecimento sistematizado deve ser mediado pela ação pedagógica no sentido de lutar por políticas educacionais pela via do Projeto Político pedagógico". da escola. ( Fank, 2006, p.03)

Percebe -se, desse modo, que o trabalho do pedagogo se reveste de um conteúdo político e que deve estar presente na intensificação de sua prática.

De acordo com Scheibe (1999 p.3), a característica político-pedagógica de seu trabalho propõe uma dupla categorização de seu papel: mediador entre os foros privilegiados do sistema escolar (lideranças administrativas) e a massa de professores ou profissional preocupado com o desenvolvimento das massas, tomando como referência o que nos apresentou Gramsci, o *intelectual orgânico*, anteriormente mencionado. Nesse sentido, o pedagogo pode posicionar-se a favor de um sistema educacional excludente quando "cumpre e faz cumprir as determinações que chegam, sem lhes questionar a validade, a significação, o propósito". A escolha que o pedagogo faz dos instrumentos que utiliza no seu trabalho identifica a presença ou ausência do sentido educativo como eixo de sua atividade"(Sheibe, 1999, p.3). Essa ausência é percebida quando o pedagogo não estabelece o curso de ação e os objetivos a que essa ação se destina e que não são produtos de reflexão conjunta daqueles que vão realizá-la.

Essa autora nos coloca que o *intelectual orgânico* das massas é um profissional que compreende a natureza do trabalho coletivo da escola; a história dos processos pedagógicos e da organização da prática pedagógica; a necessidade de enfrentar radicalmente a exclusão escolar sob todas as formas, apoiando-se para isto em projetos coletivos. Kuenzer (1996, p. 455), ao se referir ao pedagogo como *intelectual orgânico* das massas, acredita que "dada a especificidade da sua função, de fazer a leitura e a análise necessária do processo pedagógico oficial em curso, toma por base as circunstâncias concretas, participando da organização coletiva em busca da construção de alternativas que articulem a educação aos demais processos de desenvolvimento e consolidação de relações sociais verdadeiramente democráticas".

## O CONTEXTO DE CONSTRUÇÃO DO PAPEL DO PEDAGOGO

As discussões em torno da busca para legitimar o papel do pedagogo escolar trazem a necessidade de conhecer o contexto em que o mesmo se fez presente. Desse modo, ao refletir sobre a especificidade e natureza de seu trabalho, é possível traçar um panorama, mesmo que breve, diante da complexa realidade social e educacional onde o mesmo se encontra inserido.

No Brasil, o aparecimento do pedagogo escolar, ou seja, do especialista/técnico, teve o início de sua trajetória atendendo a uma demanda do capital, num dado momento em que a dominação econômica necessitava da contribuição da escola para a reprodução das relações sociais da manutenção das posições de cada classe social. Assim, a necessidade da fragmentação do trabalho segue algumas tendências, como o padrão produtivo taylorista/fordista, cujos princípios norteadores giram em torno da produtividade, da eficiência, da eficácia e do controle dos que administram sobre aqueles que são executores; busca, assim, através da fragmentação/especialização laboral provocada pela burocracia, garantir os objetivos da organização empresarial, até porque essa burocracia também chega ao espaço escolar.

Desse modo, o administrativo tem papel privilegiado sobre o pedagógico. Para atender a essa demanda, o Parecer CFE 252/69 reformula o curso de Pedagogia e normatiza-o assumindo a formação dos profissionais para a Administração Escolar, Supervisão Educacional e Orientação Educacional, para as unidades e sistemas escolares. Esses profissionais, segundo alguns autores, assumiram a função de reproduzirem as relações sociais mantidas pela sociedade capitalista, utilizando os mesmos princípios orientadores da Administração Empresarial. Assim, o taylorismo foi uma das teorias da administração empresarial que mais influenciou a organização escolar, nos seguintes aspectos: a dualidade estrutural da escola, a fragmentação curricular, as estratégias taylorizadas de formação de professores, plano de cargos e salários, a fragmentação do trabalho do pedagogo, a hierarquização das funções.

No contexto das instituições ditas privadas da sociedade civil se acha a escola. Ela é também uma instituição que serve como elo mediador a serviço das classes e dos grupos que a dirigem. O sistema capitalista, ao reproduzir as relações sociais de produção, reproduz os lugares das classes sociais. A escola contribui para essa divisão ao exercer uma ação hegemônica concomitante à dominação econômica. Não é a escola que, então, gera a

divisão de classes. Pode-se dizer que a sociedade de classes gera a escola enquanto esta pode cooperar com a própria divisão, pondo a serviço de um dos pólos da relação seu arsenal intelectual e moral. (Cury, 1992, p.103)

Dessa forma, as especificidades técnicas em educação atendiam a uma cientificidade da prática pedagógica, entendendo a escola como empresa/fábrica . Considerando que o princípio da divisão social do trabalho na escola produz a divisão na organização do trabalho pedagógico e, também, a fragmentação dos conhecimentos a serem transmitidos, o que resultou foi a separação entre a teoria e a prática. Desse modo, a teoria ficou sob a responsabilidade dos especialistas que “pensam” a educação, e a prática coube aos professores que executam o que os especialistas pensam.

Kuenzer (2000 p.2) ressalta que “a divisão do trabalho escolar tem origem na separação entre propriedade dos meios de produção e força do trabalho, e não na divisão técnica do trabalho”. Isso remete à compreensão de que a divisão técnica no capitalismo é consequência da contradição fundamental entre capital e trabalho. Entretanto, a superação da fragmentação do trabalho pedagógico não pode ser resolvida através de outras formas de organização do trabalho, como por exemplo, o toyotismo<sup>3</sup> que substitui a especialização pela multitarefa, ou “substituindo os especialistas – administrador, supervisor e orientador – pelo pedagogo unitário, profissional multitarefa”(Kuenzer, 2000, p 7).

Nessa perspectiva, segundo a autora, “é necessária, mas não suficiente a ampliação do trabalho dos pedagogos”, porém, esta deve estar fundamentada nas categorias de uma pedagogia emancipatória que tenha como finalidade a superação da contradição entre capital e trabalho” e esteja “articulada às demais formas de destruição das condições materiais que geram a exclusão”. A possibilidade de formação ampliada do pedagogo a partir dos eixos – contextual, de fundamentação e didático-metodológico – devem contemplar sempre a relação entre formação e trabalho escolar e tomar como eixo o trabalho pedagógico escolar e não escolar, tal como ele se realiza na práxis pedagógica, isto é, conferir caráter de unitariedade à formação, que “conduza à articulação entre competência e compromisso a partir dos interesses da classe trabalhadora e dos excluídos, (e)

---

<sup>3</sup> Toyotismo é o nome dado às novas formas de organização e gestão do trabalho cujos princípios são o auto-controle e o “Just in Time”, desenvolvidas por Ohno na Toyota, Japão, entre 1950 e 1970, também conhecidas como modelo japonês, que substituíram o taylorismo/fordismo, no âmbito da reestruturação produtiva. Ver Gounet T. (1999)

que se fará presente na prática do profissional” (Kuenzer,2000, p.20). Entretanto, é preciso lembrar que

(...) a práxis pedagógica, em seu movimento, é totalidade concreta, onde partes e todo se relacionam dialeticamente. Contudo, por se dar no capitalismo, esta práxis é fragmentária. (...) E esta fragmentação não se supera no campo da formação, senão no campo da luta de classes (...) A partir da unitariedade possível na formação, o que vai ocorrer na práxis pedagógica, é outra discussão, que vai depender da clareza de concepção e do compromisso dos pedagogos e professores, e do poder de organização e enfrentamento dos sindicatos dos profissionais da educação (Kuenzer, 2000,p.21)

O estabelecimento de formas adequadas de divisão do trabalho – da fragmentada à multitarefa -, a destruição e construção de processos de trabalho e as relações sociais, vão disciplinando os trabalhadores para que efetivamente contribuam para o processo de valorização do capital. É nesse sentido que Gramsci (1978) afirma que a pedagogia tem sua origem na fábrica e que esta constitui parte fundamental do processo de construção da hegemonia do capital sobre o trabalho.

Fábrica e escola se articulam nesta tarefa de disciplinamento, através de dois processos, distintos, mas organicamente relacionados: os processos especificamente pedagógicos, com a finalidade da capacitação técnica, e os processos amplamente pedagógicos, menos visíveis e sistematizados, de formação política, que objetivam o desenvolvimento de atitudes e comportamentos adequados ao processo de valorização do capital, que vai manifestando especificidades no transcurso do desenvolvimento das forças produtivas. (Kuenzer, 2000, p.4)

É através do disciplinamento para a vida social e produtiva que a escola desempenha sua função no processo de valorização do capital, através da difusão ideológica e da articulação técnica onde procura atender às demandas materiais de produção referentes a habilidades psicofísicas, dominantes no trabalho taylorizado, ou competências intelectivas complexas, exigidas pelo toyotismo, ou a diferentes combinações de ambas. Esta combinação de processos pedagógicos, que ocorre articuladamente na escola e na fábrica, confere materialidade à função da escola no capitalismo.

### **A fragmentação do trabalho Pedagógico: o tecnicismo e as especializações**

A idéia de Supervisão Educacional tem seu início na modernidade, quando a escola se generaliza e a educação adquire um caráter mais formal. No Brasil, esta idéia começa com os jesuítas que colocavam o supervisor como prefeito de

estudos. Entre as trintas regras que deviam ser seguidas, contidas no documento *Ratio Studiorum*, encontrava-se uma que apontava como função do prefeito de estudos “ouvir e observar os professores”(Saviani, 2000, p.21). Já, a Supervisão Educacional, enquanto habilitação em nível de formação, nos moldes do tecnicismo e regida pelas Teorias da Administração Empresarial (Taylor e Fayol), coloca para o profissional a função de assistir técnica e didaticamente o professor.

O conceito de controle, independente da época histórica, esteve sempre presente nas ações da supervisão. A palavra supervisão, etimologicamente, é formada pelos vocábulos SUPER (sobre) – e VISÃO (ação de ver). Como significação escrita, o termo supervisão quer dizer “olhar de cima”, dando um sentido de controlar a ação do outro. Alguns autores da área, como Andrade (1973), entendem o conceito de supervisão para a melhoria do ensino, garantindo que professores utilizem métodos corretos e pré-determinados para o ensino na sala de aula. Para Nérice (1976), a Supervisão Escolar consiste no serviço de assessoramento de todas as atividades que tenham influência no processo ensino-aprendizagem, para que sejam mais eficientemente atendidas as necessidades e aspirações dos educandos. Percebe-se nesses autores a preocupação com o controle do trabalho docente, no sentido de garantir a eficiência de sua ação.

As escolas precisavam ser orientadas na implantação de programas de ensino que atendessem à organização curricular, adequando-se às demandas regionais. Neste sentido, as Secretarias de Educação estaduais passaram a organizar equipes de “supervisores de ensino” para atender às escolas (Przybylski, 1985, p.51).

A supervisão escolar foi implantada no País em 1969, por intermédio do Parecer 252/69 do Conselho Federal de Educação, com a reformulação do curso de Pedagogia. Assim, “a Lei nº5.692/71 estabeleceu para a Supervisão Escolar a tarefa de coordenar e orientar o ensino, fazendo com que a legislação federal pudesse ser implantada” (Sá, 1997, p.12). Cabia à Supervisão, então, melhorar o ensino<sup>4</sup>, através da tarefa de pesquisa, planejamento, criação de estratégias e avaliação do ensino. Nesse sentido, supõe-se que o supervisor, enquanto especialista em educação, planeje o que o professor vai executar, resultando numa

---

<sup>4</sup> Segundo Duarte (2004), a melhoria da qualidade da educação poderá camuflar os reais propósitos da sociedade capitalista. É melhoria da qualidade para contrapor-se a esse sistema ou para reproduzi-lo? (...) “de que sociedade se fala quando pensamos em transformação, e que sociedade pretende-se construir em seu lugar?”

relação autoritária de poder, a qual é inerente à divisão do trabalho no interior da escola.

A supervisão escolar, então, foi concebida nas décadas de 60 e 70, como parte de um processo de dependência cultural e econômica integrada a um projeto militarista-tecnocrático de controle do povo e da nação : “para uma sociedade controlada, uma educação controlada; para uma educação controlada, um supervisor controlador e também controlado”.(Silva Junior, 1997, p.93)

Entretanto, verifica-se no final dos anos 80, o surgimento de uma nova nomenclatura relacionada ao pedagogo, a Coordenação Pedagógica. Esse termo é utilizado como sinônimo de supervisão escolar, ou seja, designa as mesmas funções na escola, sem uma discussão conceitual relacionada a ele.

Em cada região do país e de acordo com a organização das escolas pode-se encontrar o profissional supervisor escolar ou o coordenador pedagógico. O coordenador pedagógico, em alguns sistemas escolares, veio substituir o supervisor escolar e o orientador educacional sob a justificativa da necessidade de unitariedade do e no trabalho pedagógico.

A orientação educacional, enquanto uma atividade ou função na escola, apareceu com o processo de industrialização intensiva no início do século XX, sobretudo na Europa e Estados Unidos, seguindo a mesma lógica capitalista. Sua raiz vem da fábrica, através da orientação profissional que passou a ser uma preocupação do setor produtivo que procurava “analisar as características de cada profissão e compatibilizá-las com as características individuais como aptidão e personalidade” (Sá, 1997). Tem recebido enfoques variados: a)atendimento das exigências de um contexto sócio-econômico-cultural voltado à industrialização, ou seja, para a orientação profissional; b) exigência da orientação educacional como serviço nas escolas; c) trabalho de caráter preventivo com a intenção de sustar eventuais conflitos; d) com a Lei 5692/71, a Orientação Educacional é obrigatória devido aos reclames do tecnicismo que exigia da mesma, as atribuições voltadas à Psicologia, envolvendo basicamente o aconselhamento, e procurando ajustá-lo ao modelo de família, de escola e de sociedade do sistema capitalista, cuja finalidade é formar para o mercado de trabalho ( Andrade, 1976).

