

SARITA OLIVEIRA FORTUNATO

**O PAPEL DO PEDAGOGO NA ORGANIZAÇÃO DA PRÁTICA
PEDAGÓGICA ESCOLAR E SUAS RELAÇÕES COM A OPÇÃO
POLÍTICA DE MUNDO E DE EDUCAÇÃO**

Monografia apresentada ao Setor de Educação,
Departamento de Planejamento e Administração
Escolar, Curso de Especialização em Organização
do Trabalho Pedagógico da Universidade Federal
do Paraná, UFPR, como requisito parcial à
obtenção de Especialista em Organização do
Trabalho Pedagógico.

Orientadora: Prof.^a Maria Madselva Ferreira
Feiges

CURITIBA

2003

Dedico este trabalho aos meus pais, meus filhos, com muito carinho e amor, por todo apoio, estímulo e dedicação proporcionado no decorrer de toda a minha vida.

Ao meu marido, pela assídua companhia e apoio na realização desta pesquisa.

“Pedagogo é o profissional que atua em várias instâncias da prática educativa, direta ou indiretamente ligadas à organização e aos processos de transmissão e assimilação de saberes e modos de ação, tendo em vista objetivos de formação humana previamente definidos em sua contextualização histórica.”

JOSÉ CARLOS LABÂNEO (1998, p. 25)

AGRADECIMENTOS

A Deus por estarmos sempre sintonizados e em harmonia;

À compreensão e carinho da família: meus filhos Leonardo e Juliana e meu marido Jerônimo;

À professora Maria Madselva Ferreira Feiges pela segura orientação, indicação e empréstimos de obras literárias para a realização desta pesquisa;

A todos os professores do Curso de Especialização da UFPR pelo empenho, dinamismo e sabedoria;

À Escola Municipal São Luiz, através das diretoras, pedagogas e professoras pela disposição e colaboração nesta pesquisa;

Aos amigos pelo incentivo e ajuda na elaboração deste trabalho de pesquisa.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	01
1. A PEDAGOGIA PROGRESSISTA COMO ARTICULADORA DA PRÁTICA DO PEDAGOGO NA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO ESCOLAR	04
1.1 O PROCESSO DE HUMANIZAÇÃO E A EDUCAÇÃO ESCOLAR	06
1.2 A SOCIEDADE CAPITALISTA E O SISTEMA NEOLIBERAL: QUAIS AS RELAÇÕES COM A EDUCAÇÃO ESCOLAR?	10
1.3 O PEDAGOGO COMO AGENTE ARTICULADOR DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA	15
1.4. FORMAÇÃO DO PEDAGOGO: UM DESAFIO	18
1.5 CURRÍCULO E CULTURA: ESTREITAS RELAÇÕES	28
1.6 AS FINALIDADES DA EDUCAÇÃO ESCOLAR NA ÓTICA DOS PCN'S: CICLOS DE APRENDIZAGEM OU MERA REORGANIZAÇÃO DO TEMPO?	33
2. PEDAGOGO: A CONSTRUÇÃO COLETIVA DA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO ESCOLAR	36
2.1 O PAPEL DO PEDAGOGO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR: QUEM SOMOS E O QUE QUEREMOS?	41
2.2 A ESCOLA E SUAS RELAÇÕES PEDAGÓGICAS: CLAREZA DA OPÇÃO POLÍTICA DE MUNDO E EDUCAÇÃO	45
2.3 O RETRATO DA ESCOLA PESQUISADA: CARACTERIZAÇÃO	49
2.4 LEVANTAMENTO DOS DADOS EMPÍRICOS	50
2.5 ANÁLISE DOS DADOS EMPÍRICOS	53

2.5.1 DIREÇÃO E VICE-DIREÇÃO	53
2.5.2 PEDAGOGAS	60
2.5.3 PROFESSORAS	71
3. CONSIDERAÇÕES FINAIS	84
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	88
ANEXOS	93

INTRODUÇÃO

A educação de acordo com a Constituição Brasileira é um direito de todo cidadão e um dever do Estado, portanto, a educação escolar na sociedade capitalista exige compreensão das relações sociais que constituem a existência humana, numa perspectiva histórico-social determinada.

É neste sentido que os conhecimentos científicos, estéticos, éticos, artísticos e político fundamentam a ação educativa e permitem ao educador compreender a função social da escola, enquanto espaço privilegiado e responsável pela socialização do conhecimento, na visão de construção da qualidade política de sociedade, de educação e de aprendizagem para todos. Explicita, porém, os limites das condições do contexto social, político e econômico como também a utopia da formação humana de mulheres e homens democráticos, livres e autônomos.

A qualidade política e social é “aquela que promove para todos o domínio de conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades cognitivas, operativas e sociais necessárias ao atendimento de necessidades individuais e sociais dos alunos, à inserção no mundo do trabalho, à constituição da cidadania, tendo em vista a construção de uma sociedade mais justa”. (LIBÂNEO, 2001, p. 54)

Assim, mesmo que cada educador sistematize seu trabalho de modo particular, o conteúdo de sua prática pedagógica deve estar vinculado à concepção progressista de educação e de escola. Hoje, mais do que nunca o professor necessita de um excelente domínio teórico e, fundamentalmente, exercer uma reflexão crítica sobre sua prática pedagógica, considerando a função precípua que a escola desempenha na sociedade em termos de articular os elementos necessários a sua transformação social.

Para entender a amplitude da educação na ótica das contradições presentes na totalidade histórica, esta pesquisa compreende um estudo sobre o papel do pedagogo na organização do trabalho pedagógico escolar. Essa investigação na forma de “estudo de caso” foi realizada em uma escola de Ensino Fundamental - séries iniciais, da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, que resistiu à proposta de implantação dos Ciclos de Aprendizagem, em 1999, alegando a ausência de estudos mais aprofundados sobre a questão dos Ciclos. A falta desses estudos de forma sistematizada, na escola e na mantenedora, inviabiliza uma tomada de decisão coerente por parte do conjunto de educadores da escola e da rede.

No caso específico desta escola, pergunta-se: Qual o papel do pedagogo na organização do trabalho pedagógico escolar, face à resistência a uma política da Secretaria Municipal de Educação? E, quais as relações que se estabelecem entre professor e pedagogo no cotidiano da escola, frente à tomada de decisões para a construção de um novo pensar sobre a organização pedagógica?

Tendo como pressupostos os questionamentos acima, este trabalho monográfico está organizado em duas partes e considerações finais.

Na primeira parte apresento os pressupostos teóricos orientadores da análise dos dados levantados na investigação empírica, num enfoque da pedagogia progressista.

Na segunda parte, discorro sobre o levantamento dos dados, os instrumentos utilizados e tratamento teórico-metodológico utilizado para explicitar as relações entre pedagogas e professoras¹ na organização do trabalho pedagógico,

¹ A utilização da terminologia pedagogas e professoras é em razão do gênero, pois só atuam pedagogas e professoras na escola pesquisada.

que pretende não apenas fazer o enfrentamento à Ciclagem, mas garantir a qualidade democrática da aprendizagem em uma organização seriada.

E nas considerações finais indico alguns limites e possibilidade da atuação do pedagogo na organização do trabalho pedagógico escolar, no que se refere às questões pedagógicas e relações interpessoais do grupo.

1. A PEDAGOGIA PROGRESSISTA COMO ARTICULADORA DA PRÁTICA DO PEDAGOGO NA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO ESCOLAR

Uma pedagogia revolucionária centra-se, pois, na igualdade essencial entre os homens. Entende, porém, a igualdade em termos reais e não apenas formais. Busca, pois, converter-se, articulando-se com as forças emergentes da sociedade, em instrumento a serviço da instauração de uma sociedade igualitária.

DERMEVAL SAVIANI

O processo educativo é um fenômeno que por seus múltiplos aspectos não se faz conhecer tão facilmente. Nele estão inclusos tanto a dimensão humana cognitiva, emocional, social, política e cultural. Em cada relação há um permanente movimento prático, social e histórico-dialético, e a cada tentativa de explicar o fenômeno educativo surge nova abordagem que analisa, contextualiza e discute suas implicações e relações.

Partindo desse pressuposto faz-se necessário apresentar uma breve abordagem sobre a pedagogia progressista, bem como algumas de suas implicações na prática pedagógica dos educadores.

O termo progressista é utilizado para designar as tendências que partindo de uma análise crítica das realidades sociais, sustentam implicitamente as finalidades sócio-políticas da educação. A pedagogia progressista não tem como institucionalizar-se numa sociedade capitalista, portanto deve ser um instrumento de luta dos educadores articulada com os interesses populares, buscando métodos de ensino eficazes situados para além dos métodos tradicionais e novos.

“serão métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos.” (SAVIANI, 1995, p. 79)

Assim sendo, a condição para que a escola sirva aos interesses sociais é garantir um ensino de qualidade a todos, isto é, à apropriação dos conteúdos escolares que tenham ressonância na vida dos alunos. Portanto, a educação deve ser uma atividade mediadora pela qual o aluno, com a intervenção do professor e através da sua própria participação ativa, passa de uma experiência inicialmente confusa e fragmentada (sincrética), a uma visão sintética mais organizada e unificada.

seus contradições, fornecendo-lhe um instrumental, por meio da aquisição de conteúdos e da socialização para uma participação organizada e ativa na democratização da sociedade.

Na pedagogia progressista o trabalho docente relaciona a prática vivida pelos alunos com os conteúdos propostos pelo professor, momento em que se dá a “ruptura” em relação a experiência pouco elaborada. Tal ruptura é possível com a introdução explícita pelo professor de elementos novos de análise a serem aplicados criticamente à prática do aluno. Essa trabalho vai da ação à compreensão e da compreensão à ação, até a síntese, não é outra coisa senão a unidade entre teoria e prática.

Segundo Saviani, a prática social é o ponto de partida e o ponto de chegada. Essa mediação se explica através de três momentos: problematização, instrumentalização e catarse.

“o ponto de partida seria a prática social (1º passo), que é comum a professor e alunos. Entretanto, em relação a essa prática comum, o professor assim como os alunos pode se posicionar diferentemente enquanto agentes sociais diferenciados. E do ponto de vista pedagógico há uma diferença essencial que não pode ser perdida de vista: o professor, de um lado, e os alunos, de outro, encontram-se em níveis diferentes de compreensão (conhecimento e experiência) da prática social... Chamemos o segundo passo de problematização. Trata-se de detectar que questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em consequência, que conhecimento é necessário dominar... Chamemos pois, este terceiro passo de instrumentalização... Trata-se de se apropriar de instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social. ...Chamemos o quarto passo de catarse... Adquiridos os instrumentos básicos, ainda que parcialmente, é chegado o momento da expressão elaborada da nova forma de entendimento da prática social a que se ascendeu... O ponto de chegada é a própria prática social, compreendida agora não mais em termos sincréticos pelos alunos. Neste ponto, ao mesmo tempo em que os alunos ascendem ao nível sintético em que, por suposto, já se encontrava o professor no ponto de partida, reduz-se a precariedade da síntese do professor, cuja compreensão se torna mais e mais orgânica.”(SAVIANI, 1985, p. 79, 80, 81).

A questão do conhecimento considerado como produzido no seio das relações sociais integra o conjunto dos meios de produção. A tarefa da escola é viabilizar ao aluno o acesso ao conhecimento, pois situa-se numa sociedade que necessita da construção do conhecimento para superação das desigualdades e das formas de exclusão social.

1.1 O PROCESSO DE HUMANIZAÇÃO E A EDUCAÇÃO ESCOLAR

É precisamente a alteração da natureza pelos homens, e não a natureza enquanto tal, que constitui a base mais essencial e imediata do pensamento humano.

FRIEDRICH ENGELS

O homem e os demais animais relacionam-se com a natureza para satisfazerem suas necessidades. O que os diferencia é a forma de atuação:

enquanto os animais desenvolvem uma ação intuitiva, adaptando-se ao meio para sobreviverem, o homem interage com a natureza, transformando-a conforme suas necessidades. Dessa maneira, percebe-se que a ação humana sobre a natureza é intencional e planejada e não se limita apenas à satisfação de necessidades imediatas.

Portanto, é através desta ação que é produzido o conhecimento que, por sua vez, acumula-se ao longo da história humana, transformando-se a cada minuto, no fazer desta história. Assim, podemos afirmar que o ser humano está num constante "fazer-se" (a si mesmo e à sociedade), pois é ele quem produz a própria história e, ao modificá-la transforma a si próprio, criando as condições materiais e humanas de sua existência.

O processo de humanização - que além das transformações físicas, se consolida na história social da humanidade, assegura a continuidade do processo histórico, pela transmissão de geração em geração, da herança cultural.

A educação configura uma das formas de organização social dos homens, sendo assim, uma concepção de educação imbricada na compreensão da realidade social, é o desafio para escola hoje.

Em nossa sociedade, então, cabe à instituição escola transmitir e construir esse conhecimento historicamente acumulado. Somente com a apropriação crítica deste conhecimento é que haverá um entendimento da realidade. Nesta perspectiva, a função fundamental da escola é viabilizar a formação do indivíduo para o exercício pleno da cidadania, compreendida como a formação do homem social, responsável pela sua atuação e participação coletiva nas atividades: econômicas políticas sociais, jurídicas, religiosas e outras.

Em sua formulação da teoria sócio-histórica, Vigotsky, apresenta proposição que nos conduzem a conceber, em bases novas, a relação entre os planos social e individual da ação e, a compreender o desenvolvimento psicológico como um curso de apropriação de formas culturais maduras de atividade. Neste enfoque diz:

“Antes de controlar o próprio comportamento, a criança começa a controlar o ambiente com a ajuda da fala. Isso produz novas relações com o ambiente, além de nova organização do próprio comportamento. A criação dessas formas caracteristicamente humanas de comportamento produz, mais tarde, o intelecto, e constitui a base do trabalho produtivo: a forma especificamente humana do uso de instrumentos”. (VIGOTSKY, 1994, p. 33)

Ao assumir que o sujeito constitui suas formas de ação e sua consciência nas relações sociais, Vigotsky aponta caminhos para a superação da dicotomia social/individual. A relação entre os planos social e individual é por ele tratada em termos de vinculação genética e não de oposição, visto que a ação do sujeito é considerada à partir da ação entre sujeitos. A escola que dá ênfase em seu espaço, no plano das interações, permite evitar o reducionismo - tanto individualista quanto sociológico.

Faz-se necessário então, analisar que nosso país é marcado pelas relações sociais do capitalismo e há muito tempo desenvolve uma educação promotora da elitização dos grupos sociais. E nesta análise, incluiremos, sobretudo, as relações entre o papel do Estado e as políticas públicas que direcionam a Educação Escolar. Dando enfoque a essa colocação, Fiori, faz uma análise do ponto de vista das políticas neoliberais, embutidas no Sistema Capitalista, no qual a escola está inserida e que, portanto, sofre influências negativas marcantes no que se refere à formação para a humanização, voltada para um grau de desigualdade social entre as pessoas.

Contribui o autor quando afirma que “... desde os pais pioneiros do liberalismo, a proposta foi, e segue sendo, a busca da despolitização total dos mercados e a liberdade absoluta de circulação dos indivíduos e dos capitais privados. Estas idéias foram anunciadas de maneira concisa e absolutamente transparente por Adam Smith, antes que o século XVIII terminasse”. (FIORI, 1997)

Nesta ótica, segue sendo feita pelos neoliberais a mesma defesa intransigente do individualismo. E complementa o autor, dizendo:

“... antes como agora, o tema da igualdade social apareceu no discurso dos liberais, assim como dos neoliberais, apenas enquanto igualação de oportunidades ou condições iniciais igualizadas para todos. O liberalismo, no século XVIII, como no século XIX e neste final de século XX, sempre foi radicalmente contrário à busca de um maior grau de igualdade entre os indivíduos e grupos sociais, pela via de uma intervenção pública orientada pelo princípio da universalidade ou da igualação dos resultados”. (FIORI, 1997)

Analisando por este prisma, a escola tem função mediadora, onde a importância do papel do professor, do pedagogo e de todos os segmentos que dela fazem parte, é muito grande. Neste contexto, o professor, educador por formação, deveria ser o sujeito que domina o saber elaborado e aquele que trabalha as áreas de possibilidades potenciais do aluno, na busca e exigência de sua inserção num projeto social progressista, o qual contemple a todos, sem distinção. A partir do qual desenvolva a capacidade de pensar, de desafiar, de provocar, de contagiar e de despertar o desejo, o interesse, à vida do educando, bem como a instrumentalização, de forma que o aluno possa continuar autonomamente a construir conhecimento, possuindo uma visão crítica sobre a realidade e atuando para uma melhoria coletiva.

Dessa forma, a educação escolar deve ser entendida como um processo de internalização da cultura que se dá pela mediação entre o saber empírico do aluno e o saber elaborado, na perspectiva da síntese: da ação à compreensão e da

compreensão à ação, isto é, num movimento articulado da socialização - individualização - socialização.

Dentro desta perspectiva, todos os profissionais ligados à formação humanizadora do aluno, não devem se contentar com um ensino onde o aluno apenas perceba e descreva fenômenos, mas, cujo fim, seja a apropriação do conhecimento. É importante lembrar que a compreensão da função mediadora da educação escolar, na prática social, deve desafiar e criar condições necessárias à sua real efetivação, para a eficiência da prática pedagógica numa interação contínua com educadores/educandos/ comunidade escolar.

Tal prática também deve estar embasada na teoria e esta deve revelar-se em sua prática, sem deixar de analisar e refletir sobre os limites e possibilidades dos elementos que levam a educação escolar a grandes desafios como: as desigualdades sociais, a não aprendizagem, a reprovação, entre outros.

1.2 A SOCIEDADE CAPITALISTA E O SISTEMA NEOLIBERAL: QUAIS AS RELAÇÕES COM A EDUCAÇÃO ESCOLAR?

A desigualdade de renda e riqueza é, provavelmente, a causa mais importante dos grandes males políticos, econômicos, sociais, éticos e culturais que assolam o país. O Brasil é campeão mundial de concentração de renda e pentacampeão de concentração de riqueza!

LESBAUPIN GONÇALVES

No Brasil, entre os anos 30 e o final dos anos 80 houve um processo de construção de um Estado nacional. Foi Collor de Mello quem iniciou, em 1990, o seu

desmonte, com a adoção do ideário neoliberal. Mas a iniciativa de Collor foi interrompida pelo seu impeachment. Fernando Henrique Cardoso se encarregou de levá-la a seu pleno desenvolvimento. E a educação escolar está inserida nesta realidade, com políticas públicas que promovem a exclusão social.

Com base nestes pressupostos, é importante definir o conceito de educação no que se refere à formação do ser humano no seu sentido mais amplo, incluindo a educação escolar:

“A educação é a prática social que busca realizar nos sujeitos humanos as características de humanização plena. Todavia, toda educação se dá em meio a relações sociais. Numa sociedade em que essas relações se dão entre grupos sociais antagônicos, com diferentes interesses, em relações de exploração de uns sobre outros, a educação só pode ser crítica, pois a humanização plena implica a transformação dessas relações”. (LIBÂNEO, 2001, p.158)

Sendo assim, a educação escolar dá abertura para o professor, o pedagogo e o aluno encontrarem um lugar social na constatação de que somente aprendemos a ser humano em uma trama complexa de relacionamentos com outros seres humanos. “Esse aprendizado só acontece em uma matriz social, cultural, no convívio com determinações simbólicas, rituais, celebrações, gestos. No aprendizado da cultura”. (ARROYO, 2000, p. 54)

É aqui que podemos dizer que a educação escolar está interligada a uma concepção de sociedade. Sua diferença básica não se encontra na relação meio-fim, mas na diferença entre a ação e o processo, bem como racionalização x emancipação. Portanto, todo trabalho pedagógico-educativo é intencional, conduzido por um processo de entendimento em busca do conhecimento.

A priorização da relação dialógica no ensino, aborda, contempla e permite o respeito à cultura do aluno, à valorização do conhecimento que o educando traz, um trabalho a partir da visão de mundo do educando, é, sem dúvida, um dos eixos

fundamentais sobre os quais se apóia a prática pedagógica de professores e professoras, na organização do trabalho pedagógico escolar. Entretanto, é na escola pública onde deve existir um lugar de destaque para a apreensão crítica do conhecimento significativo através do estímulo da escola frente a esse aluno, para que ele venha a perguntar, a criticar, a criar, se propondo paralelamente, à construção do conhecimento coletivo, articulando o saber popular, o saber crítico e o saber científico, mediados pela experiência do mundo.

