

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ  
CENTRO DE TEOLOGIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**ELEANE JEAN NEGRAO BRECKENFELD**

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PEDAGOGO GESTOR-PEDAGÓGICO NO  
SISTEMA DE ENSINO PÚBLICO ESTADUAL PARANAENSE**

**CURITIBA**

**2010**

**ELEANE JEAN NEGRAO BRECKENFELD**

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PEDAGOGO GESTOR-PEDAGÓGICO NO  
SISTEMA DE ENSINO PÚBLICO ESTADUAL PARANAENSE**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR – da Linha de Pesquisa Formação de Professores como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação..

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>.Joana Paulin Romanowski

**CURITIBA**

**2010**

Dados da Catalogação na Publicação  
Pontifícia Universidade Católica do Paraná  
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/PUCPR  
Biblioteca Central

B829f  
2010

Breckenfeld, Eleane Jean Negrão

A formação continuada do pedagogo gestor-pedagógico no sistema de ensino público estadual paranaense / Eleane Jean Negrão Breckenfeld ; orientadora, Joana Paulin Romanowski. – 2010.

261 f. ; 30 cm

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2010

Bibliografia: f. 137-153

1. Professores – Formação. 2. Educação permanente. 3. Escolas públicas - Paraná. 4. Educação. I. Romanowski, Joana Paulin. II. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 21. ed. – 370.71

**ELEANE JEAN NEGRAO BRECKENFELD**

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PEDAGOGO GESTOR-PEDAGÓGICO NO  
SISTEMA DE ENSINO PÚBLICO ESTADUAL PARANAENSE**

Dissertação de Mestrado apresentada para o Exame de Qualificação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR – da Linha de Pesquisa História e Políticas da Educação.

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Joana Paulin Romanowski  
Presidente – PUCPR

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rosa Lydia Teixeira Corrêa  
Convidado Interno – PUCPR

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cleusa Valério Gabardo  
Convidado Externo – UFPR

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Pura Lucia Oliver Martins  
Suplente – PUCPR

Curitiba, 27 de agosto de 2010.

## DEDICATÓRIA

A meus pais, Leozel (*in memorium*) e Olga, que me deram a vida física, material e espiritual e orientaram-me no caminho da retidão, do amor e da fraternidade.

A meus queridos filhos:

Débora, meu Anjo da Guarda, que cuida de mim e de meu sonho, com zelo e amor. Obrigada.

Roberto que despertou em mim sentimentos de paciência, amor profundo e incondicional;

Nelson Filho, por existir em minha vida e permitir acreditar em sonhos.

A meu companheiro nesta jornada, Nelson, que me proporcionou tranquilidade para empreender mais este projeto de vida que me propus a enfrentar.

Ao meu neto Eduardo que me faz acreditar, torcer e colaborar para a construção de um mundo melhor onde ele e todos possam viver sem medo.

## AGRADECIMENTOS

À Energia Maior do Universo, que conspirou a meu favor e proporcionou condições intelectuais, físicas, materiais e mentais para a realização desse estudo e pesquisa.

À minha orientadora Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Joana Paulin Romanowski que me propiciou desenvolver meus estudos através de provocações intelectuais levando a reflexões e ao discernimento.

Aos Professores deste Programa de Mestrado em Educação – em especial a Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rosa Lydia Teixeira Corrêa - que contribuíram com seu saber, experiência e compreensão para o meu crescimento profissional e pessoal.

Aos meus filhos, ao meu genro Marcel e minha nora Daniele, pois sei que torcem por meu sucesso nesse empreendimento.

Aos meus irmãos Eluise e Sérgio, meu cunhado Rafael e sobrinhos por compreenderem a minha ausência em momentos de convívio familiar.

Ao meu irmão Leozel Junior (*in memorium*), esteja onde estiver, acredito que olha e torce por mim.

À minha grande amiga Luciene que com sua magnânima paciência, bom humor e inteligência me proporcionou respaldo intelectual e afetivo ajudando-me a realizar as minhas sínteses.

A Carol, amiga e colega, que me incentivou, acreditou e contribuiu para o desenvolvimento de meu trabalho.

As colegas e amigas/os Silvia, Viviane, Elisângela, Mônica, José Luciano e Ralph pelo incentivo e por acreditarem na minha potencialidade colaboraram para que eu seguisse adiante.

A minha Orientadora do PDE/PR-UFPR, Prof.<sup>a</sup> Dra Leila Almeida Locco, que colaborou, incentivou e torce pelo meu sucesso nesse empreendimento.

À minha sempre Orientadora Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Cleusa Valério Gabardo – da UFPR e também da Banca Examinadora - pela contribuição e enriquecimento de minha pesquisa e estudo.

Aos pedagogos e pedagogas envolvidos neste estudo, pela boa vontade em contribuir para a realização desse estudo sem o qual esse trabalho não seria possível.

*Passei a me interessar pelo modo como o mundo funcionava, mais especificamente pelas questões humanas, porque achava que se entendêssemos as coisas do mundo, teríamos mais chances de melhorá-las. Continuo pensando assim, mas sei agora que não basta compreender o mundo, a humanidade ou a sociedade para que as coisas melhorem. Aprendi que também é preciso conhecer a si mesmo. E esse auto-conhecimento não tem nada de teórico, conceitual, discursivo. Não é externo, não o adquirimos de ninguém. Temos todos que descobri-lo em nós mesmos. Somos os únicos especialistas de nossas próprias vidas*

*(LÉVY, 2000, p.11)*

## RESUMO

Este estudo toma por referência a investigação realizada em cursos de formação continuada para pedagogos ofertados e organizados pela rede pública estadual paranaense. O recorte focaliza a discussão e análise sobre a formação inicial dos pedagogos nos cursos de Pedagogia e Normal Superior. Considera que a formação continuada prescinde por um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas e de construção permanente de uma identidade pessoal e profissional em interação mútua. Fundamenta-se em autores como Libâneo (1996, 2005), Pimenta (2004), Kuenzer (1995, 2005), Brzezinski(1994)entre outros e na afirmação de Gramsci (1988) a respeito da necessidade de se ter autoridade moral e intelectual diante do grupo ao qual se pretende atingir. Portanto, esta pesquisa tem a perspectiva de problematizar as propostas de ação impetradas nestes espaços de formação. Acreditando que essa formação inclui momentos de estudo e de reflexão no redimensionamento da prática pedagógica, entende o pedagogo como agente mediador, articulador e organizador do processo didático-pedagógico que ocorre no interior das escolas. Desse modo, o presente estudo buscará refletir se a formação que por ora se implementa é condizente com o que estabelece as políticas públicas e com as necessidades e expectativas da escola. Para a elaboração deste trabalho foram considerados os registros dos pedagogos realizados no decorrer do desenvolvimento de tais ações, priorizando-se os indicativos sobre a formação inicial realizada nos cursos de Pedagogia, as dificuldades que os pedagogos relatam em relação ao trabalho pedagógico realizado nas escolas, as concepções que detém sobre seus papéis enquanto profissionais no âmbito do espaço escolar e a contribuição do curso de formação continuada para a melhoria de sua prática. As análises apontam que, tanto a formação inicial quanto a formação continuada não atendem as atuais necessidades sócio- educacionais.

**Palavras-chave:** Formação continuada. Pedagogo escolar. Escola pública estadual paranaense

## RESUMEN

Este estudio toma la investigación llevada a cabo por referencia en cursos de educación continua para pedagogos organizados y ofrecidos para las escuelas públicas de Paraná. El recorte se centra en la discusión y análisis sobre la formación inicial del pedagogo mediante la enseñanza de cursos de Pedagogía y Normal Superior. Considera que la educación continua prescinde por un trabajo de reflexión crítica sobre las prácticas y por la construcción de una identidad personal y profesional permanente en la interacción con los demás. Se basa en autores como Libâneo (1996, 2005), Pimenta (2004), Kuenzer (1995, 2005), Brzezinski (1994) entre otros, y en la afirmación de Gramsci (1988) sobre la necesidad de tener autoridad moral e intelectual en el grupo al que usted desea alcanzar. Por lo tanto, esta investigación tiene la posibilidad de cuestionar la acción propuesta presentada en esos ámbitos de la formación. Convencidos de esta formación incluye momentos de estudio y reflexión sobre el cambio de tamaño de las prácticas pedagógicas, entiende el pedagogo como mediador, regulador y organizador de la didáctica y el proceso pedagógico que se produce dentro de las escuelas. Así, este estudio tiene por objetivo reflejar la formación que se lleva a cabo por el momento es coherente con el establecimiento de políticas públicas y las necesidades y expectativas de la escuela. Para la preparación de este trabajo se consideraron los registros de los pedagogos llevadas a cabo durante el desarrollo de tales acciones, dando prioridad a las instrucciones de la formación inicial llevadas a cabo por los cursos de Pedagogía, las dificultades que los pedagogos anuncian sobre el trabajo pedagógico en las escuelas, las concepciones que tiene sobre sus papeles como profesionales en el entorno escolar y la contribución del curso de formación continua para la mejora de su práctica. Los análisis muestran que tanto la formación inicial como formación permanente no se ajustan a las actuales necesidades socio-educativas.

**Palabras llave:** Formación continua. Pedagogo de escuela. Escuela pública estadual paranaense.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABE – Associação Brasileira de Educação  
ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação  
BIRD – Banco Interamericano de Desenvolvimento  
CBA – Ciclo Básico de Alfabetização  
CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina  
CETEPAR – Centro de Treinamento do Magistério do Estado do Paraná  
CFC – Coordenação de Formação Continuada  
CGE – Coordenação de Gestão Escolar  
CNE/CP – Conselho Nacional de Educação – Conselho Pleno  
DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais  
FORUMDIR - Fórum de Diretores das Faculdades de Educação Públicas Brasileiras  
IBOP – Instituto Brasileiro de Qualidade e Produtividade  
IDEB – Índice de Desenvolvimento Educacional Brasileiro  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases  
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
MEC – Ministério da Educação  
NREC – Núcleo Regional da Educação de Curitiba  
OCDE – Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico  
PQE – Projeto Qualidade no Ensino Público do Paraná  
PUC/PR – Pontifícia Universidade Católica do Paraná  
SEBRAE – Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas  
SEED/PR – Secretaria de Estado da Educação do Paraná  
SETI - Secretaria Estadual da Tecnologia e Informação  
UEL – Universidade Estadual de Londrina  
UEM – Universidade Estadual de Maringá  
UNICENTRO – Universidade do  
UNIOESTE – Universidade do Oeste do Paraná  
UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
UFPR – Universidade Federal do Paraná  
UTFPR – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	11
<b>2 DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA</b> .....	16
2.1 A PESQUISA DE CAMPO.....	18
2.2.1 O questionário .....	19
2.2 A PESQUISA DOCUMENTAL .....	20
2.2.1 As atas de conselho de classe .....	21
2.2.2 O relatório de avaliação.....	23
2.2.3 Os textos-documentos .....	24
2.3 A OBSERVAÇÃO ASSISTEMÁTICA.....	25
<b>3 CARACTERIZAÇÃO DO PEDAGOGO ESCOLAR</b> .....	28
3.1 O CURSO DE PEDAGOGIA: UMA BREVE PERSPECTIVA HISTÓRICA.....	30
3.2 O CURSO DE PEDAGOGIA E AS SUAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS....	33
3.3 A DOCÊNCIA COMO BASE DO PEDAGOGO ESCOLAR?.....	39
3.4 O PEDAGOGO-ESPECIALISTA NO ESTADO DO PARANÁ.....	43
3.5 O “PROFESSOR-PEDAGOGO” NO ESTADO DO PARANÁ .....	47
<b>4 FORMAÇÃO CONTINUADA: CARACTERÍSTICAS</b> .....	51
4.1 ENFOQUES DADOS À EDUCAÇÃO/FORMAÇÃO CONTINUADA.....	52
4.2 MODALIDADES DE EDUCAÇÃO/FORMAÇÃO CONTINUADA.....	54
4.3 ASPECTOS HISTÓRICOS SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS EDUCADORES NO BRASIL.....	56
4.3.1 A formação continuada na década de 1.990.....	67
4.4 A FORMAÇÃO POR COMPETÊNCIAS .....	70
4.5 A FORMAÇÃO DO EDUCADOR REFLEXIVO .....	72
4.6 GRAMSCI E O PROCESSO DE FORMAÇÃO HUMANA .....	78
4.7 A FORMAÇÃO CONTINUADA DO EDUCADOR DA REDE PÚBLICA ESTADUAL PA- RANAENSE.....	80
4.7.1 Gestão governamental 1983-1986.....	80
4.7.2 Gestão Governamental 1987-1990.....	81
4.7.3 Gestão Governamental 1991-1994 .....	82
4.7.4 Gestão Governamental 1995-1998/ 1999-2002.....	83
4.7.5 Gestão Governamental 2003-2006 e 2007-2010.....	89

4.7.5.1 Semana Pedagógica .....	91
4.7.5.2 Grupos de Estudo .....	92
4.7.5.3 Itinerante .....	93
4.7.5.4 Jornada Pedagógica para Pedagogos .....	94
4.7.5.5 Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE .....	96
4.7.5.5.1 Formação Continuada dos Professores PDE .....	98
<b>5 FORMAÇÃO CONTINUADA: ANÁLISE DOS RESULTADOS .....</b>	<b>100</b>
5.1 CARACTERIZAÇÃO DO PEDAGOGO DA PESQUISA .....	100
5.2 A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PEDAGOGO .....	105
5.3 O CONTEÚDO DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PEDAGOGOS .....	110
5.4 FORMAÇÃO CONTINUADA E OS IMPASSES NO TRABALHO DO PEDAGOGO .....	113
5.5 TRABALHO/PRÁTICA PEDAGÓGICA .....	119
5.6 CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES .....	129
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>132</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>137</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>154</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>159</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O tema desse estudo tem como pano de fundo as minhas inquietações a respeito do papel do pedagogo na contemporaneidade e, em particular, do pedagogo que se encontra no sistema de ensino público estadual do Paraná. Tem como objeto de pesquisa a sua formação continuada ofertada pelo sistema público estadual do Paraná. Assim, considerarei, inicialmente, a relevância da presença desse profissional nos espaços onde se produzem as aprendizagens. Para isso, tomei como referência a definição dada por Houssaye para expressar o pensamento sobre o pedagogo:

Por definição, o pedagogo não pode ser nem um puro e simples prático nem um puro e simples teórico. Ele está entre os dois. A ligação deve ser ao mesmo tempo permanente e irreduzível, porque não pode existir um fosso entre a teoria e a prática. É esta abertura que permite a produção pedagógica. Em consequência, o prático em si mesmo não é um pedagogo, é mais um utilizador de elementos, de ideias ou de sistemas pedagógicos. Mas o teórico da educação como tal não é também um pedagogo; pensar o ato pedagógico não basta. Somente será considerado pedagogo aquele que fará surgir um “mais” na e pela articulação teoria-prática na educação. Tal é a caldeira da fabricação pedagógica (HOUSSEYE, 1996).

Tal definição possibilita situar o pedagogo como estudioso, educador e articulador dos processos educacionais que, junto a seus pares educadores, procurará optar pelo ser humano que quer formar e que concepção de mundo e de pedagogo que pretende adotar. Isso implica uma formação inicial consistente e uma formação continuada que propicie efetivar mudanças e transformações nas escolas e sistemas de ensino. Espero que seja nessa perspectiva que os discursos feitos no âmbito das políticas públicas educacionais dirijam-se ao papel do pedagogo da rede pública estadual, pois o projeto social construído durante os últimos anos vai exigir de todos os profissionais da educação, e em particular do pedagogo, novos enfrentamentos em relação à superação das fragilidades, precariedades e contradições presentes na sociedade contemporânea e, conseqüentemente, nas instituições de ensino.

O pedagogo escolar do sistema público estadual de ensino, aqui entendido como o profissional não-docente, é aquele que articula e coordena o trabalho escolar propiciando ao professor suporte e apoio pedagógico para que este possa desenvolver seu trabalho tendo como premissa a compreensão de “como ocorrem os processos educativos na sociedade de modo geral” no sentido de “garantir a articulação entre a prática escolar e as demais práticas pedagógicas” (PINTO, 2006, p.188). Nesse entendimento, cabe a ele mediar as relações pedagógi-

cas que se dão no espaço escolar à luz de uma concepção de educação que emancipe o ser humano. Enquanto educador tem a incumbência de fomentar a aprendizagem dos estudantes agregando a ela a construção e formação da personalidade destes. Por isso, exige-se desse profissional características específicas para que possa atender as demandas postas no desenvolvimento de seu trabalho, ou seja, capacidade intelectual resultante de um processo de aprofundamento teórico-prático das questões relacionadas com a educação escolar e suas implicações; iniciativa, ponderação, alteridade, ética; interesse em sua auto-formação constante; firmeza em seus posicionamentos políticos e pedagógicos na defesa dos princípios universais da formação e humanização de homens e mulheres através do processo educacional<sup>1</sup>.

O texto produzido pelo sistema de ensino estadual reforça esse entendimento quando coloca:

O pedagogo (...) deve ser o articulador e o organizador do fazer pedagógico da e na escola. Deve garantir uma coerência e uma unidade de concepção entre as áreas do conhecimento, respeitando suas especificidades. Cabe ao pedagogo tornar conhecidos, por todo o coletivo escolar, os princípios e finalidades da educação definidos no PPP [Projeto Político Pedagógico]<sup>2</sup>.

Considerando estes pressupostos, pode-se dizer que o processo de aprendizagem permanente constitui na atualidade uma das questões mais significativas, uma vez que o profissional da educação exerce um papel fundamental no processo de formação da identidade e da autonomia intelectual de alunos; desse modo, sua permanente atualização e capacitação é uma exigência na melhoria de sua prática.

Assim, a formação continuada pode ser entendida como um espaço de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, assumindo na contemporaneidade o papel de garantir a possibilidade de qualidade na educação, fundada nos princípios da igualdade e da justiça social (FERREIRA, 2003). Nessa perspectiva, o aperfeiçoamento contínuo dos educadores constitui não apenas o cumprimento de uma política educacional, mas a possibilidade e a oportunidade de incorporar uma nova postura pedagógica, que supõe uma ruptura com os estilos impostos pela epistemologia positivista.

Portanto, a temática dessa pesquisa procurará expor, de forma explícita, a discussão e análise sobre o processo de formação continuada do pedagogo, tendo como meta a sua parti-

<sup>1</sup> A idéia de *educação que emancipe o ser humano* pode ser pautada numa perspectiva crítica, inclusiva, libertadora e humanizadora, ou seja, como Freire (1979, p.66) postula: uma educação que “libertasse pela conscientização. Não aquela educação que domestica e acomoda”. Nesse sentido, o resgate da cidadania e das propostas educacionais alternativas constituem elementos importantes para a compreensão da educação emancipatória.

<sup>2</sup> PARANÁ. *O Papel do Pedagogo diante do processo de ensino e aprendizagem*. NREC/SEED/PR. 2006, p.5.

cipação na construção e atuação das propostas oficiais de educação. Além disso, os novos tempos estão a exigir outros posicionamentos em quase todos os setores da vida produtiva e social, devido aos avanços tecnológicos que acarretam mudanças muito rápidas e, com isso, transformam a vida das pessoas. Essas são questões vitais que, embora, não sejam novas precisam ser discutidas num processo constante de formação e auto-formação.

Um educador em sintonia com seu tempo procurará buscar um processo de aprendizagem permanente para estar em condições de responder às demandas e desafios do tempo presente (ZAINKO, 2003). Nesse sentido, a formação continuada poderá se tornar um sólido subsídio aos educadores, de maneira a que tenham condições de transformar e rever sua prática, investigando, diagnosticando e compreendendo os processos pedagógicos. Nessa perspectiva, os pedagogos poderão deter melhores condições para participar de maneira efetiva da construção de um projeto emancipatório de educação. Assim, a formação continuada é concebida como uma proposta de capacitação, um espaço coletivo de produção de conhecimento pedagógico e de reflexão crítica sobre a própria prática que, associada à teoria, compõe um todo dinâmico.

Importa ressaltar, também, que as expectativas que têm sido colocadas para esse profissional, implicam em uma proposta de formação que atenda a essas demandas, uma vez que, segundo a Coordenação de Gestão Escolar (CGE), da Secretaria de Estado da Educação (SE-ED), cabe ao pedagogo a gestão do trabalho pedagógico no cotidiano da escola pública, auxiliando o professor em sua atuação em sala de aula.

O pedagógico da ação educativa se expressa, justamente, na intencionalidade e no direcionamento dessa ação, uma vez que esta não se dá de forma isolada das relações sociais, políticas, culturais e econômicas da sociedade. Vivemos em uma sociedade desigual, baseada em relações sociais de antagonismo e de exploração. Por isso a pedagogia não se pode eximir de se posicionar sobre qual direção a ação educativa deve tomar, sobre que tipo de homem pretende formar. Do ponto de vista de Libâneo (2002), isso é o que justifica a existência da pedagogia como área do conhecimento, cuja especificidade é realizar uma reflexão global e unificadora da realidade da educação.

A compreensão de que a organização da educação escolar precisa estar assentada numa prática coletiva, onde vários profissionais docentes e não docentes possam estar interagindo, constitui uma das premissas para a busca da melhoria da qualidade do ensino e, conseqüentemente da aprendizagem. É nessa perspectiva que se concebe a prática do pedagogo, ou melhor, pedagogos e professores necessitam ter “suas atividades mutuamente fecundadas por

conta das especificidades de cada um”. (PIMENTA, 2002, p. 63). Contudo, cabe ao pedagogo ser o mediador e o articulador nesse processo.

A proposta de formação continuada para o pedagogo, respaldada pela reconfiguração de seu papel, sugere a conjugação de ações no sentido de lhe dar respaldo teórico e prático para que possa promover mudanças didático-pedagógicas qualitativas no âmbito das escolas.

Diante do exposto, este estudo volta-se para o pedagogo da rede pública estadual paranaense no que reporte à sua formação continuada. Nessa perspectiva, questiona-se se a formação continuada do pedagogo está contribuindo para atender a demanda da escola pública estadual paranaense? Em quê aspectos isso se evidencia? Quais têm sido os entraves e dificuldades apresentados nessa formação? São questões que se necessita responder durante a realização desta pesquisa.

De acordo com o problema e o recorte definido, o objetivo geral da pesquisa tem como foco investigar a formação continuada do pedagogo escolar no Estado do Paraná.

Como desdobramento do objetivo geral propõe-se os seguintes objetivos específicos:

- Discutir a formação continuada do pedagogo escolar e sua compatibilidade com sua formação inicial e com as atribuições propostas pelo sistema de ensino estadual.
- Analisar indicações da formação continuada na prática do pedagogo escolar do sistema público estadual.

A formação continuada de pedagogos é entendida como uma contínua e dinâmica construção de desenvolvimento profissional e, por isso, também humana e institucional, orientada à transformação do coletivo escolar para que estes, em suas atividades do cotidiano, se apropriem dos conhecimentos universalmente sistematizados e alcancem, ao mesmo tempo, objetivos mais amplos, segundo o progredir dos conhecimentos universais. Uma concepção diferenciada de formação que vise aprofundamento e instrumentalização teórica para que o pedagogo se eleve à práxis e, por meio dela seja capaz de transformar a realidade próxima e não simplesmente para alcançar interesses de outros e produzir resultados que mascarem políticas educativas de dominação de diversas formas de poder.

Para tal análise, procurei trazer à tona aspectos relacionados à formação inicial deste profissional, na perspectiva de igualmente examinar se a formação oferecida pelos setores responsáveis da SEED se aproxima do perfil do pedagogo das escolas, de modo a se efetivar uma formação que responda às expectativas da sociedade e necessidades das escolas. .

Assim, no Capítulo 1, **Desenvolvimento da Pesquisa** expõe a metodologia de pesquisa utilizada justificando o posicionamento metodológico adotado neste trabalho. Em seguida, aponto os pressupostos que levaram a esse estudo e a definição de alguns autores que discu-

tem e analisam a temática da pesquisa qualitativa; também apresento os procedimentos utilizados para a coleta e análise dos dados que deram suporte para a construção da investigação e que expressam as ações dos sujeitos da pesquisa.

Por sua vez, o Capítulo 2, **A Caracterização do pedagogo escolar** revela a trajetória histórica do pedagogo no Brasil e no Paraná, procurando explicitar aspectos de sua formação; os impactos e polêmicas que esta formação tem produzido no contexto educacional tomando como referencial a homologação das diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia. Discuto, também, o entendimento do pedagogo pelo sistema de ensino público estadual em razão da reconfiguração de seu papel.

No Capítulo 3 – **A formação continuada e suas características** – trarei para o debate o pensamento de alguns autores sobre o processo de formação continuada, suas características, enfoques e ênfases e a formação continuada no sistema de ensino estadual paranaense abordando alguns aspectos de períodos recentes de nossa história.

No Capítulo 4 – **A Formação Continuada: análise e resultado** - discutirei e analisarei os dados coletados através dos instrumentos de pesquisa buscando articulá-los com a concepção de formação continuada e de pedagogo proposto nesse estudo. Apresentarei as características da formação continuada percebidas nessa investigação e, também, analisarei os depoimentos dos pedagogos participantes confrontando os aspectos teóricos explicitados na pesquisa.

Nas **Considerações Finais** retomarei o problema e os objetivos, além de outras questões que acompanham as análises propostas no decorrer do trabalho. Respondo ao problema com base na teoria e na prática analisada na metodologia da pesquisa como resultado da compreensão sobre a formação continuada do pedagogo no sistema público estadual e a compatibilidade desta com as atribuições e as práticas proposta.

Assim, este estudo se dará por meio das fontes bibliográficas, das informações, observações e dados, escolhidos intencionalmente nas instituições de ensino da Secretaria de Estado da Educação do Estado do Paraná (SEED) - Núcleo Regional de Educação de Curitiba (NREC).

## 2 DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

*A teoria pensa e compreende a prática sobre as coisas, não a coisa. Daí, sua única função é indicar caminhos possíveis, nunca governar a prática* (BRUNO, 1989, p.18).

Neste capítulo discorro sobre a metodologia da pesquisa utilizada nesse trabalho numa perspectiva onde o conhecimento teórico expresse a prática e indique caminhos, sempre buscando a compreensão da realidade a que me propus investigar. Para tal, selecionei alguns procedimentos que revelam as ações dos sujeitos da pesquisa, cujo conteúdo será discutido no decorrer desse estudo. Assim, tomo como premissa para a análise dos dados o pensamento de Bernardo (1977), de Santos (1992) e de Martins (2003)<sup>3</sup>:

O pressuposto básico é que o homem não reflete sobre o mundo, mas reflete a sua prática sobre o mundo (BERNARDO,1977,v.1,p.86). Dessa forma, o conhecimento é sempre o conhecimento de uma prática, nunca da realidade natural ou social (SANTOS,1992, p.29). Com essa postura, procuramos desenvolver um processo de pesquisa (MARTINS,2003) [que ultrapasse] as reflexões acadêmicas que se materializam em relações sociais unilaterais, verticalizadas e individuais; na maioria das vezes distanciadas dos problemas que a prática pedagógica, desenvolvida nas escolas, enfrenta.

Procurarei também responder aos objetivos da pesquisa utilizando a nomenclatura pedagogo escolar, ao invés de *professor-pedagogo* - este designado pelo sistema de ensino público paranaense - por acreditar que o pedagogo deste estudo é o profissional não-docente, pois tem “uma especificidade própria em seu fazer profissional” (PIMENTA, 2002, p.106). A mudança de nomenclatura, bem como do papel do pedagogo trazem avanços que não se pode furtar em reconhecê-los, sem anular sua história. Como exemplo, cita-se, a ampliação de sua atuação em outros espaços educativos, como nas Secretarias de Educação, Núcleos Regionais, hospitais conveniados, presídios, educação de jovens e adultos, comunicação midiática (TV Paulo Freire), onde desenvolvem, acompanham e coordenam projetos e propostas educacionais que requerem saberes que extrapolam a docência.

Considerando os objetivos do presente estudo, a abordagem metodológica seguida para esta investigação foi a pesquisa qualitativa que, na compreensão de Triviños (1987), possi-

---

<sup>3</sup> Trabalho apresentado no Congresso Internacional Educação e Trabalho: Representações Sociais, Competências e Trajetórias Profissionais - Aveiro Portugal, maio/2005 – Retirado do Paraná Online de 08/01/2006 - Atualizado em 19/07/2008.

bilita analisar os aspectos implícitos no desenvolvimento das práticas organizacionais. Esses aspectos representam os motivos, significados, crenças, valores e atitudes que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis, pois “constituem um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos” (MINAYO, 1993 p.21). É por meio da pesquisa qualitativa que se consegue penetrar nas intenções, a partir das quais as ações e relações adquirem sentidos e, desse modo, se tornam indispensáveis na pesquisa de temas fundamentalmente interpretativos, como é o caso desse estudo.

Chizzotti (1991) menciona, ainda, como características da pesquisa qualitativa, a imersão dos sentidos e emoções do pesquisador nas circunstâncias e contexto da pesquisa; o reconhecimento dos atores sociais como sujeitos que produzem conhecimentos e práticas; a aceitação de todos os fenômenos como igualmente importantes: a frequência e a ocasionalidade, a interrupção, a fala e o silêncio, as revelações e os ocultamentos, a continuidade e a ruptura, o significado do manifesto e o que permanece oculto (Paulilo, s/d).

O envolvimento do pesquisador com o objeto de estudo é inevitável e, segundo Velho (1978), não constitui imperfeição dos métodos usados, apenas cabe-lhe cuidar e ser capaz de relativizar o seu próprio lugar ou de transcendê-lo colocando-se no lugar do outro. De qualquer modo, a realidade inusitada deverá ser sempre filtrada por um determinado ponto de vista do observador, o que não invalida seu rigor científico, mas remete à necessidade de percebê-lo enquanto objetividade relativa, mais ou menos ideológica e sempre interpretativa.

Na visão de Chartier (1996), o historiador modernista reforça esta posição quando afirma que a proximidade, longe de ser um inconveniente, permite um melhor entendimento da realidade estudada. Assim se pronuncia:

(...) o historiador do tempo presente é contemporâneo de seu objeto e, portanto partilha com aqueles cuja história ele narra as mesmas categorias essenciais, as mesmas referências fundamentais. Ele é pois o único que pode superar a descontinuidade fundamental que costuma existir entre o aparato intelectual, afetivo e psíquico do historiador e o dos homens e mulheres cuja história ele escreve. (...) Para o historiador do tempo presente, parece infinitamente menor a distância entre a compreensão que ele tem de si mesmo e a dos atores históricos, modestos ou ilustres, cujas maneiras de sentir e de pensar ele reconstrói. (CHARTIER, 1996, p. 216).

A crítica à abordagem qualitativa diz respeito à questão da cientificidade e da suposta fragilidade da pesquisa qualitativa na esfera das ciências sociais. Embora se afirme que a produção intelectual é sempre um ponto de vista a respeito do objeto, Demo (1986) levanta critérios de cientificidade internos e externos para que um trabalho seja considerado científico.

Os critérios internos consistem na coerência (argumentação lógica), na consistência (capacidade de resistir a argumentações contrárias), na originalidade (produção inovadora, que permite o avanço do conhecimento) e na objetivação (reproduzir a realidade o mais próximo possível daquilo que se pretende estudar e compreender). O critério externo de cientificidade, apontados por Demo (1986), é a intersubjetividade que significa a vigência do argumento de autoridade da ciência e enfatiza a necessidade de se ter uma visão da ciência como produto social, histórico e em processo de formação.

Nessa perspectiva, considerei os estudos dos referidos autores para fundamentar a pesquisa e buscar os procedimentos de investigação que mais se aproximassem da intencionalidade desse estudo. São eles: o questionário, a análise documental e a observação assistemática. Destaco aqui que o entrecruzamento dos dados desses instrumentos teve como intenção buscar elementos que respondessem com mais assertividade ao problema da pesquisa e assim fornecesse pistas que contribuíssem para a melhoria dos programas de formação continuada dos educadores do sistema público estadual.

## 2.1 A PESQUISA DE CAMPO

O público-alvo desta pesquisa foi constituído por pedagogos da rede pública estadual do Núcleo Regional de Educação de Curitiba (NRE-C). Voltou-se para a necessidade de compreender os diferentes aspectos da formação continuada que vem sendo ofertada pelo sistema de ensino público estadual e como estes se posicionam em relação a ela, ou seja, se investem em mudanças de suas práticas em decorrência do processo de formação.

A opção pela rede pública estadual, do NRE de Curitiba foi motivada pela possibilidade do acesso às informações sobre o pedagogo e o processo de formação continuada, o que facilitou o intercâmbio de dados, uma vez que esta é uma pesquisa localizada.

Procurei, também, obter informações identidárias dos cursistas em relação a sua formação acadêmica e sua experiência como pedagogo no Estado do Paraná. Para tal, utilizei a técnica do questionário na obtenção de dados relativos ao tema pesquisado. Foram distribuídos 500 questionários sendo que 308 retornaram e, destes 100 foram considerados no presente estudo. O material da pesquisa foi entregue na 4ª etapa – setembro de 2008 e recebido em novembro desse mesmo ano.

### 2.1.1 O questionário<sup>4</sup>

A opção por aplicar a técnica do questionário se assenta nos estudos de Parasuraman (1991) que considera que este foi construído com o objetivo de gerar os dados necessários para se atingir os objetivos e esclarecer o problema da pesquisa.

Como técnica de investigação, o presente questionário buscou “avaliar o processo de formação continuada e reconhecer os avanços e os limites que estes momentos propiciaram a cada profissional”, o qual resultou na elaboração de um conjunto de questões que caracterizasse o pedagogo enquanto profissional e, ao mesmo tempo, propiciasse considerações a respeito da presente modalidade de formação continuada. Assim, algumas questões apresentaram-se estruturadas e fechadas, mas com alternativas suficientemente exaustivas que permitiu abrigar uma ampla gama de respostas possíveis; outras, mais abertas implicaram respostas mais subjetivas.

O conteúdo das questões buscou numa primeira etapa, coletar dados a respeito do aspecto da vida acadêmica e profissional do pesquisado, como:

- a) Escola/s que trabalha no Estado;
- b) Tempo de serviço no Estado como Pedagogo/a: forma de vínculo;
- c) Trabalha em outra instituição. Qual? ; forma de vínculo – tempo;
- d) Graduação: Curso, Instituição, Ano de Ingresso/Conclusão, Habilitação;
- e) Pós- Graduação: Extensão / Especialização / Mestrado/Doutorado: Instituição, Ano de Ingresso/Conclusão
- f) Exercício da função docente;
- g) Participação no programa de formação continuada do Estado, em ano/s;

Na segunda etapa, as questões versaram especificamente sobre o processo de formação continuada ofertada pela rede de ensino estadual:

- a) Relevância dos conteúdos para a prática pedagógica;
- b) Possibilidade de a formação continuada ter contribuído para a legitimação e reconhecimento do papel do pedagogo no processo de ensino e aprendizagem;
- c) Mudanças verificadas na escola relacionadas ao curso;
- d) Abordagem nos cursos dos problemas relacionados a prática pedagógica;
- e) Outros estudos desencadeados relacionados ao curso;
- f) Entraves mais comuns para o reconhecimento da função do pedagogo na escola

---

<sup>4</sup> ANEXO 1 – Questionário

- g) Práticas mais relevantes desempenhadas pelo pedagogo na escola;
- h) Principais problemas que o pedagogo se defronta na escola
- i) Os temas trabalhados nos encontros facilitam/subsidiam para a melhoria dos processos pedagógicos na escola;
- j) Apresentação de sugestões para a melhoria da formação continuada.

Portanto, a análise dos dados do questionário compreendeu dois momentos distintos: primeiro, a organização dos dados cadastrais para compor a caracterização dos pedagogos da pesquisa, através de questões semi-estruturada; segundo, a organização das questões que abordaram o processo de formação continuada do pedagogo.