A Orientação Educacional, então, aparecerá como um serviço que assume, conceitualmente, uma prática corretiva e preventiva. Preventiva (...) porque segundo Pimenta (1981, p.77), o aspecto de ajustamento dos indivíduos às classes sociais (especialmente às trabalhadoras)

é ressaltado como essencial. Daí a Orientação Educacional assumir (...) a característica preventiva (ao evitar a eclosão de problemas na escola, funcionava como domesticadora dos indivíduos à futura vida profissional). A prática corretiva (...) procurava identificar os problemas ou tudo aquilo que procurava atrapalhar o equilíbrio da escola, procurando saná-las através de técnicas de aconselhamento e da criação de um clima de harmonia.(SÁ, 1997, p. 32)

A fragmentação e a divisão do trabalho na escola, criadas pelas políticas tecnicistas evidenciadas na Reforma do Ensino Universitário (Lei nº 5.540/68) e na reformulação do Curso de Pedagogia (Parecer 252/69), tinham caráter intencional e ideológico. Intencional porque viabilizavam a concepção tecnicista de educação que permeava as políticas educacionais do governo federal, atreladas aos acordos MEC-USAID. Ideológico porque atendia à lógica do capitalismo industrial para a qual o processo deve ser dividido continuamente através da especialização/fragmentação do saber, a fim de obter a maximização do capital (SA, 1997, p.13)

Através dos acordos MEC/USAID, e por intermédio da legislação educacional em vigor, implantou-se no Brasil o tecnicismo educacional que visava a racionalização dos recursos, nos modelos educativos, no ensino e avaliação por objetivos, na “neutralidade” dos processos pedagógicos, na eficiência “taylorista”. A este respeito Coelho assim afirma :

Dentro de uma perspectiva predominantemente técnico-administrativa, empresarial mesmo, tratava-se de reordenar, racionalizar, o mais possível o sistema de ensino, a fim de que ele se tornasse mais eficiente e eficaz, ou seja, a fim de que não só produzisse o máximo resultado com um mínimo de recursos, mas que os indivíduos formados correspondessem às necessidades de nosso desenvolvimento no presente e em futuro próximo ( Coelho, 1985, p.38).

Nessa perspectiva, a escola era vista como uma organização “produtora” de conhecimentos à moda fabril de produção, onde as tarefas eram divididas; resultava, assim, ao final do processo produtivo, uma mercadoria de alta qualidade e baixo custo. Desse modo, a organização do trabalho pedagógico escolar atendia parâmetros de eficiência, da racionalidade burocrática, da produtividade e, por fim, os pedagogos eram especialistas nos diversos fragmentos do trabalho pedagógico: o orientador educacional trabalhava a parte aluno, o supervisor a parte professor e o administrador educacional o “gerenciamento” burocrático do aparelho escolar (Sá Barreto , 1997).

Reflexões sobre a divisão do trabalho na escola vêm ganhando espaço em debates e estudos no cenário brasileiro desde o final da década de setenta, com a intenção de reformular os encaminhamentos teóricos-metodológicos desenvolvidos pelos especialistas em Educação.

Carvalho (1989) apontava, numa perspectiva crítica, o papel ideológico que os especialistas cumprem, e propõe a extinção dos mesmos; em outra perspectiva propõe o resgate dessas mesmas especializações, porém colocando-as a serviço das transformações sociais. Garcia (1987), também, defende a tese de que a “complexidade do trabalho pedagógico não admite que apenas um profissional seja capaz de dominar os avanços do conhecimento humano e competente para captar a totalidade do processo pedagógico” (1987 p.61). Ressalta que os especialistas quando se articulam, com vistas aos mesmos objetivos, podem tornar o processo pedagógico mais rico, “totalizando-o, ao invés de parcializá-lo” (1987, p.62) Em outro escrito, este autor afirma “que as visões fragmentadas ou parcelarizadas dos especialistas numa perspectiva dialética recuperam a totalidade do processo, atuando articuladamente, complementando-se nas diferenças”(Garcia, 1986,p.15)

Pimenta e Libâneo (2002) também analisam que as críticas à fragmentação da formação do pedagogo, à divisão técnica do trabalho na escola, à separação entre a teoria e a prática, à separação entre o pedagogo especialista e o trabalho docente não constituem problema . Mesmo reconhecendo que, de fato, houve uma fragmentação significativa das tarefas, isso não se torna motivo que possa ter comprometido a existência de especialistas na escola<sup>5</sup>. Segundo eles, a divisão de funções corresponde a uma lógica da organização da escola e, acrescentam que as referidas funções implicariam numa formação específica, dada a complexidade envolvida em seu desempenho. Apontam que o que se mostram problemáticos são: o caráter “tecnicista” do curso e, com isso, o esvaziamento teórico da formação, que exclui o caráter da Pedagogia como investigação do fenômeno educativo; o agigantamento da estrutura curricular que produz ao mesmo tempo um currículo fragmentado e aligeirado; a fragmentação excessiva de tarefas no interior das

---

<sup>5</sup> Não há um pensamento unânime a esse respeito. Quando, ao final dos anos 70, questionava-se a identidade do curso e do profissional pedagogo, foram produzidas no programa de pós-graduação da PUC-SP três teses sobre os especialistas de educação. Tais teses, posteriormente transformadas em livro (Silva Jr.,1985; Pimenta, 19888; Paro,1988), deram ( e ainda dão) suporte à atuação profissional dos pedagogos, ao recolocarem a prática da coordenação, da administração e da supervisão pedagógica diante das novas demandas sociais, a partir da crítica à tradição desses campos. Esses autores não endossaram a licenciatura na Pedagogia, criticaram a fragmentação das habilitações, mas propuseram a redefinição do curso de Pedagogia e do pedagogo nas escolas e no sistema de ensino (Libâneo e Pimenta, 2002)

escolas; a separação no currículo entre a formação pedagógica e os estudos correspondentes às habilitações.

A formação profissional do pedagogo, subsumido ao “professor”, passa a ser dominada pelos estudos disciplinares das áreas das metodologias, o que vai descaracterizando-o. Ao voltar os estudos diretamente para a sala de aula, espaço fundamental da docência, ignoram o objeto de estudo da Pedagogia que são os determinantes institucionais, históricos e sociais. Assim, a Pedagogia, ciência que tem como objeto de investigação e de exercício profissional, a prática social da educação, não tem sido tematizada nos cursos de formação dos pedagogos (cf. Pimenta, 1998).

Algumas Faculdades de Educação suprimiram do currículo as habilitações, passando a ter apenas duas habilitações – professor das séries iniciais do ensino fundamental e professores de habilitação ao magistério – descartando boa parte da fundamentação *pedagógica* do curso. Essas mudanças curriculares trouxeram inúmeras conseqüências, desde a não-contratação dos profissionais pedagogos até a auto-eliminação das associações de pedagogos, resultando na perda do espaço de discussão teórico-prática da Pedagogia e do exercício profissional do pedagogo.

Entretanto, a descentralização do enfoque da Pedagogia como estudo da ciência da educação não pode ser creditada apenas à legislação tecnicista e ao movimento pela reformulação dos cursos de formação do educador. A desvalorização social e acadêmica desse campo de conhecimentos se deve, também, ao movimento da Educação Nova dos anos 20, que perdeu seu espaço a partir de um reducionismo psicológico, onde a Pedagogia adquire a conotação de operacionalização metodológica do ensino em detrimento das dimensões filosófica, epistemológica e científica. A esse respeito escreve Libâneo:

Ainda que o Parecer 252/69 mantenha a denominação “curso de pedagogia”, seu conteúdo deixa entrever que o termo “pedagógico” tem o sentido de metodológico, técnico, administrativo, no mesmo tom da linguagem dos “profissionais da educação” da década de 20. Além disso, pesa-lhe a herança do passado em que estudos pedagógicos referem-se quase sempre à preparação de professores, o que explica, ainda hoje, em algumas Faculdades de educação, a identificação do termo “pedagogia” com a formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental, com o que a pedagogia tende a reduzir-se à prática do ensino”.(Libâneo,1998:2002, p 22)

As conseqüências dessas propostas trazem, desse modo, a redução da formação de qualquer tipo de educador à formação docente; a descaracterização do campo teórico-investigativo da Pedagogia e das ciências da educação e a

eliminação do processo de formação do especialista em Pedagogia ( pedagogo *stricto sensu*), subsumindo o especialista (diretor de escola, coordenador pedagógico, planejador educacional, pesquisador em educação) no docente.

As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia reforçam esses problemas, quando definem o pedagogo como:

“Profissional habilitado a atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação, tendo a docência como base obrigatória de sua formação e identidade profissionais”.

Verifica-se neste documento o destaque dado à formação de professores de educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental, não utilizando o termo habilitações, mas menciona a diversificação na formação do pedagogo para atender às diferentes demandas sociais: são previstas áreas de atuação do pedagogo não-docente, tendo a docência como base comum da formação (Libâneo e Pimenta, 2002, pp.24 e 15)

E, assim, se impõe os seguintes questionamentos: Os atuais cursos estão formando profissionais competentes nessas áreas? É possível e viável formar, num mesmo curso, o professor de 1ª a 4ª séries e o pedagogo *estricto sensu*, com competência?

## **Razões históricas**

A identificação do curso de Pedagogia com a formação de professores está intimamente ligada a circunstâncias históricas peculiares da história deste País.

Desde 1939 houve tentativas dos legisladores de equacionar a formação do pedagogo *stricto sensu* num curso só, o curso de Pedagogia, mas tendo como suporte a formação de professores para as séries iniciais do sistema de ensino. Após a legislação de 1962 e 1969, o conselheiro Valnir Chagas marcou profundamente o pensamento sobre a formação de professores neste período, através da formulação da Indicação nº70/76 sobre o preparo de especialistas em educação e da tradição de atribuir “a professores experimentados a tarefa de

pensar a educação, organizá-la, administrá-la, acompanhá-la e repensá-la constantemente “

( Chagas 1976 p.102).

A proposta de Chagas (1976;2002,p.164) em *habilitar o especialista no professor*, por um lado, fundamentava-se num espaço renovador que corrigia a distorção de formar os especialistas de ensino sem experiência docente, por outro, ratificava a atuação destes profissionais nos limites da visão tecnicista disseminada pelo governo militar.(Pinto, 2002)

Desse modo, as propostas de reformulação dos cursos de magistério apresentadas pelo professor Valnir Chagas nortearam-se pela concepção tecnicista de ensino, de acordo com a ideologia tecnocrática do governo militar propondo a formação do especialista de ensino para reforçar os pressupostos da racionalidade e eficiência e mantendo a rigidez na compartimentalização das funções dos diferentes especialistas:

A multiplicidade de funções e especialidades tal como é vivida hoje na escola (...), junto com inúmeras outras variáveis, faz com que o trabalho educativo se fragmente (...) Esta fragmentação se concretiza tanto na formação diferenciada de especialistas e professores como também nas situações concretas de organização das relações de trabalho na escola. A visão hierárquica e burocratizada do trabalho, a representação que os profissionais da educação fazem do conhecimento, dividindo-o em áreas estanques, a representação que se faz do professor como sendo um profissional da execução, a existência dos que planejam e daqueles que executam, dos que sabem e dos que nada sabem, dos que trabalham com alunos e dos que trabalham com professor, são alguns dos exemplos que ilustram essa fragmentação. (Ronca, 1987, p.26)

O texto “Uma estratégia para a Reformulação dos Cursos de Pedagogia e Licenciatura: formar o especialista e o professor no educador” do professor Dermeval Saviani, produzido a partir de 1975 com publicação nos Cadernos do Cedes, 1981 e Ande, 1981, afirma que o essencial é formar o educador, pois, uma vez bem formado, será capaz de exercer as atividades específicas que a divisão de tarefas da organização educacional venha a exigir:

(...) nossa concepção implica (...) uma alteração no slogan proposto por Valnir Chagas: em lugar de formar o especialista no professor, diríamos que se trata de formar, seja o especialista, seja o professor, no educador. (Ande, 1981, p.25).

Portanto, Saviani critica a proposta de Chagas em relação à redução para dois anos, dos cursos de especialização, e não postulando a exigência da docência

para a formação do especialista. Defende que este profissional seja formado “com habilitação polivalente capaz de enfrentar os desafios da nossa realidade educacional” (Saviani, 1985:62). Para tal os cursos de formação desses educadores

(...) devem estar constantemente empenhados em compreender em profundidade as condições de desenvolvimento da educação em geral e da educação brasileira em especial. Isto implica tomar a problemática educacional como referência constante e estudar seriamente seus fundamentos filosóficos, históricos, sociais, econômicos, políticos, psicológicos, etc. (Ande, 1981:2)

O autor apresenta inicialmente, como necessária, esta fundamentação na formação do especialista para formar o educador e depois, então, formar o especialista.

Partindo do princípio que compreende que o fenômeno educativo também ocorre em outros contextos, além da sala de aula, Libâneo e Pimenta (1999) discordam da exigência da docência como condição para a formação do pedagogo *stricto sensu*. Ou seja, Libâneo reconhece que a escola e a docência “devam ser a referência do pedagogo escolar”, utilizando a expressão *stricto sensu* para diferenciar o “profissional não diretamente docente” dos professores que *lato sensu* seriam todos pedagogos (1999:43). Para isso sugere uma reelaboração do mote “a docência constitui a base de formação do especialista de ensino” para “a docência constitui a base de formação do pedagogo escolar”. Assim, o pedagogo escolar poderia ser identificado e especificado como profissional de educação especializado na área escolar.

Nesse sentido, fica a questão de como interpretar o curso de pedagogia de agora em diante, uma vez que esse curso passou a formar nos últimos anos o professor para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. (Scheibe e Aguiar, 1999).

As diferentes posições de estudiosos do tema abrem espaço para todo tipo de questionamento:

O curso de Pedagogia deve formar o pedagogo, propriamente dito, ou o professor? Pedagogo e professor são conceitos sinônimos? As funções desempenhadas pelo professor são as mesmas destinadas ao pedagogo? Historicamente, pedagogo e professor foram profissões idênticas? Formar alguém para ser professor, requer as mesmas capacitações, as mesmas condições

curriculares, que formar um pedagogo? Todo professor é pedagogo? Todo pedagogo é professor?