Segundo Freire, trabalhar desta forma não é uma prática da escola brasileira hoje. Por isso propõe a necessidade de um grande investimento na formação permanente dos educadores para que se possa reverter a situação existente e se conseguir um trabalho onde a relação dialógica aconteça de verdade. Para tanto é preciso negar que o conhecimento numa relação dialógica se transfira ou se transmita de um sujeito para o outro que, no caso, receberia passivamente o “presente” que lhe foi feito. (FREIRE, 1995)

Observamos que cada vez mais os diretores, pedagogos, professores, alunos e a própria sociedade, vem tornando-se agentes importantes para o sistema de ensino, só que observamos também que esses agentes acabam sendo reféns das políticas que estruturam atualmente o sistema educacional no Brasil.

Para a professora Feiges, num artigo para o Caderno Pedagógico da APP Sindicato do Paraná, onde faz contribuições significativas quanto a construção do “Projeto Político Pedagógico - Trabalho Coletivo em Favor da Democratização do Ensino”, coloca que:

“A busca exaustiva de compreensão das relações entre escola e sociedade tem como questão nuclear as desigualdades – sua produção e reprodução – ou seja, desvela os vínculos entre sucesso e insucesso escolar, sala de aula e organização interna da escola; entre propostas pedagógicas e mercado de trabalho, exigindo um exame criterioso das discriminações prévias ao ato educacional.” (FEIGES, 1999)

Atualmente o sistema educacional passa por diversas transformações desde a Constituição de 1988 até a nova LDB nº 9.394/96 onde observamos uma realidade política trazendo conseqüências na qualidade do ensino público. Conforme descreve Almeida, retrata através de uma análise contextualizada, as transformações ocorridas na legislação educacional brasileira.

“... temos assistido a implementação de um conjunto de transformações no terreno educacional, provocando alterações profundas no funcionamento dos sistemas de ensino e na qualidade de seu atendimento. Articuladas a partir da aprovação da Constituição em 1988 e da LDB em 1996, as transformações tem se processado nos âmbitos do financiamento do currículo, da gestão da avaliação da organização pedagógica dos materiais didáticos, da presença dos instrumentos da comunicação da escola etc.” (ALMEIDA, 2002, p. 58)

Dentro dessa perspectiva, entendemos que no decorrer dessas décadas, as mesmas vêm se caracterizando pela afirmação da proposta neoliberal a qual retrata , de uma forma sutil, o desmonte das conquistas sociais dos trabalhadores, dos alunos, ou seja, da sociedade em geral. Sendo assim, “... as políticas neoliberais instauram a concorrência entre os países e instalam um regime político que goza da cumplicidade ativa ou passiva dos poderes políticos em cada canto do mundo”. (ALMEIDA, 2002, p. 58)

Percebe-se que na cumplicidade dos poderes políticos os organismos internacionais (FMI, Banco Mundial, UNESCO e outros) exercem pressões para que os sistemas educacionais, em específico o sistema educacional brasileiro, esteja adequado aos propósitos internacionais para trazer financiamentos com a visão de racionalização dos investimentos e de acordo com os padrões de qualidade de mercado. Este quadro retrata, resumidamente, as diretrizes que têm orientado o processo de reforma da educação brasileira.

Para Almeida, essa situação não contempla um atendimento adequado na garantia de um ensino de qualidade para todos, dizendo que:

“Seguramente não é essa perspectiva que poderá viabilizar, em nosso sistema educacional, um atendimento capaz de garantir a qualidade social a todos. A educação não pode significar a preparação das novas gerações para uma atitude de conformismo diante das regras da globalização de passividade perante os injustos mecanismos de funcionamento da nossa sociedade, de prática consumistas acríicas frente aos produtos que as regras do mercado tentam impor”. (ALMEIDA, 2002, p. 59)

Essa realidade nos reporta a um ponto fundamental de contestação quanto à prática da gestão democrática no país, a qual deveria ser a base pedagógica para a sustentação da prática cotidiana na escola. Neste sentido:

“há pelo menos duas maneiras de ver a gestão centrada na escola. Uma conforme o ideário neoliberal, ou seja, colocar a escola como centro das políticas, isto significa liberar boa parte da responsabilidade do Estado, dentro da lógica do mercado, deixando as comunidades e as escolas públicas buscarem soluções e avaliarem os serviços educacionais. A outra maneira diz respeito a uma perspectiva sócio-crítica a qual valoriza as ações concretas dos profissionais na escola, decorrentes de sua iniciativa, de seus interesses, de suas interações (autonomia e participação) em função do interesse público dos serviços educacionais prestados sem, com isso, desobrigar o Estado de suas responsabilidades”. (LIBÂNEO, 2001, p.20)

O autor, continua seu pensamento descrevendo que:

“as formas convencionais de representação política (escolha de representantes pelo voto) continuam em vigor, mas sabemos que as camadas populares levam desvantagem na efetivação da participação política em relação às classes dominantes, entre outras razões, pelo poder de manipulação dos meios de comunicação, pela desescolarização da população, pela falta de organização popular, pelo poder financeiro das classes dominantes”. (LIBÂNEO, 2001, p.112)

Dado este enfoque, podemos afirmar que esses são alguns dos obstáculos frente à organização dos movimentos populares, bem como à participação popular nos processos decisórios, inclusive na escola. Mas, é a escola o lugar de construir e aprender conhecimentos, desenvolver capacidades intelectuais, afetivas, sociais, éticas e estéticas, para que seja também um espaço de formação de capacidades para a participação na vida social, econômica, política e cultural.

1.3 O PEDAGOGO COMO AGENTE ARTICULADOR DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA

Dialogamos solto. Um professor profundamente humano. Aprendi, aprendemos que educar é revelar saberes, significados, mas antes de mais nada revelar-nos como docentes educadores em nossa condição humana, é nosso ofício. É nossa humana docência.

MIGUEL G. ARROYO

Com a democratização da educação no país em pleno século XXI, presenciamos a necessidade de uma maior atuação dos pedagogos no processo ensino-aprendizagem dos alunos, na organização das instituições de ensino, na ação do diretor, corpo administrativo, docente, discente.

Partindo desse pressuposto, Libâneo descreve a importância da ação do pedagogo e sua prática pedagógica dando sua contribuição dentro de uma visão progressista em relação ao sistema educacional, destacando que seu trabalho avança de acordo com sua capacidade crítica, seu conhecimento científico, político, cultural e social.

"A identidade profissional do pedagogo se reconhece, portanto, na identidade do campo de investigação e na sua atuação dentro da variedade de atividades voltadas para o educacional, da estruturação e gestão da educação em suas várias modalidades, das finalidades mais amplas da educação e de suas relações com a totalidade da vida social. O aspecto educacional diz respeito à atividade de educar propriamente dita, à relação educativa entre os agentes, envolvendo objetivos e meios de educação e instrução, em várias modalidades e instâncias." (LIBÂNEO, 1998, p. 47)

A ênfase desta reflexão fundamenta-se na própria prática do pedagogo, uma prática baseada no conhecimento construído entre sujeitos participativos,

críticos no seu fazer pedagógico. Um profissional preocupado com a formação educacional, social, política, econômica e cultural do educando. Fazendo com que esse educando tenha uma autonomia maior na sua capacidade de atuar e decidir, vencendo suas dificuldades do dia a dia na busca de uma melhor qualidade de vida.

Dentro dessa prática pedagógica, o profissional pedagogo expõe seu trabalho de maneira responsável nas instituições de ensino, preocupado também com a aplicabilidade de suas experiências ao longo de sua trajetória profissional, bem como uma prática voltada para ação-reflexão-ação do seu fazer pedagógico.

Para a pedagoga Garcia "tudo o que acontece na escola tem a ver com o processo pedagógico. Nada é meramente administrativo, nada é meramente pedagógico nada tem razão em si. Cada ação, desde as mais simples até as mais complexas, tem a ver com a totalidade da escola e traz consigo conseqüências pedagógicas e sociais". (GARCIA, 1986, p. 10)

Portanto, pode-se reafirmar que o trabalho do(s) pedagogo(s) na escola é assegurar, assessorar o processo ensino-aprendizagem, desenvolvido na relação professor-aluno, bem como ser agente crítico frente às questões político-pedagógicas. Isso requer não apenas o conhecimento dos alunos, mas o conhecimento das condições concretas, pessoais e profissionais dos professores. Isto implica que professor e pedagogo têm tarefas diferentes, numa luta comum.

Dentro dessa perspectiva, os profissionais da escola decidem mais sobre seu trabalho, aprendendo também mais sobre sua profissão, porque a escola é vista como um ambiente educativo e um espaço de formação, aquele construído pelos seus componentes. Todos desempenham suas atividades, embora de formas diferentes, mas todas com igual importância. Libâneo descreve uma série de exemplo da funcionalidade da organização da escola como prática educativa:

"O estilo de gestão expressa o tipo de objetivos e de relações humanas que vigoram na instituição. O atendimento que a secretaria da escola dá às mães e aos pais pode ser atencioso ou mal-educado, grosseiro ou delicado, respeitoso ou desrespeitoso. A preparação e distribuição da merenda pelas merendeiras envolvem atitudes e modos de agir que podem influenciar a educação das crianças de forma positiva ou negativa. As reuniões pedagógicas coordenadas pelo diretor ou pelo coordenador pedagógico podem ser um espaço de participação de professores e pedagogos ou de manifestação do poder pessoal do diretor ou coordenador. A escola pode ser organizada para funcionar 'cada um por si', estimulando o isolamento, a solidão e a falta de comunicação ou pode estimular o trabalho coletivo, solidário, negociado, compartilhado. O funcionamento da escola como organização, as relações humanas que vigoram nela, as decisões dos professores em suas reuniões, a cultura que se desenvolve no cotidiano dos professores, alunos e funcionários, os valores e atitudes que os professores expressam como grupo, tudo isso afeta o trabalho na sala de aula. A percepção e as atitudes da direção e dos professores em relação aos alunos são importantes fatores de sucesso ou insucesso escolar dos alunos. O comportamento dos alunos, suas atitudes, seus modos de agir dependem, em boa parte, daquilo que presenciam e vivenciam no dia-a-dia da escola." (LIBÂNEO, 2001, p. 20-21)

Portanto, para Libâneo fica bem claro que estas características organizacionais da escola são de suma importância por que são fatores determinantes para os avanços pedagógicos para a instituição e para o aproveitamento escolar dos alunos durante o processo ensino-aprendizagem.

Finalizando este item que aborda a especificidade do pedagogo no sistema educacional, faz-se necessário que tal profissional responda a algumas perguntas funcionais comprometidas com as novas realidades sociais, políticas, econômicas e culturais de uma sociedade contemporânea consciente e exigente: Qual o verdadeiro papel do pedagogo nas instituições de ensino? Por quê e para quem está trabalhando? De que formas se dão às relações no interior da escola? Os objetivos traçados estão sendo alcançados em favor da escola pública de qualidade?

1.4. FORMAÇÃO DO PEDAGOGO: UM DESAFIO

...a Pedagogia, no Brasil, vive um grande paradoxo: enquanto é verificada uma intensa pedagogização da sociedade com o impacto das inovações tecnológicas, da informática, dos meios de comunicação, da difusão cultural e científica e da propaganda; no meio educacional ela se encontra no descrédito, assim como a atividade docente.

JOSÉ CARLOS LIBÂNEO

O educador de uma forma geral exerce uma função de grande importância ocupando um lugar essencial na organização dos elementos pedagógicos necessários de uma escola, a partir da reflexão crítica no que se refere à sua prática pedagógica. É pensando criticamente a sua prática passada ou atual que se pode melhorar sua próxima experiência, com base teórica considerando a prática dotada da realidade vivida no contexto educacional.

Neste contexto, está a presença do pedagogo, que por sua vez lida com a mediação entre o refletir, o agir e o avaliar a ação efetuada num trabalho pedagógico coerente. Esse trabalho pedagógico pode chegar a amenizar ou resolver a problemática que encontramos nas instituições de ensino. Entre os problemas deparamos com a questão da gestão escolar, a participação da comunidade, currículo, relação professor-aluno, processo ensino-aprendizagem, avaliação, formação profissional, cargos e salários; enfim, outros mais da qual elencaremos ao longo desta pesquisa.

Segundo Libâneo, 1998, o curso de Pedagogia deve formar o pedagogo *stricto sensu*, aquele profissional qualificado para atuar em vários campos

educativos no atender as demandas sócio-educativas de tipo formal e não formal e informal, decorrentes de novas realidades e novas tecnologias para a ampliação das formas de lazer, mudanças nos ritmos de vida , preservação ambiental entre outros. Mas, formar não apenas na gestão, supervisão e coordenação pedagógica de escolas, como também na pesquisa, na administração dos sistemas de ensino, no planejamento educacional, na definição de políticas educacionais, nos movimentos sociais, nas vias de comunicação (televisão rádio, revista, jornal), nas editoras etc.

Além dessas referências à formação do pedagogo *stricto sensu*, o autor levanta a questão sobre a importância de sua caracterização, dizendo:

“A caracterização de pedagogo *stricto sensu* é necessária para distingui-lo do profissional docente, já que todos os professores poderiam considerar-se, como já mencionado, pedagogos *lato sensu*. Por isso mesmo, importa formalizar uma distinção entre trabalho pedagógico (atuação profissional em um amplo leque de práticas educativas) e trabalho docente (forma peculiar que o trabalho pedagógico assume na sala de aula), separando portanto, curso de Pedagogia (de estudos pedagógicos) e cursos de licenciatura (para formar professores do ensino fundamental e médio). Caberia, também, entender que todo trabalho docente é trabalho pedagógico, mas nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente.” (LIBÂNEO, 1998, p. 31)

De acordo com o texto acima, entendemos que outras atuações na carreira profissional do pedagogo se fazem presentes como: a organização, supervisão, avaliação de atividade como: investigação do campo teórico e prático da educação; dos programas de educação à distância; dos projetos de capacitação profissional e das políticas educacionais em diferentes setores, como a educação dos jovens, adultos e da terceira idade.

Libâneo em se tratando da formação do pedagogo e onde este a realiza, acrescenta que:

“Tudo o que vimos dizendo até aqui nos leva a afirmar que os legítimos profissionais da educação são pedagogos, uns especialistas outros docentes. Esses profissionais da educação devem ser formados, predominantemente, nas

atuais Faculdades de Educação, que oferecerão curso de Pedagogia para atividades escolares e extra-escolares, cursos de formação de professores para toda a Educação Básica, programa especial de formação pedagógica e programas de educação continuada. O curso de Pedagogia será destinado à formação de profissionais interessados em estudos do campo teórico-investigativo da educação e no exercício técnico-profissional, como pedagogos no sistema de ensino, nas escolas e em outras instituições educacionais, inclusive as não-escolares. Os cursos de formação de professores e os programas mencionados, abrangendo todos os níveis da Educação Básica, serão realizados num Centro de Formação, Pesquisa e Desenvolvimento Profissional de Professores - CFPD, que integrará a estrutura organizacional das Faculdades de Educação e se destinará à formação de professores para a Educação Básica, da Educação Infantil ao Ensino Médio." (LIBÂNEO, 2001, p. 164)

O autor acredita que a inserção na estrutura das Faculdades de Educação do CFPD (Centro de Formação, Pesquisa e Desenvolvimento de Professores) pretende ser uma virada de rumo na formação de professores. É preciso uma mudança nas estruturas e nas formas institucionais e curriculares da formação de professores, superando a qualificação do bacharelado e da licenciatura que não respondem mais às necessidades de qualificação profissional para atender uma demanda mais exigente.

Em se tratando da pedagogia relacionada às demais ciências da educação, Libâneo afirma que esta não é a única que tem a educação como objeto de estudo, como também tem a Sociologia, a História, a Psicologia, a Economia, etc. Mas, é a única com identidade e problemas próprios.

"A pedagogia, como isso, é um campo de estudos com identidade e problemáticas próprias. Seu campo compreende os elementos da ação educativa e sua contextualização, tais como o aluno enquanto sujeito do processo de socialização e aprendizagem, os agentes de formação (inclusive a escola e o professor), as situações concretas em que se dão os processos formativos (inclusive o ensino), o saber como objeto de transmissão e assimilação, o contexto socioinstitucional das instituições (inclusive as escolas e salas de aula). Resumidamente, o objetivo do pedagógico se configura na relação entre os elementos da prática educativa: o sujeito que se educa, o educador, o saber e os contextos em que ocorrem." (LIBÂNEO, 2001, p. 160-161)

É importante salientar que a função do pedagogo como qualquer outra que se dedica à educação é necessário que se tenha bom senso. Para Freire quanto mais nos envolvemos como profissionais na averiguação dos fatos, mais teremos capacidade de avaliar de forma coerente, isto retrata bom senso. Sendo assim:

"O exercício do bom senso, com o qual só temos o que ganhar, se faz no 'corpo' da curiosidade. Neste sentido, quanto mais pomos em prática de forma metódica a nossa capacidade de indagar, de comparar, de duvidar, de aferir, tanto mais eficazmente curiosos nos podemos tornar e mais crítico se pode fazer o nosso bom senso. O exercício ou a educação do bom senso vai superando o que há nele de instintivo na avaliação que fazemos dos fatos e dos acontecimentos em que nos envolvemos. Se o bom senso, na avaliação moral que faço de algo, não basta para orientar ou fundar minhas táticas de luta, tem, indiscutivelmente, importante papel na minha tomada de posição, a que não pode faltar a ética, em face do que devo fazer." (FREIRE, 1996, p. 69)

Entretanto, conduzir e direcionar o processo pedagógico de uma escola pressupõe o domínio de conteúdos e metodologias, além do conhecimento dos processos psicológicos que envolvem o ensino e aprendizagem na sua totalidade. É aqui que a ação do pedagogo se faz presente, através de uma coordenação bem direcionada que reúne, incentiva, organiza propostas claras e questiona o pensamento do grupo. Para Gandin essa coordenação necessita desse profissional que delinea funções como:

"Conhecimento da teoria do planejamento; Clareza quanto a elaboração de um plano, da metodologia de planejamento; Ser capaz de explicar tais elementos; Evitar tomar posições que inibam os participantes; Sentir o momento de propor cada etapa ou cada atividade do processo; Registrar as idéias, em última forma, sempre respeitando o pensamento do grupo." (GANDIN, 2001, p. 63)

Levando em consideração as funções acima colocadas, se realizadas efetivamente, Gandin afirmar que: "é uma interferência ética e cientificamente aceitável no grupo, inclusive com o aval da autoridade, tendo em vista que não visa

à manipulação e busca sair do espontaneísmo de deixar as coisas ficarem como estão". (GANDIN, 2001, p. 64)

O trabalho do pedagogo envolve todo um universo a ser considerado desde o magistério se este o tiver, passando pela formação acadêmica no Curso de Pedagogia, suas especializações, mestrado, doutorado, cursos, experiências profissionais vivenciadas na realidade e a percepção e entendimento deste profissional sobre os diferentes elementos no campo pedagógico escolar, tais como: currículo, conteúdos, avaliação, Lei de Diretrizes e Base da Educação, Diretrizes Curriculares Nacionais, Conselho de Escola, Conselho de Classe, gestão escolar, métodos, técnicas, formação continuada, Projeto Político Pedagógico, Associação de Pais e Mestres, comunidade etc.

Então, percebemos que a profissão do pedagogo está totalmente imbuída de um processo histórico com dificuldades, mas também com sucesso. Para Muribeca essas dificuldades aparecem na medida em que o processo histórico evolui e fundamenta a prática pedagógica.

