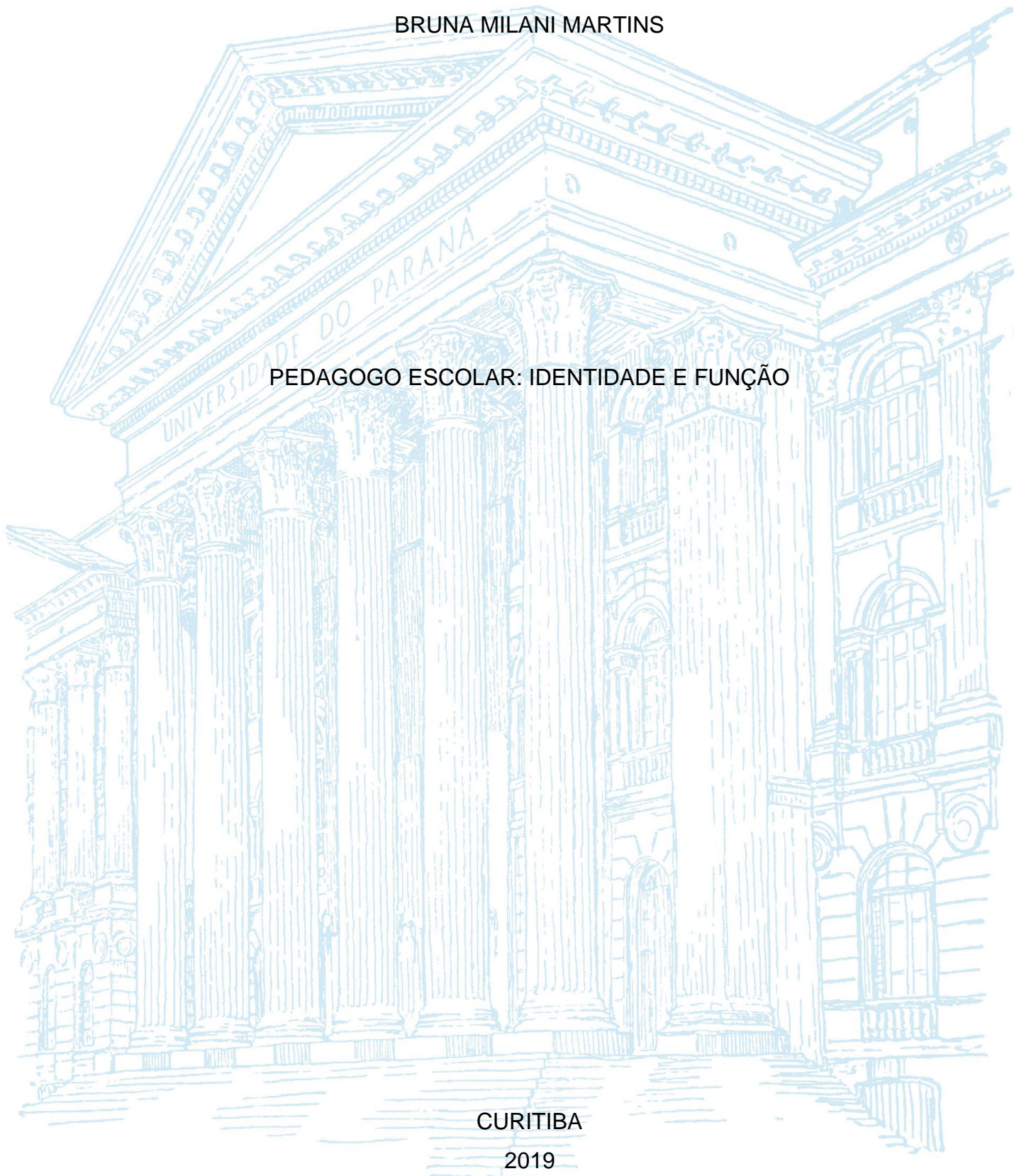


UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

BRUNA MILANI MARTINS

PEDAGOGO ESCOLAR: IDENTIDADE E FUNÇÃO



CURITIBA

2019

BRUNA MILANI MARTINS

PEDAGOGO ESCOLAR: IDENTIDADE E FUNÇÃO

TCC apresentado ao curso de graduação em Pedagogia, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de licenciado em Pedagogia.

Orientador(a): Prof(a). Dr(a). Andrea do Rocio Caldas

CURITIBA

2019

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a meu filho Cauê Milani Toaldo, que participou da trajetória de minha formação e foi minha maior fonte de inspiração para concluir esta etapa. Foi quem iluminou os dias mais difíceis com o sorriso mais doce e aquele abraço capaz de encher o coração de calor e esperança, foi quem me alegrou com o bom-humor e a inocência de criança, me fazendo ver a vida com olhos de amor e me motivando a lutar por um mundo melhor que mereça receber crianças tão puras e gentis como ele. Filho, eu jamais chegaria até aqui sem a alegria de ter você em minha vida falando todos os dias “mamãe, te amo da mão e do pé” e me enchendo de vontade de persistir e de garra para te encher de orgulho!

Dedico também a meu marido Lorenzo Toaldo de Lima, que sustentou o peso das dificuldades do dia-a-dia sempre ao meu lado, que participou com paciência e suportou os momentos de ausência quando a Universidade exigiu. Não posso imaginar minha vida sem a presença deste homem de tão bom coração para compartilhar as inseguranças, dividir a bagagem, celebrar as vitórias e comemorar cada conquista juntos. Meu amor, é uma grande honra poder ter um parceiro como você para partilhar os sabores da vida!

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por nunca me abandonar, por me ouvir e compreender mesmo nos momentos de pouca fé. Por ter concedido a alegria de uma família cheia de amor, saúde e união. Por me proporcionar uma vida tão bela e me mostrar a cada dia que Ele está sempre no comando, nos carregando no colo quando as pernas não suportam o peso e nos guiando quando os passos apressados parecem não saber o rumo para onde ir.

Agradeço a minha mãe, por ter sido uma mulher tão forte e guerreira que me orientou da melhor forma e sempre me ensinou a ter fé. Foi exemplo de luta, exemplo de bondade e gentileza, de persistência e bom humor mesmo nos momentos mais tortuosos da vida.

Agradeço a meu pai por ter sido sempre presente, mesmo quando está longe. Por ter me dado exemplo de responsabilidade e dedicação. Sempre me lembro de um dia que me disse: “Filha, sempre que se propor a fazer algo, faça para ser a melhor. Mesmo que não seja a melhor, o que importa é que saiba que fez o seu máximo.”

Agradeço a meus amigos por terem me proporcionado os momentos de descontração que são combustível para continuar com foco. Por estarem sempre me apoiando e comemorando as coisas boas da vida. Dos amigos, gostaria de oferecer especial agradecimento à Isabele, que foi minha parceira de curso, de boas risadas e apoio mútuo ao longo da graduação. Amiga tão boa que tem tanto carinho por mim e pela minha família, sempre presente e trazendo alegria por onde passa.

Mais uma vez, não posso deixar de mencionar meu filho e meu marido, pois são eles que me dão a força que preciso para seguir! Obrigada por serem luz em minha vida!

Mais uma vez os homens, desafiados pela dramaticidade da hora atual, se propõem a si mesmos como problema. Descobrem que pouco sabem de si, de seu “posto no cosmos”, e se inquietam por saber mais. Estará, aliás, no reconhecimento do seu pouco saber de si uma das razões desta procura. Ao se instalarem na quase, senão trágica descoberta do seu pouco saber de si, se fazem problema a eles mesmos. Indagam. Respondem, e suas respostas os levam a novas perguntas.

Paulo Freire

RESUMO

O presente trabalho pretende analisar a caracterização da função do pedagogo escolar e sua atuação no ambiente escolar. Com base no histórico do curso de Pedagogia e os marcos legais que orientam a formação do pedagogo, foram realizadas entrevistas com pedagogas da rede pública de educação a fim de realizar um diálogo entre a produção científica sobre a temática e o discurso de profissionais sobre a realidade encontrada na prática. Alguns temas que se destacam abordados neste trabalho são a atuação do pedagogo na construção da coletividade dentro da escola, seu papel de articulador do trabalho pedagógico realizado pela equipe docente, sua função de mediador entre conhecimento historicamente produzido pela humanidade e a comunidade escolar e a relação entre teoria e prática no exercício profissional do pedagogo.

Palavras-chave: Pedagogo escolar, pedagogia, formação de pedagogos, função do pedagogo, teoria e prática.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	8
2 HISTÓRICO DA PEDAGOGIA	11
3 BUSCANDO COMPREENDER A FUNÇÃO E IDENTIDADE DO PEDAGOGO ...	21
3.1. FUNÇÃO DO PEDAGOGO ESCOLAR	22
3.2. REALIZAÇÃO DA FUNÇÃO DE PEDAGOGO	26
3.3. APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS ENTRE TEORIA E PRÁTICA	29
3.4. SENTIMENTO DE PREPARAÇÃO/CAPACITAÇÃO PARA EXERCER A FUNÇÃO DE PEDAGOGO AO CONCLUIR O CURSO	35
3.5. PRINCIPAIS DIFICULDADES ENCONTRADAS NA PROFISSÃO	38
3.6. AS REALIZAÇÕES DAS QUAIS SE ORGULHAM	40
3.7. NECESSIDADES PARA MELHOR REALIZAÇÃO DO TRABALHO	41
3.8. EXPERIÊNCIA EM DOCÊNCIA	43
3.9. CONTRIBUIÇÕES COM A PRÁTICA DOS PROFISSIONAIS DOCENTES	44
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	46
5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	55

INTRODUÇÃO

Durante o último ano do curso de Pedagogia na UFPR, os estudantes realizam um estágio obrigatório na Organização do Trabalho Pedagógico, no qual devem acompanhar por um ano o trabalho de um pedagogo escolar da rede pública de educação. Na realização desse estágio algumas inquietações e questionamentos surgiram quanto à identidade do pedagogo escolar e sua função na escola, pois as pedagogas pareciam estar sempre resolvendo problemas e situações de ordem burocrática ou com relação à disciplina dos estudantes.

As leituras com as quais me deparei acentuaram a necessidade de aprofundamento nas pesquisas relacionadas à função do pedagogo escolar e sua identidade profissional, ao mesmo tempo que o curso de Pedagogia deixava uma grande lacuna nessa perspectiva. Com um caráter de formar para a docência, poucas vezes a função do pedagogo escolar é colocada em pauta ao longo do curso, apenas a prática do professor é abordada na maioria das aulas e situações. Assim, surgiu o questionamento de como os profissionais recém-formados em pedagogia poderiam atuar diretamente como pedagogo escolar se essa lacuna não permite uma prática bem delineada e substancial para este profissional. As questões que orientam a pesquisa são: a formação no curso de pedagogia consegue abranger de forma eficaz todas as possibilidades de atuação do pedagogo-docente, formando um profissional capaz de atuar com qualidade como pedagogo escolar, docente e pesquisador? Qual é a atuação do pedagogo escolar na realidade atual das escolas públicas? O pedagogo consegue realizar as funções idealizadas para sua profissão no contexto escolar no qual está inserido?

Quando falamos de pedagogo escolar é comum escutarmos que é o “professorzinho”, ou o profissional que “apaga incêndios” na escola, é quem preenche relatórios e resolve questões burocráticas, é fiscal que observa e julga a prática dos professores e as atitudes dos estudantes, ou até mesmo é chamado de “pedabobo”, aquele que mal sabe o que está fazendo e quais seus objetivos. Com isso, é notável que a nossa profissão está completamente descaracterizada, desnorteada e carente de posicionamentos, pesquisas e ações que afirmem a relevância do pedagogo para a construção de uma educação de qualidade, sendo necessário que os próprios

pedagogos e profissionais docentes saibam defender seu profissionalismo e sua área de conhecimento.

Tanto exigimos reconhecimento e valorização na sociedade, mas, quando falamos de nosso próprio papel e das especificidades da nossa profissão, caímos em um abismo de teorias não aplicadas e de práticas não pensadas. Nesse sentido, para que possamos encontrar nosso lugar na sociedade é imprescindível que primeiramente encontremos a nós mesmos como profissionais que somos e, com isso, saibamos defender nossa própria prática com bases teóricas sólidas. Se perguntarmos a outros profissionais como médicos, advogados e psicólogos questões relacionadas a qual é sua função, dificilmente encontraremos incoerências, pois eles defendem sua profissão e a importância de sua função para a sociedade. Assim, devemos refletir as causas desse caráter difuso da profissão do pedagogo, incluindo o auto reconhecimento desse profissional e o domínio do conhecimento de seu objeto de estudo.

Para isso, a intenção deste trabalho é auxiliar na compreensão da profissão do pedagogo, da sua formação, função e identidade, visando contribuir para a construção de um profissionalismo que possibilite uma atuação mais bem delineada em prol da educação de qualidade. Na pesquisa o histórico do curso de Pedagogia foi abordado para evidenciar as contradições e mudanças em seu percurso. Foram realizadas quatro entrevistas com pedagogas que atuam na rede pública de educação a fim de realizar contrastes e comparações de seus discursos com a literatura referente ao tema. A revisão da bibliografia foi realizada de forma concomitante com a análise de entrevistas a fim de aproximar a realidade encontrada na experiência prática das profissionais com as concepções abordadas pela literatura sobre o tema.

A técnica mais pertinente quando o pesquisador quer obter informações a respeito do seu objeto, que permitam conhecer sobre atitudes, sentimentos e valores subjacentes ao comportamento, o que significa que se pode ir além das descrições das ações, incorporando novas fontes para a interpretação dos resultados pelos próprios entrevistadores. (RIBEIRO, 2008, p. 141 apud JÚNIOR & JÚNIOR, 2011, p. 239)

Além disso, por ser uma pesquisa qualitativa, a análise das entrevistas não foi realizada de forma separada da revisão de literatura a fim de proporcionar maior dinamicidade e integração para a busca por informações e respostas nos detalhes, nas minúcias das falas das pedagogas com fundamentação teórica.

Temos expressado reiteradamente que o processo da pesquisa qualitativa não admite visões isoladas, parceladas, estanques. Ela se desenvolve na interação dinâmica retroalimentando-se, reformulando-se constantemente, de maneira que, por exemplo, a Coleta de Dados num instante deixa de ser tal e é Análise de Dados, e esta, em seguida, é veículo para nova busca de informações. (TRIVIÑOS, 1987, p.137 apud NERI, 2014, p. 7)

O sentido de pedagogia e seu valor epistemológico abordado por este trabalho deve ser previamente introduzido para esclarecer a grandeza desse campo de conhecimentos e das possibilidades que ele traz consigo. É essencial que se compreenda os significados que envolvem a pedagogia para, então, poder ter mais clareza sobre a natureza do trabalho pedagógico. Em concordância com Libâneo (2001, p. 6), afirmo que quando concebido como formação de professores apenas, o curso de Pedagogia ganha uma caracterização muito simplista e reducionista. A Pedagogia “é um campo de conhecimentos sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa”. Ela é a teoria e a prática da educação.