“(...) subsumir a Pedagogia à docência é, não somente, produzir um reducionismo ingênuo a esta ciência, como também ignorar a enorme complexidade da tarefa docente, que para se efetivar requer o solo dialogante e fértil de uma ciência que a fundamente, que a investigue, compreenda e crie espaço para sua plena realização”(Franco, 2001,p.107)

Essas questões levam a analisar a questão da similaridade entre professor e pedagogo. Se o professor e pedagogo constituem-se profissões idênticas não justifica a criação do curso de Pedagogia; poder-se-ia ter ficado com o curso Normal. É importante compreender as razões históricas/políticas/epistemológicas que conduziram à criação do curso de Pedagogia. Considerar a similaridade professor-pedagogo é cair na mesma armadilha histórica de, ao subsumir a Pedagogia à docência, estar fechando as possibilidades das investigações sobre a prática docente, simplificando sua complexidade e descontextualizando-a de seu fazer histórico-científico. Promover, organizar e pesquisar a formação docente é diferente da formação para ser docente, embora não se exclua a relevância de ambos os papéis, nem a possibilidade de concomitância desses papéis. Contudo, se o pedagogo é por excelência o professor, quem estará investigando, pensando, propondo, refletindo, direcionando o debate crítico sobre a formação docente? Se esse papel não cabe à pedagogia, enquanto ciência da educação, é preciso inventar, e com urgência, uma nova ciência para esse fim.(Libâneo, 1998 )

A não-presença do profissional pedagogo nas instituições educativas poderá reforçar uma concepção de que a prática docente é meramente reprodutora de ações mecânicas sem reflexão e também é uma prática simples, que poderá realizar-se com poucos recursos e pode ser organizada em uma formação abreviada, como anexo a outro curso, no caso, o de Pedagogia.

Do ponto de vista epistemológico e prático, a formação de pedagogo e a de professor apresentam diferenças qualitativas, não bastando apenas acrescentar conteúdos sobre uma formação básica. A existência de uma ciência pedagógica com saberes e especificidades demarcam um território de conhecimentos e metodologias diferente das requeridas ao profissional docente. São óticas diferenciadas sobre o campo educacional.

Por compreender que a educação se faz em toda a sociedade, através de diferentes meios e espaços sociais e que, à medida que esta sociedade se tornou tão complexa há a necessidade de expandir a intencionalidade educativa para outros contextos, referendar o papel social do pedagogo se torna uma exigência ao exercício pleno da cidadania.

Assim, Libâneo e Pimenta (1999) argumentam que “reduzir a ação pedagógica à docência é produzir um reducionismo conceitual, um estreitamento do conceito de pedagogia”. E Libâneo (1998 p.126) complementa “que a formação pedagógica vai significando, cada vez mais, a preparação metodológica do professor, e, cada vez menos, campo de investigação sistemática da realidade educativa”.

### **3. A EDUCAÇÃO NO PARANÁ NA DÉCADA DE 1990**

A compreensão de que a ineficiência do sistema educacional e a inadequação dos requisitos educacionais era uma questão de gerenciamento estatal e, que não atendiam às demandas do desenvolvimento econômico requerido pela globalização, foram elementos norteadores da justificativa econômica e teórico-ideológica alimentadora da reforma educacional neoliberal implementada no Estado do Paraná (Deitos, 2001).

A questão da ineficiência do sistema educacional interferiu em toda política educacional paranaense e brasileira. O sistema educacional passou a ser visto como inoperante diante das novas exigências econômicas e sociais impostas pela modernização social. Os promotores desse diagnóstico - intelectual, organismos financeiros multilaterais e governamentais - postulavam reformas sociais e econômicas como a única alternativa viável ao país. Castro (1971, 1972,1997) analisava a política educacional adotada desde a década de 1960 como insuficiente para atender o processo de desenvolvimento econômico; criticava também a política educacional empreendida nos anos 1970 e “à sua inadequação diante do que considerava as novas exigências modernizantes”. Afinado com as ações desenvolvidas pelos organismos financeiros multilaterais, tais como o BID, Banco Mundial/BIRD – Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento e

FMI – Fundo Monetário Internacional Castro defendeu proposições que sustentavam a tese da ineficiência do sistema educacional, fornecendo grandes contribuições teóricas e ideológicas que acabaram “adubando” a formulação e a implementação da política educacional nacional desde a década de 1990.

A composição nacional hegemônica ganhava força e expressão a partir de 1995, no governo de FHC, quando a compreensão da tese da crise estatal e educacional é fartamente sustentada e dirigida com eficiência gerencial de que estavam imbuídos os intelectuais que lideravam a social-democracia na direção da política neoliberal brasileira. O círculo de compreensão das proposições econômicas e teórico-ideológicas se completava. Havia uma afinada e refinada articulação interna e externa que se expressava na materialização das alianças e na composição de forças políticas e econômicas que detinham a liderança da hegemonia nacional. A reforma estatal e econômica promovida no período de 1993 a 2002 alterou a estrutura estatal para dar-lhe melhor aparência e possibilitar maior mobilidade ao mercado e ao fluxo do capital financeiro ( Deitos, 2000 p 8-9).

Os governos estaduais aderiram às mesmas proposições econômicas e teórico-ideológicas que estavam, por sua vez, vinculadas aos interesses hegemônicos nacionais e internacionais, materializando as reformas em suas unidades federadas num movimento de recíproca contribuição econômica, política e ideológica.

As ações realizadas, que justificaram a ineficiência do sistema educacional no Paraná, contemplavam um conjunto de instrumentos administrativos, institucionais, financeiros e educacionais. Assim, as alterações estruturais e administrativas implementadas pela política educacional paranaense nos governos Jaime Lerner (1995-2002) estavam articuladas com as proposições encampadas pela Reforma do Estado brasileiro consagrada pelos governos FHC, 1995-2002. Na política educacional paranaense foram criadas agências reguladoras autônomas voltadas para o fortalecimento, modernização e desenvolvimento da gestão do sistema e a capacitação de recursos humanos; reorganização e regionalização da oferta; e redefinição de instituições de ensino médio e profissional. Para dar conta dessas ações o governo Jaime Lerner criou a PARANATEC – Agência Paranaense de Desenvolvimento do Ensino Técnico e a PARANAEDUCAÇÃO – Serviço Social Autônomo. A criação dessas instituições tinha por objetivo gerar a chamada nova institucionalidade e favorecer a capacidade organizacional da SEED – Secretaria de Estado da Educação do Paraná gerando, com isso, o caminho para um processo de privatização no setor (Deitos, 2006, p.11).

As ações que materializaram essas estratégias correspondiam à cessação de concursos públicos para contratação de pessoal técnico e professores; a transferência contratual com as associações de pais e mestres para o gerenciamento e acompanhamento de obras e reformas das escolas, compra de equipamentos, acervos bibliográficos e outros materiais de uso permanente. No processo de revisão da estrutura curricular, a primeira medida estabeleceu a separação entre o ensino médio e o ensino profissional e a cessação dos cursos profissionalizantes. Esse processo alterou a estrutura curricular com cortes em disciplinas e um novo redirecionamento dos conteúdos postulados pela perspectiva dos defensores da pedagogia das competências<sup>6</sup> e de sociedade competitiva.

O processo de alteração estrutural gerou uma perversa campanha de enxugamento das funções administrativas e pedagógicas que propunha a diminuição do quadro docente traduzida por metas que o BID considerava razoáveis. Para atingir essa meta o governo Jaime Lerner e o BID entendiam que era preciso destruir as resistências organizacionais dos trabalhadores educacionais e enfraquecê-los em seus organismos sindicais e de classe. Para isso se fazia necessário uma formação teórico-ideológica que deveria sustentar as proposições disseminadas pela política educacional paranaense. Criou-se uma escola de formação e conversão concebida com o intuito de sanear individualmente o quadro técnico e docente, a comunidade e os atores sociais considerados estratégicos para o processo de convencimento político. Essa escola chamou-se Universidade do Professor, sediada na cidade de Faxinal do Céu, no Paraná. O cronograma de atividades “cosmopolista”, estabelecido pelo governo estadual, deveria dar conta de que os escolhidos compreendessem “os benefícios do melhoramento humano que gera a sociedade neoliberal ou capitalista, formando, assim, uma teia ideológica de proteção ao individualismo promovido e exacerbado”. (Rech, 2001, p.56)

Na atualidade, percebe-se que o contexto histórico da sociedade brasileira é marcado pela existência e pelo confronto entre dois grandes projetos de sociedade, sendo que um deles tem por base a concepção “liberal-corporativa”, cuja preocupação centra-se na redefinição das funções do Estado e a redução de seu papel de ordenador do campo social defendendo a “livre expansão do mercado”

---

<sup>6</sup> O entendimento de competência como síntese de múltiplas dimensões, cognitivas, afetivas, sociais e psicomotoras implica em reconhecer que elas são históricas. E, portanto, extrapolam o espaço e o tempo escolar, evidenciando-se em situações concretas da prática social. Mensurá-las nos tempos e espaços escolares significa esvaziar o processo de ensino de seu significado (KUENZER, ano 2000) .

como única possibilidade de reversão da crise vivenciada pela sociedade; o outro, busca articular uma visão democrática das massas. Coutinho (1992:2000), defendendo novas relações sociais e promovendo o acesso aos direitos a bens socialmente produzidos, propõe movimento de base e sindicalismo combativo e politizado. Para isso, acredita na superação da política econômico-corporativa e a instalação de uma ordem “ético-política”.

A educação, pois, no interior de sua complexidade (...) pode concretizar, tanto a possibilidade de alterar a ordem social *pari passu* com modificações estruturais no trabalho, como pode objetivar apenas uma prática otimizada da economia, tomada, à moda burguesa, de modo independente das relações sociais. (Nagel, 2001, p.99)

Assim, a educação torna-se elemento articulador, tanto de um como de outro projeto na instauração de uma nova ordem. E a escola é entendida como lócus privilegiado e espaço de garantia de direitos, onde, através da prática pedagógica, dar-se-á o processo de construção de um desses projetos de sociedade, os quais abrigam diferentes concepções de educação que pretendem conquistar a hegemonia no cenário brasileiro . O maior confronto entre essas posições se deu na década de 80, porém foi na década de 90 que houve maior incorporação do projeto liberal-corporativo, reforçado pela “crescente divisão internacional do trabalho, pela mundialização dos mercados e pela nova forma de organização do processo produtivo” (Scheibe, 1999 p.2). Assim, foi se “naturalizando” o viés economicista e produtivista que fundamenta as proposições do neoliberalismo.

A reformulação política e econômica traz o ajuste das políticas sociais que exige a reforma da educação básica como forma de implementar a ordem pretendida, através do perfil de um “novo trabalhador”. Esse novo trabalhador necessita de uma base sólida de conhecimentos gerais para sua treinabilidade e adaptação à flexibilização e às mudanças nos processos produtivos. Para isso, o nível de escolaridade do trabalhador deverá ser elevado, tendo como objetivo contribuir para o desenvolvimento de novas atitudes frente às mudanças necessárias à melhoria de seu desenvolvimento profissional. Os promotores de influência internacional como a UNESCO, Banco Mundial e CEPAL, colocam o aumento da escolaridade básica como condição para a adoção de novas tecnologias.

É importante ressaltar que os projetos e programas financiados por esses organismos internacionais multilaterais coordenam e orientam as políticas de reformas estruturais, administrativas e institucionais do Estado Brasileiro. Assim, as orientações para a educação vindas através de autores reconhecidos como progressistas na área educacional, foram revigorando e cimentando os princípios básicos para a educação do **homem necessário à sociedade pobre!** Como diz, com certo espanto, Elba de Sá Barreto, em 1996, em um debate sobre as orientações atuais da educação :

Propostas diferentes que vinham sendo amadurecidas politicamente em várias fontes, em várias origens nacionais e internacionais, foram acopladas e sofrem uma redefinição. Muitas de nossas teses, de inspiração democrática progressista, pelas quais lutamos há anos estão presentes, mas colocadas de outra maneira, dentro de um contexto muito diferente. (Sá Barreto, 1996,)

A adesão aos propósitos reformistas da sociedade pela via da educação inundou os espaços educacionais que fecharam financiamentos com o Banco Mundial. Entre os estados que realizaram esses financiamentos situa-se o Paraná, que desencadeou uma série de reformas no período 1995-2002, baseadas na disseminação do projeto de qualidade total, vinculados às necessidades da produção, reduzindo a “esfera de democratização das escolas à aplicação de regras e procedimentos técnicos, apontando para desobrigação do Estado para com a escola pública” (Perrube, 2001, p. 201).

Nas reformas do Estado do Paraná, esgotaram as discussões referentes à descrição das reformas e da explicitação de seus significados, das ideologias implícitas e seus diferentes encaminhamentos. (Perrube, 2001, p 215).

A gestão 1995-2002 e suas principais políticas educacionais foram tomadas pelos princípios da qualidade total, baseado em conceitos econômicos, onde as escolas são motivadas a buscarem melhores resultados dentro das condições que se encontram, evidenciando dessa forma a presença do conceito de excelência daqueles que elaboraram as políticas educacionais. Os programas, metas e propostas desta gestão demonstram a existência de tendências contemporâneas da privatização do ensino público no Estado do Paraná, modernização dos sistemas educacionais, princípios da administração de empresas para a gestão da escola.

É muito presente em nossa memória a chegada nas Escolas (...) (de) cada novo projeto. Projetos privatizantes de redução de recursos e de direitos (ex. PROEM, PLADEP, contratações por APMFs, etc)<sup>7</sup>, que foram tornando nosso cotidiano uma verdadeira guerra interna – política e pedagógica – e conjugando forças para a resistência. Em momentos de intensos debates, conflitos, conformação e mesmo passividade. (Carvalho, 2007, p.16)

Tais medidas tinham por objetivo a descentralização da responsabilização – institucional e individual - na área escolar, marcada pelos aspectos financeiros/administrativos, refletindo a abordagem do Banco Mundial que tratava da necessidade de maior autonomia nas instituições escolares; autonomia essa que facultava a essas instituições criarem meios de captar recursos para a educação, adaptando-as às condições locais e regionais. Em relação ao papel dos administradores escolares e dos professores, fica clara que a participação destes é importante, porém deve-se limitar às questões da *instrução*. (Lenardão, 2001, p. 244).