"O trabalho do pedagogo,... existe concretamente e se dá nas relações reais que estabelece no seu local de trabalho, ou seja, na escola, com os demais trabalhadores da educação. É, portanto na escola que o pedagogo faz sua práxis, juntamente com os seus companheiros de trabalho, através do processo pedagógico que viabiliza. Este entendimento significa que as discussões sobre a Pedagogia, o pedagogo e sua prática escolar remetem necessariamente à compreensão da escola enquanto instituição social. Sabe-se que a escola é uma instituição histórica e, como tal, assume funções de acordo com o momento histórico vivido pela sociedade na qual está inserida. É, portanto, o próprio movimento histórico que irá determinar a função, a natureza e a especificidade profissional deslocada de sua compreensão da história é um viés. Não se podem, pois, discutir as questões referentes ao profissional egresso do Curso de Pedagogia como algo em abstrato. É necessária uma contextualização. Não se pode crer que as coisas acontecem por acaso. É preciso não esquecer que as diretrizes curriculares de um curso atendem a interesses. O currículo transmite uma determinada visão de homem, de sociedade de conhecimento, de cultura e de poder. Carrega em seu bojo valores e pressupostos." (MURIBECA, 2002, p. 161-162)

Nesta visão, a formação do pedagogo deve ser repensada na sua totalidade, e cabe a ele promover o desenvolvimento de um processo sistemático de estudo e trabalho com os professores, a partir de uma compreensão clara da proposta filosófica da escola que atua. Estes procedimentos asseguram os melhores métodos e atividades na organização do trabalho pedagógico e, conseqüentemente, o papel do pedagogo fará uma grande diferença qualitativa, evitando assim a fragmentação do ensino-aprendizagem e a insegurança na ação do professor, revertida no aprendizado do aluno.

A discussão em torno da formação do pedagogo e da reformulação do Curso de Pedagogia, apesar de contínua nos últimos tempos, não tem alcançado a maioria de seus objetivos, tais como: revigoramento da pesquisa no âmbito da ciência pedagógica, aproximando-a mais das necessidades de intervenção teórica e prática na formação de professores e de pedagogos não-docentes; a reavaliação da organização formal da formação inicial de pedagogos e docentes tendo como critério as práticas pedagógicas reais e as necessidades de formação continuada; reconhecimento da ampliação do conceito de práticas educativas e sua correspondência com uma diversidade de ações pedagógicas não restritas à escola (animação cultural, movimentos sociais, meios de comunicação, saúde pública, educação popular, educação ambiental, educação sindical etc), abrindo o campo de exercício profissional do pedagogo.

Ao considerarmos a problemática levantada quanto à especificidade e identidade do curso de pedagogia e a formação do pedagogo. Mônica Silva, relata que:

"A ameaça da extinção do curso, enquanto tal, dirigia o foco das preocupações para o tema a respeito da especificidade de seu conteúdo e a questão, que então se colocava, era se o curso de Pedagogia tinha ou não um conteúdo próprio. Essa questão remetia a uma outra, qual seja, a da especificidade da

pedagogia enquanto campo de conhecimento e, a partir de sua confirmação, procurava-se justificar a existência do curso de Pedagogia. O que me parece que não se percebia bem é que o que se colocava em jogo, na época, não era a pedagogia enquanto campo teórico, e sim, a maneira de alocar os estudos referentes a ele, na estrutura geral dos cursos superiores de educação... Dessa forma fazia submergir o curso de Pedagogia às custas de aplicar, na nova situação, o modelo já esgotado por ele. É certo que a figura do 'pedagogo em geral' foi acenada pelo material que cuidou do assunto, mas não constou das habilidades regulamentadas. A 'habilitação dupla' e a 'polivalente' constaram como habilitações regulamentadas, expressando, porém, a idéia de simples reunião das habilitações específicas - Administração, Supervisão e Orientação - e não de uma nova concepção de formação de dirigentes escolares". (MÔNICA SILVA, 1999, p. 07-08)

No texto acima, percebemos que a defesa na especificidade do conhecimento pedagógico tenha chamado uma maior atenção quanto à ameaça de extinção do curso de Pedagogia, trazendo sérias conseqüências para os estudos pedagógicos já existentes. O importante nessa fase, foi o real despertar para a questão da pedagogia enquanto campo do conhecimento.

Sobre essa perspectiva; Mônica Silva descreve alguns comentários realizados por Castro e Saviani a respeito do curso de Pedagogia e seus conteúdos relatados em alguns textos produzidos pelos mesmos, conforme observamos no seguinte relato:

"Castro, em resposta à questão que lhe foi formulada a respeito da existência dos conteúdos próprios do Curso de Pedagogia, concluiu pela afirmação de sua especificidade, ainda que não dispensando a colaboração de várias ciências humanas, da filosofia e mesmo de ciências exatas e naturais. E reconheceu o fenômeno educativo como o objeto do curso. A partir daí atribuiu ao curso de Pedagogia tanto a formação pedagógica de docentes quanto a de especialistas e técnicos para as várias tarefas educacionais. Porém, em suas respostas, no todo, utilizou a denominação curso de Pedagogia para se referir às habilitações para a formação do magistério, tal como previstas pela nova estrutura. Isso, a mim me parece, não constituiu num lapso e, sim, numa expressão de que a especificidade dos estudos pedagógicos não ficaria comprometida pela nova estrutura, uma vez que nela se fazia presentes as até então funções do referido curso, ainda que não confinadas aos limites de um curso de graduação como até então existe."(MÔNICA SILVA, 1999, p. 08-09)

Prossegue ainda, sua interpretação, agora com a opinião de Saviani, no que se refere:

"A análise de Saviani, a respeito da nova estrutura também, é perpassada pela consideração da especificidade dos estudos pedagógicos, na medida em que ele encaminha suas reflexões no sentido de definir o que é pedagogia. Entretanto, ao adotar tal procedimento, parece não ser outro seu objetivo que o de precisar melhor o significado da formação do profissional a ser preparado através das 'habilitações polivalentes' previstas na reorganização do curso. Reconhecidas por ele como uma das únicas aberturas para o preparo do profissional capaz de enfrentar os desafios da realidade educacional brasileira, cuidou, então, de disponibilizar as referências para que se pudesse, através delas, garantir o que considerava a condição para isso: uma sólida formação teórica". (MÔNICA SILVA, p. 08-09)

Embora havendo consenso dos dois autores na abordagem do significado da nova estrutura frente à questão da especificidade do campo do conhecimento pedagógico, ambos diferiram em relação ao modo de organização das habilitações.

O Curso de Pedagogia foi instituído por ocasião da organização da Faculdade Nacional de Filosofia, da Universidade do Brasil, através do Decreto-Lei nº 1190 de 4 de abril de 1939, visando a dupla formação de bacharéis e licenciados para várias áreas, inclusive para o setor pedagógico, ficou instituído, por tal documento legal, ao qual tiveram que se adaptar os currículos básicos dos cursos oferecidos pelas demais instituições do país.

Todavia, a LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96, ao apresentar alguns indicadores visando a formação de profissionais para a Educação Básica, despertou novamente as discussões que norteiam o curso de Pedagogia e sua identidade envolvendo novas questões.

Art. 64 da LDB diz: "A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de

pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional”.

De acordo com Paro, um comparativo entre a nova LDB e a anterior, acrescenta que houve pouca mudança e ainda levanta uma problemática existente no Art. 64.

"Com respeito à formação dos chamados 'especialistas de educação', a LDB pouco inova com relação à legislação anterior. O principal problema com esse Art. 64 é a vinculação da formação desses profissionais, na graduação, ao curso de pedagogia, prolongando a nefasta associação com as atuais habilitações. Herdeira do tecnicismo educacional, esta concepção, no que se refere ao diretor escolar, insiste em propugnar por uma formação diferenciada para o ocupante desse posto como se todos os educadores escolares não deveriam ser candidatos a uma eventual função diretiva na escola. Ao mesmo tempo, ignora a especificidade, a complexidade e a importância do caráter político-pedagógico das funções exercidas pelo dirigente escolar, reduzindo-as ao tecnicismo presente nos chamados 'princípios e métodos' da administração empresarial capitalista". (PARO, 2001, p. 60)

Conforme apresenta o artigo acima, procuramos buscar subsídios que permitam sistematizar o espaço de trabalho do pedagogo enquanto articulador do Projeto Político Pedagógico da escola. Considerando ainda que o papel do pedagogo na escola só acontecerá se este for dinâmico e reflexivo, contribuindo para a melhoria do processo ensino-aprendizagem do aluno.

Esta discussão em torno do curso de Pedagogia e do pedagogo tem juntado um grande número de educadores com opiniões reflexivas sobre as questões epistemológicas referentes à natureza e especificidade do curso de Pedagogia e do pedagogo, face às ciências da educação e à real contribuição destas para a compreensão do fenômeno educativo.

Talvez em função da complexidade que ao longo da estruturação do curso de Pedagogia vem assumindo, devido à imensa ampliação do espaço

educativo social e a conseqüente ampliação do espaço profissional do pedagogo, muito além do contexto escolar.

Muitas destas questões estão diretamente ligadas ao trabalho do pedagogo dentro e fora da escola, revelando assim que o pedagogo deve traçar sua linha de ação para melhorar seu desempenho profissional. Entretanto:

"Existe ainda no trabalho do pedagogo uma linha de ação que, em nosso entender, é fundamental. Trata-se da relação escola/trabalho. Que conceito de trabalho a escola tem? Como, pode ser construído o conceito de trabalho na escola. Como, a partir da especificidade da escola, lidar com o conceito de trabalho? Como estabelecer a correlação entre as diferentes disciplinas e o trabalho?" (MURIBECA, 2002, p. 167)

É preciso enfrentar o impasse que gera em torno da capacitação, da formação de educadores, é necessário aprofundar e rever a formação dos docentes. Portanto, é de grande importância reconstruir, reformular e redirecionar a profissão do pedagogo. Kuenzer, reafirma que as mudanças podem e devem acontecer, promovendo situações que possam construir como um todo inúmeras saídas para uma nova estruturação da pedagogia.

"As mudanças ocorridas no mundo de trabalho e das relações sociais neste final de século puseram em curso novas demandas de educação, estabelecendo os contornos de uma nova pedagogia, já é afirmação corrente entre pesquisadores e profissionais de educação. A tarefa que resta a ser feita por esses profissionais é traduzir o novo processo pedagógico em curso, elucidar a quem ele serve, explicar suas contradições e, com base nas condições concretas dadas, promover as necessárias articulações para construir coletivamente alternativas que ponham a educação a serviço do desenvolvimento de relações verdadeiramente democráticas". KUENZER (1999, p. 166)

Em torno destas questões percebemos que não há uma certa linha de consenso, mas entendemos que o objetivo do curso de Pedagogia e a formação do pedagogo tem em seu bojo a responsabilidade de formar no educando, uma consciência crítica, podendo este, desenvolver com mais empenho suas atividades no seu cotidiano, buscando uma melhor qualidade de vida.

1.5 CURRÍCULO E CULTURA: ESTREITAS RELAÇÕES

...que relação os meus alunos vêem entre o trabalho que fazemos em classe e as vidas que eles levam fora da sala de aula? Seria possível incorporar aspectos de sua cultura vivida ao trabalho da escolarização, sem simplesmente confirmar aquilo que eles já sabem? Seria possível fazê-lo sem banalizar os objetos e relações que são importantes para os alunos? E seria possível fazê-lo sem discriminar determinados grupos de alunos como marginais, exóticos e "outros" dentro de uma cultura hegemônica?

HENRY A. GIROUX; ROGER SIMON

Encontramos vários significados da palavra currículo no decorrer desta pesquisa. Entre eles a maioria associa currículo a conteúdos e alguns que vêm como experiências de aprendizagem. Outras concepções aparecem indicando currículo como um plano, como objetivos educacionais, como texto e, também como sinônimo de avaliação. Portanto, é necessário pensarmos na associação de todos estes termos, cada um dentro de suas concepções para podermos entender a função de um currículo.

Em relação às concepções de currículo obtivemos algumas definições bem interessantes no que se refere a uma compreensão funcionalista e autoritária do mesmo.

"O currículo já foi compreendido, a par de uma visão estritamente funcionalista do conhecimento, como conjunto de técnicas e recursos instrucionais, conferindo-lhes um caráter marcadamente instrumental e utilitarista, orientado por critérios economicistas de seleção dos saberes. A forma imóvel, pré-determinada de organização do saber escolar, ao lado de um modo pretensamente objetivista de lidar como esse saber, reflete o paradigma do esclarecimento burguês, que, aliado à idéia de progresso, converte a cultura em valor (de troca), o conhecimento em meio de adaptação e integração das crianças e dos jovens, e a formação humana, desprovida do caráter dialético de genuína formação cultural, torna-se uma formação que impede o indivíduo de reconhecer-se enquanto tal. (MÔNICA SILVA, 2001, p. 14)

Na obra, *Licenciatura em Pedagogia: realidades, incertezas e utopias*, organizada por Veiga, onde descreve sobre as formas de organização curricular e a importância do conhecimento acadêmico como processo e produto.

"Concebemos o currículo como uma construção social do conhecimento historicamente produzido e das formas de assimilá-lo. Portanto, produção, transmissão e assimilação são processos que compõe uma metodologia de construção coletiva do conhecimento acadêmico, ou seja, do currículo propriamente dito. O conhecimento acadêmico é dinâmico e não uma mera simplificação do conhecimento científico, que se adequaria à faixa etária e aos interesses dos alunos. Daí a necessidade de promover, na instituição universitária, uma reflexão aprofundada sobre a produção do conhecimento, uma vez que ela é, ao mesmo tempo, processo e produto." (VEIGA, 1997, p. 56)

Outras definições aparecem na literatura relacionada à questão das concepções curriculares considerando o caráter processual do planejamento escolar. Como por exemplo, os termos: curricular, proposta curricular, projeto pedagógico-curricular, com as seguintes definições:

"O termo curricular indica o referencial concreto da proposta pedagógica, o currículo, uma vez que o currículo é a projeção, o desdobramento, do projeto pedagógico."

"A proposta curricular... destina-se, especificamente, à definição da atuação da escola no processo de ensino e aprendizagem, através do currículo. A proposta curricular inclui a organização curricular propriamente dita e a organização pedagógica-didática."

"O projeto pedagógico-curricular deve ser compreendido como instrumento e processo de organização da escola. Considera o que já está instituído (legislação, currículos, conteúdos, métodos, formas organizativas da escola, etc.), mas tem também uma característica de instituinte. A característica instituinte significa que o projeto institui, estabelece, cria objetivos, procedimentos, instrumentos, modos de agir, estruturas, hábitos, valores, ou seja, institui uma cultura organizacional." (LIBÂNEO, 2001, p. 125-128-140)

Para se entender como ocorre a formação de profissionais ligados à educação, principalmente a formação do pedagogo, é necessário discutir as formas de organização curricular. A questão curricular vem atualmente recebendo atenção das reformas educacionais, dos pesquisadores e dos cientistas. E pensar em um currículo do curso de Pedagogia, é necessário que em primeiro lugar saiba-se quais

as funções do pedagogo. É preciso pensar também no currículo dentro de uma perspectiva dialética, para assumir práticas sociais e culturais.

Repensar os tempos e espaços escolares, levando em conta as dimensões da cultura e a condição dos educadores e professores como sujeitos de cultura nos faz rever os bloqueios que existem em nossa estrutura ou cultura pedagógica.

Esses bloqueios se revelam de acordo com a nossa tradição pedagógica recente na qual não há uma reflexão teórica mais profunda sobre os vínculos entre educação e cultura nem se quer nos cursos de formação. Nas últimas décadas sobretudo depois da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 5.692/71, nossa escola ficou ainda mais esvaziada das dimensão culturais. A escola já foi um espaço mais rico de cultura. Aliás, nas sociedades modernas, a escola nasce para ser espaço de cultura, de celebração da memória nacional, dos valores e símbolos. Por que a escola se distancia da cultura? (ARROYO, Mimeo, s.d.)

Um dos bloqueios está na concepção de educação básica como educação primária, reduzida apenas ao domínio de habilidades de leitura e escrita supostamente requeridas para um dia entrar no mundo da cultura, a maioria sai da escola quando começa a dominar os primeiros ensinamentos destas habilidades. Essa é a realidade concreta da escola básica brasileira, é pobre em cultura, em conhecimento e vivências. (ARROYO, Mimeo, s.d.)

Outro bloqueio é a concepção conteudista que predomina a nossa tradição pedagógica o qual deve ser superado. Sendo assim, somos sujeitos de cultura. A condição de sermos culturais é um componente de nossa condição humana e não apenas uma área ou tema de conhecimento. Então, a escola

incorporara de fato a cultura no currículo quando deixar de tratá-la como simples área do conhecimento, tema ou disciplina. (ARROYO, Mimeo, s.d.)

Dentro dessa perspectiva, fica difícil justificar que em um projeto de educação básica universal esteja ausente a vivência cultural, por exemplo: Por que a Matemática tem tanta carga horária e a Artes quase nada? Não existe tempo para trabalhar as dimensões culturais do educando, os processo de socialização e de construção das diversas identidades. Portanto, nossos currículos deveriam ser sensíveis a essa função central da educação básica. (ARROYO, Mimeo, s.d.)

Temos avançado na tentativa de fazer da escola um espaço de preparação para a cidadania. Por vezes, nossa pedagogia progressista não destacou a centralidade da cultura na formação para a cidadania. Foi destacado formar a consciência crítica, socializar o saber crítico. (ARROYO, Mimeo, s.d.)

Essas práticas sociais e culturais deverão estar ao mesmo tempo imbuídas de inovações, articulações, conteúdos, metodologias, avaliações, etc. Portanto, acreditamos que uma proposta curricular deverá buscar pontos articuladores entre si com base no processo de reflexão e avaliação aos modelos curriculares já existentes que não contemplam a complexidade do curso de Pedagogia. O currículo está inserido diretamente no planejamento escolar antecipando sua prática de modo a prever e programar as ações e resultados desejados.

"O planejamento se concretiza em planos e projetos, tanto da escola e do currículo quanto do ensino. Um plano ou um projeto é um esboço, um esquema que representa uma idéia, um objetivo, uma meta, uma seqüência de ações que irão orientar a prática. A ação de planejar subordina-se à natureza da atividade realizada. No planejamento escolar, o que se planeja são as atividades de ensino e de aprendizagem, fortemente determinadas por uma intencionalidade educativa envolvendo objetivos, valores, atitudes, conteúdos, modos de agir dos educadores que atuam na escola. Em razão disso, o planejamento nunca é apenas individual, é uma prática de elaboração conjunta dos planos e sua discussão pública." (LIBÂNEO, 2001, p.123)

O currículo tem um papel essencial na formação do pedagogo, pois, deve trazer em seu bojo e levar em consideração toda uma estrutura histórica, social e cultural.

Dado este enfoque, pode-se dizer que nas escolas a formação da consciência, das disposições e sensibilidades que comandam as relações e comportamentos sociais do homem estão presentes, estruturando sua personalidade, portanto no interior da escola não se aprende apenas conteúdos sobre o mundo natural e social, mas um "leque" se abre na visão de totalidade de ensino-aprendizagem ligadas pela finalidade precípua do Currículo.

O currículo é um instrumento que cria toda uma gama de usos, de modo que é um elemento imprescindível para compreender o que costuma-se chamar de prática pedagógica. Além disso, está estreitamente relacionado com o conteúdo da profissionalização docente. O que se entende por um bom professor e as funções que desenvolva dependem da variação nos conteúdos, finalidades mecanismos de desenvolvimento curricular.

No currículo, há uma inter-relação dos componentes e determinações: pedagógicas, políticas, práticas, administrativas, produtivas de diversos materiais de controle sobre o sistema escolar, de inovação pedagógica, etc.

O currículo implica conteúdos e, as formas de desenvolvê-los é o ponto central da referência na melhoria da qualidade de ensino, na mudança das condições da prática, no aperfeiçoamento dos professores, na renovação da instituição escolar e nos projetos de inovação de centros escolares.

1.6 AS FINALIDADES DA EDUCAÇÃO ESCOLAR NA ÓTICA DOS PCN'S: CICLOS DE APRENDIZAGEM OU MERA REORGANIZAÇÃO DO TEMPO?

A mensuração do tempo é um signo do uso do conhecimento para obtenção de riqueza e poder. Com o advento do capitalismo, os homens que se colocam como definidores das práticas produtivas, das formas de produção, do sentido do dinheiro, fixam, com o uso racional do tempo, certas regras básicas do jogo social.

YVELISE ARCO-VERDE; VALÉRIA FERREIRA

A elaboração dos PCN'S - Parâmetros Curriculares Nacionais, é parte das medidas educacionais estabelecidas pelo governo de Fernando Henrique Cardoso, quando, no início do seu governo, anunciou os cinco pontos (reorganização dos itens e respectivo desenvolvimento) do Projeto Acorda, Brasil, está na hora da escola! A imprensa, na ocasião notificou que o MEC - Ministério da Educação e Cultura, estaria organizando uma equipe para uma elaboração do currículo básico nacional, contando com assessoria de César Coll, o responsável pela reforma educacional espanhola, a qual passava a ser tomada como referência para nossa reforma curricular.