Pedagogia é, então, o campo do conhecimento que se ocupa do estudo sistemático da educação – do ato educativo, da prática educativa como componente integrante da atividade humana, como fato da vida social, inerente ao conjunto dos processos sociais. (idem, 2001, p. 6)

Não há como excluir da educação a complexidade de interações humanas que ela envolve e a sua relação intrínseca com todo o contexto social, político, econômico, cultural e histórico no qual os indivíduos estão inseridos. “A educação é, assim, uma prática humana, uma prática social, que modifica os seres humanos nos seus estados físicos, mentais, espirituais, culturais, que dá uma configuração à nossa existência humana individual e grupal”. (ibidem, p.7) Considerando a pedagogia sob este aspecto, não é possível reduzi-la a um simples estudo das técnicas de ensino, não há como considerá-la sob uma visão tecnicista e pragmática que exclui toda a vastidão de conhecimentos, possibilidades, teorias, práticas, conceitos e problemáticas que a Pedagogia engloba.

HISTÓRICO DA PEDAGOGIA

Ao longo do tempo, a identidade do pedagogo vem passando por algumas transformações, englobando neste processo histórico a formação e a função deste profissional dentro das escolas. Portanto, para que se possa analisar e compreender a -falta de- identidade da pedagogia e do pedagogo é substancial que uma breve passagem pela trajetória do curso de Pedagogia no Brasil seja realizada, pois este percurso é designado por muitas disputas políticas e sociais que envolvem o paradigma da caracterização do curso e do profissional formado por ele. A falta de definição do perfil do profissional formado em pedagogia é histórica e pode ser percebida desde a origem do curso de Pedagogia, em 1939, quando foi regulamentado como uma das quatro seções da Faculdade Nacional de Filosofia, sendo as seções: Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia.

Dentro do contexto político autoritário da época, todo tipo de movimento que demonstrava alguma oposição ao governo sofria duros golpes em seus empreendimentos. Com isso, a intelectualidade brasileira envolvida com as universidades foi reprimida por apresentar ameaça ao governo e, assim, as “ações democráticas na esfera educacional entraram em visível declínio”. Sendo assim, os modelos universitários estruturados e em processo de estruturação até a era Vargas foram dissolvidos e desmontados para dar espaço a um padrão de ensino que servisse como aparelho ideológico do Estado. (BRZEZINSKI, 1996, p. 40-41)

O padrão federal de universidade, outorgado pelo autoritarismo, estigmatizou a formação de professores por seu caráter prático e utilitário de simples formação profissional, sem o desenvolvimento de pesquisas. Esse abismo criado entre a formação profissional e a pesquisa é completamente inviável para a pedagogia, pois o domínio da técnica e da metodologia deve ser estreitamente relacionado com a elaboração da teoria, a fim de conhecer o que se faz e avaliar os modos de fazer para a realização de uma intervenção pedagógica eficiente e de avanços nos conhecimentos da área de ciências da educação.

O pragmatismo funcional é a própria negação da verticalidade e do aprofundamento da pesquisa, pois não há elaboração da teoria. Foi esse pragmatismo um dos fatores responsáveis pelo “desvio” do curso de pedagogia, porque o centra mais na vertente profissionalizante. Isso gerou uma situação peculiar bastante contraditória: a pedagogia foi transformada em um campo prático. O professor assim formado passava a dominar métodos e técnicas adequados à prática docente, mas não se aprofundava

em estudos da pedagogia como área de saber, isto é, não buscava a teoria elaborada por meio da pesquisa, como se fosse possível separar o indissociável: teoria e prática. (BRZEZINSKI, 1996, P. 42)

Conforme estipulado pelo padrão federal, com caráter profissionalizante e visando principalmente à formação de professores para atuar na Escola Normal, o curso de Pedagogia seguia o modelo de todos os cursos das faculdades de filosofia, ciências e letras da época que se organizavam em duas modalidades: bacharelado e licenciatura. Esse modelo é conhecido como “esquema 3+1”, pois o curso de bacharelado tinha duração de três anos e após a conclusão do mesmo era ofertado o curso de didática com duração de um ano para a obtenção do diploma de licenciado.

Porém, o esquema 3+1 apresentava um grande impasse, pois o bacharel em pedagogia, que era definido como técnico em educação, tinha um perfil profissional indefinido e suas funções não eram esclarecidas, sem haver demanda para esse tipo de profissional no mercado de trabalho. Além disso, outra questão trazida por esse modelo de organização do curso era a redundância da didática da pedagogia, pois os conteúdos específicos estudados durante os anos de bacharelado coincidiam com os estudos da parte destinada a formação do licenciado, tornando-se maçante e, ao mesmo tempo, estabelecendo uma dicotomia entre conteúdo e método, de forma a ignorar a indissociabilidade dos mesmos na perspectiva de preparo para o magistério. (BRZEZINSKI, 1996, p. 44-45)

Marcado por uma pseudo-identidade, passo a passo, o curso de Pedagogia foi ocupando lugar periférico no contexto das licenciaturas que já eram periféricas no elenco dos demais cursos superiores, porque percebidas como cursos de segunda categoria. Os professores mais bem preparados na universidade não se dedicavam ao curso de Pedagogia. (BRZEZINSKI, 1996, p. 46)

Este modelo prevaleceu até a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 4.024/1961, e a elaboração de uma nova regulamentação ao Curso de Pedagogia com o Parecer 251, aprovado pelo Conselho Federal de Educação em 1962 e elaborado por Valnir Chagas. Assim, o curso foi definido com duração de quatro anos e as disciplinas de licenciatura e bacharelado poderiam ser cursadas concomitantemente, deixando de vigorar o esquema 3+1, ao menos do ponto de vista formal. (SAVIANI, 2004, p. 118)

A formação no curso de pedagogia continuava com a dualidade entre bacharelado e licenciatura, entre técnico e professor e, mesmo com uma longa

explicação no Parecer 292/1962 (que legislava sobre a formação pedagógica) afirmando que não haveria ruptura entre conteúdo e método, como ocorria no esquema 3+1, a organização curricular indicada continuaria provocando essa separação. (BRZEZINSKI, 1996, p. 57)

Apesar de ter dado início a um processo de integração do sistema nacional de ensino, a Lei 4.024/1961 resultou de uma conciliação de interesses dos liberais e dos proprietários de escolas, com desprovimento de requisitos democráticos e se contrapondo à “história de luta política da comunidade educacional que se mobilizava pela reforma universitária”. Essa participação de interesses privatistas na elaboração da LDB permitiu a permanência de leigos atuando como professores na escola ao definir que a exigência para o exercício do magistério era somente o registro dos professores em órgão competente, sem necessariamente que esses profissionais fossem especializados. Com isso, o próprio Estado promovia a desvalorização dos profissionais e de seu preparo em cursos formais, regulares e especializados. (BRZEZINSKI, 1996, p. 52-53)

O conselheiro Valnir Chagas, por tentar manter postura conciliatória, se mostrava dividido entre uma corrente que pretende a extinção do curso de Pedagogia, alegando a falta de conteúdo próprio, e a corrente que defendia a existência do curso, supervalorizando esse conteúdo. Chagas defendia a formação do especialista no professor, sendo possível que egressos de qualquer licenciatura se especializassem posteriormente para atuação como pedagogo, com isso, o Curso de Pedagogia desapareceria gradativamente.

No que tange ao parecer 251/1962 elaborado por Chagas, um currículo mínimo foi fixado para o curso de pedagogia, sendo encargo das instituições a ordem em que seriam ofertadas as disciplinas. Segundo Brzezinski (1996, p. 56), houve forte resistência dos educadores quanto ao currículo mínimo, pois era visto como “uma camisa de força que uniformizava todos os currículos, sem respeitar a diversidade do país”. A autora também ressalta o caráter técnico e profissionalizante do curso devido ao desenvolvimentismo da política planejada dos anos 1960.

“A crescente industrialização e urbanização que caracterizaram o período exigiam o treinamento e a qualificação da mão-de-obra, aumentando de forma significativa a demanda social por escolarização”. (DURLI, 2007, p. 24) Houve uma

supervalorização dos cursos que formavam apenas técnicos, sem a oportunidade de pensar, criticar ou criar, com os saberes fragmentados visando atingir a produtividade e as necessidades do modelo político e econômico capitalista.

Assim, se por um lado, o processo educacional foi propulsor do desenvolvimento nacional com a “democratização” das oportunidades educacionais e com a melhor qualificação do homem comum, por outro, ele foi instrumento indispensável ao processo de especialização exigido pelo capital transnacional. Nesse cenário, emergiu o projeto de reforma das universidades brasileiras que deveriam deixar de ser elitistas para tornar-se o centro de formação de profissionais necessários ao desenvolvimento. (BRZEZINSKI, 1996, p. 59)

Sob o regime militar tecnocrático, a reforma do ensino implantada no Brasil no final dos anos 1960 e início da década de 1970 foi marcada profundamente “pelo vínculo entre educação e mercado de trabalho e a modernização dos hábitos de consumo”, bem como “pela necessidade de integração da política educacional aos planos gerais de desenvolvimento e segurança nacional, defesa do Estado e repressão e controle político-ideológico da vida intelectual e artística do país”. (SCHEIBE & DURLI, 2011, p. 90-91) No contexto da reforma universitária, com objetivos de racionalidade, eficiência e produtividade em prol do liberalismo e do capital que subordinavam a educação à economia, uma nova estrutura para o curso de pedagogia foi regulamentada pelo parecer 252/1969, de Valnir Chagas, que organizava o curso em oito habilitações que fragmentaram a atuação do pedagogo nos sistemas de ensino, sendo elas:

1. Orientação Educacional: Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau; Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau; Princípios e Métodos de Orientação Educacional; Orientação Vocacional; Medidas Educacionais.
2. Administração Escolar, para exercício nas escolas de 1º e 2º graus: Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau; Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau; Princípios e Métodos de Administração Escolar; Estatística Aplicada à Educação.
3. Supervisão Escolar, para exercício nas escolas de 1º e 2º graus: Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau; Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau; Princípios e Métodos de Supervisão Escolar; Currículos e Programas.
4. Inspeção Escolar, para exercício nas escolas de 1º e 2º graus: Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau; Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau; Princípios e Métodos de Inspeção Escolar; Legislação do Ensino.
5. Ensino das disciplinas e atividades práticas dos cursos normais: Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau; Metodologia do Ensino de 1º Grau; Prática de Ensino na Escola de 1º Grau (estágio).
6. Administração Escolar, para exercício na escola de 1º grau: Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau; Administração da Escola de 1º Grau; Estatística Aplicada à Educação.
7. Supervisão Escolar, para exercício na escola de 1º grau: Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau; Supervisão da Escola de 1º Grau; Currículos e Programas.

8. Inspeção Escolar, para exercício na escola de 1º grau: Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau; Inspeção da Escola de 1º Grau; Legislação do Ensino. (SAVIANI, 2004, p. 119-120)

Essa nova organização causou discordância quanto à titulação que deveria receber os egressos do curso de pedagogia. Para o relator Valnir Chagas, deveria ser apenas a de bacharel, porém “o plenário do CFE fixou como título único o de licenciado, por considerar que este é um especialista que recebeu formação para efeito de ensino”. (SCHEIBE & DURLI, 2011, p. 92) Apesar da prevalência da titulação de licenciado, a base curricular continuava a mesma do bacharelado definida em 1962, as habilitações apenas compuseram a parte final do curso, e mesmo que houvesse reconhecimento da perspectiva da docência como base da formação, essa base não foi efetivada pela legislação de 1969. (DURLI, 2007, p. 33)

No que se refere aos direitos concedidos aos portadores do diploma de licenciado em Pedagogia, haviam três possibilidades de atuação determinadas pela legislação: a de especialista de acordo com a habilitação cursada, a de professor de disciplinas pedagógicas nos cursos de formação de professores e, partindo do pressuposto que quem prepara os professores primários também tem condições de atuar como professor primário, a de professor primário em nível superior. Para esta última possibilidade de atuação era exigido alguns estudos mínimos que compreendiam as cadeiras de Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau, Metodologia do Ensino de 1º Grau e Prática de Ensino na Escola de 1º Grau (estágio). (DURLI, 2007, p. 33)

A fragmentação proveniente da organização do curso em habilitações trouxe à tona diversas críticas no que se refere à formação do educador com partes desconexas de conteúdos e à divisão do trabalho no interior das escolas, sendo a elaboração e o planejamento as funções do especialista e o trabalho de execução de responsabilidade dos professores. O papel que os especialistas vinham desempenhando nas escolas tinha caráter pragmatista, tecnicista e fragmentador do trabalho escolar, reproduzindo estruturas e relações de poder e representando os interesses do Estado. (DURLI, 2007, p. 34)

Uma vez que a escola reflete diretamente as características da sociedade na qual está inserida, a escola presente no sistema capitalista traz consigo as suas contradições e características, constituindo-se com a fragmentação do trabalho

pedagógico baseada na divisão pormenorizada do trabalho em qualquer espaço de produção. (MARTELLI, 2006, p. 251)

Conforme observa Saviani (2004, p. 120-121), as funções relativas aos especialistas não eram bem caracterizadas e não havia demanda no mercado de trabalho para esses profissionais. O caráter generalista também não foi superado, pois havia a pretensão de continuar a formar o pedagogo generalista pela parte comum do currículo e, pela parte diversificada, o pedagogo especialista. O autor critica a tentativa de formar o generalista e o especialista no mesmo curso de graduação e ressalta a deficiência da formação em cursos de curta duração. Saviani aplica a essa situação a mesma crítica que Anísio Teixeira dirigiu às Escolas Normais na década de 1930: *“pretendendo ser, ao mesmo tempo, escolas de cultura geral e de cultura profissional, falhavam lamentavelmente nos dois objetivos”*.

As mudanças estruturais provocadas pela reformulação do curso de pedagogia durante o governo militar pelo parecer 252/1969 intensificaram o problema da identidade do profissional ao fragmentar a formação do pedagogo em habilitações técnicas. Além disso, a visão tecnicista favoreceu a formação de um profissional técnico-especialista, mediante a estudos sobre “métodos e técnicas de ensino de forma acrítica e supostamente neutra e um exercício profissional que fragmenta o trabalho pedagógico na escola, ao mesmo tempo em que incentiva uma formação sectarizada”. (BRZEZINSKI, 1996, p. 78)

Ainda de acordo com Brzezinski (1996, p. 76), a reforma da educação de 1971 ocasionou uma degradação da Escola Normal e o magistério, gradativamente, foi deixando de ser a base da formação dos profissionais da educação. A autora ressalta que as habilitações de especialistas foram substituindo a habilitação em magistério e isso se constituiu em uma contradição no curso de pedagogia ao relegar a segundo plano a formação do professor. Com relação à necessidade de conhecimentos específicos para a atuação como especialista, Brzezinski (1996, p. 77) defende que esse deveria ser um aprendizado complementar assentado em uma formação básica “alicerçada em conteúdos fundamentais indispensáveis ao exercício da profissão”. Sendo assim, o educador especialista deveria “dominar uma base sólida de conhecimentos que o habilite professor” para apenas posteriormente ser dotado de

conhecimentos específicos necessários ao desempenho de tarefas que exigem uma formação mais verticalizada.

