

A FORMAÇÃO DO (PROFESSOR) PEDAGOGO: HISTÓRIA, ENFRENTAMENTOS E PERSPECTIVAS

THE FORMATION OF THE (TEACHER) PEDAGOGUE: HISTORY, CONFLICTS, AND PERSPECTIVES

LA FORMACIÓN DEL (DOCENTE) PEDAGOGO: HISTORIA, CONFLICTOS Y PERSPECTIVAS

LA FORMATION DU (PROFESSEUR) PÉDAGOGUE: HISTOIRE, CONFLITS ET PERSPECTIVES

Clarice Schneider Linhares

Doutora em Educação pela UTP. Pós-doutoranda da PUCPR. Professora do Curso de Pedagogia, Membro do POFORS – Grupo de Pesquisa: Políticas, Formação de Professores, Trabalho Docente e Representações Sociais, do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCPR. Guarapuava, Paraná, Brasil.

<https://orcid.org/0000-0002-6099-3708>

E-mail: clarinha_linhares@yahoo.com.br

João Pedro Crevonis Galego

Mestrando em Educação – PUCPR. Membro do POFORS – Grupo de Pesquisa: Políticas, Formação de Professores, Trabalho Docente e Representações Sociais, do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCPR. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, Paraná, Brasil.

<https://orcid.org/0000-0002-5533-4257>

E-mail: joao-pedrogalego@hotmail.com

RESUMO

Ao analisar a nova organização do trabalho pedagógico na escola pública, observa-se a substituição de supervisores, orientadores e administradores (denominados especialistas em educação) pelo pedagogo unitário ou pelo professor pedagogo. A figura do professor pedagogo foi adotada a partir de 2004/2005 pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED-PR). Esta adoção ocorreu em virtude da substituição do modelo anterior; com isso, este profissional tornou-se responsável por toda a articulação do processo pedagógico na escola. Neste sentido, a pesquisa objetiva analisar a relação entre o campo de formação (efetuado pelo curso de Pedagogia da Unicentro) e o campo de atuação (representada pelas escolas estaduais e pela equipe pedagógica do Núcleo Regional). Para tal, a presente pesquisa qualitativa explora técnicas que são tradicionalmente associadas à etnografia (observação participante, entrevista e análise de documento), realizadas com a equipe pedagógica do Núcleo Regional e de escolas estaduais; além disso, os dados coletados foram analisados na interlocução com o contexto legislativo. Verificou-se que a implementação/substituição das atribuições do professor pedagogo vem sendo efetuada gradativamente. Em vista disso, esta pesquisa aponta a necessidade de orientar os cursos de Pedagogia para que eles atendam aos dispositivos do Conselho Nacional de Educação, instituídos pelas Diretrizes Curriculares. Tais dispositivos recomendam a formação do pedagogo em Docência e Gestão Escolar, características do “novo” professor pedagogo.

Palavras-chave: trabalho pedagógico; professor pedagogo; pedagogia; educação básica; formação.

ABSTRACT

When analyzing the new organization of pedagogical work in public schools, the replacement of supervisors, tutors, and administrators (called education specialists) by the unitary pedagogue or by the pedagogue-teacher is observed. The figure of the pedagogue-teacher was adopted from 2004/2005 by the Paraná State

Department of Education (SEED-PR). This adoption occurred due to the replacement of the previous model; thus, this professional became responsible for all the pedagogical process articulation within the school. In this sense, the research aims to analyze the relationship between the field of training (carried out by the Pedagogy course at Unicentro) and the field of action (represented by the state schools and the pedagogical team of the Regional Center). To this end, the qualitative research carried out explores techniques that are traditionally associated with ethnography (participant observation, interview, and document analysis), carried out with the pedagogical team of the Regional Center and state schools; in addition, the data collected were analyzed in the dialogue with the legislative context. It was verified that the implementation/replacement of the pedagogue teacher's attributions has been done gradually. Given this, this research points out the need to guide the Pedagogy courses to meet the provisions of the National Education Council, instituted by the Curriculum Guidelines. Such devices recommend the training of the pedagogue in Teaching and School Management, characteristics of the "new" pedagogue-teacher.

Keywords: pedagogical work; pedagogue-teacher; pedagogy; basic education; formation.

RESUMEN

Al analizar la nueva organización del trabajo pedagógico en las escuelas públicas, se observa el reemplazo de supervisores, orientadores y administradores (llamados especialistas en educación) por el pedagogo unitario o el docente pedagogo. La figura del profesor pedagogo fue adoptada en 2004/2005 por la Secretaría de Educación del Estado de Paraná (SEED-PR). Esta adopción se produjo debido a la sustitución del modelo anterior; con ello, este profesional pasó a ser responsable de toda la articulación del proceso pedagógico en la escuela. En ese sentido, la investigación tiene como objetivo analizar la relación entre el campo de formación (realizado por el curso de Pedagogía de Unicentro) y el campo de acción (representado por las escuelas públicas y el equipo pedagógico del Centro Regional). Para ello, esta investigación cualitativa explora técnicas tradicionalmente asociadas a la etnografía (observación participante, entrevista y análisis de documentos), realizadas con el equipo pedagógico del Centro Regional y escuelas públicas; además, los datos recabados fueron analizados en diálogo con el contexto legislativo. Se constató que la implementación/reemplazo de las atribuciones del docente pedagogo se ha realizado de forma paulatina. Frente a ello, esta investigación permite dilucidar y señalar la necesidad de orientar los cursos de Pedagogía, para que cumplan con las disposiciones del Consejo Nacional de Educación, establecidas por las Directrices Curriculares. Dichos dispositivos recomiendan la formación del pedagogo en enseñanza y gestión escolar, características del "nuevo" docente pedagogo.