Assim, o Banco sugere uma “certa” influência e direção externas, um plano de estudo nacional ou regional. A *Proposta Pedagógica e Autonomia da Escola* (SEED-PR 2000, p.14) elucidam o intento do Banco Mundial quando afirma que “...A proposta pedagógica exige também uma alocação democrática dos professores, priorizando-se a gestão da aprendizagem e não das carreiras ou necessidades salariais de cada qual”. Para tal é necessário a “formação dos professores, no que se refere à implementação do *novo* modelo de gestão visando a autonomia” que vem permeada de conteúdos, metodologias e exposições de ações que a SEED acreditava ser o objetivo da atividade educativa contemporânea:

“Educar para a vida significa contextualizar, relacionar a teoria com a prática, mostrando ao aluno o que aquele conteúdo tem a ver com a vida dele, porque é importante e como aplicá-lo numa situação real. Ensina-se para constituir sentidos, produzir significados, construir competências.” ( Banco Mundial 2000, p.07)

O programa de capacitação de profissionais da rede pública de educação básica do Paraná, segundo a Secretária de Estado da Educação, Alcyone Saliba (2001, p.04) tinha como alicerce uma espécie de filosofia que enfatiza o *sair da mesmice*. Esse lema tem como foco a gestão tanto dos aspectos pedagógicos quanto dos administrativos da escola. Ou seja, “como ter uma escola melhor

---

<sup>7</sup> No âmbito interno das escolas esses projetos eram colocados em prática, via de regra pelas mãos das equipes pedagógicas que realizavam debates e embates com a comunidade escolar. É importante esclarecer que muitos dos componentes dessas equipes não eram pedagogas/os de direito.

gerenciada para que isso reflita em mais e melhor aprendizagem para os alunos”. Portanto, o aprofundamento de determinados temas foi preocupação dos cursos e seminários ofertados em Faxinal do Céu. Nesse programa se definiam os grupos de gestores escolares (os profissionais que atuam na escola, fora das salas de aula) e gestores de sistema (os técnicos e dirigentes) que deveriam buscar a construção de competências específicas, através desses cursos, e norteados pelos quatro pilares da educação, destacados pelo relatório Delors (UNESCO, 1996, p.89)<sup>8</sup>. As capacidades que esses cursos pretendiam alcançar para os gestores escolares e do sistema relacionam-se com a comunicação/mobilização; interação/cooperação; gestão de processos; negociação /mediação.

A incorporação do ideário contemporâneo nas escolas passa pela veiculação dos novos paradigmas junto aos professores através dos cursos de capacitação, quando se insiste no convencimento desses profissionais sobre como devem pensar e o que devem fazer para se *adaptarem* aos novos paradigmas, gestados no interior das agências multilaterais com participação dos intelectuais com elas comprometidos. Lenardão (2001) cita alguns trechos retirados do Jornal da Direção (SEED, 1997) que apontam o que seria considerado como bons exemplos de ações de gestão e autonomia escolar da Rede Pública Estadual:

*A parceria com a escola melhora a imagem da Empresa. [de um empresário sobre as relações com uma escola estadual]*

*“ A empresa entra com o know-how e a escola com a boa vontade, sem nenhum gasto financeiro”. [fala da diretora da mesma escola]*

*Conquistas alcançadas pelas escolas a partir da parceria e do repasse de recursos direto das APMs: aquisição de equipamentos, reformas e ampliações, reforço da atuação das cantinas, compra de livros e materiais didático-pedagógicos (sem depender de verbas oficiais) melhorando a qualidade do ensino, investimento na segurança da escola, aulas de reforço pago pelas APMs e organização das associações (Referencia do Jornal à matéria veiculada na Revista Nova Escola, que visitou três escolas em Curitiba)*

*(...) Cooperação e responsabilidade são as palavras-chave que estão melhorando a qualidade do ensino.(trecho de matéria): “quando precisamos de recursos conversamos com os alunos – nossos interlocutores junto aos pais – e com os comerciantes da cidade”. [fala da diretora]*

---

<sup>8</sup> Aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos/aprender a viver com os outros e aprender a ser

Desse modo, o ideário capitalista/empresarial, ao se colocar no campo educacional ganha aspectos irresistíveis, entre outras razões, pela fragilidade teórica de boa parte dos agentes educacionais para a contraposição. “Os agentes educacionais, entre eles os especialistas em educação e os professores, vêm sendo alvo privilegiado das ações das agências multilaterais e órgãos oficiais em todas as esferas”, no sentido de “contribuírem com o projeto de gestão e autonomia escolar por estes desejados” (Lenardão,2001,p. 246). Por isso, o Estado do Paraná é considerado, durante essa gestão, campo fértil de implementação das recomendações das agências multilaterais. Portanto, os efeitos das políticas educacionais ganham dimensões significativas e contribuem para explicitar as contradições, limites e vantagens das mesmas.

### **A (re) configuração do papel do pedagogo no sistema de ensino público estadual do Paraná**

A partir de 2003, o resgate do papel social da escola tem sido o desafio que a nova gestão da Secretaria de Educação do Paraná se propôs a enfrentar. A defesa desta escola é “ação prioritária de trabalho com o conhecimento” em busca do exercício pleno da cidadania “para a transformação social”. Assim se pronuncia a Superintendente da Educação da SEED-PR Yvelise Freitas de Souza Arco-Verde :

“Uma escola em que, ao se trabalhar os saberes, por meio do processo de ensino-aprendizagem, promova quem aprende e quem ensina e, nessa simbiose, sejam produzidas as bases de uma nova sociedade que se contraponha ao modelo gerador de desigualdades e exclusão social que impera nas políticas educacionais de inspiração neoliberal. Tais políticas vêm marcadas pela minimização do Estado no gerenciamento da Educação, com o repasse de suas ações para outras instituições e indivíduos, sob o lema de um desenvolvimento auto-sustentável que, longe de ser um modelo de desenvolvimento educacional, evidenciou um abandono da escola à sua própria sorte e, desta forma, assumindo funções diferenciadas, sem diretrizes comuns”. (Arco-Verde, 2006, p. 05)

Resgatar o papel social da escola se fazia necessário, uma vez que é a instituição escolar que se apresenta como forma de acesso aos conhecimentos à maioria da população. Assim, foi buscado realizar um diagnóstico inicial desta escola paranaense com base na especificidade de cada unidade escolar. Para esse trabalho que se iniciava, a valorização dos profissionais da escola, entre eles, o pedagogo, é condição *sine qua non* para enfrentar e vencer o desafio. Desse modo,

os sujeitos que dela participam necessitam empenhar-se na construção de uma proposta que efetive essa intenção.

O pedagogo é compreendido, hoje, pelo sistema de ensino público paranaense, como o profissional que deve articular e organizar o trabalho pedagógico da e na escola, garantindo a coerência e uma unidade de concepção entre diversas áreas do conhecimento respeitando, as suas especificidades. Deve oportunizar condições e situações para que a comunidade escolar conheça os princípios e finalidades da educação, definidos no projeto político pedagógico da escola. Acompanhar o processo de aprendizagem dos alunos, intervindo quando esse processo apresenta dificuldades, é atribuição inerente ao trabalho do pedagogo, que buscará junto a outros profissionais da escola alternativas de ação para superar as lacunas observadas.

No processo de organização do trabalho pedagógico da e na escola, as atribuições que lhes são conferidas buscam uma unidade de concepção de educação, de ensino e de aprendizagem que se contraponha às políticas equivocadas do período 1995 - 2002.

Nesse sentido, o replanejamento dessa escola na gestão 2003-2006 traz "uma luz diferenciada para a prática pedagógica" e que necessita de uma intensa discussão de concepções que permeiam a organização do trabalho educativo na escola. Além das reflexões sobre a ação docente, que se concretizam no processo de formação continuada, tendo o professor como sujeito epistêmico, há a implantação de programas nas escolas que procuram definir as políticas públicas para a educação. Esses elementos constituem a cultura escolar, a identidade da escola, que precisa ser compreendida de forma transparente, uma vez que essa compreensão traz vida a instituição. (Arco-Verde, 2000).

Nessa perspectiva, a atuação do pedagogo escolar torna-se imprescindível, tendo em vista mediar a implementação de programas do sistema educacional, coordenando e organizando a escola em conjunto com a comunidade escolar..

O pedagogo tem como objeto de seu trabalho a melhoria da qualidade da oferta de ensino para os estudantes. Para isso, as tarefas de coordenar e prestar assistência pedagógico-didática ao professor vai exigir conhecimentos implicados no processo educativo-docente, operando uma intersecção entre a teoria pedagógica e os conteúdos-métodos específicos de cada matéria de ensino, entre o conhecimento pedagógico e a sala de aula. Com isso, não está se supondo que

deva ter o domínio dos conteúdos-métodos de todas as disciplinas, mas sim o domínio de 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 ensino-aprendizagem, na detecção de dificuldades de aprendizagem entre os alunos, na avaliação, no uso de técnicas e recursos de ensino, na coordenação do projeto político-pedagógico e planos de ensino, da articulação horizontal e vertical dos conteúdos, da composição de turmas, das reuniões de estudo, conselho de classe.

Sobre isto escreve Pimenta (1988 p.67)

A escola (...) requer o concurso de vários profissionais (...) Compreender a natureza do trabalho coletivo na escola (...) aponta para a necessidade de que a nova organização escolar se dê a partir da constatação de que o trabalho de educação escolar assenta-se numa prática social coletiva de vários profissionais que possuem diferentes especialidades (...) A organização da escola compete aos profissionais docentes e não-docentes.

### **As atividades do Pedagogo segundo as normas estabelecidas pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná**

As atividades genéricas atribuídas ao pedagogo nos estabelecimentos de ensino de educação básica no Paraná, hoje, constituem-se ações que merecem ser destacadas e analisadas considerando sua formação inicial e continuada e, também, a revisão de sua prática, já um tanto cristalizada, nos espaços escolares. São elas, segundo o Edital 037/2004 :

- coordenar a elaboração coletiva e acompanhar a efetivação do projeto político pedagógico e do plano de ação da escola, assim como coordenar a construção coletiva e a efetivação da proposta curricular da escola, a partir das políticas educacionais da SEED/PR e das Diretrizes Curriculares Nacional;
- promover e coordenar reuniões pedagógicas e grupos de estudo para reflexão e aprofundamento de temas relativos ao trabalho pedagógico e para a elaboração de propostas de intervenção na realidade da escola;
- participar de elaboração do projeto de formação continuada de todos os profissionais da escola, promovendo ações para sua efetivação e tendo como finalidade a realização do aprimoramento do trabalho pedagógico escolar;

- analisar os projetos de natureza pedagógica a serem implantados na escola; coordenar a organização do espaço-tempo escolar a partir do projeto político-pedagógico e da proposta curricular da escola, intervindo na elaboração do calendário letivo, na formação de turmas, na definição e distribuição do horário semanal das aulas e disciplinas, do “recreio”, da hora-atividade e de outras atividades que interfiram diretamente na realização do trabalho pedagógico;
- coordenar, junto à direção, o processo de distribuição de aulas e disciplinas a partir de critérios legais, pedagógico-didáticos e da proposta pedagógica da escola; responsabilizar-se pelo trabalho pedagógico-didático desenvolvido na escola pelo coletivo dos profissionais que nela atuam, implantar mecanismos de acompanhamento e avaliação do trabalho pedagógico escolar pela comunidade interna e externa; apresentar propostas alternativas, sugestões e/ou críticas que promovam o desenvolvimento e o aprimoramento do trabalho pedagógico escolar, conforme projeto político-pedagógico, a proposta curricular e o plano de ação da escola e as políticas educacionais da SEED;
- coordenar a elaboração de critérios para a aquisição, empréstimo e seleção de materiais, equipamentos e/ou livros de uso didático-pedagógico, a partir da proposta curricular e do projeto político-pedagógico da escola;
- participar da organização pedagógica da biblioteca da escola, assim como do processo de aquisição de livros e periódicos;
- orientar o processo dos planejamentos de ensino junto ao coletivo de professores da escola; subsidiar o aprimoramento teórico-metodológico do coletivo de professores da escola, promovendo estudos sistemáticos, trocas de experiência, debates, oficinas pedagógicas;
- organizar a hora-atividade do coletivo de professores da escola, de maneira a garantir que esse espaço seja de reflexão –ação sobre o processo pedagógico desenvolvido em sala de aula.
- atuar, junto ao coletivo de professores, na elaboração de projetos de recuperação de estudos a partir das necessidades de aprendizagem identificadas em sala de aula, além de coordenar a elaboração de propostas de intervenção decorrentes desse processo; informar ao coletivo da comunidade escolar os dados do aproveitamento escolar, de forma a promover o processo de reflexão-ação sobre os mesmos para garantir a aprendizagem de todos os alunos;

- coordenar o processo coletivo de elaboração e aprimoramento do Regimento Escolar da escola, garantindo a participação democrática de toda a comunidade escolar;
- orientar a comunidade escolar a interferir na construção de um processo pedagógico numa perspectiva transformadora;
- desenvolver projetos que promovam a interação escola-comunidade, de forma a ampliar os espaços de participação, de democratização das relações, de acesso ao saber e de melhoria das condições de vida da população;
- participar do Conselho Escolar da escola subsidiando teórica e metodologicamente as discussões e reflexões acerca da organização e efetivação do trabalho escolar;
- propiciar o desenvolvimento da representatividade dos alunos e sua participação nos diversos momentos e órgãos colegiados da escola;
- promover a construção de estratégias pedagógicas na superação de todas as formas de discriminação, preconceito e exclusão social e de ampliação do compromisso ético-político com todas as categorias e classes sociais; observar os preceitos constitucionais, a legislação educacional em vigor e o Estatuto da Criança e do Adolescente, como fundamentos da prática educativa.