Uma formação básica comum possibilita ao profissional especialista o desenvolvimento de um trabalho orgânico e coletivo com mais condições de articular suas ações, pois a formação do especialista definida pela lei

“conduziu fatalmente a uma visão desintegradora do trabalho pedagógico e acabou provocando no exercício profissional embates entre especialistas e professores, porque aqueles, mesmo sem possuir a formação apropriada, desempenhavam uma função que lhes conferia um status “superior” na hierarquia escolar”. (BRZEZINSKI, 1996, p. 77)

A partir do final dos anos 1970 e início da década de 1980, inicia-se o Movimento pela Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores,

iniciado com a criação do Comitê Nacional Pró-Formação do Educador (1980) e transformado em 1983 na Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador – CONARCFE. Esta, por sua vez, resultou, em 1990, na criação da ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. (SCHEIBE & DURLI, 2011, p. 97)

Preocupados com as proposições do CFE e com a arbitrariedade das decisões de Valnir Chagas e do regime autoritário da época, os educadores se articulam e passam a se engajar em discussões, debates, estudos e pesquisas sobre a reformulação dos cursos em busca de participação na escrita da própria história. Em encontro realizado em 1983 foi elaborado um documento que estabeleceu princípios gerais que fundamentavam as ações do Movimento Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação dos Educadores. Entre os princípios, destaco dois: o que definiu a docência como base da formação do educador, exigindo que os cursos de pedagogia fosse organizados em torno da formação de professores, e o segundo princípio se refere à base comum nacional, criticando o fato do conteúdo ser fixado por um intelectual de destaque, por um órgão do governo ou até mesmo por decisão de uma assembleia de educadores. O Movimento defendia que a base comum nacional deveria “fluir das análises, dos debates e das experiências que fossem encetadas possibilitando, progressivamente, chegar a um consenso em torno dos elementos fundamentais da formação do educador consciente e crítico, capaz de contribuir na transformação da sociedade brasileira”. (SAVIANI, 2004, p. 122)

Dentro do contexto de reformas educacionais, a década de 1990 também foi marcada por mudanças na educação e em 1996 uma nova LDB foi aprovada. A Lei

9394/96 estabeleceu parâmetros controversos das discussões e posicionamentos que o Movimento dos Educadores vinha articulando em prol da docência como base da formação de todo profissional da educação. Segundo Saviani (2004), ao mesmo tempo em que a Educação ganhava espaço acadêmico em cursos de pós-graduação, os Institutos Superiores de Educação e Escolas Normais Superiores introduzidas pela nova LDB como responsáveis pela formação de professores para a educação básica, além de manter o distanciamento entre o curso de Pedagogia e a formação com base no magistério, eram alternativas que colocavam o curso de Pedagogia em uma crise maior ainda, ameaçando inclusive a sua extinção. A única menção ao curso de Pedagogia na LDB 9394/96 deixa ao curso uma caracterização de bacharelado, desconsiderando sua função de formação de professores e, ao mesmo tempo, não deixando as funções descritas como exclusividade dos pedagogos, mas abertas para a atuação de profissionais formados em outras licenciaturas e com pós-graduação em educação:

Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional. (BRASIL, 1996)

Após o marco da LDB 9394/96, um importante fator na trajetória do curso de pedagogia foram as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, aprovadas por meio dos Pareceres CNE/CP n. 05/2005, CNE/CP n. 03/2006 e da Resolução CNE/CP n. 01/2006, as quais foram frutos de intensas disputas políticas e sociais que marcam o processo de discussão sobre a formação de educadores.

Apesar de representar avanços para a formação em cursos de Pedagogia, de acordo com Franco, Libâneo & Pimenta (2007) as diretrizes são carregadas de “imprecisões conceituais” e confundem de forma elementar o campo científico e seu objeto, a Pedagogia e a docência, a ação educativa e a ação docente. A imprecisão conceitual criticada pelos autores é o entendimento de que qualquer atividade profissional realizada no campo da educação é enquadrada como atividade docente. Isso leva a um reducionismo da pedagogia, ao se considerar a docência como base do curso, restringindo a diversidade de possibilidades de exercício profissional do pedagogo e submetendo o curso a uma visão simplista de que toda e qualquer atividade pedagógica é uma prática docente.

Além da generalização das atividades docentes, também ressalto a falta de definição no que se refere às responsabilidades do pedagogo escolar e quais são suas atribuições no exercício do trabalho pedagógico para além da prática como professor. Conforme se observa no Artigo 4º da resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, a participação do profissional nas atividades descritas é considerada, mas a especificação da participação não é clara. Não é elucidado se o profissional apenas participa dessas atividades ou se o pedagogo é responsável por elas. Se não é o pedagogo o responsável, então qualquer outro profissional licenciado estaria capacitado a ocupar essa posição?

Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

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

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

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

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

Essa imprecisão quanto às atribuições do pedagogo nas atividades de gestão, planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação também pode ser observada no Artigo 5º da resolução CNE/CP nº 1, que define:

Art. 5º O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a:

[...]

XII - participar da gestão das instituições contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico;

XIII - participar da gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não-escolares; (BRASIL, 2006)

A precária fundamentação teórica, as imprecisões conceituais e a desconsideração dos vários âmbitos de atuação científica e profissional do campo educacional são marcas das DCNPE que sustentam a histórica falta de identidade profissional do pedagogo.

Em suma, é patente a confusão que o texto provoca ao não diferenciar campos científicos, setores profissionais, áreas de atuação, ou seja, uma mínima divisão técnica do trabalho necessária em qualquer âmbito científico ou profissional sem o que a prática profissional pode tornar-se inconsistente e sem qualidade. (FRANCO, LIBÂNEO & PIMENTA, 2007, p. 92)

Saviani (2007, p. 125) critica a ambiguidade das diretrizes no que se refere à formação de especialistas. As funções de gestão, planejamento, coordenação e avaliação foram assimiladas à atividade docente e, “mesmo sem regular a formação dos especialistas, esta é formalmente admitida”. Outro ponto de ambiguidade e fragilidade das Diretrizes é a falta de orientações que assegurem um substrato comum que dê o mínimo de unidade na organização dos cursos de Pedagogia em âmbito nacional e, ao mesmo tempo, o excesso de termos e definições de “novos paradigmas que têm prevalecido na cultura contemporânea”. De acordo com Saviani, as Diretrizes

São restritas no que se refere ao essencial, isto é, àquilo que configura a pedagogia como um campo teórico-prático dotado de um acúmulo de conhecimentos e experiências resultantes de séculos de história. Mas são extensivas no acessório, isto é, se dilatam em múltiplas e reiterativas referências à linguagem hoje em evidência, impregnada de expressões como conhecimento ambiental-ecológico; pluralidade de visões de mundo; interdisciplinaridade, contextualização, democratização; ética e sensibilidade afetiva e estética; exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas; diversidade; diferenças; gêneros; faixas geracionais; escolhas sexuais, como se evidencia nos termos da Resolução antes citados. (2007, p. 127)

BUSCANDO COMPREENDER A FUNÇÃO E IDENTIDADE DO PEDAGOGO

Quando consideramos as condições e contradições do sistema social fragmentador, o papel do pedagogo como articulador no ambiente escolar deve ser pensado para que as possíveis direções dentro da atuação do profissional sejam esclarecidas e delineadas. Ao perceber que a formação em pedagogia atualmente é voltada para a docência, bem como o reconhecimento social deste profissional como professor, é evidente que o papel do pedagogo na organização e gestão escolar deve ser mais amplamente analisado e discutido para que o sentimento de desorientação seja minimizado em benefício de uma atuação mais definida e esclarecida, até mesmo para o próprio pedagogo.

A fim de buscar maior compreensão do trabalho e da identidade do pedagogo, para a realização deste trabalho foram realizadas entrevistas com quatro pedagogas, sendo elas duas da rede municipal de Curitiba e duas da rede estadual do Paraná. A opção por profissionais da rede pública é fruto de uma reflexão sobre a diferença entre o pedagogo da rede pública e da rede privada descrita no parágrafo seguinte.

De acordo com Saviani (2012, p. 1), como o sistema social capitalista é marcado por uma divisão de classes com interesses antagônicos, o papel do pedagogo se diferenciará conforme o posicionamento desse profissional, se em favor do capital e dos interesses da classe dominante ou se em favor da classe trabalhadora e de uma transformação social que favoreça condições justas para todos. Em concordância com o autor, afirmo que a neutralidade na prática educativa é inviável, uma vez que a educação como ato político reflete as características da sociedade na qual está inserida e, no contexto de uma sociedade com essa divisão de classes com interesses opostos, a educação serve a determinados interesses. A partir desta reflexão, a opção por pedagogas da rede pública é em função de pensar uma educação progressista e transformadora, tendo em vista que os pedagogos de escolas particulares podem ser submetidos a determinações contratuais que servem a interesses da classe dominante.

As identidades das pedagogas entrevistadas foram preservadas e, para identificação ao longo do trabalho, seus nomes serão omitidos.

Segue abaixo uma tabela que caracteriza as pedagogas:

	PEDAGOGA E	PEDAGOGA O	PEDAGOGA M	PEDAGOGA C
IDADE	39 anos	55 anos	39 anos	46 anos
TEMPO NA EDUCAÇÃO	24 anos	30 anos	16 anos	27 anos
TEMPO COMO PEDAGOGA ESCOLAR	15 anos	29 anos	13 anos	11 anos
ATUAÇÃO	Estado	Estado	Município	Município
FORMAÇÃO	Pedagogia (Tuiuti, 2000)	Pedagogia (UFPR, 1989)	Pedagogia (UFPR, 2003)	Pedagogia (PUC, 1993)

Função do pedagogo escolar

Através das entrevistas realizadas é possível perceber diversas práticas nas quais o pedagogo tem uma participação no dia-a-dia escolar. O pedagogo tem a função de *“construir com o grupo um projeto educativo e fazer o acompanhamento da materialização desse projeto educativo em todas as dimensões que ele envolve.”* (Pedagoga M) Dentro dessa perspectiva, algumas dimensões envolvidas que obtiveram espaço de destaque na fala das pedagogas foram: a construção democrática do Projeto Político Pedagógico, a formação continuada do corpo docente, a elaboração dos planejamentos e reflexão sobre eles junto com os professores, a articulação do trabalho com as famílias e com os estudantes, o que engloba uma diversidade de aspectos que podem interferir no aprendizado e desenvolvimento dos alunos.

As pedagogas entrevistadas não demonstraram discrepâncias ao discorrer sobre a função do pedagogo na escola. O trabalho de articulação da coletividade do espaço escolar foi um grande destaque para todas, quando defendem que o pedagogo deve pensar e agir em prol de um trabalho coeso entre a equipe pedagógica e todos os indivíduos que compõem a comunidade escolar. Todas as pedagogas demonstraram considerar de extrema importância sua função na articulação e na mediação da construção da coletividade na escola, o que deixa nítida a substancialidade de um trabalho coerente entre toda a equipe pedagógica a fim de desenvolver práticas favoráveis ao aprendizado dos estudantes de forma que não

fragmente o ensino conforme o ano e o professor, mas que cada ação seja pensada dentro de uma esfera maior, dentro de um *todo* que permite o desenvolvimento global das ações educativas através dessa união da equipe.

Com relação à construção da coletividade dentro do ambiente escolar, Nóvoa (1999, p. 7) pontua que a dependência dos professores face aos poderes públicos, às entidades privadas e às instituições universitárias é mais um fator que intensifica a necessidade de “consolidar práticas de partilha profissional e de colaboração interpares”, tendo em vista a grande responsabilização dos professores pelas ambições voltadas para a educação e que quase sempre dependem de outras instâncias sociais.

O empobrecimento das práticas associativas tem consequências muito negativas para a profissão docente. É urgente, por isso, descobrir novos sentidos para a ideia de colectivo profissional. É preciso inscrever rotinas de funcionamento, modos de decisão e práticas pedagógicas que apelem à co-responsabilização e à partilha entre colegas. É fundamental encontrar espaços de debate, de planificação e de análise, que acentuem a troca e a colaboração entre os professores.

Nessa perspectiva, a atuação do pedagogo escolar pode contribuir para a efetivação de uma coletividade que colabora para a construção de ações educativas, para a reflexão sobre as práticas e para o estudo de teorias que venham a contribuir com a formação do professor reflexivo e, assim, auxiliando em um processo de valorização profissional, de reconhecimento de suas reais responsabilidades e possibilidades na esfera educativa. Porém, para que essa contribuição do pedagogo no ambiente escolar seja significativa, é necessário que esse profissional enxergue com clareza sua função integradora na equipe.

Há uma forte necessidade de reconstrução da profissionalidade docente com base no trabalho coletivo, por meio de culturas e rotinas profissionais que integrem o trabalho de forma colaborativa e cooperativa, inscrevendo a dimensão coletiva no *habitus* profissional dos professores:

Tradicionalmente, os professores oscilaram entre um extremo “individualismo” na acção pedagógica e modelos sindicais típicos de “funcionários do Estado”. São, nos nossos dias, formas obsoletas de encarar a profissão. É urgente descobrir novos sentidos para a ideia de “colectivo” na profissão docente, inscrevendo rotinas de funcionamento, modos de decisão e práticas pedagógicas que apelem à co-responsabilização e à partilha profissional. Através deste esforço, é possível colocar os professores em condições de liderarem os processos de reorganização das escolas, construindo redes e parcerias que dêem suporte a uma autonomia das

escolas que não ponha em causa a sua própria autonomia profissional.
(NÓVOA, 2002, p. 45)

Para Pinzan, Maccarini e Martelli (2003, p. 22), a divisão social na organização do trabalho decorrente da fragmentação do trabalho pedagógico característica da sociedade capitalista resultou em uma separação entre teoria e prática, tendo a teoria ficado como responsabilidade dos especialistas e aos professores cabe executar a prática. Com isso, é necessário que o papel dos especialistas da educação seja repensado no sentido de superar essa dicotomia entre teoria e prática em um contexto de trabalho coletivo, promovendo uma maior articulação entre os profissionais da educação, “pautada num repensar conjunto sobre a lógica da construção do conhecimento e sua aplicação na prática social, e resgatar o que há de comum entre as diferentes funções, ou seja, a produção do conhecimento”.

As autoras defendem que, para uma educação progressista que possibilite transformações sociais, as concepções de atuação para os Especialistas da Educação – pedagogos – devem ser baseadas no trabalho coletivo e no comprometimento com “transmissão/assimilação crítica do saber historicamente acumulado pela humanidade ao conjunto dos trabalhadores, visando com isto, a formação do homem social, consciente da sua importância enquanto partícipe na construção do mundo em que vive”. (2003, p. 24) As definições delineadas pelas autoras em seu artigo com relação à função dos especialistas em um contexto escolar de trabalho coletivo e visão progressista são substanciais para esta busca de compreensão do papel e da identidade do pedagogo escolar. Com isso, uma breve passagem pelas concepções das autoras será apresentada a seguir para tentar esclarecer as possibilidades do pedagogo em cada uma das atribuições delineadas pelas habilitações e que tem impacto até hoje no trabalho do pedagogo.