Palabras-clave: trabajo pedagógico; profesor pedagogo; pedagogía; educación básica; formación.

RÉSUMÉ

En analysant la nouvelle organisation du travail pédagogique dans les écoles publiques, on constate qu'il y a un remplacement des surveillants, des conseillers et des administrateurs (appelés spécialistes de l'éducation) par le pédagogue unitaire ou par l'enseignant pédagogue. La figure du professeur pédagogue a été adoptée à partir de 2004/2005 par le Secrétariat de l'Éducation de l'État du Paraná (Seed-PR). Cette adoption est due au remplacement du modèle précédent. Avec cela, ce professionnel devient responsable de toute l'articulation du processus pédagogique au sein de l'école. En ce sens, cette recherche vise à analyser la relation entre le champ de formation (entrepris par le cours de pédagogie de l'Unicentro) et le champ d'action (représenté par les écoles publiques et l'équipe pédagogique du Centre Régional). Pour cela, la recherche qualitative explore les techniques traditionnellement associées à l'ethnographie (observation participante, entretien et analyse de documents), qui sont menées avec l'équipe pédagogique du Centre Régional et des écoles publiques. De plus, les données collectées sont analysées dans l'interlocution du contexte législatif. Il a été constaté que la mise en œuvre/remplacement des attributions au professeur pédagogue se fait progressivement à partir de 2004. Par conséquent, la recherche permet d'élucider et de souligner la nécessité d'orienter les cours de pédagogie, afin qu'ils répondent aux dispositions du Conseil National de l'Éducation, établies par les lignes directrices du programme, qui recommandent la formation de pédagogues en enseignement et gestion scolaire, caractéristiques du « nouveau » Professeur Pédagogue.

Mots-clés : travail pédagogique ; professeur pédagogue; pédagogie; éducation de base; formation.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa analisa como o pedagogo precisa atuar após a adoção da figura do professor pedagogo, implantada pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Tal modificação influencia a formação inicial e continuada dos profissionais, cabendo, dessa forma, ser objeto de estudo.

Para isso, objetiva-se analisar a relação entre o campo de formação (efetuada pelo curso de Pedagogia da Unicentro) e o campo de atuação (representada pelas escolas estaduais e pela Equipe Pedagógica do Núcleo Regional), frente às mudanças ocorridas. A pesquisa, com abordagem qualitativa, de acordo com Marli André (2013b, p. 96):

Na perspectiva das abordagens qualitativas, não é a atribuição de um nome que estabelece o rigor metodológico da pesquisa, mas a explicitação dos passos seguidos na realização da pesquisa, ou seja, a descrição clara e pormenorizada do caminho percorrido para alcançar os objetivos, com a justificativa de cada opção feita.

Logo, exploramos estratégias metodológicas, descritas e utilizadas por Marli André (2013a), que afirma serem técnicas tradicionais das pesquisas etnográficas a **observação participante** (uma vez que o pesquisador tem relação/interação com a situação estudada e ambos se afetam), **entrevistas** (com a finalidade de aprofundar e esclarecer questões problemáticas observadas) e **análise de documentos** (para contextualizar o fenômeno, tornar evidente seus vínculos mais profundos e complementar informações de outras fontes).

Assim, os avanços atingidos com a pesquisa revelam que ao adotar a figura do professor pedagogo, problemas e obstáculos surgiram; ademais, as avaliações destas modificações demonstram que isso está sendo realizado de forma gradativa e parcial a partir de 2004. Com isso, é possível deslindar a necessidade de orientações aos cursos de Pedagogia, para atender à demanda e ao novo perfil profissional do professor pedagogo.

O pedagogo octopoda

A partir de 2004, o estado do Paraná implantou em suas escolas a função “professor pedagogo”, com o intuito de que esse sujeito se responsabilizasse por toda a organização pedagógica, trabalho anteriormente de responsabilidade dos especialistas de educação (orientadores, supervisores e administradores). Neste modelo anterior, cada um se responsabilizava por parte do processo. Esta fragmentação do processo originou a não compreensão do todo, sendo um modelo influenciado pelos modelos fordista e taylorista¹, tomados de empréstimo do mundo fabril.