Segundo Nereide Saviani de acordo com o documento introdutório dos PCN'S, a justificativa para se optar pela denominação Parâmetros Curriculares Nacionais, em lugar de Currículo Básico está vinculada a alguns fatores como:

“busca-se garantir autonomia das diferentes instituições na definição de propostas próprias; a programação apresentada não tem caráter obrigatório. O termo parâmetros é considerado mais adequado, no sentido de referência, uma vez que, como eles, se visa: estabelecer uma política de ensino para o país; favorecer a reestruturação de proposta educacionais, preservando-se as especificidades locais; estabelecer-se processo periódico e sistemático de revisão.” (NEREIDE SAVIANE, 1999, p. 21)

Neste enfoque, tratando-se de princípios gerais para a educação e sua tradução operacional, os PCNs definem o comum, ou seja, aquilo que cada um deve aprender . Compreendemos melhor esta colocação quando o documento cita:

“O que é comum a todos, no ensino fundamental, deve se expressar no desenvolvimento de capacidades que assegurem uma formação digna para todo cidadão brasileiro. Tais capacidades estão explicitadas nos PCNs , de tal forma que estes possam se constituir em uma referência para os investidores do Estado, buscando minimizar as diferenças de oportunidades educacionais.” (Cf. Doc. Introd., p. 8).

Assim sendo, de acordo com Nereide Saviani, tal definição leva em conta, fundamentos sobre: a função social da escola na sociedade; aspectos do processo ensino-aprendizagem; organização curricular por ciclos e por blocos de conteúdos; e experiências pedagógicas adequadas. E é com base nestes aspectos que são indicados o que, para que, como e quando ensinar e avaliar. Acrescenta ainda, que cabe considerar que quando se trata:

“...da diferenciação entre currículo e parâmetros curriculares, está presente a idéia de currículo como definidor de programas, algo traçado ‘de fora’ (e ‘de cima’), rigidamente implantado – daí reforça-se, como mais desejável, a noção de parâmetros, pelo seu caráter não obrigatório. No entanto, conforme explicita o documento em exame (p. 8), os PCNs visam subsidiar e orientar: a elaboração ou revisão curricular; a formação inicial e continuada dos professores; a produção de livros e outros materiais didáticos; as discussões pedagógicas internas às escolas; a elaboração de projetos educativos; a avaliação do sistema nacional de educação.” (NEREIDE SAVIANI, 1999, p. 22)

Colocado este quadro, no que se refere à função real dos Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Escolar, juntamente com os Ciclos de Aprendizagem propostos nos mesmos, a grande preocupação está:

“... no questionamento que supõe a deflagração de um processo democrático, em que os educadores, organizados em suas entidades científicas e sindicais, tomem para si a tarefa de elaborar os referenciais curriculares básicos, ou uma base comum nacional para o currículo do Ensino Fundamental, pensado em unidade com a educação infantil, o ensino médio e o superior”. (NEREIDE SAVIANI, 1999, p. 28)

Neste contexto, é importante salientar que antes de tudo é preciso que se tenha claro o objetivo do trabalho com Ciclos de Aprendizagem numa visão que favoreça a organização escolar contemplada por um trabalho significativo com os conhecimentos, refletindo, contudo, sobre a raiz de práticas seletivas e arraigadas na classificação artificial do aluno.

“Neste sentido, o processo de deflagração de uma mudança mais de fundo da organização pedagógica da escola deve comportar um intenso trabalho de reflexão fortemente participativo. A discussão deve estar subsidiada por documentos que explicitem claramente os objetivos e a perspectiva adotados, para um posicionamento consciente e conseqüente dos envolvidos”. (ANÁLISE DOS CICLOS DE APRENDIZAGEM DA SME - CURITIBA, UFPR, DEPLAE, 1999)

É assim que os educadores de uma forma geral poderão ser respeitados no seu fazer pedagógico e político. Pensar que antes de implementar e implantar uma proposta “inovadora”, os professores têm de receber aperfeiçoamento continuado, treinamento e mais do que tudo, como diz Arroyo, a identidade profissional do professor tem de ser tratada com muito cuidado e respeito. Contempla ainda esta questão dizendo:

“... Não é uma questão de esclarecimento. Que fácil resulta equacionar as reações dos mestres frente às inovações educativas no campo mental, de como falta esclarecimento teórico, de reflexão e tematização, de leitura, cursos ou treinamentos. Mudemos a cabeça dos mestres e a educação será outra. Elaborem um texto esclarecedor e sua prática será outra. Depois de feito tudo isso voltamos à escola e percebemos que as práticas, as posturas, as auto-imagens continuam tão parecidas...Em realidade não se altera o subsolo dessas práticas e auto-imagens. Os significados e os valores, as identidades construídas com traços arraigados, os medos e as inseguranças individuais e coletivas continuarão. Não foi alterada a imagem social que pressiona sobre a escola e os mestres na mídia, nas famílias, nos valores e interesses dominantes. Há uma resistência social e uma prática ampliada do direito popular à Educação Básica alargada. Apenas treinar, esclarecer não muda práticas.” (ARROYO, 2002, p. 69, 70).

Portanto, cabe lembrar, que as relações entre escolarização, mercado de trabalho e economia são complexas, diversas e mutáveis em função de uma série de

fatores que precisam ser identificados criticamente pela escola. De modo geral, as atuais políticas educacionais estão voltadas para a lógica do mercado, e a escola, que possui como função social precípua a construção do conhecimento, deve buscar através da produção de conhecimentos significativos com a prática social vivida, desconstruir, junto com a comunidade, as dimensões ideológicas das justificativas que buscam acriticamente vincular a escola ao mundo do trabalho.

Assim, podemos pensar na formação do aluno para além da lógica do mercado, com uma sólida formação reflexiva, teórica e criativa. E a autonomia, no seu sentido pleno, pode ser efetivada, pois historicamente nunca foi exercida pela escola pública brasileira. De acordo com FERREIRA, (1995, p. 163) autonomia significa “a capacidade de se governar a si mesmo. Direito ou faculdade de se reger por leis próprias. Liberdade ou independência moral ou intelectual. Propriedade pela qual o homem pretende escolher as leis que regem sua conduta”.

2. PEDAGOGO: A CONSTRUÇÃO COLETIVA DA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO ESCOLAR

O conhecimento acumulado, a memória coletiva, a cultura, os valores, as artes, os símbolos, as técnicas fazem parte de uma herança coletiva humana a que todos os membros da sociedade têm direito.

ARROYO

Esta pesquisa se fez necessária na medida em que durante os sete anos de atuação como pedagoga na Rede Municipal de Ensino de Curitiba, presenciamos, que o papel do pedagogo como elemento articulador do trabalho

pedagógico escolar é pouco valorizado. Diante disso, levantou-se um questionamento. Qual a real função do pedagogo na escola pública? Então, a escolha do tema desta pesquisa se deu devido à busca de melhor entendimento quanto aos elementos de estudo e reflexão frente às questões político-pedagógicas existentes na escola.

Outros elementos de estudo e reflexão também foram valorizados no que diz respeito à compreensão de gestão democrática escolar, à metodologia adotada para administrar aulas, critérios registros e forma de avaliação, momentos e maneiras diferenciadas de planejar a auto-avaliação dos educadores frente a sua prática de sala de aula e o trabalho de intervenção do pedagogo na relação com professores e alunos e também com o coletivo pedagógico da escola, contribuíram para a realização desta pesquisa na forma de registrar e repensar o trabalho pedagógico do cotidiano escolar.

O desafio se dá no momento em que a função do pedagogo como articulador de uma prática pedagógica qualitativa é parâmetro para avanços significativos no fazer pedagógico escolar. Portanto, repensar o papel do pedagogo significa revisitar com outros olhos a sua formação, bem como as questões que a fundamentam, para uma melhor visão e compreensão de mundo.

Diante disso, optei em realizar uma pesquisa em uma das cinco escolas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba que não ciclaram. Escolhi intencionalmente uma dessas escolas pelo fato de já ter trabalhado no ano de 1997 como pedagoga, bem como por não ter implantado os Ciclos de Aprendizagem quando a mantenedora solicitava (usando a “autonomia” da escola com princípio de escolha) que as escolas da Rede Municipal passassem de seriadas para cicladas. A autonomia difundida pela mantenedora através da SME - Secretaria Municipal de

Educação deu a entender que não é a mesma que buscamos através da gestão democrática escolar, a qual está fundamentada na primeira parte desta pesquisa.

Aflige-me, neste contexto, a forma como foram implantados os Ciclos de Aprendizagem na Rede, pois, aparentemente, a ciclagem soou como autoritária. Foi neste momento que o papel do pedagogo, na escola pesquisada, foi de extrema importância para efetivação de uma tomada de decisão coerente com a realidade atual da escola.

Vitor Paro fundamenta em sua compreensão a autonomia escolar, diferenciando autonomia pedagógica e autonomia administrativa, descrevendo que:

“A autonomia pedagógica diz respeito a um mínimo de liberdade que a escola precisa ter para escolher os conteúdos e os métodos de ensino, sem o qual fica comprometido o caráter pedagógico de sua intervenção escolar. Essa autonomia é requerida, por um lado, pela própria natureza da atividade pedagógica que, por seu caráter de imprevisibilidade, não é suscetível de uma completa e inflexível antecipação de suas ações, sem comprometer a necessária criatividade que se espera do processo pedagógico. Este processo se realiza entre sujeitos que, por definição, devem gozar de um mínimo de autonomia para exercer essa condição.” (PARO, 2001a, p. 113)

Em relação à autonomia administrativa Vitor Paro coloca que:

“... significa a possibilidade de dispor de recursos e de utilizá-los da forma mais adequada aos fins educativos. Observe-se que a disponibilidade de recursos é condição *sine qua non* desse tipo de autonomia. Por isso, é importante que não seja confundida com a prática governamental, inspirada no chamado neoliberalismo, que consiste em negar recursos às escolas e estimulá-las a ir buscá-los entre os usuários, chamando a isso de autonomia financeira/administrativa porque estes gerariam os recursos que eles mesmos proveram. Ao assim agir, o Estado não está dando autonomia à escola, mas abandonando-a a sua sorte, abstendo-se de provê-la dos mínimos recursos que é seu dever prover”.(PARO, 2001a. p. 115)

Porém, a autonomia da escola tem limites nas ações do Estado e/ou mantenedora, que não pode abrir mão de seu dever e de suas prerrogativas em matéria do ensino. Isto significa que, a partir de diretrizes traçadas pelo sistema,

cada unidade escolar constrói a sua gestão de acordo com suas necessidades e realidades.

A implantação dos Ciclos de Aprendizagem na Rede Municipal de Ensino de Curitiba está respaldada através de uma proposta oficial da SME - Secretaria Municipal de Educação, cujo documento se intitula: "A Escola Municipal e os Ciclos de Aprendizagem - Projeto de Implantação - Rede Municipal de Ensino de Curitiba (1999 - Gestão 1997-2000) a qual teve a intenção de delinear aspectos relevantes e norteadores para o ensino-aprendizagem e sua organização pedagógica".

Em 1999 foi realizada uma análise pelas professoras do Setor de Educação, DEPLAE - Departamento de Planejamento e Administração da UFPR, sobre a Proposição de Ciclos de Aprendizagem da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba. Tal análise se deu devido a solicitação de diversos professores da Rede Municipal com o objetivo de contribuir para uma reflexão mais aprofundada e sistematizadas sobre esta questão, e também pela dificuldade de realizar uma discussão em todas as escolas da Rede Municipal. Essa análise em um determinado momento compara qualidade x quantidade em Curitiba no final do século XX, relatando que:

"O documento da SME apresenta uma análise das mudanças pelas quais Curitiba passou nos últimos 26 anos, considerando as alterações na estrutura populacional que levaram à passagem de um perfil de população acentuadamente jovem, na década de 70, para uma diminuição significativa do número de crianças e adolescentes no final dos anos 90. Em outras palavras constata-se que a população envelheceu. A partir desta constatação, o documento destaca não haver mais necessidade de priorizar a expansão quantitativa da rede escolar em função das taxas de natalidade, da alteração do destino, dos fluxos migratórios em direção à região metropolitana de Curitiba e do crescimento dos equipamentos sociais ofertados pelo poder público em meio a esse processo. Remetendo-nos a esta parte do documento da SME, percebemos claramente o grande desafio a ser enfrentado, hoje, na Rede Municipal de Ensino de Curitiba: o de trabalhar para diminuição da reprovação. Acreditamos que se trata de uma meta válida a ser buscada. No entanto, cabe perguntar: a proposta de implantação de ciclos de aprendizagem levará ao propósito estabelecido?"(ANÁLISE DOS CICLOS DE APRENDIZAGEM DA SME - CURITIBA, UFPR, DEPLAE, 1999)".

Observamos no texto acima que a proposta de implantação dos ciclos de aprendizagem da Rede Municipal de Ensino de Curitiba se baseia em dados que retratam que a população de Curitiba está envelhecendo, nesse caso não seria viável o investimento na construção de novas escolas e a contratação de novos profissionais da educação e sim manter o que já existia em função da não reprovação.

As professoras que realizaram a análise do documento, descrevem que é viável a proposta de combate aos índices de reprovação, mas a lógica quantitativa compromete a caracterização do contexto de atuação da escola pública municipal, com reflexos nocivos sobre a definição do Projeto Político Pedagógico Escolar. É de fundamental importância valorizar e diagnosticar as questões sociais das comunidades, as influências da globalização nas escolas e as conseqüências que isso traz para as condições de vida e formação dos alunos.

Dentro de uma visão política, Vitor Paro contribui quando descreve sobre a reprovação, explicitando neste contexto, sobre a promoção automática quando diz:

“Mas a promoção automática, apesar de seu valor intrínseco, não está imune a sua utilização com propósitos alheios à promoção da qualidade do ensino. A impressão negativa causada pelas altas estatísticas de reprovação e evasão escolar nos vários sistemas de ensino tem levado governantes impopulares a lançar mão de expedientes nada pedagógicos para provocar a queda dessas estatísticas, de modo a parecer que tais quedas tenham sido resultado de alguma melhoria na eficiência da escola. A supressão da reprovação é usada, então, simplesmente para maquiagem estatísticas, não articulada como uma vontade política de melhorar o atendimento escolar nem integrada a outras medidas com esse fim.” (PARO, 2001b, p. 51-52)

Numa visão real da prática educativa, realizada na Escola Municipal Monsenhor Boleslau Falarz, no Plano de Ação das Pedagogas, partindo do questionamento sobre as condições da efetividade das ações dos profissionais da escola, discorre:

“Como garantir a efetividade das ações dos diferentes profissionais que trabalham na escola? Esta é uma questão”chave”, a qual nos coloca em situações de conflito e em determinados momentos de entraves. Sabe-se que a escola tem a função social de formar para a humanização, valorizando o saber de senso comum para se chegar ao saber elaborado. Pois bem, a escola sozinha não dá conta de garantir o atendimento às necessidades de todos os alunos. Ela precisa de subsídios para sustentar a proposta dos ciclos de aprendizagem, na busca de uma nova organização pedagógica que contemplem formas diferenciadas de organizar as áreas do conhecimento, de metodologias de ensino, de encontro entre ciclos para avaliação do processo numa visão de trabalho coletivo. Para tanto, um dos entraves vividos é a falta de pessoal suficiente, aqueles que necessitamos, não os que a escola tem direito pelo número de alunos que atende. Esta é uma questão que perpassa o dia a dia das nossas ações, e de uma forma ou de outra dificulta a efetividade de determinadas ações qualitativas que pretendemos. ... Assim sendo, nós da Escola M. M. Boleslau Falarz, utilizamos o tempo e os espaços que nos são possíveis, dentro da nossa realidade escolar.”(PLANO DE AÇÃO DAS PEDAGOGAS - E. M. M. BOLESLAU FALARZ, 2003, P. 13”).

De acordo com a citação acima, em comparação com a escola pesquisada que não ciclou, observamos que a realidade vivenciada pela Escola Municipal Monsenhor Boleslau Falarz, que é ciclada, enfrentam problemas de ordem organizacional, mas, a atuação do pedagogo se faz presente na articulação e nas discussões/reflexões do trabalho pedagógico nas duas escolas, contemplando assim formas diferenciadas de organizar as áreas do conhecimento.

2.1 O PAPEL DO PEDAGOGO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR: QUEM SOMOS E O QUE QUEREMOS?

...Pedagogo é um profissional que lida com fatos, estruturas, contextos, situações, referentes à prática educativa em suas várias modalidades e manifestações.

LIBÂNEO

Ao abordar o papel do pedagogo nesta pesquisa, devemos considerar a variedade de níveis de atuação deste profissional na sociedade. Destacando,

portanto, a presença do pedagogo escolar, a qual torna-se mais do que nunca, um elo de ligação para a articulação qualitativa do trabalho pedagógico na organização da escola.

Partindo do pressuposto de que a escola pública está comprometida com os rumos da classe trabalhadora e que, portanto tem compromisso quanto a aquisição do conhecimento pelos segmentos que dela fazem parte, é próprio questionar: que tipo de projeto político pedagógico sustentaria esse pressuposto voltado para uma compreensão crítica da realidade em que vivem os trabalhadores? E quem poderia estar articulando, impulsionando, este projeto?

É aqui que o papel do pedagogo escolar se torna essencial na dinamização, reflexão, análises e estudos com o corpo docente da escola, na busca de práticas significativas, visualizando a diversidade dessas práticas educativas na sociedade e a ocorrência de ações pedagógicas que se configuram como intencionais. Assim sendo:

“A presença do pedagogo escolar torna-se, pois, uma exigência dos sistemas de ensino e da realidade escolar, tendo em vista melhorar a qualidade da oferta de ensino para a população. Quando se atribui ao pedagogo as tarefas de coordenar e prestar assistência pedagógico-didática ao professor não está se supondo que ele deva ter domínio dos conteúdos-métodos de todas as matérias. Sua contribuição vem dos campos do conhecimento implicados no processo educativo-docente, operando uma intersecção entre teoria pedagógica e os conteúdos-métodos específicos de cada matéria de ensino, entre o conhecimento pedagógico e a sala de aula.” (LIBÂNEO, 1996, p. 128)

Portanto, o pedagogo no seu campo de atuação, que nesta pesquisa focaliza a escola, vem de encontro a sua real identidade profissional, com muita competência e criticidade no seu fazer pedagógico questionando constantemente: Quem somos então? O que queremos?

Somos (ou pelo menos deveríamos ser) organizadores da prática pedagógica, constantes pesquisadores, conquistadores da qualidade do ensino-

aprendizagem, leitores vorazes, articulador do processo de organização do trabalho pedagógico no interior da escola numa visão crítica e política. Embora tenhamos consciência de nossa prática, ainda convivemos com as dificuldades estruturais e do cotidiano escolar, as quais em muitos casos acabam por denegrir a imagem e a ação do pedagogo na escola.

Assim, ao invés de efetivar um trabalho pedagógico adequado a uma formação continuada de qualidade, a qual refletirá na sala de aula, através da construção do conhecimento (na relação professor/pedagogo e na seqüência na relação professor/aluno), estará incorporando situações burocráticas como: preenchimento de papéis, atendimento a turmas, cuidar do horário, entre outras, em detrimento a intervenções significativas para o crescimento pedagógico do grupo.

Diante disso, o pedagogo deve abrir um espaço fundamental na relação com o corpo docente, o espaço do diálogo. Pois é através da “ação dialógica”, como diz Paulo Freire, que o educador progressista coerente, estará sempre associado a uma leitura crítica da realidade, e tal realidade deve estar sendo refletida no ensino dos conteúdos em si, para que no contexto escolar onde são tratados, não sejam reduzidos a um espaço neutro em que os conflitos sociais não se manifestem, mas que sejam vistos e tratados numa relação dinâmica processual.