Numa perspectiva de trabalho coletivo, a função referente à administração escolar é envolver toda a comunidade escolar na gestão da escola, sem que as decisões sejam realizadas de maneira arbitrária. Devem ser criados momentos de conscientização da comunidade escolar, com debates e discussões acerca dos problemas enfrentados no cotidiano escolar, buscando esclarecer a relação desses problemas com a realidade social em que a escola está inserida. Esses momentos devem ser também aproveitados para questionar as políticas educacionais junto à

comunidade escolar, visando à melhoria do ensino e à emancipação dos estudantes. (PINZAN, MACCARINI & MARTELLI, 2003, p. 25)

Já a função descrita pelas autoras (2003, p. 25-26) para a atuação na parte de supervisão educacional com comprometimento com o trabalho coletivo é sempre em busca da visão do todo escolar e da sua relação com o contexto. Na sua função coordenadora e articuladora, o supervisor educacional deve sempre estimular oportunidades de discussão coletiva, crítica e contextualizada sobre o trabalho, sem limitar-se ao controle ou repasse de técnicas aos professores, mas oferecendo-lhes “assessoramento teórico-metodológico diante dos problemas educacionais cotidianos” e criando “momentos de reflexão teórico-prática e, com o respaldo da fundamentação teórica e uma visão do ato de ensinar e de aprender como algo articulado, coordena tais discussões”. As autoras ressaltam ainda a importância do estudo e da pesquisa no cotidiano escolar. O respaldo em fundamentação teórica e o constante ato de pesquisar são critérios básicos para todos os especialistas na busca de garantir o alcance do conhecimento pelo aluno e pelos professores em uma prática educativa que a origem e a finalidade são a *prática social*.

A educação é uma prática social humana, cuja finalidade é possibilitar às pessoas se realizarem como seres humanos, portanto, partícipes do processo civilizatório, dos bens historicamente produzidos e dos problemas gerados por esse mesmo processo.

[...]

A Pedagogia, como ciência da educação, auxiliada por diferentes campos do conhecimento, estuda criticamente a educação como práxis social, visando analisá-la, compreendê-la, interpretá-la em sua complexidade e propor outros modos e processos para concretizá-la, com vistas à construção de uma sociedade justa e igualitária. (FRANCO, LIBÂNEO & PIMENTA, 2007, p. 74)

Por fim, o papel do orientador escolar tem estreita relação com as tendências pedagógicas e o compromisso está relacionado à dimensão coletiva que favorece o desenvolvimento do aluno. “Cabe ao Orientador Educacional fazer uma leitura crítica permanente da sociedade e do mundo, procurando ir além dos aspectos individuais do aluno, para envolvê-lo nos aspectos políticos e sociais do cidadão”. O orientador deve trabalhar com a realidade em busca de superar o senso comum através do conhecimento científico, sempre analisando o cotidiano escolar e relacionando-o com o cotidiano extraescolar. Com o objetivo de mediar o trabalho escolar e a prática social global, o orientador trabalha sempre em prol da emancipação dos alunos enquanto sujeitos históricos, subsidiando o professor com “conhecimentos acerca do cotidiano

escolar, de forma que este compreenda a importância das relações estabelecidas e suas consequências no processo de produção do conhecimento, e dessa forma, o Orientador Educacional contribui para o desenvolvimento cognitivo e social dos alunos”. (idem, 2003, p. 26)

A pedagoga E destacou que a função do pedagogo escolar, apesar de ser equiparada à função do professor, tem uma atribuição de gerência no âmbito escolar e, com isso, existe uma *“responsabilização do pedagogo pela ação do professor”*. Essa responsabilização trazida pela incumbência de articular todo o trabalho pedagógico realizado na escola demonstra que ser pedagogo é assumir um grande compromisso, e isso exige desse profissional uma busca constante por formação, informação e atualização. A pedagoga C inclusive destaca em sua fala que *“é fundamental que o pedagogo esteja se aprimorando para articular todo este trabalho no dia-a-dia da escola”*.

Realização da função de pedagogo

Ao serem questionadas quanto à realização da função atribuída ao trabalho pedagógico, as pedagogas afirmaram que conseguem realizar a função, porém com muitas dificuldades e obstáculos. Apesar de os discursos das pedagogas tomarem formatos diversificados, é possível perceber que a essência das falas se firma na defesa do trabalho coletivo e a importância disso para o êxito no trabalho, sendo papel do pedagogo a articulação e construção desse pensamento coletivo dentro da escola. Também é notável a presença de uma forte preocupação com as questões políticas que a escola pública envolve, sendo importante que sejam realizadas reflexões sobre esse viés político que caracteriza o curso de pedagogia. Isso acontece devido a educação ser um campo de luta e de embates políticos e ideológicos. Saviani (2012) afirma que as contradições do sistema social dividido em classes com interesses antagônicos originam *“crises de conjuntura”* que tanto podem ser vistas como *“acidentes”* – pela classe dominante que visa manter a estrutura social como é – ou como contradições da própria estrutura que têm poder de transformar a realidade social – pela classe dominada que busca uma transformação social. É nesse contexto que o pedagogo se situa, podendo se posicionar a favor da conservação da organização social ao contornar esses *“acidentes”*, ou então pode explicitar as contradições da estrutura e contribuir para a transformação estrutural da sociedade.

Eis aí o sentido da afirmação “a educação é sempre um ato político”, ou seja, ela está sempre posicionada no âmbito da correlação de forças da sociedade em que se insere e, portanto, está sempre servindo às forças que lutam para perpetuar ou transformar a sociedade. (SAVIANI, 2012, p. 2)

Em concordância com o autor, ressalto a importância da função técnica da educação, porém esta nunca pode ser desvinculada da função política. Mesmo que seja interpretada como uma atividade meramente técnica, a educação sempre está a cumprir sua função política e “limitá-la à função técnica é uma forma eficiente de colocá-la a serviço dos interesses dominantes”. Para que possa atingir uma boa realização do seu trabalho, o pedagogo deve desenvolver consciência de seus limites objetivos e condicionantes que influenciam na sua atividade e essa compreensão só acontece através do exame do contexto no qual está inserido. (idem, p. 2 e 3)

Nesse sentido, a pedagoga M comenta que há obstáculos com origens externas e internas à escola. Referente àqueles que se dão de forma externa, a pedagoga critica políticas pensadas para a escola executar e que muitas vezes se sobrepõem ao projeto educativo da escola. Essa situação descrita pela pedagoga também pode ser relacionada com o posicionamento de Saviani defendido anteriormente e associado aos limites e condicionantes colocados ao trabalho do pedagogo. Uma possibilidade de atuação do pedagogo é utilizar essas situações para explicitar as contradições estruturais de nossa sociedade durante a construção do trabalho coletivo na escola. Com isso, pode contribuir no processo de emancipação de toda a comunidade escolar, na construção de uma consciência crítica sobre o contexto social em que a escola está inserida e as influências políticas externas que interferem no cotidiano da escola.

Para o pedagogo, enquanto intelectual comprometido com a transformação social, pensar a escola concreta é ponto estratégico, pois a partir daí, inicia-se um novo movimento: o de buscar compreender o meio em que ela está inserida, seus desafios, seus anseios, suas contradições e seus limites. (PINZAN, MACCARINI & MARTELLI, 2003, p. 27)

Já os obstáculos internos à escola são pertinentes ao caráter difuso do que é o pedagogo na escola. A pedagoga sustenta que “*mesmo em redes como a rede municipal, que tem muita clareza do papel do pedagogo e que o pedagogo sempre existiu nas escolas, ainda se espera do pedagogo tarefas específicas que não são necessariamente prioridade*”. A visão da função do pedagogo com uma dimensão mais tarefa prejudica a realização de um trabalho de qualidade na construção

coletiva de projetos educativos, quando a demanda da escola surge de forma desorganizada e sobrecarrega o pedagogo com atribuições que não contribuem com o que deveria ser a essência do trabalho pedagógico deste profissional.

Então eu vejo que internamente à escola o obstáculo é entender qual é o (aí eu gosto de Saviani) qual é o essencial e qual é o secundário do trabalho do pedagogo. O Saviani fala do essencial e do secundário no papel da escola, e eu falo mais do essencial e do secundário no papel do pedagogo. Pelo que o pedagogo vai ser cobrado? Por não ter mediado o processo de ensino-aprendizagem e todo o projeto educativo da escola ou por não ter ligado ao longo do ano para todas as famílias que deveria ligar. (Pedagoga M)

Brzezinski (2011, p. 122) defende que a identidade profissional é construída coletivamente, pois vai se delineando de acordo com as relações sociais, incorporando a “cultura do grupo social e das relações do mundo produtivo nos qual o profissional está inserido”. Sendo assim, a identidade do pedagogo (no caso do pedagogo escolar), assim como a do professor, se estabelece no interior da escola, no contexto da comunidade em que a escola está inserida. Além disso, a identidade do pedagogo também sofre fortes influências, como visto anteriormente, das determinações políticas da formação de profissionais da educação em nosso país.

A pedagoga C afirma que é indispensável que o pedagogo tenha um planejamento de sua ação dentro da escola. Fracaro e Prado (2015) destacam que o pedagogo deveria ter garantia de hora-atividade para que pudesse se organizar e definir seu plano de ação junto a cada segmento escolar e, com isso, suas ações podem se tornar concretas e viáveis. Mesmo com a realização do planejamento, a pedagoga C contrapõe a dinamicidade da escola, que muitas vezes traz demandas diversas e inesperadas no cotidiano, que muitas vezes exige que o pedagogo volte sua atenção para situações imprevistas em seu plano de ação. Então, é importante que o pedagogo se organize para que o tempo não acabe se perdendo, porém a flexibilidade deve ser uma qualidade sempre presente para este profissional. A imprevisibilidade do cotidiano escolar é observada também por Nóvoa (2002, p. 35), que ressalta a importância de profissionais capazes de terem “*reações estratégicas adaptadas*” e de assumirem, assim, papel central como atores educativos. “O que de mais decisivo acontece na escola não é possível de ser previsto, nem de ser medido: em educação o que marca a diferença é o modo de produção, e não o produto”.

Quando a realização de sua função é examinada, a pedagoga O aponta a construção coletiva dentro de uma estrutura fragmentada como um grande desafio.

Para ela, o Projeto Político Pedagógico “é mais que um documento, ele é a vida da escola”, pois é através do PPP que o direito de todos à educação pode ser garantido. Assim, considera que a elaboração coletiva do Projeto Político Pedagógico da escola é a pauta de maior importância no trabalho do pedagogo e tem sido uma grande luta desde a promulgação da LDB em 1996, “*com condições mínimas de realização, porque não se tinha hora-atividade, não se tinha nada em mãos, um projeto ainda não construído*”, que determina que:

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola. (BRASIL, 1996)

“A compreensão de que isso era necessário e fundamental para a garantia da gestão democrática da escola” (Pedagoga O) deu início à luta para garantir esse direito e a pedagoga garante que essa luta continua e precisará se intensificar com o quadro político atual.

Para a pedagoga E a maior dificuldade na realização do trabalho do pedagogo não se encontra internamente à escola, pois declara que encontra apoio da equipe docente, porém o grande obstáculo enfrentado é a relação sociedade-escola. A falta de valorização do estudo e da escola em praticamente todas as esferas sociais, a falta de apoio e incentivo das famílias e a omissão das redes de apoio escolar. Apesar de assegurar que recebe apoio dos professores, é possível notar certa discrepância quando a pedagoga afirma em outro momento que os professores muitas vezes não amparam o pedagogo no sentido de garantir a permanência dos alunos em sala de aula e até mesmo de não colaborar com as orientações do pedagogo.

Aproximações e distanciamentos entre teoria e prática

Não é fácil definir o conhecimento profissional: tem uma dimensão teórica, mas não é só teórico; tem uma dimensão prática, mas não é apenas prático; tem uma dimensão experiencial, mas não é unicamente produto da experiência. Estamos perante um conjunto de saberes, de competências e de atitudes *mais* (e este *mais* é essencial) a sua mobilização numa determinada ação educativa. Há um certo consenso quanto à importância deste conhecimento, mas há também uma enorme dificuldade na sua formalização e conceptualização. Ponho como hipótese de trabalho que ele depende de uma reflexão prática e deliberativa. (NÓVOA, 2002, p. 27)

Ao analisar o próprio percurso, todas as pedagogas concordaram que existe um forte distanciamento entre teoria e prática no curso de pedagogia e no exercício

profissional. Também consideram de extrema importância que o pedagogo esteja em constante processo de busca por formação, por atualização e aprimoramento de seus conhecimentos para que sua prática seja otimizada no processo de ensino-aprendizagem. O pedagogo não pode se acomodar e pensar que a formação inicial é suficiente e imutável ao longo de sua carreira, pois, quando isso acontece, o profissional se torna engessado e preso na “prática pela prática”, no *habitus* presente na escola, sem refletir sobre sua atuação e abrindo mão da autonomia intelectual que permite a ampliação do entendimento sobre si mesmo e sobre o outro, o que é fundamental na prática educativa.

A pedagoga E ressalta que, apesar de conseguir utilizar bastante da parte teórica, “*muitas coisas mudaram, muitas tendências mudaram, algumas literaturas também vieram acrescentar, outras caíram por terra*”. Também defende que o magistério foi mais enriquecedor do que o curso de pedagogia em termos de orientação para a atuação, em termos de didática e práticas pedagógicas. Para ela, a formação de magistério, por fornecer um bom embasamento da prática docente, auxilia na atuação como pedagoga escolar, pois para “*ser um pedagogo, você não pode se distanciar da prática do professor*”. O desconhecimento e distanciamento do pedagogo quanto às dificuldades, enfrentamentos e ações desenvolvidas em sala de aula é um grande obstáculo para a realização de orientação para o corpo docente da escola. “*Como eu te dou um caminho se eu não percorri esse caminho? Então tem que mostrar para o professor alternativas, eu só mostro isso com a minha prática docente*”.

A dicotomia existente entre as teorias e práticas pedagógicas é um problema evidente, posto a dificuldade encontrada para a associação da riqueza de pesquisas na área da educação com o cotidiano escolar. Afirmar no sentido de “*saber o que é da teoria, o que é da prática e qual é o caminho*” (Pedagoga E) para a mediação da ação do professor demonstram que a teoria, a prática e o percurso são ainda vistos de forma fragmentada, o que não permite aos profissionais da educação uma ação reflexiva sobre seu próprio trabalho. A teoria pedagógica acaba ficando excluída da prática escolar, tanto no sentido de utilização das teorias já existentes quanto na sua verificação, aprimoramento e elaboração de novas teorias, o que poderia contribuir significativamente para o desenvolvimento da pedagogia como campo de conhecimento específico. Ao afirmar, por exemplo, que o magistério deu um melhor

embasamento do que o curso de pedagogia por ser mais voltado à prática, comprova que há uma grande falha no esclarecimento de para que serve a teoria e como ela será utilizada ou não no dia-a-dia escolar.