Para analisar a relação correspondente entre o campo de formação inicial, representada pelo curso de Pedagogia, e o campo de atuação, pelas escolas estaduais, realizamos entrevistas com pedagogos, direção dos colégios estaduais, professores da rede pública estadual e coordenadores dos colegiados dos cursos de Pedagogia das Instituições Estaduais (IES). As entrevistas foram realizadas de forma semiestruturada/ presencial e gravada, como parte de pesquisa para uma tese, a qual teve aprovação por Comitê de Ética e seguiu todos os protocolos que assim necessitaram. Após as entrevistas gravadas, organizaram-se categorias sobre o lugar que a gestão educacional ocupa na formação do pedagogo. Realizamos, também, entrevistas com a equipe pedagógica do Núcleo Regional de Guarapuava, para tomar ciência sobre os encaminhamentos que os órgãos oficiais, como a Secretaria de Educação Estadual, seguiam para orientar as atividades do professor pedagogo na rede estadual.

Segundo esta equipe, em 2003 e 2004, foram organizadas Jornadas Pedagógicas, cujos temas versaram sobre a construção do Projeto Político-Pedagógico, o Plano de Trabalho Docente, o Plano de Ação da Escola e a Avaliação Institucional, realizadas por meio de discussões. Participaram dessas discussões os pedagogos que atuavam nos colégios estaduais, de modo a estabelecer questões sobre a metodologia do trabalho docente, os processos de avaliação, as propostas de recuperação de estudos, a organização de conselhos de classe e de projetos especiais (classe de apoio, classe de recursos), entre outros.

¹ Os modelos fabris, em todos os momentos, foram tomados de empréstimo pela escola: a divisão do trabalho e as ações que passaram a ser cada vez mais pormenorizadas e parceladas, principalmente, a partir da Lei Federal n.º 5.692/1971 (BRASIL, 1971).

Houve um empenho indireto da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED-PR) na condução e na orientação da função do professor pedagogo, e de forma direta do próprio Núcleo Regional, mais precisamente através de sua equipe de ensino. Ainda segundo esta equipe, a SEED-PR contou com a Coordenação Estadual de Gestão Escolar, que atuou diretamente com os coordenadores das equipes pedagógicas dos 32 Núcleos Regionais do Paraná. Cada núcleo regional contou com uma equipe pedagógica que trabalhou diretamente com o professor pedagogo em jornadas pedagógicas nas escolas, em forma de capacitação em serviço. Estas discussões nas jornadas pedagógicas iniciadas em 2003/2004 deram início à elaboração de várias ações já nominadas anteriormente (Projeto Político-Pedagógico, Proposta Pedagógica Curricular, Plano de Trabalho Docente, Plano de Ação da Escola e Avaliação Institucional).

Dessa maneira, evidenciamos que o professor pedagogo começa a exercer, sozinho, diversas funções e responsabilidades. Com isso, os novos pedagogos precisam ser da Ordem *Octopoda*, assim como os polvos, e contar com oito braços para dar conta de todas as funções embutidas no “ser pedagogo”.

Os papéis do professor pedagogo: a resistência à sua existência

O papel do professor pedagogo, segundo entendimento da SEED-PR e pela Lei Complementar n.º 103/2004, é organizar o trabalho pedagógico da escola, que compreende: orientação destinada aos professores quanto ao plano de trabalho (que se refere às metodologias, à avaliação e à recuperação de estudos), bem como organizar o conselho de classe e os seus prováveis encaminhamentos pedagógicos. Entretanto, inúmeros obstáculos foram apontados pela equipe pedagógica do Núcleo Regional na condução dessas orientações, que enfatizou: a falta de estrutura física, humana e financeira; a não permanência do professor em sala de aula; a resistência dele (professor) quanto à presença do pedagogo na escola; e a fragilidade da formação para que se garanta a organização do trabalho pedagógico com eficiência.

Em 2008, elaborou-se o plano de ação da escola, cuja ação inicial foi o levantamento dos problemas que essa encontrou em seus diversos setores, entre eles o pedagógico, o estrutural e o organizacional. Com base na elaboração deste plano, destacaram-se as ações

que cabiam à escola e ao Núcleo Regional de Educação para a solução de problemas de diversas ordens, como rendimento dos estudantes, considerado insuficiente, critérios inadequados de avaliação e formação continuada, reunindo, assim, o professor pedagogo e os professores da escola.

Nesse momento, foram estudados os temas orientados pela SEED-PR com o objetivo de aliar teoria e prática, além de discutir os problemas que a escola apresenta e as possíveis soluções. Acrescentamos, ainda, que esse espaço possibilitou a troca de experiências, além da própria construção dessa nova entidade do professor pedagogo, pois sabemos que a tarefa precípua do trabalho do professor pedagogo é a organização do trabalho pedagógico e o melhor momento para que se consolide a posição desse profissional pode ser por meio das jornadas pedagógicas e de grupos de estudo.