Algumas das funções do pedagogo(a) na organização do espaço e trabalho pedagógico que foram apresentadas através de um resumo da palestra ministrada pela professora da UFPR, Maria Madselva Feiges, no 1º Encontro Regional de Pedagogos(as) realizado em 1999, vêm contribuir para a busca da identidade e da importância do papel do pedagogo na escola. Assim descreve algumas atribuições do(a) pedagogo(a):

- a) Assessorar o professor na compreensão da identidade cultural do aluno, tendo dessa forma, um outro olhar sobre o mesmo.
- b) Ajudar o professor a organizar significativamente os conteúdos curriculares, pensando uma prática pedagógica coerente com a realidade, evitando assim, o distanciamento entre teoria e prática.
- c) O pedagogo deve ter como princípios de trabalho: diálogo que deve estar fundamentado na confiança; perseverança sempre buscando caminhos novos para auxiliar no processo pedagógico; tolerância, isto é trabalhar com o diferente buscando os mesmos objetivos.
- d) O conhecimento atualizado do pedagogo, através da formação continuada é de fundamental importância para discutir as políticas educacionais, questões de currículo, gestão democráticas na articulação do trabalho pedagógico em sua complexidade.
- e) Propiciar capacitação continuada no âmbito escolar, para a construção do Projeto Político Pedagógico para uma escola pública de qualidade.
- f) O pedagogo(a) deve estar ligado(a) às questões da categoria: as lutas políticas, as organização de sindicatos e outras.
- g) O pedagogo(a) deve ter claro a sua função como mediador(a) que articula o todo e não a do(a) especialista que trabalha de modo fragmentado.

O Conselho Nacional de Educação respaldado pela LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, Lei nº 9.394/96, conforme a Deliberação nº 014/99 do C.E.E./PR - Conselho Estadual de Educação do Paraná e Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, de Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos referenda legalmente a Proposta Pedagógica ou Projeto Pedagógico, tendo

o pedagogo como um dos principais responsáveis pela articulação e estruturação do mesmo, coletivamente com a Comunidade Escolar.

Neste sentido, o que queremos como pedagogos atuantes, se revela na compreensão do funcionamento da escola como um todo dinâmico/vivo, no exercer nossa função como intelectual orgânico do trabalho da escola, através de uma formação permanente política e pedagógica, realizando as intervenções necessárias para reconstrução da prática pedagógica, num enfoque dialético, considerando para isso a realidade social, política, econômica vivida historicamente.

2.2 A ESCOLA E SUAS RELAÇÕES PEDAGÓGICAS: CLAREZA DA OPÇÃO POLÍTICA DE MUNDO E EDUCAÇÃO

A natureza da prática educativa, sua necessária diretividade, os objetivos, os sonhos que se perseguem na prática não permitem que ela seja neutra, mas política sempre.

PAULO FREIRE

O aluno, o professor, o pedagogo, o diretor, o funcionário, o pai, a mãe... todos trabalhadores , precisam fazer parte de um processo de crescimento na direção da melhoria da qualidade das relações sócio-econômicas e políticas da sociedade em que atuam. Para tanto, a escola tem que estar articulada de forma a estimular a reflexão da sua própria história, revisando valores, atitudes e comportamentos, levando-os a serem sujeitos transformadores.

Sabemos que é através das condições reais e concretas de vida que o indivíduo constrói o processo de desenvolvimento pessoal e social, fortalecendo

assim suas escolhas individuais e resgatando suas origens. No entanto é no momento da reformulação do currículo nas escolas e da formação constante do educador, que este processo é reforçado, estimulado, efetivado de fato. Possibilita, portanto, aos educandos e a maioria dos sujeitos que fazem parte das relações pedagógicas da escola, uma leitura crítica da realidade e desenvolvimento da consciência política.

Valorizando esta perspectiva de trabalho pedagógico, a reanálise da prática pedagógica do educador, bem como a relação que se dá entre professor e pedagogo se dará a partir da reflexão teoria-prática, proporcionada por uma pedagogia crítico-dialogada, onde se propõe a construção do conhecimento coletivo, estimulando o educando e educador a questionarem, criarem formas para superação da hegemonia dominante do país.

Entende-se que hegemonia "... é um conjunto das funções de domínio exercido por uma classe social dominante, num determinado período histórico, sobre outra classe social e até sobre o conjunto das classes e da sociedade". (GRAMSCI, 1966, p. 70, apud Portelli, 1997, p. 69)

Desta forma, Gramsci sempre pensa na perspectiva da transformação da sociedade, e não da reprodução, portanto é imprescindível que a classe trabalhadora possa abalar a hegemonia burguesa e conquistar sua própria ideologia. Para isso a escola precisa ter claro a necessidade de estar disponível para provocar nos educandos o quanto eles têm o poder de lutar contra um sistema econômico-político-social excludente. No esclarecimento, desta questão, Schlesener, professora de Filosofia da UFPR, coloca:

"As classes trabalhadoras, através de suas lutas por melhores condições de vida e de trabalho e por sua organização política, na cidade e no campo, criam alternativas de resistência aos procedimentos institucionais e políticos que reforçam a ideologia dominante e consolidam as divisões sociais. A classe no

poder precisa renovar e recriar constantemente suas formas de direção, ao mesmo tempo em que as classes dominadas tentam resistir e alterar as relações hegemônicas”. (SCHLESENER, 2001, p. 21)

Nota-se, portanto, as dificuldades que as classes dominadas precisam enfrentar na luta pela hegemonia. Então, pode-se dizer que a prática pedagógica é política, porque é na Escola Pública, através da sala de aula que se faz necessário analisar que conteúdo ensina, a quem, a favor de que, de quem, contra que, contra quem ensinar. Para assim ir além do senso comum, na busca do bom senso da prática social. Deve-se ainda saber como são as decisões tomadas por alguém, ou grupo sobre que conteúdos serão ensinados e que abertura se dá para a participação de estudantes, pais, professores, movimentos populares na discussão dos conteúdos programáticos. Estas questões evidenciam a favor ou contra quem está a política educacional posta.

Dado este enfoque, é importante analisar o pensamento de Paulo Freire no que se refere à mudança social. Verifica-se que ele propõe uma nova sociabilidade, que deve ser construída a partir de novas relações sociais. Recomenda, portanto, uma relação social democrática, mais participativa, comunitária, que se pense mais no ser humano e menos no que se refere à lógica do mercado. É nesta visão progressista de educação escolar e suas relações dialéticas, que Freire acrescenta:

“Nosso papel não é falar ao povo sobre a nossa visão do mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa. Temos de estar convencidos de que a sua visão do mundo, que se manifesta nas várias formas de sua ação, reflete a sua *situação* no mundo, em que se constitui. A ação educativa e política não pode prescindir do conhecimento crítico dessa situação, sob pena de se fazer “bancária” ou de pregar no deserto.” (FREIRE, 1999, p. 87)

Ao abordar a questão acima, pode-se dizer que a organização do trabalho escolar pode e deve mediar o trabalho docente com a prática social global,

preparando com mais clareza crítica, o núcleo da democratização da educação, ou melhor, da democratização das relações internas da escola. Neste sentido, Pimenta coloca algumas idéias:

“...opor a democratização do saber à democratização das relações internas como pólos excludentes é um falso problema. Trata-se de reafirmar que o núcleo de trabalho docente é o ensino-aprendizagem, enquanto mediação entre os indivíduos que compõem uma sociedade - o que se faz pelo ensino crítico dos conteúdos. As relações democráticas de trabalho na escola favorecem a consecução deste núcleo. A participação dos professores na organização da escola, nos conteúdos a serem ensinados, nas suas formas de administração, será tão mais efetivamente democrática na medida em que estes dominarem os conteúdos e as metodologias dos seus campos específicos, bem como o seu significado social - pois só quem domina as suas especificidades numa perspectiva de totalidade (significado social da prática de cada um) é capaz de exercer a autonomia na reorganização da escola, que melhor propicia a sua finalidade - democratização da sociedade pela democratização do saber.” (PIMENTA, 1995, p. 157)

Na perspectiva aqui enfocada fica evidente a necessidade de se fazer uma análise reflexiva do ponto de vista social e político com o educador, já que sua ação imediata é pedagógica, é local, isto evidencia também que sua ação tem a ver com uma opção política, tenha ele consciência disso ou não. Essa compreensão da realidade é muito importante para a consideração da possibilidade de transformação, porque o ser humano pode atuar sobre a realidade, em seu movimento, em seu vir a ser.

E para finalizar o assunto até aqui abordado, as palavras do professor Vasconcellos, pesquisador em educação, contemplam dizendo: “... é o homem que faz a história, mas, com o tempo, parece que a história é feita por alguma potência oculta. É fundamental recuperar esta essencialidade: são os homens que fazem a transformação na história, pela ação organizada e coletiva no mundo, embora sob condições que herdaram e não que escolheram”. (VASCONCELLOS, 1998, p. 23)

2.3 O RETRATO DA ESCOLA PESQUISADA: CARACTERIZAÇÃO

A área de estudo compreende a Escola Municipal São Luiz da Rede Pública, localizada à Rua Silveira Peixoto, nº 34, no Bairro Água Verde, na cidade de Curitiba, Estado do Paraná, tendo como Mantenedora a Prefeitura Municipal de Curitiba e oferta Ensino Fundamental Seriado de Pré a 4ª série. Sua estrutura conta com um espaço físico razoável, com salas de aula com capacidade em média para 25 alunos.

Quanto à caracterização sócio-econômica a escola atende predominantemente alunos de baixa renda. A renda familiar concentra-se na faixa de um a cinco salários mínimos e aproximadamente a metade das famílias ocupa moradia própria.

As salas de aula são equipadas com carteiras de madeira, as janelas são de vidro, uma boa iluminação. Possui uma cozinha, uma área para práticas das aulas de educação física, jogos e incentivos ao esporte de uma maneira geral e também para incentivo à cultura e a arte, cujos alunos se apresentam em aulas especiais ou em comemorações festivas.

A Escola São Luiz tem seu funcionamento em dois turnos, manhã e tarde, nos seguintes horários:

- Manhã - das 07:30 às 11:30 h
- Tarde - das 13:30 às 17:30 h

O número de estudantes que freqüentam a Escola São Luiz é de 320 alunos, sendo assim distribuídos:

MANHÃ		TARDE	
SÉRIE	Nº DE ALUNOS	SÉRIE	Nº DE ALUNOS
1ª série A	27	1ª série C	27
1ª série B	29	2ª série B	22
2ª série A	33	2ª série C	24
3ª série A	18	3ª série C	29
3ª série B	20	4ª série B	28
4ª série A	33	4ª série B	20
TOTAL 160 ALUNOS		TOTAL..... 160 ALUNOS	
TOTAL GERAL		320 ALUNOS	

O quadro de funcionários da escola conta com 1 diretora, 1 vice-diretora, 2 pedagogas, 22 professoras e os outros 10 ocupando as funções de: secretária, atendente escolar, guarda municipal, merendeira e serviços gerais. A escola recebe recursos da Prefeitura Municipal de Curitiba através da descentralização de verbas e da APPF - Associação de Pais, Professores e Funcionários. Como podemos observar, trata-se de uma escola com uma estrutura considerada de porte pequeno.

2.4 LEVANTAMENTO DOS DADOS EMPÍRICOS

O levantamento dos dados empíricos foi realizado através de questionário com perguntas objetivas e subjetivas (anexo 03) aplicado aos professores e com

realização de entrevistas com as pedagogas (anexo 02), direção e vice-direção (anexo 01), com questões semi-estruturadas.

A presente pesquisa tem por finalidade investigar como se forma a visão que as professoras tem em relação às contribuições do pedagogo na organização da prática pedagógica docente de uma escola municipal, que atende alunos do Ensino Fundamental de 1^a à 4^a série, nos turnos: manhã e tarde.

Esta pesquisa pretende investigar para conhecer melhor a realidade escolar, suas ações, seus limites, sua visão de trabalho coletivo, e a possibilidade de compreender os fundamentos das ações pedagógicas e humanas, no contexto da escola.

A metodologia adotada nesta pesquisa foi baseada em "Estudo de Caso" devido a importância de se manter fidelidade às informações vivenciadas pela prática pedagógica dos entrevistados e questionados ao longo da realização deste trabalho. O estudo de caso envolve coerência, pois, dá mais realidade à pesquisa, um enorme potencial para se conhecer e compreender melhor os problemas percebidos, retratando o cotidiano escolar com maior riqueza. Portanto esse tipo de pesquisa oferece elementos preciosos para uma melhor compreensão das relações educacionais entre diretoras, pedagogas e professoras e com a comunidade escolar em geral.

Dentro dessa perspectiva PÁDUA (1996, p. 68) afirma que o estudo de caso será realizado como estrutura metodológica da pesquisa numa "... tentativa de abranger as características mais importantes do tema que se está pesquisando, bem como seu processo de desenvolvimento". Além de possuir uma visão contemporânea, entendendo que os relatos cumprem funções específicas, com o objetivo maior de transferir um segmento da realidade para um contexto de

interpretação científico-filosófica. E aqui que os dados serão considerados como ponto de partida para o próprio conhecimento da realidade pesquisada.

Segundo PÁDUA (1996, p. 71-72), os relatos possuem funções específicas dentro de três níveis: da teoria, da prática e do método, os quais serão melhor compreendidos a seguir.

As funções específicas dentro da *teoria* permitem interpretar a situação real com base no conhecimento científico, com finalidade de elaborar/revisar constantemente a teoria; podem garantir o conhecimento real e o objetivo da ação profissional, e da situação; permitem relacionar a teoria a uma situação concreta.

As funções específicas dentro da *prática* profissional se revelam através da relação entre os vários relatos, possibilitando a planificação da intervenção profissional prolongada e coerente, deixando de lado possíveis motivações individuais; permitem também relacionar a prática imediata com a teoria, sem generalizar a primeira nem distorcer a segunda; e ainda discutir os princípios éticos que regem a prática profissional.

Por fim, as funções específicas com relação ao *método* permitem passar da "aparência" à "essência" da situação, fazendo com que o profissional coloque-se no próprio centro da situação real e ao mesmo tempo ser objetivo, não se colocando numa postura "contemplativa" da realidade. O método ajuda a verificar constantemente o conhecimento científico e a eficácia das ações profissionais. Portanto, analisando estas funções que os relatos podem abranger através das entrevistas, pode-se ofertar elementos para um redimensionamento da pesquisa no decorrer do processo.

2.5 ANÁLISE DOS DADOS EMPÍRICOS

A análise dos dados, à luz do referencial teórico explicitado na primeira parte desta pesquisa permitiu estabelecer relações entre teoria e prática, conforme apresentação a seguir:

2.5.1 Direção e vice-direção

Iniciada a entrevista, a primeira questão colocada foi sobre o papel da função da diretora da escola, pois tal função faz parte do processo organizacional e com um significado que difere de outros processos de direção, como por exemplo, a empresarial.

Segundo a diretora da escola a sua principal função é o administrativo, enquanto a vice-direção atua mais no pedagógico. Ela relata que são solicitadas o tempo todo e que teve que se especializar no administrativo para que a vice-diretora ajudasse no pedagógico, devido horários alternados das pedagogas. Para a diretora, “nossa prioridade é atender o aluno, promover, avançar. Com as pedagogas em períodos alternados, direção e vice-direção necessitam encaminhar, resolver e solucionar situações do cotidiano escolar na hora precisamos resolver os problemas.”

Devido tais ações cotidianas imediatas é que se fazem necessárias as discussões na Equipe Pedagógica Administrativa, para repassar e refletir o que se passa na ausência de cada uma. Tal prática é garantida com uma reunião da

E.P.A - Equipe Pedagógica Administrativa às sextas-feiras, onde todas vêm no período da manhã.

De acordo com a vice-diretora, o diretor tem a seguinte função: "o diretor deve ser o elemento articulador do aspecto pedagógico e administrativo da escola, para que toda a atividade seja voltada para garantir a aprendizagem do aluno". Afirma também que o administrativo é o suporte do pedagógico, contando com os recursos financeiros e humanos, girando em torno do aluno, que é o foco principal do trabalho das mesmas.

Portanto, de acordo com sua concepção, a direção deve ter a visão do todo para interferir nas questões que estão prejudicando e/ou devem ser intensificadas para a real aprendizagem do aluno. Descrevendo que: "o aluno é um todo, ele tem uma história de vida e a escola precisa se empenhar através de todos os esforços possíveis para que a família participe do processo de aprendizagem do seu filho."

Certamente trata-se de uma postura e ação que depende da participação/contribuição de todos os membros da comunidade escolar, bem como a forma de viabilização desta participação, isto implica nos processos de gestão, nos modos de fazer, na coordenação e nos modos de cobrança dos trabalhos a serem realizados.

Neste sentido, considerando o Planejamento de Ensino como uma ação coletiva com as pedagogas, alunos, professoras, direção e vice-direção, numa flexibilidade a partir de uma linha diretiva que é o Currículo Básico do Município de Curitiba. Notou-se entretanto, uma grande preocupação com o campo pedagógico e com a organização do trabalho por parte da direção e pela forma como devem

entrelaçar-se as múltiplas dimensões da prática educativa na realidade escolar vivida, levando em consideração a caminhada , a história e decisões anteriores.

Para a diretora é neste contexto que aparecem as dificuldades, na atividade de planejar e elas mais aparecem quando "... a direção fica com muitas atividades como: tudo em nome da autonomia. A mantenedora exige prestação de contas, as quais vão e voltam muitas vezes, e isso toma tempo de outras atividades do cotidiano. O burocrático atrapalha bastante". Quando a diretora utiliza o termo "tudo em nome da autonomia", quer explicitar as questões financeiras referentes a descentralização das verbas do ensino público, as quais são exigidas pela mantenedora através das prestações de contas.

Este ponto levantado pela direção da escola esbarra numa realidade que mostra um certo descompasso entre a prática que necessita ser desenvolvida e as exigências que versam as políticas públicas em educação. Inicialmente este descompasso pode estar expresso na ausência de componentes teóricos nas atividades escolares, como falta de posturas mais críticas sobre temas como o neoliberalismo, os efeitos da ação do Banco Mundial na política educacional, a privatização do ensino, a municipalização do ensino fundamental, a "autonomia" escolar, ou a organização da escolaridade em ciclos.

No decorrer das entrevistas verificou-se que tais questões estão sendo discutidas no coletivo pedagógico da escola, mas ainda com grandes restrições. Portanto, na visão da vice-diretora, "... necessitamos todos ter um mesmo olhar frente ao aluno. Se a dificuldade é apresentada por uma professora, o assunto é tratado na equipe Pedagógica Administrativa".

Ao analisar a colocação da vice-diretora, constata-se um certo valor ao trabalho coletivo no cotidiano escolar e que neste contexto as intervenções se fazem

presentes, e, quando questionada se ela realiza intervenções na prática das pedagogas ela relata que: “as intervenções se dão na medida das discussões. Indiretamente estamos acompanhando o trabalho das pedagogas. Respeitamos sim a área de atuação de cada uma, dentro de sua função.”

Já a diretora fala que: “... eu procuro respeitar muito o trabalho das pedagogas. Nós somos um grupo, pois já estamos juntas a cinco anos. Converso muito com a pedagoga Jussara, pois ela é a ponderação das situações. Aprendemos a ouvir as professoras e atender o máximo possível”.

A presença do respeito pelo trabalho e idéias desenvolvidos por cada um na escola é real, mas ao mesmo tempo alguns “entraves” são vividos, como a questão tempo, a não aceitação de determinadas ações exercidas pela direção em relação ao corpo docente , os quais a Equipe está conseguindo sanar na medida do possível, pois segundo relato da vice-diretora “as relações andam num clima de muita cordialidade e respeito, principalmente dentro daquela visão de gestão participativa, onde todos tem direito de opinar para se chegar a um consenso. O profissionalismo se faz presente.”

É neste momento de clarear tais concepções que a presença e ação das pedagogas se fazem necessárias, pois a própria direção da escola faz algumas considerações sobre o trabalho das pedagogas no cotidiano escolar. Para a vice-diretora, “Nesta escola a função do pedagogo é de vital importância. A pedagoga é o coração da escola. Ela é aquele profissional responsável para colocar em prática os aspectos pedagógicos da escola, que é a função básica do ensino-aprendizagem. O elemento chave aqui na escola é o pedagogo. O diretor e vice-diretor, em conjunto, são articuladores, facilitadores, para que o pedagogo possa desenvolver suas

atividades da melhor forma possível, sempre buscando o sucesso, não exclusivamente dele, mas do grupo como um todo."

Verificou-se também dentro dos conceitos formados a respeito da organização do trabalho pedagógico dentro da escola, que assim como o professor precisa atender a todos os alunos independentemente de suas dificuldades, o pedagogo também precisa entender o professor nas suas dificuldades.

A vice-diretora relata que em "muitas escolas o pedagogo chega e agente percebe que ele quer encontrar o grupo pronto, que os professores atendam a todas as suas solicitações, que consiga desenvolver um excelente trabalho com os alunos. Muitas vezes é aquele professor que necessita de auxílio do pedagogo. O pedagogo deve estar junto ao professor, ser um companheiro junto às dificuldades desse professor e não um fiscalizador."