Nóvoa (2002, p. 28) ressalta quatro aspectos da *pesquisa sobre o trabalho pedagógico* para que não caia numa retórica inconsequente do “professor como investigador” ou do “professor reflexivo”:

“(i) não é uma prática “individualizada”, mas sim um processo de escuta, de observação e de análise, que se desenvolve no seio de grupos e de equipas de trabalho; (ii) exige tempo e condições que, muitas vezes, não existem nas escolas; (iii) sugere uma relação forte entre as escolas e o mundo universitário, por razões teóricas e metodológicas, mas também por razões de prestígio e credibilidade; (iv) implica formas de divulgação pública dos resultados.

Com isso, é importante que se note a relevância do papel do pedagogo escolar e sua responsabilidade como mediador dos processos formativos do corpo docente para provocar reflexões mais aprofundadas dentro do cotidiano escolar que possibilitem o desenvolvimento de professores-reflexivos capazes de investigar as causas de problemas educacionais e pedagógicos e estruturar planos de ação capazes de provocar mudanças no quadro de fracasso escolar observado hoje (NÓVOA, 1999). O pedagogo deve reconhecer seu lugar e sua função dentro da perspectiva de articulação da teoria com a prática, promoção de momentos e condições de reflexões coletivas e formação continuada, conforme a necessidade do corpo docente em cada contexto histórico, social, cultural e as demandas que surgem da sala de aula. Sem esse reconhecimento de sua função e da importância do desenvolvimento das teorias pedagógicas para o campo da educação, o pedagogo acaba se enquadrando no caráter de inspetor de pátio, de “pedabobo” e a função profissional mantém-se desvalorizada em todas as esferas sociais, quando nem o próprio pedagogo sabe defender sua área de conhecimento e sua função social na prática educativa.

Devido aos fatores históricos que levaram à definição da docência como base da formação do pedagogo, há uma forte tendência a reduzir o curso ao preparo de professores e a um abandono das demais esferas que a pedagogia envolve. Pelo discurso da pedagoga E percebe-se que muitos pedagogos não compreendem o que é e para que serve a pedagogia, ‘para que valem tantas teorias se o que importa

mesmo é a prática e a formação em prol do saber-fazer'. Com isso, é evidente a necessidade de esclarecimento da epistemologia da pedagogia e de sua especificidade para que os próprios profissionais da área se tornem mais reflexivos e garantam maior valorização ao curso e à profissão, bem como a possibilidade de desenvolvimento e avanços pedagógicos. A compreensão de sua própria profissão e do sentido do curso de pedagogia permitiria aos pedagogos uma autonomia intelectual que traz consigo a possibilidade de uma atuação profissional com embasamento teórico sólido e construção das práticas pedagógicas de forma bem definida e profissional. Nesse sentido, ampliar-se-ia a possibilidade de contribuição para com a formação dos professores, tendo em vista que os pedagogos escolares têm em mãos a oportunidade de interferir de forma positiva no trabalho docente, em sua formação continuada e na articulação entre teoria e prática em prol do desenvolvimento de professores reflexivos, pesquisadores e transformadores da realidade educacional.

Uma visão progressista de desenvolvimento profissional exclui uma concepção de formação baseada na racionalidade técnica (em que os professores são considerados mero executores de decisões alheias) e assume a perspectiva de considerá-los em sua capacidade de decidir e de rever suas práticas e as teorias que as informam, pelo confronto de suas ações cotidianas com as produções teóricas, pela pesquisa da prática e a produção de novos conhecimentos para a teoria e a prática de ensinar. Considera, assim, que as transformações das práticas docentes só se efetivam na medida em que o professor amplia sua consciência sobre a própria prática, a da sala de aula e a da escola como um todo, o que pressupõe conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade. Dessa forma, os professores contribuem para a criação, o desenvolvimento e a transformação nos processos de gestão, nos currículos, na dinâmica organizacional, nos projetos educacionais e em outras formas de trabalho pedagógico. Por esse raciocínio, reformas gestadas nas instituições, sem tomar os professores como parceiros/autores, não transformam a escola na direção da qualidade social. Em consequência, valorizar o trabalho docente significa dotar os professores de perspectivas de análise que os ajudem a compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais nos quais se dá sua atividade docente. (LIBÂNEO & PIMENTA, 1999, p. 260-261)

Libâneo & Pimenta (1999) defendem a epistemologia da pedagogia como área de conhecimento e desenvolvimento de estudos teórico-investigativos da educação, bem como área de atuação profissional que se expande muito além da prática docente. É genuína a crítica dos autores ao reducionismo do curso de pedagogia à formação do professor primário, pois esse é um dos fatores que influenciam na deficiência da atuação e da identidade do pedagogo cujo campo de exercício profissional não é diretamente a docência.

Não é possível mais afirmar que o trabalho pedagógico se reduz ao trabalho docente nas escolas. A ação pedagógica não se resume a ações docentes,

de modo que, se todo trabalho docente é trabalho pedagógico, nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente. (LIBÂNEO & PIMENTA, 1999, p. 252)

A pedagogia, apoiada nas ciências da educação, não pode perder sua autonomia epistemológica e ser reduzida a um campo conceitual e de aplicação dos estudos de outras áreas. A especificidade da pedagogia consiste no processo de estabelecer coerência à multiplicidade de ações e estudos parcializados. “Nessa concepção, a pedagogia promove a síntese integradora dos diferentes processos analíticos que correspondem a cada uma das ciências da educação em seu objeto específico de estudo”. (LIBÂNEO, 1998 apud LIBÂNEO & PIMENTA, 1999, p. 256)

A necessidade de legitimação da especificidade epistemológica da pedagogia é defendida por Pimenta (1996 apud LIBÂNEO & PIMENTA, 1999, p. 256) ao afirmar que

Diferentemente das demais ciências da educação, a pedagogia é ciência da prática. (...) Ela não se constrói como discurso sobre a educação, mas a partir da prática dos educadores tomada como referência para a construção de saberes, no confronto com os saberes teóricos. (...) O objeto/problema da pedagogia é a educação enquanto prática social. Daí seu caráter específico que a diferencia das demais (ciências da educação), que é o de uma ciência prática – parte da prática e a ela se dirige. A problemática educativa e sua superação constituem o ponto central de referência para a investigação.

Dentro dessa perspectiva de articulação teórico-prática, a Pedagoga C defende a importância do trabalho coletivo dentro da escola para garantir uma troca de conhecimentos e vivências que garantam o aprimoramento dos profissionais, além disso ela garante que não há possibilidade de exercer um trabalho de qualidade apenas com a formação inicial, sendo a construção de sua identidade um exercício constante de busca na prática profissional,

“senão acaba tendo distanciamento e você fica muito numa parte burocrática do serviço do pedagogo e pouco efetivo da função na escola para ter essa tua identidade. Se você fica numa demanda muito documental de preenchimento de planilhas, enfim, de estar preenchendo relatórios, você acaba se distanciando do que é o dia-a-dia do pedagogo na escola, que é acompanhar o trabalho pedagógico, na dinâmica do planejamento, do currículo, dos projetos. Então é uma relação que tem que se dar de uma forma realmente bem dialógica e bem conversada com coletivo da escola.”
(Pedagoga C)

“O conhecimento teórico é imprescindível e a capacitação em serviço é necessária justamente para que o profissional da educação se aproprie do conhecimento cientificamente elaborado e o utilize na relação pedagógica realizada

nas escolas”. (FRACARO & PRADO, 2015, p.9382). Em concordância, Nóvoa (2002, p. 38) defende que o espaço ideal de formação contínua não se refere ao professor isolado, mas ao “professor inserido num corpo profissional e numa organização escolar” e, assim, essa formação poderá “contribuir para a mudança educacional e para a definição da profissão docente”. Apesar de se referir aos professores, as observações de Nóvoa também fornecem elementos de reflexão sobre o pedagogo e se aplicam à necessidade de formação e de inserção deste profissional na coletividade para a construção de práticas pedagógicas de maior qualidade, bem como de sua identidade no contexto escolar.

Pensando por esse viés, é importante refletir também sobre a função do pedagogo na formação contínua do corpo docente. Defendo que a formação contínua deve ser contextualizada com as demandas escolares específicas que estão sendo vividas pelo grupo de profissionais e o pedagogo deve contribuir com uma visão mais totalizada da escola, articulando cada parte do trabalho da equipe docente e reduzindo a fragmentação de projetos individuais em prol de um projeto pedagógico coletivo. Perceber o trabalho pedagógico que está sendo realizado em sua totalidade é uma das funções do pedagogo que permite uma articulação das práticas docentes, pois, de acordo com a pedagoga M, os professores nem sempre conseguem enxergar o *todo* escolar. Com isso, a possibilidade de promover formações e momentos reflexivos significativos se amplia e favorece uma construção coletiva contextualizada que possa melhorar o exercício profissional da equipe e contribuir tanto com a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos, quanto com a valorização da pedagogia e do trabalho docente. Uma formação contínua de qualidade deve garantir aos professores e pedagogos autonomia intelectual e capacidade de reflexão crítica sobre as próprias práticas educativas, possibilitando, assim, maior profissionalização das atividades docentes e pedagógicas conforme explica Nóvoa (2002, p 37):

Os professores devem deter os meios de controlo sobre o seu próprio trabalho, no quadro de uma maior responsabilização profissional e de uma intervenção autónoma na organização escolar. A este propósito vale a pena insistir na necessidade de uma grande exigência em relação à profissão docente, sendo útil incentivar práticas de avaliação do desempenho e da carreira profissional (concursos, provas públicas, exames, etc.). A reivindicação de uma profissão científica e socialmente dignificada passa, também, por uma atitude de rigor e de competência. Mas estes dispositivos de controlo e de avaliação devem ser produzidos no interior da profissão docente, não sendo admissível que eles traduzam novas tutelas sobre o professorado.

Baseado em outros autores como Duncan Waite e T. R. Young, Nóvoa (2002, p. 42) defende que há uma necessidade de democratizar a supervisão. Considerando a concepção de que ninguém pode refletir sozinho e que depende do outro para isso, a ideia de supervisão dialógica requer o estabelecimento de normas igualitárias, de reciprocidade e de respeito mútuo entre o professor e o supervisor, a fim de aproximar os contextos escolares do ideal democrático.

Colaborando com as concepções defendidas até agora neste trabalho à respeito de autonomia intelectual e de articulação entre teoria e prática pedagógicas, o relato da pedagoga M é interessante devido à interpretação que ela construiu ao longo de sua prática. Ao concluir o curso não se sentia preparada de forma alguma, pois além de não ter atuado em escolas ao longo do curso, também teve um distanciamento por ter realizado projeto de iniciação científica que a aproximava de um outro viés da educação, que era a pesquisa científica e formação do trabalhador. Assim, quando se deparou com o cotidiano escolar, sentiu muita dificuldade em articular a teoria e a prática, e percebia que suas colegas que tinham formação em nível Normal Superior apresentavam grande facilidade ao desenvolver planejamentos, atividades e ações em sala de aula. Mas com o tempo a pedagoga relata que foi percebendo que *“quando acabavam as atividades prontas, elas não sabiam pensar por elas mesmas, porque na verdade elas estavam seguindo algo que tinha sido dado a elas”*. A pedagoga conclui que, apesar de haver dificuldade de associar a teoria e a prática em um primeiro momento, quando começou a realizar essa articulação, se apropriou de uma significativa autonomia profissional recorrente da reflexão sobre a prática, o que *“não percebia necessariamente da formação de pessoas que tiveram formações mais tácitas assim, do saber-fazer, de modelo”*.

Sentimento de preparação/capacitação para exercer a função de pedagogo ao concluir o curso

As entrevistadas não se sentiam preparadas para exercer a função de pedagoga escolar ao concluírem o curso de Pedagogia. A transposição da teoria para a prática continua sendo um objeto de destaque para as pedagogas, que afirmam que, se para o trabalho docente esse movimento já é complexo, para o trabalho de pedagoga escolar essa dificuldade se intensifica. A pedagoga M destaca que a falta de domínio sobre as burocracias já estabelecidas no trabalho do pedagogo escolar

permite que muitas pessoas se sintam no direito de orientar a atuação do profissional, o que acaba acentuando a obscuridade da identidade do pedagogo e do que é sua função essencial dentro da escola. A entrevistada também afirma que por mais que o secundário deva ser também realizado, é primordial que o pedagogo se posicione com relação a seus objetivos e atribuições primárias no ambiente educacional, visto que o pedagogo burocrata, que é preso a relatórios, documentos e atendimento de situações corriqueiras, acaba não conseguindo executar sua função pedagógica, legitimando discursos que desqualificam o pedagogo e deixando a pedagogia como área de conhecimento em um lugar cada vez mais periférico. A importância da realização do secundário é considerada também por Fracaro e Prado, que, assim como a pedagoga M, defendem que há objetivos e atribuições primordiais no trabalho pedagógico, mas que o pedagogo não pode se distanciar completamente das outras questões do cotidiano escolar a fim de manter uma articulação dentro da escola:

Observamos inúmeras atribuições que, muitas vezes, poderiam ser realizadas por outra pessoa envolvida no contexto escolar, como exemplo, digitalizar dados em planilhas, verificar o uso de uniforme, cuidar da entrada e saída de alunos, substituir professor em sala, dentre outras. Por outro lado, devemos tomar o cuidado em não delimitar o espaço de atuação em relação às questões pedagógicas e sua atuação no todo do colégio, pois, talvez, incorresse no erro de impossibilitar ao mesmo a articulação necessária entre os vários setores da escola (professores, funcionários, pais, equipe administrativa e, principalmente, alunos). (FRACARO & PRADO, 2015, p. 9380)

Outras lacunas na formação que dificultam o sentimento de capacitação para a atuação profissional também são observadas, como a falta de experiência no magistério e a fragmentação da formação em habilitações. Nas falas das pedagogas pode ser observada a consideração de Michael Wodlinger (citado por Nóvoa, 2002, p. 41-42) que examina o desenvolvimento da prática reflexiva na formação inicial de professores. O autor defende que as experiências pessoais ao longo da vida e da formação têm grande impacto na identidade e atuação profissional. “As três componentes essenciais da formação inicial de professores são a teoria, a prática e o *eu*”, portanto, para atingir um estado de competência profissional é preciso desenvolver, simultaneamente, uma compreensão do *eu* e um corpo de conhecimentos e capacidades profissionais”. Nessa perspectiva, as pedagogas entrevistadas confirmam essa influência de experiências pessoais na identidade profissional ao mencionar diversos acontecimentos que não podem ser generalizados na formação inicial, pois demarcam a própria vivência dessas profissionais. Apesar de

não ser possível uma generalização, a análise de suas trajetórias é válida para refletir sobre a diversidade de obstáculos encontrados na profissão de pedagogo e sobre a complexidade de dimensões que envolvem o trabalho pedagógico.

A pedagoga O critica o estágio obrigatório, ressaltando que foi uma grande decepção em termos de orientação e que não foi um instrumento facilitador para a prática da função na escola. Também sentia um distanciamento com a interpretação das teorias e articulação com a prática por não estar trabalhando em ambiente escolar. Percebia que suas colegas traziam problemas encontrados no cotidiano escolar para serem debatidos nas aulas e ela não conseguia compreender o universo que as colegas estavam debatendo.