Outro aspecto a ser considerado é a formação continuada de pedagogos, com vistas a direcionar e inserir novos conhecimentos a respeito do supérmo trabalho do professor pedagogo. O aprofundamento relacionado a questões como avaliação, plano curricular e trabalho docente, entre outros, é parte dos problemas enfrentados pela escola e pela busca de possíveis encaminhamentos a serem tomados. Além disso, os participantes da formação recebem certificado, o que além de qualificar possibilita o aumento da autoestima. Ainda, o professor pedagogo recebe orientações individualmente ou em grupo, quando são discutidas as orientações advindas da Seed-PR, mesmo sobre os obstáculos que a escola encontra na operacionalização do plano de ação ou na organização do plano de capacitação docente, cujas ações são de responsabilidade deste profissional. Acrescente-se que esta formação é realizada em serviço, visto que esta função implantada a partir de 2003/2004 ainda requer muita atenção por parte dos órgãos superiores.

Com isso, amplia-se a interação entre a orientação da equipe pedagógica do Núcleo Regional e o trabalho do professor pedagogo na escola, para que, assim, possa consolidar o seu papel, não só junto ao corpo docente, mas também em relação ao diretor. Nestas reuniões com a escola, indicam-se as maiores dificuldades enfrentadas, assim como é a oportunidade de discussão sobre temas como o processo de avaliação, a organização do conselho de classe, a construção do projeto político-pedagógico, além da elaboração do plano curricular e do trabalho docente.

Outra questão abordada durante observações levantadas pela equipe pedagógica do Núcleo Regional de Educação-NRE é a sondagem sobre o “retrato da escola”, porque a

realidade é dinâmica e os sujeitos que dela fazem parte também estão em contínuo movimento. Neste espaço, toda a comunidade escolar participa: funcionários, professores, equipe pedagógica, equipe administrativa, entre outras, e que estão de acordo com um roteiro fornecido pela Coordenação de Gestão Escolar (CGE). Este roteiro traz temas que versam sobre a gestão democrática e o planejamento participativo, o estudo do projeto político-pedagógico e o regimento escolar, a construção da autonomia da escola e o desempenho dos estudantes.

Outros temas podem ser desenvolvidos durante os encontros entre a equipe pedagógica do NRE e a escola, como a organização e funções da escola, concepções sobre o projeto político-pedagógico e o desempenho dos alunos quanto ao seu rendimento escolar e a relação desses projetos especiais com a sala de apoio, a sala de recursos, entre outros. Nesse momento, discutem-se diversos projetos, que perpassam temas como as tecnologias de informação, o encaminhamento dos conselhos de classe, a distribuição de aulas, a formação continuada por meio dos grupos de estudo, a relação comunidade-escola e as entidades externas que apoiam o trabalho pedagógico com a família e as diversas instâncias colegiadas.

Para finalizar, destacamos o ingresso na carreira do professor pedagogo a partir de 2004/2005 e a sua presença na equipe pedagógica do Núcleo Regional de Educação. Observamos que, a partir disso, emergem dificuldades, tais como: problemas estruturais na área de recursos humanos; poucos profissionais para atender muitas escolas; a resistência de alguns professores/diretores quanto à presença do professor pedagogo na escola; a dificuldade de efetivação do seu trabalho, apontado, ainda, pela fragilidade de determinado embasamento teórico.

Atribui-se este fato pela sua formação na graduação e a necessidade de permanecer em contínua formação, o que pode acarretar inseguranças quando necessita intervir, já que não se sente seguro para argumentar/posicionar ou mesmo para questionar o professor sobre qual prática pedagógica a ser adotada. Isso pode comprometer a sua atuação e impedir que a organização do trabalho pedagógico seja conduzida de maneira eficiente. Portanto, a tarefa do professor pedagogo é árdua; afinal, ele é o mediador entre os sujeitos (diretor, professor, estudantes, comunidade) e as demais instâncias, como Núcleo Regional, SEED-PR e Conselho Tutelar, sendo essa a sua função principal.

O desenrolar da educação brasileira e a relação com a pedagogia

Ao longo das últimas décadas, reformas do sistema educacional brasileiro buscaram adequar-se às regras e aos ajustes da economia mundial. O Brasil, entre os países da América do Sul, ainda concebe a Educação como mediação para o desenvolvimento econômico pela formação do capital humano. Segundo Aparício (1972, p. 5), o investimento em educação promoverá aumento significativo na economia e na erradicação da pobreza, do analfabetismo e da ignorância. Com isso,

A educação refletiu esse momento, por um lado, sendo pensada a partir dos pressupostos da teoria do capital humano, da economia da educação. Visando-se, basicamente, adequar o sistema educacional ao progresso econômico [...] a educação era considerada um investimento [...] (ABRANTES, 1984, p. 11).

Atualmente, os organismos internacionais que financiam projetos educacionais ainda privilegiam a educação como fator principal para o desenvolvimento econômico; contudo, não consideram a formação cidadã importante e ainda justificam o baixo rendimento dos estudantes da escola pública como obstáculo para o desenvolvimento econômico do país (ABRANTES, 1984).