Dos 308 instrumentos de pesquisa que retornaram selecionei 100 instrumentos para análise considerando os seguintes aspectos: a) os instrumentos cujas questões foram respondidas em sua totalidade e b) a participação regular dos pedagogos nos eventos de formação continuada, ou seja, a participação mais constante, a qual foi revelada no quesito “g” da primeira etapa do questionário.

## 2.2 A PESQUISA DOCUMENTAL

A pesquisa documental buscou, nesse estudo, uma aproximação com as informações obtidas na pesquisa de campo com o objetivo de corroborá-las, refutá-las ou mesmo complementar os dados obtidos no questionário.

Segundo Helder (2006, p.1-2) “a pesquisa documental vale-se de documentos originais, que ainda não receberam tratamento analítico por nenhum autor”. Desse modo, relatórios e documentos pedagógicos<sup>5</sup> foram examinados com o intuito de enriquecer o conteúdo do tema. Incluem-se nessa categoria os Relatórios de Avaliação<sup>6</sup> do programa Jornada Pedagógica, cedidos pela Coordenação de Formação Continuada (CFC), da Secretaria de Estado da Educação (SEED/PR); as atas de Conselho de Classe das escolas e os textos-documentos elaborados pelo NRE/SEED.

---

<sup>5</sup> Documentos pedagógicos são entendidos, aqui, como Atas de Conselho de Classe, Atas de Reuniões Pedagógicas, Livros de Registro de Classe, Planos de Trabalho Docente, Projeto Político Pedagógico, Proposta Pedagógica Curricular e todos os registros que, de uma forma ou de outra, contém dados e informações do processo de ensino e aprendizagem da escola. São considerados documentos pedagógicos, pois trazem conteúdos relevantes da prática desenvolvida no processo de escolarização dos estudantes.

<sup>6</sup> ANEXO 2 : Relatório de Avaliação – CFC/SEED – Instrumento de Avaliação

### 2.2.1 As Atas de Conselho de Classe<sup>7</sup>

As atas de Conselho de Classe são documentos pedagógicos que expressam (ou deveriam expressar) o modo de organização do trabalho pedagógico na e da escola; a forma e a concepção de ensino e de aprendizagem perseguidos pela comunidade escolar e que devem estar presentes no projeto político pedagógico; os registros do processo de ensino e aprendizagem; os encaminhamentos dados às situações que requerem intervenção tanto da instituição como do sistema de ensino; a reflexão sobre as tomadas de decisões pelo colegiado de educadores<sup>8</sup>.

Essas premissas constituíram a justificativa para a escolha desse instrumento de pesquisa, na perspectiva de complementar o presente estudo, uma vez que é nessa instância colegiada de avaliação do processo de ensino e de aprendizagem que se desvela a concepção de mundo, sociedade, educação e, conseqüentemente, da prática didático-pedagógica dos educadores.

As pesquisas têm mostrado - uma delas desenvolvida por Dalben (2004) - que as reuniões de Conselho de Classe em vez de desenvolverem momentos efetivos de análise caracterizam-se como momentos em que os profissionais apenas traçam um desenho da turma, verbalizam notas, resultados numéricos ou opiniões desconexas. Cada professor traz o resultado numérico registrado nos 'diários de classe' e os pedagogos e/ou diretores se incumbem da coordenação dos trabalhos, mas num viés, salvo pouquíssimas exceções, classificatório e excludente (DALBEN, 2004), apesar de toda a movimentação conceitual em torno da problemática desse órgão colegiado. A postura apresentada pelo professor, ainda permanece rígida e fechada em seu ponto de vista, uma vez que o colegiado não se predispõe ainda a estabelecer uma discussão "sobre os critérios utilizados na definição das notas, dos conteúdos selecionados, das metodologias, das atividades ou dos procedimentos de ensino utilizados" (p.36). Na opinião da autora, a avaliação escolar apresenta-se presa a medidas de rendimento, e a discussão centra-se na figura do aluno como portador de problemas, recaindo sobre a "falta de estudo", a "falta de disciplina" e a "falta de interesse" diante das atividades escolares" (p.36).

Contudo, a intenção de sua implantação foi para atender a uma necessidade da comunidade escolar e à reivindicação pedagógica de professores na superação da fragmentação e

---

<sup>7</sup> As Atas de Conselho de Classe são consideradas pelo sistema de ensino estadual como documentos oficiais nos processos jurídicos de Núcleos e Secretarias.

<sup>8</sup> No texto-documento do NRE/SEED há todo um encaminhamento e orientação sobre o que precisa ser considerado nos registros de Atas de Conselho de Classe.

do isolamento presentes na organização da escola. Supunha para ele uma função de cunho essencialmente pedagógico tendo por objetivo principal auxiliar o processo avaliativo; partia-se da necessidade de conhecer melhor o aluno num contexto coletivo de avaliação, o qual era qualitativamente superior ao individual, uma vez que a avaliação do aluno contemplaria diferentes óticas dos diversos profissionais e assim seria mais criteriosa. Desse modo, o atendimento pedagógico proporcionaria tomada de decisões mais acertadas (DALBEN, 2004).

Dalben (2004) enfatiza que é fundamental conhecer a gênese dessa instância porque esta fornece bases para entender sua orientação política inicial e as direções que foram dadas no decorrer dos tempos. Importa ressaltar, também, que o tema Conselho de Classe mereceu significativas discussões nos eventos de formação continuada para o pedagogo no sentido de construir novas práticas, as quais foram confrontadas com os depoimentos obtidos no questionário, ou seja, procurei verificar se houve, de fato, mudanças que os sujeitos da pesquisa afirmavam ter ocorrido na reconfiguração dessa instância de avaliação em decorrência da formação continuada.

Nesse estudo, a análise dos registros contidos nas atas de Conselho de Classe ocorreu logo após a análise das respostas dos questionários e dos Relatórios de Avaliação (CFC)<sup>9</sup>. Para isso, foram tomadas trinta atas de trinta escolas como referência, cujo critério de escolha se pautou na participação de um significativo número de pedagogos no programa de formação continuada, o que permitiu um estudo mais aprofundado do objeto da pesquisa.

Assim, as categorias analisadas decorreram dos dados coletados, através das respostas do questionário, onde estas apareciam com mais frequência, como: a reconfiguração do Conselho de Classe, a mudança de prática pedagógica, de concepção de avaliação, da organização do trabalho pedagógico na escola.<sup>10</sup>

### 2.2.2 O Relatório de Avaliação – CFC/SEED

O “Relatório de Avaliação”<sup>11</sup> é um documento elaborado pela Coordenação de Formação Continuada (CFC) da Secretaria de Educação (SEED), que traz informações a respeito

---

<sup>9</sup> Os Relatórios de Avaliação (CFC/SEED) tem uma abrangência maior, ou seja, sistematizam de forma mais ampla todo um NRE. Portanto, eles serviram como referência para situar o estudo.

<sup>10</sup> ANEXO 3 : Roteiro de Análise dos registros de Atas de Conselho de Classe.

<sup>11</sup> De modo geral, em todo evento de formação continuada é realizado uma avaliação do mesmo. Tomou-se o do ano de 2008, uma vez que este veio contribuir com a pesquisa empírica elaborada especificamente para esse estudo.

da avaliação dos cursos realizados por esta Secretaria. Apresenta os dados e seus respectivos índices, coletados através de questionário, ao término dos cursos de formação continuada.

A finalidade desse documento, para a CFC, é fornecer dados e informações às coordenações que organizam os programas de formação continuada para, a partir daí, realizarem um diagnóstico e planejarem os eventos ou cursos.

O documento Relatório de Avaliação aponta também o total de vagas do curso, ofertado para a equipe pedagógica das escolas; o total de inscritos; o número total de participantes e dos respondentes ao instrumento de avaliação solicitado pela mantenedora.

Em seguida, apresenta, através de gráficos, a porcentagem das respostas de cada questão solicitada aos cursistas, considerando as alternativas “concordo totalmente”; “concordo parcialmente” e “discordo totalmente”, permeando um viés mais técnico e funcionalista da formação continuada. As questões versam sobre:

- a) O atendimento, pelo curso, de suas expectativas;
- b) A relevância dos temas para o trabalho do pedagogo;
- c) A leitura prévia dos textos enviados para dar suporte teórico ao tema trabalhado;
- d) Clareza da comunicação dos conteúdos pelos docentes/oficineiros/palestrantes;
- e) A abertura para questionamentos e esclarecimentos de dúvidas;
- f) O enriquecimento que o material de apoio propiciou as atividades;
- g) A adequação da carga horária em relação ao programa;
- h) O respeito aos horários de início e término dos trabalhos;
- i) A adequação das instalações para a efetivação dos trabalhos.

Há uma questão aberta que permite ao participante fazer observações e tecer sugestões relacionadas ao evento quanto aos objetivos, conteúdos, docentes, infra-estrutura, horários e expectativas.

A utilização desse procedimento de pesquisa decorreu tanto da necessidade de complementar e confrontar os dados do questionário, enriquecendo-o e buscando aproximar mais a realidade do trabalho pedagógico nas escolas. Esse expediente propiciou, por outro lado, ter uma visão mais abrangente do processo de formação continuada – Jornada Pedagógica -, o que permitiu um novo olhar sobre essa modalidade.

### 2.2.3 Textos-documentos<sup>12</sup> elaborados pelo NRE/SEED<sup>13</sup>

Os “textos – documentos” são produções prescritivas e de fundamentação conceitual e teórica da Equipe Pedagógica do NRE e da Coordenação de Gestão Escolar, da SEED. Contém orientações sobre o papel do pedagogo diante do processo de ensino e aprendizagem, no Conselho de Classe, na gestão e na mediação do currículo. Também há encaminhamentos quanto aos procedimentos que deverão ser realizados em relação à recuperação de estudos, reprovações e no conselho de classe final, entre outros.

São textos que sistematizam e reforçam o trabalho do pedagogo, os quais foram discutidos em muitos encontros de formação e reuniões técnico-pedagógicas com os pedagogos.

A escolha dessa modalidade de documento como instrumento de análise contribuiu para uma melhor compreensão dos investimentos na formação continuada do pedagogo escolar pelo sistema de ensino. Por isso, convém discorrer, mesmo que brevemente, sobre o teor de alguns dos textos-documentos tomados como instrumento de pesquisa.

No texto-documento sobre “*O Papel do Pedagogo diante do processo de ensino e aprendizagem*” são abordadas as contradições sociais, históricas e estruturais que permeiam hoje a sua função, fazendo um convite a reflexão e, ao mesmo tempo provocando-os a tomarem posicionamentos. Contemplam uma sistematização das ações categorizando os eixos do trabalho pedagógico do pedagogo. Como exemplo, cita-se algumas ações mais relevantes que cabe ao pedagogo desenvolver no eixo “Organização do Trabalho Pedagógico”:

- Apresentar propostas, alternativas, sugestões e/ou críticas que promovam o desenvolvimento e o aprimoramento do trabalho pedagógico escolar, conforme o projeto político-pedagógico, a proposta curricular e o plano de ação da escola e as políticas educacionais da SEED-Pr.
- Atuar junto ao coletivo de professores, na elaboração de projetos de recuperação de estudos a partir das necessidades de aprendizagem identificadas em sala de aula, de modo a garantir as condições básicas para que o processo de socialização do conhecimento científico e de construção do saber realmente se efetive.
- Organizar a realização dos pré-conselhos, conselhos de classe e pós-conselho de classe, de forma a garantir um processo coletivo de reflexão-ação sobre o trabalho pedagógico desenvolvido pela escola e em sala de aula, além de coordenar a elaboração de propostas de intervenção decorrentes desse processo.

---

<sup>12</sup> O emprego da expressão “texto-documento” foi criação própria, pois não havia designação oficial para esse recurso, mesmo sendo ele produzido pelo NRE e SEED.

<sup>13</sup> ANEXO 4: Textos documentos.

O “texto-documento” orienta, ainda, sobre procedimentos a serem tomados pelos pedagogos na “controversa” realidade escolar: processos de reprovação, resultados finais, avaliação, Conselho de Classe final e o registro do livro de classe.

O texto, “*O Papel do Pedagogo na Gestão: Possibilidades de Mediação do Currículo*” (SEED/PR) apresenta o pedagogo e a diretor na mediação da gestão democrática e do currículo. Aponta um conjunto de atribuições, domínios e concepções inerentes à sua prática e postura profissional, reforçando sempre as “atividades genéricas”<sup>14</sup>.

Convém destacar, em relação às atividades genéricas do pedagogo, que não foi possível perceber nos cursos de formação continuada nenhuma ação ou estudo referente à essa modalidade, já que estas são (im)postas como competência do trabalho do pedagogo. Também é relevante lembrar que a sua elaboração e construção não contou com a discussão e participação dos interessados, no caso, os pedagogos escolares ou “professor-pedagogo”, como é reconhecido oficialmente pelo sistema de ensino estadual paranaense.

Outro texto prescreve “*Orientações para o encerramento do ano letivo: o papel do pedagogo na mediação do Conselho de Classe*” apresentando recomendações a respeito do encerramento do ano letivo e encaminhamentos para tomadas de decisões que devem ser observados e considerados pelo pedagogo como mediador. Reafirma, desse modo, o seu papel nessa instância colegiada, assim como o do professor, o qual deve ser orientado pelo pedagogo.

### 2.3 OBSERVAÇÃO ASSISTEMÁTICA<sup>15</sup>

O ato de observar constitui um dos meios mais freqüentes utilizados pelo ser humano com a finalidade de conhecer e compreender as pessoas, as coisas, os acontecimentos e as situações. Observar é empregar os sentidos com a finalidade de obter uma determinada informação sobre algum aspecto da realidade; significa aplicar atentamente os sentidos a um ponto ou objeto para dele adquirir um conhecimento claro e preciso. Entretanto, não basta simplesmente olhar o que está acontecendo, mas observar com certa intencionalidade. A observação ajuda muito o pesquisador a obter a informação no momento em que o fato ocorre.

---

<sup>14</sup> Esse termo “atividades genéricas” foi empregado por ocasião dos concursos públicos estadual para professor pedagogo, de 2004 e 2007, através dos Editais, 037/2004 – 010/2007 como requisito para o candidato assumir o cargo e, foi, posteriormente, tomado como referência das práticas de todos os pedagogos da rede estadual. Constitui um elenco de atividades que deverão ser desempenhadas na escola pelos profissionais.

<sup>15</sup> ANEXO 5 – Roteiro de Observação Assistemática.

Portanto, seguindo essas premissas, ver e ouvir, com objetividade, foram procedimentos necessários e utilizados no intuito de enriquecer as informações obtidas na investigação, o que requereu certa imparcialidade e objetividade ao examiná-las.

Assim, considerei na técnica de observação alguns dados referentes às respostas do questionário, os registros das atas de Conselho de Classe e os Relatórios de Avaliação (CFC/SEED) como categorias a serem observadas na prática do pedagogo em seus locais de trabalho e também em seus depoimentos.

Nesse estudo, a observação assumiu mais de uma configuração: assistemática, participante e individual.

A observação assistemática é também denominada como espontânea, informal, simples, livre, ocasional e acidental. Consiste em recolher e registrar os fatos da realidade sem que precise fazer perguntas diretas por parte do pesquisador. É mais empregada em estudos exploratórios e não tem planejamento e controle previamente elaborados. A observação participante é uma tentativa de situar o observador e o observado do mesmo lado, tornando-se o observador um membro do grupo de modo a vivenciar o que eles vivenciam e trabalhar dentro do sistema de referência deles.

A observação participante acontece quando o pesquisador integra-se ao grupo com o intuito de obter informações tornando-se parte dele, interagindo com os sujeitos, buscando partilhar o seu cotidiano para sentir o que significa estar naquela situação. Ela auxilia o pesquisador a analisar a realidade social que o rodeia, tentando captar conflitos.

Esse procedimento de pesquisa só foi possível porque se estabeleceu uma relação de confiança com os sujeitos da pesquisa e familiaridade com as questões investigadas, com preparação teórica sobre a situação que estava sendo observada com um roteiro/plano sistemático para a observação e registro dos dados.

Pude realizar o processo de observação, com maior objetividade, durante o ano de 2008 e o primeiro semestre de 2009, portanto, após a análise das respostas dos questionários e em cinco reuniões técnico-pedagógicas e assessoramentos junto às equipes pedagógicas de dez instituições de ensino. O critério de escolha das escolas está relacionado à participação do pedagogo no programa de formação continuada – Jornada Pedagógica - e a análise dos registros de atas de Conselho de Classe, onde estes também aparecem como sujeitos.

Para isso elaborei um roteiro de observação enfatizando as categorias de análise mais presentes nos dados obtidos no questionário e que representam aspectos significativos no processo de formação continuada de pedagogos: a reconfiguração do conselho de classe, a mu-

dança da prática pedagógica, a implementação do projeto político pedagógico da escola, o planejamento, o assessoramento aos professores na hora-atividade.

Esses dados serão discutidos e analisados na continuidade desse trabalho no capítulo **A Formação Continuada: análise dos resultados**, considerando os procedimentos metodológicos utilizados e tomando como eixo epistemológico "a prática como expressão da teoria numa perspectiva de causalidade complexa" (MARTINS,1996,p. 93).

### 3 CARACTERIZAÇÃO DO PEDAGOGO ESCOLAR

*(...) a posição que temos assumido é a de que a escola pública necessita de um profissional denominado pedagogo, pois entendemos que o fazer pedagógico, que ultrapassa a sala de aula e a determina, configura-se como essencial na busca de novas formas de organizar a escola para que esta seja efetivamente democrática. A tentativa que temos feito é a de avançar da defesa corporativista dos especialistas para a necessidade política do pedagogo, no processo de democratização da escolaridade. (PIMENTA 1988).*

A intenção deste capítulo é discutir como tem se constituído a caracterização do pedagogo *stricto sensu*, - aqui entendido como o profissional não diretamente docente<sup>16</sup> - na história da educação no Brasil. Tomo por base a natureza do objeto de seu trabalho, que é a educação enquanto prática social, ou seja, a pedagogia<sup>17</sup>, enquanto ciência da prática que se preocupa com o ato educativo e com a intervenção nesse ato. Nessa compreensão, Schmied-Kowarzick (1983) define-a “como uma ciência prática da e para a práxis educacional” considerando a dialeticidade do real educativo (PIMENTA, 2001, p.53).

A educação, enquanto prática social humana é um fenômeno móvel, histórico, inconcluso, que não pode ser captado na sua integralidade, senão na sua dialeticidade. Ela é transformada pelos sujeitos da investigação, que se transformam por ela na sua prática social. Cabe aí, na práxis do educador, realizar o estudo sistemático, específico rigoroso, dessa prática social, como forma de interferir consistentemente nessa prática social da educação, cuja finalidade é a humanização dos homens. A esse estudo sistemático denomina pedagogia, ciência que tem na prática da educação razão de ser – ela parte dos fenômenos educativos para a eles retornar. (PIMENTA, 2001,p.53)

---

<sup>16</sup> A amplitude dos sistemas educacionais comporta também “tarefas educativas especializadas, tais como as que se realizam nos níveis centrais e intermediários da administração e gestão de sistemas, nas escolas, nas atividades extra-escolares, na atividade teórico-científica (pesquisa) existentes nas Secretarias de Educação, Universidades e outras. (...) os focos de atuação e as realidades com que lidam, embora se unifiquem em torno de questões do ensino, são diferenciados, o que justifica a formação de profissionais da educação *não diretamente docentes*”[grifo do autor] (LIBÂNEO,2001,p.126)

<sup>17</sup> Libâneo (s/d) nos faz que a Pedagogia é um campo teórico e de práticas que integra e sistematiza diferentes conhecimentos e processos de outros campos científicos visando dar unicidade à investigação e às ações em relação ao seu objeto, a prática educativa. Como teoria e prática a Pedagogia formula objetivos e propõe formas organizativas e metodológicas de viabilização da educação humana. A questão central da Pedagogia é, portanto, a formação humana mediante a qual os indivíduos adquirem aquelas características humanas necessárias para a vida em sociedade, considerando uma realidade sempre em mudança. (...) A Pedagogia trata “da mediação de saberes e modos de agir”. Assim, “o papel da Pedagogia é promover mudanças qualitativas no desenvolvimento e na aprendizagem das pessoas, visando ajudá-las a se constituírem como sujeitos, a melhorar sua capacidade de ação e as suas competências para viver e agir na sociedade e na comunidade”.

A proposta de Libâneo (2001) afirma o pedagogo<sup>18</sup> como este profissional especializado “em estudos e ações relacionados com a ciência pedagógica, pesquisa pedagógica e problemática educativa”, que aborda “o fenômeno educativo em sua multidimensionalidade”(p.109). Assim, a sua formação ocorre no Curso de Pedagogia, o qual propõe oferecer fundamentação “teórica, científica e técnica para sua atuação em diferentes setores de atividades” (p.109), nos sistemas de ensino, nas escolas, nas atividades extra-escolares; nas atividades ligadas à formação e capacitação de pessoal nas empresas. Sob o ponto de vista de Libâneo:

(...) o curso de Pedagogia é o que forma o pedagogo *stricto sensu*, isto é, um profissional não diretamente docente que lida com fatos, estruturas, processos, contextos, situações, referentes à prática educativa em suas várias modalidades e manifestações. A caracterização do pedagogo *stricto sensu* torna-se necessária, uma vez que, *lato sensu*, todos os professores são pedagogos. Por isso mesmo, importa formalizar uma distinção entre trabalho pedagógico, implicando atuação em um amplo leque de práticas educativas, e trabalho docente, forma peculiar que o trabalho pedagógico assume na escola (LIBÂNEO, 2001, p.110).

Nessa perspectiva, entende-se o pedagogo como o especialista<sup>19</sup> em atividades pedagógicas que assume diversas modalidades da prática educativa na sociedade, uma vez que esta, pela sua própria complexidade e crescimento, vem exigir a ampliação do sistema escolar e conseqüentemente uma variedade maior de profissionais que atuem nos espaços educacionais de modo propositivo, crítico e criativo.

No âmbito das escolas Libâneo (2001) esclarece que a atuação do pedagogo é necessária na ajuda aos professores para a melhoria de sua prática em sala de aula. Para tal, o pedagogo precisa dominar conhecimentos teóricos que lhe permita vincular as áreas do conhecimento pedagógico e o trabalho de sala de aula; necessita também saber organizar o espaço físico, os recursos materiais, a gestão do processo organizativo, administrativo e curricular, coordenando as atividades didático-pedagógica dos professores. Para o autor estas “São tarefas complexas que requerem habilidades e conhecimentos especializados, tanto quanto se re-

<sup>18</sup> Pedagogo, para Libâneo é o profissional que cuida da formação humana em todos os lugares onde essa formação acontece de forma intencional e sistemática. Assim, todo o profissional que lida com a formação de sujeitos, seja em instituições de ensino seja em outro lugar, é um pedagogo.

<sup>19</sup> Segundo Libâneo (2002,pp. 68-69) “ o termo especialista incomoda algumas pessoas por verem nele uma expressão da divisão do trabalho, que seria típico de uma visão tecnicista. Todavia, as organizações necessitam de especialistas, técnicos, ou seja lá o nome que se dê a alguém que exerce funções diferenciadas. O coordenador pedagógico é um especialista, os professores também o são nas suas “especialidades”. Ou seja, não faz mais sentido recusar a divisão de funções na escola, pois isso corresponde a uma lógica de organização e gestão. O que se critica, e é necessário continuar criticando, é o controle da informação, o autoritarismo, o individualismo, a exarcebção das relações de poder. Para Pinto(2002,o. 188) “Ser pedagogo é mais abrangente que ser especialista de ensino”.

quer por parte do professor conhecimento especializado da matéria que leciona”(p.127). Cabe aqui um questionamento: diante das referidas atribuições propostas para o pedagogo, as instituições de ensino superior, ou melhor, o curso de Pedagogia têm cumprido com sua vocação em formar esse profissional? Tem formado seus profissionais nessa perspectiva? Quais são os fatores que impedem e/ou favorecem tal empreendimento? Há a preocupação dos cursos em formar um profissional que possa atuar de forma crítica, analítica e reflexiva no sentido de compreender como se dá na sociedade os processos de dominação, de desigualdade social?

Para tanto é preciso buscar no percurso de constituição do curso de Pedagogia possíveis respostas, mas nunca definitivas, uma vez que ainda configura-se, segundo Scheibe, (2007) em seu artigo “*Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia: trajetória longa e inconclusa*”, a indefinição da formação do pedagogo não-docente, ou seja, o Parecer 05/2005, que estruturou a Resolução 1/2006 não refere-se, em nenhum momento, à formação nessa modalidade.

### 3.1 O CURSO DE PEDAGOGIA: UMA BREVE PERSPECTIVA HISTÓRICA

Segundo Chagas (1992)<sup>20</sup>, a origem da identidade do curso de Pedagogia é encontrada no projeto da Escola de Professores de Anísio Teixeira<sup>21</sup>, e tem caráter profissionalizante, prático e técnico. Ele afirma que a vocação desse curso, criado em 1939 era formar professores primários “mas a realidade brasileira evidenciava o despreparo dos professores secundários, exigindo, prioritariamente, a formação destes”. Desse modo, antes mesmo da criação do curso de Pedagogia, inaugura-se a dubiedade sobre sua identidade, a qual perdura até os dias atuais (BRZEZINSKI, 1996, p.37).

Na Escola de Professores de Anísio Teixeira surge de imediato, uma contradição. De que maneira poderia o curso dotar o profissional de conhecimentos fundamentais básicos de cunho geral e especializá-lo para ser professor, num curso de apenas dois

<sup>20</sup> Informações obtidas por Brzezinski em um diálogo com o professor Valnir Chagas sobre o Curso de Pedagogia, em 1992.

<sup>21</sup> Teixeira(1969b) afirma que a escola brasileira na elevação dos estudos pedagógicos para o nível universitário foi a Escola de Professores do Instituto de Educação no Rio de Janeiro que se incorporou à Universidade do Distrito Federal pelo Decreto nº 5.515/1935. Esse modelo de Escola de Professores organizava-se com uma estrutura verticalizada da formação de professores numa única escola. De existência breve, ela marcou o sentido de uma escola profissional, “destinada à licença do magistério de nível primário, médio e superior e ao preparo de especialistas em educação”(p.239) (...) Apesar da breve duração, a Escola de Professores de Teixeira foi a primeira escola formadora de professores primários em nível superior, em curso de dois anos, após o secundário. (BRZEZINSKI,1996, pp.35-36))

anos de duração para o professor primário e de três para o professor secundário? Esse aligeiramento do curso servia, sem dúvida, para rotular os cursos de educação como cursos de segunda categoria ou menos nobres em relação aos outros cursos universitários, tais como o de ciências, economia e de direito da UDF (BRZEZINSKI, 1996, p.37).

Em 1939, o Decreto-Lei 1.190 cria o curso de Pedagogia, cuja preocupação é a formação superior de técnicos em educação e de docentes para o curso normal, nível médio. Esse curso, com duração de três anos atendia a formação apenas do bacharel em Pedagogia, enquanto o de Didática, com duração de um ano, assumia a formação do licenciado e recebia os egressos do bacharelado. Esse formato era conhecido como “esquema 3+1” e separava a teoria e prática, assim como conteúdo e método.

Até o início da década de 1960, o curso de Pedagogia permaneceu com o “esquema 3+1”, o qual acabou sendo reforçado por nova regulamentação através do Parecer 251/1962, decorrente da primeira LDB Lei nº 4.024/61, apresentando uma visão profissionalizante e utilitarista. Esse Parecer estabelece um currículo mínimo<sup>22</sup>, a duração do curso e propõe assumir tanto a formação do técnico em educação quanto do professor de disciplinas pedagógicas do curso normal. De acordo com Brzezinski (1996, p.55), “nessa ocasião, na LDB/1961 não se cogitava da formação de especialistas na graduação nos moldes como veio a se configurar nas Leis 5.540/68 (da Reforma Universitária) e 5.692/1971”.

A Lei 5.540/1968 fixou as normas de organização e funcionamento do ensino superior e considerava obrigatória a formação superior dos profissionais que atuassem com a formação de professores, de planejadores, supervisores, administradores, inspetores e orientadores nas escolas. Assim essa lei “provocou mudanças nos cursos de formação de professores e em consequência na Faculdade de Educação, à qual conferia a função de formar técnicos denominados especialistas<sup>23</sup> em educação”. (BRZEZINSKI, 1996, p. 67).

---

<sup>22</sup> (...) O currículo mínimo do curso de pedagogia (...) consistia de sete matérias para o bacharelado, quais sejam: psicologia da educação, sociologia (geral, da educação), história da educação, filosofia da educação, administração escolar e mais duas matérias a ser escolhidas pelas IES. As sugestões para a escolha eram as seguintes: biologia, história da filosofia, estatística, métodos e técnicas da pesquisa pedagógica, cultura brasileira, higiene escolar, currículos e programas, técnicas audiovisuais de educação, teoria e prática da escola primária, teoria e prática da escola média e introdução à orientação educacional. Essas matérias eram denominadas matérias de caracterização e tinham o objetivo de definir a especificidade do profissional, mediante opções do aluno ou da instituição. Esse afunilamento definiria a parte especial ou diversificada do currículo. (...) o currículo mínimo visava manter uma unidade básica de conteúdos aplicável como critério para transferências de alunos, em todo território nacional. Os educadores protestaram contra a fixação do currículo mínimo, porque foi instituído como uma “camisa de força” que uniformizava todos os currículos, sem respeitar a diversidade do País. (BRZEZINSKI, 1996, p.56)

<sup>23</sup> (...) Os especialistas foram chamados assim de forma inadequada, pois não tinham sequer uma especialização ao exercerem as funções de supervisão, orientação, administração, inspeção e planejamento. No entanto, julgavam-se superiores ao professor, apesar de possuírem o mesmo nível de formação. (BRZEZINSKI, 1996, p.67).

É importante destacar que o Parecer do CFE nº 252/1969<sup>24</sup> traça um perfil mais objetivo para o curso de Pedagogia e para o pedagogo, pois direciona sua atuação e lhe confere o diploma de licenciado, que a partir daí, além de manter a formação para a docência do ensino Normal, da Pedagogia passa a considerar a formação de especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção de escolas e sistemas escolares. Nesse momento, aparece a função do pedagogo como estudioso da teoria, dos fundamentos e da metodologia da educação. Novas funções, nesse momento, são projetadas para o docente como o ensino especial, a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental, sendo que esta surge como extensão da antiga formação de professores de nível médio, constando a seguir ou como uma das habilitações do curso, ou como pré-requisito para as demais, ou como única habilitação do curso (BISSOLI DA SILVA, 2002).

Porém, nas décadas de 1980 e 1990, algumas Faculdades de Educação, levando em consideração pesquisas, debates e indicações de movimento pela formação do educador, suspenderam ou retiraram as habilitações – administração escolar, orientação educacional, supervisão escolar – para investir em um currículo cujo centro foi a formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental e curso de magistério. No entanto, algumas instituições de ensino superior preferiram manter as habilitações na sua forma original com as características do referido Parecer, enquanto outras realizaram reformulações com o objetivo de retomar a formação do pedagogo *stricto sensu* ou reconsiderar alguns tipos de habilitações. Nesse sentido, Libâneo (2001, p.115) alerta que

Em faculdades que suprimiram as habilitações, disciplinas voltadas mais especificamente para formar o pedagogo *stricto sensu* foram retiradas do currículo ou esvaziadas (por exemplo, disciplinas relacionadas com administração escolar, supervisão, pesquisa e, em alguns lugares, a didática). Os reducionismos prejudicaram também, a qualidade da oferta de disciplinas nas Licenciaturas.

O debate em torno da função do Curso de Pedagogia está presente em toda a sua história, ou seja, desde a sua criação, em 1939, até os dias atuais. Esse debate (e embate) reflete, como conseqüência, a questão da identidade da Pedagogia enquanto campo de conhecimento.

---

<sup>24</sup> “O Parecer CFE N.252/69, justamente por explicitar melhor a natureza de um curso de pedagogia – e, não por acaso, no contexto da ditadura militar – recebeu inúmeras críticas no final da década de 1970 e no período seguinte. (...) A crítica de que o curso de pedagogia de 1969 era “tecnicista” parece pertinente, a levar em conta o discurso oficial da época”, que enfatizava (...) “os princípios de racionalidade, eficiência e produtividade no trato do Ensino Superior. (...) nasce o que alguns irão chamar de universidade tecnocrática, ainda que mesclada de nuances do pensamento liberal”. (LIBANEO & PIMENTA, 1999, p.3)

Desse modo, pode-se entender a fragilidade dessa área o que vai permitindo investidas de outras esferas em seu campo de conhecimento e atuação.

### 3.2 O CURSO DE PEDAGOGIA E AS SUAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS

Com a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº9394/96, a identidade do curso de Pedagogia e do pedagogo é, novamente, pauta de discussões e debates. Após muitas discussões, encontros e desencontros de comissões do CNE e associações como a ANFOPE, FORUMDIR, entre outras, é aprovada e homologada, através da Resolução CNE/CP nº. 1 de 15 de maio de 2006, as Diretrizes Nacionais para o Curso de Pedagogia explicitando e reafirmando a finalidade do curso que é a

(...) formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (art.2 do Parecer que institui a DCN para o curso de Pedagogia).

O Parecer enfatiza que a docência é a base, portanto, do curso de Pedagogia onde se compreende a ação educativa e o processo pedagógico como metódico e intencional; estabelece que a formação teórica esteja articulada à prática docente e à prática gestora, tanto nos processos educativos escolares como não escolares.

Nesse sentido, Libâneo chama a atenção para o fenômeno segundo o qual

O curso de Pedagogia vai adquirindo a conotação de operacionalização metodológica do ensino, a partir do que propõe a formação técnica de educação e a formação de professores, consolidando o privilegiamento das dimensões metodológicas e organizacional em detrimento das dimensões filosóficas, epistemológicas e científicas [...] a pedagogia tende a reduzir-se à prática de ensino (2002, p.22)

O autor, então, empreende uma análise crítica a respeito da Resolução 01/2006 - que instituiu as Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia -, em seu artigo "*Diretrizes curriculares da pedagogia- um adeus à pedagogia e aos pedagogos?*" focando a grande imprecisão

de conceitos que ora considera a docência como base da formação, ora a identidade profissional e ora a própria ação docente. Para Libâneo (2005, p.3) a docência

(...) é uma modalidade de atividade pedagógica, de modo que a formação pedagógica é o suporte, a base, da docência, não o inverso. Todo trabalho docente é trabalho pedagógico, mas nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente.” (...) “o docente é aquele que ensina para que o aluno aprenda o que necessita para inserir-se de forma crítica e criadora na sociedade em que vive.

Esse entendimento de docência se identifica ao ato de ensinar, à prática em sala de aula, onde o docente é o professor.

Para Freitas (2006) a base de formação do pedagogo é a docência e deve ser a de todos os profissionais da educação. Corroborando com essa concepção Marcelo Soares P. Silva (2006), presidente do FORUMDIR, afirma:

A docência é a base da formação a ser desenvolvida nesse curso, assim como nas demais licenciaturas, não se admite mais reduzi-la a um conjunto de métodos e técnicas de ensino tomados de forma ahistórica, neutra, descontextualizada, mas sim a docência considerada enquanto trabalho e processo pedagógico que se realiza na práxis social, ainda que se contemple e considere os procedimentos didático-pedagógicos constitutivos dos processos de ensino. (2006, p. 20)

Essa compreensão de docência transcende a concepção de Libâneo (2005), uma vez que é considerada a base da formação e não a ação propriamente dita. Para Silva e Freitas (2006), não só o professor é docente, mas todos que se envolvem no trabalho pedagógico em processos escolares e não-escolares. Os intelectuais da ANFOPE aprovam que

A formação proposta para o profissional da educação do curso de Pedagogia é abrangente e exigirá uma nova concepção de educação, da escola, da pedagogia, da docência, da licenciatura no contexto mais amplo das práticas sociais construídas no processo de vida real dos homens, com o fim de demarcar o caráter sócio-histórico desses elementos. (AGUIAR *et al*,1991,p.832)

Kuenzer e Rodrigues (2006, p.6) consideram que “por razões lógico-conceituais, o curso de Pedagogia pode incluir a docência, mas não reduzir-se a ela, pois nem toda atividade profissional realizada no campo da educação é uma atividade docente”.