Com relação à colocação acima, parece ser necessário nos interrogarmos até que ponto os trabalhos teóricos e as ações práticas na escola têm levado em consideração a prática pedagógica escolar e em que medida as propostas decorrentes desses trabalhos, ou subliminares a eles, têm tido como preocupação básica a melhor realização dessa prática.

E para tanto, a direção da escola coloca que a participação dos pais dos alunos é fundamental, e que a procura é democrática através de reuniões da APPF - Associação de Pais, Professores e Funcionários, Assembléias e Conselho de Escola. Existe abertura e que a escola está sempre ouvindo as opiniões dos pais, promovendo projetos de participação.

Nesse sentido, a diretora descreve que "Trabalhamos muito com as opiniões dos pais e a partir disso vamos atrás da resolução e organização do necessário. A gestão democrática é muito importante, faz a escola crescer. Estamos

buscando a cada dia compreender e agir um pouco mais nesta questão, mas é um constante processo”.

Segundo a direção da escola, há paralelamente outra questão importante no que se refere à formação continuada dos professores, a qual necessita ser estimulada, pois os estudos ficam um pouco defasados, os encontros, as palestras ofertadas pela mantenedora não são muito bem vindos. Relata que a pedagoga dá aulas para o grupo nas reuniões, mas é preciso cobrar o que realmente foi apreendido. “Os nossos professores são bastantes seguros no sentido da sabedoria, acham que sabem bastante...”

Levantou também a subida de nível dos docentes pela mantenedora, e acha que com isso os docentes vão participar mais. Quanto a Secretaria Municipal de Educação diz que a mesma está se esforçando no aperfeiçoamento dos professores, procura desenvolver estudo, palestras, cursos etc.

Na opinião da diretora, “Bom ou mal alguma contribuição tem para a sua vida profissional.” Completa ainda afirmando que uma das pedagogas é o “carro chefe” da escola, e que o pedagógico tem a “cara” dela. Diz que a pedagoga é ponderada e tenta envolver o grupo pelo contágio. Consegue que a maioria das professoras a procure pedindo opinião, colocando o que pensam sobre a prática cotidiana da sala de aula. “Claro que tem professoras que “fogem” dessa intervenção, vão ao dentista, ao médico no dia da permanência, mas a pedagoga insiste, não desiste. E assim chegamos a uma formação continuada , constantemente em serviço.”

Uma questão que mexeu muito com a escola foi a *não implantação dos Ciclos de Aprendizagem*. Todas as professoras junto com a Equipe Pedagógica Administrativa resolveram não ciclar com base na Lei e Projeto Pedagógico da

Escola, colocando em prática a real autonomia que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação garante às escolas.

A direção coloca alguns pontos importantes quanto tal atitude:

- falta de apoio da mantenedora - “não se resolve todo o futuro de uma escola de um dia para outro. A proposta é boa, sua base é boa, mas necessita de um aparato de apoio.”
- Reflexão das idéias, opinião do coletivo pedagógico da escola - “... pela primeira vez, após a reunião com as diretoras e mantenedora, me questionei: é obrigado a implantar a proposta? Na saída perguntei para a Superintendente da Educação e ela me respondeu que não era obrigado a implantar. Cheguei na escola e contei tudo à pedagoga Jussara que entende muito de leis, ela disse que se quiséssemos ninguém nos obrigaria a implantar. Tem a lei que diz que a escola pode se organizar da maneira que quiser. A partir daí começamos a nos organizar como coletivo pedagógico. Eu fui um certo “elo” entre a escola e a SME.”
- Busca de suporte teórico sobre Ciclos de Aprendizagem - “...pensando sempre, votando democraticamente, fomos em várias palestras, fomos amadurecendo com o grupo a questão e levando para a SME. Eu mantive uma opinião própria. Crescemos politicamente, pedagogicamente, o grupo ficou mais unido, confiante, nada nos afetou.”

Frente a esses pontos a direção revela que uma das Pedagogas deu suporte teórico-pedagógico, o qual foi fundamental para deixar o grupo mais corajoso em dizer não à implantação dos Ciclos de Aprendizagem. A diretora descreve que: “...coloco tudo para o grupo, pois as professoras fazem parte desse processo. Sinto orgulho da forma como foi conduzido o trabalho.”

A escola pesquisada está estudando e sistematizando uma proposta de avaliação para futuras mudanças, sob a coordenação de uma das pedagogas da escola.

Pela entrevista com a diretora e vice-diretora da escola, notamos que ambas valorizam e respeitam muito o trabalho e o papel do pedagogo no contexto político-pedagógico da instituição, apoiando, refletindo, analisando, na medida do possível, as intenções e ações para a organização do trabalho.

Na opinião da vice-diretora em relação à implantação dos ciclos “... queiramos ou não a avaliação é um momento muito importante e significativo que envolve a caminhada do aluno, dos professores. Acredito que a Diretora e a Supervisora foram os elementos chave para que a escola não mergulhasse assim na escola ciclada, sem uma reflexão mais séria”.

2.5.2 Pedagogas

Por se tratar de duas pedagogas entrevistadas, em dias alternados, foi realizada uma primeira entrevista, na qual denominamos de 1ª pedagoga e por fim a segunda entrevista, na qual denominamos de 2ª pedagoga para melhor compreensão da análise dos dados.

Para a 1ª pedagoga o ano de 2002 foi um ano atípico, pois diz que foi difícil manter o mesmo andamento do ano de 2001 devido estar trabalhando em cima da emergência. Relata que o planejamento que teria a função de diminuir as emergências, em 2002 não cumpriu muito seus objetivos, devido o atendimento a

muitas estagiárias, reuniões com a SME e outros. Para ela, "... quando você faz uma coisa não faz outra. É um ano que eu não gosto".

Sobre seu entendimento de planejamento é que este deve ocorrer no início do ano, onde todos juntos discutem questões básicas do ano anterior, no início do outro. A partir do levantamento das questões prioritárias é que iniciam o planejamento da escola. Às vezes as questões têm a ver diretamente com o planejamento, outras são amplas refere-se a ações para a escola.

Segundo a 1ª pedagoga: "Por exemplo, um dia surgiu o assunto sobre a questão ecológica no grande grupo, vindo da comunidade. Essa responsabilidade não é só dos alunos, mas das famílias, dos professores, é uma preocupação de todos pelo ambiente que vivem. É uma questão que aparece no dia a dia, mas que não tínhamos sistematizado. Então a gente acaba colocando isso nesta reunião e lembrando que em algum momento do planejamento das aulas isso tem que aparecer."

A 1ª pedagoga, explica que as professoras nas suas ações se dividem por série, nos períodos da manhã e da tarde. A base do planejamento é o Currículo Básico, que segundo ela ainda não se deteriorou, isto quer dizer que o grupo de professoras juntamente com a Equipe Pedagógica Administrativa da escola valorizam e utilizam como documento principal o Currículo Básico da Rede Municipal como sustentação para o Planejamento de Ensino, bem como os pressupostos teóricos explicitados nas áreas do conhecimento. A 1ª pedagoga, fica junto aos grupos e detecta o que cada série e área do conhecimento necessitam de ajuda, apoio, e assim relata: "Este ano discutimos Língua Portuguesa na nossa semana de estudos pedagógicos, quando vai para o planejamento começamos pelas questões estudadas, discutidas nos encontros."

Quando questionada sobre como atua na hora/permanência coloca que tem a função de promover a organização das séries e iniciar pelo eixo de estudos. É da pedagoga a tarefa de dizer o que a série tem pela frente, afirma a 1ª pedagoga, portanto analisa se a professora é experiente e conhece bem o trabalho, mas se é uma que por exemplo saiu da 4ª série e foi para a 2ª série, ela atua com mais precisão, para situar a professora na série atual. Nesse sentido descreve que: “Eu preciso dizer para ela como eles (alunos) estão e aprendem, neste momento o conhecimento da vida escolar do aluno é fundamental.” Completa ainda que questiona com as professoras: “Que questões básicas elas vão ter que contemplar no início do ano? Letras, organização... uma explicação geral do dia a dia do aluno.”

A 1ª pedagoga então, explicita para as professoras o que se espera de cada área de estudo, qual é o objetivo de cada uma delas em especial. Diz que é normal ela fazer uma pequena fala dizendo o que se espera de História, de Geografia, de Ciências, entre outras. Como elas se entrelaçam, porque para a professora nem sempre é fácil perceber a ligação que essas disciplinas têm. “...explico também que pra mim que trabalho fora da sala de aula é bem mais fácil, e que conheço bem o currículo de todas as séries.”

A Pedagoga coloca em destaque o trabalho com o Ensino da Arte, onde tem uma linha que “costura” um pouco as disciplinas, a qual não precisa necessariamente, ser notada pelo professor regente, mas contempla as partes artísticas, culturais do assunto tratado em História, Geografia, etc.

Dentro desses elementos pedagógicos evidencia alguns pontos que necessitam de intervenção:

- Na hora/permanência, não é feito o que deveria fazer sempre. No começo do ano as professoras estão mais preocupadas em fazer o planejamento, depois elas

estão muito mais preocupadas em corrigir as tarefas que vem pela frente, que não deixam de ser planejamento, se ela corrigir com a idéia que aquilo vai mudar o passo seguinte.

- Têm professoras que já fazem esse trabalho e nem percebem que isso já é o começo do próximo trabalho.
- Idealmente, a hora/permanência deveria estar sendo usada por mim (pedagoga), devido o horário alternado, neste sentido tento fazer reagrupamentos entre os docentes, unindo-os num mesmo horário.

A pedagoga valoriza os estudos com os conteúdos de Matemática no sentido de pontuar o 1º planejamento do ano, levando em consideração a concretização do conceito para depois a abstração. Afirma que a 1ª e a 2ª séries devem trabalhar basicamente no concreto os elementos matemáticos, já a 3ª série usa o concreto e vai sair para alguma abstração, e a 4ª série parte do concreto como lembrança e sistematiza mais abstração. “Questiono, pergunto para a professora se ela sabe mexer com o material concreto. Promovo grupos de estudos e demonstração real com os materiais e suas funções. Se ainda a professora se sentir insegura, em alguns momentos vou até a sala de aula e trabalho com os alunos junto com ela”.

Nesta intervenção pedagógica, a Pedagoga faz questão de acompanhar a professora em sala de aula, pois, segundo ela, algumas querem aproveitar o momento da presença dela em sala para “planejar”, mas a finalidade maior é que a docente esteja presente para que a pedagoga possa identificar o ponto exato de intervenção.

Outras atitudes se fazem necessárias na ação da pedagoga em sala de aula como:

- Ela pede permissão aos alunos também, explicando o porquê de sua presença naquela aula.
- Aproveita o depoimento de professoras que já passaram por situações de insegurança na sua atuação e que conseguiram superar, tudo num clima de “brincadeira”.
- Nesta “brincadeira” os alunos são envolvidos também. Alunos e professoras se sentem mais valorizados.

Neste sentido, ao analisar tais depoimentos, constatamos que o que distingue o planejamento no campo social é a necessidade de valorizar as rotinas e de realizá-las construindo uma idéia. Para se falar em planejamento essas rotinas devem ser realizadas com clareza, para algo definido, não somente como ações formalizadas, mas com a certeza de que está sendo compreendido o que se faz. Esta visão está demonstrada um pouco mais na colocação da 1ª pedagoga quando se refere à atuação da docente frente a sua intervenção. Para esta pedagoga, “Pelo jeito com que eu lido com as situações, pelo conhecimento que eu tenho das professoras, eu não sinto que elas vejam como se eu estivesse mandando fazer. Elas sabem que “pego no pé”, se estiver parando eu vou atropelar, tem que andar. Falo brincando, mas elas também sabem que eu faço junto, dou subsídios para que aconteça.”

Ao ser questionada sobre as dificuldades deste trabalho, a 1ª pedagoga levanta alguns elementos dificultadores como:

- Falta de pessoal na escola, como principal problema.
- Tentativa de envolver a professora de todas as formas.
- Professoras que “fogem” dos encontros com a pedagoga.
- Saídas de pessoal da escola para as licenças.

- Se não consegue resolver o problema com a professora, com o aluno tem que resolver, assim sobrecarga sua função.

Para resolver tais questões ela se encontra com a outra pedagoga, a diretora e a vice-diretora todas as sextas-feiras pela manhã, para discutir as questões da semana e organizar as prioridades. Os outros dias da semana faz horário alternado. Participa das atividades de sala de aula, atende os alunos com dificuldades em aprendizagem e atende às permanências através de cronograma previamente planejado.

A referida pedagoga também viabiliza a consulta aos documentos que servem de referência para o planejamento mostrando onde está. Abre o documento na hora que precisa e diz que as professoras sabem onde estão e pegam na hora que precisar. A leitura prévia dos documentos que chegam, é realizada pelas duas pedagogas, pela diretora e vice-diretora, e após analisar e discutir as prioridades, é colocada a essência para o corpo docente.

Já o Projeto Político-Pedagógico é discutido pela equipe. Em reuniões, é feita uma revisão rápida do que já foi discutido, resolvido, para maiores esclarecimentos para os professores novos, como metas, objetivos, etc.

Para tanto a avaliação da prática docente se faz necessária na medida certa e no desenrolar do trabalho cotidiano, revela a 1ª pedagoga, pois através das reflexões e levantamento de situações diversas, como aquelas já colocadas no começo da entrevista, ela vai assumindo a responsabilidade, junto com as professoras, de todas as ações e decisões tomadas para a melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem e formação continuada em serviço.

Para melhor compreensão, segue um exemplo apresentado em sua entrevista: "E digo para a professora: é assim, a sala é tua, você manda nela, Eu

estou sugerindo que você faça alguma coisa diferente. Se não der certo a culpa é nossa. Eu assumo isso junto com você perante às mães. Agora, se der certo você vai fazer outras."

Neste contexto a aceitação e/ou a rejeição do trabalho de intervenção pedagógica em alguns momentos se faz presente, e a pedagoga revelou que de um modo geral o professor aceita a intervenção, mas há aqueles que rejeitam sem falar. É o caso da professora que concorda, ela participa, ela diz tudo bem na hora da permanência, mas ela não faz. É um jeito de rejeitar, sem se indispor. Para a 1ª pedagoga seria ótimo se a professora falasse "não faço", porque seria mais fácil discutir os porquês e tentar conhecê-los.

Sendo assim, o reconhecimento dos espaços de planejamento pelo professor no cotidiano da escola, deve representar momentos de formação continuada dos mesmos, e é através do trabalho das pedagogas em conjunto com a direção, que as professoras da escola buscam compreender melhor sua prática de sala de aula, tendo um apoio maior na atuação da 1ª pedagoga, tanto no atendimento às professoras como aos alunos.

E é aqui, que se revela uma compreensão diferenciada no papel assumido pela pedagoga em questão, onde a mesma descreve: "... A responsabilidade é nossa. Eu pego as crianças para recuperar. Por exemplo, se a professora é incompetente para determinado tipo de trabalho, como dar aulas para a 1ª série, eu como pedagoga também sou por não conseguir deixá-la competente durante o ano. Então a função é minha. Converso, estimulo, faço, busco... Se eu não consigo resolver o problema com a professora, com os alunos eu tenho que resolver. Assim eu acabo me sobrecarregando".

De todos os relatos feitos nesta entrevista, o último ponto questionado foi quanto a Implantação dos Ciclos de Aprendizagem, porque a escola não ciclou. Então a 1ª pedagoga estudou com o grupo, concluíram que a LDB, não diz que a escola tenha que ciclar, a lei diz que podemos escolher a nossa forma de organização, afirma ela. Mas que pessoalmente gostaria de ciclar e que para tanto é preciso:

- Reorganização do conhecimento que não seja por disciplina.
- Secretaria Municipal de Educação com aprofundamentos necessários, para a escola e suas necessidades conforme sua realidade.
- Maior apoio ao aperfeiçoamento dos professores.
- Mais profissionais na escola.

A idéia de organizar a escola de forma diferente está em discussão, mas afirma que a escola não tem subsídios para manter uma proposta de fato, e que todo ano é ameaçada de fechar pela mantenedora. A pedagoga termina a entrevista dizendo que: “O argumento do medo não me convence. Eu por medo não ciclo. Eu ciclo se formos trabalhar na idéia da não reprovação, da organização da escola de uma forma diferente e sabendo que a gente não vai ter pessoal como a Prefeitura diz que vai. O medo é um fator de mudança também”.

Tais declarações revelam que a avaliação do processo de organizar o trabalho pedagógico na escola é de extrema importância. Se de um lado a argumentação e decisão escolhidas pelos professores e Equipe Pedagógica Administrativa foram decisivas para o crescimento político-pedagógicos dos mesmos, por outro constatasse que ainda a nota emitida ao aluno, é fruto de uma avaliação classificatória e excludente.

Na entrevista realizada com a 2ª pedagoga o assunto inicial foi quanto ao planejamento do trabalho docente, questionando como é a atuação da entrevistada nas atividades de planejamento. A 2ª pedagoga discorreu sobre uma divisão de trabalho entre ela e a 1ª pedagoga, relatando que: "...como atuamos em horário alternado, uma fica na área de planejamento mesmo (supervisão) e outra (que sou eu), na orientação: encaminhamentos de alunos, atendimento a pais e com os professores nas dificuldades das crianças."

Há, portanto, uma divisão de trabalho na escola no que refere a função do pedagogo na sua totalidade. Na concepção da 2ª pedagoga que se formou em Pedagogia com habilitação em Orientação Educacional, portanto, segundo ela, seus conhecimentos estão voltados para essa função, mas diz: "Tem momentos que eu entro na "seara" da 1ª pedagoga, como ela também entra na minha."

Quando solicitada a falar de que forma isso acontece, exemplificou que a entrada de novos professores na escola, tenta trabalhar, a partir das dificuldades do ano anterior, referentes aos alunos, expondo aos professores seus encaminhamentos e atendimentos. Disse que no atendimento aos alunos em 2002, a escola aprofundou os programas, via Mantenedora como "Olho no olho e quem ouve bem aprende melhor", buscou parcerias com outras instituições (instituições particulares) para agilizar o atendimento, solicitando também estagiárias nas áreas de psicologia, psicopedagogia e fonoaudiologia.

Outra ação importante referente ao planejamento que desenvolveu foi o estímulo ao envolvimento do professor referente à história de vida da criança. Promoveram junto com a direção e vice-direção várias reuniões com os pais e professores para maior entrosamento e compreensão sobre a aprendizagem dos alunos. Escolheu o momento de entrega de "boletins" (resultado da avaliação

bimestral do aluno) para concretizar tal ação. A 2ª pedagoga descreve que: "... decidimos que a entrega de boletins seria um momento importante mesmo, pois afinal de conta é a hora de mostrar para o pai o trabalho do aluno. Então o produto do trabalho estava ali, na entrega de boletim, que era a nota". Aqui, acontece uma contradição na forma de ver a avaliação, pois a aprendizagem deveria estar além de uma mensuração.

Neste sentido, ao analisar o depoimento da referida pedagoga, é preciso atentar para uma situação real no Sistema de Avaliação. Sabe-se que os sistemas de exames, com suas conseqüências em termos de notas e suas manipulações, polarizam as concepções de muitos educadores. No processo de ensino-aprendizagem os acontecimentos podem caminhar tanto de uma forma significativa e vitalizante, como podem ficar adormecidos em um canto.

A 2ª pedagoga defende que ao falar da avaliação do aluno ele precisa estar presente em algum momento específico, assim a escola estará dando abertura para que ele (o aluno) possa participar efetivamente do processo, bem como tentar melhorar seu rendimento com a compreensão devida e de direito, verificando que a avaliação não está voltada somente para ele, mas para todos os envolvidos com o ensino-aprendizagem. Pois, acredita que: "... temos que falar deles na presença deles".

Quanto às dificuldades encontradas na prática de sua função afirma que a escola é organizada. "... percebo o grupo coeso, com vontade de fazer a criança aprender." Mas acha que a maior dificuldade está naquelas pessoas que erram e não admitem o seu erro.

Para resolver tais questões, a 2ª pedagoga coloca que a maioria das professoras pede sua ajuda na avaliação da aprendizagem do aluno, por exemplo,

na ajuda quanto ao mecanismo da leitura. Nesse sentido, retrata que: "Eu tenho 33 anos de magistério. Então eu acho que elas (as professoras) me respeitam. Eu nunca cheguei na sala para dizer que elas estão fazendo errado, vim aqui para ajudar".