Conforme Oliveira (2003), o desenvolvimento é traduzido como progresso técnico, incremento da capacidade humana e qualificação para o trabalho; assim, a educação sempre foi elemento central nos planos de desenvolvimento concebidos em todo o mundo. Oliveira (2003) acrescenta ainda que as reformas educacionais brasileiras sempre estiveram consoantes com as tendências internacionais, como atestam documentos da Comissão Econômica para América Latina e Caribe (CEPAL) e ainda a Conferência em Jomtien, em 1990, na Tailândia². Os documentos atuais apontam, também, a necessidade de maior investimento na educação, principalmente pós-pandemia, visto que a pandemia ocasionada pela Covid-19 acentuou a diferença entre aqueles que tinham acesso aos meios de comunicação e os que tinham maior dificuldade de acesso e, conseqüentemente, maior dificuldade para aprender.

Assim, a aprovação da Lei n.º 9394/96, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), não só seguiu as tendências internacionais como permitiu amplo debate da sociedade civil organizada, embora não tenha logrado êxito na aprovação da sua proposta

² Educação e Conhecimento: transformação produtiva com equidade, segundo a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe – CEPAL, publicado em 1992 e o Plano Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, publicado em 1990 foram aspectos considerados sobre a Educação em nível mundial.

inicial. A promulgação dessa nova lei³ reacendeu o entusiasmo pelo cursar Pedagogia, sendo motivo de debates entre profissionais, tanto em nível nacional como estadual. Nessa perspectiva, o curso de Pedagogia em nível nacional tem suscitado amplo debate, sendo em alguns momentos até proposta a sua extinção.

O estado do Paraná implantou, por meio das universidades estaduais e faculdades isoladas, um fórum denominado *Fórum Paranaense dos Cursos de Pedagogia*, que permitiu amplo debate sobre a base de formação, a especialidade do curso e os eixos que compõem essa formação: docência, organização e gestão dos processos educativos escolares e não escolares. Destacamos que, atualmente, este fórum está sendo reativado, com discussões sobre a formação do pedagogo, sendo ele palco importante para pensar e/ou repensar a prática do pedagogo, seu papel, sua identidade e sua formação.

O curso de Pedagogia, criado a partir do Decreto-Lei n.º 1.190, de 4 de abril de 1939, visava dupla formação: Bacharelado e Licenciatura. Em princípio, compôs com as áreas de Filosofia, de Ciências e de Letras e com seus respectivos cursos, formando uma faculdade. Nesse espaço, percebe-se que até 1970 a formação do curso de Pedagogia ora direcionava-se para o exercício técnico/burocrata, como no Bacharelado, ora para atividades de caráter generalista, como no caso da Licenciatura. O mercado de trabalho destinado a este profissional também era confuso; quando licenciado em Pedagogia, ao profissional era outorgado o direito de lecionar Filosofia, História e Matemática, mas, quando bacharel, exercia as atividades técnico-burocratas.

Este caráter ainda provisório permaneceu até 1970, quando houve grande alteração com o Parecer n.º 252/69, do Conselho Federal de Educação, dizendo que “o técnico em educação se tornava um profissional indispensável à realização da educação como fator de desenvolvimento.” (SILVA, 2003, p. 23).

A partir deste marco histórico, e com o advento do regime militar, o controle sobre o sistema educacional se intensificou. Via-se em “cada professor e em cada especialista de educação, um inimigo em potencial, que deveria ser mantido sob estrito controle e rigorosa vigilância.” (GARCIA, 1999, p. 41). Segundo Bencosta (2005), a escola brasileira, expandida com o alvorecer da república, atendendo aos anseios democráticos e à

³ Aprovada em 9 de out. de 2020 — Resolução CNE/CP n.º 1, de 27 de outubro de 2020 (*), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica.

formação do povo brasileiro, naquele momento sob a égide civilizatória, detinha na escolarização do seu povo iletrado um de seus pilares de sustentação.

De lá para cá, ou durante a expansão da escola pública, com a criação de um sistema de ensino nacional, alguns dos problemas já apontados, como o do analfabetismo e da evasão escolar, nunca foram erradicados e tenderam a se ampliar com o próprio processo de expansão e democratização da escola pública brasileira (MURAMOTO, 1991, p. 17).

História, Brasil, pedagogia e a Unicentro: os entrelaços

O curso de Pedagogia, no Brasil, desenvolveu-se junto à História da Educação, dos movimentos e das tendências que ocorreram nos diversos espaços escolares e foi palco da representação das diversas expectativas, tal como atesta a realidade da Universidade Estadual do Centro Oeste – Unicentro.

Assim, as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia, aprovadas em dezembro de 2005, passaram por um amplo processo de construção até a aprovação final. As diretrizes (principalmente, a Resolução CNP/CP1 de abril de 2006) recomendam a formação em docência e gestão escolar, as quais estão em fase de implantação por todo o país, a partir de abril de 2006. De acordo com a própria realidade nacional, há uma sujeição da realidade local que evidencia, com origem datada na década de 1970, a expansão do ensino superior no interior do Paraná e em outros estados do Brasil.