A partir da descrição destas atribuições pode-se compreender que o pedagogo é o mediador na interação com os professores, alunos e os demais segmentos da comunidade escolar no sentido de coordenar, subsidiar, promover, orientar, desenvolver, organizar ações que dêem sentido ao trabalho pedagógico da e na escola, ou seja, atribui-se ao pedagogo o caráter de cientista educacional que segundo Maria Amélia Franco é :

(...) o profissional com capacidade de mediar um projeto político-educacional em consonância com os pressupostos da sociedade e das demandas presentes na práxis educativa; capacitado a ampliar a esfera educativa dentro das possibilidades educacionais (...) capaz de organizar, supervisionar e avaliar processos institucionais de forma a transformar a prática educativa mecânica e técnica, em práxis educativa, comprometida social e politicamente (...) capaz de responsabilizar-se na organização e direção de projetos de formação inicial e continua dos educadores da sociedade, docentes e não-docentes (...) que transforme saberes da prática em saberes pedagógicos, cientificizando o artesanal/intuitivo do fazer da prática em saberes pedagógicos (Franco, 1996, On Line )

Diante do exposto, em relação à atuação do pedagogo, na perspectiva do trabalho coletivo na organização escolar, fica evidente que no interior da escola

nada mais é realizado de maneira aleatória, nada mais é improvisado, uma vez que cada ação está ligada a fins comuns. Isso implica retomar a discussão em torno da formação inicial e continuada desse profissional. O pedagogo, como é, atualmente, requerido no sistema de ensino público paranaense, deve ser um profissional que tenha “o domínio de conhecimentos especializados” e um aprofundamento teórico tal que lhe dê condições de desenvolver as atribuições que lhe estão sendo colocadas nesse sistema de ensino.

A variedade de níveis de formação profissional do pedagogo tem trazido para o sistema público estadual paranaense inúmeros enfrentamentos, uma vez que o modo de atuação e os requisitos de exercício profissional nesses níveis não são necessariamente da mesma natureza, “ainda que todos sejam modalidades de prática pedagógica”.(Libâneo, 2004 p.61)

De fato, os focos de atuação e as realidades com que lidam, embora se unifiquem em torno de questões do ensino, são diferenciados, o que justifica a necessidade de formação de profissionais da educação *não diretamente docentes*. Ou seja, níveis distintos de prática pedagógica requerem uma variedade de agentes pedagógicos e requisitos específicos de exercício profissional que um sistema de formação de educadores não pode ignorar. (Libâneo,2004,p.61)

Assim, percebe-se que os egressos dos cursos de pedagogia nem sempre dominam os fundamentos que sustentam a prática pedagógica. Isso remete a concluir que os cursos que os graduaram não contemplaram em seus currículos um aprofundamento da especificidade do fenômeno educativo e, tão pouco, sem tomá-lo nas suas realidades histórico-sociais e na sua multiplicidade, o que apontaria para uma perspectiva interdisciplinar e multirreferencial (Pimenta, 1998).

O domínio pelos estudos disciplinares das áreas das metodologias voltadas específica e diretamente para a sala de aula, ignoram os determinantes institucionais, históricos e sociais – objeto de estudo da pedagogia. Assim, a pedagogia, ciência que tem a prática social da educação como objeto de investigação e de exercício profissional, não tem sido tematizada nos cursos de formação de pedagogos<sup>9</sup>. Desse modo, vai adquirindo a conotação de operacionalização metodológica do ensino.

---

<sup>9</sup> Isso pode ser constatado na investigação realizada informalmente sobre a habilitação de formação: a maioria apresenta como habilitação formativa a das séries iniciais e educação infantil e a unitária.

## **O Pedagogo e a construção/elaboração coletiva do Projeto Político-pedagógico no sistema de ensino estadual paranaense.**

Um trabalho educativo de qualidade na escola requer, necessariamente, a elaboração de um projeto pedagógico de equipe, que retire do individualismo o trabalho docente. O trabalho colaborativo de toda a comunidade é, portanto, fator essencial.

No campo educativo, a escola é o espaço de elaboração de seu projeto que alicerçará essa sociedade. A construção desse projeto vai, então, exigir profundas reflexões sobre a finalidade da escola, a explicitação de seu papel social e a clareza na definição de seus caminhos, formas operacionais e ações a serem empreendidas por todos os envolvidos no processo educativo. Portanto, o projeto pedagógico é o eixo norteador das intenções e ações da escola, uma vez que aglutinará crenças, convicções, conhecimento da comunidade escolar, do contexto social e científico (Veiga, 1998).

Nas escolas públicas estaduais do Paraná, o processo de construção do projeto político pedagógico teve como premissa a participação de toda a comunidade escolar que deveria discutir, analisar, investigar e diagnosticar a realidade social, econômica, política e cultural de seu entorno, buscando elementos para compor um quadro situacional de cada instituição escolar. Diante dos resultados dessa investigação, que traziam os problemas e entraves que obstaculizavam o rendimento do processo ensino-aprendizagem, se fazia necessário implementar ações para sua superação. Isso exigia de todos os envolvidos com o processo ensino e aprendizagem que revissem suas concepções de educação, de ensino e aprendizagem, de sociedade, de conhecimento, de homem para formar os educandos como sujeitos de sua própria história. Isto implica no direito de fazer opções, por escolhas que poderão ser melhor orientadas desde que lhes seja possibilitada e garantida uma formação de qualidade.

É importante ressaltar que os profissionais da educação até aquele momento (2003) traziam, como consequência do desmonte da educação pública, as marcas do descompromisso dos órgãos oficiais governamentais, que pretendiam privatizar esse setor. Com isso, uma formação continuada inexistia, sem referir-se à baixa remuneração salarial, que os impediam de atualizar-se teoricamente e de participar

de cursos, congressos, seminários, uma vez que nada lhe era ofertado pelo Estado, a não ser, para alguns, estrategicamente “escolhidos”, os eventos de “encantamento”, aliciamento e alienamento, na Universidade do Professor, em Faxinal do Céu. A desmotivação também era acrescentada, por outro lado, pelo não-envolvimento dos pais com a escola e o estudo de seus filhos, o que acarretou à escola ter que lidar com a falta de limites, a violência, a drogadição, a gravidez precoce, para a qual não estava preparada. A escola deixada a sua própria sorte, para sobreviver, começou a realizar variadas parcerias, buscando recursos materiais e humanos (como por exemplo, o Projeto Amigos da Escola) e, com isso, abrindo as portas para os propósitos requeridos pela ideologia neoliberal.

Esse cenário trouxe para o pedagogo a descaracterização de sua real função. Ele deveria fazer tudo: correr atrás de aluno que não queria assistir aulas, que brigava com o colega, com o professor, com o funcionário; do aluno que estava doente, que se acidentava, que chegava atrasado, que vinha sem uniforme, que não fazia as tarefas; do professor que não dominava sua turma, acarretando problemas de indisciplina, os quais repassava a situação para o pedagogo resolver e, quando este tomava alguma decisão contrária ao que o professor esperava, ainda o hostilizava; que não explicava a matéria, etc. Além disso, deveria “cobrir” e até substituir professores ausentes; do diretor que não compreendia o trabalho do pedagogo, delegando a ele o papel de disciplinador, além de outros que se faziam necessários, como por exemplo, colocar em prática os projetos neoliberais que chegavam às escolas e que deveriam ser colocados em prática, sem uma previa discussão, se eram viáveis ou não.

A redução intencional do quadro de profissionais de apoio (inspetores e serviços gerais), exigência dos organismos internacionais, entre eles o Banco Mundial, precarizou o trabalho do pedagogo, que se viu obrigado a se tornar um “tarefeiro”, secundarizando o pedagógico.

Ao delegar ao pedagogo a coordenação e elaboração da construção do projeto político-pedagógico, percebeu-se a necessidade de capacitá-lo para tal empreendimento. A formação continuada, prevista em lei, foi instituída, então, para preencher essa lacuna. Assim, instalou-se uma ampla discussão a respeito das concepções de educação e das ideologias neoliberais que mascaram as políticas públicas educacionais.

Desconstruir essas ideologias de caráter conservador tem sido o desafio que está posto para os pedagogos do Paraná, entendendo-o como intelectual orgânico das massas. As resistências estão presentes, uma vez que as contradições dessas políticas de cunho liberal acabam confundindo a todos, quando pregam a formação para a vida – para o pensar, para o aprender a aprender e escondem o seu conservadorismo por detrás de um discurso crítico que na verdade é ideológico, que pretende ajustar a escola ao mundo do mercado.

É aí que o atual projeto da escola pública paranaense questiona os PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais – apoiando-se numa concepção progressista que é dialética e não holística <sup>10</sup>.

## PESQUISA DE CAMPO

O procedimento utilizado no desenvolvimento do presente trabalho foi a pesquisa de campo no ambiente escolar de diversas instituições de ensino do Paraná, tendo como objetivo propiciar maior familiaridade com o problema, com vista a torná-lo mais explícito, através de coletas de dados significativos. A técnica utilizada foi a entrevista semi-estruturada, ou seja, a aplicação de uma questão que permitisse ao pesquisado expor sua opinião, após refletir sobre a problemática que, hoje, vivencia-se no cotidiano das escolas públicas estaduais paranaense, que incide sobre o seguinte pressuposto: requer-se do Pedagogo, atualmente, no sistema público estadual do Paraná, que ele seja o articulador e o organizador do trabalho pedagógico na escola, ou seja, que acompanhe, assessore o trabalho do professor e dos agentes que compõem a comunidade escolar para que o processo de ensino-aprendizagem se efetive com qualidade. Com isso, o/a Pedagogo/a deixa de executar um papel puramente imediatista e “tarefeiro” na escola resgatando a sua real identidade profissional, assumindo um papel político-pedagógico .

A questão problematizadora foi: “ *Como você Pedagogo/a percebe e se percebe, profissionalmente, nessa nova redefinição de seu papel?*”

---

<sup>10</sup> “O holismo pressupõe a integração do indivíduo com si mesmo, com seu bem-estar. Numa sociedade de convulsão social, violência, cheia de conflitos, injustiças, desigualdades, acaba sendo ilusório estar de bem consigo mesmo... Assim, essa concepção acaba sendo individualizante, não analisa ou coloca o sujeito na dimensão histórica e social, portanto, não é dialética. DIALÉTICO é o método que analisa não somente o conhecimento num movimento entre teoria e a prática, mas no próprio movimento histórico” (FANK, 2006, p.17)

O objetivo da referida questão é obter informações de como o/a profissional se coloca diante das novas exigências requeridas para o desempenho de sua função no contexto escolar, uma vez que a mudança do foco de seu trabalho vai lhe exigir mudanças estruturais e, também, o enfrentamento de questões conceituais e político - pedagógicas, que até o presente momento eram secundarizadas, e que nem sempre são de seu domínio, devido às polêmicas em torno de sua formação em relação ao curso que o forma, e a cultura escolar instalada e cristalizada nos ambientes escolares.

Os profissionais entrevistados são pedagogos da rede pública estadual de educação do Paraná com tempo de atuação entre dois a vinte e cinco anos e egressos de distintas habilitações de formação: técnico (supervisores escolares e orientadores educacionais), educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, (unitários e generalistas). Uma grande parte é do sexo feminino e detém apenas um padrão de 20 horas de trabalho no Estado, complementando o restante do tempo em instituições particulares e rede municipal de ensino. Poucos trabalham meio período do dia. Foram entrevistados em torno de oitenta profissionais de trinta escolas, de dois setores do Núcleo de Educação de Curitiba, no período compreendido entre maio a setembro de 2007 contando com o auxílio de outras pedagogas, coordenadoras de dois Setores Regionais do Núcleo de Educação de Curitiba, para realização das entrevistas. Pôde-se contar, também, com profissionais pedagogos da mesma rede estadual, porém de outras localidades do Estado, que contribuíram de forma significativa para o enriquecimento do objeto investigado.

Outro segmento da pesquisa, que foi possível realizar aproveitando os eventos propiciados pela SEED-PR, no processo de formação continuada, permitiu agregar alguns elementos na percepção que os pedagogos do sistema público estadual do Paraná têm a respeito da reconfiguração de sua função nos tempos atuais. Assim, solicitou-se um diagnóstico da realidade social da escola em relação ao seu papel e também que propusessem ações para superar essas dificuldades.

A coleta desses dados permitiu perceber, pelas colocações feitas, a intenção desses profissionais em desmistificar certas práticas que impedem o avanço de seu trabalho. O relato escrito dos profissionais pedagogos em face da formação continuada promovida pela instituição provedora, foi outro instrumento

utilizado para enriquecer esta pesquisa, uma vez que traziam elementos significativos que podem contribuir na percepção dos avanços, possibilidades e limites de suas práticas cotidianas no ambiente escolar. Esses relatos constituem a descrição do aproveitamento das jornadas pedagógicas, envolvendo categorias conceituais que dão suporte e sustentação às suas práticas.

Os resultados serão apresentados em três modalidades, uma vez que as questões levantadas são diversificadas. A primeira problematizou a percepção do pedagogo em face da mudança de foco de seu papel; para a segunda, foi realizado um diagnóstico da situação atual de seu trabalho, solicitando a proposta de ação concomitante; e a terceira, referiu-se à síntese dos trabalhos desenvolvidos durante o período de formação continuada, de maio a dezembro de 2007, promovida pela Secretaria de Estado da Educação (SEED).

### **A percepção do profissional pedagogo frente ao processo de (re)configuração de seu papel na rede pública estadual do Paraná (respostas às entrevistas)**

Os resultados obtidos das entrevistas realizadas com os profissionais pedagogos dos dois setores do Núcleo Regional de Educação de Curitiba são discutidos a seguir.

Uma grande parte dos pesquisados percebe que hoje se vive diante de uma política educacional que valoriza seu papel, porém a prática revela que as condições estruturais e conceituais impedem sua efetivação. Em suas falas aparece a compreensão da presença de uma cultura escolar funcionalista e conservadora, há muito tempo instalada, que dificulta a ruptura com o modelo que a gerou, ou seja, o tecnicismo, que colocava o supervisor e o orientador como burocratas da educação, promovendo a divisão e a fragmentação do trabalho pedagógico. Porém, hoje, há o arrefecimento da burocracia e em seu lugar foi colocado o cumprimento de tarefas imediatistas e rotineiras, sem nenhuma conotação pedagógica.

Nesse sentido, Oliveira (2004, p.77) é enfático ao constatar que, hoje, o pedagogo precisa aprender os vários processos para que possa atuar nas várias funções de acordo com as necessidades do dia-a-dia. E, reforçando esta percepção Silva Junior,(2006,p.3) refere-se ao pedagogo como “um trabalhador que aprende

vários processos e que é capaz de ser deslocado para as várias tarefas de acordo com as necessidades da produção diária”. Significa, desse modo, que se cobra dos profissionais que sejam polivalentes e multifuncionais, e que tratem de questões emergenciais na escola, deixando de lado a busca de pensar a escola para além do cotidiano. Essa concepção de pedagogo está bem situada dentro da lógica capitalista que se utiliza da educação para a aceitação passiva da exploração do trabalho enquanto mercadoria. Permitindo a perda dos limites do posto de trabalho, aliena-se.