Com relação à formação no esquema de habilitações, a pedagoga C defende que o pedagogo precisa possuir uma identidade mais integral dentro da escola, pois, quando se formou, era necessário que optasse entre as quatro habilitações dentre as quais o curso se dividia e, como optou por orientação educacional, dentro da escola se deparou com situações para as quais não havia sido preparada. Como o pedagogo hoje é de caráter generalista, a pedagoga relata que precisou se aprimorar ao longo de sua trajetória para que pudesse atender a questões específicas de outras habilitações, como supervisão escolar, que é o encaminhamento direto com os professores.

É nítida a falha da formação do pedagogo especialista, tendo em vista a necessidade de compreender e atender à diversidade de demandas que surgem do cotidiano escolar. Não há como realizar uma divisão pormenorizada do trabalho pedagógico em nível extremo, pois as situações se mostram interconectadas e exigem do profissional da educação uma visão mais ampla, maior flexibilidade na atuação e embasamento teórico suficiente para permitir uma análise mais profunda e detalhada que oriente na busca de soluções e ações efetivas. Apesar de defender que há uma necessidade de organização e uma mínima divisão técnica do trabalho para que a prática profissional não se torne inconsistente e sem qualidade (FRANCO, LIBÂNEO & PIMENTA, 2007, p. 92), essa divisão deve ser pensada de maneira que não se torne uma simples fragmentação da atuação do pedagogo, que mantém uma perspectiva alienante.

Nesta perspectiva alienante, cada profissional é responsável por um pedaço de um amplo e complexo universo, que é a educação. O universo educacional é como uma rede que apenas funciona e se desenvolve se houver conexões bem estabelecidas entre cada ponto, cada esfera, cada competência, cada conhecimento, cada profissional. Sendo assim, é indispensável que o pedagogo conheça esse universo de forma integralizada e que atue no sentido de fortalecer as conexões necessárias para uma educação de qualidade e, com isso, definindo a identidade, atuação e importância deste profissional nas escolas.

A ideia de “educador generalista” é defendida por Saviani (1982), quando afirma que tanto o professor como o especialista deveriam ser formados no educador. Sendo assim, professores e especialistas teriam uma base de formação com fundamentação teórica que englobe as especificidades da educação em toda sua complexidade e abrangência.

Entendemos, pois, que as habilitações pedagógicas não são outra coisa senão divisões de tarefas no campo educativo. Conseqüentemente, o essencial é formar o educador, o qual, se bem formado, deverá ser capaz de exercer as atividades específicas que a maior ou menor divisão de tarefas, segundo a maior ou menor complexidade da organização educacional venha a exigir. (SAVIANI, 1982, p. 14)

A pedagoga C ainda defende que somente a formação não é suficiente e que *“realmente que tem que estar vivenciando, é a prática mesmo que vai dizer como o trabalho acontece”*. Novamente, o discurso das pedagogas leva para uma defesa da formação pela prática e a desvinculação da teoria com o cotidiano escolar, demonstrando uma insuficiência do curso de pedagogia na formação de um profissional preparado para encarar as dificuldades do trabalho no âmbito educacional. Preparo esse que deveria unir as teorias estudadas com a prática, a fim de elaborar as pesquisas educacionais e contribuir para a legitimação da pedagogia como área de saber.

Principais dificuldades encontradas na profissão

Dentre as principais dificuldades relatadas pelas pedagogas, as condições fornecidas pelas mantenedoras ilustram o cenário descrito tanto na rede estadual, quanto na municipal. Nessa precariedade de condições, está englobada a rotatividade do corpo docente, que é um grande obstáculo às tentativas de estabelecer um trabalho coletivo e colaborativo com a equipe pedagógica. A coletividade é imprescindível para

pensar projetos e ações educativas que possam contribuir com o desenvolvimento integral da escola, que garantam um aprendizado sem tantas fragmentações para os estudantes. O Projeto Político Pedagógico da escola também exige que haja uma equipe coesa para que a construção coletiva e democrática seja efetivada, bem como para que a sua implementação na escola seja possível. A pedagoga O, por exemplo, comenta que com *“a rotatividade gigante em relação ao corpo docente, não há como essa questão de implementação de um Projeto Político Pedagógico, fica complicadíssimo quando, às vezes, no mesmo ano você tem quatro/cinco professores diferentes na mesma disciplina”*. Ela também assegura que a formação continuada é prejudicada ao ter que estar sempre repensando e recomeçando o processo a cada troca de professores. A pedagoga C também declara encontrar dificuldade na rede municipal com relação à rotatividade, pois a prefeitura muitas vezes convida profissionais para ocuparem outros cargos no município e não há planejamento para essas mudanças, deixando a equipe desfalcada e ocasionando uma necessidade de nova orientação para os professores que entram na equipe para a substituição.

Seguindo um outro viés que retrata dificuldades encontradas na atuação do pedagogo escolar, as entrevistadas E e M alegam que a indefinição da identidade e da função do pedagogo dentro da escola é o maior obstáculo, pois é o que acaba acarretando outros problemas. Para a pedagoga M, isso leva a uma expectativa com relação ao pedagogo no sentido de executar um trabalho administrativo na gestão escolar, o que causa uma indução desse profissional à realização de rotinas burocráticas e, muitas vezes, o trabalho do pedagogo fica subjugado apenas a isso. Ela considera a importância dessa organização administrativa do trabalho, porém, novamente, cita Saviani ao buscar esclarecer o essencial e o secundário na função do pedagogo, sendo que o essencial é conseguir olhar para todos os processos que estão acontecendo na escola, a fim de encontrar pontos de contradição e discrepância nas práticas educativas e, assim, alinhar coletivamente o projeto educativo. Com isso, a pedagoga M defende que as demandas secundárias devem ser articuladas ao essencial de maneira que não permita o reducionismo do trabalho do pedagogo a funções burocráticas, preso em registros e distanciados do fundamento pedagógico.

Fracaro e Prado (2015, p. 9378) discorrem a respeito da polêmica em torno da função do pedagogo no ambiente escolar, que, devido às mudanças históricas em

sua atuação, esse profissional sofre uma descaracterização de sua função que acaba deixando as questões pedagógicas em segundo plano.

Muitas vezes, esse profissional é compreendido por seus colegas como burocrata, disciplinador de alunos, fiscalizador de professores e/ou profissional multitarefa. Por outro lado podemos observar que esse profissional está atrelado a tarefas de propósitos sociais, ou seja, atendendo as necessidades dos envolvidos na escola, além do cunho político, que torna esse profissional a serviço das secretarias de educação, dos órgãos educacionais, envolvido no preenchimento de fichas, relatórios e pareceres e não necessariamente a serviço pedagógico da escola.

A pedagoga E menciona que antigamente não existia essa função de pedagogo escolar e que qualquer professor poderia assumir a coordenação pedagógica, assim, então todos pensam que entendem tudo sobre o pedagogo, pois ele é *“só mais um professorzinho”*. Esse é um reflexo da trajetória histórica de formação e colocação no ambiente de trabalho do pedagogo, com os impasses, imprecisões conceituais e abertura para a especialização para qualquer licenciado realizar a função do pedagogo. Considerando essa situação, a pedagoga afirma que *“a dificuldade é o respeito à profissão, entender que a orientação do pedagogo vem baseada em estudos e em práticas pedagógicas”*. Esse respeito mencionado por ela é uma necessidade para além do corpo docente apenas, todas as esferas sociais têm dificuldade em enxergar a função do pedagogo e respeitá-lo por sua especificidade de atuação e de estudos.

As realizações das quais se orgulham

As realizações das quais as pedagogas se afirmam são a construção do trabalho coletivo em prol do desenvolvimento de um projeto educativo integral na escola, no qual todos se sintam responsáveis pelo processo de aprendizagem dos alunos e não apenas a professora de um ano específico; a construção coletiva do PPP; a formação continuada dos professores.

Destaco a menção das pedagogas no que se refere ao papel político de transformação na vida dos alunos, proporcionando oportunidades que não teriam em outros ambientes, como, por exemplo, o acesso à cultura de diferentes maneiras, a interferência bem sucedida em situações pessoais que podem colocar aquela pessoa em uma situação negativa e que transformam atitudes positivamente e intervenções pedagógicas com professores que aumentem a qualidade do ensino, reduzindo o índice de reprovação e ampliando o aproveitamento dos estudantes.

Necessidades para melhor realização do trabalho

Condições de trabalho que permita que o pedagogo e o corpo docente tenham jornadas de trabalho menos desgastantes, melhores remunerações que não exijam a realização de muitas jornadas em diferentes lugares. Condições que auxiliem na qualidade do ensino, como tempo para estudo e condições de apropriação da cultura, não apenas da cultura técnico-especializada, mas cultura de forma mais ampla.

Eu vejo que no exercício da nossa profissão é exigido que a gente valorize a cultura, se aproprie da cultura, e a cultura não só no sentido do conhecimento técnico-especializado, mas da cultura de forma mais ampla. E aí a gente não tem essa opção por conta da questão da remuneração a gente precisa fazer muitas jornadas em muitos lugares e isso faz com que a gente tenha pouco tempo para outras coisas. (Pedagoga M)

O comprometimento do corpo docente é também uma questão citada quando a melhor realização do trabalho do pedagogo está em pauta. As pedagogas concordam ao relatar dificuldades encontradas no relacionamento com os professores, que muitas vezes não demonstram compromisso com a escola e com a educação, que não assumem o papel de exemplo para os estudantes e praticam muitas das atitudes das quais se queixam de seus alunos, não apresentam interesse na própria formação e constantemente se nota que a realização profissional está prejudicada e interferindo no trabalho docente. A estabilidade proveniente de concursos públicos é uma barreira para solucionar essa questão, visto que os profissionais não se preocupam com uma boa realização de seu trabalho por terem seu emprego garantido, sendo essa uma atitude medíocre frente à luta que temos para garantir educação de qualidade a todos e para demonstrar a importância da escola e dos profissionais da educação para a sociedade.

No que tange à questão de valorização e reconhecimento, precisamos nos apropriar de uma identidade e de uma postura que não deixe espaço para dúvidas quanto ao profissionalismo da equipe docente e pedagógica, que evidencie o comprometimento desses profissionais com o desenvolvimento das práticas educativas e dos estudos que envolvem questões presentes na esfera educacional. O domínio e apropriação do que lhe é específico como objeto de estudo e de prática profissional é essencial para que a pedagogia seja socialmente valorizada. Saber defender a prática educativa que utiliza, explicar as situações vivenciadas com bases

teóricas sólidas e estar constantemente em busca por formação é indispensável se queremos defender nosso profissionalismo.

Portanto, os entraves de seu trabalho situam-se na ausência de preparação, formação, capacitação, falta de hora atividade, a falta de professores e a ausência dos pais quando convocados e, sobretudo, no envolvimento com as questões disciplinares. Estes aspectos não seriam tão marcantes caso o papel da escola hoje, fosse entendido como compromisso social e político de todos os envolvidos na educação, e se fossem discutidos a partir de um projeto coletivo. Entretanto, há falta de tempo para o desenvolvimento do trabalho do professor pedagogo propriamente dito, de forma planejada e refletida. (FRACARO & PRADO, 2015, p. 9384)

A questão pontuada pela pedagoga O sobre as necessidades para uma melhor realização do trabalho do pedagogo é fundamental para a reflexão sobre as transformações que a profissão e o curso sofreram ao longo do tempo. A pedagoga mencionou a grande demanda de trabalho para poucos pedagogos e defende que seria indispensável que houvesse mais pedagogos atuando nas escolas a fim de atingir uma prática profissional exitosa. A pedagoga O critica o fato de a mantenedora ter se aproveitado indevidamente da mudança de pedagogos especialistas para pedagogos generalistas e afirma que apenas um pedagogo não consegue assumir a função que seria distribuída entre dois ou três profissionais.

É notável que a fragmentação do trabalho do pedagogo não contribui para uma prática profissional de qualidade, uma vez que a dinâmica da escola e da educação exige profissionais flexíveis que possam lidar com a diversidade de situações do cotidiano escolar. Não há como fragmentar a atuação do pedagogo, pois o todo da escola acontece de forma complexa, interligando cada microesfera que compõe a macroesfera educacional. Existem duas vertentes de interpretação da situação exposta pela pedagoga O, a de que as relações com o sistema estrutural capitalista exigem que o pedagogo assuma diversas funções em prol de uma economia pela redução da quantidade de funcionários, e a segunda vertente é a de que, quanto maior a consciência do trabalhador sobre o seu objeto de trabalho como um todo, maior sua possibilidade de uma atuação de qualidade. De acordo com Costa (2015, p. 25717)

O mercado de trabalho exige que grande parte dos trabalhadores no geral assumam diversas responsabilidades, tanto para a redução do número de funcionários, como para o melhor desenvolvimento profissional, pois insere no trabalhador a oportunidade de conhecer mais áreas e entender sobre mais assuntos relacionados a seu trabalho. O mesmo ocorreu com o pedagogo, que precisou assumir diversas funções em um único posto.

Cabe ressaltar que uma vertente de interpretação não exclui a outra e podemos observar as duas concepções no exercício profissional do pedagogo atual. Por um lado, encontramos profissionais sobrecarregados com diversas funções e atribuições que carecem de uma equipe pedagógica mais numerosa. Por outro, podemos contar com profissionais cada vez mais flexíveis e capacitados para refletir e buscar soluções criativas e efetivas para as situações do cotidiano escolar, fato que um profissional proveniente de um contexto de estrutura fragmentada e tecnicista pode não ter autonomia intelectual crítica suficiente para concretizar.

Fracaro e Prado (2015, p. 9382) constataam que são numerosas as atribuições destinadas aos professores pedagogos e, “devido a essa diversidade de funções, vemos hoje, na grande maioria das vezes, um profissional sem identidade, angustiado, tendo que exercer múltiplas tarefas e funções, sendo que para muitas delas não está preparado”. Uma reflexão crítica e consciente sobre a formação e trajetória do pedagogo escolar é defendida pelos autores, uma vez que “ao assumir um cargo generalista, muitos não possuem embasamento teórico suficiente para desempenhar suas inúmeras funções”.

Experiência em docência

Todas as pedagogas entrevistadas defenderam com veemência que a experiência em prática docente é um elemento de muita relevância para a atuação como pedagogo escolar, inclusive a pedagoga O, que não apresenta essa experiência, relata que percebe diferença no trabalho de colegas que têm experiência em docência, apresentando com isso maior propriedade na fala, nas ações e nas orientações à equipe. A pedagoga M cita a frase de Paulo Freire “a cabeça pensa onde os pés pisam” para confirmar que ter alguma noção da realidade de sala de aula é essencial para que o pedagogo não se prenda apenas no plano do ideal. As entrevistadas relatam que é comum que pedagogos percam sua autoridade (não como autoritarismo) dentro da escola se os professores percebem que o profissional não fala com propriedade e demonstra pouco domínio sobre as situações em questão, sendo a experiência em docência um caminho importante para melhor atuação do pedagogo.

A pedagoga C criticou atitudes de pedagogos no sentido de trazer teorias e propostas para os professores sem considerar o contexto em que a escola está inserida, utilizando de conhecimentos produzidos em escolas com outras realidades, até mesmo em outros países. Ela destaca a importância da experiência concreta e da construção coletiva com os pares, que possibilita a reelaboração de teorias já existentes em prol de uma adaptação e coerência com a situação e a realidade escolar em questão.