Libâneo (2005, p.12), em seu artigo, denuncia que a concepção de Pedagogia, de docência, de formação e do perfil do profissional a que a Resolução chama de pedagogo, é insu-

ficiente e “logicamente insustentável”. “A insuficiência (...) refere-se à falta de uma conceitualização clara de Pedagogia”, uma vez que “não explicita a natureza e o objeto do campo do conhecimento pedagógico”. O conceito de docência, introduzido no artigo 2º da Resolução define o termo principal pelo secundário, ou seja, ”é restrito no essencial e extensivo no acessório”(MARIN e SAVIANI, 2007, p.140)

Compreende-se docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído (sic) em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos e objetivos da Pedagogia (Art.2º da Resolução CNE/CP n.1/2006).

Ou seja, os legisladores ao postularem a identificação da docência, que é um conceito subordinado à Pedagogia, desconsideram toda a tradição histórica e a estrutura lógico-conceitual da ciência pedagógica. A partir dessa carência conceitual ocorre “a confusão entre o campo científico e seu objeto, entre pedagogia e docência, entre ação educativa e ação docente e, afinal, a redução do curso de Pedagogia ao curso de formação de professores” (LIBANEO, s/d).

Outra imprecisão conceitual aponta que o curso de Pedagogia deverá propiciar (artigo 2º) “o planejamento, execução e avaliação de *atividades educativas*” (grifo do autor). Aqui, a Pedagogia não tem mais como objeto a docência, mas as atividades educativas. Percebe-se que não há um conceito definido de Pedagogia na Resolução. Ou essa definição é desnecessária?

A carência conceitual gera o entendimento, por exemplo, de que qualquer atividade profissional realizada no campo da Educação, ligada a escola ou não, são atividades docentes, como afirmam Freitas e Silva. Nesse entendimento, o planejador da educação, o especialista em avaliação, o animador cultural, o pesquisador, o editor, exercem a docência, portanto, são docentes. A confusão que o texto provoca “ao não diferenciar campos científicos, setores profissionais, áreas de atuação, (...) uma mínima divisão técnica do trabalho, necessária em qualquer âmbito científico ou profissional” pode tornar a prática profissional inconsistente e sem qualidade. (LIBANEO s/d, p.4).

Outra insuficiência de base refere-se às imprecisões e superposições quanto ao perfil do egresso desse curso, que ao descrever as competências necessárias – dezesseis atribuições do docente – misturam objetivos, conteúdos, recomendações morais provocando orientações desconexas sobre a formação, distintas às do pedagogo.

Os artigos 2º e 4º da Resolução apresentam cinco modalidades de magistério: a Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Cursos de ensino médio na modalidade Normal, Cursos de Educação profissional na área de serviços e apoio escolar, outras áreas que requerem conhecimentos pedagógicos. Mas, curiosamente, em todo o texto há referência apenas da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Não há esclarecimento e orientação quanto às modalidades de diplomação e, também, quanto aos percursos curriculares, ou seja, se são separados ou se há uma base comum que depois se ramifica em habilitações. O texto não menciona o termo “habilitações”, nem outro equivalente.

A sobrecarga curricular de formação está relacionada na insistência da Resolução na formação docente para três funções: a docência, a gestão e a pesquisa<sup>25</sup>. Segundo Libâneo (2006),

(...) a pretensão de formar no professor esses outros profissionais é um fator de empobrecimento da formação, pois leva a um inchamento e, logo, um aligeiramento do currículo. (...) para se atingir nível mínimo de qualidade da formação um só curso de 3.200h., ou se forma bem um “gestor” ou coordenador pedagógico ou um bom pesquisador ou um bom profissional para outra atividade (p.8).

A conclusão do autor a respeito da Resolução do CNE é que esta

(...) expressa uma concepção simplista e reducionista da Pedagogia e do exercício profissional do pedagogo, decorrente da precária fundamentação teórica, de imprecisões conceituais, de desconsideração dos vários âmbitos de atuação científica e profissional do campo educacional. Após (...) anos de discussões e polêmicas, a Resolução não contribui para a unidade do sistema de formação, não avança no formato da formação de educadores necessários para a escola de hoje, não ajuda na elevação da qualidade dessa formação e, assim, afeta aspirações de elevação do nível científico e cultural dos alunos das escolas de ensino fundamental (LIBÂNEO s/d).

Nessa direção, cabe questionar a quem interessa essa concepção reducionista de Pedagogia e, conseqüentemente, de Educação? Nessa perspectiva é muito apropriado a reflexão e o questionamento de Libâneo (2006, p.06) sobre: “ Que caminhos podem, ainda, ser trilhados por um sistema de formação de educadores que atendam às necessidades sociais e formativas num mundo em mudança”?

<sup>25</sup> O novo curso de Pedagogia, conforme a Resolução nº 1/2006, se organiza em três grandes eixos, nesta ordem de importância: docência, gestão e produção de conhecimento. No caso da docência, compreende a Educação Infantil, o Ensino Fundamental, o Ensino Médio (EVANGELISTA, 2006; TRICHES, 2006). Conquanto os eixos estejam claros, o documento final das DCNP se caracteriza por uma grande imprecisão, em especial, de conceitos como, por exemplo, “pedagogia” e “docência”. Considerada esta como base da formação, ora parece ser a base, ora a identidade profissional, ora a própria ação docente. (EVANGELISTA & TRICHES, 2008)

Refletir sobre a questão remete, inicialmente, ter presente o entendimento de que as políticas das reformas educacionais sempre estiveram relacionadas à manutenção do sistema capitalista mundial. Pode-se dizer que as DCN/CP são a síntese contraditória do contexto histórico, político, econômico e social de nosso tempo, que através do documento -Resolução CNE/CP n.1/2006 - , lhe dá legitimidade. Entretanto, esse fato, não invalida lutas e embates em prol da melhoria da qualidade da educação e de se contrapor à certas incongruências.

Na contemporaneidade, as políticas educacionais têm colocado ênfase nos resultados e na produção e, como alerta Arce (2001) “a educação deixa de ser encarada como um direito, tornando-se uma mercadoria a mercê dos princípios do mercado, atrelada a um reducionismo economicista de sua função” (p.258) retirando do docente a possibilidade de ser ele produtor de conhecimento, eliminando a teoria e reduzindo-a a meras informações. Desse modo, o professor “passa a ser balconista da pedagogia *fast food* que serve uma informação limpa, eficiente e de qualidade”, desenvolvendo no aluno, considerado cliente, “o gosto de captar informações utilitárias e pragmáticas” (p.262).

Convém destacar que a concepção mercantilista de educação não se preocupa em formar profissionais da educação com sólidos e aprofundados conhecimentos sobre a natureza de seu objeto de trabalho e suas implicações. Os cursos aligeirados de formação e a forma como são distribuídas as disciplinas no currículo das Instituições Superiores de Educação são indícios dessa visão de formação. Uma formação consistente e de qualidade demanda tempo e custos, o que não é de interesse dos órgãos internacionais, e da própria elite dominante, que postulam uma formação de educadores aligeirada e mesmo em serviço. Conforme Fonseca (2001), estes organismos acreditam que o treinamento no trabalho aumenta a eficácia pedagógica e que o sucesso escolar dos alunos não depende, em determinados países, da formação dos professores. Essa definição gerencial limita a formação docente apenas para a aquisição de instrumentos técnicos e utilitários para a eficiência, o que leva a busca do aumento do produto com economia de insumos<sup>26</sup>, ou seja, “não se faz referência à preparação dos mestres para atuar como interlocutores na concepção de políticas ou de modelos de gestão a serem adotados na escola, ficando à margem do processo de construção de suas próprias condições individuais e institucionais de trabalho” (FONSECA, 2001, p. 39).

Michelotto, (2003, p.155) em um estudo sobre o Ensino Superior no Brasil revela que os recursos públicos para a educação são cada vez mais escassos principalmente em países

---

<sup>26</sup> Os insumos podem ser classificados genericamente como *todas as despesas e investimentos que contribuem para formação de determinado resultado, mercadoria ou produto até o acabamento ou consumo final*. (Dicionário do Agrônomo, Editora Rígel, 1999)

periféricos do capitalismo mundial o que os leva a buscar recursos em outras fontes para sua manutenção.

O Banco Mundial, representante do capital mundial, é o organismo internacional que mais detém créditos para o financiamento de projetos na área educacional. Este comparece para alimentar o sistema capitalista dos países chamados “terceiro mundo” ou “periféricos” (FONSECA, 2001), entre os quais, o Brasil. De acordo com Fonseca (2001), para a concessão de créditos sociais, os critérios adotados pelo Banco Mundial estão estritamente atrelados à sua política de ajuste econômico, “apesar da retórica de solidariedade para com os mais pobres do planeta”, suas ações “constituem medidas compensatórias ou de alívio para esse segmento populacional” (p.18).

Na visão do Banco Mundial, a educação superior não é recomendada como prioridade, por constituir-se onerosa, especialmente, quando empreende pesquisa de qualidade. A falta de investimento nesse nível vai gerando agravamento da expansão do sistema, crises dos Estados, da modernização e da complexificação do que se conhece como “sociedade do conhecimento”. Segundo Sobrinho (2003), estas dificuldades geram a necessidade de “adoção de políticas que facilitam a expansão da oferta privada, consolidando-se assim o mercado educacional<sup>27</sup>”(p.166). É essa a intenção: a privatização das universidades públicas? Assim cada vez menos as pessoas das camadas populares poderão ter a perspectiva de avançar em sua formação, e aqueles “privilegiados”, poderão dar continuidade a manutenção e predomínio do capital. Convém enfatizar que a privatização tem sido uma das palavras-chave muito utilizadas pelos organismos internacionais para a regulação social que acontece através das reformas educacionais.

O artigo<sup>28</sup> *Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia no Brasil: legitimação de um modelo mercantilista de educação*, ao empreender a discussão sobre o documento *Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) /Conselho Pleno(CP) n. 1/2006* problematiza “se o referido documento esvazia o currículo do curso de Pedagogia,

---

<sup>27</sup> O mercado educacional se internacionaliza e a regulação do mesmo tende a ser feita por agências transnacionais que impõem a adequação dos currículos. Em decorrência da competitividade, a tendência é a diversificação institucional, as alianças estratégicas e demandas caracterizadas por novas configurações de capacitação profissional, devido a complexificação do mundo do trabalho. A tendência à universalização dos sistemas educacionais prevê a ampliação de mecanismos de controle e regulação, ampliando as normas, as leis e regulamentos no sentido de permitir comparações entre as instituições, reconhecimento de títulos, intercâmbio entre pesquisadores e mobilidade dos estudantes. Isso inibiu a autonomia universitária, reduzindo a avaliação a um controle de qualidade, transformando o Ensino Superior em mercado lucrativo (SOBRINHO, 2003)

<sup>28</sup> O presente artigo é de autoria de Solange Toldo Soares e Maria Odette de Pauli Bettega, da UFPR e foi apresentado no *IV Colóquio sobre questões curriculares*, em Florianópolis-SC, em setembro de 2008.

legitimando um modelo mercantilista de educação”)? As autoras, em suas considerações finais, concluem que a análise propiciou perceber que

(...) As reformas públicas brasileiras direcionam-se [à] inserção rápida no mercado, e [conseqüente] enxugamento dos currículos, diminuição da ênfase na teoria em detrimento da valorização da prática. É uma visão mercantilista e pragmática que invade o curso de pedagogia e esvazia esse campo de conhecimento científico. (...) o poder legislativo determinou o modelo de curso que melhor atende aos interesses do mercado mundial, deixando de lado a opinião de importantes pesquisadores da área. As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia são a expressão e legitimação de um modelo mercantilista de educação, elas direcionam ao esvaziamento do currículo do curso, valorizando a prática em detrimento da teoria. (SOARES & BETTEGA, 2008,p.7)

### 3.3 A DOCÊNCIA COMO BASE DO PEDAGOGO ESCOLAR?

Os estudos de Libâneo (2006) abordam a intencionalidade e os propósitos que estão inseridos no documento legal, a Resolução CNE/CP n.1/2006, que instituiu as DCN/CP, as quais, hoje, outorgam o Curso de Pedagogia, como instituição formadora de docentes para a educação infantil e anos iniciais. Seu entendimento “é de que ele [o documento] expressa uma concepção sociologizada<sup>29</sup> de educação e de escola”, a qual se origina em 1980, mas que estão associadas a outras mais atuais, “que trazem em seu bojo outras concepções de formação de professores em voga no campo educacional” (p.4).

O autor observa que as definições e dispositivos da Resolução obedecem às idéias que foram defendidas há mais de duas décadas por associações de educadores que aderiram à causa da formação profissional da área. Contudo, reconhece que apenas um documento não é responsável pelos problemas da educação básica no Brasil, mas afirma

(...) que idéias e proposições feitas em um movimento organizado de educadores, supostamente majoritário no meio educacional, pode responder, sim, por boa parte dos problemas gerados na formação profissional, no funcionamento institucional,

<sup>29</sup> A abordagem sociologizada da formação do educador assumida pelos movimentos de formação de educadores gerou uma visão “militante” do profissional da educação. (...) bastaria ao professor ter uma visão política, globalizante, das relações educação-sociedade, compromisso político, etc., e o resto viria por acréscimo. (...) Foi um grande equívoco dissolver o específico da prática educativa nas salas de aula (aprendizagem, desenvolvimento cognitivo, etc.) na prática. (...) O discurso especificamente pedagógico foi, assim, afastado das discussões e, em alguns casos, chegou a ser rechaçado, em decorrências de preconceitos sempre alimentados contra a Pedagogia como campo de conhecimento e contra os pedagogos de profissão. Na prática, essa tendência resultou, em vários lugares, na negação do campo próprio de estudos da Pedagogia (e por decorrência da Didática). É em boa parte por isso que a licenciatura de professores de 1ª a 4ª série passou a ser chamada inadequadamente de Pedagogia (LIBÂNEO, 1999)

organizacional, curricular e pedagógico das instituições formadoras e no reflexo disso nas escolas. (LIBÂNEO, 2006, p.5)

Nessa perspectiva, o autor empreende uma análise sobre a *sociologização do modelo de formação* argumentando criticamente quanto aos prejuízos sociais e pedagógicos da Resolução para o funcionamento das escolas. Assim, apresenta três teses que explicitam os antecedentes ideológicos da Resolução CNE/CP n.1/2006

A primeira tese explicita que a defesa de uma concepção sociologizante de escola e de currículo, a qual logo foi adotada na formação de professores, desenvolveu-se a partir de 1980. A visão sociologizante estava fundamentada na teoria da divisão social e técnica do trabalho marxista, que concebia a fragmentação da organização do trabalho nas escolas, “opondo duas categorias profissionais, uma que pensava – [os pedagogos] -, outra que executava – os professores (p.5)”. A crítica a essa organização do trabalho determinou a eliminação da divisão do trabalho na escola e, assim os especialistas foram transformados em professores. “Decorreu daí a transformação do curso de Pedagogia em curso de formação de professores sob o mote da docência como base da formação de todos os educadores” (p.5).

A segunda tese defende que a transformação do curso de Pedagogia em formação de professores resultou de um posicionamento político-ideológico, o qual não estava ligado à preocupação pela qualidade do ensino e da aprendizagem, pelo sucesso escolar dos alunos ou por uma postura pedagógica.

A terceira tese argumenta que houve uma união de interesses entre associações de educadores e os órgãos oficiais dos Estados e Municípios em torno da extinção das habilitações dos cursos de Pedagogia, pois se não fossem mais formados nas faculdades pedagogos, a contratação desses profissionais, com salários diferenciados, não seria mais necessária. “Deduzo daí que houve uma associação entre o sociologismo e o tecnicismo da qual resultou o simplismo da legislação educacional hoje expresso na Resolução do CNE” (p.5).

A segunda e a terceira tese estão estreitamente vinculadas à primeira, portanto, o autor se detém mais nesta, uma vez que se trata da forte discussão política e ideológica no meio educacional por volta dos anos de 1980.

Não foi casual que a base de sustentação teórica das críticas era o marxismo, em alta no meio educacional à época, e especialmente, a tese da divisão social do trabalho na sociedade capitalista e sua reprodução na escola, seja em relação aos objetivos de formação, seja na forma de divisão técnica do trabalho expressa, principalmente, no trabalho do pedagogo especialista e do professor (LIBÂNEO, 2006, p.5).

A característica da sociedade capitalista é a divisão social do trabalho, onde os lugares na produção são ocupados por duas classes sociais antagônicas; uma que se ocupa do trabalho intelectual e outra do trabalho físico, manual. Essa divisão social do trabalho se manifesta e se reproduz em todas as instâncias da sociedade. Nas escolas, essa divisão do trabalho comporta dois segmentos de trabalhadores opostos entre si: o especialista – o pedagogo e o diretor – e os professores. A eliminação da divisão de tarefas transforma desse modo, todos os profissionais da escola em professores. Foi a partir dessa lógica que se chegou à tese da docência como base do currículo de formação dos educadores, tese essa que suprimiu as habilitações, implicando na transformação do curso de Pedagogia em curso de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental e educação infantil.

Importa destacar, nessa análise, que o trabalho escolar tem sua especificidade e, mesmo considerando sua ligação com as formas de organização social e econômica da sociedade, não está pré-ordenado pelo capital. Isto é, havendo uma especificidade do trabalho pedagógico também há uma especificidade das formas de organização do trabalho pedagógico. Libâneo (2006, p.6) exemplifica que se é verdade que a divisão do trabalho produz a desigualdade social, existem outras desigualdades que podem ser suscitadas no interior da escola, como os relacionamentos de homem e mulher, a discriminação social, a étnica, a exclusão de alunos que não conseguem aprender, o fracasso na aprendizagem por conta do professor despreparado.

Nas atuais condições de funcionamento da escola, a divisão técnica do trabalho expressa na suposta fragmentação entre trabalho de especialistas e professores, não se constitui o problema central, ao contrário pode ser uma necessidade, pois um especialista profissionalmente preparado poderá fazer justiça no enfrentamento das desigualdades promovidas pela escola como são as práticas de exclusão social, de exclusão pedagógica, de marginalização cultural, de discriminação racial, produção do fracasso escolar etc. (LIBÂNEO, 2006, p.6)

Conforme Libâneo (2006) o discurso pedagógico, presente na Resolução, aborda uma visão sociologizada de educação, voltada mais para a “normatização das formas de gestão, das relações de trabalho e das relações de poder do que para o trabalho pedagógico e técnico na sala de aula”(p.4).

As conseqüências da visão sociologizada da educação demarca um viés reducionista no entendimento de objetivos e práticas escolares e pode prejudicar as políticas de formação de educadores e o funcionamento das escolas.

Entre as conseqüências do predomínio da visão sociológica<sup>30</sup> da formação encontra-se a supressão, nos currículos, das habilitações profissionais. O esvaziamento dos estudos da teoria pedagógica retirou a pesquisa específica atrelada aos diversos campos de atuação profissional do pedagogo e para as problemáticas específicas de currículo, aprendizagem, avaliação, dificuldades escolares, etc.

Com isso, vemos o disparate de não ter Pedagogia na Pedagogia. O lugar do Pedagógico foi tomado pelos sociólogos, pelos cientistas políticos, pelos especialistas em políticas educacionais, pelos psicólogos. Não há pedagogos para formular políticas para as escolas, para a realidade das salas de aula, formular teorias de aprendizagem, métodos de ensino, para as crianças concretas de nossas escolas. Não é nada fora de propósito perguntar: onde se formam profissionais para pensar as políticas da educação? Onde se formam os administradores educacionais? E os diretores de escola? E quem forma os profissionais que irão cuidar do desenvolvimento profissional dos professores na escola? Quem ajuda nos problemas e nas dificuldades de aprendizagem dos alunos? A verdade é que a (...) a teoria pedagógica e a pesquisa pedagógica, estão ausentes das faculdades de educação. É por isso que o campo da educação hoje não tem um consenso mínimo sobre políticas para a escola básica, formas de organização e gestão da escola, formatos curriculares, níveis esperados de desempenho escolar dos alunos, a formação necessária de professores para determinadas demandas da prática. Desconhecendo-se as necessidades concretas das escolas, dos professores, dos alunos, não se sabendo para que realidade se formam pedagogos e professores, torna-se difícil formular um sistema integrado e articulado de formação de educadores. (LIBÂNEO, 2006, p.7)

As respostas às indagações do autor podem ajudar a construir um desenho do perfil do pedagogo escolar se as instituições formadoras tomarem como premissa esses questionamentos basilares e se ofertarem uma sólida formação no campo teórico-investigativo da educação e aprofundamento na educação escolar.

---

<sup>30</sup> As conseqüências do predomínio da visão sociológica da formação incidem sobre:

1. A separação entre o “discurso sobre” e a intencionalidade prática da formação, ou seja, a desconexão entre pesquisa acadêmica e as práticas escolares. Essa visão impede tornar o professor um profissional apto “a agir com competência e promover a aprendizagem dos alunos e a sua formação como sujeito pensante e cidadão.” Emancipa-se o professor, mas não se investe em ações de prepará-lo intelectual e metodologicamente para emancipar o aluno. (LIBÂNEO, 2006, p.7)
2. A segunda conseqüência é que a abordagem analítica externa dos fenômenos escolares enquanto caracterizando o currículo dos cursos de formação resulta na desvalorização do trabalho pedagógico-didático na sala de aula (...) resultando disso a desqualificação social da profissão de professor e (...) também de numa desqualificação acadêmica da pesquisa nessa área. (...) Tem-se aí (...) o agigantamento da estrutura curricular com disciplinas teóricas desconectadas da problemática real das escolas e salas de aula e (...) uma forma “prática” com conotação pragmática (...) desmontando a (...) relação teoria-prática. (LIBÂNEO, 2006, p.7)
3. Conseqüências institucionais; (...) a transformação do curso de Pedagogia em curso de formação de professores para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental desbanca a necessidade de existir as faculdades de educação. Nada melhor (...) ao invés de um arremedo de curso de Pedagogia se aceitasse (...) o Instituto Superior de Educação, que reuniria num estabelecimento só, todas as licenciaturas da Educação Básica. (LIBÂNEO, 2006, p.7)

Nesse sentido, e respondendo a indagação do subitem desse capítulo *A docência como base do pedagogo escolar?*, defendo que a formação docente para o **pedagogo escolar** é condição e referência para que compreenda “como ocorrem os processos educativos na sociedade de modo geral para garantir a articulação entre a prática escolar e as demais práticas pedagógicas” (PINTO, 2002, p.188), mas não é suficiente para as demandas colocadas para o pedagogo escolar no sistema de ensino público estadual do Paraná, uma vez que o trabalho pedagógico transcende o trabalho docente. Considero, também que

(...) a base da formação de educadores não é a docência, mas a formação pedagógica. A docência é uma das modalidades de trabalho pedagógico. A formação de educadores extrapola, pois, o âmbito escolar formal, abrangendo também esferas mais amplas da educação não-formal e formal (LIBÂNEO, 2002, p.61)

As tarefas pedagógicas exigem do pedagogo escolar, saberes, competências e habilidades que lhe assegure nas escolas a

(...) integração e articulação do trabalho pedagógico-didático: a formulação e acompanhamento da execução do projeto pedagógico-curricular, a organização curricular, a orientação metodológica, a assistência pedagógico-didática aos professores na sala de aula numa relação interativa e compartilhada com o professor e os alunos, colaboração nas práticas de reflexão e investigação, diagnóstico e atendimento das necessidades ligadas ao ensino e aprendizagem dos alunos em conjunto com o professor, atividades de formação continuada, práticas de avaliação da aprendizagem (LIBÂNEO, 2002, p.74)

Todas essas atividades têm sua base na docência, mas não se reduzem a ela. Portanto, se torna imprescindível retomar a discussão da formação do docente e do pedagogo, uma vez que nesse estudo e pesquisa percebem-se os entraves colocados para a realização do trabalho pedagógico, os quais discutirei mais adiante.

### 3.4 O PEDAGOGO- ESPECIALISTA NO ESTADO DO PARANÁ

Até 2003, o pedagogo era percebido pelo sistema estadual de ensino como supervisor escolar e orientador educacional, desenvolvendo cada um, suas atividades de forma isolada

inviabilizando a articulação do trabalho pedagógico<sup>31</sup>. As atribuições do supervisor de ensino estavam direcionadas a uma abordagem funcionalista e utilitarista do trabalho pedagógico. Em contrapartida, o papel do orientador escolar confundia-se com o espírito assistencialista de uma época marcada por programas de políticas educacionais compensatórias. Ambos os papéis estavam de acordo com o papel da escola como reprodutora da hegemonia dominante que dualiza, segrega e burocratiza as relações. Essa dualização refletia-se na própria dicotomização entre ensinar e aprender.

As atividades de supervisão e orientação eram exercidas numa visão meramente burocrática desvinculada dos aspectos sociais ou até mesmo com o grupo de trabalho da escola. Além disso, a função supervisora não foi legalmente regulamentada<sup>32</sup> o que permitiu que fosse assumida por profissionais de outras áreas da educação que não detinham a especificidade da área pedagógica, o que não ocorreu com o orientador educacional que, em termos das especializações, tinha sua profissão regulamentada pela Lei 5.564/68. Assim, não podia ser preenchido por nenhum outro profissional a não ser o graduado em Pedagogia, com habilitação em Orientação Educacional.

Importa lembrar que o surgimento dos serviços de supervisão escolar e orientação educacional representaram a ação centralizadora do Estado e a complexificação dos seus órgãos administrativos na área educacional; serviços esses necessários ao processo de desenvolvimento da sociedade capitalista brasileira, na década de 1950, fase esta “marcada pela identificação do processo de industrialização e de urbanização, alargamento da classe média e pela adoção efetiva do planejamento como instrumento de política econômica do governo (AGUIAR, 1991, p.27).

O processo de modernização exige especial ênfase na educação, percebida como o principal fator de desenvolvimento e considerado um investimento que gera benefícios, tanto de ordem individual quanto social. A nova concepção de educação como investimento econômico substituiu a visão humanista que predomina no Brasil e nos demais países latino-americanos. Isso traz uma nova orientação na formação de pessoal técnico na área da educação a fim de prover os sistemas e as instituições de ensino com agentes capazes de transfor-

---

<sup>31</sup> Apesar de alguns avanços nessa área as práticas na escola pública estadual paranaense, ainda consistiam e insistiam na fragmentação. Convém destacar que processos de formação continuada dos profissionais da educação ofertadas pelos sistemas de ensino eram quase que inexistentes o que dificultava um novo repensar sobre a sua prática.

<sup>32</sup> Segundo Grinspun (2006, p. 154), “o profissional da Orientação Educacional é o único – em termos das especializações – que tem características de profissão regulamentada pela Lei 5564/68 [...]”. Assim, não podia ser preenchido por nenhum outro profissional a não ser o graduado em Pedagogia, com habilitação em Orientação Educacional.

má-lo a curto prazo. De acordo com Arroyo (1980)<sup>33</sup> havia necessidade de “lideranças instruídas e treinadas, capazes de coordenar, animar e impulsionar os professores mal-formados e dinamizar as comunidades subalternas a métodos tradicionais”. Para tal, o programa de ajuda financiada pela USAID se intensifica, que na observação de Arapiraca tem a intenção de

(...) legitimar toda uma transformação modernizadora imposta à nacionalidade brasileira (...) pelo modo de produção capitalista. Com essa direção impuseram-se mudanças radicais no processo de ensino, objetivando modernizá-lo pela internalização da filosofia pedagógica desenvolvida nos EUA. Houve toda uma mobilização dos quadros da *intelligentzia* brasileira no sentido de absorção das práticas educativas observadas nos EUA, principalmente com referência a efetividade e à eficiência do aparelho escolar alternativo para as *minorias*, ali desenvolvido. [grifos do autor] (ARAPIRACA 1982, p.110).

Segundo o autor, os quadros técnicos – supervisores, orientadores, inspetores e administradores - são treinados por esses organismos internacionais com a intenção de “influírem na expansão e melhoria do sistema da educação elementar<sup>34</sup>. (p.18).

O processo histórico da reconstituição desses serviços destaca a correlação de forças sociais pela hegemonia do Estado. Assim, estes vão adquirindo características de controle da execução do planejamento governamental no setor educativo (AGUIAR, 1991, p.31). Desse modo, a supervisão escolar e a orientação educacional passam a ser oferecidas como habilitações (junto à administração, inspeção) do então reformulado curso de Pedagogia que, através da promulgação do Parecer CFE n.252/69, define a estrutura curricular do curso, o qual vigorou até a promulgação da LDB 9394/96.

Consolidava-se, assim, a idéia de formação específica de técnicos em educação, definindo o exercício profissional do pedagogo não-docente. Uma das justificativas para a oferta das habilitações (administração escolar, supervisão escolar, orientação educacional, entre outras) e para a profissionalização do pedagogo era a ampliação do atendimento às necessidades de escolarização básica, que tinha um forte apelo na política educacional da época (LIBÂNEO & PIMENTA, 1999, p.2)

<sup>33</sup> ARROYO, Miguel G., “Subsídios para a práxis educativa da Supervisão Educacional”. In: Encontro Nacional de Supervisores de Educação – 3. Goiânia. Associação dos Supervisores Escolares de Goiás, 1980.

<sup>34</sup> Os cursos promovidos pelo Programa Americano- Brasileiro de Assistência ao Ensino Elementar (PABAE), compreendido entre 1957 e 1963, foram responsáveis pela formação de supervisores para atuarem no ensino elementar brasileiro, com vistas à modernização do ensino e ao preparo do professor leigo. A formação desses supervisores seguiu o modelo de educação americano que enfatiza métodos e técnicas de ensino. (LIMA, 2001)

Contudo, cabe apresentar nesse estudo o pensamento de outros autores a respeito de como entendem o surgimento das especializações e dos técnicos em educação, que, no Paraná, a partir de 2004, transformaram-se em professores-pedagogo.

Segundo Silva Jr (1997), a supervisão escolar constituiu uma das práticas profissionais que pagou um alto tributo desde que começou a se desenvolver no Brasil, uma vez que foi “concebida como parte de um processo de dependência cultural e econômica”, a qual foi posteriormente integrada “a um projeto militarista-tecnocrático de controle do povo e da nação”. Ou seja, “para uma sociedade controlada, uma educação controlada; para uma educação controlada, um supervisor controlador e também controlado” (p. 93).

Nessa mesma perspectiva, a orientação educacional assume uma prática corretiva e preventiva, a fim de que cumprisse o papel ideológico e controlador que lhe foi encomendado. O aspecto corretivo ressaltava o ajustamento dos indivíduos às classes sociais, especialmente as trabalhadoras. “Ao evitar a eclosão de problemas na escola funcionava como domesticadora dos indivíduos à futura vida profissional”. Em relação à prática corretiva procurava sanar, através de técnicas de aconselhamento e da criação de um clima de harmonia, tudo aquilo que procurasse atrapalhar o equilíbrio da escola (PIMENTA, 1981, P.177).

Garcia (1985) reconhece que “ambas as especializações contribuíram para a parcialização da prática docente, mas:

(...) independente da ação desses dois profissionais, o professor foi-se proletarizando, pela perda salarial, e, perdendo a competência profissional, entre outras coisas pelos incompetentes cursos de formação, quer a nível de 2º grau, quer a nível de 3º grau. As pesquisas revelaram-nos que o professor não domina os conteúdos a serem transmitidos, nem sabe organizar os conteúdos que domina a fim de melhor transmiti-los aos alunos (GARCIA, 1985, p.25).

A autora argumenta que é um absurdo pensar em acabar com a escola porque o professor não dá conta de seu ensino ou acabar com os cursos de formação para o Magistério por estarem preparando mal os professores. Seria o mesmo que acabar com a Medicina ou outra profissão qualquer porque alguns de seus profissionais cometeram algum ato incompetente.

Do mesmo modo, ninguém defende que se deva acabar com as diferentes áreas do conhecimento e as decorrentes ações docentes especialistas, porque o conhecimento é uma totalidade e a sua transmissão fragmentada dificulta aos alunos globalizá-lo. Ou que bastaria se formar *professor*, e que este profissional polivalente seria capaz de dar aulas de matemática, língua português ou história, de acordo com as necessidades da escola em que fosse trabalhar. [grifo da autora](GARCIA,1985,pp.25-26).

Ainda segundo a autora, a criação dos especialistas serviu aos que, naquele momento detinham o poder econômico e político. E quando ambos os especialistas – orientador educacional e supervisor escolar – “assumiram o compromisso político com os interesses populares, concretizado pela construção coletiva de uma competência técnica” (p.26), a sua extinção foi decretada. Os diversos encontros que ocorreram no início da década de 1980 em todas as regiões do país buscaram discutir a redefinição de um papel para ambos os profissionais, uma vez que se

(...) pretendem participantes de um processo global de transformação da sociedade e da criação coletiva de uma escola pública de qualidade, capaz de responder aos desejos e necessidades das classes trabalhadoras (...). É consenso entre orientadores e supervisores que sua função primordial é a mobilização da escola para a discussão política da prática pedagógica e a mobilização da comunidade para a definição de uma qualidade articulada aos interesses das classes populares (GARCIA, 1985, p.26).

Ainda, na compreensão da autora, os especialistas foram aceitos apenas enquanto fizeram o discurso da mudança. A apropriação deste discurso pelo sistema que representava os interesses dos que detinham o poder descaracterizou-o em práticas autoritárias, em pacotes pedagógicos, em “treinamentos” de professores na burocratização em nome da eficiência na concentração de “funções gratificadas”. Entretanto, quando esses profissionais passaram do discurso à ação transformadora foram tomados como “bode expiatório do fracasso escolar”. (GARCIA, 1985, p.27).

### 3.5 O “PROFESSOR-PEDAGOGO” NO ESTADO DO PARANÁ

A partir de 2003, a nova gestão da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, propôs enfrentar o resgate do papel social da escola, papel este que vinha sendo descaracterizado pelas investidas da doutrina neoliberal própria do sistema capitalista. Segundo o discurso da Secretária de Educação, a defesa dessa escola é “ação prioritária de trabalho com o conhecimento”, em busca do exercício pleno da cidadania “para a transformação social” (ARCOVERDE, 2006, p.06)

Uma escola em que, ao se trabalhar os saberes, (...) promova quem aprende e quem ensina e, nessa simbiose, sejam produzidas as bases de uma nova sociedade que se contraponha ao modelo gerador de desigualdades e exclusão social que impera nas políticas educacionais de inspiração neoliberal. (...) que vêm marcadas pela minimi-

zação do Estado no gerenciamento da Educação (...) que longe de ser um modelo de desenvolvimento educacional, evidenciou um abandono da escola à sua própria sorte (...) (ARCO-VERDE, 2006, p.06)

Replanejar a escola, na compreensão da Secretaria de Estado da Educação implica buscar uma unidade de concepção de educação, de ensino e de aprendizagem que se contraponha às políticas do período 1995-2002. Segundo os discursos oficiais da presente gestão, o replanejamento dessa nova escola propõe “uma luz diferenciada para a prática pedagógica” necessitando de uma intensa discussão de concepções sobre a organização do trabalho educativo na escola. A reflexão sobre a ação docente, deve se concretizar no processo de formação continuada, tendo o professor como sujeito epistêmico. Assim, a escola precisa ser compreendida de forma transparente, uma vez que essa compreensão traz vida à instituição (ARCO-VERDE, 2006)<sup>35</sup>.

A nova gestão (2003/2006) traz outra configuração para o papel do pedagogo que de técnico/especialista passa a ser designado, através da Lei Complementar 103/2004, “professor-pedagogo<sup>36</sup>”.