Entretanto, os pedagogos entrevistados reconhecem que a nova perspectiva de trabalho traz acúmulo de tarefas porque mantém -se a solicitação das funções imediatistas e “tarefeiras” e, ao mesmo tempo, exige-se que desenvolvam, agora, as funções de articuladores e organizadores do trabalho pedagógico, devendo, inclusive tomar posicionamentos políticos-pedagógicos. Compreendem, porém, que este último é realmente seu papel, “que foi se perdendo ao longo do tempo”.

Há frustração, decepção, insatisfação por não poderem assumir o sua real função, mas também reconhecem que as lacunas em sua formação acadêmica e a falta de condições estruturais e conceituais não permitem atender os reclames da função.

Percebe-se, assim diversas reações a essa problemática que vão desde o descompromisso em assumir as exigências que a função exige, passando por resistência às mudanças, até a vontade genuína de assumir seu verdadeiro papel.

O segundo segmento da pesquisa (referente ao diagnóstico da situação atual do trabalho do pedagogo), considera que muitas escolas não contam com esse profissional ou que não há pedagogos suficientes para atender a demanda, acarretando acúmulo de trabalho. Outra questão é a resistência dos docentes em relação ao trabalho do pedagogo. Muitos docentes acreditam que o pedagogo deve cuidar apenas da parte disciplinar e, assim transferem todas as situações de indisciplina que ocorrem na escola e em sala de aula para o pedagogo resolver, muitas vezes, não aceitando as decisões tomadas pelo profissional, hostilizando-os.

O despreparo dos profissionais, de modo geral, e em especial do pedagogo, para enfrentar as demandas que, hoje, a sociedade pós-moderna apresenta, constituem sério entrave para o desenvolvimento da organização do trabalho pedagógico na escola.

A escola tem assumido tarefas e responsabilidades que não são suas, como, por exemplo, procurar solução para a falta de limites de crianças, adolescentes e jovens, lidar com o descompromisso dos pais para com o estudo de seus filhos; lidar com as agressões e violência aluno-aluno e aluno-professor, professor-aluno, a verificação de uniformes, o controle de atraso de alunos, etc., e com isso o trabalho pedagógico vai se secundarizando, e até inexistindo. O pedagogo aparece assumindo essas tarefas e, nesse sentido, realizando uma série de intervenções pontuais, desfocando o objetivo de seu trabalho. Isso pode ser percebido, de modo geral, em suas falas :

*“ Não há condições de realizar nossa tarefa e atender as necessidades da escola”.*

*“ Mas ainda é muito comum professores e outras pessoas da escola pedirem tudo ao pedagogo, como se ele fosse um simples “tapa-buraco”.*

*“(...) percebo que praticamos nossa função e algumas a mais...”*

*“(...) sinto-me tarefeira ...”*

*“ (...) ainda fazemos esse trabalho de “apagar fogo”, de atender alunos com problemas de indisciplina, cobrir falta de professores...”*

*“ (...) Hoje, nosso dia-a-dia é de muito trabalho, não paramos um minuto, sempre atendendo alunos, pais, professores e percebemos que muito teríamos que fazer e não temos condições, justamente por resolvermos questões imediatistas. Muitas frustrações aparecem, pois na maioria das vezes parece que “ não fizemos nada” do pedagógico”.*

Mesmo tendo clareza que o seu trabalho não é o de resolver “questões imediatistas”, o pedagogo não consegue, ainda, romper com essa prática. As “condições” a que se refere são , prioritariamente, o suporte teórico e estrutural que o levaria organizar o trabalho da e na escola de forma racional e, com isso, evitaria muitas situações problemáticas, entre elas, o desgaste físico e emocional a que estão submetidos.

Pode-se constatar pelas falas, que o pedagogo tem consciência da importância de seu papel. Ele percebe que sua opção por uma concepção de educação articulará e organizará o trabalho pedagógico da escola e influenciará a comunidade escolar. Porém, a cristalização de seu fazer-pedagógico é um sério entrave diante dessa nova reconfiguração: os professores, devido à falta

de domínio de turma, transferem a responsabilidade sobre a conduta dos alunos para o pedagogo resolver; a direção acredita que é esse, realmente, o papel do pedagogo e que, portanto, deve dar conta da parte disciplinar.

Reconhecem, que mesmo diante do caos instituído, que há pequenos avanços, porém, significativos referentes à legitimação de seu papel no contexto escolar. Entretanto, pode-se perceber, através de seus pronunciamentos, ou o desconhecimento a respeito da real função do pedagogo escolar, ou a resistência em assumir esse papel, uma vez que isso demandaria uma mudança radical em sua prática. Isso está explícito quando sugerem a necessidade de uma redefinição de suas *“atribuições no sentido de evitar conflitos”*. Percebe-se, desse modo, que há, por parte de alguns, pouca clareza a respeito de seu próprio papel na organização do trabalho pedagógico na e da escola. Isto fica reforçado na fala de algumas equipes pedagógicas:

*“ (...) pois para quem fica a função de apagar incêndios e resolver ( tentar) tudo ou quase tudo?”*

Esta fala demonstra a preocupação (ou resistência) e um certo temor, em relação à mudança de foco do trabalho do pedagogo que questiona quem assumirá estas tarefas, uma vez que deverá exercer outras funções. E, por isso, solicitam e, também, sugerem:

*“Para que o pedagogo não precise atender alunos nos intervalos, no recreio, etc. faz-se necessária a viabilização de contrato de um inspetor de alunos.”*

*“ [É preciso] Concurso para inspetor de alunos”.*

*“Não há inspetor de alunos”*

A solicitação é muito pertinente, uma vez que o pedagogo vem exercendo sistematicamente, essa função por exigência da própria comunidade escolar que o entende como responsável pelo atendimento disciplinar e emergencial de situações que caberiam, também, a outros profissionais da escola. Nesse sentido, percebe-se, por parte dos professores, uma desobrigação em relação a disciplina em seu espaço de aula. Não compreendem que questões didático- pedagógicas estão atreladas á sua

prática. Essa problemática, hoje, nas escolas, tem sido o foco de desencontros entre professores, pedagogos, funcionários, pais e alunos

É importante lembrar que, até a algum tempo atrás, quem desempenhava as funções de controle e atendimento de alunos, era o inspetor escolar, cujo papel foi extinto atendendo a uma política de redução drástica de investimento público nas áreas sociais, em especial na educação, e, com isso, ameaçando estruturalmente a possibilidade de manter ou de elevar os níveis de qualidade dos processos pedagógicos.

É curioso o fato de como o pedagogo, subsumido no especialista de um certo tempo atrás, incorporou e ocupou, sem resistência e luta, o espaço do inspetor de alunos, do professor faltante, do assistente social, do psicólogo, etc., enfim do “tapa buracos”, do “bombeiro”, do “tarefeiro”. Mesmo que se credite, em parte, esse equívoco e passividade profissional ao contexto histórico do curso que o forma, fica a perplexidade de não se reconhecer, também, enquanto educador. A luta pela reconfiguração de sua identidade e profissionalidade está, curiosamente, vindo das “brechas” e dos interstícios que o próprio sistema público educacional estadual paranaense oferece. Ou seja, a necessidade da presença e atuação do pedagogo que, hoje, se faz presente nas escolas públicas estaduais paranaenses, exige que esse profissional atue de forma a priorizar o político e o pedagógico nas relações de ensino e aprendizagem. E a instigação para o reconhecimento de seu papel, como mediador e articulador político pedagógico, está acontecendo, via sistema de ensino do Paraná. Nessa perspectiva, é preciso fazer a limonada...

Um outro segmento da pesquisa reconhece que o pedagogo está fora de suas funções, quando substitui o professor e resolve problemas que poderiam ser atendidos diretamente pelo professor.

Entretanto, outros profissionais entrevistados reconhecem que:

*“ O verdadeiro sentido e função do pedagogo se faz na articulação, organização dos planos de ação, nos encaminhamentos metodológicos , no auxílio ao professor, [sendo o ] mediador entre família e escola.”*

*“ Em nossa caminhada passamos a ser valorizadas, além de termos autonomia<sup>11</sup> para trabalhar. Tem sido um processo longo, muitas vezes penoso”.*

*“As características de nosso trabalho são justamente lidar com variantes, detalhes, mediações entre vários âmbitos da educação. É preciso muitas vezes ter bom senso para tomadas de decisões e priorizar algumas ações. Mas para isto, é preciso conhecimento. Neste sentido, nossa equipe pedagógica tem procurado sempre estar atualizada”.*

Uma das condições para a realização do trabalho coletivo é a clareza que todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem devem ter da realidade existente e de qual realidade se deseja construir.

Pensar a escola concreta é ponto estratégico para todo o coletivo da escola que esteja comprometido com a transformação social. Assim, o pedagogo, enquanto intelectual, articulador e mediador, poderá iniciar um novo movimento: o de buscar compreender o meio em que a escola está inserida, seus desafios, seus anseios, suas contradições e seus limites. É preciso instigar a comunidade escolar analisar o mundo do aluno, para a partir do conhecimento de sua realidade, ajudá-lo a encontrar meios para a correlação de forças com a sociedade que o explora. E a partir daí, procurar desenvolver a sua capacidade de organizar o pensamento e compartilhar suas idéias, de se constituir enquanto grupo, compreendendo a força que a ação coletiva possui para liderar, pensar criticamente a realidade social, filtrando a história oficial de sua classe buscando a capacitação para se tornar sujeito de sua própria história. Portanto, a função de apagar incêndios poderá ser superada pela (re)organização do trabalho pedagógico onde todos assumem a verdadeira função social da escola : cada um e todos, articuladamente, revendo suas práticas, planejando ações significativas e adequadas à sua realidade.

Um dos questionamentos muito freqüente dos pedagogos , é quanto a nova nomenclatura proposta para sua função e instituída pelo sistema de ensino público estadual : a do professor-pedagogo, que não esclarece e nem justifica a mudança.

*“ Pelo concurso somos professores pedagogos e trabalhamos hora-relógio, sendo que deveria ser hora/aula como os demais professores”.*

---

<sup>11</sup> Autonomia é a capacidade de auto-governar (HOUAISS, 2001). De acordo com Freire (2000, p.121) ela “vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões , que vão sendo tomadas {...} Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém, por outro lado, ninguém amadurece de repente aos 25 anos. A gente vai amadurecendo todo o dia, ou não. A autonomia enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre com data marcada. É nesse sentido que uma pedagogia da autonomia tem que estar centrada nas experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade”

*“Buscar junto a SEED a implantação da hora-aula para o pedagogo”* tem sido uma das constantes reivindicações do profissional junto a associações de sua classe.

A “Jornada Pedagógica”, os Grupos de Estudo, (este opcional, por ser fora do horário de trabalho) e os encontros periódicos dos Núcleos Regionais de Educação do Estado – como formação continuada - são formas encontradas que procuram subsidiar teoricamente o trabalho do/a pedagogo/a uma vez que a reconfiguração de seu papel se constitui em necessidade para atender as novas demandas da escola. Além desses procedimentos as reuniões técnicas dão suporte às pedagogas em relação à sua práxis na escola.

O primeiro dos desafios enfrentados para definir o seu papel como gestor escolar constituiu-se na coordenação para a elaboração e construção do Projeto Político Pedagógico de cada estabelecimento, respeitando suas peculiaridades, mas tendo como eixo norteador a retomada da teoria pedagógica histórico – crítica, como concepção de educação<sup>12</sup>.

O desafio a seguir, e que é uma continuidade do primeiro, diz respeito à elaboração da proposta pedagógica curricular, que é o núcleo do projeto político-pedagógico, que vai exigir do pedagogo coordenar e prestar assistência didático-pedagógica ao professor. Isso exige do pedagogo o domínio de conhecimentos que estão implicados no processo educativo-docente, onde se opera uma intersecção entre a teoria pedagógica e os conteúdos-métodos específicos de cada disciplina de ensino e, entre o conhecimento pedagógico e a sala de aula. Outro desafio posto também aos pedagogos foi a (re) elaboração do Regimento Escolar. Essa atividade exige conhecimentos jurídicos e de legislação escolar com maior profundidade, os quais, na maioria das vezes o profissional não detém.

É nesse processo que se encontra hoje o pedagogo da escola pública estadual paranaense, assim como todos os educadores. Tentando e lutando para

---

<sup>12</sup> A Pedagogia histórico-crítica é a concepção pedagógica proposta já na primeira gestão do governo Requião, mas que não se consolidou naquele momento devido a uma série de entraves estruturais e conceituais... Postula o entendimento de uma educação como ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Em outros termos, isso significa que a educação é entendida como mediação no seio da prática social global. A prática social põe-se, portanto, como o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa. Daí decorre um método pedagógico que parte da prática social em que o professor e aluno se encontram igualmente inseridos, ocupando, porém, posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e no encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social. (SAVIANI, 2007 p.420-1)

construir um projeto de educação e de sociedade que ultrapasse os projetos de governo que se instala a cada período de quatro anos.

Nessa perspectiva, pode-se considerar que há avanços significativos em relação ao reconhecimento de sua profissionalidade por parte dos próprios profissionais, assim como de outros profissionais que compõem a comunidade escolar. Assim, se pronunciam :

*“ A prática pedagógica com qualidade se dá através de um posicionamento político e cultural, o qual traduz-se no envolvimento com a comunidade escolar, com as mediações entre o corpo docente, discente e funcionários, caracterizando parte de uma gestão democrática, que tenha por objetivo a busca de uma aprendizagem transformadora, que possibilite a todos perceberem-se como sujeitos atuantes na sociedade” ( fala de pedagogas entrevistadas).*

### **Avaliação de trabalhos desenvolvidos pela SEED na formação continuada, por pedagogos entrevistados**

A política de formação continuada do sistema de ensino público estadual paranaense procura subsidiar e fundamentar os educadores para a melhoria de sua atuação didático-pedagógica nos espaços escolares através de programas como : Grupos de Estudos para todas as disciplinas e eixos temáticos, hora-atividade concentrada para todos os docentes, Jornada Pedagógica para Pedagogos e Diretores, Semana Pedagógica, de início de ano e semestralmente, e eventos do Departamento de Educação Básica, da Secretaria de Estado da Educação (SEED) para toda comunidade escolar, incluindo os funcionários de escola.