Com relação a sua orientação frente às professoras no sentido da consulta aos documentos que servem de referência para o planejamento, esta citou com muita precisão o Projeto Político-Pedagógico, o qual teve a participação de todos.

Na avaliação da prática docente, a pedagoga relata a importância do Conselho de Classe, o qual acontece bimestralmente pois, fica mais fácil a organização e praticidade do trabalho, por exemplo: fichas com os avanços na aprendizagem e atendimento e encaminhamentos específicos dos alunos. Na sua fala, descreve que: "As professoras adoram, porque passo informações sobre os alunos, quanto aos anos anteriores também."

Outra forma de avaliar, propõe ao professor que tem dificuldades com determinado aluno, que o observe em outras atividades, como é o caso da Educação Física para assim perceber com "outros olhos" a capacidade do aluno.

Quanto a sua intervenção no trabalho das professoras, relata que existe somente aceitação e não rejeição. A mesma fala que: "fico até feliz da vida, porque elas (professoras), dizem assim: é a única escola que já vi a orientadora trabalhar, realmente fazer o serviço e ajudar a gente." Quando acontece um problema com a professora relacionado ao aluno, a pedagoga procura a orientação de uma psicopedagoga que trabalha em parceria na escola, ajudando na resolução de problemas que fogem da alçada das pedagogas.

A escola enfrenta os problemas de aprendizagem dos alunos através de um trabalho efetivo de recuperação com uma professora em período alternado e com as professoras das áreas especiais (ensino da arte, educação física e literatura) nas suas janelas, envolvendo também as pedagogas e a vice-diretora.

Ao ser questionada a respeito do reconhecimento dos professores dos espaços de planejamento como momento de formação continuada para os mesmos, respondeu que acha que sim, mas, que a questão é muito pessoal. Para a 2ª pedagoga: "as professoras vão e aplicam, fazem um curso e querem aprimorar. As professoras aqui não gostam de ficar na mesmice."

Na Implantação dos Ciclos de Aprendizagem, a pedagoga coloca que a escola fica muito tranqüila em continuar seriada, porque ainda não achou uma forma melhor de organização. Por exemplo: "A gente queria mais horas de aulas para o aluno, seis horas, isto sim seria uma reestruturação... um ano perdido na vida do aluno é problemático, mas chamamos o pai a participar desde o começo do ano da vida escolar do seu filho".

2.5.3 Professoras

Diante das informações colhidas nos questionários respondidos pelas 11 (onze) professoras da escola pesquisada, no caso específico desta pesquisa trata-se de educadores que trabalham com alunos do Ensino Fundamental no período diurno. A média de experiência das mesmas na área educacional é de 22 anos; sendo que a situação funcional das professoras em 2002 na Prefeitura Municipal de Curitiba é a seguinte: 4, possuem 1 padrão na RME; 2 possuem 1 padrão na RME e

outro em escola da Rede Estadual; 2 possuem 1 padrão na RME e RIT na mesma escola; 1 possui 1 padrão na RME e RIT em outra escola; 2 possuem 2 padrões na RME na mesma escola.

Nesta instituição de Ensino 60% trabalham em torno de 5 a 10 anos, 30% entre 1 a 5 anos e 10% menos de 1 ano. Quanto ao gênero, todas as professoras são do sexo feminino. Em termos de formação escolar observou-se um equilíbrio, pois 50% possuem escolaridade superior e os outros 50% já têm especialização.

No que diz respeito ao grau de satisfação em trabalhar nesta instituição de ensino as respostas foram as mais diversas, 100% concordam que gostam de trabalhar na Escola São Municipal Luiz, deste percentual 40% reafirmam sua preferência pela proximidade de suas residências, das professoras que responderam o porquê da sua satisfação alcançaram um percentual de 70% e os mais interessantes foram os seguintes comentários: “É uma escola organizada e há respeito pela individualidade dos profissionais.”; “É uma escola organizada, com colegas dedicados e eficientes. Colegas participativos, amigos, e também próximo da minha casa.”; “Sinto um grande envolvimento, com a prática pedagógica.”; “É uma experiência nova e percebo que uma escola organizada pode desenvolver muito mais.”; “Me sinto bem, sou bem assessorada, temos uma ação conjunta e procuramos sempre trabalhar da melhor forma para satisfazermos a comunidade, as crianças e nós mesmas.”; “Apesar de ser novata na escola, sinto-me muito bem porque sempre fui ouvida e apoiada por toda a equipe pedagógica da escola, e colega de série, devido ao entrosamento tenho certeza que irei me aposentar aqui.”

Quanto a estrutura física da escola é muito importante conhecer a opinião das professoras, pois este item se bem explorado e trabalhado torna o aprendizado mais prazeroso, tanto para o educador como para o educando. Na análise deste

item foram utilizados quatro graus de classificação: "Discordo totalmente", "Não tenho opinião sobre o assunto", "Concordo parcialmente" e "Concordo totalmente" para melhor interpretação das informações.

Quanto a questão do espaço na escola, a maioria foi condizente em responder que a escola possui pouco espaço para que se possa realizar atividades recreativa, mas se tiver uma maior organização este pequeno espaço pode ser utilizado por todos. Ao analisarmos essas questões chegamos às seguintes conclusões, a escola não possui espaço para refeitório; a quantidade de banheiros é suficiente para atender os alunos e estão sempre bem limpos, salvo a opinião de uma questionada descrevendo que "são dentro do espaço físico disponível".

A opinião das professoras em relação às salas de aulas foi bem dividida, pois a metade diverge quanto a amplitude, a iluminação e a claridade das salas de aulas. Dentro das salas, quanto ao conforto das mesas e cadeiras e sua conservação, as opiniões também se dividiram entre as professoras, porém todas concordam que elas comportam o número de alunos, não excedendo a capacidades das salas de aula. Dentro desse assunto uma professora descreve que "a sala de artes é bastante reduzida devido a falta de espaço físico."

Outra pergunta levantada foi a questão da área livre adequada para o recreio e as aulas de Educação Física e também a organização dos recreios e se estes tem atividades dirigidas; a maioria descrevem que como a escola é pequena e atende 320 alunos divididos nos turnos manhã e tarde o espaço para o recreio é muito pequeno. Outro assunto abordado foi o material didático, que na opinião das professoras atende às necessidades dos alunos, na medida em que seja utilizado como apoio, sempre procurando outras informações quanto ao conteúdos para melhor desempenho da aula.

Quanto às atividades de recreação, só acontecem quando tem professora disponível, conforme observamos na descrição de uma professora "os recreios são realizados com atividades dirigidas, quando há pessoas disponíveis para fazerem este atendimento" a mesma professora continua sua opinião relatando que "devido ao reduzido espaço físico existe a colaboração de todos para que o recreio seja o mais 'agradável' possível".

A maioria dos educadores tem consciência que é de grande importância para o desenvolvimento profissional a continuação de sua aprendizagem para aprimorar seus conhecimentos, habilidades e para a melhoria de sua prática pedagógica. Por isso, perguntamos às professoras quais os cursos de atualização profissional que estas realizaram nos últimos 3 anos? As respostas foram as mais variadas possíveis devido a grande quantidade de cursos ofertados pela mantenedora.

Observou-se uma unanimidade quanto ao interesse na participação dos cursos, a maioria oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, porém na escola alguns cursos oferecidos são sorteados entre os interessados. O interesse de todas as professoras pela realização de cursos na área de informática é muito bom para que o profissional esteja sempre bem informado e atualizado. Os cursos de informáticas são realizados através de uma parceria entre a PMC - Prefeitura Municipal de Curitiba e uma empresa privada, a Futurekids.

A participação e escolha dos cursos é de inteira responsabilidade dos professores, quando estes se interessam pelas temáticas e/ou docentes/palestrantes, salvo alguns que são obrigatórios pela SME. Abaixo segue relação dos cursos mais praticados:

- Educação Física, Expressão Corporal, Dança, Ginástica, Biodança.

- Informática, Digitando o Futuro; Relacionando a aplicação da Informática em sala de aula.
- Língua Portuguesa, Ciências, História, Espanhol.
- Everest, Micro-mundos, Organização da Escola em Ciclos de Aprendizagem, Sintonizando TV Professor, Desenvolvimento Sustentável.
- Xadrez.
- Educação Infantil.

Depois de levantarmos aqui os cursos realizados pelas professoras percebe-se como estas consideram ser uma formação continuada e o que acontece ao longo de sua capacitação profissional.

Considerando os quatro graus de classificação que são: "Sempre", "Algumas vezes", "Raramente" e "Nunca", as professoras responderam quanto a questão da ocorrência de sua formação continuada. 50% consideram que sua formação continuada ocorre através de cursos, aprimoramentos e consultorias ofertados pelos respectivos Núcleos Regionais de Ensino e SME - Secretaria Municipal de Educação de Curitiba e o restante 50% ocorre somente algumas vezes.

50% respondem que sua formação continuada sempre ocorre através de estudos e discussões no coletivo pedagógico da escola; 40% responderam que ocorre somente as vezes e 10% raramente ocorrem. 10% responderam que sua formação continuada ocorre somente através de estudos individuais onde cada um busca seu aperfeiçoamento de acordo com seu interesse; 40% ocorre algumas vezes; 20% ocorre raramente e os outros 30% não fizeram a classificação. Finalizando, somente uma professora foi mais além e descreveu a opinião em relação ao investimento econômico na sua formação continuada.

Uma abordagem especial foi dada à questão do planejamento, pois entendemos que toda escola deve planejar antes de por em prática suas ações e para que estas atividades tenham sucesso dentro ou fora da Comunidade Escolar. Enfatizando como ocorre a dinâmica do planejamento, a hora/permanência, sua participação em outras atividades dentro da escola, a formação continuada, e para finalizar como o professor observa o trabalho do pedagogo na escola.

Diante dessas perguntas, conseguimos interpretar como é entendida por parte das entrevistadas a importância do trabalho de um pedagogo desenvolvido em uma instituição de ensino, e neste estudo de caso, explicitar a particularidade de uma escola.

Quando foi questionado qual a ordem de preferência do docente em relação à organização do Planejamento, seguindo a classificação já descrita acima as respostas foram as seguintes:

Na ordem de importância, em primeiro lugar, com 90% os docentes preferiram o planejamento voltado para a questão das Diretrizes do Currículo Básico, sendo que os outros 10% não classificaram.

Em segundo lugar, com 90% escolheram duas temáticas na ordem de preferência, foram o Projeto Político Pedagógico da Escola, sendo que, 10% responderam nunca dar preferência para esta temática, a outra temática foi as Informações recebidas pela Equipe Pedagógica da escola, sendo que, 5% não classificaram e 5% informaram que somente algumas vezes poderiam dar preferência a esta temática.

Em terceiro lugar, 70% deram preferência às Diretrizes Curriculares da Rede Municipal de Ensino, sendo que, 20% informaram que somente algumas vezes teriam preferência a esta temática e 10% não classificaram.

Os PCN'S, ficaram em quarto lugar com 40% do grau de preferência, sendo que, 30% responderam que somente algumas vezes teriam preferência por esta temática; 10% raramente escolheriam em sua preferência e 20% não classificaram.

Já os Livros didáticos ficaram em quinto lugar com o percentual de 20%, sendo que, 10% responderam que somente algumas vezes teriam preferência pela temática; 40% raramente escolheriam; 20% nunca a escolheriam e 10% não classificaram.

Finalizando, com a opção "outros" duas professoras destacaram dois questionamentos: A criatividade do professor em realizar "coisas" novas e Os livros didáticos adotados pela escola estão de acordo com as Diretrizes Curriculares da RME., e são utilizados como um apoio ao trabalho desenvolvido em sala de aula com as crianças.

Ainda dentro desse critério da classificação, agora questionamos quanto a ocorrência na dinâmica do planejamento. Foi presenciado que a maioria das professoras indicou ser muito importante as opções abaixo, respondendo que sempre deram preferência a todas as opções sugeridas, de acordo com o observado nas respostas seguintes:

70% preferem trabalhar com o diagnóstico da realidade social do aluno; 10% às vezes preferem; 10% raramente preferem e os outros 10% não classificaram. 60% indicam que sempre preferem a presença da(s) pedagoga(a) ajudando no plano de trabalho docente; e 40% somente algumas vezes nas necessidade específicas.

60% sempre preferem o intercâmbio com professores, visando elaboração de atividades e/ou materiais comuns; 30% responderam que as vezes e 10%

raramente preferem. 60% sempre preferem o acompanhamento pela Equipe Pedagógica da escola às atividades desenvolvidas em sala de aula; 10% às vezes, 20% raramente preferem e 10% não classificaram. 60% sempre preferem o desenvolvimento de atividades e/ou projetos em conjunto com professores das demais áreas; 20% às vezes, e o restante com 20% raramente preferem essa opção quanto à dinamicidade do planejamento.

Quanto ao questionamento, de que forma é utilizada a hora/permanência e se ocorrem estudos nas permanências e sob orientação de quem, as respostas tiveram as seguintes indicações:

70% sempre preferem realimentar o planejamento de sala de aula; 20% as vezes e 10% não classificaram. Já 60% preferem preparar materiais diversos e 40% somente algumas vezes. 30% sempre preferem os estudos com aprofundamento teórico sobre determinadas questões da prática docente; 60% as vezes preferem e 10% raramente preferem. E, para finalizar 10% sempre preferem corrigir cadernos e atividades dos alunos; 40% as vezes; 20% raramente preferem e 20% não classificaram. No período das permanências das professoras, as pedagogas acompanham realizando intervenções pedagógicas referentes à prática de sala de aula. Este acompanhamento acontece devido um cronograma previamente marcado e também pela necessidade do professor.

Ainda quanto a questão das permanências, foi feita outra pergunta às professoras. Se existia ocorrência de estudos nas horas/permanências, e quem as orientava? 80% responderam que sim e 20% não. Sob a pergunta de quem as orientava, 50% respondeu sob orientação da Equipe Pedagógica; 30% da supervisora e/ou orientadora; 10% que algumas vezes sem a indicação de orientação; 10% raramente, sem a indicação de orientação.

Quanto a participação do corpo docente em outras atividades da escola, obtivemos os resultados a seguir: 80% das professoras responderam que sempre participam das reuniões pedagógico-administrativas da escola e 20% somente algumas vezes.

Quanto a participação das reuniões com os pais de alunos: 60% sempre participaram; 30% somente algumas vezes e 10% responderam que raramente participam. Quanto a atuação das professoras na APPF - Associação de Pais, Professores e Funcionários, 20% sempre participam; 10% responderam que algumas vezes; 10% responderam que raramente; 40% nunca atuaram na APPF e 20% não classificaram.

Quanto a participação no Conselho de Classe, 10% sempre participam; 10% algumas vezes; 20% raramente; 30% nunca participam e 30% não classificaram.

Para completar e finalizar a questão da APPF - Associação de Pais, Professores e Funcionários uma professora descreveu que: "embora não esteja envolvida diretamente na APPF, estou sempre informada sobre as decisões tomadas, que são transmitidas pela direção e/ou Equipe Pedagógica da escola." Outra professora descreveu que participa de: "todas as atividades propostas pela escola."

Dando continuidade aos questionamentos voltados para a importância do planejamento escolar, perguntamos: Há apoio das colegas à construção do planejamento coletivo e quando acontece este apoio se há troca de experiências e materiais didáticos?

As respostas das professoras chegaram ao percentual de 80% no sentido de que existe apoio das colegas na construção do planejamento e também na troca

de experiências e materiais didáticos. Justificando que ninguém trabalho isolado, o entrosamento é muito bom, pelo menos observou-se que a maioria que alcançar um objetivo comum que é a praticidade refletindo um trabalho coerente, crítico e com resultados positivos para as docentes e os discentes tanto na construção do planejamento quanto na troca experiência e material didático de várias áreas. Os 20% restante que discordaram dessa afirmativa não a justificaram.

A gestão escolar tem um fundamental papel a desempenhar dentro da escola que é a difícil tarefa de fazer a escola funcionar dentro de uma interação entre a mantenedora, diretores, pedagogos, professores, alunos e a comunidade. Diante dessa preocupação elaboramos alguns questionamentos. Se a direção da escola procura resolver os problemas que existem, se o professor tem autonomia e participação na resolução de qualquer problema levantado e se seu trabalho é na maioria das vezes reconhecido e valorizado pela Comunidade Escolar?

Quanto a questão da presença da direção na resolução de problemas acontecidos na escola, 100% das professoras tem consenso em sua resposta de que há interesse da direção na resolução dos problemas que venham a ocorrer. Descrevendo que essa participação acontece da seguinte forma: "Sim, sempre com a participação da supervisão e orientação e às vezes dos pais."; "Sim, para o bom andamento do trabalho."; "Sim, a direção e vice-direção da nossa escola é composta por duas pessoas muito atuantes e presentes, quanto aos problemas que o correm ambas procuram sanar de imediato estas situações, sempre dialogando com todos."

Sobre a autonomia e participação na resolução de qualquer problema levantado e se este pode opinar e é ouvido. 90% responderam que sim e 10% não; das que tem vez e voz, descreveram que: "Sim, porque o grupo é receptivo."; "Sim,

o difícil não é falar é convencer que estamos certos do que falamos."; "Sim, me sinto à vontade para expor minhas idéias e pontos de vista."

Quanto o reconhecimento e valorização do trabalho pela Comunidade Escolar. A resposta foi unânime, 100% concordam que a comunidade valoriza e reconhece seus trabalhos. Com os seguintes relatos: "Sim, as exposições dos trabalhos, mostras e feiras em que a comunidade participa tem mostrado isso"; "Sim, gostam do trabalho que fazemos com seus filhos e da qualidade"; "Sim, como estou apenas há oito meses na escola, não posso dizer que o trabalho seja sempre reconhecido e valorizado pela Comunidade Escolar. Porém, percebo que existe uma grande parcela desta comunidade que valoriza e reconhece o nosso esforço de desenvolver o melhor trabalho possível".

Na montagem do questionário foram realizadas cinco perguntas às professoras, quanto ao relacionamento com as pedagogas, e estas perguntas apresentam-se da seguinte forma:

Em se tratando dos momentos em que as professoras procuram a profissional pedagoga da escola para orientação, ocorrem dentro da seguinte análise. 80% sempre procuram quando necessitam da complementação dos conhecimentos e práticas pedagógicas de sala de aula, com o seguinte relato de uma professora "procuro estar sempre em contato com a equipe pedagógica da escola, porque sempre estão 'dando suporte' às ações que em conjunto desenvolvemos na escola." e somente 20% procuram as pedagogas algumas vezes, com o seguinte relato de uma professora "somente em casos extremos."

Com a resolução de problemas disciplinares dos alunos, somente 10% procuram as pedagogas; 40% algumas vezes; 20% raramente; 10% nunca e 20% não fizeram a classificação. Já com a resolução de problemas com outros

professores, os resultados foram os seguintes: 50% raramente resolvem esses problemas juntamente com as pedagogas; 20% nunca; 10% algumas vezes e 20% não fizeram a classificação.

E na resolução de problemas com os pais, a procura das pedagogas pelas professoras se deu com os seguintes percentuais: 50% só algumas vezes; 30% raramente; 10% nunca e 10% não fizeram a classificação.

Quanto a pergunta se as pedagogas realizavam intervenções pedagógicas no trabalho das professoras, as respostas obtiveram os seguintes percentuais: 80% responderam que sim e 20% não. Das professoras que afirmam ter uma intervenção pedagógica, relatam que as profissionais interagem através de trocas de idéias, conhecimentos, diálogos e experiências sempre fundamentadas em argumentações. Dentre as que opinaram, as mais expressivas foram: "Aproveito para esclarecer pontos para que o trabalho chegue ao seu objetivo. A intervenção ajuda positivamente e as atividades se desenvolverão melhor"; "Dialogando e colocando também minha opinião, por que tomei esta e não aquela atitude, assim há maior compreensão e aceitação mútua."; "Fazendo leituras sobre assuntos que podem acrescentar dúvidas, ajudando na elaboração dos planejamentos."; "Na realidade não existe uma 'intervenção pedagógica', mas sim uma troca constante de idéias, informações, um diálogo permanente, sempre visando a melhoria do trabalho em prol das crianças."; "Por reconhecer a grande capacidade de nossa supervisora, sinto-me segura com suas intervenções ao me mostrar novas ou diferentes práticas de ensino."