Nesse período, a Unicentro, então Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Guarapuava-FAFIG, cria os cursos de Letras, Matemática, Ciências, História e Geografia e, a partir de 1977, o curso de Pedagogia, com as habilitações em Administração Escolar e Orientação Educacional, tendo como tronco comum as Matérias Pedagógicas do II Grau, as quais foram autorizadas e recomendadas pelo então Conselho Federal da Educação.

Com o crescimento da população brasileira e da demanda de vagas para os três níveis de ensino, inicia-se um extenso processo de discussão e reformulação de alguns parâmetros relacionados ao ensino superior. Nessa lógica, em 1990, a Unicentro, ainda como Centro Universitário, prepara-se para atender às exigências que a tornariam universidade em dezembro de 1995. Isso nos mostrou que o poder coletivo exerceu uma

pressão positiva e que todas as ações, a partir desse momento, foram direcionadas para que o seu projeto de criação se tornasse realidade.

Com o processo de autorização e posteriormente o de reconhecimento, a implantação e a readequação dos cursos passaram por um longo processo de avaliação. Novas habilitações foram implantadas atendendo às expectativas de mercado: criaram-se, em 1996, as habilitações Supervisão Escolar e Educação Infantil e, mais tarde, a habilitação em Educação Inclusiva. Entretanto, um novo processo de avaliação do curso de Pedagogia relacionado às discussões presentes em diversos segmentos da sociedade, como Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Associação Nacional de Política e Administração em Educação (ANPAE), Fórum dos Diretores das Faculdades de Educação (FORUNDIR) e do próprio Conselho Nacional de Educação, apontava para a necessidade de formação de um novo profissional, que detivesse conhecimentos e competências para o exercício da docência e da gestão.

Houve vários embates sobre qual seria a base da formação desse profissional; assim, o estado do Paraná, ao implantar a função do professor pedagogo, determinou a responsabilidade para esse profissional, ou seja, responsável pela articulação de todo o processo pedagógico. Há de se observar que existe uma razão objetiva e ao mesmo tempo subjetiva para essa função: há muito tempo, discute-se que a divisão do trabalho na escola fragmenta o trabalho pedagógico e não possibilita a visão de totalidade do processo ensino e aprendizagem. Anseia-se, portanto, por um profissional que exerça de maneira plena o seu trabalho, sem se preocupar em avançar um território que pertença a outrem. Porém, ao mesmo tempo, é capaz de reorganizar o trabalho na escola e não impede que esse trabalho se torne fragmentado. É o que se evidencia nos encontros e jornadas das quais participamos, como docentes da universidade junto ao Núcleo Regional de Guarapuava.

Assim, o professor pedagogo desenvolve sua identidade profissional em meio aos embates do cotidiano escolar, por intermédio das suas vivências, marcadas pelas suas condições de classe social, de raça, de gênero; logo, a identidade do que é “ser Professor Pedagogo” é construída, bem como respaldada pela memória individual e social (GATTI, 1966).

Estudos e pesquisas desta natureza são de extrema importância para a educação brasileira, para que possamos analisar a atuação da universidade como agência formadora desses profissionais e também acompanhar os egressos do curso de Pedagogia no

exercício dessa nova função, com vistas a analisar o espaço de mudança entre o especialista e o professor pedagogo; compreende-se, no entanto, que nem sempre é possível que esta nova função seja realizada, tendo em vista os obstáculos encontrados na aceitação da figura e do papel do professor pedagogo quanto ao número de atividades que deva atender.

A relevância deste estudo pode contribuir de forma positiva tanto em nível local como nacional, visto que o curso de Pedagogia do câmpus de Guarapuava integra, junto às demais universidades estaduais e instituições do ensino superior do Paraná, o Fórum dos Coordenadores de Cursos de Pedagogia, que, até o presente momento, já realizou diversos encontros para analisar as propostas das Diretrizes Curriculares implantadas e a formação do pedagogo em seu sentido mais amplo.

Finalmente, cabe lembrar que todo projeto de governo para a educação deriva-se de imposição de modelos emanados da reestruturação produtiva, determinada pelo capital e que é assumida pelo Estado, até então denominado democrático.

Formação, formatação, existência e/ou resistência

A origem da educação é concomitante à história do próprio homem: a humanidade dividida em classes, embora inicialmente o trabalho fosse comum e coletivo. Entretanto, esta nova divisão social em classes coloca os homens em posições antagônicas, pois uma dessas classes domina e a outra é dominada (KÜENZER, 2005; VALE, 1992).

As discussões sobre a universidade brasileira e a necessidade de defendê-la como um direito democrático opõem-se às medidas estatais que objetivam o seu desaparecimento (CATANI, 1996; CHAUI, 2001; SAVIANI, 1991, 1994), pois o conceito de democracia vai além de um sistema político-eleitoral baseado em disputas de partidos políticos ou à forma de governo (CHAUI, 2001).

Ademais, a defesa da universidade pública é oposta às medidas estatais, conforme encaminhamentos vislumbrados em propostas de governos anteriores e atual, cujas reflexões estão expostas na apresentação feita por Neves e Neves (2004, p. 5): “a reforma universitária brasileira já está em curso desde os governos anteriores, e que se constitui em um passo decisivo para sua implantação definitiva”.