Em concordância com as demais entrevistadas, a pedagoga E também destaca que o pedagogo sem experiência em prática docente e com uma formação muito básica acaba se tornando o inspetor de pátio e perdendo sua autoridade pedagógica quando não apresenta consistência em sua fala. Além disso, a pedagoga propõe que a construção coletiva e a troca entre os pares são meios efetivos para que o pedagogo não fique preso apenas no campo teórico e encontre possibilidades, junto com o grupo, de práticas e ações que se apliquem de forma adequada.

Contribuições com a prática dos profissionais docentes

Ao discorrer sobre as formas de contribuição com a prática dos profissionais docentes, as pedagogas ressaltam a importância do pedagogo na observação e acompanhamento do trabalho realizado na escola devido ao olhar privilegiado que esse profissional pode ter, pois ele consegue uma abrangência muito maior da totalidade da escola. Cada indivíduo integrante da escola é responsável pela realização de uma educação de qualidade e, com isso, o trabalho docente deve ser articulado de maneira que o aproveitamento dos estudantes seja sempre garantido, através de práticas pedagógicas coerentes com o projeto educacional da escola. Assim, a responsabilização de apenas um determinado professor de um ano específico por possíveis falhas ou lacunas no processo de ensino-aprendizagem deixa de ser um hábito na escola e os profissionais passam a compreender que o êxito na aprendizagem depende de cada fragmento que constitui o todo na educação.

É necessário que haja uma grande consciência de coletividade no contexto escolar, de modo que se compreenda a importância de cada parcela dentro do todo para uma educação de qualidade, sendo os professores, a equipe pedagógica e diretiva, a comunidade escolar, famílias, a mantenedora e as políticas públicas parte integrante desse sistema complexo. Sendo assim, a partir do momento que o

pedagogo percebe sua atribuição no sentido de olhar integralmente e articular todo esse trabalho dentro do ambiente escolar, *“ele pode contribuir com o professor nesse sentido, de, para além de pensar o seu cotidiano na parcela, pensar o quanto o seu cotidiano compõe, de forma coerente ou não, esse todo”*. (Pedagoga M)

Dentro desse contexto de coletividade, o pedagogo acompanhar o trabalho do corpo docente para compreender os encaminhamentos e as necessidades é essencial, estando presente na hora-atividade dos professores a fim de estimular momentos de reflexão entre os pares a respeito das práticas pedagógicas, dos planejamentos, da avaliação do aprendizado e do ensino. A pedagoga O enfatiza que esses momentos devem ser aproveitados para potencializar a formação continuada. Isso impulsiona a equipe a tornar a prática reflexiva parte da cultura escolar, do *habitus* dentro da esfera educativa, dessa forma, se amplifica a possibilidade de retirar a escola do engessamento e da zona de conforto de práticas tradicionais, já conhecidas como pouco efetivas e que perpetuam a situação de exclusão e fracasso escolar.

A pedagoga M define a escola como um espaço refratário e resistente a movimentos de estudo e a qualquer incentivo à realização de discussões, debates e reflexões baseadas em teorias pedagógicas. Nesse aspecto ela ressalta a importância do papel do pedagogo na construção de uma consciência sobre a relevância do estudo permanente para que seja possível que própria prática seja repensada e reconstruída em prol de uma educação de qualidade. A participação dos profissionais que atuam na educação na legitimação da pedagogia como área de saber é fundamental.

Observamos uma movimentação na sociedade mostrando uma ampliação do campo do educativo com a conseqüente repercussão no campo do pedagógico. Enquanto isso, essa mesma Pedagogia está em baixa entre intelectuais e profissionais do meio educacional, com uma forte tendência em identificá-la apenas com a docência, quando não para desqualificá-la como campo de saberes específicos. Os próprios pedagogos – falo especificamente dos que lidam com a educação escolar – parecem estar se escondendo de sua profissão ao não fazerem frente às investidas contra a Pedagogia e ao exercício profissional dos pedagogos especialistas, adotando uma atitude desinteressada frente à especificidade dos estudos pedagógicos e aos próprios conteúdos e processos que eles representam. (LIBÂNEO, 2001, p. 4)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A intenção inicial deste trabalho era de especificar o campo de atuação e delinear uma identidade do pedagogo no contexto das escolas brasileiras, porém, ao longo do percurso da pesquisa foi observada uma grande necessidade de aprofundamento nas pesquisas e de incansável busca para que o pedagogo seja reconhecido e tenha seu perfil profissional mais esclarecido e definido. Essa observação ocorreu devido à percepção de que a descaracterização do pedagogo escolar tem origem histórica e interfere até os dias de hoje na formação, na identidade, na atuação e no reconhecimento desse profissional.

O curso de Pedagogia, além de poder ser considerado um curso de criação recente com apenas 80 anos de existência, vem sofrendo diversas modificações em sua organização e em sua essência. Uma das transformações mais recentes, fruto de disputas políticas e ideológicas, é a determinação de que o pedagogo deve ser formado com base na docência, o que deu uma percepção reducionista e simplista do profissional egresso do curso de pedagogia. Essa determinação deve ser repensada para que o pedagogo não tenha sua formação e seu exercício profissional reduzidos à prática docente, tendo em vista a grande diversidade de práticas pedagógicas que precisam ser executadas e não se enquadram na atividade docente. A intenção, longe de querer reduzir a importância da formação para a docência, é que o pedagogo seja formado para pensar e agir de forma mais ampla, criativa, crítica e integradora, sem que sua formação seja caracterizada prioritariamente por técnicas e métodos de ensino, secundarizando a formação para atuação em outras esferas educacionais e, conseqüentemente, prejudicando o exercício profissional do pedagogo “não docente”.

De acordo com Saviani (1982) a estratégia deve ser formar o professor e o especialista no educador. Sendo assim, o educador seria definido como o profissional que compreende a educação em sua totalidade e a estuda profundamente em suas teorias e práticas para, então, definir qual o campo de atuação será seu foco principal. Libâneo e Pimenta também criticam a redução do trabalho pedagógico à docência, afirmando que “a ação pedagógica não se resume a ações docentes, de modo que, se todo trabalho docente é trabalho pedagógico, nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente” (1999 p. 252), e apresentam uma perspectiva que, apesar de se apresentar em tom mais radical, não pode ser ignorada ao repensar a identidade do

pedagogo. Seria a proposta de separação dos cursos para formação dos professores e cursos específicos de pedagogia:

Com isso queremos dizer que tudo o que é histórico é mutável e que conquistas históricas, por mais aguerridas que tenham sido, não podem ser cristalizadas. A redução do trabalho pedagógico à docência não pode, portanto, constituir-se em algo imutável. Nem mesmo chega a ser uma questão de cunho epistemológico ou conceitual. As novas realidades estão exigindo um entendimento ampliado das práticas educativas e, por consequência, da pedagogia. Além disso, no mundo inteiro existem cursos específicos de pedagogia (em alguns lugares denominados “ciências da educação”) distintos dos cursos de formação de professores. (LIBANEO & PIMENTA, 1999, p. 250)

Pode ser observado ao longo da análise das entrevistas e da literatura encontrada que essa descaracterização do pedagogo traz impactos diretos ao exercício profissional e uma das possíveis causas para isso são falhas observadas na formação. Uma dessas falhas é o distanciamento entre teoria e prática, tão presente nas falas das pedagogas entrevistadas e tão preocupante para uma área de saber que é essencialmente constituída pela articulação entre a teoria e a prática.

Diferentemente das demais ciências da educação, a pedagogia é ciência da prática. (...) Ela não se constrói como discurso sobre a educação, mas a partir da prática dos educadores tomada como referência para a construção de saberes, no confronto com os saberes teóricos. (...) O objeto/problema da pedagogia é a educação enquanto prática social. Daí seu caráter específico que a diferencia das demais (ciências da educação), que é o de uma ciência prática – parte da prática e a ela se dirige. A problemática educativa e sua superação constituem o ponto central de referência para a investigação. (PIMENTA, 1996 apud LIBANEO & PIMENTA, 1999, p. 256)

A pedagogia como uma ciência que o ponto de partida e de chegada é a prática social educativa não pode ser confundida apenas a uma mera transmissão de técnicas e métodos para que professores adquiram o “saber-fazer” prático, pois, com isso, os profissionais não teriam a autonomia intelectual crítica necessária à realização de um trabalho de qualidade em outras esferas pedagógicas que não apenas a docência. Além disso, a pedagogia de caráter tecnicista é fragmentadora e deixa o saber pedagógico estagnado e engessado no pragmatismo, favorecendo, com isso, a reprodução do *habitus* presente nas práticas educativas e distanciando qualquer possibilidade de transformação na educação com base em práticas reflexivas. A capacidade de reflexão crítica e articulação entre as teorias e práticas pedagógicas podem contribuir para avanços no conhecimento científico da área educacional em prol do desenvolvimento e melhoria da educação.

Entretanto, do mesmo modo que uma formação demasiadamente pragmatista é falha, é necessário cuidado para que a pedagogia não fique presa apenas em teorias e abstrações que pouco – ou nada – interferem no cotidiano da escola. Assim, a relação entre teoria e prática que caracteriza a essência da pedagogia deve ser pensada e bem articulada para que os profissionais da educação não se percam nem na tendência da teoria distanciada da prática e nem da prática sem fundamentos teóricos.

Caso a pedagogia perdesse de vista inteiramente a sua dialética constitutiva entre teoria e prática, ou aconteceria com ela o mesmo que ocorreu à ciência política, outrora também uma ciência prática, que perdeu qualquer capacidade de influir na práxis política enquanto ciência do conhecimento histórico e sociológico ou ciência expositiva jurídica, ou então - o que é mais provável - se tornaria, como a medicina, uma ciência profissional pragmática do professor, mera transmissora de conhecimentos para o domínio das aptidões técnicas e artesanais da orientação do ensino, submetida a objetivos determinados politicamente. (Schmied-Kowarzik, 1983, p.12 apud SAVIANI, 2004, p. 123).

Seguindo nesta perspectiva, é fundamental que o pedagogo escolar tenha consciência da importância da articulação entre teoria e prática para que sua atuação no ambiente escolar possibilite avanços pedagógicos e melhorias na educação, orientando e incentivando o corpo docente na busca constante por formação e aprimoramento. O trabalho em prol do desenvolvimento de professores reflexivos é uma das funções do pedagogo escolar, que deve proporcionar momentos de reflexão com a articulação entre as ações executadas na escola e os estudos referentes à educação. Com isso, o pedagogo pode possibilitar aos professores o desenvolvimento da capacidade de auto avaliação, repensando, lapidando e melhorando a própria prática.

Esse trabalho de articulação da teoria e prática com a formação de professores reflexivos pode contribuir em duas dimensões que se complementam: a primeira é de uma educação de qualidade fundamentada em conhecimentos pedagógicos construídos cientificamente. A segunda é do desenvolvimento da área de saber da pedagogia, que só acontece com a articulação teórico-prática legitimando conhecimentos já constituídos, rompendo outros que não se validam, transformando alguns que necessitam se adaptar e elaborando novos conceitos e teorias.

Compete à pedagogia articular os diferentes aportes/discursos das ciências da educação, de significá-los no confronto com a prática da educação e diante dos problemas colocados pela prática social da educação. As ciências da educação e a pedagogia, por si, não modificam a educação, uma vez que

as modificações ocorrem na ação. A elas compete alargar os conhecimentos dos educadores sobre sua ação de educar, nos contextos em que se situa (escola, sistemas de ensino e sociedade). Por isso, essas ciências serão significativas se tomarem intencionalmente a ação como objeto de estudo. (PIMENTA et al., 2013, p. 146)

A participação dos professores na construção do saber pedagógico é indispensável, pois, sendo a educação uma prática social, deve se considerar a experiência dos professores sobre o que fazem e as possibilidades que podem ter em seu exercício profissional. “A prática dos professores é rica em possibilidades para a constituição da teoria. Contém saberes que advêm da ação direta, da intuição, do bom senso, da capacidade pessoal de julgamento, do poder de decisão”. (LANEVE, 1993 apud PIMENTA et al., 2013, p. 147) Entretanto, como constatado ao longo da pesquisa, a resistência dos profissionais da educação a movimentos de estudo e pesquisa dentro da escola é um obstáculo à efetivação do ideal de professores reflexivos, pesquisadores, críticos, autônomos e transformadores. É nesse espaço entre o ideal e a realidade encontrada nas escolas onde o pedagogo escolar deve agir.

Este fechamento da escola e do corpo docente a movimentos de estudo dificultam, ou até mesmo impedem, o desenvolvimento do conhecimento científico sobre a educação e o aperfeiçoamento das ações educativas, visto que a experiência dos profissionais da educação na prática educativa é essencial para melhores análises, interpretações e busca por respostas para as situações educacionais. Oliveira (2004, p. 1135) define a sala de aula como uma “caixa-preta” que se fecha devido ao sentimento de ameaça de desprofissionalização que os professores se encontram quando os conteúdos e práticas de seu fazer cotidiano devem ser abertos para que a comunidade externa à escola analise, critique e julgue.

Em grande parte, esta comunidade científico-educacional alimenta-se dos professores e legitima-se através de uma reflexão sobre eles. Deste modo, não espanta que também os pedagogos sejam excessivos nas referências aos professores, pois esta é a melhor maneira de valorizarem o seu próprio trabalho. A consequência é uma recorrente “responsabilização” dos professores pelas “resistências” que opõem à razão científica tal como lhes é servida pelos investigadores. (NÓVOA, 1999, p. 6)

Os professores vivem uma ambiguidade muito grande no século XXI, no qual a educação tomou uma dimensão nos discursos e ideais que traz à tona a ideia de “sociedade do conhecimento”. Por um lado, os professores são vistos como a solução para uma sociedade do futuro com progresso social e cultural e por isso são cobrados

e responsabilizados. Por outro lado, sofrem com o olhar desconfiado que os acusa de serem profissionais medíocres com uma formação deficiente. (NÓVOA, 1999) Nesse quadro que define a situação atual dos professores, os pedagogos escolares se inserem como elementos fundamentais para o apoio ao corpo docente, pois, têm a possibilidade transformadora de tornar as práticas educativas mais efetivas e, ao mesmo tempo, mais leves para os professores através do associativismo docente, da colaboração entre pares para a busca de soluções para os problemas do cotidiano escolar, do compartilhamento de experiência e de carga que os professores carregam.

Para partir de uma realidade segmentadora de teorias e práticas e alcançar um nível de aproximação entre essas duas dimensões da educação, a ação do pedagogo deve ter o trabalho coletivo como um de seus pilares de maior destaque. A coletividade dentro do ambiente escolar é um quesito fundamental defendido tanto pelas pedagogas entrevistadas neste trabalho, quanto por diversos estudiosos e pensadores da área da educação. Esta coletividade possui um caráter político na função do pedagogo escolar, que apresenta um posicionamento sobre a função social da escola em uma sociedade de interesses antagônicos, como mencionado anteriormente.