Esse novo enfoque como profissional não constitui, à primeira vista, um avanço. O diferencial apresenta-se, por um lado, na proposta de rompimento *imediato* com o processo anterior de fragmentação do trabalho e de subdivisão de tarefas nos setores da supervisão escolar e da orientação educacional, unificando-as. Desse modo, o trabalho pedagógico que era desenvolvido por dois profissionais foi concentrado em um, ocasionando o acúmulo de responsabilidades e não propiciando condições para o desenvolvimento de seu trabalho. A realização de concurso público, em 2004, para o cargo de “professor-pedagogo”, que não era realizado desde 1993 veio a suprir as escolas que mantinham professores não especializados ocupando essas funções e os que se aposentaram. A implementação das novas políticas educacionais do Estado, que reconhecem e valorizam as questões pedagógicas como condição imprescindível para o ensino e a aprendizagem no processo de escolarização dos estudantes, são fatores determinantes para justificar a atuação do pedagogo nesses espaços.

Assim, cabe ao pedagogo, num primeiro momento, coordenar e organizar o processo de elaboração do projeto político pedagógico e da proposta pedagógica curricular, esta em consonância com o processo de construção das “Diretrizes Estaduais”, além de desenvolver tarefas paralelas que antes cabiam a inspetores e pessoal de apoio escolar.

<sup>35</sup> ARCO-VERDE, Y.F.de S. Introdução as Diretrizes Curriculares. SEED/PR, 2006

<sup>36</sup> Professor-pedagogo, termo utilizado para o pedagogo, no Estado do Paraná em cumprimento da lei complementar nº. 103/2004 que dispõe sobre o plano de carreira dos professores da Rede Estadual de Educação Básica, no artigo 4º, inciso 5º do capítulo III que trata dos conceitos fundamentais

A falta desses profissionais de apoio, inspetores e outros, se deve ao modelo de gestão compartilhada<sup>37</sup> nas escolas estaduais, impostas pela administração governamental anterior e o qual permanece na presente gestão através da chamada “racionalização técnica e financeira”.

Diante da nova reconfiguração de seu papel, o pedagogo é transformado num profissional polivalente, ou seja, não tem uma função definida na escola e assim, vai realizando uma infinidade de tarefas que antes, como especialista, não era de sua competência. Kuenzer (2002b, p. 49) alerta que a superação da fragmentação do trabalho pedagógico não pode ser resolvida através de outras formas de organização do trabalho, como por exemplo, o toyotismo<sup>38</sup>, que substitui a especialização pela multitarefa, ou “substituindo os especialistas – administrador, supervisor, orientador – pelo pedagogo unitário, profissional multitarefa”, pouco criativo e autônomo, de formação estritamente técnica, sem compromisso político com a transformação social. Nesse sentido, postula a necessidade e a possibilidade da formação ampliada do pedagogo, como demanda do capitalismo e de sua superação, partindo dos eixos – contextual, de fundamentação e didático/metodológico, onde deve ser contemplada sempre a relação entre formação e trabalho escolar.

A autora quando lembra que a práxis pedagógica, em seu movimento, é totalidade concreta, onde partes e todo se relacionam dialeticamente, entretanto, a considerar os profissionais que já atuam como pedagogos na escola pública, oriundos das especializações e dos cursos precários e ambíguos de Pedagogia seria necessária uma formação continuada que revisse o percurso da formação inicial para que os possibilitem atuar como mediadores e articuladores dessa práxis. Contudo, os pedagogos da escola pública estadual paranaense estão dia-a-dia perdendo o foco de seu trabalho, que é a mediação e a articulação das questões didático-pedagógicas, para se tornarem inspetores de alunos, substitutos de professores e diretores, “socorristas”, entre outras ocupações, ou seja, o profissional “multitarefa”, característico do modelo toyotista de produção capitalista.

As demandas geradas pelas necessidades educacionais da escola atual requerem, portanto, a reorientação da formação inicial e continuada dos profissionais da educação, entre

---

<sup>37</sup> Foi instaurado o modelo de gestão compartilhada nas escolas estaduais. Este consistia em associar: 1) racionalização técnica e financeira, 2) promessa de melhoria da qualidade do ensino mesmo com escassez de recursos, 3) centralização das decisões (de forma velada) combinada com a descentralização financeira e de tarefas pre-estabelecidas, 4) estímulo à privatização das escolas públicas, 5) descentralização, adaptados à dinâmica do mercado, como estratégia para obter a hegemonia neoliberal. SILVA | FETICHE E RESISTÊNCIA NA POLÍTICA EDUCACIONAL NO PARANÁ

<sup>38</sup> Toyotismo é o nome dado às novas formas de organização e gestão do trabalho cujos princípios são o autocontrole e o *Just in Time*, desenvolvidos por Ohno na Toyota, Japão, entre 1950 e 1970, também conhecido como modelo japonês, que substituiu o taylorismo/fordismo, no âmbito da reestruturação produtiva.

eles, a do pedagogo onde seja possível uma reflexão ampla e rigorosa que considere nessas formações a compreensão das questões sócio-culturais, cognitivas, político-econômicas e valorativas (ético-sociais) (HAGEMEYER, 2006).

#### 4 FORMAÇÃO CONTINUADA: CARACTERÍSTICAS

*É por isso que quando falamos em educação continuada ou permanente, o que estamos querendo ressaltar é a idéia de um processo contínuo, que se desenvolve durante a vida e que supera dicotomias, unindo o saber e o não saber, como indicadores da necessidade de aperfeiçoamento constante (ZAINKO, 2003, p.204).*

O fracasso do ensino brasileiro percebidos nos índices do IDEB traz como solução para sua superação a formação continuada dos professores. Assim, ela vai se tornando uma necessidade imperiosa para “remediar” a precária e insuficiente formação básica e inicial dos profissionais. Com isso, esquece-se que a formação continuada, por princípio, e pela própria conotação do termo, postula uma continuidade, atualização e aperfeiçoamento do conteúdo da profissão, ou seja, o profissional deve ter presente em sua formação inicial os elementos que darão sustentação para, cada vez mais, melhorar a sua prática.

Desse modo, o processo de formação continuada constitui-se uma das importantes dimensões para a materialização das políticas que envolvem o profissional da educação devendo estar articulada à formação inicial e às condições de trabalho, salário e carreira. Como continuidade da formação profissional deve proporcionar novas reflexões procurando novos meios para desenvolver e aprimorar o trabalho didático-pedagógico.

Além disso, há um impulso da legislação pela expansão da oferta de programas ou cursos nessa modalidade, que segundo Gatti (2008, pp.8-9) veio provocar, em especial, os poderes públicos quanto a essa formação, através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN, n.9394/96). A lei trata da importância da formação continuada em vários de seus artigos:

O artigo 67, que estipula que os sistemas de ensino deverão promover a valorização dos profissionais da educação, traz em seu inciso II o aperfeiçoamento profissional continuado como uma obrigação dos poderes públicos, inclusive propondo o licenciamento periódico remunerado para esse fim. Mais adiante, em seu artigo 89, está que “o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distancia, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada. E, nas disposições transitórias, no artigo 87, § 3º, inciso III, fica explicitado o dever de cada município de “realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distancia”. No que diz respeito a educação continuada como uma das estratégias para a formação para o trabalho (artigo 40)(GATTI,2008,pp.8-9).

Desse modo, a formação continuada torna-se uma perspectiva de realidade no panorama educacional brasileiro, não apenas como uma exigência legal, mas também devido aos

avanços da ciência e da tecnologia processadas nas últimas décadas. Ferreira (2003) afirma que a formação continuada é uma nova categoria que “necessita ser repensada cotidianamente no sentido de melhor atender a legítima e digna formação humana” (p.19). Constitui, segundo a autora, “uma exigência que a educação e sua gestão necessita assumir, construindo e reconstruindo coletivamente uma política educacional (...) que priorize o humano em todas as pessoas (...) e no conjunto da humanidade”(p.20).

Nesse contexto, a responsabilidade dos educadores tem papel fundamental no processo de formação da identidade e da autonomia intelectual dos alunos. Portanto, é necessário promover condições concretas para que possam buscar uma formação permanente tendo como referencial teorias educacionais que contemplem a emancipação do ser humano no profissional. Ou seja, uma formação continuada que os auxiliem a modificar e rever a sua prática, percebendo-se como profissionais atuantes que diagnosticam e compreendem os processos pedagógicos.

É nessa perspectiva que será tratado o processo de formação continuada neste capítulo. Destaco alguns enfoques dessa modalidade de formação no entendimento de alguns autores e também buscando conhecer o processo histórico de formação inicial e continuada pelo qual passou e tem passado a educação brasileira. Em seguida, procuro relacioná-los com o que está sendo proposto e vivenciado pelos pedagogos do sistema de ensino estadual paranaense, utilizando as informações e os conhecimentos relativos à formação específica de professores para situar o pedagogo escolar, especialista em educação, uma vez que enquanto educador está inserido nessa mesma categoria.

#### 4.1 ENFOQUES DADOS À EDUCAÇÃO/FORMAÇÃO CONTINUADA

O entendimento do conceito de formação é importante uma vez que determina o encaminhamento de outros sentidos relacionados a ele. Saul (1993) insiste na abordagem da formação “como um processo de desenvolvimento que ocorre durante toda a vida do ser humano”. Tomando como referência as considerações de Paulo Freire, entende-se a formação como “uma dimensão educativa” que “requer trato ante o conhecimento que se busca”.

É inviável pensar a formação fora do conhecimento. Os seres humanos são chamados a conhecer, através das experiências de que participam... o que vai sendo conhecido durante a formação envolve opções políticas das pessoas... ao compreendermos isso nós nos colocamos nas questões como: quem forma quem? Quem forma quem

para quê? Forma-se contra o quê? Forma-se a favor de quê? ... as pessoas e as instituições formadoras que não se respondam essas questões estão, a meu ver, burocratizando demais a prática formadora e reduzindo o conhecimento<sup>39</sup>.

Para Marin (2002.p.):

(...) a formação continuada (...) deveria transformar a escola em espaço de troca e de reconstrução de novos conhecimentos. Deveria partir do pressuposto da educabilidade do ser humano, numa formação que se dá num continuum, em que existe um ponto que formaliza a dimensão inicial, mas não existe um ponto que possa finalizar a continuidade desse processo. Assim, a formação continuada é, em si, um espaço de interação entre as dimensões pessoais e profissionais em que (...) é permitido apropriarem-se dos próprios processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro de suas histórias de vida.

Gatti (2003) postula que uma proposta de formação continuada pode ser considerada uma questão psicossocial, em razão da multiplicidade de dimensões que essa formação envolve; um projeto de formação continuada se constrói considerando o conjunto de dimensões envolvido, assim como a natureza e as características psicossociais do ato educativo. A autora alerta, também, que a utilização de dispositivos motivacionais externos como pontuação, progressão na carreira certificados são importantes, entretanto não substituem o compromisso com o desenvolvimento profissional permanente, com a melhoria do ensino.

Nóvoa (2001, p. 23) contribui dizendo que “O aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente”. Segundo esse estudioso, a formação continuada se dá de modo coletivo e utiliza-se da experiência e da reflexão como instrumentos contínuos de análise.

Araújo (2000, p.34) corrobora, nesse sentido, dizendo que o processo de educação continuada é constituído por práticas cotidianas de reflexão sobre o trabalho que o profissional da educação desenvolve e que possibilita a obtenção de uma visão mais integrada da educação.

Pereira (2005 a, p.2) afirma que “a formação continuada constitui o conjunto de ações e atividades de aprendizagem” que promovem o engajamento individual e coletivo do educador, visando à melhoria das práticas profissionais.

A expressão “formação contínua” na compreensão de Rodrigues e Steves (1993,p.44-5), é aquele que acontece ao longo da carreira e “é qualitativamente diferenciada em relação à

---

<sup>39</sup> Manifesto de Paulo Freire em um seminário com educadores da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, na ocasião em que era secretário de educação.

formação inicial, independentemente do momento e do tempo de serviço” que o profissional já possui.

Placco (2001,p.26-7) considera essa modalidade de formação “um processo complexo e multideterminado, que ganha materialidade em múltiplos espaços/atividades, não se restringindo a cursos e/ou treinamentos, e que favorece a apropriação de conhecimentos, estimula a busca de outros saberes e introduz uma fecunda inquietação continua com o já conhecido”.

Assim, pode-se afirmar, considerando os autores citados, que há uma aproximação favorável de formação continuada quanto a sua definição, que pode ser sintetizada da seguinte forma: a) a aprendizagem continuada acontece após a formação inicial quando o educador já está atuando profissionalmente; b) é possuidora de objetivos diversos de acordo com o enfoque ou ideologia de quem a promove; c) acontece em espaços variados; d) possibilidade de outras tendências e modalidades de acordo com a intencionalidade desejada.

No Brasil esta modalidade de educação já recebeu muitos nomes: reciclagem, capacitação, treinamento, formação em serviço, por exemplo, mas a questão central permanece a mesma: a formação inicial e continuada dos profissionais da educação precisa ser enfrentada em termos da geração de políticas públicas da constituição de uma cultura valorizadora da formação, da construção de atitudes, nos vários níveis da estrutura educacional, de valorização desse aprimoramento profissional.

#### 4.2 MODALIDADES DE EDUCAÇÃO/FORMAÇÃO CONTINUADA

De acordo com Candau (1996) a formação continuada está dividida em tendência clássica e tendências atuais. Para ela, a maioria dos projetos de formação está inserida na tendência clássica, cuja ênfase é dada na modalidade de reciclagem do educador sendo as universidades e outros espaços com ela articulados o locus privilegiado para a formação continuada nessa tendência, uma vez que são considerados como espaço de produção do conhecimento.

Reciclar, na compreensão de Candau (1996, p.52) significa: [...] “refazer o ciclo’, voltar e atualizar a formação recebida”. E nessa tendência, segundo ela, há outras possibilidades de reciclagem que “podem ser a freqüência a cursos promovidos pelas próprias secretarias de educação e/ou a participação em simpósios, congressos, encontros orientados, de alguma forma ao seu desenvolvimento profissional”. (p.52)

O termo “reciclagem” surge na década de 1980 nos discursos cotidianos e envolvem profissionais de várias áreas, inclusive da educação. No novo dicionário Aurélio (2002,

p.202), da língua portuguesa, significa “atualização pedagógica, cultural, para se obterem melhores resultados”, “alteração da ciclagem” ou “tratamento de resíduos, ou material usado, de forma a possibilitar sua reutilização”. Atualmente vem sendo empregado mais direcionado as coisas do que às pessoas, indicando a reutilização de materiais usados. Assim, é inconveniente usar esse termo quando se trata de pessoas, embora tenha sido utilizado no meio educacional para referir-se a cursos rápidos, descontextualizados e superficiais.

A tendência clássica de formação continuada de educadores oportuniza, de acordo com a época e os interesses do modelo econômico vigente, outras modalidades, como aperfeiçoamento, atualização e capacitação.

Hypólito (1996, p.102) acredita que aperfeiçoamento “tem o sentido de tomar perfeito, completar ou acabar o que estava incompleto; adquirir maior grau de instrução. A crítica que se faz a esta modalidade é que é humanamente impossível tornar alguém perfeito, sem falhas”.

Outra modalidade, muito utilizada na formação continuada foi a atualização; esta “tem o sentido de ‘tornar atual’ o conhecimento do professor, considerado desatualizado, pela rotina do dia-a-dia” O emprego desse termo é inadequado, “visto que tais cursos de atualização se referem a conteúdos, métodos e técnicas, mas não contribuem para a atualização do professor, [...] é preciso que o mesmo esteja preparado para questionar em que medida os novos conhecimentos que adquire podem ajudá-lo a melhorar sua prática”. (HYPOLITO, 1996, p.102)

A capacitação é uma modalidade de formação continuada utilizada a partir dos anos de 1960. Significava “um conjunto de ações: cursos, encontros, seminários... com objetivo de desenvolver a qualificação do professor” (HYPOLITO, 1996, p.102), ou seja, para torná-lo capaz de melhorar a sua prática pedagógica na melhoria de seu ensino e, conseqüentemente, a melhoria da aprendizagem dos alunos.

O treinamento foi, e ainda é, um dos modelos mais freqüentes na tendência clássica de formação continuada de educadores. É um recurso muito utilizado pelas empresas para atender demandas pontuais e essencialmente técnicas. Esse mecanismo migrou da empresa para a escola para “treinar o educador”, que tinha como eixo central a modelagem de comportamentos com finalidades automatizadas: tinha a tarefa de fazer e não a de pensar e, com isso, impor modelos, receitas e técnicas do fazer pedagógico.

O treinamento é um termo, ainda hoje frequentemente utilizado na área de recursos humanos, incluindo aí, os educadores. Treinar significa “repetição mecânica” e passividade de quem é treinado. O tratamento dos processos de formação continuada como treinamentos pos-

sibilita um sentido de “adestramento” ocupacional; com isso vai se atribuindo ao trabalho docente características meramente técnicas. (HYPOLITO,1996,p.101).

Segundo Candau (1996), o *lócus* da formação das tendências atuais centra-se na própria escola básica, sendo esse modelo denominado de formação continuada na escola ou formação em serviço, tendo por referência fundamental o reconhecimento e valorização do saber docente considerando as diferentes etapas do desenvolvimento profissional do educador ou o ciclo de vida do professor. Para ela, a escola deve se constituir num espaço privilegiado de debate, discussão e encontros que possam progressivamente promover a formação continuada dos educadores. Porém, não basta considerar a escola como o *lócus* de formação continuada para superar a tendência clássica, pois, “não é o simples fato de estar na escola e de desenvolver uma prática escolar concreta que garante a presença das condições mobilizadoras de um processo formativo. Uma prática repetitiva, uma prática mecânica não favorece esse processo”. (p.57)

#### 4.3 ASPECTOS HISTÓRICOS SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS EDUCADORES NO BRASIL

Foi preciso buscar na história a compreensão da atual problemática envolvendo a formação de educadores, a qual se encontra vinculada ao precário quadro da educação escolar no Brasil. Essa questão permite responder a indagação posta por Ribas quando este questiona se “a desqualificação” atual dos educadores deve ser vista como “incompetência pedagógica” que poderia ser corrigida por meio de reformulações curriculares, de treinamentos, de novas propostas de formação ou, para, além disso, deve ser compreendida num processo mais amplo de transformação do trabalho que atinge não apenas os profissionais da educação, mas todos os trabalhadores na sociedade capitalista brasileira (RIBAS JUNIOR, 1992). Tal pressuposto necessita avançar no processo de desenvolvimento econômico, político, cultural e social da nação brasileira que traz no seu bojo implicações advinda da forma como foi constituída em sua gênese a nossa sociedade.

O desenvolvimento do capitalismo no Brasil teve como marco o nascimento da indústria que trouxe o desenvolvimento de novas formas de produção e inovação e, com isso, a influência estrangeira no Brasil. A Europa, como afirma Ribeiro (1979), além de maquinários e instrumentos proveu novas idéias que passaram a circular no meio intelectual brasileiro,

cuja base apoiava-se no liberalismo e no cientificismo fazendo com que a escola também assumisse esses ideários.

Assim, nos primeiros anos do período republicano surge o movimento denominado *entusiasmo pela educação*, cuja intenção foi a de expandir a rede escolar no país e alfabetizar o povo, uma vez que o contingente de analfabetos atingia proporções alarmantes para a realização do progresso; por isso era preciso investir na educação popular.

A difusão do ensino primário foi uma das contribuições fundamentais da República e, segundo Ribeiro (1979) houve uma melhoria – de início quantitativa<sup>40</sup> – deste nível de ensino.

Na década de 1920 os aspectos qualitativos da educação foram a preocupação que deflagrou o *otimismo pedagógico*, cujas discussões em torno dos problemas brasileiros tomam papel principal. A eficiência do ensino é considerada relevante e se pauta nos princípios da Escola nova. Para tanto, o profissional docente tornou-se peça importante nesse processo. A execução de um novo modelo de educação pressupõe, também, professores capacitados a uma atuação de caráter científico e assim era preciso propiciar condições para que isso se concretizasse. Desse modo, os Cursos Normais, responsáveis pela formação desses professores se reorganizaram de acordo com os ideais da década de 1920 (CASASANTA, 1983)<sup>41</sup>

Nesse período, a formação continuada de professores era denominada “treinamento” que tinha como objetivos a aquisição de conhecimentos; desenvolvimento de habilidades específicas e desenvolvimento de atitudes que procurava através desses objetivos estimular mudanças comportamentais do professor para que tivesse um melhor desempenho em sala de aula e servir ao sistema. Fusari (1992, p.15) argumenta que o treinamento de professores nesta tendência pretendia a aplicação da teoria à prática, sendo a parte teórica instrumentalizada por textos de autores internacionais. Através de aulas sempre se procurava enfatizar as ideias do texto e suas possibilidades de aplicação na prática.

Pereira (1.999) acrescenta que as reformas da década de 1920 tinham como foco os métodos de ensino e formação cívica voltada para a obediência e para a disciplina, contribu-

---

<sup>40</sup> Ghiraldelli Jr. destaca que há dois movimentos ideológicos que se expressam nos meios intelectuais, que são o *entusiasmo pela a educação* e o *otimismo pedagógico*. O entusiasmo pela educação, cronologicamente anterior, representou um movimento mais quantitativo, por querer expandir a rede escolar no Brasil e assim alfabetizar o povo. O otimismo pedagógico – próprio dos anos 20 – apresentou aspectos mais qualitativos da educação, insistindo na idéia da melhoria do ensino e de condições didático-pedagógicas, enfatizando a problemática escolar do país. Esses movimentos se expressam concomitante.

<sup>41</sup> A divulgação dos princípios e fundamentos do movimento escolanovista que se processo nesse decênio [1920] fundamenta, em maior ou menor grau, as mencionadas reformas estaduais do ensino primário e normal, fornecendo elementos para uma revisão crítica dos padrões de escola normal existentes. Na expressão “de Jorge Nagle (1977, p.264), o “entusiasmo pela educação” é sucedido pelo “otimismo pedagógico”. Já “não importa muito qualquer esforço para difundir a escola (entusiasmo), pois o que mais importa é difundir a escola que reproduz um novo modelo (otimismo)” (TANURI, 2000, p.70)

indo assim para destituir o professor de uma sólida base de conhecimentos e para a “alienação e exclusão do professor como participante efetivo na construção de uma sociedade moderna que tem na produção do conhecimento a sua mais alta expressão” (p.209).

A primeira luta ideológica foi desencadeada pelo movimento da Escola Nova que culminou com a publicação do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” em 1.932. A educação passa a ter relação direta com o desenvolvimento da nação quando se dá ênfase a industrialização nacional. A necessidade de alfabetizar os futuros trabalhadores para a indústria permite a criação do curso supletivo e cursos rápidos para o treinamento dos trabalhadores, os quais, em geral, eram procedentes da área rural. Desse modo, o sistema dual e elitista permanece durante esse período de forma ostensiva, ou seja, escolas preparando as classes médias e ricas para carreiras universitárias e outras para os pobres e trabalhadores encaminhando-os para profissões mais emergentes.

A criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, em 1930, procura estruturar o sistema de ensino nacional através de decretos, embora “o ensino primário, o ensino normal (destinado á formação de professores primários) e os demais ramos do ensino técnico” não tenham sido incluídos (PIMENTA, 2002, p.31). Assim, é criada, nesse contexto, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, que se responsabilizaria pela formação de professores para o ensino primário, secundário e pesquisa. Entretanto, nessa época, ”a falta de flexibilidade, quanto ao ensino superior limitava o ingresso dos estudantes normalistas apenas a alguns cursos da Faculdade de Filosofia” (ROMANELLI, 1.978, p.165), uma vez que os currículos das Escolas Normais e os cursos de especialização apresentavam-se distantes da realidade e eram inadequados para formar professores.

Em 1961, após muitos embates, é aprovada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 4.024<sup>42</sup>, que de acordo com Ferreira (2.001, p.119) “favorecia o ensino particular, uma vez que antidemocratas e conservadores [...] agiam contendo a expansão da rede escolar graças a dispositivos legais orientadores da rigidez, seletividade e discriminação através da educação”. Entretanto, não mudou a estrutura do ensino implantada e a formação de professores continuou a mesma.

A formação inicial e a continuada de professores seguiam tendências educacionais predominantes em cada época, que apenas treinavam profissionais, atendendo aos interesses

---

<sup>42</sup> A Lei 4024/61 foi a primeira legislação brasileira que fixou diretrizes e legislou sobre a educação em todos seu graus e modalidades. Os fins da Educação foram estabelecidos com base nos princípios de liberdade, solidariedade, compreensão dos direitos e deveres, respeito à dignidade e liberdades humanas, fortalecimento da unidade nacional, solidariedade internacional, com desenvolvimento integral da personalidade humana e sua participação no bem comum.( HEPP,2008)

imediatos dessas políticas. É nesse contexto que se estabeleceu normas para a formação do Orientador Educacional, compreendido enquanto especialista, portanto, pedagogo. O artigo 38 dessa Lei fixa como norma no item V a “instituição da orientação educativa e vocacional em cooperação com a família”, enfatizando em seus artigos 62, 63 e 64 o lócus e tempo de formação e os critérios para o ingresso a essa formação.

O enfraquecimento da política econômica nacionalista constituiu-se em motivo de análise e reflexão de um novo grupo em formação na sociedade brasileira, composto por empresários, engenheiros, advogados, relações públicas, cujos interesses estavam ligados a dos grupos estrangeiros, levando a deflagração do movimento de 1964. Isso permite que partidos comecem a preparar a sociedade brasileira para a substituição do modelo nacional-desenvolvimentista pelo do desenvolvimento com segurança. Nesse contexto, acontece o golpe civil-militar, que leva o país a um período ditatorial, cujo poder se concentrava nas mãos das Forças Armadas. Pode-se dizer que esse foi um período de ditadura militar e do capital, cuja base de sustentação estava na burguesia nacional e nas empresas multinacionais. Germano (1.994, p.48) esclarece que foi “[...] decisiva [a] participação das classes dominantes do país, [e] a colaboração fundamental das multinacionais e do próprio governo dos Estados Unidos. Coube, entretanto, às Forças Armadas a intervenção executiva do golpe”. Romanelli (1.978, p.194) afirma que foi um período marcado pelo “abuso de autoridade e ausência de democracia”, ou seja, quem era contra o governo sofria torturas, era morto ou exilado.

Nesse momento, a educação é compreendida como fator de desenvolvimento econômico e instrumento de transformação. Essa transformação visava a produtividade dos indivíduos para o trabalho fazendo-os aprender o necessário para atender as necessidades do modelo de desenvolvimento com segurança. Pensar e criar não eram importantes e sim executar tarefas com precisão evitando o desperdício e, assim, garantir o lucro. Diante disso, a escola deveria ser produtiva, organizada e racional seguindo o modelo da fábrica. A efetivação desse princípio se daria na racionalização do trabalho pedagógico, tornando-o mais “científico”, o que implicava torná-lo mais observável e quantificável. A escola deveria ser organizada administrativa e pedagogicamente seguindo os preceitos das teorias da administração de empresas de Frederick Taylor e de Henry Fayol, cujos princípios teóricos influenciaram a escola, entre eles: a separação entre concepção e execução do trabalho intelectual e manual e a divisão do trabalho que se traduz na setorização das funções e, conseqüentemente, na divisão do saber e fazer.

O golpe de 1964 e sua ideologia encontram “um terreno propício para seu desenvolvimento”, que

[...] calou educadores e educandos e as possibilidades de reflexão e discussão sobre realidade brasileira e suas relações com a educação foram cerceadas. Desta forma, a ditadura militar impede o avanço do debate e do aprofundamento e discussão do papel da educação escolar e especificamente, daquilo que seria transformador. E muito mais, impede a prática educativa escolar mais reflexiva, crítica e transformadora. Entram em moda a inovação e a modernização dos meios, passando para segundo plano os próprios conteúdos do ensino (FUSARI, 1992, p.17).

O tecnicismo inspirava-se nas teorias behavioristas da aprendizagem e na abordagem sistêmica do ensino definindo uma prática pedagógica controlada e dirigida pelo professor, com atividades mecânicas introduzidas numa proposta educacional rígida e programada. A supervalorização da tecnologia programada trouxe a falsa ideia de que aprender não é algo natural do ser humano. Preconiza que isso depende de especialistas e de técnicas. Assim, o professor passa a ser um mero especialista na aplicação de manuais e sua criatividade está restrita aos limites estreitos da técnica utilizada. O aluno é reduzido a um indivíduo que reage a estímulos de modo a corresponder às respostas esperadas pela escola, para que possa ter êxito e avançar.

A prática dessa tendência ficou explícita na Lei 5.540/68 que trouxe a reforma universitária dos Cursos de Licenciatura que formam professores para lecionar de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries do 1<sup>o</sup> grau e no 2<sup>o</sup> grau. Entretanto, essa lei separa a formação pedagógica e a formação específica, passando a enfatizar o “como fazer” em detrimento da análise da problemática educacional brasileira e da busca de alternativas para um ensino de qualidade. Isso impediu que se tivesse uma visão de conjunto do trabalho administrativo-pedagógico, a qual se torna uma exigência para o profissional da educação. Esta lei permitiu criar as licenciaturas curtas tendo por objetivos: diminuir o tempo do aluno na universidade; solucionar a falta de professores através de um aligeiramento da formação para tender a demanda crescente de alunos no ensino superior e a falta de vagas as universidades.

Durante os anos de 1.970 a ideia de uma formação continuada é bastante difundida. A expressão “educação permanente”, utilizada para exprimir a continuidade da formação inicial, começou a ser usada oficialmente no Congresso Mundial de Educação de Adultos, realizado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) em 1.960, na cidade de Montreal, Canadá. Seus princípios são difundidos após um detalhado estudo sobre a educação contemporânea, realizado em 1.972, cujo resultado, o “Relatório Aprender a Ser”, apresentava proposta para a educação permanente dos países desenvolvidos e dos países em desenvolvimento (FAURE et al.,1.975).

A Educação Permanente<sup>43</sup> – ideia disseminada pela UNESCO- complementava as propostas para o planejamento educacional como produto da Economia da Educação e apoiava-se na situação econômica e educacional dos países membros daquele órgão internacional.

De acordo com Miranda (2003, p.10) a educação permanente representava nos anos de 1970 a grande esperança que haveria de “resgatar ( era essa a palavra-chave repetida em todos os meios qualquer que fosse o tema de discussão) e retirar o país do subdesenvolvimento em que se encontrava atolado”.

A ideia de educação permanente está associada, no Brasil, a figura de Pierre Furter, filósofo e pedagogo suíço que viveu em nosso país na primeira metade da década de 1960. Em sua obra “*Educação e Vida*” (1987, p.148) o autor aponta a sua preferência pelo termo educação permanente à educação continuada porque correspondia a uma realidade lingüística luso e por ter sido aceito pela UNESCO. As justificativas apontadas por Furter (1974) para a instituição da palavra educação permanente decorrem do aumento constante de conhecimentos, considerados necessários; da renovação acelerada dos conhecimentos adquiridos; das alterações estruturais provocadas pelo avanço tecnológico; da capacidade do sistema atual dar uma resposta satisfatória aos diferentes níveis de aspirações da educação; o aumento do tempo livre, entre outros.

Furter (1987) defende, ainda que, como o homem nunca está formado e maduro por completo a sua educação deve ser permanente. Assim, essa educação forneceria os instrumentos necessários para a humanização do homem. Nessa perspectiva, compreendia a educação permanente como uma concepção dialética de educação “com um duplo processo de aperfeiçoamento, tanto da experiência pessoal quanto da vida social, que se traduz pela participação efetiva, ativa e responsável de cada sujeito envolvido” (p.136).

A educação permanente, na compreensão de Trigueiro (1969) se constitui num sistema aberto que utiliza a potencialidade da escola e da sociedade para produzir valores, conhecimentos e técnicas contribuindo para a práxis humana. Acreditava que essa educação era necessária uma vez que o modelo tradicional não dá conta, em termos de recursos financeiros e

---

<sup>43</sup> A expressão “educação permanente” é usada pela primeira vez por Pierre Arents, em 1955 quando da elaboração do Projeto de reforma de ensino pela Liga Francesa de Ensino. A expressão é oficializada no ano seguinte, por um “documento emanado de um projeto do Ministro da Educação Nacional da França, René Billères” (GADOTTI, 1981, p.60). O conceito de educação permanente surgiu mais explicitamente na 15ª Conferência Geral da UNESCO, quando foi analisada a crise da educação e proposta uma nova orientação denominada de Educação Permanente, onde, “os sistemas nacionais de educação deveriam ser orientados pelo princípio de que o homem se educa a vida inteira” (GADOTTI, 2005, p.271). Tratava-se, então, de um conceito muito amplo, que visava essencialmente, após meio século de guerras, uma educação para a paz.

materiais, para promover a escolarização de todos. Afirmou, na ocasião, que era a única saída que poderia prever, “ligada não só a atividade profissional, mas a toda práxis humana: cívica, social, cultural, política (p.9)”.

Entretanto, Gadotti (1981) alerta para estarmos atentos ao discurso sobre a educação permanente que pode estar sendo usada pela sociedade capitalista para camuflar investimentos na educação formal. Ao tentar desmistificar a educação permanente Gadotti (1981) apresenta duas visões de ideologia: uma delas fundamenta-se na visão de Marx e Engels, onde a ideologia é compreendida como

[...] uma concepção falsa da história, fruto de um conhecimento distorcido, desnaturado, deformado, que serve para ocultar o projeto social de dominação da classe que detém o poder. Ela é expressão ideal e a representação dos interesses de um grupo econômico, interessado em dissimular a história em sua própria vantagem, criando sua ciência e seu pensamento. Mostrar que um pensamento é ideológico equivale a desvelar o erro, a ignorância e desmascarar a mentira (GADOTTI, 1981, p105).

O autor analisa o projeto de educação permanente da UNESCO assegurando que seu discurso é ideológico, reacionário e conservador, uma vez que reproduz a falsa aparência de liberdade e a manipulação das consciências. Justifica que ela é ideológica quando tenta passar a idéia de que o patrimônio cultural acumulado pela humanidade é acessível a todos que necessitarem dele. O autor não acredita como a educação permanente possa cumprir essa promessa, pois vivemos numa sociedade onde não é o sujeito que decide o que e como deve aprender, mas sim as corporações capitalistas auxiliadas pela mídia e apoiadas por governos que estabelecem a qualificação que cada indivíduo deve possuir para servir à sociedade industrial capitalista. A educação permanente também não serve ao mundo social, porque ela “depende estreitamente dos objetivos fixados pela cultura burguesa da dominação à qual ela deve servir”(p.108). Ela esquece que nossa sociedade é dividida em classes diferenciadas e que não reparte o saber e as oportunidades com igualdade e, assim, forma privilegiados. Sob esse aspecto, a educação permanente, é considerada pelos trabalhadores e pela sociedade burguesa capitalista como uma solução para os males da sociedade industrial capitalista (p.110), como um “ópio do trabalhador” e uma “nova religião” (p.113).

Nesse sentido, podemos resumir o posicionamento de Gadotti(1981, p.133-136) sobre a educação permanente do seguinte modo: a educação permanente é um projeto de educação que tem como objetivo “ reforçar a manutenção da divisão social do trabalho e o fortalecimento da sociedade tecnocrática”. (p.133); é uma educação de mercado que “não funciona

mais segundo os interesses dos “consumidores” dos serviços educativos, mas em função dos interesses dos produtores desses serviços “(134) e, assim sendo “é fruto de uma conjuração: tecnocratas, políticos e professores, profissionais da “sociedade mercantilista e eficiente”, entendendo-se como ladrões de feira” (p.135). Além disso, ela é perigosa e perversa porque intoxica permanentemente o trabalhador com uma formação puramente técnica e científica. Assim, este fica impossibilitado de questionar-se sobre si mesmo, sobre os fins de seu trabalho e sobre sua própria condição tornando-se um indivíduo que não domina os instrumentos que utiliza.