Saviani (1994, 1995) aponta que a defesa de um ensino público deve atender aos direitos das camadas populares e ser por elas gerenciada, uma vez que implicaria em exercício de controle da própria sociedade civil, voltando à tona o problema de escola pública, cujo alvo seria sua privatização.

Acrescentamos a esses fatos as influências neoliberais e a reestruturação produtiva advinda da nova divisão do trabalho presente em todos os segmentos sociais, inclusive na escola pública (educação básica e ensino superior) e na formação de profissionais da educação, que ainda é objeto de muitos questionamentos (CATANI, 1996; SAVIANI, 1994; SILVA, 1996).

A expansão da escola surge no momento da Revolução Industrial que, com o surgimento de cidades e fábricas, exigia domínio do código escrito e de novos padrões sociais, com vistas à formação do trabalhador e à garantia de uma nova relação de trabalho, agora baseada no contrato.

Para Azevedo (2004) e Saviani (1994), a educação escolar é a forma dominante na sociedade atual, entendendo que, mesmo ao conviver com demais formas de educação secundária, ainda é a mais importante por oferecer garantias ou possibilidades no mundo do trabalho; trata-se de um tipo de sociedade que vê a escola e o seu processo de educação formal como dominante sobre outras formas de educação não formal. Marx (apud SAVIANI, 1994, p. 157) estabeleceu um paralelo entre a questão escolar e a economia, compreendendo que as formas menos desenvolvidas devem partir das mais desenvolvidas, discutindo qual o papel que a escola exerce atualmente e se a forma escolar é mesmo predominante na preparação do homem para o trabalho (AZEVEDO, 2004; FRIGOTTO, 1998; KÜENZER apud FRIGOTTO, 1998).

Ressalta-se que, a partir da instalação da Primeira República no Brasil, os educadores brasileiros, comprometidos com a escola pública e com os vários movimentos e organizações, consideram a seguinte questão:

A escola, portanto, era vista não apenas como um espaço onde seria possível adquirir o domínio dos mecanismos de leitura e escrita, mas, paradoxalmente, era vista como um canal capaz de contribuir para a compreensão da realidade histórica e de tarefa histórica da classe trabalhadora (VALE, 1992; KÜENZER, 2005).

Para Libâneo (2005), Rodrigues (2003) e Tedesco (1998), a formação de professores é um dos maiores desafios para o sistema educacional brasileiro na atualidade; logo, o país

deveria compreender que a Década de Educação encerrada em 2007 deveria qualificar 768 mil docentes do ensino fundamental e médio, atuantes na rede pública, mas sem qualificação. Além disso, acrescenta-se a criação de espaço próprio para a formação de professores, por meio dos Institutos Superiores de Educação atendendo a uma recomendação extremamente política, que as universidades sejam criticadas pelo seu academicismo e os institutos pelo não compromisso com a formação de professores.

Conforme Maia (2000), o conceito de verdade não é científico, mas filosófico, o que corrobora a questão da formação dos profissionais em universidades ou em institutos; a primeira, mesmo tendo caráter acadêmico relacionado à pesquisa, ensino e extensão, estaria privilegiando a relação teoria/prática e o caráter de totalidade. Já os institutos estariam privilegiando a “prática pela prática”, ou seja, o “fazer”, sem reflexão sobre ele. Portanto, as proposições não científicas podem se contradizer, mas, mesmo assim, podem ser verdadeiras.

Para Gramsci (apud MANACORDA, 1990), a organização da escola, da cultura e dos profissionais que nela atuam deveria abordar temas que optassem por uma escola única, que atendesse ao desenvolvimento psicológico do aluno e possibilitasse sua inserção social, com o aumento de professores de acordo com o número de alunos. O conteúdo e o método devem estar relacionados a uma nova concepção de mundo, que descarte a concepção tradicional e a utilização de instrumentos primordiais da cultura: leitura, escrita, cálculo e noções de geografia, história, direito e deveres.

Por fim, Mészáros (2005) percebe que a incorrigível lógica do capital demonstra que uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social, pois as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança.

REFLEXÕES SIM, MAS, NÃO FINAIS

De acordo com os aspectos abordados sobre a concepção do professor pedagogo, discriminados na LDB n.º 9394/96 e nas Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia, o Estado do Paraná, por meio da Secretaria de Estado da Educação, adotou a função intitulada como professor pedagogo.

Atualmente, esta função ocupa espaço de elevada importância nos mais variados campos que o profissional de pedagogia pode atuar, principalmente, o escolar. Sua importância no chão da escola é dada pelo fato de ser o responsável pela organização do trabalho pedagógico e de manter suas relações com todos os setores da escola. Conforme os autores que embasaram o presente artigo, percebemos que há uma questão política para que se consolide essa função e isso é demonstrado pela própria trajetória histórica e de valorização do pedagogo na História da Educação Brasileira.