Nesta perspectiva de gestão democrática, o envolvimento deve ser assumido por todos que fazem parte do processo educativo, sendo esses corresponsáveis pelo processo educacional. O pedagogo, entretanto, pode ser percebido como elemento desse processo, pois, na gestão escolar o pedagogo é o elemento que integra e torna esse processo mais dinâmico e permanente. (FRACARO & PRADO, 2015, p. 9378)

Ao assumir a responsabilidade pela coordenação da elaboração e avaliação coletiva do Projeto Político Pedagógico da escola pública, o pedagogo deve “articular e mediar todas as discussões de todos os segmentos da Comunidade Escolar no sentido de repensar as dificuldades e possibilidades da escola, as formas de superação de suas dificuldades e a manutenção ou aprimoramento de suas possibilidades”. Com isso, cada parte envolvida na educação tem a possibilidade de tomar consciência “sobre a importância do compromisso social e político de todos os envolvidos na educação como partes integrantes da instituição de ensino”. (NERI, 2014, p. 19)

Ao pedagogo, portanto, compete mediar toda a organização do trabalho pedagógico da escola para que esta cumpra sua função social de sistematizar e socializar o conhecimento científico acumulado pela humanidade, sendo

articulador dos processos de ensino e aprendizagem, contribuindo para a consistência das ações educativas da escola. (idem, 2014, p. 20)

Pensando na contribuição do pedagogo para a construção da coletividade no trabalho docente, é necessário que o individualismo dos professores seja gradativamente desconstruído para que o trabalho coletivo não seja uma prática impositiva, mas um processo transformador que permita aos professores o alcance de uma visão diferenciada sobre a própria prática. Essa desconstrução do individualismo deve seguir um caminho democrático e bem articulado para que a relação do pedagogo com o corpo docente não seja verticalizada nem assuma um caráter opressor e autocrático, pois dessa forma os professores continuariam inacessíveis. A importância da coletividade como um processo transformador que vai se inserindo na essência do trabalho docente é defendida por Perrenoud (1996), citado por Nóvoa (1999, p. 13):

A ideia de equipa pedagógica, tal como é formulada por Philippe Perrenoud (1996), aponta justamente para a necessidade de erigir sistemas de acção colectiva no seio do professorado. Na perspectiva deste autor, o trabalho em equipa não deve ser visto como uma conquista individual da parte dos professores, mas como uma faceta essencial de uma nova cultura profissional, uma cultura de cooperação ou colaborativa. É útil mencionar a importância de uma análise colectiva das práticas pedagógicas que pode sugerir momentos de partilha e de produção colegial da profissão. Num certo sentido, trata-se de inscrever a dimensão colectiva no *habitus* profissional dos professores. (NÓVOA, 1999, p. 13)

O pedagogo é privilegiado com uma visão geral abrangente sobre a escola que deve ser utilizada de forma crítica e emancipadora em prol do pensamento coletivo e trabalho em equipas, pois, ao perceber cada parte que compõe a escola, o pedagogo tem a possibilidade de elaborar seu plano de ação no sentido de articular a equipe docente em favor de um projeto educativo maior. Através da visão sobre o *todo* da escola, o pedagogo tem a oportunidade de atingir maior nível de compreensão sobre as práticas individualizadas sendo executadas na escola e encontrar meios de alinhá-las de acordo com o projeto da escola, compreendendo e sistematizando de uma maneira singular as necessidades, dificuldades e desafios, bem como as conquistas e realizações que permeiam o contexto em que se situa. A coordenação dos processos de elaboração, avaliação e efetivação do Projeto Político Pedagógico de forma democrática exige do pedagogo um olhar atento sobre as estruturas da escola para que possa pensar planos de ação que permitam a participação genuína de toda a Comunidade Escolar.

Notadamente, a escola necessita de um pedagogo gestor cuja atuação possa ser percebida pelos docentes como referência na concretização do projeto educacional coletivo. Assim, a ação do pedagogo será decisiva em todos os espaços da escola, como na atuação de conselhos deliberativos, nos processos de consulta para diretores de escolas, na construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico, na elaboração do regimento escolar. Em todos estes espaços, a partir da base democrática o fazer do profissional pedagogo pode ser sentido, inclusive com ênfase no planejamento participativo e nas situações de avaliação institucional (FRACARO & PRADO, 2015, p. 9378)

No percurso traçado por este trabalho, compreende-se que as principais funções do pedagogo no ambiente escolar são de articulação da coletividade da equipe pedagógica e mediação do conhecimento produzido pela humanidade em prol do desenvolvimento de um trabalho coeso e alinhado com o projeto educativo da escola. Ouso afirmar que todas as atribuições do pedagogo no contexto escolar devem ser derivadas desse princípio, pois é a partir dessas duas vertentes – articular a equipe e mediar o conhecimento – que o trabalho pedagógico pode obter êxito na construção de uma educação de qualidade que cumpra com sua função política e social.

A partir de uma prática coletiva reflexiva e emancipatória, com os professores bem orientados e já comprometidos com a proposta, o pedagogo abre espaço para avanços no campo educacional, avanços esses que acontecem tanto nas teorias pedagógicas quanto nas práticas educacionais e, conforme defendido anteriormente, apenas acontecem de forma exitosa quando a teoria e a prática caminham juntas.

Tendo definido os princípios básicos das funções específicas do pedagogo escolar, é importante destacar obstáculos para a realização do trabalho pedagógico identificados nas entrevistas e na literatura. Como já mencionado, um dos obstáculos é a formação em Pedagogia, que deixa muitas vezes é insuficiente no quesito articulação teoria e prática e tem como foco principal, atualmente, a formação para a docência. Com isso, profissionais que atuarão em instâncias da educação que não se enquadram em trabalho docente são prejudicados com uma formação de caráter tecnicista com enfoque em métodos de ensino. Esses profissionais iniciam seu exercício profissional como pedagogo escolar e acabam sendo “formados pela prática”, o que pode acarretar maiores descaracterizações para sua própria profissionalidade.

Essa “formação pela prática” que menciono é citada pelas entrevistadas quando afirmam que é apenas quando o profissional se depara com as situações

cotidianas e com as demandas escolares que saberá quais são suas atribuições e de que maneira será sua atuação. Ao desqualificar o conhecimento teórico com o qual tiveram contato na graduação, as entrevistas confirmam a existência de um grande distanciamento entre teoria e prática que impossibilita a construção da prática reflexiva no ambiente escolar.

Outro obstáculo observado é a condição de trabalho dos profissionais da educação. Tanto os professores quanto os pedagogos sofrem com condições precárias caracterizadas por pouco apoio da sociedade no geral, desleixo e omissão das mantenedoras e falhas políticas públicas que orientam a educação. Essas condições fazem com que os profissionais sejam sobrecarregados com grandes demandas de trabalho para poucos profissionais executarem, muito disso se deve ao fato de as mantenedoras terem se aproveitado indevidamente da mudança de pedagogo especialista para pedagogo generalista. Onde seriam necessários dois ou três profissionais, agora há apenas um que deve se desdobrar para realizar tudo o que é exigido, acabando por não conseguir realizar um trabalho pedagógico eficiente ao se deparar com demandas burocráticas e/ou situações corriqueiras que ocupa grande parte do tempo na escola.

Acreditamos que o reconhecimento e efetivação do pedagogo na escola dependerá do reconhecimento da intencionalidade e especificidade do trabalho pedagógico junto a toda comunidade escolar. Assim, o envolvimento do pedagogo, com questões do cotidiano, não deve extrapolar seu tempo e espaço do fazer pedagógico, uma vez que, problemas de indisciplina e acompanhamento de alunos na entrada e saída, são situações que ultrapassam o limite da especificidade do pedagogo e a escola como um todo precisa planejar ações para enfrentamento dessas questões. (FRACARO & PRADO, 2015, p. 9383)

Não há como deixar de mencionar as condições de trabalho que envolvem a valorização e reconhecimento dos profissionais da educação. Além do reconhecimento da importância do trabalho pedagógico através do apoio aos profissionais, a valorização monetária também influencia no bom desenvolvimento do exercício profissional. A baixa remuneração exige que os profissionais realizem diversos turnos de trabalho e isso sobrecarrega ainda mais o profissional que já tem seu trabalho caracterizado por excesso de demandas cotidianas.

Ressalto também a importância de acesso à cultura que os profissionais da educação deveriam ter e são distanciados por conta das precárias condições financeiras. O acesso à cultura como livros, teatro, cinema, viagens, palestras,

congressos etc. é fundamental para que os profissionais da educação estejam em constante formação pessoal e profissional, desenvolvendo seu pensamento crítico, estratégico e criativo, também ampliando seu conhecimento sobre o mundo. Com repertórios abrangentes sobre diversos assuntos poderiam garantir a seus alunos melhores condições de aprendizagem, pois, assim, os profissionais desenvolvem maior criatividade e criticidade ao refletir sobre a própria prática e planejar ações pedagógicas inovadoras. Além disso, o profissional da educação deve ser exemplo de pessoa culta e experiente para os estudantes.

Dentro da esfera de condições de trabalho, também é possível incluir a própria descaracterização do pedagogo escolar, pois ela é, ao mesmo tempo, determinante e determinada pelas condições de trabalho. A descaracterização é determinante das condições de trabalho quando, muitas vezes, o profissional não consegue encontrar seu lugar de atuação pedagógica e não reconhece a própria importância para uma educação transformadora, deixando espaço para que as demandas secundárias e imediatistas de seu trabalho determinem o rumo de seu exercício profissional. Ela é, concomitantemente, determinada pelas condições de trabalho quando essas mesmas demandas secundárias exigem tanto tempo do profissional que ele não consegue se posicionar em favor da caracterização de sua função e identidade profissional.

As condições de trabalho também influenciam na descaracterização do pedagogo através da falta de valorização e reconhecimento desse profissional por parte da sociedade em geral e de toda a comunidade escolar, que coloca o pedagogo em uma posição periférica e sufoca suas tentativas de ação, principalmente quando a ação não é aquela esperada de “apagador de incêndio” ou burocrata.

É importante destacar que os obstáculos encontrados na atuação do pedagogo envolvem uma complexidade de situações que não se esgotam apenas neste trabalho. A problemática é extensa e exige muita reflexão sobre este profissional e sua importância na educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARANTES, A. P. P. & GEBRAN, R. A. **O Curso de Pedagogia e o Processo de Formação do Pedagogo no Brasil: Percurso Histórico e Marcos Legais.** Universidade do Oeste Paulista (Unoeste), HOLOS, Ano 30, vol. 6, p. 280-295, 2014.
- BRASIL. **Resolução CNE/CP 1/2006.** Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11.
- BRASIL. **Lei n. 9394/96,** de 20/12/1996. Estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional. Brasília: Congresso Nacional, 1996.
- BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogo: Delineando Identidade(s).** Revista UFG, Ano XIII nº 10, p. 120-132, Julho 2011.
- BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, Pedagogos e Formação de Professores: busca e movimento.** 2ª edição. Campinas, SP: Papyrus, 1996.
- COSTA, Rafaela Aparecida Rodrigues. **Identidade do Pedagogo: Formação e Atuação.** XII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, 2015. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/16596_10509.pdf> Acesso em: out./2019
- DURLI, Z. **O processo de construção das diretrizes curriculares nacionais para o curso de pedagogia: concepções em disputa.** Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.
- JÚNIOR, Álvaro Francisco de Britto & JÚNIOR, Nazir Feres. **A utilização da técnica da entrevista em trabalhos científicos.** Evidência, Araxá, v. 7, n. 7, p. 237-250, 2011.
- FRACARO, Marcos Antonio & PRADO, Eliane Mimesse. **A Gestão do Trabalho Pedagógico: Reflexões Acerca da Atuação do Professor Pedagogo.** XII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. PUC-PR, 2015.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro; LIBÂNEO, José Carlos & PIMENTA, Selma Garrido. **Elementos para a Formulação de Diretrizes Curriculares para Cursos de Pedagogia.** Cadernos de Pesquisa, v. 37, n. 130, p. 63-97, jan./abr. 2007.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos: Inquietações e Buscas.** Educar, Curitiba, n. 17, p. 153-176. 2001. Editora da UFPR.
- LIBÂNEO, José Carlos & PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de profissionais da educação: Visão crítica e perspectiva de mudança.** Educação & Sociedade, ano XX, nº 68, Dezembro de 1999
- MARTELLI, Andréa Cristina. **Aspectos Históricos Sobre a Função do Pedagogo.** Revista de Educação Educere et Educare, Vol. 1 nº 1 jan./jun. 2006, p. 251-256.

NERI, Adriana Regina Momesso. **A Função do Pedagogo na Escola Pública: Possibilidades de Atuação na Perspectiva do Trabalho Coletivo**. UFPR, Curitiba, 2014.

NÓVOA, Antônio. **Formação de Professores e Trabalho Pedagógico**. EDUCA, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, 2002.

NÓVOA, Antônio. **Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas**. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, Junho 1999.

OLIVEIRA, Dalila Andrade de. **A Reestruturação do Trabalho Docente: Precarização e Flexibilização**. Educ. Soc., Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004.

PIMENTA, Selma Garrido; FUSARI, José Cerchi; ALMEIDA, Maria Isabel de; FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **A construção da didática no GT Didática – análise de seus referenciais**. Revista Brasileira de Educação. v. 18, n. 52, jan-mar, 2013.

PINZAN, Leni Terezinha Marcelo; MACCARINI, Norma Barbosa Benedito & MARTELLI, Andréa Cristina. **O Pedagogo numa Perspectiva de Trabalho Coletivo na Organização Escolar**. ANALECTA, Guarapuava-PR, v. 4, nº 1, p. 19-28, jan/jun. 2003. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/Pedagogia2/apedagogotrabolet.pdf> Acesso em: out/2019

SAVIANI, Dermeval. **O Espaço Acadêmico da Pedagogia no Brasil: Perspectiva Histórica**. Paidéia (Ribeirão Preto) [online]. 2004, vol.14, n.28, p.113-124.

SAVIANI, Dermeval. **O Papel do Pedagogo como Articulador do Trabalho Pedagógico na Sociedade do Capital**. Cornélio Procópio, em 8 de março de 2012. Palestra proferida na UENP.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia: O Espaço da Educação na Universidade**. Cadernos de Pesquisa, v. 37, n. 130, p. 99-134, jan./abr. 2007

SAVIANI, Dermeval. **Uma Estratégia para a Reformulação dos Cursos de Pedagogia e Licenciatura: Formar o Especialista e o Professor no Educador**. Em Aberto, Brasília, Ano 1, n. 8, Agosto de 1982.

SCHEIBE, Leda. **Diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia: uma solução negociada**. RBPAE – Revista Brasileira de Política e Administração da Educação – v.23, n.2, p. 277-292, mai./ago. 2007.

SCHEIBE, Leda & DURLI, Zenilde. **Curso de Pedagogia no Brasil: olhando o passado, compreendendo o presente**. Revista Educação em Foco UEMG. Ano 14, n. 17, p. 79-109, julho de 2011.

VERSARI, Zélia Coral. **O Pedagogo e o Trabalho Coletivo na Escola: Uma Articulação Necessária**. Maringá-PR – PDE, 2007?

Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1033-4.pdf>> Acesso em: out./2019