Grande parte dos pedagogos que participou dos programas de formação continuada promovidos pela mantenedora – Grupos de Estudo, Jornada Pedagógica e Reuniões Técnico-Pedagógicas - afirma que os temas trabalhados fundamentam o trabalho pedagógico no espaço escolar, subsidiam a construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico, a construção da Proposta Pedagógica Curricular, assim como a elaboração do Regimento Escolar. Destacam que os estudos sobre a legislação educacional, avaliação, políticas públicas, currículo são

elementos que estão presentes no exercício da função. E que, como profissionais precisam dominar essas questões para que possam superar as dificuldades encontradas e assim, também, poder orientar os docentes nos aspectos didático-pedagógicos e legais minimizando as resistências que ocorrem no dia-a-dia escolar. Em seus relatos, o grupo de pedagogas entrevistadas, afirmam:

*“As quatro etapas da Jornada Pedagógica deste ano (2006) trouxeram-nos maior fundamentação e compreensão sobre questões importantes que fazem parte do dia-a-dia da Equipe pedagógica, contribuindo para a segurança e organização do Trabalho Pedagógico, revisão do Projeto Político Pedagógico e elaboração do novo Regimento Escolar”.*

*Colocam que os temas abordados – “Ato de Indisciplina e Medidas Pedagógicas”, “Sistema de Avaliação e Regimento Escolar”, “Projetos de Aprendizagem e Projeto Político Pedagógico”, entre outros – contribuíram de forma significativa para sua formação:*

*“As discussões realizadas a partir dos temas apresentados nas etapas da Jornada Pedagógica foram de grande valia para o enriquecimento da formação dos profissionais (pedagogos), bem como mostraram caminhos para a aplicabilidade das práticas apontadas nos encontros da Jornada, no enfrentamento do cotidiano escolar”.*

*“Entendemos que todos os temas discutidos na Jornada Pedagógica estão relacionados entre si, como também ligados diretamente à realidade escolar. Cada discussão traz um novo olhar como uma ampliação de conceitos que, na prática, representa um acréscimo na qualidade do trabalho desenvolvido. No entanto, o que mais sobressaiu nos encontros deste ano, foram as questões jurídicas<sup>13</sup> que, além de servirem de embasamento para a reformulação do Regimento Escolar, trouxeram dados para o enfrentamento diário na escola, uma nova possibilidade de organização e a preocupação de aproximar e estender este conhecimento a todos ...”*

Ao solicitar que indicassem os pontos relevantes sobre os temas trabalhados em cada etapa, assim se pronunciaram:

---

13. Diante do elevado número de processos jurídicos que chegam às escolas, contestando resultados de reprovação, constatou-se a necessidade de que o pedagogo conheça com profundidade, a legislação vigente (LDB, ECA, Constituição Federal, Estadual, Resoluções, Instruções ...)

*“ (...) todos os encontros e temas debatidos nas Jornadas Pedagógicas foram de suma importância para o apoio do trabalho pedagógico na escola.”*

*“A 1ª Jornada Pedagógica [realizada em agosto de 2007], que tratou sobre o sistema de Avaliação e Regimento Escolar, deu-nos pistas para a articulação entre os aspectos legais da avaliação e a concretude da prática docente e discente (...) o texto sobre Regimento Escolar clareou a questão legal (...) A Equipe de Assessoria Jurídica do Núcleo Regional de Educação [pontuou] aspectos legais importantes [encaminhando] as medidas pedagógicas disciplinares, comparando-as com a legislação vigente e refletindo sobre a tomada de decisão (...)*

*“Na 2ª Jornada Pedagógica [realizada em setembro de 2007] aprofundou-se as questões sobre o ECA, trazendo um (...) referencial teórico tanto nos artigos mais utilizados quanto nas alterações necessárias no Regimento Escolar.*

*“As 3ª e 4ª etapas, [realizadas em outubro e novembro] voltadas às teorias de aprendizagem muito contribuíram para um repensar sobre o tipo de sociedade e homem que a escola está formando”.*

*“Em síntese, nenhuma Teoria ou concepção de ensino e aprendizagem se basta por si só. No ideário do ‘Aprender a Aprender’, os posicionamentos feitos por Newton Duarte nos remete a reflexão do contexto em que se dá a educação. Como está sendo tratado o conhecimento em nossa realidade escolar, e qual o papel da educação diante do capitalismo contemporâneo. Se realmente é o de formar o cidadão ou obedecer as normas do mercado. Temos que estar refletindo e em constante vigilância para não cair em contradição. Exercer realmente a função pedagógica dentro da escola, nem sempre é tarefa fácil, pois esbarra numa cultura que já está posta e que é difícil de transformar. Mas, sabemos que a escolha de nosso trabalho pedagógico, quando bem realizado, levará a uma transformação, mesmo [que] a passos lentos”.*

Nos relatos das pedagogas ficam evidentes os avanços conceituais em relação a vários aspectos da prática pedagógica. Entretanto, aliar a teoria à prática no cotidiano das escolas tem sido um constante desafio, pois não basta apenas uma política de formação continuada: as condições estruturais de trabalho, como

recursos humanos e materiais, são imprescindíveis para a concretização dos propósitos educativos, pois são, também, parte de um mesmo processo.

Essa problemática – a falta de condições estruturais de trabalho <sup>14</sup>– tem sido um dos entraves para a realização do trabalho dos profissionais da educação, entre eles, a do pedagogo, nas escolas públicas estaduais paranaenses, uma vez que estes ao serem chamados para suprir funções que não lhes cabem, vão cada vez mais descaracterizando seu papel e desconstruindo sua identidade profissional. Desse modo, o sentimento que advém é o de impotência diante de situações que parecem estar longe de serem resolvidas pelo sistema educacional.

Não haverá mudança das condições da consciência social para novas relações se não estiverem presentes as condições materiais para sua realização. Neste sentido é preciso ousar. Produzir um outro projeto de escola, onde estejam contempladas as condições e os espaços para sua realização. (...) Projetos onde todos e todas se sintam responsáveis pela realização das atividades, da mudança de resultados e da ação política. É sem dúvida a parte das condições materiais e que devem ser efetivadas pelo Estado (Carvalho, 2007, p.11)

No entanto, os programas de formação continuada tem sido o espaço onde a luta pode ser empreendida, uma vez que possibilita aos educadores, entre eles, o pedagogo, pensar uma escola pública de qualidade para todos e todas. Nesse sentido, o programa *Jornada Pedagógica para Pedagogos* tem contribuído substancialmente para a reflexão e debate sobre a importância e necessidade do profissional pedagogo no contexto escolar, remetendo-o a perceber-se como um cientista da educação e intelectual orgânico das massas, atuando em prol daqueles que mais necessitam, hoje, da escola pública de qualidade. Assim, desde o ano de 2004, esse programa tem apresentado avanços significativos na melhoria das práticas pedagógicas das escolas públicas estaduais paranaenses. Nesses momentos, procura-se superar as lacunas apresentadas na formação inicial do profissional como também propiciar suporte operacional às escolas diante dos problemas levantados., porque

Compreender a função social da escola implica em, ao mesmo tempo, compreendermos a função social do/a educador/a. Como educadores/as progressistas nos compete fazer da educação pública uma prática de emancipação e libertação das crianças, jovens e adultos, que são nossos/as alunos/as. Estamos convencidos de que a escola pública deve ser sim, um lugar de resistência – um território de lutas – à lógica opressora e desumanizadora do

---

<sup>14</sup> as condições estruturais ( recursos humanos e materiais) a que se refere implica na falta de pessoal de apoio – inspetores, bibliotecários, laboratoristas – e de professor auxiliar/substituto para falta do professor quando este necessita ausentar-se por problemas de saúde, curso e outros. O pedagogo tem de suprir todas essas situações.

capital. Ao se educar para a liberdade e para a emancipação a escola humaniza, e recusa, nas ações e conteúdos, a concepção limitadora e violenta do capitalismo neoliberal, do pensamento único, da ditadura do consumismo, do mercado (Albuquerque, 2008, p.12).

Ao subsidiar teoricamente a prática do pedagogo, através dos programas de formação continuada, pretende-se que o mesmo possa fazer os enfrentamentos necessários - e com segurança - no cotidiano e no contexto escolar, uma vez que suas atribuições e compromisso envolvem, também, a sua co-autoria na construção da profissionalidade docente e a superação da exclusão educacional e social dos meninos e meninas que estão, hoje, na escola.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

No presente trabalho buscou-se apresentar o processo de reconfiguração do profissional pedagogo no sistema público estadual do Paraná, analisando o contexto histórico de sua identidade no cenário brasileiro e a percepção que demonstram ter a respeito de sua própria função. É ao contexto hegemônico conservador que o papel do pedagogo deve contrapor-se e se reafirmar, uma vez que não havendo neutralidade em educação, a ação política exige mediações profundas em torno do papel emancipador e não-conservador da escola.

Fez-se algumas considerações sobre o período que antecedeu a esse novo processo de reconstrução de sua identidade, enquanto educador, para poder situá-lo em face das novas demandas e políticas educacionais nacionais e regionais. É importante lembrar que com as reformas educacionais dos anos 90, o papel do pedagogo foi alvo de múltiplas interpretações, não havendo clareza quanto à sua atribuição.

Historicamente, este papel foi sempre definido pela lógica economicista; o pedagogo especialista traduzido pela lógica do supervisor e do orientador dualizou o papel do ensino e aprendizagem, fragmentou as relações professor e aluno, “psicologizou” as relações e burocratizou os processos pedagógicos (Fank, 2001). Segundo esta autora, o papel burocrático do pedagogo subestimou os destinos e valores educativos, apequenou e alterou a identidade da Pedagogia “fazendo-a distanciar-se de seus ideais políticos-transformadores e onde seu papel passa a ser

apenas o de racionalizar ações para qualificar a eficiência do ensino, na perspectiva instrumental (Fank, 2006, p.3)".

Embora não negligenciando os fatores pontuais e cotidianos que ocorrem na escola o pedagogo não é bombeiro, enfermeiro, psicólogo, técnico, pai ou mãe. Estará atuando articuladamente com todos os envolvidos no processo pedagógico, havendo uma multidimensão de seu papel: social, política, humana e cultural, mas não numa plurifunção.

Compreender-se pedagogo como agente transformador da sociedade implica em pensar e construir uma outra escola que busque "humanizar o que foi e continua sendo, barbaramente, desumanizado pelo capital: a relação entre os seres humanos. A escola continua sendo o espaço privilegiado das relações humanas, de contradições, de realização e de possibilidades, de afirmação da liberdade e da justiça, de desvelamento das misérias, da opressão; é o lugar de sonho e esperanças". (Carvalho, 2007 p. 12)

Cabe ao pedagogo em sua prática pedagógica ajudar a refletir, construir alternativas, instituir o debate, propor e mediar as relações, fazendo com que os conflitos estabelecidos sejam superados e haja avanços na melhoria da qualidade de vida de todos os envolvidos nesse processo.

As análises apresentadas neste estudo apontam para uma concepção de pedagogo como "formador de homens e mulheres", como "aquele que possibilita o acesso à cultura" no dizer de Saviani (1985, p.27), e prossegue em suas afirmações: "é, pois aquele que domina as formas, os procedimentos, os métodos através dos quais se chega ao domínio do patrimônio cultural acumulado pela humanidade". Desse modo, a pedagogia significa também condução à cultura, ou seja, processo de formação cultural. A idéia de trabalho intelectual implica no sentido que lhe dá Gramsci (1992): intelectual é dirigente com capacidade de se organizar, de modo a agir na superestrutura para garantir a infra-estrutural".

Cabe ao pedagogo escolar, por profissão/formação dominar a sistemática das formas de organização do processo de formação cultural na escola, provendo a escola de uma organização tal que cada criança, cada educando, em especial, aquelas das camadas trabalhadoras, não veja frustrada sua aspiração de assimilar os conhecimentos, incorporando-os como instrumento irreversível que seja possível conferir uma nova qualidade às lutas no seio da sociedade (Saviani, 1985).

As constatações realizadas neste estudo permitiram tomar ciência do extenso caminho, ainda, a ser percorrido para legitimar o campo profissional do pedagogo escolar nas escolas públicas estaduais paranaenses. Ou seja, a conquista desse espaço sugere, junto à exigência de formação inicial e continuada adequadas, a luta pela definição de seu papel no interior das escolas e por melhores condições de trabalho para o desempenho das funções que a SEED-PR tem exigido, entre outras questões. É apenas desse modo que a sua identidade e autoridade como profissional da gestão pedagógica vai lhe sendo outorgada.

Nesse sentido, o pedagogo possui a responsabilidade de discutir, refletir, buscar soluções coletivas para as práticas pedagógicas. Isso implica criticidade, que segundo Apple (1997) “envolve a compreensão de conjuntos de circunstâncias historicamente contingentes e das contraditórias relações de poder que criam as condições nas quais vivemos” Ou seja, o pedagogo necessita conhecer com profundidade a realidade em que a escola está inserida para poder explicitar essa realidade nas suas contradições, nas necessidades do grupo e agir, de forma organizada e planejada, junto ao conjunto dos profissionais da comunidade escolar. Ao buscar organizar e discutir coletivamente as tomadas de decisões para o enfrentamento das dificuldades, Gramsci (1984,p.8) expressa que

O modo de ser do novo intelectual não pode mais consistir na eloquência, motor exterior e momentâneo dos afetos e das paixões, mas num imiscuir-se ativamente na vida prática, como construtor, organizador, persuasor permanente, já que não apenas orador puro (...); da técnica – trabalho eleva-se à técnica-ciência e à concepção humanista histórica, sem a qual permanece “especialista” e não chega a “dirigente”.