É necessário analisar as diretrizes do curso de Pedagogia e as propostas encaminhadas pelo Fórum Paranaense do Curso de Pedagogia, as quais estabelecem os princípios norteadores para a docência e a gestão e que contribuem para configuração do que é “ser professor pedagogo”.

Com isso, há relação entre o campo de formação, seja instituição pública ou privada, e o campo de atuação nos diversos segmentos sociais: escolas, sindicatos, associações, organizações não governamentais, hospitais, entre outros, como também o significado de competência, o qual teve vários enfoques, conforme as tendências da educação (tradicional, moderna, tecnicista) e no momento atual, quando se propõe a figura do pedagogo como articulador de todo o processo pedagógico. Com essa perspectiva, o profissional formado em pedagogia, ao se lançar no mercado de trabalho, deve estar pronto aos inúmeros desafios que sua profissão carrega historicamente, bem como ter a necessidade de enfatizar a validade do seu trabalho e papel.

Agora atuando como pedagogo unitário, necessita de novas investigações, assim como investigar o modo como a formação inicial desenvolvida por meio dos cursos de Pedagogia e a formação contínua desenvolvida mediante os cursos e grupos de estudos está delineando os futuros profissionais de Pedagogia.

REFERÊNCIAS

- ABRANTES, P. R. **O Pré e a parábola da pobreza**. Caderno Cedes, nº 9. São Paulo: Cortez, 1984.
- ANDRÉ, M. **Etnografia da prática escolar**. São Paulo: Papirus, 2013a.
- ANDRÉ, M. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEEBA-Educação e Contemporaneidade**, [S.l.], v. 22, n. 40, p. 95-103, 2013b. Disponível em: [10.21879/faeeba2358-0194.2013.v22.n40.p95-103](http://dx.doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2013.v22.n40.p95-103). Acesso em: 14 out. 2021.
- APARÍCIO, L. **Tópicos iniciais sobre supervisão da educação**. São Paulo: C.R.P.E.-O.E.A. Curso para Administradores e Supervisores da Educação da América Latina, 1972.
- AZEVEDO, J. M. **A educação como política pública**. Campinas: Autores Associados, 2004.
- BENCOSTA, M. L. A. Grupos Escolares no Brasil: um novo modelo de escola primária. In: STEPHANORE, M. **Histórias e memórias da Educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei 9394, de 24 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República; Casa Civil, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 out. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Federal da Educação. Parecer nº 252/1969. Estudos pedagógicos superiores. Mínimos de conteúdos e duração para o curso de graduação em pedagogia. Relator Valnir Chagas. **Documenta**, Brasília, DF, nº 100, p. 101-179, 11 abr. 1969.
- BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia. Aprovada em 13 de dezembro de 2005. **Ministério da Educação**, [S.l.], 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12991-diretrizes-curriculares-cursos-de-graduacao>. Acesso em: 09 mar. 2022.
- CATANI, A. V. **Universidade na América Latina: tendências e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 1996.
- CHAUÍ, M. de S. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora Unesp, 2001.
- FRIGOTTO, G. Educação, crise do trabalho assalariado e desenvolvimento: teorias em conflito. In: FRIGOTTO, G., **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- GARCIA, W. E. Planejamento e educação no Brasil: a busca de novos caminhos. In: KUENZER, A. Z. **Planejamento e Educação no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1999.
- GATTI, B. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. **Cadernos de Pesquisa Fundação Carlos Chagas**, São Paulo, n. 98, 1996. p. 85-90. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/798>. Acesso em: 15 out. 2021.

KUENZER, A. Desafios teórico-metodológicos no Brasil: a busca de novos caminhos. *In*: FRIGOTTO, G. (org.). **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. Petrópolis: Vozes, 1998.

MAIA, N. F. **A ciência por dentro**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

MANACORDA, M. A. **O princípio educativo de Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo, São Paulo: Boitempo, 2005.

MURAMOTO, H. M. **Supervisão da escola**: para quê te quero? São Paulo: Iglu, 1991.

NEVES, L. M.; NEVES, W. (org.). **Reflexões universitárias do governo Lula**: Reflexões para o debate. São Paulo: Xamã, 2004.

OLIVEIRA, D. A. **Gestão democrática da educação**. Petrópolis: Vozes, 2003.

PARANÁ. Estado do. Secretaria de Estado da Administração e Previdência. Departamento de Recursos Humanos. **Editais de concurso para o Cargo de Professor/Pedagogo**. Curitiba: Secretaria de Estado da Administração e Previdência, 2003.

SAVIANI, D. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. *In*: FERRETI, C. J. et al. **Tecnologias, trabalho e educação**: um debate multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, 1994.

SAVIANI, D. **Ensino Público e algumas falas sobre universidade**. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1991.

SILVA, C. S. B. **Curso de Pedagogia no Brasil**: história e identidade. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SILVA, J. Tendências do ensino superior diante da atual reestruturação do processo produtivo no Brasil. *In*: CATANI, A. C. (org.). **Universidade na América Latina**: tendências e perspectivas. São Paulo: Cortez, 1996.