Furter (1974, 1987) compreendia a educação permanente no contexto de uma sociedade em processo de modernização. Postulava que essa modalidade de educação tivesse como intenção substituir o ensino regular por ser mais eficiente e flexível. Gadotti (1981, p.162) reconhece a sua importância, mas a percebe como pretexto para a substituição ou esquecimento da educação. Afirma que esta abre um “vazio” que tenta preencher por uma ação educativa despolitizada, “desideologizada” voltada para a experimentação ( utilização). Esquece o sujeito da educação e os “traços fundamentais do ato educativo, a saber, a reciprocidade, a dialética homem-mundo”. (...) “esquece a educação como processo dialético da leitura e de transformação do mundo, como processo de enraizamento, de encaminhamento, enfim, como dimensão da existência, como busca e interação”.

A educação permanente, difundida e utilizada durante o período da ditadura militar no Brasil, tinha como finalidade formar um homem centrado no fazer sem pensar. Pode-se dizer que se tratava de uma mão-de-obra formada, mas pouco ou nada qualificada, por meio de uma formação aligeirada, fragmentada e despolitizada. Nessa mesma perspectiva, se formaram educadores que seguiam a mesma concepção. Coube aos educadores a tarefa de serem os reprodutores da ideologia dominante capitalista através da educação.. Desse modo, nos preceitos da educação permanente, se formaram educadores, cujo objetivo era treiná-los e capacitá-los de acordo com as competências exigidas pelo sistema produtivo em moda, que, segundo Gadotti (1981) menospreza, recusa, esconde e esquece o aspecto “humano” dos sujeitos.

Na conjuntura histórica pós-64, as preocupações da literatura educacional, dos conteúdos curriculares e dos treinamentos dos professores deslocam-se principalmente para os aspectos internos da escola, para os “meios” destinados a “modernizar” a prática docente, para a “operacionalização” dos objetivos – instrucionais e comportamentais -, para o “planejamento e coordenação e o controle” das atividades, para os métodos e técnicas” de avaliação, para a utilização de novas tecnologias de ensino, então referentes sobretudo a “recursos audiovisuais”. Tratava-se de tornar a escola eficiente e produtiva”, ou seja, de torná-la operacional com vistas a preparação

para o trabalho, para o desenvolvimento econômico do país, para a segurança nacional. (TANURI, 1970, 1979, p.79)

É através dessa visão tecnicista, segundo Tanuri (1979) que se acentua a divisão do trabalho pedagógico e desenvolvem-se a formação dos especialistas, entre eles, o Supervisor, nos cursos de Pedagogia.

A abertura política ocorrida na metade da década de 1980 possibilitou a retomada da discussão da relação entre educação e sociedade. Nesse momento, se ampliavam a discussão sobre o papel ideológico que a escola desempenhava na sociedade capitalista e que contribuía para reforçar e legitimar as desigualdades sociais. As tendências educacionais – tradicionais escolanovista e tecnicista – que tinham a escola como um instrumento de poder passou a ser contestada. Esse período é reconhecido como a fase da “denúncia”.

Nessa fase, introduz-se no meio educacional a tendência educacional crítico-reprodutivista, termo esse cunhado por Saviani em relação às teorias de Althusser<sup>44</sup>, Bourdieu/Passeron<sup>45</sup> e Baudelot/Establet<sup>46</sup>. Os críticos dessa tendência denunciavam o caráter perverso da escola capitalista, utilizando-a, de forma exacerbada, na vigência do regime autoritário, como um mecanismo de inculcação da ideologia dominante e reprodução da estrutura social capitalista.

Na compreensão de Saviani (2007, p.395), a tendência da educação crítico-reprodutivista exerceu um importante papel na década de 1970 e serviram como armas teóricas para instigar a política educacional do regime militar “que era uma política de ajustamento

---

<sup>44</sup> Considerando as diferentes modalidades de Aparelhos ideológicos de Estado (AIE) (religioso, escolar, familiar, jurídico, político, sindical, da informação, cultural), Althusser conclui que o aparelho ideológico de Estado escolar se converteu, no capitalismo, em aparelho ideológico dominante. Nessa condição, a escola tornou-se o instrumento mais acabado de reprodução das relações de produção capitalistas. (SAVIANI, 2007, p.392-3)

<sup>45</sup> A “teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica” foi desenvolvida na obra *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*, de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (1975), cujo original francês foi publicado em 1970. Partindo da teoria geral da violência simbólica, os autores concentram o foco na análise da ação pedagógica institucionalizada, isto é, o sistema escolar. Seu intento é explicar a Ação Pedagógica (AP) como imposição arbitrária da cultura (também arbitrária) dos grupos ou classes dominantes aos grupos ou classes dominados. (...) O TP [Trabalho Pedagógico] que se institucionaliza no Sistema de Ensino (SE) como Trabalho Escolar (TE), ao reproduzir a cultura dominante, contribui para reproduzir a estrutura das relações de forças sociais (SAVIANI, 2007, p.392).

<sup>46</sup> A “teoria da escola dualista” foi elaborada por Christian Baudelot e Roger Establet (1971) no livro *L'école capitaliste em France*. Para essa teoria a função precípua da escola é a inculcação da ideologia burguesa, o que é feito de duas formas concomitantes: a inculcação explícita da ideologia burguesa e o recalçamento, a sujeição e o disfarce da ideologia proletária. A particularidade dessa teoria consiste no fato de que ela admite a existência da ideologia do proletariado. Mas considera que tal ideologia tem origem e existência fora da escola, nas massas operárias e em suas organizações. A escola é entendida como um aparelho ideológico da *burguesia* a serviço de seus interesses (SAVIANI, 2007, p.393).

da escola utilizada como instrumento de controle da sociedade visando perpetuar as relações de dominação vigentes.

É certo que essas teorias se concentravam na crítica a educação vigente, não apresentando alternativas, isto é, não propondo uma nova maneira de lidar com as escolas. Por isso, pode-se concluir que, a par do aguçamento do espírito crítico, elas teriam também provocado um sentimento de “sem-saída”, de falta de alternativas. Na medida em que o anseio pela busca de alternativas se foi intensificando, aprofundou-se também a percepção de que essas teorias eram insuficientes, continham limites. (SAVIANI, 2007, p.392-3)

As discussões que chegaram às escolas trouxeram obras mais populares e contribuíram para a superação do período de denúncia dando lugar à ação. Entretanto, a legislação do ensino continuou a mesma, embora as idéias e os debates nesse período fossem outros. A formação inicial de professores seguia o modelo anterior. A formação continuada com ênfase no treinamento na compreensão de Fusari (1992, p.23) foi também utilizada como forma de denunciar o caráter perverso da escola capitalista, na qual a elite se apropria do saber universal em instituições particulares de boa qualidade, enquanto a escola pública, que é a da maioria, reduz-se integralmente à inculcação da ideologia dominante.

Paralelamente à fase da denúncia – término dos anos de 1.970 e início dos anos de 1.980 – notava-se o debate sobre o compromisso político e a competência técnica. Paulo Freire, Demerval Saviani e Moacir Gadotti, entre outros, fundamentados nas idéias de autores, como Gramsci foram responsáveis por divulgar no meio educacional a tendência educacional crítica. Os aspectos básicos que enfatizavam estavam relacionados ao caráter político da prática pedagógica e o compromisso com as classes populares.

A tendência crítica da educação surge como uma proposta dialética de perceber a relação entre a educação escolar e a sociedade. Para que a educação escolar contribua para a transformação da sociedade é preciso que o processo ensino-aprendizagem ofereça as ferramentas adequadas ao educando para a prática social concreta, onde perceberá as contradições da sociedade e possa posicionar-se frente a elas e, assim, possa agir para sua transformação, em prol das necessidades da população. Para tal, é necessário que o educador relacione os conteúdos do ensino com as experiências dos alunos sobre o conteúdo trabalhado, manifestando o valor de uma sólida formação escolar como instrumento para sua prática cotidiana (LIBÂNEO, 1985).

Isso vai requerer uma prática do educador “coerente, articulada e intencional de forma a propiciar a crítica social, bem como uma educação escolar viva na vida social concreta”

(FUSARI, 1992, p.20). Ao seguir os ideais dessa tendência, o treinamento de educadores pode ser superado dando lugar a uma educação do educador uma vez que “a proposta dialética está comprometida com a democratização da educação escolar básica” e, portanto, “deve apoiar uma política para a educação do educador em serviço que supere a tradicional” (p.24).

A partir dessa tendência, a ideia de formação do educador em serviço remete a colocar a escola como *locus* da formação continuada de educadores, isto é, compreende que o educador está capacitado para produzir conhecimentos e refletir sobre teorias e práticas que permeiam o dia-a-dia escolar. Fusari( p.24) reforça a idéia afirmando que a tendência crítica permite avançar nas propostas da educação do educador em serviço e é preciso, então, buscar uma política para que o educador seja formado também durante o seu trabalho cotidiano.

Os debates que ocorreram nos anos de 1.980 agregaram mudanças no pensamento pedagógico brasileiro. Pode-se dizer que houve um saldo positivo na formação inicial e continuada ao considerar as tentativas das instituições formadoras para formar educadores tecnicamente competentes e politicamente comprometidos com uma escola de qualidade. A promulgação da chamada Constituição Cidadã, em 1.988 e a eleição direta para Presidente da República, em 1989 marcaram essa década em todos os setores do país, cujo presidente eleito foi responsável pela introdução do neoliberalismo que já vinha se instalando em países de capitalismo desenvolvido desde o final da década de 1.970.

A adoção desse modelo econômico era visto, pelos economistas liberais, como solução para os problemas econômicos mundiais, uma vez que reduziria a pobreza e acelerava o desenvolvimento global. No Brasil, entretanto, a implantação desse modelo econômico agravou os problemas econômicos da maioria da população, aprofundando as desigualdades sociais e concentrando a riqueza na mão de poucos.

### 4.3.1 A formação continuada na década de 1990

Os anos 1990 caracterizam-se em nosso país pelo acirramento do neoliberalismo<sup>47</sup> como modelo econômico. A adoção do liberalismo econômico, como projeto de Estado, traz o processo de privatização e modernização e a conseqüente ampliação da dependência do país devido ao aumento da dívida externa. Tinha como objetivo preservar a estabilidade monetária e mudar o padrão de desenvolvimento brasileiro, ou seja, sair do modelo nacional desenvolvimentista remanescente dos governos populistas para o liberal-desenvolvimentista, o que trouxe conseqüências negativas como o aumento do desemprego e da exclusão social (ANTUNES, 1999).

Essas mudanças decorrentes do novo modelo econômico e político e do novo modo de produção influenciaram diretamente a educação, pois o mundo capitalista-neoliberal-globalizado precisa da escola para moldar o trabalhador ou consumidor. Andriolli (2002, p.1) aponta duas tarefas para a educação, segundo este modelo: a) ampliar o mercado consumidor e b) gerar estabilidade política subordinando os processos educativos aos interesses da reprodução das relações sociais capitalistas para garantir a governabilidade.

O atendimento dessas tarefas coloca a educação escolar, em todos os níveis, como prioridade das políticas neoliberais. Nessa perspectiva, a educação fica presa à preparação para o trabalho e a pesquisa acadêmica às necessidades da livre iniciativa (mercado). Assim, a educação assume uma visão economicista em substituição à humanista e adota a Teoria do Capital Humano como sendo a que melhor responde aos anseios da sociedade capitalista.

A Teoria do Capital Humano<sup>48</sup> esteve em evidência na década de 1.970 e está presente no meio educacional, atualmente. Bianchetti (1996, p.93) considera que essa teoria incorpora

---

<sup>47</sup> O neoliberalismo desde a década de 1970 vem recebendo diversas significações, entre elas, como “uma nova doutrina” ou “nova ordem internacional” ou uma “nova teoria”, ou seja, um modelo de reorganização do capital e de seu sistema ideológico e político de dominação. (ANTUNES, 1999, p.31). Filgueiras (2005, p.1) nos diz que é preciso diferenciar, conceitualmente “neoliberalismo”, projeto neoliberal e “modelo econômico neoliberal periférico. O primeiro está relacionado à doutrina político-econômica mais geral formulada, logo após a Segunda Guerra Mundial, por Hayek e Friedman, entre outros – a partir da crítica ao Estado do Bem-Estar Social e ao socialismo e através de uma atualização regressiva do liberalismo (ANDERSON, 1995). O segundo se refere à forma como, concretamente, o neoliberalismo se expressou num programa político-econômico específico no Brasil, como resultado das disputas entre as distintas frações de classes da burguesia e entre estas e os trabalhadores. Em resumo, o “neoliberalismo” é uma doutrina geral, porém o “projeto neoliberal” e o “modelo econômico” a ele associado, são mais ou menos diferenciados, de país para país, de acordo com as suas respectivas formações econômico-sociais anteriores. (ARAUJO, 2008)

<sup>48</sup> A origem da Teoria do Capital Humano está ligada ao surgimento da disciplina Economia da Educação, NOS Estados Unidos, por volta dos anos de 1.950. Theodore W. Schultz, professor de economia da Universidade de Chicago, nessa época, é o principal formulador dessa disciplina e da idéia de capital humano. Esta disciplina específica surgiu da preocupação de explicar os ganhos de produtividade gerados pelo “fator humano” na produção. A conclusão de tais esforços redundou na concepção de que o trabalho humano, quando qualificado por

em suas bases a lógica do mercado e reduz a função da escola à formação dos “recursos humanos” para a estrutura de produção. A articulação do sistema educativo com o sistema produtivo, nessa lógica é essencial, sendo que o primeiro deve responder de maneira direta à demanda do segundo.

O processo educativo, escolar ou não

(...) é reduzido à função de produzir um conjunto de habilidades intelectuais, desenvolvimento de determinadas atitudes, transmissão de um determinado volume de conhecimentos que funcionam como geradores de capacidade de trabalho e, conseqüentemente, de produção. De acordo com a especificidade e complexidade da ocupação, a natureza e o volume dessas habilidades deverão variar. A educação passa, então, a constituir-se num dos fatores fundamentais para explicar economicamente as diferenças de produtividade e renda (FRIGOTTO, 1989, p.40)

Importa salientar que ao subordinar a educação aos interesses do mercado, o projeto neoliberal, não garante a criação de empregos e absorção de todos no mundo do trabalho, pois, de acordo com Gentili(1.995,p.25), “ o sistema educacional deve promover o que os neoliberais chamam de empregabilidade. Isto é, a capacidade flexível de adaptação individual às demandas do mercado de trabalho. A função social da educação esgota-se neste ponto”. Essa visão permite o investimento na educação como meio de aumentar a produtividade e superar o atraso econômico e, desse modo, o indivíduo é permanentemente estimulado a perceber a educação como um meio de mobilidade e ascensão social. O investimento é incentivado e financiado por organismos internacionais, multilaterais que detêm o capital acumulado pelos capitalistas, como o Banco Mundial, o FMI e a OMC. Desse modo, esses agentes pro-

---

meio da educação, era um dos mais importantes meios para a ampliação da produtividade econômica, e, portanto, das taxas de lucro do capital. Aplicada ao campo educacional, a idéia de capital humano gerou toda uma concepção tecnicista sobre o ensino e sobre a organização da educação, o que acabou por mistificar seus reais objetivos. Sob a predominância desta visão tecnicista, passou-se a disseminar a idéia de que a educação é o pressuposto do desenvolvimento econômico bem como do desenvolvimento do indivíduo que, ao educar-se estaria “valorizando” a si próprio na mesma lógica em que se valoriza o capital. O capital humano, portanto, deslocou para o âmbito individual os problemas da inserção social, do emprego e do desempenho profissional e fez da educação “valor econômico, numa equação perversa que equipara capital e trabalho como se fossem ambos igualmente meros “fatores de produção”(das teorias econômicas neoclássicas). Além disso legitima a ideia de que investimentos em educação sejam determinados pelos critérios do investimento capitalista, uma vez que a educação é o fator econômico considerado essencial para o desenvolvimento. Em 1.968, Schultz recebeu o prêmio Nobel de Economia pelo desenvolvimento da teoria do capital humano. Para estudo da Teoria do capital humano é fundamental consultar as obras de Theodore Schultz, **O valor econômico da educação** (1.963) e **O capital humano – investimentos em educação e pesquisa** (1.971); Frederick H. Harbison e Charles A. Myers, **Educação, mão-de-obra e crescimento econômico** (1965). No Brasil, destaca-se Claudio de Moura Castro, **Educação, educabilidade e desenvolvimento econômico** (1.976). Para uma crítica à teoria do capital humano é fundamental consultar as obras de José Oliveira Arapiraca, **A USAID e a educação brasileira** (1.982); Gaudêncio Frigotto, **Educação e capitalismo real** (1995), Wagner Rossi, **Capitalismo e educação: contribuição ao estudo crítico da economia da educação capitalista** (1.978). Disponível em <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/> Acesso em 20/07/2010

motores e financiadores das políticas educacionais nos países subdesenvolvidos e em desenvolvimento ditam valores e funções da educação.

Nesse sentido, a escola é percebida pelo modelo neoliberal como estratégia de legitimação de sua ideologia. Desse modo, passa por reformas educacionais ditadas, financiadas, associadas e monitoradas pelas agências internacionais multilaterais. Andreoli (2002, p.1), em concordância com Sérgio Haddad (2007), esclarece que é ilusão acreditar que a prioridade do Banco Mundial é o financiamento da educação. Na verdade, a grande prioridade é a pressão sobre os países devedores e a imposição de suas assessorias.

A Constituição de 1.988, em seu artigo 22, inciso XXIV define que é competência privativa da União legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional, abrindo com isso a possibilidade de reformulação da legislação educacional brasileira. Inicia-se, então, um amplo debate, proposição e negociação da Lei de Diretrizes e Bases onde o Deputado Jorge Hage (1990, p.83) afirma ser “[...] o mais democrático e aberto método de elaboração de uma lei que se tenha notícia no Congresso Nacional”, afirmação essa que foi contestada posteriormente por muitos estudiosos do assunto, em razão das várias emendas ao projeto original que, resultou, na verdade, em uma lei “elaborada de forma pouco democrática, mediante ‘conciliação oculta’ com o Executivo ”(BRZEZINSKI, 2.003, p.14).

A promulgação da nova LDB – Lei de Diretrizes e Bases 9.394, em 20 de dezembro de 1996, pelo então presidente da Republica Fernando Henrique Cardoso trouxe o modelo político-econômico neoliberal e a promoção de ‘ajustes’ necessários na área educacional, em atendimento as prioridades apontadas pelo Banco Mundial.

O ideário crítico sobre o que deveria ser um projeto nacional de educação, que foi se constituindo ao longo das últimas décadas e que encontrou em vários locais do país algumas possibilidades de implementação não teve na formulação final da nova LDB o mesmo destino. Esta lei, apresentada como uma legislação moderna para o século XXI, ressignificou vários consensos do rico debate dos anos 80; traduziu-os, no entanto, para uma outra lógica de desenvolvimento, na qual descentralização significa principalmente uma desconcentração da responsabilidade do Estado; autonomia passa a ser compreendida como liberdade de captação de recursos; igualdade, como equidade; cidadania crítica, como cidadania produtiva; e a melhoria da qualidade, como adequação ao mercado (SCHEIBE, 2004, p.1).

Os ajustes nas reformas educacionais apontaram dois eixos: a formação de competências como eixo nuclear e a formação reflexiva como eixo metodológico na formação de educadores. Para Castro (2003, p.474), esses eixos já vinham sendo discutidas nas várias conferências mundiais de educação, como a de Jomtien(1 990) e Dakar (2 000), os quais encon-

tram-se expressos nos documentos emitidos pelo Banco Mundial, UNESCO, OCDE e CEPAL<sup>49</sup>.

Esses eixos estão expressos, no Brasil, em documentos oficiais como: Plano Decenal de Educação (1993-2003), Planejamento Político Estratégico (1995-1998), Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº. 9.394/96, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena regulamentadas no Parecer CNE/CP 009/2001 e Resolução CNE/CP 1/2002 e no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001).

#### 4.4 A FORMAÇÃO POR COMPETÊNCIAS

As Diretrizes Curriculares para a formação de Professores da educação básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, foram instituídas pela Resolução CNE/CP nº1/2002. As diretrizes “constituem-se de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica” (Art. 1º).

Segundo Almeida e Jardimino (2003, p.2), “o documento está plasmado pela vertente das competências, numa linguagem perrenoudiana, nas competências para ensinar”, pois de acordo com Perrenoud (2000, p.15) competência é "uma capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação".

Nesse sentido é importante observar que o artigo 3º e 4º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores explicita:

A formação dos professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica observarão princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional que considerem:

I – a competência como concepção nuclear na orientação do curso;

II – a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, enfatizando em sua letra c os conteúdos, como meio e suporte para a constituição das competências. (Art. 3).

Na concepção, no desenvolvimento e na abrangência dos cursos de formação é fundamental que se busque:

I – considerar o conjunto das competências necessárias à atuação profissional;

---

<sup>49</sup> UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.  
OCDE - Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico.  
CEPAL - Comissão Econômica para América Latina

II – adotar essas competências como norteadoras, tanto da proposta pedagógica, em especial do currículo e da avaliação, quanto da organização institucional e da gestão da escola de formação. (Art. 4).

O termo competência foi objeto de muita polêmica, pois permite várias interpretações e, com isso, causa muita confusão no âmbito educacional. Pimenta (2002, p.42) diz que o termo competência é “polissêmico, aberto a várias interpretações”. A sua fluidez adequa-se mais para a desvalorização profissional dos trabalhadores em geral e dos professores. Ao se atribuir competências no lugar de saberes profissionais permite-se que o trabalhador fique mais vulnerável à avaliação e controle de suas competências, definidas pelo “posto de trabalho”. Se estas não se ajustam ao esperado, facilmente poderá ser descartado. Será assim que poderemos identificar um professor?

Kuenzer (2000) alerta que é necessário reconhecer o significado do conceito de competências<sup>50</sup> das novas demandas do mundo do trabalho. Para isso, a autora recorre a Roupé e Tanguy (1994) para identificar competência, nesse momento, como vinculada a ações mensuráveis por meio da aferição de resultados imediatos. O apelo ao conceito de competência, que está presente em quase todas as diretrizes deverá direcionar o ensino nas próximas décadas e estão associadas, de acordo com a autora, a uma concepção produtivista e pragmática através da qual a educação é confundida com informação e instrução para a preparação para o trabalho; assim, vai se distanciando do seu significado mais amplo de humanização, de formação para a cidadania.

Pimenta (2002a, p.42) e outros autores acreditam que o conceito de competências representa uma volta ao tecnicismo da década de 1.970, ou seja, um novo (neo) tecnicismo, “entendido como um aperfeiçoamento do positivismo (controle/avaliação) e, portanto, do capitalismo”. Também Almeida e Jardimino (2003, p.2) criticam a formação de professores centrada no eixo das competências, pois elas conduzem a um trabalho individual e solitário, uma vez que fica restrito à sala de aula e a escola onde o professor atua.

---

<sup>50</sup> É do final da Idade Média que vem a utilização do termo competência. No início estava restrito à linguagem jurídica e significava que o tribunal ou indivíduo era “competente” para realizar dado julgamento. Em seguida, o termo passou a ser usado também para designar alguém capaz de pronunciar-se sobre certos assuntos e para qualificar pessoas que realizassem um trabalho bem feito. Nas organizações contemporâneas, o conceito de competência vem desde a época de Taylor, quando se reconhecia a necessidade das empresas possuírem “trabalhadores eficientes”. O princípio taylorista de seleção e treinamento de pessoas realçava o aperfeiçoamento das habilidades técnicas e específicas para o desempenho das tarefas operacionais do cargo. As empresas passaram a considerar nas relações de trabalho outros aspectos de maior complexidade e pertinentes às dimensões sociais e comportamentais, somente após a eclosão de pressões sociais que reivindicaram melhores condições no ambiente de trabalho. Disponível em: <http://www.afgoms.com.br>. Acessado em: 06/06/07

O desejo de superar a relação mecânica entre o conhecimento científico, técnico e a prática na sala de aula levou alguns autores, que estudam a formação de professores, a buscarem alternativas para contrapor a formação baseada na racionalidade técnica. Seus estudos teóricos e práticos apresentam metáforas alternativas sobre o papel do professor como profissional. Stenhouse (1975) postula o professor como investigador na sala de aula; Clark e Griffin, o professor como profissional clínico; Clark e Peterson, o ensino como um processo de planejamento e tomada de decisões; Homes Group Report, o ensino como processo interativo; Schön, o professor como prático reflexivo.

#### 4.5 A FORMAÇÃO DO EDUCADOR REFLEXIVO

O uso do conceito do professor reflexivo é bastante recente nos meios educacionais. Entretanto, é em Dewey (1959, p.13) que encontramos sua origem; ele define o pensamento reflexivo como “a espécie de pensamento que consiste em examinar mentalmente o assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva”. Daí surge a necessidade de formar educadores – formação inicial e continuada – que venham a refletir sobre a sua própria prática esperando que a reflexão seja um instrumento de desenvolvimento do pensamento e da ação.

A maioria dos projetos de formação inicial e em serviço presente nos dias atuais, no Brasil e em outros países, reconhece a importância de se desenvolver a epistemologia da prática reflexiva no educador (ALARCÃO, 1996, NÓVOA, 1992; SCHÖN, 1995; ZEICHNER, 1992, 1993, 1998), seja pela retomada das crenças pedagógicas que compõem suas decisões cotidianas, seja pela narrativa de suas histórias de vida; seja pela análise dos campos de conhecimento com os quais o professor interage; seja pela problematização das finalidades e valor educativo das situações que promove; seja, em última instância, pela investigação das condições sociais e históricas que vêm atravessando a constituição de sua profissão (HEPP, 2008).

A proposição de formação do professor reflexivo tem como expoente inicial Donald Schön que desenvolve o conceito tomando como pressuposto o modelo de racionalidade técnica<sup>51</sup> de tradição positivista que foi adotado nos currículos das escolas profissionais de seu

---

<sup>51</sup> ”Segundo o modelo da racionalidade técnica, a atividade do professor é, sobretudo, instrumental dirigida para a solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas. Para serem eficazes os professores devem enfrentar os problemas concretos que encontram na prática, aplicando princípios gerais e conhecimentos científicos derivados da investigação. Ainda neste modelo, dá-se a separação pessoal e institucional entre a investigação e a prática. Os investigadores proporcionam o conhecimento básico e aplicado de

país (SCHON, 2000). Desse modo a concepção de formação assenta-se na formação reflexiva de professores e na construção de competências profissionais, sob o enfoque da nova epistemologia da prática, a qual advém da reflexão sobre o conhecimento construído pelos profissionais através de suas práticas em situações de incerteza, singularidade e conflito.

Em síntese, o modelo proposto por Schön, baseado na epistemologia da prática, denomina-se racionalidade prática ou modelo reflexivo e compreende o professor como um prático-reflexivo.

Krug (2001) afirma que essa prática reflexiva tem como intenção “superar a relação linear e mecânica entre o conhecimento científico-técnico e a prática na aula”.

Dito de outro modo parte-se da análise das práticas dos professores quando enfrentam problemas complexos da vida escolar, para a compreensão do modo como elaboram e modificam rotinas, como experimentam hipóteses de trabalho, como utilizam técnicas e instrumentos conhecidos e como recriam estratégias e inventam procedimentos e recursos. [...] O êxito do professor depende da sua capacidade para manejar a complexidade e resolver problemas práticos, através da integração inteligente e criativa do conhecimento e da técnica (KRUG, 2001, p.25).

Nessa perspectiva, Schön propõe os conceitos de reflexão-na-ação, reflexão-sobre-ação e reflexão-sobre-a reflexão-na-ação. A reflexão-na-ação é o processo desenvolvido pelo pensamento mediante o qual o educador aprende a partir da análise e da interpretação de sua própria atividade; a reflexão-sobre-ação constitui no processo do pensamento que ocorrerá de forma retrospectiva sobre o problema ou dada situação; enquanto a reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação é o processo que leva o profissional a progredir no seu conhecimento e construir sua forma pessoal de conhecer. Assim, nesse momento, acontece a reflexão crítica e o educador ou investigador faz uma análise, a *posteriori*, sobre os aspectos e os processos de sua própria ação.

A abordagem reflexiva desenvolvida por Schön vem sendo criticada, revisitada e ampliada por autores brasileiros, tais como Carvalho e Simões (1999); Libâneo (2002 2003); Pimenta (2002), Ghedin (2002) e estrangeiros, como Alarcão (1996), Contreras (1997), Zeichner (1993, 1995, 1998), Giroux (1997), entre outros. Esses autores vêm o reducionismo do termo reflexividade e a não articulação entre prática pedagógica e realidade social e, também, a desarticulação entre a reflexão e ação dos professores.

---

que derivam as técnicas de diagnóstico e de resolução de problemas na prática, a partir da qual se colocam aos teóricos e aos investigadores os problemas relevantes de cada situação” (KRUG, 2001, p.20)

Carvalho e Simões (1999, p.173) dizem que há dois grupos de autores que apontam para a necessidade da reflexão da prática dos professores. Em relação a formação continuada, o primeiro grupo, a entende como prática reflexiva no espaço escolar e o segundo grupo, a formação continuada pode ser conceituada como prática reflexiva que pode envolver saberes da experiência docente, “integrando-os [num] contexto político- econômico mais amplo”. Isso implicaria em abranger a organização profissional na definição, execução e avaliação de políticas educacionais. Nesse entendimento, é uma formação que vai além da prática reflexiva.

Libâneo (2002) sugere e apresenta dois tipos básicos “relativamente opostos” de reflexividade: a reflexividade de cunho crítico e a reflexividade de cunho neoliberal: “[...] no campo liberal, o método reflexivo situa-se no âmbito do positivismo, do neopositivismo ou, ainda, do tecnicismo, cujo denominador comum é a racionalidade instrumental. No campo crítico, fala-se da reflexividade crítica, crítica-reflexiva, reconstrucionista social, comunicativa, hermenêutica, comunitária” (p.62).

Libâneo (2002, p.62) diz que esses dois modelos de reflexividade tem suas origens epistemológicas na modernidade, reconhecendo que “ algumas concepções da proposta do professor reflexivo incorporam temas e processos investigativos próximos do que vem sendo chamado de pensamento pós-moderno”. Nesse sentido, apresenta outros pontos que entende serem comuns aos dois tipos de reflexividade: a alteração nos processos de produção decorrentes dos avanços científicos e tecnológicos; a estreita ligação entre ciência e tecnologia; a reestruturação produtiva; a intelectualização do processo produtivo; e o empoderamento dos sujeitos e a flexibilidade profissional.

A análise desses aspectos comuns nos dois tipos de reflexividade são esclarecidas pelo autor do seguinte modo:

[...] o contexto econômico e social é o mesmo para ambas as orientações teóricas da reflexividade, cada visão interpretando-o de forma diferente conforme interesses políticos, ideológicos. A reestruturação produtiva se baseia na alteração dos processos de produção, principalmente em decorrência dos avanços científicos e tecnológicos (LIBÂNEO,2002,P.64).

Nessa perspectiva, Pimenta (2002, p.47) indica que há um “esvaziamento” do real conceito de reflexão quando ela é considerada como um ato individual, pois corre o risco de se tornar apenas um discurso. Para evitar que isso aconteça, a autora sugere que se faça uma análise crítica contextualizada do conceito de professor reflexivo propondo a compreensão

dos professores como intelectuais críticos e reflexivos que refletem, coletivamente, seus contextos. Para a autora,

O ensino como prática reflexiva tem se estabelecido como uma tentativa significativa nas pesquisas em educação, apontando para a valorização dos processos de produção do saber docente a partir da prática e situando a pesquisa como um instrumento de formação de professores, em que o ensino é tomado como ponto de partida e de chegada da pesquisa. Concordando com a fertilidade dessa perspectiva, cabe, no entanto, indagar: que tipo de reflexão tem sido realizada pelos professores? As reflexões incorporam um processo de consciência das implicações sociais, econômicas e políticas da atividade de ensinar? Que condições têm os professores para refletir? (PIMENTA, 2002, p. 22).

Nessa compreensão, a reflexão é vista como modo coletivo de localizar e analisar questões, com o objetivo de melhorar a prática. Ao fazer a crítica ao conceito de professor reflexivo Ghedin (2002), afirma que o horizonte da reflexão deve ser a crítica, não como um fim em si mesma, mas como meio de redimensionamento e ressignificação da própria prática. Assim, afirma:

A grande crítica que se coloca contra Schön não é tanto a realização prática de sua proposta, mas seus fundamentos pragmáticos. A questão que me parece central é que o conhecimento pode e vem da prática, mas não há como situá-lo exclusivamente nisto. É decorrente desta redução que se faz da reflexão situada nos espaços estreitos da sala de aula que se situa a crítica ao conceito de professor reflexivo. (GHEDIN 2002, p.131).

As contribuições sobre a reflexão são importantes para a prática docente, desde que esta seja sistematizada, coletivamente, pois “o cerne da reflexividade está na relação entre o pensar e o fazer, entre o conhecer e o agir” (LIBÂNEO, 2002, p.54).

A proposta de Schön para a formação docente, para Alarcão (1996), em sua análise crítica, não contempla a análise de pressupostos éticos e políticos que envolvem o próprio conceito de educação. A autora considera que o simples exercício de reflexão não garante a formação docente, uma vez que a reflexão não pode ser compreendida como um processo mecânico. Desse modo, esse conceito deve se fundamentar numa dimensão histórica e coletiva articulado com as implicações sociais, econômicas e culturais que estão presentes no contexto escolar.

Contreras (1997) considera o conceito de reflexividade como fomentador de uma atitude individualista que atribui ao professor toda a responsabilidade na resolução dos problemas educacionais. Nessa mesma linha de pensamento Zeichner (1998, 1993) defende a idéia

de que a atividade reflexiva não pode manifestar-se por uma ação isolada do sujeito. Ela exige uma situação relacional para ocorrer, ou seja, ela só é passível de ser desenvolvida como uma ação compartilhada, coletivamente num determinado contexto.

Segundo Alarcão (1996), o professor, na abordagem de Schön

[...] tem de assumir uma postura de empenhamento auto-formativo e autonomizante, tem de descobrir em si as potencialidades que detém, tem de conseguir ir buscar no seu passado aquilo que já sabe e que já é e, sobre isso, construir o seu presente e o seu futuro, tem de ser capaz de interpretar o que vê fazer, de imitar sem copiar, de recriar, de transformar. Só o conseguirá se refletir sobre o que faz e sobre o que vê fazer. (ALARCÃO 1996, p.18)

Larrosa (1994, p. 49-50) analisando o caráter reflexivo na formação do educador, afirma que: “[...] o que se pretende formar e transformar não é apenas o que o professor faz ou o que sabe, mas, fundamentalmente, sua própria maneira de ser em relação ao seu trabalho”. Nessa perspectiva, a reflexão é reafirmada por vários autores como categoria fundamental da formação docente. Essa condição é proposta como capaz de transformar a pessoa do professor, constituindo-o como sujeito autônomo como também de modificar a prática pedagógica do professor e prepará-lo para as exigências colocadas para sua profissão na atualidade.

Zeichner (1993), nesse sentido, escreve que a prática reflexiva como prática social contribuiria para o desenvolvimento do indivíduo e do grupo na medida em que discutem os problemas, as práticas e os condicionantes desta. Assim, a reflexão propiciaria para o grupo tomar consciência de uma situação específica que preocupa, a partir de um diagnóstico e reconhecimento das causas dos problemas com a intenção de elaborar estratégias de ação. Entretanto, a reflexão por si só, não garante a transformação das práticas, como afirma Zeichner (1993), provocando, em alguns casos, a solidificação e a justificação de práticas de ensino nocivas para os estudantes.

Giroux (1986) afirma que a atividade reflexiva deve ser utilizada pelo professor visando não apenas os problemas particulares, mas basicamente aquelas que dizem respeito à cultura institucional na qual estão incorporado as finalidades e sentidos sociais, culturais e políticos que perpassam e orientam o trabalho escolar e a prática de ensino. Segundo o autor

[...] é importante que os professores situem suas próprias crenças, valores e práticas dentro de um contexto, de forma que seus significados latentes possam ser melhor entendidos. Esse situar dialético, por assim dizer, ajudará a esclarecer a natureza social e política das restrições estruturais e ideológicas com que os professores se deparam diariamente. (GIROUX, 1986, p.253)

A prática reflexiva, definida pela LDB 9394/96, incorporada pelo discurso oficial do MEC e divulgada pelo documento “Referenciais para a Formação de Professores” (BRASIL, 1998), é entendida como modelo adequado no atendimento das novas exigências do mercado de trabalho, colocando para o professor um novo perfil: mais autonomia para decidir sobre sua atuação no cotidiano escolar, o que é positivo, mas não suficiente (ARAÚJO, 2004).