É nessa direção de superação do “fazer a escola andar” que a atuação do pedagogo poderá ser encaminhada. Isto é, anunciando uma nova proposta de ação em que se visualize e combata as estratégias de alienação. Desafiar as concepções neoliberais de educação exige que seja desvelada a ideologia contida e utilizada nos discursos “da proposta de gestão democrática, [originada nos movimentos dos trabalhadores da educação] para impor práticas autoritárias e desumanas, em prol da manutenção dos privilégios de uma minoria absoluta da população (...), detentora do capital (...)”.(Silva Junior, 1997,p.9).

A conquista de seu espaço como gestor pedagógico exigirá inicialmente, do pedagogo, uma tomada de consciência diante da realidade. Esta tomada de consciência somente se dará através da sensibilidade, reflexão, conscientização e

ação em prol daqueles que hoje estão na escola pública e que dela mais necessitam. Isso demanda interesse em aprofundar-se teoricamente nas questões da ciência da educação, nas questões didático-pedagógicas e nas questões da atualidade, para que se possa fazer os enfrentamentos necessários de transformação da escola em um espaço, não de reprodução e manutenção do *status quo* vigente, mas sim de oportunidades e possibilidades para todos a uma vida social e produtiva digna.

O desafio que se põe para o pedagogo, atualmente, extrapola a área especificamente pedagógica, situando-se na contradição da sociedade pós-moderna que, por um lado desenvolve altas tecnologias de ponta e uma escala sem precedentes de forças produtivas humanas; e, por outro lado, lança na miséria mais abjeta contingentes numerosos de seres humanos. Ou seja, a sociedade capitalista cria os problemas que não é capaz de resolver. A solução desses problemas se torna uma questão de sobrevivência da própria sociedade e do planeta. Isso implica na luta pela transformação das relações sociais vigentes e no modo de estar nesse mundo. Para isso, torna-se necessário conhecer as leis que regem a sociedade capitalista para compreender as suas relações e poder intervir com mais objetividade. Como profissional da educação, o pedagogo deve refletir sobre os problemas sociais e educacionais, procurando possíveis encaminhamentos visando à superação das relações atuais.

Pode-se concluir, ao final deste trabalho que discutir a respeito do pedagogo, não se constitui tarefa fácil, pois surge o risco dos equívocos, agora propiciados pela homologação das diretrizes curriculares nacionais para o curso de pedagogia, que subsume o pedagogo à docência, quando se exige do mesmo, neste sistema de ensino público estadual paranaense, que ele domine conhecimentos científicos-pedagógicos que os cursos não propiciaram, uma vez que ele está sendo chamado a atuar em outras instituições, como por exemplo, o sistema hospitalar, presidial, de comunicação, além de coordenar a formação continuada de funcionários públicos do Estado. Desse modo, ora entende-se sua função como especialista, ora pedagogo, ora professor-pedagogo.

Portanto, fica claro que ainda o pedagogo não conquistou o seu espaço e a sua identidade e que novas lutas necessitam ser empreendidas. É preciso, inicialmente, que os cursos de pedagogia preparem o profissional pedagogo nas

múltiplas dimensões, atendendo a questões teóricas, metodológicas, políticas, pesquisas e de fundamentos legais.

O pedagogo pode fazer a diferença quando sua formação for apuradamente crítica, pela assunção consciente e profissional da união indissociável entre ações políticas e pedagógicas. Não deve bastar para ele “interpretar o mundo de diferentes maneiras; o que importa é transformá-lo” (Marx;Engels,1987, p14).

## **REFERÊNCIAS**

AGUIAR, M.A. **Supervisão Escolar e Política Educacional**. S.Paulo:Cortez. Recife-PE 1991

ALBUQUERQUE, J.A. **A Função social da escola, a criminalização da pobreza e a cultura do medo e da violência** . Jornal 30 de Agosto Especial . In Edição Especial 2008.. APP Sindicato

ANDRADE, N.V. de **A Supervisão em Educação :um esforço para a melhoria dos serviços educacionais**. RJ. Editora Livro Técnicos e Científicos – FENAME, 1973

APPLE, M. **Educação e Poder** . Porto Alegre: Artes Médicas, 1997

ARCO-VERDE, Y.F.de S **Introdução às Diretrizes Curriculares**. SEED:PR, 2006

ASSIS, A. E.S.Q. **Especialistas Professores e Pedagogos: Afinal que profissionais é formado na Pedagogia?** – PUC.Campinas,2007. Dissertação para obtenção de título de Mestre.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia**. Disponível em [http://www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf) Acessado em 14/04/07

BREZEZINSKI, I. **O Curso de Pedagogia como formador de profissionais da educação** . in Pedagogia, Pedagogos e formação de professores

CARVALHO, O. F. de **A Escola como Mercado de Trabalho : os bastidores da divisão do trabalho no âmbito escolar**. S.Paulo: Iglu,1989.

CARVALHO, M.F. de **Os Entraves na Atuação das/os Pedagogas/os**. Edição Pedagógica 2007. APP-Sindicato. Curitiba

CHAGAS, V. **Estudos Pedagógicos Superiores**. Parecer nº 252/69. Documento nº 100. RJ, MEC-CFE,1969 e 1976:2000 p.101-112

COELHO, I. **A Formação do educador em questão: pensando e fazendo um novo curso de pedagogia: a experiência da Universidade Federal de Goiás**. Brasília. Revista de Educação . AEC, ano 14, nº58 outubro/dezembro 1985, p

CURY, R.J. **Educação e Contradição**. 5 ed. – S.Paulo:Cortez, Autores Associados, 1992

DEITOS. R. A. **História da Política Educacional Paranaense para o Ensino Médio e Profissional** – Dissertação de Mestrado. FE/Unicamp . In *Ensino Médio e profissional e seus vínculos o BIRD/BID: os motivos financeiros e as razões ideológicas da política educacional*, Cascavel,PR:Edunioeste,2000.

DUARTE, N.(org) **Crítica ao Fetichismo da Individualidade**. Campinas.SP. Autores Associados, 2004.

FANK.E. **O papel do pedagogo no contexto das políticas educacionais e do cotidiano escolar: para além do bombeiro, o cientista da educação**. 2006. (mimeografado)

FRANCO, M.A.S. **Para um Currículo de Pedagogos:Indicativos**. In PIMENTA,S.G. *Pedagogia e Pedagogos*. São Paulo: Cortez, 2002

\_\_\_\_\_ **Curso de Pedagogia no Brasil** . In PIMENTA,S.G. *Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas*. São Paulo: Cortez,2002.

\_\_\_\_\_ **A Pedagogia para Além dos Confrontos**. Educação On-Line. Disponível em [www.educacaoonline.pro.br/Osite/da/educacao.htm](http://www.educacaoonline.pro.br/Osite/da/educacao.htm) Acessado em 21/04/2007

FREIRE,P. **Pedagogia da Autonomia : saberes necessários à prática educativa**. S.Paulo ; Paz e Terra, 1996

GARCIA,R.L. e ALVES,N. . 4 ed. S. Paulo –SP: Loyola, **O fazer e o Pensar dos Supervisores e Orientadores Educacionais** 1986

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da História**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. 7 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978

KUENZER, A.Z. **Trabalho Pedagógico: da fragmentação à unitariedade possível ou da taylorização à toyotização do trabalho pedagógico: a unitariedade é possível?** UFPR.

\_\_\_\_\_ **Pedagogia da fábrica : as relações de produção e a educação do trabalhador**. 4 ed.rev. – São Paulo: Cortez, Editora 1995

\_\_\_\_\_ (org.) **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo: Cortez Editora , 2000.

NOSELLA,P. **A Escola de Gramsci**. Artes Médicas- P.Alegre:1992

GUARIZA,S.M **A Pedagogia Numa Perspectiva Socialista** . Edição Pedagógica, 2007. APP-Sindicato.Curitiba

LENARDAO, E. **Gestão e autonomia escolar: a consolidação de discursos e práticas norteadas pelas agências multilaterais na formação de professores no Estado do Paraná.** In *Estado e Políticas Sociais no Brasil*. Cascavel : Editora Gráfica Universitária . 2001

LIBANEO, J.C. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** 7ed. – São Paulo, Cortez, 2004

LIBÂNIO, J.C & PIMENTA, S.G **As Diretrizes Curriculares da Pedagogia: campo epistemológico e exercício profissional do pedagogo**, 1999 Educação e Sociedade, ano XX.

LIBANEO, J.C. & PIMENTA, S.G. **Formação de profissionais da educação: Visão crítica e perspectiva de mudança** . In Educação e Sociedade, nº68. ano XX. Dezembro 1999

LUCK, H. **Ação Integrada: Administração, Supervisão e Orientação Educacional.** 3 ed. Petrópolis .RJ. Editora Vozes, 1981.

MARX E ENGELS **A Ideologia Alemã (Feuerbach).** São Paulo: Hucitec, 1987

NAGEL, L.H. **O Estado Brasileiro e as políticas educacionais.** In Estado e Políticas Sociais no Brasil. Cascavel, PR, Editora Gráfica Universitária, 2001

NÉRICE, I.G. **Introdução à Supervisão Escolar.** 3 ed. São Paulo, Editora Atlas: 1976

NOSELLA, P. **A Escola de Gramsci.** Artes Médicas- P. Alegre: 1992

OLIVEIRA, D.A. (Org.) **Gestão Democrática da Educação : desafios contemporâneos**, 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997

OLIVEIRA, F.de **Neoliberalismo á Brasileira** In: SADER, Emir: GENTILI, Pablo (orgs.) Pós-neoliberalismo: as políticas Sociais e o Estado Democrático. 4 ed. Rio de Janeiro; Paz e Terra

PARANÁ: Secretaria de Estado da Administração e da Previdência – Departamento de Recursos Humanos. Edital n. 37/2004 – **Descrição das Atividades Genéricas do Professor Pedagogo nos Estabelecimentos de Ensino de Educação Infantil, Educação Profissional, Ensino Fundamental e Ensino Médio da Rede Estadual do Paraná**, 2004.

PERRUBE, M.R.da S. **Os diferentes recortes e metodologias nos estudos sobre as políticas educacionais do Estado do Paraná.** In NOGUEIRA, F.M.G (Org.) . *Estado e Políticas Sociais no Brasil*, Edunioste . Cascavel: PR, 2001

\_\_\_\_\_  
**Secretaria de Estado da Educação do Paraná. A Função do Pedagogo/ Organização do Trabalho Pedagógico. O Papel do Pedagogo na**

**Escola Pública. O Trabalho do Pedagogo na Escola Pública. O Pedagogo no Regimento Escolar. O Pedagogo e o Projeto Político pedagógico. O Pedagogo e as Diretrizes Curriculares Estaduais.** Disponível em [www.diaadiaeducacao.pr.gov.br](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br)

PINTO, Umberto de Andrade . **O pedagogo Escolar: avançando no debate a partir da experiência desenvolvido nos cursos de Complementação Pedagógica** In LIBÂNEO, J.C *Pedagogia e Pedagogos para quê?* Editora Cortez: SP:2000

PIMENTA, S.G. **O Pedagogo e a Escola Pública** .2 ed. S.Paulo, 1988.

PIMENTA,S.G.& LIBANEO,J.C. (org) **Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas.** S.Paulo. Cortez,2002

\_\_\_\_\_ (coord) **Pedagogia, Ciência da Educação?** 4 ed. S.Paulo, 2001

PRZYBYLSKY, Edy. **Supervisão Escolar: concepções básicas.** P.Alegre:Sagra, 1985

RODRIGUES,M. de F. **Da Racionalidade Técnica à Nova Epistemologia da Prática: a Proposta de Formação de Professores e Pedagogos nas Políticas Oficiais** . Tese de Doutorado. 2005. UFPR.

RANGEL, M. **Considerações sobre o papel do supervisor como Especialista em Educação na América Latina.** In RANGEL,M, e JUNIOR ,SC (org.). *Nove Olhares sobre a Supervisão.* Papyrus ,1997

RECH, P.E. **Faxinal do Céu –Universidade do Professor: a redução dos conceitos de educação e uma ameaça à sua forma pública e democrática.** São Paulo,1999. Dissertação (mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica

RONCA, A.C.C.A **A Identidade do Pedagogo e a questão da divisão do trabalho.** Revista do INEP,1987

SÁ BARRETO,E. **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais** In TOMASI,L.de, WARDE,M.J. e, HADDAD S. *Anexos. Debates realizados no seminário: O Banco Mundial e as políticas de educação no Brasil.* São Paulo, SP: Cortez,1996, p.253-279

SANTOS, M.do S & MESQUIDA,P. **As Matilhas de Hobbes: o modelo da pedagogia por competências.** São Bernardo do Campo:Universidade Metodista de São Paulo, 2007

SANTOS, L dos **A Contribuição dos Processos Metacognitivos na Formação do Pedagogo.** Dissertação para obtenção de título de Mestre . PUC-Pr ,2004

SAVIANI, D. **A Supervisão Educacional em Perspectiva Histórica: da função à profissão pela mediação da idéia** . In FERREIRA, N.S.C. (org) **Supervisão Escolar para uma Escola de Qualidade**. S.Paulo. Cortez, 2000

\_\_\_\_\_ **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 6 ed. Campinas –SP: Autores Associados, 1997.

\_\_\_\_\_ **O Sentido da Pedagogia e o Papel do Pedagogo**. In ANDE Revista da Associação Nacional de Educação . Ano 5 nº 9. 1985

SILVA JUNIOR, C.A. da **A organização do trabalho na escola pública: o pedagógico e o administrativo na ação supervisora**. In RANGEL, M. e SILVA JUNIOR, C.A (orgs.) **Nove Olhares sobre a Supervisão**. 7 ed. Papirus Editora: **Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico** Campinas-SP: 1997

SHEIBE, L. e AGUIAR, M.A. **Formação de profissionais da Educação no Brasil**. **Educação e Sociedade**, Ano XX, dezembro 1999.

VARELA, J. **Categorias espaço-temporais e socialização escolar: do individualismo ao narcisismo**. In COSTA, M W. (org.) **Escola Básica na virada do século: cultura, política e currículo** . S.Paulo : Cortez. 2000

VEIGA, I.P.A. (org.) **Projeto Político-Pedagógico da Escola : uma construção possível**. 20 ed. Campinas.SP: Papirus.1995 – **Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico**.