Quanto a questão da importância do trabalho e do papel das pedagogas na escola, as respostas foram as seguintes. 90% das professoras respondem que possuem funções muito importantes a desempenhar na escola, como o observado

nos relatos: “Sem ele(a) o trabalho ficaria sem orientação, sem troca de idéias, sem estímulo, sem equilíbrio.”; “É indispensável para orientar e conduzir o Trabalho Político Pedagógico da escola. Deve estar a serviço dos professores. É totalmente dispensável quando seu trabalho é burocrático e fiscalizador.”; “Desde que este saiba realmente o que deve fazer em sua escola. Observando conteúdo, alunos, professores e realidades.”; “Em nossa escola sim, devido ao trabalho que realiza junto aos professores e a escola como um todo.”; “É a pessoa que mais busca atualização dentro da escola e repassa-nos informações com muita naturalidade e sutileza.”

Os outros 10% discordam que elas sejam indispensáveis, podendo a escola funcionar sem a ação das pedagogas, relatando que "A escola funciona sem ele (as pedagogas)".

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A qualidade do ensino vem do compromisso do coletivo dos educadores com a formação plena da cidadania, pela mediação da efetiva construção do conhecimento. Com base em condições sociais e materiais adequadas neste pressuposto, penso e reflito sobre a possibilidade desse trabalho de sustentação pedagógica no interior da escola pública.

Nos meus quatorze anos de trabalho em escola pública da rede municipal, e entre esses, seis anos atuando como pedagoga, muitos momentos de questionamento levantei no que diz respeito ao real papel e importância do pedagogo na realização do trabalho pedagógico escolar quanto as relações interpessoais dos grupos dos quais faço parte. Obtive avanços, esbarrei em limites e dinamizei possibilidades de garantia da qualidade no ensino-aprendizagem.

Foi nesta caminhada que busquei, através desta pesquisa, contribuir um pouco mais para a compreensão sobre a área da educação escolar, focalizando o papel do pedagogo na organização da prática pedagógica, bem como a clareza da opção política de mundo e educação que sustenta. Assim, a reflexão direcionada para o resgate da qualidade do ensino/aprendizagem, tornou-se um desafio que procura a qualidade dos resultados que permeiam a educação, com dignidade, em benefício da própria cidadania.

O desenvolvimento dessa qualidade que todos almejamos só se garante pela ação participativa e coletiva, onde a co-responsabilidade de todos é condição para obtenção e sustentação de um referencial educativo permeado de significado. Nessa ação, está envolvido o aluno, que não pode ser paternalizado nem vitimado; o professor, que precisa estar consciente de seu papel social e político; a família, que,

através do diálogo com o filho e a escola, pode chegar a avanços razoáveis; o Estado, que deve especificar sua responsabilidade quanto à organização do Sistema Educacional, à articulação dos meios para subsidiar a escola e a educação de uma forma geral e às condições de democratização do ensino.

As ações mais significativas que devem nortear o trabalho pedagógico na escola se encontram na valorização do saber historicamente produzido e acumulado pela humanidade, na história de todas as pessoas, na produção de suas vidas, no conhecimento e na totalidade das relações humanas com as quais os homens se envolvem, com vistas a despertar, a construir a consciência crítica do aluno.

É neste contexto que a atuação do pedagogo escolar se faz necessária e imprescindível na base da sustentação pedagógica, considerando a relação teoria-prática do fazer pedagógico, entendendo que a função social da escola é a construção-transmissão do saber elaborado de modo que os alunos das camadas populares aprendam criticamente, e juntos com os profissionais da escola possam, na sua prática social, transformá-la no sentido de torná-la democrática.

Mas, um dos aspectos bastante controvertido nas discussões em torno da escola hoje é a atribuição do pedagogo. Será ele indispensável na escola?

Para esclarecer esta questão, apresento algumas respostas dadas pelas professoras da escola pesquisada, aquelas que mais me chamaram a atenção e me fizeram reiterar ainda mais a importância da atuação política e pedagógica do pedagogo na escola. Neste caso, mais especificamente as relações pedagógicas existentes na conquista de um ensino de maior qualidade, mediado pela(s) pedagoga(s), e, conseqüentemente, uma aprendizagem significativa e humanizadora pelo aluno.

Cabe aqui destacar algumas dessas falas das professoras da escola pesquisada: “por reconhecer a grande capacidade de nossa pedagoga, sinto-me muito segura com suas intervenções ao me mostrar novas e/ou diferentes práticas de ensino.”; “a pedagoga é indispensável para orientar e conduzir o trabalho político pedagógico da escola. ...É totalmente dispensável quando seu trabalho é burocrático e fiscalizador.”; “A nossa pedagoga é a pessoa que mais busca atualização dentro da escola e nos repassa informações com muita naturalidade e sutileza.” Defino o papel do pedagogo na escola como um dos trabalhos mais importante do processo educativo. O pedagogo organiza toda a estrutura educacional, juntamente com outros componentes da escola.”; “Em nossa escola, a nossa pedagoga está sempre presente, atuando em conjunto conosco. Portanto, na minha opinião, ela não tem um papel na escola, mas sim uma atuação eficiente, consciente junto a todo o grupo de professores, além de um excelente bom humor.”

Considerando as colocações feitas pelas professoras da escola, e levando em conta os limites postos (muitas vezes impostos) pelo sistema de ensino, a função do pedagogo se faz essencial numa proposta de atuação dinâmica e política sempre.

Nesta perspectiva de trabalho é que as relações na escola devem pautar-se na produção cultural do ser humano, através do trabalho coletivo, onde o pedagogo competente no seu fazer pedagógico, oferece subsídios para a articulação satisfatória da organização do trabalho pedagógico.

Há que se avançar na superação da divisão do trabalho, no interior da escola, porque pode-se observar essa divisão entre os profissionais com habilitação em supervisão com tarefa especificamente pedagógica e o orientador educacional relacionado a atribuições junto a alunos e pais.

Tal superação depende da concepção política de mundo e de sociedade. O trabalho pedagógico como princípio unitário da organização da prática docente e da organização do trabalho pedagógico escolar deve orientar e fundamentar o Projeto Político-Pedagógico, enquanto instância específica de discussões e possibilidades de construção de prática superadora das divisões da sociedade capitalista.

Para finalizar acredito que o verdadeiro papel do pedagogo está na busca constante da fundamentação teórico-metodológica, a qual se refletirá na prática exercida pelo mesmo, bem como compreender e agir frente às relações de conflito existentes no cotidiano da escola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel G. Ofício de mestre: imagens e auto-imagens. 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. Currículo, cultura e poder. Mimeo, s.d.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO PARANÁ. Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná. Ed. 3ª, Curitiba: 1997.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. DOU, 23/12/1996.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CADERNO PEDAGÓGICO. FEIGES, Maria Madselva. A construção do projeto político-pedagógico. Trabalho coletivo em favor da democratização do ensino. Curitiba: APP-Sindicato, nº 02, Março de 1999.

CADERNO PEDAGÓGICO. SAVIANI, Nereide. Parâmetros curriculares nacionais, o que dispõem para o ensino fundamental? Curitiba: APP-Sindicato, nº 02, Março de 1999.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Novo dicionário da língua portuguesa. RJ, Ed. Nova Fronteira, 1995. P. 163.

FIORI, José Luís. Neoliberalismo e políticas públicas. In: FIORI, José Luís. Os moedeiros falsos. Rio de Janeiro: Petrópolis, 1997, p. 201-213.

FORTUNATO, Sarita A. de O.; CALISTO, Simeri de F. R.; NETZEL, Vilma da R. A produção do conhecimento e a reconstrução da prática pedagógica na escola pública., Curitiba: IBPEX, Monografia para Especialização, 1999.

FREIRE, Paulo. A educação na cidade. 2ª ed. São Paulo: Editora Cortez, 1995.

_____. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 11ª ed., São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

_____. Pedagogia do oprimido. 26ª ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1999.

FREITAS, Luiz Carlos de. Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática. Campinas: Papyrus, 1995.

GANDIN, Danilo. Planejamento como prática educativa. 11ª ed., São Paulo, Edições Loyola, 2000.

GARCIA, Regina Leite. O orientador educacional e o currículo. Porto Alegre: Revista Prospectiva, vol. 02, nº 14, out. 1986.

GARCIA, Walter. Administração educacional em crise. São Paulo: Cortez, Autores Associados, Polêmicas do nosso tempo no 1991.

KUENZER, Acácia. As políticas de formação: a construção da identidade do professor sobrando. Educação e Sociedade. Campinas: Cedes, vol. 68, 1999.

LESBAUPIN Ivo. (org.) O desmonte da nação: balanço do Governo FHC. Petrópolis-RJ: Vozes, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. Ideologias e cidadania. São Paulo: Editora Moderna, 1995.

_____. Pedagogia e pedagogos, para que? São Paulo: Cortez, 1998.

_____. Organização e gestão da escola: teoria e prática. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma G. Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudanças. Educação e Sociedade. Campinas: Cedes, vol. 68, 1999.

LÜDKE, Menga. & ANDRÉ, Marli E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. (orgs.) et.al. Currículo, cultura e sociedade. In: Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. 3ª ed., São Paulo: Cortez, 1999.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini de. Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática. Campinas: Papirus, 1996.

PARO, Vitor Henrique. Qualidade do ensino: a contribuição dos pais. São Paulo: Xamã, 2000.

_____. Escritos sobre educação. São Paulo: Xamã, 2001a.

_____. Reprovação escolar: renúncia à educação. São Paulo: Xamã, 2001b.

PIMENTA, Selma Garrido. (coord) Pedagogia, ciência da educação? Textos: LIBÂNEO, José Carlos, et al. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. Orientador educacional ou pedagogo. In: Revista da ANDE, São Paulo: Cortez, no 09, p. 29-37, 1995.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. Escola Municipal São Luiz – Ensino Fundamental. Prefeitura Municipal de Curitiba. Secretaria Municipal de Educação. Curitiba: 2002.

ROSA, Dalva E. Gonçalves; SOUZA, Vanilton C. de Souza. (orgs.) et.al. Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores. In:

MURIBECA, Maria Lúcia Maia. A pedagogia, o pedagogo e a prática escolar. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

RATTO, Ana Lúcia Silva; GOUVEIA, Andréia.(orgs.) A comissão. Documento: Análise da proposição de ciclos de aprendizagem da secretaria municipal de educação de Curitiba. UFPR. Setor de Educação. Departamento de Planejamento e Administração Escolar – DEPLAE, 1999.

ROSA, Dalva E. Gonçalves; SOUZA, Vanilton C. de Souza. (orgs.) et.al. Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores. In: ALMEIDA, Maria Isabel de. Ações organizacionais e pedagógicas dos sistemas de ensino: políticas de inclusão? Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SAVIANI, Dermeval. O sentido da pedagogia e o papel do pedagogo. In: Revista da ANDE, São Paulo: Cortez, nº 9, p, 27-28, 1985

_____. Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 30ª ed., Campinas-SP: Autores Associados, Coleção Polêmicas do nosso tempo, vol. 05, 1995.

SCHLESENER, Anita Helena. Hegemonia e cultura: Gramsci. 2ª ed. Curitiba: Editora UFPR, 2001.

SILVA, Mônica Ribeiro; SOUZA, Gizele de. (orgs). et.al. Dossiê cultura e escola: saberes, tempos e espaços como dimensões do currículo. In: SILVA, Mônica Ribeiro. Currículo, reformas e a questão da formação humana: uma reflexão a partir da teoria crítica da sociedade. EDUCAR EM REVISTA. Curitiba: Ed. da UFPR, nº 17, jan a jun de 2001.

SILVA, Carmem Silvia Bissolli. Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade. Campinas/SP: Autores Associados, 1999.

PLANO DE AÇÃO DAS PEDAGOGAS. FORTUNATO, Sarita A. de Oliveira; OLIVEIRA, Neiza A. Terezinha. Escola Municipal Monsenhor Boleslau Falarz - Ensino Fundamental, Curitiba: 2003.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA, SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. A escola municipal e os ciclos de aprendizagem – Programa Fazendo Escola – Projeto de Implantação – Rede Municipal de Ensino de Curitiba – 1999. Gestão 1997-2000.

VASCONCELLOS, Celso dos S. Relação escola-família: da discussão à interação educativa. In: Revista da AEC (93): 75-86, out/dez/94. Brasília: AEC, 1994.

_____. Para onde vai o professor? Resgate do professor como sujeito de transformação. São Paulo: Libertad, vol. 1. 1998.

VEIGA, Ilma P. Alencastro; SOUZA, José Vieira de (orgs.) et.al. Licenciatura em pedagogia: realidades, incertezas, utopias. Campinas: Papyrus, 1997.

VIGOTSKI, Liev Semiónovitch; COLE, Michael (orgs.) et.al. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

1º ENCONTRO REGIONAL DE PEDAGOGOS (AS). Construindo nossa identidade. Núcleo Sindical de Curitiba e Região Metropolitana da APP - Sindicato. In: FEIGES, Maria Madselva. O papel do pedagogo(a) na organização do trabalho pedagógico escolar. Resumo, 18 de setembro de 1999.

ANEXOS

**ANEXO 01: ROTEIRO DA ENTREVISTA ESTRUTURADA REALIZADA COM A
DIRETORA E A VICE-DIRETORA**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
ESPECIALIZAÇÃO EM ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO**

ENTREVISTA

DIREÇÃO E VICE-DIREÇÃO

1. Para você, qual é a principal função do diretor da escola?
2. Você acompanha as atividades de planejamento do trabalho docente?
3. Face às dificuldades que aparecem nesta atividade, como você as encaminha?
4. Você realiza intervenção na práticas das pedagogas? Como?
5. Frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos, quais medidas são adotadas?
6. Como você tem atriculado a participação dos pais na construção dos processos de aprendizagem dos alunos?
7. Como se dão as relações entre professores, funcionários e alunos?
8. Você estimula a participação dos pais, professores e funcionários nos diferentes Conselhos? Como?
9. O professor reconhece os espaços de planejamento como momento de formação continuada?
10. Faça considerações sobre o trabalho do pedagogo na escola.

**ANEXO 02: ROTEIRO DA ENTREVISTA ESTRUTURADA REALIZADA
COM AS PEDAGOGAS**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
ESPECIALIZAÇÃO EM ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

ENTREVISTA

PEDAGOGAS

1. Como você atua nas atividades de planejamento do trabalho docente?
2. Como você atua na hora/permanência?
3. Fale das possibilidades deste trabalho?
4. Quais dificuldades você tem encontrado?
5. Como você tem resolvido estas questões?
6. Como você orienta a consulta aos documentos que servem de referência para o planejamento?
7. Como você faz a avaliação da prática docente?
8. O professor aceita/rejeita sua intervenção? Em que condições isto ocorre?
9. Em relação à aprendizagem dos alunos, como a escola tem feito o enfrentamento?
10. O professor reconhece os espaços de planejamento como momento de formação continuada?
11. Quanto a implantação dos Ciclos de Aprendizagem, porque vocês não ciclaram?

ANEXO 03: QUESTIONÁRIO APLICADO COM OS PROFESSORES

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ ESPECIALIZAÇÃO EM ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

QUESTIONÁRIO

PROFESSORES

Prezado(a) Professor(a)

Gostaria de contar com sua participação, respondendo este questionário que se destina à pesquisa sobre a construção das relações entre professor e pedagogo na organização da prática docente.

Agradeço.

Instituição de Ensino: _____

Formação: () Magistério () 3º grau () Especialização () Mestrado

1) Quanto tempo atua no Magistério? _____ anos e _____ meses

2) Há quanto tempo você exerce atividades nessa escola?

() menos de 1 ano

() 1 a 5 anos

() 5 a 10 anos

() 10 a 15 anos

() mais de 15 anos

3) Qual sua situação funcional em 2002?

() 1 padrão na RME.

() 1 padrão na RME e outro em escola particular.

() 1 padrão na RME e outro em escola da Rede Estadual.

() 1 padrão na RME e outro na Rede Federal de Ensino.

() 1 padrão na RME e outro em instituições não ligadas ao magistério.

() 1 padrão na RME e RIT na mesma escola.

() 1 padrão na RME e RIT em outra escola.

() 2 padrões na RME na mesma escola.

() 2 padrões na RME em escolas diferentes.

4) Qual sua(s) turma(s) e turno(s) que trabalha atualmente?

5) Quais cursos de atualização profissional você realizou nos últimos 3 anos?

Para responder as questões, utilize o numeral referente a sua escolha:

- (1) Sempre
- (2) Algumas vezes
- (3) Raramente
- (4) Nunca

6) O planejamento do trabalho docente considera:

- () O Projeto Político Pedagógico da Escola
- () As Diretrizes do Currículo Básico
- () As Informações recebidas pela Equipe Pedagógica da escola
- () As Diretrizes Curriculares da Rede Municipal de Ensino
- () Os PCN'S
- () Os Livros didáticos
- () Outros _____

7) Na dinâmica do planejamento ocorre:

- () presença da(s) pedagoga(a) ajudando no plano de trabalho docente.
- () diagnóstico da realidade social do aluno.
- () intercâmbio com professores, visando elaboração de atividades e/ou materiais comuns.
- () acompanhamento pela Equipe Pedagógica da escola às atividades desenvolvidas em sala de aula.
- () desenvolvimento de atividades e/ou projetos em conjunto com professores das demais áreas.
- () outras situações _____

8) A hora/permanência destina-se a:

- () corrigir cadernos e atividades dos alunos.
- () preparar materiais diversos.
- () realimentar planejamento de sala de aula.
- () estudos, aprofundamento teórico sobre determinadas questões da prática docente.
- () Outros _____

9) Sua participação em outras atividades da escola:

- () No Conselho de Escola.
 - () Na APPF - Associação de Pais, Professores e Funcionários.
 - () Nas reuniões com os pais de alunos.
 - () Em reuniões pedagógico-administrativas da escola.
 - () Outras
-
-

10) A sua formação continuada ocorre:

- () através de cursos, aprimoramentos e consultorias ofertados pelos respectivos Núcleos Regionais de Ensino e SME - Secretaria Municipal de Educação de Curitiba.
- () somente através de estudos individuais onde cada um busca seu aperfeiçoamento de acordo com seu interesse.
- () estudos e discussões no coletivo pedagógico da escola.

() Outras

11) Quais os momentos que você procura o(a) pedagogo(a) da sua escola?

- () quando necessita da complementação dos conhecimentos e práticas pedagógicas de sala de aula.
() resolver problemas disciplinares com alunos.
() resolver problemas com outros professores.
() resolver problemas com os pais.
() Outros

12) Ocorrem estudos nas permanências?

- () Sim. Quem orienta? _____
() Não. Decisão de quem? _____

13) Como você definiria o papel do pedagogo na escola?

14) O(a) pedagogo(a) realiza intervenção pedagógica no seu trabalho?

- () Sim
() Não

15) Como você interage com o(a) pedagogo(a) durante a intervenção pedagógica? Exemplifique.

16) O(a) pedagogo(a) é indispensável na escola? Justifique.

- () Sim
() Não

17) Quanto a estrutura física da escola. Responda:

- (1) Discordo totalmente.
(2) Não tenho opinião sobre o assunto.
(3) Concordo parcialmente.

(4) Concordo totalmente.

- a) As salas de aulas são amplas, claras e bem iluminadas. ()
- b) As mesas e cadeiras são confortáveis, conservadas e adequadas. ()
- c) O material didático atende as necessidades das salas de aula. ()
- d) O número de banheiros é suficiente para o número de alunos. ()
- e) Os banheiros são adequados e conservados. ()
- f) A escola possui espaço fixo adequado para refeitório. ()
- g) Possui área livre adequada para o recreio e aulas de Educação Física. ()
- h) Os recreios são organizados com atividades dirigidas. ()
- i) As salas de aula comportam o número de alunos. ()
- j) O número de alunos excede a capacidade das salas de aula. ()

18) Quanto ao seu nível de satisfação, responda:

a) Há apoio dos(as) colegas à construção do planejamento coletivo.

() Sim

() Não

Por que? _____

b) Há troca de experiências e materiais didáticos?

() Sim

() Não

Por que? _____

c) A direção da escola procura resolver os problemas existentes?

() Sim

() Não

Por que? _____

d) Quando não estou de acordo posso sempre falar, porque me ouvem.

() Sim

() Não

Por que? _____

e) O trabalho docente é sempre reconhecido e valorizado pela comunidade escolar?

() Sim

() Não

Por que? _____

f) Gosto de trabalhar nesta escola.

() Sim

() Não

Por que? _____