Tendo como pressuposto a crítica dos estudiosos sobre o assunto, percebe-se que, embora, a idéia de reflexividade seja amplamente difundida por autores e pelas propostas educacionais atuais permite-se acreditar que as instituições de ensino, em todos os níveis estão formando seres reflexivos e competentes, em especial os educadores; na verdade, estão produzindo novas formas de dependência ao centrar a reflexão na prática individual do professor que, segundo Pimenta (2002, p.45) despe, dessa forma, de “sua potencial dimensão político-epistemológica, que se traduziria em medidas para a efetiva elevação do estatuto da profissionalidade docente e para a melhoria das condições escolares á semelhança do que ocorreu em outros países”.

Há indicações que essa é uma das críticas principais à Reforma Educacional, que a partir da nova LDB 9394/96 enfatiza a reflexão da prática.

Arce (2001) aponta que a ênfase na reflexão da prática retira

[...] definitivamente do professor o conhecimento, acaba-se com a dicotomia existente entre teoria e prática, eliminando a teoria no momento em que esta se reduz a meras informações; o professor passa a ser o balconista da pedagogia *fast food*, que serve uma informação limpa, eficiente e com qualidade, na medida em que, com seu exemplo, desenvolve no aluno (cliente) o gosto por captar informações utilitárias e pragmáticas. (ARCE 2001, p.262)

Em suma, Pimenta (2002) alerta para o excessivo praticismo dos discursos que se apresenta como teorias inovadoras, as quais banalizam a perspectiva da reflexão na formação docente.

[...] quanto ao desenvolvimento de um possível “praticismo” daí decorrente, para o qual bastaria a prática para a construção do saber docente; de um possível “individualismo”, fruto de uma reflexão em torno de si própria; de uma possível hegemonia autoritária, se se considera que a perspectiva da reflexão é suficiente para a resolução dos problemas da prática; além de um possível modismo, com uma apropriação indiscriminada e sem críticas, sem compreensão das origens e dos contextos que a gerou, o que pode levar a banalização da perspectiva reflexão (PIMENTA, 2002,p.220).

Logo, não é qualquer conceito de reflexão que deve sustentar uma proposta de formação de educador reflexivo, pois pode limitar essa formação a uma reflexão técnica, preocupada com a eficiência e eficácia para atingir determinados fins. Penso que a formação do educador alicerçada em competência e reflexividade deixou de lado a crítica e a possibilidade de politizar o profissional e o tornou refém dos valores e práticas do neoliberalismo.

Portanto, um projeto de formação continuada precisa assegurar, quer seja na escola ou em outro local, algumas condições básicas para que possa ser realizado, entre as quais está a valorização dos educadores, ou seja, eles precisam ser ouvidos, respeitados em seus saberes e experiências, e “que os projetos identifiquem as teorias e criem situações para que analisem e critiquem suas práticas, reflitam a partir delas, dialoguem com base nos fundamentos teóricos, troquem experiências e proponham formas de superação das dificuldades (FUSARI, 2002, p.22).

É num clima de confiança, de autonomia individual e coletiva, construído gradativa e democraticamente, que os sujeitos vão se formando e se transformando pessoal e profissionalmente. Entretanto, essa formação e transformação pessoal e profissional implicam em posicionamentos políticos em relação a opções de visão de mundo, de sociedade, de educação e escola. Para isso recorreu-se aos estudos de Gramsci para compreender o processo de humanização dos sujeitos através da educação.

#### 4.6 GRAMSCI E O PROCESSO DE FORMAÇÃO HUMANA

A contemplação da dimensão humana deve estar presente em toda proposta de formação, porque se entende que o homem não nasce homem, uma vez que precisa da educação para humanizar-se. Tradicionalmente, segundo Rodrigues (2001), a tarefa de humanização do homem cabia à família, comunidade, religião, instituições sociais e instituições educacionais. Contudo, hoje se presencia uma desintegração dessas células educativas, sendo a instituição escolar a única que se mantém universal, pois a elas “se dirigem e são dirigidas todas as novas gerações, desde seu nascimento” . Assim, o autor reconhece que “cada vez mais a escola exercerá ou poderá exercer um papel que a ela jamais foi atribuído em tempos passados: o de ser uma instituição formadora de seres humanos”(p.18).

Nessa compreensão, a humanização do homem se dá pelo processo educacional escolar que abrange todos os aspectos da dimensão humana: intelectual, moral, ética, social, econômica, política, artística, etc., não devendo haver prevalência de uma dessas dimensões sobre

as outras, pois todas, de uma forma ou de outra buscam contribuir para a formação integral do homem.

Para Gramsci (1988), o processo educativo que ocorre na escola é decisivo para a formação humana não devendo desvincular a formação do trabalhador da formação do cidadão. Propôs, para isso, a “escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que tempere equilibradamente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (técnica, industrialmente) com o desenvolvimento das capacidades de trabalhar intelectualmente” (p.118). Assim, o papel do ensino na formação é de muita relevância e precisa ser eficiente para que as classes trabalhadoras e oprimidas da sociedade possam ser estimuladas a progredirem intelectualmente e, também, para que consolidem uma visão mais crítica do mundo onde vivem e lutam. Desse modo, reconhece que a formação humana tem no educador o sujeito do ensino que propiciará, além de sua própria humanização, também a de seus alunos.

O interesse de Gramsci pela educação e pela escola, mesmo não sendo educador, baseava-se na crença de que primeiro deveria se conquistar as mentes e depois o poder. Diferenciava-se de alguns marxistas porque possuía uma visão otimista da escola, pois acreditava que ela poderia transformar a sociedade se proporcionasse às classes proletárias as condições iniciais para a criação de uma contra-hegemonia à hegemonia dominante. Assim, a escola preconizada por Gramsci tem como proposta a formação da classe dirigente e não operários.

Nesse sentido, a escola proposta por Gramsci (1988, p.117) é uma escola unitária de cultura e formação humanista compreendida em duas dimensões: a intelectual e a manual tendo como intenção preparar a classe dirigente, formada para governar; é uma escola “desinteressada” do trabalho, contrária à cultura abstrata, enciclopédica e burguesa, e à escola profissionalizante, imediatista e utilitária; é uma escola democrática porque colocaria para cada cidadão a condição de ser um governante. Essa visão de escola contribuiria para a construção de uma nova concepção de mundo substituindo o que Gramsci compreendia por senso comum - conceitos desagregados, vindos de fora e impregnados de equívocos decorrentes da religião e do folclore - cuja permanência possibilita a submissão da ideologia dominante. No entanto, reconhece Gramsci, nesta tarefa, não se pode deixar de lado o senso comum, uma vez que é a partir dele que se constrói essa nova concepção. Segundo Gramsci, a superação do senso comum somente acontece através da “filosofia da práxis” (1988, p.12)<sup>52</sup>.

---

<sup>52</sup> Semeraro (2005, p.30) afirma que Gramsci compreendia a filosofia da práxis como uma atividade teórico-política e histórico-social dos grupos “subalternos” que procuram desenvolver uma visão de mundo global e um programa preciso de ação dentro do contexto em que vivem, com os meios que têm à disposição, visando a construir um projeto hegemônico alternativo de sociedade.

O processo de formação continuada de educadores pode ser considerado como ponto de partida para pensar a educação em interação com os outros e com o ambiente. Nessa perspectiva e tomando Gramsci como referencial, Schlesener (2009) acrescenta a necessidade de formação permanente do educador de acordo com uma concepção clara e concisa de educação, onde há exigência de uma nova postura política de formação, “que pressuponha outra compreensão das relações sociais e políticas. A formação permanente traz implícita a necessidade se questionar as estruturas de poder vigentes e elaborar uma visão do mundo e das relações na sociedade” (p.171).

#### 4.7 A FORMAÇÃO CONTINUADA DO EDUCADOR DA REDE PÚBLICA ESTADUAL PARANAENSE

O processo de democratização no Brasil, a partir de 1982 trouxe a vitória da oposição nas eleições majoritárias em alguns importantes estados brasileiros, entre eles o Paraná, criando novas expectativas em relação à implementação de mudanças, de descentralização e de controle democrático através da participação popular. Aponto sucintamente as gestões governamentais no Paraná, a partir de 1983 até o tempo presente, com a intenção de situar como era compreendida a formação continuada nesses períodos.

##### 4.7.1 Gestão governamental 1983-1986<sup>53</sup>

No Paraná, o discurso da democracia participativa constituiu a essência do projeto de governo do período 1983-1986. Nesse contexto, o papel da educação foi fundamental para a implantação de mudanças políticas e sociais. Assim, de acordo com o documento “*Políticas Seed-Pr- Fundamentos e Explicitação, 1984*”, desenvolveu-se um conjunto de políticas setoriais para a educação na tentativa da melhoria da qualidade da educação pública. Desse modo, a educação mereceu atenção maior do Estado, uma vez que seu papel fundamental foi de fomentar e favorecer mudanças.

Quanto à formação continuada do educador há uma alusão indireta ao referir-se à “*valorização do docente como profissional necessário à sociedade*”. Analisar a natureza da formação continuada do educador nesse período supõe pensar na qualidade da educação. A qua-

---

<sup>53</sup> 1983-1986- Governo José Richa, eleito pelo voto direto.

lidade, nessa compreensão, significa, de início, possibilitar às camadas populares excluídas o acesso à escola propiciando o mesmo nível cultural das camadas privilegiadas. (ALMEIDA & PARRA, 2000).

Segundo o documento citado, “o professor precisa distinguir e optar por métodos diferentes” e se comprometer com a mudança da sua prática, uma vez que a “qualidade do ensino levanta a necessidade de se aprender não só os novos métodos, mas também a diferença fundamental e irreduzível entre eles” (p.7). Envolver-se com a educação é buscar por melhores condições de trabalho, o que só será possível com a mobilização das diversas instancias do sistema educacional. Aí, fica implícita a necessidade de uma formação continuada para que o sistema educacional alcance a tão buscada qualidade.

Como projeto social, a educação deve ser fruto de uma discussão que nasça no interior da própria escola. Por isso, ao entendê-la, ao conhecer seus problemas e peculiaridades, maior será o poder de intervenção sobre ela. Em outras palavras, é preciso que todos os participantes deste processo, seja qual for a sua atribuição, tenham o caráter de **educadores**, de pessoas realmente comprometidas com a **educação**. (*grifos meus*) (SEED/PR, 1984, p.24).

#### 4.7.2 Gestão Governamental 1987-1990<sup>54</sup>

A gestão governamental 1987-1990 delineia sua ação para a educação no documento *Projeto Pedagógico 1987-1990* (1987). Este documento apresenta o fortalecimento da formação e aperfeiçoamento de docentes como prioridade na elaboração do referido projeto.

Em sua parte introdutória, o documento enfatiza a necessidade da melhoria da competência da escola pública com o objetivo de oferecer ao aluno um ensino de qualidade. Pretende garantir aos educandos “um domínio dos princípios científicos, tecnológicos, filosóficos e artísticos socialmente elaborados para a construção de cidadãos críticos e participantes do processo de transformação social”. Aponta, ainda, que “o perfil da escola exige educadores comprometidos com a sua tarefa e conscientes da responsabilidade que lhes foi confiada”... Essa preocupação vai direcionar a política de formação continuada do professor, que fica evidenciada “como fenômeno político, uma vez que traduz interesses de grupos sociais diferenciados e, como ato político, está necessariamente vinculado a uma política cultural e científica” (p.3).

---

<sup>54</sup> Governo Álvaro Dias

A dimensão política do trabalho do professor, como no período anterior (1983-1986), é um fator essencial para o processo educativo. Não se consegue observar no documento uma reflexão direta sobre o modo de garantir ao educador uma formação continuada para iniciar um processo de politização que seja incorporado à sua prática.

O centro responsável pela formação continuada é o Cetepar (Centro de Treinamento do Magistério do Paraná). É de “sua competência programar, executar e avaliar encontros, seminários, cursos e outros eventos para a qualificação dos professores” (p.23), tendo como objetivo propiciar ao “educador atualizar-se em relação a sua prática pedagógica, para que possa desenvolver com seus alunos um ensino de qualidade”.

Durante essa gestão, a bandeira da redemocratização foi mantida e também houve uma redefinição da concepção de educação. Incorpora-se, aí, o conceito de racionalidade administrativa, evidenciada na *Apresentação do Projeto Pedagógico*: “A busca da racionalidade administrativa é um imperativo para evitar que os recursos – além de escassos – se percam na burocracia educacional ao invés de chegar ao processo educacional propriamente dito nas escolas”.

#### 4.7.3 Gestão Governamental 1991-1994<sup>55</sup>

A política educacional do governo do período de 1991 a 1994 tem como referência a concepção de educação para a modernidade. Convoca a participação da comunidade através da eleição direta para diretores e a formação do conselho escolar. Tem como proposta a descentralização das ações pedagógicas e a autonomia administrativa das escolas. Consolida-se o Ciclo Básico de Alfabetização (CBA) e o Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná.

O documento “*Paraná: Construindo a Escola Cidadã*” é a marca educacional desse período, a qual traduz uma proposta que mantém a concepção de educação democrática vinculada aos governos de oposição desde 1983.

De acordo com Santos (1998, p.261), “a valorização do profissional do ensino é uma proposta que é explicitada nas metas setoriais do Departamento de Ensino Fundamental da Seed-Pr”. Assim, são propostos cursos descentralizados e material de apoio para facilitar o trabalho do professor. O projeto *Construindo a Escola Cidadã* confirma o processo de valorização do educador quando reconhece que “se o professor é o autor da ação pedagógica, ele

---

<sup>55</sup> Governo Roberto Requião

precisa ser respeitado como sujeito de decisão e não como ordenança, despossuído de vontade própria” (p.7).

Nessa gestão, a qualidade na educação foi questão central e envolveu a discussão com a comunidade sobre a construção do projeto pedagógico da escola pública, propondo a participação da comunidade nos destinos e projetos escolares, democratizando as relações internas e externas.

Apesar de os documentos oficiais constarem um discurso democratizante sobre a escola pública inicia-se nessa gestão a adoção de uma perspectiva neoliberal para as políticas públicas. Percebe-se nos documentos oficiais o estabelecimento de propostas de negociação do governo do Estado do Paraná para obtenção de financiamento do Banco Mundial para as ações na área educacional (GONÇALVES, 1994).

#### 4.7.4 Gestão Governamental 1995-1998/1999-2002<sup>56</sup>

A partir de 1995 há uma significativa alteração política de formação continuada para o educador. É implantado no ano de 1995, através da Secretaria de Estado da Educação, o Projeto Qualidade no Ensino Público do Paraná – PQE, financiado com recursos do Banco Mundial (BIRD), o qual deveria ser executado no prazo de cinco anos a partir de outubro de 1994, data da assinatura do acordo de empréstimo.

Esse Projeto (PQE) tem como intencionalidade melhorar a produtividade<sup>57</sup> do sistema de ensino público e o aproveitamento educacional de seus alunos. Um de seus objetivos é “aperfeiçoar o desempenho dos professores nas salas de aula”. Outros projetos fazem parte como mecanismos para a produtividade e qualidade total, entre eles o Projeto Vale Saber, o Projeto Vale Ensinar, o Projeto Aprendiz do Futuro. Entretanto, a proposta mais ampla e divulgada pela mídia é o Projeto da Universidade do Professor, como expõe o próprio governador desse período:

A Universidade do Professor quer mudar a educação. Ela quer fazer da educação permanente do professor e da autonomia dele a pedra angular da política educacional. Só assim o professor poderá assumir o seu importante papel: estar a frente do

<sup>56</sup> Gestão governamental de Jaime Lerner: 1995- 1998

<sup>57</sup> A melhoria da produtividade do ensino público pode ser entendida como o incentivo ao adestramento do trabalhador cada vez mais polivalente e flexível para atender as demandas da produção capitalista. As expressões produção, produto, produtividade e outros nessa mesma compreensão são utilizados numa concepção de educação voltada para a eficiência e eficácia, próprio do regime capitalista neoliberal.

tão almejado desenvolvimento nacional. Por que só com a educação há nação e cidadania. Ela é a ponte para o crescimento do ser humano. Ela é a ponte para a verdadeira justiça social (SEED, 1998, p.1).

## Segundo o Secretário da Educação na época

A Universidade do Professor é uma rede de educação continuada com estrutura e organização baseadas em parcerias e ações de incentivo e de valorização dos profissionais da educação. Foi criada pelo governo do Paraná para promover um esforço compartilhado na busca da melhoria da qualidade da educação pública. Desde outubro de 1995, a Universidade do Professor organiza as propostas de capacitação da Secretaria de Educação. E faz isso saindo dos padrões convencionais normalmente encontrados na reciclagem do magistério. A idéia que move o projeto é extrapolar os temas de sala de aula e da escola, ampliando os paradigmas do profissional da educação e permitindo que ele assuma seu espaço e seu tempo de cidadania na descoberta permanente de novas referências para sua prática educacional (SEED, 1998, p.8)

A Universidade do Professor criou e oferece três modalidades de capacitação: seminário de atualização e motivação; seminário de atualização curricular nas áreas de conteúdos específicos do currículo, de gestão escolar e de ações de suporte ao currículo e cursos de especialização e extensão com assessoria técnico-pedagógica em conjunto com as instituições de ensino superior (SEED, 1998, p.4).

Nesse projeto, a formação continuada tem como objetivo a busca da qualidade e está pautada nos seguintes princípios:

- a) A formação integral do profissional da educação, ampliando seu entendimento e sua atuação como cidadão do mundo;
- b) Educação continuada que estabeleça condições, através da gestão pelo sistema público, para a valorização do aprender permanente, nos âmbitos individual e coletivo;
- c) Análise da realidade educacional contextualizada, pela descoberta e valorização de experiências criativas na intervenção para a mudança social;
- d) Superação do paradigma classificatório, ainda vigente na educação;
- e) Unidade entre sensibilidade, profissionalismo e atualização no compromisso de construção do processo de qualificação teórico-prática e atualização continua;
- f) Autonomia do professor como produtor de conhecimento, analisando sua prática cotidiana, assumindo a investigação científica e uma interdependência com múltiplas áreas;
- g) Adoção de conceito de qualidade como um processo interno à pessoa-profissional que se expressa no coletivo como agente de mudança;

- h) Sustentação para o projeto coletivo da escola, transformando-a numa comunidade aberta de permanente aprendizagem;
- i) Avaliação como suporte para o planejamento que incorpora a dinâmica do processo vivido.

O discurso da qualidade, segundo Rech (1999), desenvolveu-se no Brasil a partir de 1980 contrapondo-se à retórica da democratização e constituiu um eficaz ataque a todos os espaços públicos, inclusive à escola das maiorias. Desse modo, o Banco Mundial financia esse projeto de capacitação atuando como agente financiador e definidor de políticas educacionais: “é atualmente o organismo mundial que mais influência exerce sobre a educação” (SEED, 1998 p.4).

A partir dos anos 1980, o Banco Mundial tornou-se uma agência de enquadramento dos países em desenvolvimento ao neoliberalismo, estabelecendo um programa e diretrizes para os países pobres obterem competitividade no mercado mundial e recomendando a “privatização das empresas e dos serviços públicos” (SEED, 1998 p.74).

Nesse período de gestão (1994-1997), a proposta de formação continuada promovida pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná incorpora às políticas educacionais as formulações neoliberais de administração pública.

O Estado passa por uma reestruturação política e de poder ao adotar o projeto neoliberal, assim como a educação, enquanto política pública pé foco dessa reestruturação. “O pressuposto neoliberal parte da constatação de que o Estado e a educação estão em profunda crise de eficiência, eficácia e produtividade necessitando urgentemente de reformas, dentro dos fundamentos neoliberais”.(ALMEIDA E PARRA,2000,p.19)

Ao desqualificar a educação é preciso criar outras formas de políticas públicas que a transforme qualitativamente dentro de formato essencialmente gerencial.

No capitalismo histórico, a acumulação de capital sempre implicou uma tendência generalizada e crescente à mercantilização de todas as coisas<sup>58</sup>. Esse processo de mercantilização estende-se às relações humanas passando o mercado a ser considerado como o espaço natural para o desenvolvimento dessas relações afetando a visão da educação como responsabilidade pública. A opção histórica pelo neoliberalismo acentua o caráter violento do mercado, instalando-se o processo de despolitização do capitalismo que tem por objetivo a valorização das regras mercantis. O neoliberalismo questiona a pertinência da política ao tratar de questões sociais, o Estado neste contexto, atua em favor desse processo de despolitização. (ALMEIDA & PARRA, 2000, p.35).

---

<sup>58</sup> GENTILI, Pablo.Op.Cit.(p.228)

Os cursos e eventos ofertados pela Secretaria de Educação privilegiam a concepção de gestão escolar na visão do mercado, confirmando os princípios norteadores para a formação continuada que prevêm:

(...) a formação integral do profissional da educação, ampliando seu entendimento e sua função de cidadão do mundo; a educação continuada que estabeleça condições, através da gestão pelo sistema público, para valorização do aprender permanente, nos âmbitos individual e coletivo; adoção do conceito de qualidade como um processo à pessoa- profissional que se expressa no coletivo como agente de mudança”(SEED,1998, p.10)

Importa lembrar que os programas de aprimoramento da gestão da escola apresentavam como eixo os princípios da Qualidade Total. Desse modo, investiu-se fortemente na formação de gestores, supervisores, orientadores e técnicos administrativos, através de cursos de administração escolar, muitos deles em parceria com o Instituto Brasileiro de Qualidade e Produtividade (IBOP) do Paraná e com o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE).

Os eventos, geralmente realizados em Faxinal do Céu procuraram desenvolver competências para o domínio de técnicas inovadoras, assegurando uma linguagem única para a otimização dos resultados com vistas à efetiva autonomia das escolas. Assim não se falava em escola, mas em organização; enfatizavam-se processos de motivação utilizando o jargão empresarial designando tanto diretores quanto especialistas e professores para que atuem como líderes responsáveis pela administração de redes humanas e como agentes de transformação.

A competência técnica individual que é valorizada. Rech (1999) acentua que

(...) é privilegiada a perspectiva da qualidade interna, da construção de fatores positivos de elaboração mental para, a partir destes, construir o desenvolvimento pessoal, a individualidade e a identidade profissional. (...) é uma proposta de desenvolvimento pessoal, de elaboração interna, portanto, industrial, para todos os participantes e, a partir daí, os resultados manifestarem-se no coletivo (RECH, 1999 p.58).

O estabelecimento da lógica de mercado no sistema educacional público constitui uma decisão política, a qual promove uma despolitização da educação, que é elemento essencial da estratégia conservadora para a educação. Assim, se instala outra natureza para a educação pública para que esta se insira plenamente na lógica de mercado.

Ao retirar a educação institucionalizada da esfera pública e submetê-la às leis de mercado exclui-se uma grande parcela da população do direito de acesso democrático à educação.

O mercado se torna referencial para as políticas de formação continuada no Estado do Paraná. Nesse processo, critica-se a educação como monopólio público e exalta-se o mercado educacional, reduzindo a concepção de educação e prevalecendo a concepção de formação gerencial.

Um dos princípios do programa de formação continuada de profissionais da educação do Estado do Paraná, o do valor agregado, tem como propósito “conferir o progresso relativo do profissional e avaliar a qualidade dos provedores de docência dos cursos contratados”<sup>59</sup>. Esse princípio preocupava-se em quantificar o resultado do processo de formação em detrimento do aspecto qualitativo, porque sob a ótica mercadológica o processo de formação continuada, só é considerado se resultar em incremento de produtividade na atuação dos educadores.

De acordo com Rech (1999) “outro principio básico sobre o qual se assenta o discurso da qualidade, é a mensurabilidade e a quantificação dos resultados, que acirram a competitividades em nível individual bem como em nível empresarial”(p.77).

Nesse período, a formação continuada dos educadores tem como centro a gestão individual do educador-profissional, focando sua atuação na qualidade de vida e atrelando a princípios de individualidade e competitividade, de uniformização, de alheamento da realidade social seguindo os preceitos do mercado.

A essa proposta de formação continuada adotada pelo sistema de ensino público estadual contrapõem-se a Universidade Federal do Paraná e a APP-Sindicato que realizam uma prática de formação com outras bases teóricas e organizacionais, a formulação de Extensão Universitária, denominado de “Qualificação Continuada de Educadores da Rede Pública de Ensino de Curitiba e Região Metropolitana”<sup>60</sup>.

O propósito desse projeto é aprofundar a formação continuada do educador para que este tenha conhecimento sobre a problemática escolar, em contraposição à proposta da SEED que adota a problemática individual e apolítica como base de sua formação.

Rech (1999) afirma que a ausência das universidades, a presença de empresas privadas e desenvolvimento de conteúdos desvinculados da especificidade da educação na capacitação de educadores têm objetivos políticos ambiciosos e precisos na orientação de novos paradigmas na vida dos professores.

---

<sup>59</sup> Programa de Capacitação Continuada para os Profissionais da Educação Pública do Paraná. Documento-Base. SEED, julho/2000.p.4

<sup>60</sup> Projeto de Extensão coordenado pela prof<sup>a</sup>Maria Madselva Ferreira Feiges.

A APP/UFPR apresenta uma concepção de escola, onde ela é objeto de conhecimento no processo de formação; compreendem que a formação continuada deve ter uma natureza qualitativa e crítica dos educadores, mas acreditam que a política para a formação continuada decorre de um planejamento público do poder constituído no Estado, como de sua responsabilidade.

Scocuglia (1997) aponta que “a educação é ação cultural em busca da formação de consciência política (de classe) das camadas populares. Educação e política não se separam, embora guardem suas respectivas especificidades” (p.12)

Nesse sentido, Saviani (1997, p.6) afirma: “uma pedagogia crítica coloca exigências ao professor, de um domínio da teoria e de uma compreensão das relações com a sociedade, de modo a verificar que ações ele tem que desenvolver, no sentido de ultrapassar essas próprias condições”.

Os objetivos perseguidos pelo Sindicato dos Professores e pela Universidade Federal do Paraná são os seguintes:

- a) necessidade de domínio e compreensão crítica das políticas públicas, a gestão da escola pública, as diretrizes e parâmetros curriculares no contexto da sociedade brasileira; b) subsidiar teoricamente os professores para uma compreensão das relações entre a escola e a sociedade inseridas na formulação de políticas públicas de educação; c) qualificar continuamente os professores da escola pública construindo no cotidiano escolar uma qualidade para a própria prática docente comprometida politicamente com os interesses dos excluídos socialmente; d) promover um conhecimento articulado entre a prática e a teoria; e) produzir e sistematizar um novo conhecimento sobre o processo de organização da escola inserida historicamente em novas formas de produção social, enfim construir uma nova identidade para a escola pública.

A preocupação em elaborar e desenvolver uma formação que considere o conhecimento, a crítica, a política, a teoria e a prática estão presentes, como se observa, nos objetivos propostos por essas instituições. Espera-se que a formação continuada dos educadores promova a reflexão não apenas das práticas dos docentes como também da própria organização da escola. Isso implica ao professor envolver-se não apenas com sua prática, mas também com o processo histórico-social no qual a escola está inserida.

O Projeto de Extensão Universitária busca através dos conteúdos desenvolvidos, a compreensão crítica do processo histórico, objetivando constituir uma prática educativa reflexiva para a transformação da escola em um espaço de gestão democrática para a produção do conhecimento comprometido com a transformação histórica. Nesse sentido, Gentili(1995), afirma:

(...) o neoliberalismo ataca a escola pública a partir de uma série de estratégias privatizantes, mediante a aplicação de uma política de descentralização autoritária e, ao mesmo tempo, mediante uma política de reforma cultural que pretende apagar do horizonte ideológico de nossas sociedades a possibilidade mesma de uma educação democrática, pública e de qualidade para as maiorias (GENTILI, 1995, p.244).

Importa lembrar que a prática sindical traz em si uma função formativa que se realiza sem uma sólida base teórica impossibilita o educador de analisar historicamente as relações sociais. Desse modo, Frigotto (1998) afirma:

[...] os elementos formativos e de qualificação do educador pressupõem, mas transcendem a competência técnica e científica adquirida em instituições especializadas e na experiência profissional. A qualificação para o educador também implica a capacitação para ser dirigente. Esta capacitação é construída, sobretudo, através da participação em organismos coletivos como: sindicatos, movimentos sociais, associações científicas e culturais e partidos políticos-ideológicos portadores de um projeto alternativo de sociedade. (p.9).

#### 4.7.5 Gestão Governamental 2003-2006 e 2007-2010

A partir do ano de 2003, com um novo governo, o resgate do papel social da escola tem sido o desafio que a gestão da Secretaria de Estado da Educação do Paraná se propôs a enfrentar. “Uma escola que assume a responsabilidade de atuar na transformação e na busca do desenvolvimento social, cujos sujeitos que dela participam, devem empenhar-se na construção de uma proposta para a realização desse objetivo” (ARCO-VERDE, 2006, p.1)<sup>61</sup>.

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

Para a realização de tal propósito, a valorização dos profissionais da Educação é um dos princípios básicos para a melhoria da qualidade do ensino nas escolas. Assim, foram desencadeadas inúmeras ações, entre as quais estão as ofertas de eventos de formação continua-

<sup>61</sup> ARCO-VERDE, Yvelise Freitas de Souza. Introdução às Diretrizes Curriculares (Paraná).

da aos profissionais da educação, “considerando o contido na LDB 9394/96, em seus artigos 67, 80 e 87, bem como na Lei Nacional nº10172/2001 – Plano Nacional de Educação e Plano Estadual de Educação” (SEED-PR)<sup>62</sup>.

Desse modo, é instituída uma política educacional de formação continuada para os educadores que prevê a “melhoria da qualidade da educação oferecida a milhares de crianças, jovens e adultos das escolas públicas do Paraná” e a progressão na carreira.<sup>63</sup> Isso remete a perseguir uma concepção de educação baseada na construção de um novo projeto social de sociedade que até então negligenciava a função social de escola e a formação específica do professor (SEED/PR).

A formação continuada é então considerada como “reflexão, pesquisa, descoberta, organização, fundamentação, revisão e construção teórica [...] (PARANÁ, 2005, p.3). É apontada a necessidade de que a formação contemple discussões sobre o projeto político pedagógico das escolas no fortalecimento de seus projetos comuns.

A organização do processo de formação continuada dos educadores da rede estadual foi estabelecida pela SEED-PR, através da Resolução 1457, de 2004, que criou a “Coordenação de Capacitação dos Profissionais da Educação” e instituiu o Conselho de Capacitação, paralelamente ao Plano Estadual de Educação (PEE).

Esta Resolução prevê que através da Coordenação de Capacitação seja elaborado, anualmente, um plano de capacitação com projetos vindos dos setores pertencentes à SEED (departamentos, coordenações, grupos setoriais, etc.) ou a ela diretamente vinculadas (Núcleo Regional de Educação), cujas propostas serão analisadas e aprovadas pelo Conselho de Capacitação (membros da SEED), financiadas pelas instâncias do Estado e certificadas pela Coordenação de Capacitação.

As modalidades de formação continuada configuram-se, entre outros, em Grupos de Estudos, desenvolvido aos sábados; *Reuniões ou Semanas Pedagógicas*, desenvolvidas nas escolas com seu coletivo em datas previstas em calendário escolar; *Jornadas Pedagógicas*, realizadas com os pedagogos; *DEB Itinerante*, desenvolvido pelo departamento de Educação Básica, da SEED (foi a primeira fase na modalidade Itinerante), com vista a atender a construção das “Diretrizes Curriculares Estaduais”, onde todos os educadores foram chamados a capacitar-se; *NRE Itinerante*, realizado através dos Núcleos de Educação, que atendeu à organização do trabalho pedagógico das escolas; *Programa de Desenvolvimento Educacional*

---

<sup>62</sup> Disponível em <http://www.diaadia.pr.gov.br/cfc/>. Acesso em 13 jul. 2009.

<sup>63</sup> Documento-Síntese ‘ Uma Nova Política de Formação Continuada dos Professores da Educação Básica da Rede Pública Estadual ‘- SEED - 2007

(PDE)<sup>64</sup>, operacionalizado pelas IES e diretamente ligado ao plano de carreira; *Cursos e Simpósios* relacionados às áreas do conhecimento ou às modalidades de ensino, desenvolvidos em Faxinal do Céu, CETEPAR ou outro local; *Projeto Folhas*, no qual os educadores, de acordo com sua iniciativa, podem produzir textos relacionados com o trabalho pedagógico dos conteúdos curriculares, socializam suas experiências e, também, o *Portal Dia-a-dia Educação*, da SEED-PR, que funciona como ambiente colaborativo de aprendizagem disponibilizando informações e conhecimentos voltados para subsidiar o trabalho docente e pedagógico. Todos estes programas propiciam aos profissionais da educação a sua participação efetiva, conferindo-lhes certificação que conta para a progressão na carreira e a busca da melhoria do processo educacional.

Discurso brevemente sobre alguns desses programas na tentativa de explicitar a inserção do pedagogo nessas modalidades. São, entre outros cursos, oportunidades para buscarem aperfeiçoamento e atualização para a melhoria de sua prática. Partem dos pressupostos determinados pelas coordenações e departamentos da mantenedora no atendimento aos diversos programas instituídos pelas políticas educacionais, os quais definem temas e materiais de estudo e trabalho.

#### 4.7.5.1 Semana Pedagógica

A Semana ou Reunião Pedagógica – também considerada oficialmente como formação continuada, capacitação – consiste em dias previstos em calendário escolar para trabalhos de estudo e planejamento e envolvem toda a comunidade interna. Sua previsão em calendário fundamenta-se na Deliberação 002/02 do Conselho Estadual de Educação, o qual prevê que “*reuniões pedagógicas, organizadas, estruturadas a partir da proposta pedagógica do estabelecimento e inseridas no planejamento anual*” sejam consideradas como efetivo trabalho escolar, desde que não ultrapassem 5% do total dos dias letivos, ou seja, 10 dias no decorrer do ano.

Caracteriza-se como uma atividade descentralizada, pois ocorre simultaneamente em todas as escolas da rede e envolve todos os seus trabalhadores, onde são abordados temas relacionados à prática e à organização do trabalho pedagógico. Esses encontros ocorrem no iní-

---

<sup>64</sup> Os Grupos de Estudo, os NRE Itinerantes, o PDE e outros, são programas de formação continuada ofertados a todos os educadores da rede estadual. A Jornada Pedagógica contempla apenas as equipes pedagógicas das escolas.

cio de cada semestre e a participação dos trabalhadores da educação constitui presença obrigatória, uma vez que aí serão discutidas as ações a serem desenvolvidas durante o ano letivo.

A iniciativa da SEED de prever espaços no calendário escolar para a realização de reuniões pedagógicas reafirma seu papel como gestora do sistema educacional enfatizando que a escola não se constitui em um lócus descentralizado mantido a revelia, mas instância coletiva na mediação de ações entre sujeitos e o universo educacional macro, ou seja, sociedade, sistema, Estado.

#### 4.7.5.2 Grupos de Estudo

O Grupo de estudo é uma modalidade de formação continuada, oferecida pelos departamentos pedagógicos da SEED desde 2005, sob a coordenação da Superintendência de Educação - SUED. Constitui-se por iniciativa e adesão de professores que assumem o compromisso de realizar estudos autônomos de textos selecionados pela SEED que contribuem para enriquecer as discussões das políticas educacionais.

Ao indicar a natureza dos trabalhos no Grupo de Estudos, a SEED-PR aponta processos de leitura, reflexão e discussão em torno das áreas do conhecimento procurando contribuir para o avanço pedagógico do educador. As instruções são reeditadas anualmente, as quais são justificadas pelo fato de que a formação continuada deve ter como lócus a Escola. Por isso definem todo o funcionamento dessa modalidade: coordenadores, critérios de participação, áreas de estudos, datas de realização, material e metodologia dos encontros e atribuições de todos os envolvidos.

São oferecidas as seguintes áreas de formação aos educadores: área do conhecimento específica ou história e cultura afro-brasileira; para educadores que atuam em modalidades especiais existem as áreas da educação infantil, profissional, de jovens e adultos, especial, do campo, escolar indígena; também é ofertada para a formação de docentes para professores dos cursos normais e organização do trabalho pedagógico nas escolas e em ambiente hospitalar para pedagogos, gestores e conselheiros escolar. A carga horária de formação é de 30 horas, distribuídas em seis encontros presenciais de 4 horas, aos sábados, portanto fora do horário de trabalho do educador, e 6 horas não presenciais destinadas a leitura prévia dos *textos definidos* pela mantenedora. Os encontros acontecem nas escolas, onde um pedagogo ou professor se

responsabiliza por coordenar os trabalhos, pela lista de frequência e pelo encaminhamento do relatório das atividades desenvolvidas à SEED-PR.<sup>65</sup>

#### 4.7.5.3 Itinerante

O NRE-Itinerante é um projeto recente<sup>66</sup> de formação continuada descentralizada, com eventos sediados nos Núcleos Regionais de Educação do Estado, que possibilita o contato direto da SEED, através do Departamento de Educação Básica, com todos os educadores em oficinas disciplinares pedagógicas. As oficinas desenvolvem suas atividades na perspectiva da efetivação das diretrizes curriculares estaduais, projetos políticos pedagógicos e nos planos de trabalho docente. Aí são discutidos e abordados os conteúdos de cada disciplina e a utilização das novas tecnologias em sala de aula. A frequência ao curso é obrigatória, uma vez que os encontros são realizados no horário de trabalho dos educadores.

De acordo com a Assessoria da Superintendência para formação dos profissionais da educação, a formação itinerante nos anos de 2007, 2008 e 2009 priorizou a implementação das Diretrizes Curriculares Estaduais, *discutidas e construídas* pelos educadores da rede.

Em 2010, além de promover, por meio do Departamento de Educação Básica (DEB) e da Coordenação de Gestão Escolar (CGE), a troca de experiências e conhecimentos nas diferentes disciplinas, queremos promover a reflexão e mobilizar ações concretas que respondam às questões/situações que, de diferentes formas, influenciam a realização da prática pedagógica e o acesso ao conhecimento no processo de formação de alunos”. Para tanto, os diferentes departamentos que compõem a SEED-PR “estarão presentes [na] realização de oficinas. (PARANÁ, 2010).

O atual Projeto Itinerante (2010) foi pensado para que os próprios educadores, entre eles o pedagogo, *possam ser docentes*<sup>67</sup> nesse processo de formação continuada para os educadores do Paraná, oportunizando-os a apresentar as suas práticas pedagógicas. Segundo a

<sup>65</sup> Artigo “A política educacional paranaense para formação de professores: um olhar a luz dos textos políticos” de Beatriz Gomes Nadal – UEPG p.12

<sup>66</sup> Esse Projeto de formação continuada descentralizada teve início em 2008 com a denominação DEB Itinerante, em 2009, NRE Itinerante e em 2010, como Projeto Itinerante.

<sup>67</sup> Destaco grifando a expressão “possam ser docentes” no sentido de questionar se qualquer pessoa pode assumir a responsabilidades em uma formação que demanda profundos conhecimentos a respeito dos temas que foram definidos pela mantenedora. Quais foram ou são os critérios estabelecidos para a seleção desses “docentes”? Serão eles capazes de fazer “*limpezas conceituais*” como defende a CGE/SEED em encontro de chefe de NREs nos slides “O Pedagogo e o PTD\_ Encontro de Chefes”, em 2007?

CGE/SEED<sup>68</sup>, os educadores poderão “inscrever sua prática na forma de produção pedagógica para ser avaliada”. “A equipe da Coordenação de Gestão Escolar (CGE), por meio de pareceres dos Núcleos Regionais de Educação (NRE), selecionará as práticas inscritas”<sup>69</sup>. Os pareceres devem observar a

- Concepção de educação compatível com a escola pública estadual do Paraná;
- Coerência no desenvolvimento do conteúdo e do subtema, bem como, pertinência conceitual e legal sobre a prática pedagógica;
- Organização do conteúdo da oficina atendendo aos elementos orientados e disponíveis no sistema.<sup>70</sup>

Os conteúdos e subtemas definidos abordam o currículo escolar, seus fundamentos teórico-metodológicos, concepção de currículo na escola pública, a opção pelo currículo disciplinar e a interdisciplinaridade. Recomendam que se deve enfatizar as insuficiências da abordagem multidisciplinar e da pedagogia de projetos como concepção para a escola pública, as insuficiências das políticas curriculares da década de 90, os parâmetros curriculares e dos temas transversais. Apontam que a abordagem histórico-cultural e o papel do pedagogo na mediação do currículo disciplinar e das diretrizes curriculares estaduais devem ser discutidos nessas oficinas.

Outros conteúdos definidos são sobre a gestão escolar e gestão do tempo, Ensino Médio por blocos de disciplinas semestrais (EMBDS), as instâncias colegiadas; a avaliação do ensino e aprendizagem, sempre tendo o pedagogo como mediador nesses processos. A certificação para os docentes dessas oficinas considerará as horas de docência em cada fase (2) da formação.

#### 4.7.5.4 Jornada Pedagógica para Pedagogos

A Jornada Pedagógica, dentre todos os eventos de formação continuada, é o programa que desde 2004, vem sendo ofertado e direcionado, especificamente, para o pedagogo. Tem como foco “a formação continuada das equipes pedagógicas e diretivas das escolas públicas

<sup>68</sup> Disponível em [www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/cge](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/cge) .acesso em 11/05/10

<sup>69</sup> Entretanto não especificam os critérios para essa avaliação e o embasamento teórico-prático que possui a referida equipe da CGE para avaliar e selecionar a proposta pedagógica do educador. Disponível em [www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/cge](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/cge) .acesso em 11/05/10

<sup>70</sup> Acrescentaria ás observações desse parecer: os dados reais da situação das escolas para leitura e teorização elucidadora, discussões, debates e propostas de ação.

*estaduais para discutir, analisar e dimensionar as ações pedagógicas nas escolas*” (CGE-SEED)<sup>71</sup>. As atividades desenvolvidas nos cursos são promovidas pela Coordenação de Gestão Escolar (CGE), que elabora o processo de capacitação, seleciona os textos para estudo e designa os profissionais que se responsabilizarão pelas palestras para cerca de 6.500 pedagogos da rede pública estadual. O curso é desenvolvido em quatro etapas, de oito horas, distribuída ao longo de cada ano. Cada Núcleo Regional de Educação (NRE), da rede estadual, através de sua equipe pedagógica e/ou disciplinar, organiza e coordena as atividades que serão desenvolvidas nos eventos.

Reconhecida como uma modalidade da formação continuada, a Jornada Pedagógica pretendeu disponibilizar um aporte teórico-prático que subsidiasse as equipes pedagógicas das escolas para desenvolverem seu trabalho numa perspectiva diferente da qual vinha sendo realizada até o momento, uma vez que o novo projeto de educação e de escola necessita de interlocutores que façam a mediação da nova proposta.

Assim propuseram-se temas relacionados com os propósitos das novas políticas educacionais dessa gestão. A construção do projeto político pedagógico das escolas foi uma das primeiras ações implementadas pela SEED-PR, e trabalhadas nos cursos de capacitação, trazendo para o pedagogo a atribuição de “*coordenar a elaboração coletiva e acompanhar a efetivação do Projeto-Político Pedagógico e do Plano de Ação do estabelecimento de ensino*”. Para tal, além dos eventos periódicos, foi designado para cada NRE do Estado pedagogos para assessorar as equipes pedagógicas nas escolas a fim de discutir, analisar e apoiar o processo de elaboração do projeto político pedagógico. Outras ações vieram, como “*coordenar a construção coletiva da Proposta Pedagógica Curricular, a partir das políticas educacionais da SEED e das Diretrizes Curriculares Nacionais e Estaduais*<sup>72</sup>”; orientar a elaboração do Regimento Escolar, do Plano de Trabalho Docente junto ao coletivo, entre outras.

Neste momento do trabalho cabem alguns questionamentos que precisam ser desvelados para se atingir os propósitos da pesquisa: Como é possível discutir e analisar ao mesmo tempo em que se dimensionam ações? Quais critérios são utilizados para a seleção do aporte teórico? Partem da discussão e análise realizadas ‘para’ ou ‘pelos’ sujeitos epistêmicos como se refere à CGE/SEED? Da forma como é organizada e realizada, não se estaria dando respostas a perguntas que as equipes pedagógicas não têm?

---

<sup>71</sup> Disponível em <http://www.diaadia.pr.gov.br/cge/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=10>. Acesso em 13 jul. 2009.

<sup>72</sup> Ver Parecer CEE/CEB n.130/10. Processo n. 420/09 do Conselho Estadual de Educação sobre o tema Diretrizes Curriculares Estaduais

Ao se propor uma formação é importante que se tenha em mente que, nas palavras de Barreto (2006) esta é:

[...] um momento privilegiado de pensar o trabalho do educador. A conciliação destes dois aspectos, teoria e prática, só é possível porque toda prática tem uma sustentação teórica, isto é, um conjunto de idéias, valores, preconceitos, certezas e outras representações que fazem o educador agir da forma que age. Quando a formação não altera a teoria do educador, ela pode mudar o que ele diz, sem, entretanto, mudar o que ele faz. (BARRETO, 2006, p. 97).

Assim, para que haja realmente proveito formativo precisará acontecer uma análise prévia das práticas dos participantes e que, por meio desta, possa ocorrer o diálogo entre formador e os que compõem o público alvo da formação. Sem isto, as práticas jamais serão transformadas.

Nessa perspectiva, a proposta de formação continuada -, instituída através do Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE - e elaborada pelo sistema de ensino público estadual paranaense -, apresenta possibilidades de um processo formativo aos educadores no atendimento dos propósitos da escola pública.

Assim, discorro brevemente sobre o PDE tomando como pano de fundo os pressupostos contidos no Documento-Síntese (p.12-13), uma vez que esse programa assume as seguintes princípios:

- a) reconhecimento dos professores como produtores de conhecimento sobre o processo ensino-aprendizagem;
- b) organização de um programa de formação continuada atento às reais necessidades de enfrentamento de problemas ainda presentes na Educação Básica;
- c) superação do modelo de formação continuada concebido de forma homogênea e descontínua;
- d) organização de um programa de formação continuada integrado com as instituições de ensino superior;
- e) criação de condições efetivas, no interior da escola, para o debate e promoção de espaços para a construção coletiva do saber.

#### 4.7.5.5 Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE

O PDE é uma política educacional considerada inovadora de formação continuada dos educadores da rede pública estadual instituída pela SEED, em parceria com a Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior.

Propõe um conjunto de atividades organicamente articuladas, definidas a partir das necessidades da Educação Básica buscando no Ensino Superior a contribuição solidária e compatível com o nível de qualidade desejado para a educação pública no Estado do Paraná. Foi idealizado durante a elaboração do Plano de Carreira do Magistério – Lei Complementar nº103/2004, “a partir das reuniões conjuntas entre os gestores da SEED e os representantes do Sindicato dos Professores (...) para produzir progressões na carreira e melhoria na qualidade da educação oferecida a milhares de crianças, jovens e adultos das escolas públicas do Paraná”<sup>73</sup>.

Segundo o documento “*Informações gerais sobre o Programa de Desenvolvimento Educacional*”, o Programa ao prever avanços na carreira e tempo livre para os estudos, preocupa-se com a formação permanente dos educadores e com a aprendizagem dos alunos. É um programa que tem a duração de dois anos, sendo que no primeiro ano, o educador será afastado de suas atividades em 100 % e, no segundo ano, em 25%. Persegue a utopia da educação que seja “de fato universal, democrática, transformadora e de qualidade”. “A parceria com as Instituições Públicas de Ensino Superior do Paraná decorre da percepção de que a essência do Programa encontra ressonância na reflexão pedagógica crítica nelas produzida”. Acredita-se que a construção desse programa venha a ultrapassar os limites da ação proposta, uma vez que viabiliza a integração entre formação inicial e formação continuada, o qual poderá resultar em outras parcerias ainda mais promissoras.

O novo modelo de formação continuada tem como propósito proporcionar ao educador o retorno às atividades acadêmicas de sua área de formação inicial, o qual será realizado de forma presencial nas Universidades públicas do Estado do Paraná. A forma semi-presencial se caracteriza pelo contato permanente do cursista com os demais educadores da rede pública estadual de ensino, “Apoiados com os suportes tecnológicos necessários ao desenvolvimento da atividade colaborativa”.

O professor PDE iniciará suas atividades elaborando um Plano de Trabalho em conjunto com o professor orientador das IES, que constitui uma proposta de intervenção na realidade escolar, a ser estruturada a partir de três grandes eixos: a proposta de estudo – que será desenvolvida ao longo dois anos – a elaboração de materiais didáticos – para uso nas escolas – e a orientação de Grupos de Trabalho em Rede (GTR) – que envolve o conjunto dos professores da rede pública estadual. O programa, de caráter interinstitucional, envolve, além da SEED e SETI, as cinco instituições de Ensino Superior estaduais – UEL, UEM, UNICENTRO, UNIOESTE e UEPG – e as duas instituições federais – UFPR e UTFPR.

---

<sup>73</sup>Informações gerais sobre o programa de desenvolvimento educacional – PDE/SEED-PR – Disponível em <http://www.pde.pr.gov.br>

#### 4.7.5.5.1 Formação Continuada dos Professores PDE<sup>74</sup>

O Relatório “*O processo de acompanhamento e avaliação da formação continuada dos professores PDE na UFPR: na Área de Pedagogia*” traz uma proposta de avaliação do Programa de Desenvolvimento Educacional com a finalidade de “analisar até que ponto esse programa está contribuindo, por meio da relação entre a universidade e a escola, para o desenvolvimento de uma formação continuada de professores e pedagogos. Essa proposta “integra o projeto de pesquisa de duas professoras da UFPR<sup>75</sup>, (e também orientadoras de quatro professoras- PDEs), intitulado “*A Qualidade da Formação de professores no Contexto Atual: Escola, Universidade e Políticas Educacionais*”, que teve como um dos objetivos específicos participar do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) no sentido de “resgatar o vácuo histórico criado entre o professorado, universidade e órgãos oficiais educacionais”(…)

Segundo o Relatório, o programa oportuniza “novos espaços para a socialização dos resultados e conclusões das experiências concretizadas ou em execução em escolas da rede pública estadual” na busca de “estudo e pesquisa conjunta para o levantamento de alternativas que podem ser identificadas na atuação docente, frente às questões cruciais que se apresentam na sociedade contemporânea”.

O Relatório contextualiza o processo de implantação do PDE na UFPR e as dificuldades encontradas, as quais são atribuídas, “em grande parte, por se constituir esse programa de uma experiência inédita no Estado que envolve ampla e complexa rede de relações, seja de ordem interna a cada Universidade, seja de caráter inter-institucional”. Aponta também a avaliação do encontro de área de Pedagogia pelos orientandos; a viabilidade e validade do programa, seus pontos positivos; entraves e dificuldades, ou seja, seus pontos negativos e encaminhamentos e sugestões.

Os participantes, da área da Pedagogia, consideram que o programa é viável e que oferece a possibilidade de contribuir para a formação continuada dos professores e pedagogos do Estado diante das novas e complexas necessidades do ensino. A parte pedagógica foi considerada pelos pedagogos como muito proveitosa no que se referem aos cursos, disciplinas, seminários e encontros com os orientadores. Oportunizou “contato e aprofundamento com a literatura atual, com tempo disponível para estudar e discutir sua prática”.

Nesses grupos, o PDE foi considerado como uma proposta interessante, pois ofereceu

---

<sup>74</sup> O subtítulo considera um fragmento da avaliação, ainda não-formal do PDE.

<sup>75</sup> Professoras Cleusa Valério Gabardo e Regina Cely C. Hagemeyer

“tempo para um olhar mais aprofundado e de reflexão sobre a escola”. Desse modo, “os participantes aprovaram a liberdade de opção para escolha de um tema de estudo”.

O trabalho dos orientadores, de modo geral, foi considerado comprometido, receptivo e, de acordo com um dos participantes com “grande embasamento teórico, o que acrescentou muito em nosso conhecimento e que irá enriquecer nossa prática”.

Para os participantes, a vivência do projeto “proporcionou boas e novas amizades, e essa é uma necessidade dos professores na profissão”.

Os entraves e dificuldades do PDE apontados no supracitado relatório trazem as falhas “no sentido da organização do tempo, datas e informações desconstruídas, burocracias desnecessárias, problemas de comunicação”. Os grupos, de modo geral, consideram que os organizadores do PDE precisam articular melhor as atividades propostas, principalmente equacionando a disponibilidade do tempo dos professores de vinte horas, que trabalham em outro sistema de ensino.

Na compreensão dos participantes, “é importante que a UFPR, como instituição pública, não se afaste do programa, dado ao seu campo de pesquisa e estudos, voltados para a Educação Pública”.

O grupo de área de Pedagogia reconhece que as dificuldades que ainda são encontradas decorreram pelo fato do PDE ser um programa novo e inovador, complexo e abrangente. No entanto, buscou alternativas para uma questão premente, que é o isolamento e estagnação dos professores da escola públicas, notadamente as estaduais.

## 5 FORMAÇÃO CONTINUADA: ANÁLISE DOS RESULTADOS

*“(...) a compreensão da realidade social decorre não da assimilação resultante da transmissão de ‘bons conteúdos’, mas sim da prática sobre essa realidade social. É a teoria que é expressão da prática; e são tantas práticas... É este o papel do conhecimento; ele é meio, não se constitui em objetivo em si mesmo” (SANTOS, 1992, p.130).*

Os depoimentos coletados aqui analisados tomam como referência o entendimento de pedagogo escolar e o de formação continuada sob a ótica de alguns autores discutidos nesse estudo e do sistema de ensino de ensino público estadual paranaense. Ou seja, procura analisar em que medida essa compreensão se aproxima ou se distancia na prática dos sujeitos desta pesquisa procurando penetrar nas intenções a partir das quais as ações e relações adquirem sentidos (MINAYO, 1993).

Neste capítulo, portanto, trato de proceder a uma reflexão sobre esses depoimentos procurando apontar possibilidades e limites da formação de pedagogos através destas considerações pontuais, mas que carregam significados e representações relevantes que sugerem ser tomadas como premissas num projeto e programa de formação continuada de educadores.

As categorias de análise selecionadas nessa pesquisa são, portanto, decorrentes de posturas teóricas assumidas e da coleta de dados obtidos na realidade empírica. São elas:

- Caracterização do pedagogo da pesquisa;
- Conteúdos da formação continuada;
- Formação continuada e os impasses no trabalho do pedagogo;
- Prática/trabalho pedagógico do pedagogo face à formação continuada.

### 5.1 CARACTERIZAÇÃO DO PEDAGOGO DA PESQUISA

O pedagogo da escola pública estadual paranaense é profissional de carreira, admitido por concurso público<sup>76</sup>. Exige-se dele, como escolaridade mínima, a licenciatura plena em Pedagogia, ou Curso Normal Superior com a devida complementação de estudos (apostila-

---

<sup>76</sup> Edital

mento<sup>77</sup>). Portanto, são oriundos dos cursos de Pedagogia de Instituições Superiores (IES)<sup>78</sup>, públicas e privadas.

Em relação ao período de realização do Curso de Pedagogia, a pesquisa indica que: a) 8% dos pesquisados ingressaram na década de 1970; destes 6% concluíram antes do final dessa década (1970) e 2% no início da década seguinte (1980); b) 40% dos pesquisados ingressaram na década de 1980, sendo que deste percentual, 37% concluíram o curso na mesma década (1980) e 3% concluíram no início da década seguinte (1990); c) 30% dos pesquisados iniciaram sua formação na década de 1990, destes, 25% concluíram na mesma década (1990) e 5% no início dos anos 2000; d) 22% ingressaram no início dos anos 2000, sendo que 18% concluíram entre 2003 e 2005 e 4%, em 2006.

Esses dados possibilitam analisar as duas grandes tendências dos cursos de graduação em Pedagogia em desenvolvimento a partir dos anos de 1970, as quais estão presentes na formação dos pesquisados. Uma das tendências é fundamentada no modelo tradicional, fixado pelo Parecer CFE 252/69, que forma profissionais licenciados habilitados para o exercício da docência das disciplinas pedagógicas nos Cursos de Magistério e os profissionais licenciados conhecidos como especialistas, para atuarem junto às escolas e sistemas de ensino. Outra tendência refere-se à implementação de novo modelo, voltado à formação de licenciados habilitados para o exercício do magistério nos anos iniciais do Ensino Fundamental e, em alguns casos, na Educação Infantil e para as disciplinas pedagógicas do nível médio. Esse novo modelo foi implantado em diversas instituições de ensino superior e aceito pelo CFE, que autorizou as primeiras experiências e, posteriormente, pelo CNE, através de pareceres específicos (FORUMDIR, 2003).

A segunda tendência – formação de professores – foi dominante nos anos de 1990 mesmo convivendo com o antigo modelo. Muitas Instituições de Ensino Superior (IES) agregaram uma ou mais habilitações de especialistas à habilitação para o magistério obedecendo parcialmente ao Parecer 252/69.

Isso é bem evidente na pesquisa: 63% dos pesquisados são especialistas, sendo que destes, 10% possuem as duas habilitações – supervisão e orientação. Convém destacar, nesse sentido, que o último concurso público para especialistas, no Estado do Paraná, se deu em 1993, e exigia do candidato à formação em Pedagogia e habilitação específica – supervisão

<sup>77</sup> Habilitar profissionais a exercer funções de direção, supervisão e orientação escolar. Quanto a isso também ver LDB 9.394/96 – Título VI – art. 64 e Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia – Resolução CNE/CP 1/2006 (art.14).

<sup>78</sup> Definidas pelo Decreto nº 3.860 de 9 de julho de 2001 em: Universidades, Centros Universitários, Faculdades Integradas, Faculdades, Institutos e Escolas Superiores, Centros de Educação Tecnológica.

escolar ou/e orientação educacional<sup>79</sup>. A partir da homologação da LDB 9394/96, que traz em seu artigo 64 ainda as habilitações técnicas que poderão ser efetivadas no próprio curso de Pedagogia ou em cursos de pós-graduação, alguns sistemas mantiveram e mantém os especialistas.

Entretanto, no sistema de ensino público estadual paranaense, a partir de 2004, a função do pedagogo assume nova reconfiguração, ou seja, não o compreende como especialista e sim como professor-pedagogo, cujas atribuições são definidas por uma nova lógica, a do político-pedagógico. Agrega-se a essa nova reconfiguração, a concepção do pedagogo unitário<sup>80</sup>, defendido e buscado como referência para o pedagogo escolar. Isso implica em não mais ser exigido, para o ingresso no cargo, as habilitações técnicas – supervisão escolar e/ou orientação educacional -, uma vez que estas se unificaram em torno dessa nova concepção de pedagogo. Assim, é considerado apenas o de licenciado em Pedagogia, não se detendo mais nas ênfases do curso. Esse aspecto é bastante significativo, relevante e preocupante, pois está diretamente relacionado ao desempenho que se espera do pedagogo escolar e que vem sendo defendido nos cursos de formação continuada, mas que esbarra em um conjunto de fatores, entre eles, a gênese da formação inicial desses profissionais, a qual não está sendo considerada pelo sistema de ensino público estadual paranaense.

A esse respeito é importante destacar que a graduação em Pedagogia, realizada pelos sujeitos da pesquisa, não oferece subsídios suficientes para a formação do pedagogo “unitário” o qual é requerido pelo sistema de ensino público estadual<sup>81</sup>. Isso pode ser constatado pelos dados apresentados no momento da pesquisa. Percebe-se que as tendências de formação é a licenciatura e as habilitações técnicas, ou seja, a supervisão escolar e a orientação educacional.

Outro dado significativo aponta que 60% dos pesquisados não trabalha em outra instituição, sendo que destes, 50% detém dois padrões oficiais (dois cargos de 20 horas cada), ou fazem extensão de carga horária (extraordinário) na própria escola onde estão lotados oficial-

---

<sup>79</sup> Há alguns pedagogos que detém as duas habilitações – Supervisão Escolar e Orientação Educacional – e prestaram concurso público nas duas áreas, uma vez que as provas de seleção eram no mesmo dia, mas não no mesmo horário. Entretanto, não conseguem articular as duas habilitações, devido a fragmentação apresentada pelas mesmas.

<sup>80</sup> O pedagogo unitário é compreendido por Kuenzer (2002) como o trabalhador politécnico porque entende a realidade a partir das categorias contradição, totalidade, utilizando o método dialético e a fragmentação como reflexo da contradição básica do capitalismo, ou seja, a separação entre meios de produção e força de trabalho. (PARANÁ, CGE/SEED)

<sup>81</sup> Considerando a compreensão de pedagogo unitário segundo Kuenzer, percebe-se no sistema de ensino estadual um certo *equivoco deliberado*, uma vez que reuniu as duas especializações – orientação e supervisão - numa só e com isso suprimiu o número desses profissionais nas escolas, que ocasionou entraves na realização do trabalho que vinham desenvolvendo até então.

mente ou em outra escola da rede. Há os que trabalham em outra instituição que não a rede estadual (40%), sendo que destes, uma parcela considerável (31%) está também na rede municipal do município de Curitiba; alguns (2%) trabalham em outro município da grande Curitiba e (2%) na rede particular.

O tempo de atuação na função pedagógica no sistema de ensino público estadual, seja, como especialista ou pedagogo escolar, apresenta: a) 40% dos pesquisados com menos de 5 anos; b) 7% situam-se entre 6 a 10 anos; c) 26% estão entre 11 a 15 anos; d) 18% de 16 a 20 anos; e) 7% , entre 21 a 25 anos e f) 2% com mais de 25 anos.

Convém ressaltar que a função do pedagogo nos diferentes sistemas de ensino - estadual, municipal e privado – não tem o mesmo enfoque. Para o pedagogo da rede estadual que atua em redes diferentes esse aspecto ocasiona insegurança e equívocos, que são agravados por uma inconsistência teórico-prática, a qual tem prejudicado a construção da identidade do próprio profissional. .

Alguns pesquisados (3%) informaram que têm mais uma graduação, além da Pedagogia, como os cursos de Direito, Psicologia e Letras. Porém, a habilitação mais enfatizada é a Orientação Educacional (39%)<sup>82</sup>; seguida da Supervisão Escolar (24%). Os habilitados em Administração Escolar correspondem apenas 2%, nessa mostra; entretanto, 8% têm duas ou mais Habilitações – Orientação Educacional, Supervisão e Administração Escolar; 27% em Pedagogia Plena, com ênfase em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental.

As diversas tendências constatadas na formação dos pedagogos desse estudo constitui uma das questões que precisam ser repensadas e reavaliadas face a reconfiguração do seu papel, uma vez que suas atribuições no sistema de ensino público estadual estão direcionadas à práticas da gestão pedagógica. Isso significa superar a fragmentação na formação continuada.

As instituições mais buscadas pelos pesquisados para a formação inicial estão entre a Universidade Federal do Paraná (UFPR), com 29%; a Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), com 25%; Universidade Tuiuti do Paraná (UTP), com 18%; Universidade do Oeste do Paraná (UNIOESTE), com 4%; Universidade do Oeste Paulista, com 3%; e UNICEMP, com 3%. Outras universidades que, somadas, aparecem com 10% são: Universidade Federal de Juiz de Fora (Minas Gerais), Facinter, Falec, Fafig, Fafija, Centro Universitário Filadélfia (Unifil), Universidade Estadual de Londrina (UEL), Fecivel, Uninove.

---

<sup>82</sup> A incidência maior de graduados nessa habilitação se deve como já foi citado anteriormente, a ser a Orientação Educacional, a única habilitação regulamentada legalmente pela Lei 5.564, de 21 de dezembro de 1968, fato que garantiu certa legitimidade no espaço escolar. Ou seja, apenas os egressos dessa habilitação podiam exercer a função, o que não ocorreu com a Supervisão Escolar.

Outro dado bastante significativo incide sobre o índice de pós-graduados: a grande maioria dos pesquisados (89%) possui cursos de especialização. Entretanto, poucas (2%) dessas especializações estão na área específica do campo de atuação do pedagogo, que é a gestão pedagógica. Os cursos mais evidenciados são os de Psicopedagogia, Educação Especial, Metodologia de ensino da educação básica, Metodologia do ensino superior, Pedagogia Terapêutica, Interdisciplinaridade. Entre as instituições formadoras mais evidenciadas situam-se o IBPEX<sup>83</sup> (24%), seguida pela UFPR (12%), PUC (8%), UTP (6%) FACINTER (5%).

O objetivo de obter informações a respeito da realização ou não de cursos realizados pelos pesquisados, após a graduação, permite compreender as expectativas do profissional em aprimorar sua prática e ter uma visão de mundo em constante mudança. Pode-se observar, portanto, que a maioria dos profissionais não realizou um curso que estivesse relacionado com a função que exerce na escola, a qual envolve saberes e práticas relacionados a processos da gestão pedagógica.

Um fator importante considerado diz respeito à experiência docente de grande parte dos pesquisados (77%) que, em algum momento exerceu e/ou ainda exerce essa função. Esse aspecto sugere certa experiência docente do pedagogo e suas implicações que poderia contribuir para o aprimoramento do desempenho do professor em sala de aula. Pesquisas tem revelado, entre elas, a de Pinto (2002, p.154) que “a experiência docente (...) facilita a articulação entre a ‘teoria’ (conteúdo veiculado no curso) e a ‘prática’ (pedagógica) na formação do especialista” Entretanto, nas observações realizadas, o que se constatou foi que grande parte dos pedagogos encontra muitas dificuldades em realizar intervenções didático-metodológicas quando envolvem peculiaridades da prática docente – avaliação, uso de técnicas e recursos de ensino etc. - e a detecção de problemas de aprendizagem entre os alunos. Esses aspectos são constatados no cotidiano das escolas, quando se atribui a responsabilidade pelos resultados pouco satisfatórios da aprendizagem a causas exteriores à escola.

Nessa perspectiva, entendo que a elaboração da Jornada Pedagógica e os demais programas de formação continuada poderia ser concretizada a partir destas características do público-alvo tendo a preocupação de propor uma fundamentação para sua prática pedagógica evitando com isso uma formação do modelo “bancário”.

---

<sup>83</sup> IBPEX- Instituto Brasileiro de Pós-Graduação e Extensão. Em 1996 houve uma oferta de curso de pós-graduação para os professores da rede estadual paranaense, em parceria com a SEED-PR, para justificar a elevação de nível na carreira. Assim, muitos educadores, investiram esforços e custos na realização do curso de Pós-Graduação Lato Sensu em nível de Especialização em Metodologia do Ensino de 1º e 2º Graus (de acordo com a Resolução nº12 de 06 de outubro de 1983 do Conselho Federal de Educação). Esse curso foi realizado no período de junho a agosto de 1996 e contava com uma carga horária de 369 horas. Nesse sentido, explica-se o percentual elevado (24%) de pós-graduados nessa instituição (IBPEX) e nesse período (1996).

## 5.2 A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PEDAGOGO

De modo geral, e tomando os dados do Relatório de Avaliação, da Coordenação de Formação Continuada (CFC), da Secretaria de Estado da Educação (SEED), a frequência ao curso atingiu 65%, durante o ano de 2008 no Núcleo Regional da Educação de Curitiba.

As vagas ofertadas por esta Coordenação, neste ano correspondem, praticamente, ao número de profissionais existentes no quadro funcional e, geralmente, não são preenchidas em sua totalidade. Dos inscritos 70% concluíram o curso e, destes, aproximadamente 80% realizaram a avaliação oficial do evento. Assim, 47% concordam que o curso atendeu as expectativas; 70% acreditam que os conteúdos trabalhados foram relevantes para o trabalho nas escolas; 43% afirmam que os textos discutidos nos encontros foram previamente lidos pelos participantes. Para 60%, os recursos materiais de apoio utilizados – vídeos, data-show, retroprojektor, trabalho em grupo - ajudaram a enriquecer as atividades.

De acordo com 65% dos cursistas, os docentes foram claros na apresentação dos conteúdos; para 38%, os docentes deram espaço para questionamentos, quando necessário, e 46% apontaram que os docentes responderam com clareza as dúvidas existentes; (...) 62% concordam que a carga horária foi adequada; 79% afirmam a adequação das instalações e 89% apontam o respeito aos horários de início e término dos trabalhos.

Considero os dados a respeito da organização logística relevantes, pois orientam a realização estrutural e funcional dos futuros cursos para que estes ofereçam condições materiais adequadas aos participantes. Porém, não se pode negligenciar nessa formação o tratamento do conteúdo, que é a essência dos cursos. Para isso, é necessário, como já foi discutido anteriormente, partir da prática social, da realidade do educador e dos saberes que traz o que vai exigir uma investigação/pesquisa para planejar e organizar os processos formativos a fim de que atinjam seus objetivos.

Os dados da pesquisa empírica desse estudo revelam que a partir do ano 2004 até 2008, 39% dos pesquisados participaram assiduamente do programa Jornada Pedagógica e 61%, ora participavam em um ano e não em outro; destes, 40% ingressaram no serviço público nos anos de 2007-2008 e começaram a partir daí, a frequentar a Jornada Pedagógica.

Os profissionais que não aderiram ou que não deram continuidade aos cursos que iniciaram demonstram certo grau de insatisfação a respeito de programas de formação continuada promovidos pelo sistema de ensino. Os fatores que levam a esse descontentamento, segundo Penin (2009), “grande parte deles é de origem pública”, ou seja, “não tem origem na esco-

la” e, desse modo “não podem ser resolvidos nesse âmbito”, pois demandam ações de caráter político e de novas propostas. (p.28). Isso fica evidente quando justificam, que os cursos “*não trazem mais novidades e não apresentam soluções para os problemas que a escola vivencia*”<sup>84</sup>. Consideram também que “*a teoria, está distanciada da prática e é difícil ser operacionalizada na escola*”.

Contraopondo-se a essas declarações, alguns reconhecem que a “fundamentação teórica torna a prática cotidiana mais confiante” e propicia “*subsidiar nossa prática, proporcionando melhor envolvimento e integração com os segmentos da prática escolar*” e recomendam “*se capacitar sempre e aplicar seus conhecimentos na prática pedagógica*”, não abrindo mão “*da formação teórica dando continuidade ao estudo de textos, apresentação e discussão. É a partir do aporte teórico que se pensa melhor a prática*”.

O fato de não progredirem mais na carreira, pois “*já atingiram os níveis previstos de melhoria salarial*”<sup>85</sup> também constitui uma razão para a não participação nos cursos de formação continuada.

Nesse sentido, - e buscando compreender os seus argumentos - em relação às possíveis soluções que os cursos possam oferecer a problemas vivenciados pela escola -, é relevante destacar estudos como o de Penin (2009), Kuenzer(2000) e de Candau (1996 ), entre outros, que recomendam a escola, como espaço estratégico, profícuo e privilegiado de debate, discussão, encontros e de desenvolvimento da formação continuada onde pode ser utilizada a autonomia, já garantida em lei, como aspecto fundamental de mudanças. Essa autonomia sugere um novo repensar sobre os aspectos que mais fragilizam a escola e os docentes e buscar no coletivo de educadores propostas de ação propositivas que pressionem os poderes constituídos a assumir um trabalho conjunto, porém, consistente para a superação desses problemas. Nesse sentido é que o pedagogo enquanto interlocutor de processos educativos e também formador da essência humana pode ressignificar sua prática e legitimar o seu papel.

Entretanto o argumento de que “*a teoria está distanciada da prática e é difícil ser operacionalizada na escola*” pressupõe uma compreensão equivocada de que esta deve dirigir ou governar, exclusivamente, a prática. Nesse caso, pode ser que os cursos de formação continuada não tenham tido o cuidado de esclarecer que o que torna uma concepção teórica viva é

---

<sup>84</sup> Atualmente, a escola tem vivenciado, em escala crescente, problemas que são exteriores a ela, mas que se refletem no seu espaço, como a questão da violência, da drogadição e da falta de responsabilidade dos pais em relação a vida acadêmica e afetiva dos filhos. São problemas sociais, os quais não está preparada para enfrentá-los, mas que estão presentes no cotidiano de quase todas as escolas.

<sup>85</sup> Diante desse fato, o PDE – Programa de Desenvolvimento Educacional vem atender a progressão na carreira do magistério, através de cursos de formação continuada.

seu desdobramento em torno de ações que desencadeiem processos reflexivos para a superação do paradigma racionalista e técnico na área de formação.

Se no decorrer da formação continuada o educador apropriou-se do sentido e dos limites do saber saberá que estes devem ser postos em xeque e revistos a cada novo momento, uma vez que os conceitos e teorias formulados por pesquisadores foram criados com base em um momento do real, que está em constante *devir* (PENIN, 2009).

Importa ressaltar que a perspectiva que pode ser pensada para a superação das dificuldades que afetam os cursos de formação continuada é a reflexão em torno de que a teoria não é guia da prática, uma vez que a teoria expressa a ação prática dos sujeitos. Bruno (1989, p.18) esclarece que “a teoria compreende a prática sobre as coisas, não a coisa. Daí, sua única função é indicar caminhos possíveis, nunca governar a prática”. Desse modo, como reforça Martins (1986, p.78) “as teorias não podem ser vistas como guias para a ação, mas sim como pistas para a realização de outras práticas”.

Ainda, segundo a autora, reconhecer a prática social dos educadores, como ponto de partida implica, inicialmente, alterações nas formas das relações sociais estabelecidas no interior desse processo, tanto ao nível de sala de aula, como nas formas organizacionais da escola como um todo.

A falta de perspectiva de avanço na carreira, relacionada à questão salarial, é um dos fatores que acarreta um sentimento de desvalorização, de menos-valia do trabalho, o qual vai se acentuando no decorrer do exercício da profissão implicando em não encontrar razão para aperfeiçoamento, formação continuada ou especializações. O desânimo que acomete esses profissionais na sua vida particular e no seu espaço de trabalho traz como consequência o comprometimento da qualidade da educação e, desse modo, fecha um círculo vicioso.

Huberman (1995) e Bolivar (2002) acreditam que a vida dos educadores passa por uma sucessão de etapas ou fases, as quais dependem dos acontecimentos ocorridos em suas trajetórias individuais, determinados pela maturidade ou pelo ambiente profissional e social.

Os sujeitos desta pesquisa que se encontram na etapa inicial de suas carreiras, nos primeiros 5/6 anos, correspondem a 40%. Segundo Huberman (1995) e Bolivar (2002), nesse período os educadores passam por momentos de exploração da entrada na profissão caminhando para uma estabilização. Nessa fase, acontece um confronto entre os ideais e a realidade do cotidiano escolar marcado por um modo próprio de trabalhar e por uma autonomia profissional na execução do trabalho. Seria esse, então, o momento propício para um investimento sólido e significativo nos movimentos formativos por parte dos organizadores e planejadores dos conteúdos de formação? Ou seja, os coordenadores e elaboradores de programas de

formação continuada poderiam empreender pesquisas e estudos, elaborando diagnósticos para atingir o público-alvo no direcionamento da formação ou capacitação para que à medida que vão avançando no exercício da função, entre os 7 e 25 anos, aproximadamente, busquem o comprometimento com o ensino e com novas experiências pessoais; evitando que se sintam prejudicados e levando-os, com isso, a buscar novos desdobramentos da função, como o trabalho em departamentos das secretarias ou núcleos de responsabilidade administrativa. Nessa fase, encontram-se 53% dos sujeitos da pesquisa.

Para alguns dos pesquisados a proximidade da aposentadoria representa deixar para trás seus poucos avanços e as suas angústias, enquanto profissionais. Nessa situação encontram-se 7% deles. Alguns, ainda demonstram alguma perspectiva de trabalho, mas fora do serviço público e mesmo da escola; os poucos que tentam mudar sua prática encontram, por parte da escola, muita resistência e pouco incentivo.

Acreditam que essa resistência poderia ser superada se os cursos de formação continuada oferecessem a oportunidade *“não apenas para o pedagogo, porém, para toda comunidade escolar. Dessa forma estaríamos agindo dentro da mesma linha de ação”*. Reconhecem *“ser este o caminho certo”*, uma vez que *“os professores [ouviriam] as mesmas instruções que nos são passadas”*. Por isso sugerem *“Realizar palestras no colégio de origem dos pedagogos juntamente com o corpo docente, sobre temas escolhidos pelos mesmos”* procurando atender a demanda da coletividade de cada escola.

*“Ter momentos para a troca de experiências [para] tratar o cotidiano escolar, envolvendo “situações-problema”* exige rever o formato de organização dos cursos, pois

*“Grupos grandes (toda Curitiba) na maioria das vezes não funcionam, muita conversa, pouca participação”.*

*“Quando o número de participantes é menor percebo mais envolvimento e consequentemente eficácia nos resultados. Apreciei muito o encontro que foi explorado os trechos dos filmes que pudemos fazer gancho com nossa vivência”.*

*“Sugiro que nas datas de formação todos os professores possam comparecer e, portanto, deveria haver dispensa do aluno, pois da forma como as formações estão acontecendo não é possível o comparecimento de todos”.*

Kuenzer (2000) esclarece que a formação continuada por ser atravessada pela lógica da fragmentação, não permite mudanças significativas. Os educadores quando são retirados do ambiente escolar para fazer cursos por área disciplinar ou temática retornam muitas vezes

desmotivados por não conseguirem colocar em ação aquilo que aprenderam, pois não encontram respaldo no próprio grupo de profissionais da escola.

Assim, as possibilidades de superar a fragmentação na formação continuada pode estar presente, como já foi dito, no próprio âmbito escolar. Para isso, há a necessidade de articular os educadores e tomar como eixo o projeto político-pedagógico enquanto totalidade a partir do qual as dimensões disciplinares e transdisciplinares vão se definindo, o que justifica abordagens por área ou tema, entretanto, considerando sempre a escola e o trabalho escolar como totalidade que define e ao mesmo tempo articula as partes.

Essas experiências propiciarão ao educador desenvolver sua identidade como profissional da escola e não de especialista em disciplina ou função; o seu trabalho é parte do trabalho escolar, o qual tem que se articular ao dos demais profissionais da escola. Desse modo, a formação continuada passa a ter um sentido, pois estabelece compromissos e cumplicidades permitindo o enfrentamento compartilhado de problemas que são comuns, e a permitir mudanças significativas.

Nesse contexto, observa-se no depoimento dos pesquisados que há uma compreensão de formação continuada em serviço nessa perspectiva. Entretanto, Candau (1996) alerta que o mero fato de estar na escola não garante a presença das condições mobilizadoras de um processo formativo, pois práticas repetitivas, mecânicas não favorecem tal empreendimento.

Coladas às condições mobilizadoras do processo formativo estão as condições objetivas e subjetivas nas quais a prática do educador pode ser concretizada e, também, as relações recíprocas entre ambas. Isso remete a levar em conta que as condições objetivas estão relacionadas aos aspectos exteriores da profissão, como salário, carreira, condições de trabalho, e condições subjetivas “a vivência diária do profissional no desempenho do trabalho, incluindo as angústias e alegrias nas relações sociais que estabelece” com seus pares. (PENIN, 2009, p.26).

Fica evidente nos depoimentos o desejo da continuidade e da ampliação do programa de formação continuada para o pedagogo. Porém, incluem, também, os demais educadores, numa clara demonstração da consciência da fragmentação que os cursos estão apresentando.

*“A jornada [Pedagógica] sempre contribuiu para o (...) **aperfeiçoamento** profissional”. (grifo meu)*

*“O maior ganho, acredito ser: todas as pedagogas tendo a mesma capacitação quando chega à escola apresenta a mesma postura. O professor mudando de escola/ tendo mais de uma escola, encontra as mesmas regras, posturas, exigências por parte das pedagogas”.*

O “aperfeiçoamento” profissional é criticado por Hypolito (1.999) como sendo uma modalidade de formação continuada que não procede em qualquer situação que envolve o ser humano, uma vez que é impossível tornar alguém perfeito, sem falhas. Desse modo, a modalidade capacitação pode ser a mais apropriada para designar um conjunto de ações, cursos, encontros, seminários, que objetiva desenvolver a qualificação do educador desse estudo.

Entretanto, a capacitação não pode ser confundida, também, com treinamento. A postura profissional depende do modo como cada educador se apropria, internaliza e reelabora os conteúdos/informações discutidos e trabalhados na formação e procura concretizá-los na escola. Apesar das instituições de uma mesma rede de ensino terem orientações e recomendações em comum, estas apresentam certas peculiaridades que diferem uma das outras em relação à organização do trabalho pedagógico. Portanto, as posturas nem sempre são as mesmas. É certo, porém, que a capacitação promove certa segurança ao professor e ao pedagogo quando percebem que há um eixo que estrutura seu trabalho, como os relacionados ao sistema de avaliação, Conselho de Classe, planejamento, os programas e projetos de melhoria do processo ensino e aprendizagem etc.

### 5.3 O CONTEÚDO DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PEDAGOGOS

Os conteúdos trabalhados nos cursos de formação continuada tiveram como eixo norteador a organização do trabalho pedagógico na escola. Para tal, o processo de planejamento da escola – projeto político pedagógico, proposta curricular, plano de ação docente –; a fundamentação teórica a respeito do processo ensino e aprendizagem, da avaliação, de método e metodologia, do Conselho de Classe, das teorias de currículo; legislação; o papel do pedagogo; a gestão democrática na escola, a função social da escola pública e seus desdobramentos; a elaboração e implementação das diretrizes curriculares estaduais, entre outros foram os temas que mereceram destaques no sentido de implementar a nova proposta de educação nas escolas tendo o pedagogo como mediador e articulador desse processo.

A grande maioria dos pesquisados, através do instrumento questionário (90%) e do Relatório de Avaliação (70%), da CFC/SEED, aponta que os temas e conteúdos abordados nos eventos do programa de formação continuada foram significativos e “*contribuíram muito para o aprendizado e desenvolvimento do trabalho*”; propiciaram “*mais segurança na transmissão de informações e orientações no processo educativo*” e “*no desempenho profissional*”. Colaboraram para um “*maior embasamento para a prática do dia-a-dia*”. Assim, leitu-

ras e reflexões propiciaram rever “*questões práticas do nosso dia-a-dia*” procurando-se “*colocar em prática na escola*”. Portanto, “*A organização do trabalho tornou-se melhor devido termos parâmetros para as funções do pedagogo*”.

E ainda:

*“As temáticas facilitam e subsidiam para melhorar os processos pedagógicos, pois oferecem materiais para discussão; ampliam ideias, sugerem, redirecionam. Sempre nos levam a mudar o olhar ou olhar novamente”.*

*“Os conteúdos trabalhados na Jornada Pedagógica nos trouxe fundamentação para o trabalho nas reuniões pedagógicas, Conselho de Classe e atendimento ao professor (...) subsidiaram conversas com professores, alunos, comunidade escolar e contribuíram na construção do projeto político-pedagógico (...) [fundamentando] as ações educativas dando uma visão de todo o processo”.*

*“Os temas nos oferecem mais conhecimento teórico subsidiando nossa prática, proporcionando melhor envolvimento e integração com os segmentos da prática escolar, mas é necessário se capacitar sempre e aplicar os conhecimentos na prática pedagógica”.*

*“(...) pudemos aprender sobre as áreas do conhecimento e discutir com os professores sobre o PTD [Plano de Trabalho Docente], sobre os temas abordados, os quais têm contribuído para nosso trabalho, embora alguns temas tenham sido “repetitivos”.*

Referem-se também à contribuição de certos palestrantes no embasamento da prática pedagógica para que pudessem “*entender o processo educativo na sua totalidade*”. Assim, sugerem:

*“A discussão de temas atuais deveria ser abordado por esses palestrantes desde o resgate de auto-estima [quanto] a qualidade de trabalho.”*

*“Cursos, grupos de estudos, palestras com profissionais que propiciem formação e troca de experiências”.*

*“Palestras com renomados autores da educação e que estes possam apresentar ‘experiências vividas’ que tenham relação com os contextos reais”.*

*“Trabalhar cada vez mais com temas significativos que possam subsidiar o processo de ensino e, conseqüentemente melhorar a aprendizagem, como forma de prevenir o fracasso escolar”.*

*“Abordagens sobre o processo de inclusão e o trabalho com o professor para atuar com este aluno. Abordagens (do) trabalho com a comunidade”.*

*“(...) temas que afligem a todos na escola, como por exemplo, a indisciplina e o pouco interesse de alguns alunos em querer aprender”.*

*“(...) Acho necessário dar continuidade no tema ‘avaliação’, pois já percebemos avanços significativos”.*

*“Temas da atualidade [como o] enfrentamento da violência, abordagem sobre o uso de entorpecentes, dificuldade das classes populares no cotidiano escolar”.*<sup>86</sup>

Um tema que mereceu destaque nesses encontros e que poderia ser mais aprofundado, de acordo com alguns pesquisados foi (...) *na área de legislação, pois o processo pedagógico vai além do ensino-aprendizagem*. *“É relevante abordagens sobre o ECA, a LDB 9394/96, assim como a própria Constituição Federal nos aspectos relacionados à Educação”*.

O discurso dos pesquisados revela a pertinência dos temas discutidos nos cursos com o trabalho desenvolvido pelo pedagogo na escola. Contudo, requerem abordagens mais aprofundadas de alguns temas e de outros que ainda merecem ser discutidos. Essas questões, presentes nos depoimentos, expressam certa carência de aporte teórico ou de informações que possivelmente, dificultam a melhoria da qualidade do trabalho que desenvolvem nas escolas. Segundo eles, *“É discutindo, conhecendo, aprofundando conceitos que crescemos profissionalmente, desenvolvendo cada vez mais a competência para organizar os processos pedagógicos na escola”*.

A partir destes depoimentos entende-se que os vários saberes que permeiam a prática pedagógica precisam formar “uma espécie de reservatório”, na perspectiva de “responder às exigências das situações concretas de ensino”<sup>87</sup>, incorporando conhecimentos, competências, habilidades, valores e o fazer pedagógico.

Articular teoria e prática, integrar os saberes científico-tecnológicos bem como associar os conhecimentos específicos da formação profissional e os saberes tácitos advindos das práticas sociais e da experiência profissional a sua prática, relacionando-os e adequando-os aos lugares em que trabalham são alguns dos desafios a serem enfrentados pelo pedagogo em sua atuação (TARDIF, 2002, p.34)

Que saberes específicos, práticos e tácitos são esses a que se refere o autor, que precisam ser apropriados pelo pedagogo para que possa atuar de forma propositiva na educação escolar? São saberes docentes? Saberes pedagógicos? Saberes da experiência? São conhecimentos relacionados com sua disciplina, a Pedagogia? Ou são todos esses saberes que articulados promovem uma prática mais consistente?

<sup>86</sup> Percebe-se nesses depoimentos a diversidade de olhares e percepções da realidade escolar. Considero desse modo, a urgência de uma análise e estudo dos setores competentes tomando como parâmetro a presente questão.

<sup>87</sup> GAUTHIER, C. **Por uma Teoria da Pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Unijuí, 1998

A formação inicial e continuada dá conta dessa complexidade? O tempo para essa formação é suficiente para o desenvolvimento desse saberes, uma vez que, segundo as diretrizes curriculares do curso de pedagogia, se pretende formar o professor, o gestor e o pesquisador? Em relação à formação continuada, ora proposta e ofertada pelo sistema de ensino estadual, aponta essa perspectiva, uma vez que tem como prerrogativa a atuação do pedagogo como gestor pedagógico? Os saberes que estão sendo desenvolvidos nos programas de formação continuada são resultados de um processo de reflexão realizado coletivamente a partir das condições concretas e institucionais da escola, considerando a dimensão histórica e social em que é construída a prática pedagógica?

Estas indagações merecem momentos de reflexão de todos os envolvidos no sentido de buscar estratégias e alternativas para responder a essas demandas. Mas de onde, de quê ou de quem partirá tal iniciativa? Será do poder constituído a nível sistêmico, das instituições de ensino, da sociedade civil ou de grupos de educadores que anseiam pela transformação e consolidação de uma escola pública, realmente pública?

#### 5.4 FORMAÇÃO CONTINUADA E OS IMPASSES NO TRABALHO DO PEDAGOGO

Empenhem-se no domínio das formas que possam garantir às camadas populares o ingresso na cultura letrada, vale dizer, a apropriação dos conhecimentos sistematizados. E, no interior das escolas, lembrem-se sempre de que o papel próprio de vocês será provê-las de uma organização tal que cada criança, cada educando, em especial aquele das camadas trabalhadoras, não veja frustrada a sua aspiração de assimilar os conhecimentos metódicos, incorporando-os como instrumento irreversível a partir do qual será possível conferir uma nova qualidade às lutas no seio da sociedade. (SAVIANI)<sup>88</sup>

O presente discurso de Saviani constitui o mote que norteia o entendimento de pedagogo no sistema de ensino público estadual. Ou seja, toma como premissa de trabalho pedagógico e de pedagogo “(...) um projeto de educação coletivo, democrático e comprometido com o acesso das classes populares ao conhecimento sistematizado (...) de emancipação, articulando, nos espaços de contradição, um sentido político, social e transformador”. Mas, afinal, qual é de fato o papel do pedagogo no sistema de ensino estadual? Quais são as condições

---

<sup>88</sup> Recado aos formandos de pedagogia da Universidade Santa Úrsula, Rio de Janeiro, 1984. O discurso de Saviani dirigido aos futuros profissionais da educação escolar – orientadores, supervisores, administradores e inspetores escolar – recomenda o cuidado em garantir uma formação de qualidade, uma vez que, nessa perspectiva serão os organizadores dessa escola.

conceituais e estruturais que lhes são oferecidas para que possa realizar sua função? (PARANÁ, 2006).

Essas questões levam a indagar a contribuição da proposta de formação continuada para o trabalho do pedagogo que ora o sistema de ensino estadual implementa. Ou seja, interessa analisar, a partir da perspectiva dos sujeitos da pesquisa, se a formação continuada do pedagogo está contribuindo para o reconhecimento e legitimação do seu papel na instituição escolar e em que medida isso se evidencia.

Para 97% dos pesquisados, a formação continuada específica para pedagogos evidencia o reconhecimento de seu papel na escola, pois desse modo podem “*posicionar-se em relação ao desvio de função*” e com isso “*fortalecer*” o seu papel e sua atuação nos espaços escolares, o qual vem sendo gradativamente descaracterizado e secundarizado”. Afirmam desse modo, que essa modalidade de formação trouxe “*um amadurecimento profissional*”, o que permite “*orientar melhor professores, pais e alunos*”. A “*mudança de visão em relação ao seu trabalho*” traz “*maior segurança no desempenho profissional*”.

Contudo, ao mesmo tempo em que percebem que está acontecendo uma valorização de seu papel (91%) afirmam que há muitos entraves e dificuldades a serem superados para que esse reconhecimento se efetive e possam desenvolver seu trabalho na escola, pois estão sempre presos num “*real contraditório*”.

Grande parte (79%) desses obstáculos, segundo os pesquisados, está relacionada à falta de condições objetivas e subjetivas de trabalho. Esse aspecto fica bem evidente em suas colocações:

*“(...) há poucos profissionais para tanto trabalho que desempenhamos no ambiente escolar”.*

*“(...) existe uma demanda muito grande na Escola e passamos muitas vezes, horas apagando incêndios (brigas, conflitos de pais e filhos, agressões verbais, etc.) e deixamos de montar boas reuniões, dinâmica, material sobressalente para o professor, etc.”.*

*“O papel do pedagogo na prática está cada vez mais parecido com o de inspetor de alunos. A falta de funcionários capacitados (inspetores) faz com que o pedagogo assumira essa demanda. Ainda é um bombeiro. Estamos desenvolvendo a função de inspetor de alunos”.*

*“O maior entrave é a falta do professor, inclusive com atestado, pois ocasiona indisciplina e compromete o desenvolvimento do trabalho pedagógico”.*

*“Ao não agilizar a substituição do professor que se ausenta por vários motivos, (licença médica ou especial, saídas para cursos, etc.) delega ao pedagogo a responsabilidade de substituí-lo, ou de resolver como “ocupar” o tempo dos alunos, uma vez que estes não podem ser dispensados”.*

*“(...) o pedagogo assume inúmeras funções, deixando o trabalho pedagógico em segundo plano”, pois a escola necessita “de alguém que direcione e resolva questões diversas, ficando o trabalho pedagógico acumulado, deixado para depois”.*

*“(...) o porte irreal da escola limita o número de professores, inclusive de pedagogos”.*

Um dos pesquisados denuncia:

*“A escola pública não possui funcionários que atendam muitas questões rotineiras da escola, o pedagogo, normalmente é responsável por coordenar e direcionar no mínimo oito turmas, em média, 400 alunos e 20 professores; os registros dos problemas diários tomam bastante tempo, fora os encaminhamentos de alunos faltosos ou que apresentam problemas neurológicos de aprendizagem e quando conseguimos nos organizar para atender, orientar o professor não dispomos de muito tempo. É necessário uma quantidade maior de profissionais na Escola para assessorar no acompanhamento dos alunos na falta dos professores. A quantidade de pedagogas, hoje, existente na escola não é suficiente para o trabalho existente”.*

Apesar do discurso progressista sobre a valorização do pedagogo expressos na atual política educacional, as afirmações dos pesquisados refletem a continuidade da política educacional da gestão governamental anterior, a qual reformou todo o aparelho estatal buscando torná-lo enxuto, através da incorporação dos princípios da administração privada com uma incipiente estrutura pública de serviços de infra-estrutura (SILVA, 2007). Seguindo esses princípios, a redução do porte das escolas traduziu-se na retirada dos inspetores, na ausência de bibliotecários e laboratoristas e na reconfiguração da função do pedagogo, transformando o supervisor escolar e o orientador educacional no pedagogo unitário. Isso ocasionou a ampliação de sua carga de trabalho, pois o que era realizado por dois profissionais – o orientador e o supervisor –, a partir dessa nova reconfiguração, é exercido por um só, o pedagogo “unitário”. Cabe aqui questionar como desenvolver uma proposta de trabalho que atenda as demandas postas para esse profissional diante da falta de infra-estrutura que permeia o âmbito das escolas?

As questões políticas no interior da escola (42%) dificultam, também, significativamente o desenvolvimento da prática do pedagogo. Essas dificuldades são marcadas por “relações tensas, conflituosas, contraditórias” que reproduzem valores hegemônicos da sociedade, os quais também estão presentes na construção dos sujeitos e nos impasses enfrentados entre os atores educacionais, isto é, entre pedagogo e diretor e pedagogo e professores. Observa-se, assim, que a organização escolar é permeada por relações de poder e de dominação refletidas em sua cultura que alimentam procedimentos de conduta e legitimam a hierarquização presen-

tes na sociedade (VALLE, 2008). Isso leva, por um lado, em relação ao pedagogo, ao antigo estigma a respeito dos especialistas ou técnicos, o qual já foi discutido, e, por outro lado, à falta de reconhecer no pedagogo o educador e parceiro do professor no processo de escolarização de estudantes, que se confirma nas palavras de um dos sujeitos da pesquisa: “*o próprio corpo docente (...) não (re)conhece a especificidade e natureza de seu trabalho*”.

Entretanto, 23% admitem que o pedagogo não assume sua real função como pedagogo escolar, porque entende que sua formação foi inadequada (18%) para atender as demandas da escola pública. Afirmam que “*os profissionais da educação precisam ser mais bem preparados nos cursos de formação*”. Estão conscientes que “*a formação do pedagogo está sendo fragmentada*”, avaliando que “*muitos profissionais fazem cursos à distância ou em faculdades com pouca credibilidade, [ou] ainda, são alunos sem muita responsabilidade; assim acabam terminando (saindo) com pouco conhecimento ou, às vezes, com um conhecimento distorcido da realidade*”.

De fato, os dados comprovam que alguns dos sujeitos da pesquisa freqüentaram instituições de pouco reconhecimento acadêmico na avaliação nacional dos cursos. Isso é percebido na dificuldade em exercer a função, quando lhe é exigido conhecimentos relativos à função, fato esse assumido por 13 % dos pesquisados. Desse modo, também, (13%) consideraram a descaracterização e a ambigüidade do curso como fatores importantes que obstaculizam uma formação profissional mais sólida de seus egressos.

Nesse sentido, é interessante saber o porquê algumas pessoas optam pelo curso de Pedagogia. Segundo alguns estudos, a inserção rápida desse profissional no mercado de trabalho, o qual independe de idade e sexo pode ser considerada como justificativa para o ingresso nesses cursos.

Assim, o processo de escolha profissional e a inserção no mundo do trabalho são cada vez mais intrincados, geram dilemas, o que significa que as possibilidades de escolha profissional não estão relacionadas somente às características pessoais, mas principalmente ao contexto histórico e ao ambiente sociocultural em que o jovem vive. No Brasil, por exemplo, observa-se a procura crescente pelas carreiras do serviço público nas quais, uma vez admitido por concurso, o candidato tem a estabilidade nesse serviço garantida por lei.<sup>89</sup>

No caso do pedagogo, a escolha pela profissão pode estar relacionada ao leque de possibilidades em que este profissional pode se inserir como educador, uma vez que a profissão

---

<sup>89</sup> Atratividade da carreira docente no Brasil - Estudo realizado pela Fundação Carlos Chagas sob a encomenda da Fundação Victor Civita, em 2009. disponível no site: [www.fvc.or.br/estudos](http://www.fvc.or.br/estudos). Acesso em 12/06/2010.

regulamentada em agosto de 2009, através do Projeto de Lei nº 4.746/1998 – ANEXO D 7<sup>90</sup> faculta, no Artigo 2º, ao profissional da Pedagogia o exercício profissional de atividades relacionadas “a suporte pedagógico à docência”; a “ministrar disciplinas pedagógicas e afins nos cursos de formação de professores”; “desenvolver novas tecnologias”; “elaborar, planejar, implementar, coordenar, acompanhar, supervisionar estudos, planos, projetos, programas atinentes aos processos escolares e não-escolares, a gestão educacional no âmbito dos sistemas de ensino e de empresas de qualquer setor econômico, e à formulação de políticas públicas na área da educação”, como também “fazer recrutamento e seleção, elaborar programas de treinamento e projetos técnico-educacionais em instituições diversas”.

Importa lembrar que para o sistema de ensino público estadual - apesar da nomenclatura “professor pedagogo” - o pedagogo não é compreendido como professor, mas aquele que oferece suporte pedagógico aos docentes. Nesse sentido, a base de sua formação “comporta estudos de aprofundamento, voltados às duas vertentes: a do pedagogo e a do docente”, pois “há uma especificidade própria em seu fazer profissional” (LIBANELO 2002, p.106)<sup>91</sup>.

Ao considerar essas premissas percebe-se nas instituições escolares que o pedagogo não tem, ainda, reconhecida e definida sua identidade profissional, ou seja, não está exercendo, de fato, sua profissionalidade. Nos depoimentos esse fenômeno fica bem evidente:

*“Alguns professores desconhecem a real função do pedagogo”.*

*“O professor não compreende a função pedagógica do pedagogo”.*

*“O desconhecimento da real função do pedagogo pelo corpo docente, direção, funcionários e pais de alunos, constitui, entrave significativo para o reconhecimento do papel do pedagogo”.*

*“Todos sabemos que o professor vê o pedagogo como um cargo de quem não faz nada”.*

*“O reconhecimento da função ainda esbarra em questões que só poderão ser resolvidas quando houver a conscientização de todos os envolvidos no processo”.*

*“Desse modo, o reconhecimento e valor de sua função é desviada para um “quebra-galho”, ‘pau-para-toda-obra’, um “faz-tudo” e “não-faz-nada”, “disciplinador”, “inspetor”*

<sup>90</sup> ANEXO 7 – Lei que regulamenta a profissão do pedagogo.

<sup>91</sup> “Importa formalizar uma distinção entre trabalho pedagógico (atuação profissional em amplo leque de práticas educativas) e trabalho docente (forma peculiar que o trabalho pedagógico assume na sala de aula. [Cabe] também, entender que todo trabalho docente é trabalho pedagógico, mas nem todo trabalho pedagógico é docente” (LIBANELO,2004,p.39).

Por que os professores e a comunidade escolar desconhecem o papel do pedagogo na escola pública estadual, uma vez que as atribuições relativas a sua prática estão contidas nos documentos pedagógicos oficiais – Projeto Político Pedagógico, Regimento Escolar e na Coordenação de Gestão Escolar, da Secretaria de Educação? Esse questionamento leva a alguns pressupostos, entre eles, à reflexão em torno do papel de cada profissional no processo da formação educacional dos alunos. Para tanto, é preciso entender a escola como um todo e como partes integradas, onde cada profissional tem sua função articulada a outras. Também, é preciso discutir e analisar, junto ao coletivo de profissionais da escola, as atribuições de cada setor, os quais estão nos documentos legais internos para que todos se apropriem de seu conteúdo. A partir daí, a construção da profissionalidade vai se dando no processo, a qual vai exigir o domínio da especificidade de seu fazer para o enfrentamento dos conflitos, das incertezas e dos avanços, os quais resultarão em experiências inovadoras, às vezes gratificantes, às vezes nem tanto.

Importa ressaltar que essa questão se concretizará a partir do reconhecimento, por parte do pedagogo escolar, que o objeto de seu trabalho e estudo são as práticas educativas, alicerçadas na explicitação de objetivos e formas de intervenção metodológica e organizativa em instâncias escolares, estas implicadas no processo de transmissão/apropriação ativa de saberes e modos de ação (LIBÂNEO, 2004)<sup>92</sup>.

Assim se expressa um pesquisado:

*“A formação eficiente é fundamental para uma prática consciente. O sistema educacional não apresenta condições suficientes para que o pedagogo desempenhe seu papel com eficácia e a valorização profissional está intrinsecamente [relacionada] a todos esses aspectos.”*

A formação inicial dos educadores, em particular a do pedagogo, ao longo do tempo, tem refletido as forças conflitantes presentes nos jogos de poder de um campo político coberto de indefinições quanto ao projeto educacional da sociedade brasileira. Até hoje se questiona qual é a identidade de plantão que estão assumindo os pedagogos. Isso merece inúmeros ques-

---

<sup>92</sup> Libâneo explicita que a expressão “transmissão de saberes” é rejeitada por alguns intelectuais da educação. Entretanto, o autor não vê razão para esta rejeição. Diz que a expressão *processo de transmissão/assimilação ativa (ou assimilação ativa)* “deve ser entendida num quadro conceitual mais amplo” Defende que o que “a humanidade produz, cria, transforma, em sua atividade sócio-histórica, vai constituindo os saberes lógico-sistemáticos que formam o patrimônio cultural acumulado ou (...) a experiência humana culturalmente organizada. Os resultados dessa atividade sócio-histórica são objetivados e, daí, comunicados, transmitidos, como condição para que os sujeitos possam “apropriar-se” deles e continuar produzindo saberes, criando novas formas culturais

tionamentos, alguns deles articulados às políticas públicas em educação e merecendo, nesse sentido, análises minuciosas sobre as relações profissionais e sociais presentes nessa área.

Cumprir destacar que a valorização dos profissionais da educação traz algumas implicações, entre elas situa-se a de propiciar condições infraestruturais favoráveis nas instituições de ensino para que possam realizar um trabalho de qualidade para a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem dos sujeitos que devem ser educados. Isso fica claro quando os sujeitos da pesquisa apontam que os principais problemas que o pedagogo escolar enfrenta na escola estão relacionados, em grande parte (77%) às condições concretas de trabalho, já discutidas anteriormente; com a equipe diretiva (13%) e docente (51%), uma vez que estes também desconhecem a especificidade do trabalho pedagógico e impõem ao pedagogo outras tarefas não relacionadas à sua função.

A formação continuada foi considerada por 11% dos pesquisados como um dos problemas que enfrentam na escola no sentido de não conseguirem, em alguns casos, a compreensão de diretores para sua participação, uma vez que a ausência da equipe pedagógica nos dias de curso causa certo tumulto na organização da escola. Outra razão refere-se a não conseguir por em prática os conteúdos/temas trabalhados nos eventos em razão da ausência de condições concretas de trabalho considerando, também, que a ausência das colegas que não participam, por diversas razões, impede rever e mudar certas práticas.

## 5.5 TRABALHO/PRÁTICA PEDAGÓGICA

A escola como instituição social concretiza-se pelas relações entre educação, sociedade e cidadania. Assim, ela se expressa como instituição em uma organização concreta, com objetivos, funções, estruturas traduzindo a mediação entre as demandas sociais por indivíduos escolarizados, transformando-se junto com a sociedade e contribuindo também para essa transformação. Como afirma Veiga (1992, p.16) a prática pedagógica é “uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, e inserida no contexto da prática social”.

Nessa perspectiva o trabalho pedagógico constitui um processo educativo de instrução propiciando o domínio de saberes e modos de agir acumulados não apenas pela experiência como também de formação humana, a qual só pode apresentar um caráter educativo se apresentar uma intencionalidade explícita de corroborar as condições para fazer surgir o sujeito social, político, cultural e profissional e com isso, desenvolver sua autonomia e liberdade intelectual.

A noção de práxis<sup>93</sup> social para o pedagogo, assim como para os demais educadores, constitui o cerne de seu trabalho, uma vez que sua prática parte dos conhecimentos e de um saber-fazer, cuja intervenção crítica, comprometida e intencional tem como finalidade a realização de um trabalho pedagógico voltado para um projeto de emancipação humana.

Portanto, a ação educativa é uma ação política que envolve posicionamentos e escolhas articulados aos modos de compreender e agir sobre a realidade. Entretanto, a atividade educativa não pode ser reduzida ao seu lado prático, uma vez que a teoria é elemento constitutivo desta atividade. Assim esse lado prático não pode ser reduzido ao prático-utilitário (RIBEIRO, 1991).

Nessa perspectiva, cabe ao pedagogo compreender essas premissas para organizar e coordenar o trabalho pedagógico no cotidiano da escola pública envolvendo as seguintes dimensões<sup>94</sup>:

- Construção e implementação do Projeto Político-Pedagógico da Escola;
- Organização do trabalho pedagógico no coletivo da Escola: espaço e tempo escolar - organização da prática pedagógica.
- Formação Continuada dos profissionais da Escola;
- Relação entre Escola e Comunidade;
- Avaliação do Trabalho Pedagógico.

Cada uma dessas dimensões implica o domínio de diversos saberes, conhecimentos e habilidades advindos de uma formação teórica que sustente sua prática (práxis) e que permita novas reflexões sobre seu fazer pedagógico e para além dele, como pesquisador e estudioso crítico e criativo das questões educacionais e humanas.

Estudos mais aprofundados sobre práxis pedagógica constituem para o pedagogo, assim como para todo educador, uma forma de entender as implicações contidas no processo de ensino e aprendizagem no sentido de capacitar, orientar, assessorar e coordenar o corpo docente em seu processo de trabalho com a construção do conhecimento, uma vez que lhe é atribuído “Elaborar o projeto de formação continuada do coletivo de professores e promover ações para sua efetivação” (PARANÁ, 2006).

Diante da construção e implementação do Projeto Político Pedagógico cabe a ele fazer da escola um espaço de luta, construções coletivas, de conquista, onde professores e alunos

---

<sup>93</sup> Nos vários capítulos da obra *Filosofia da Práxis*, Sanchez Vásquez define e redefine Práxis: “atitude material do homem que transforma o mundo natural e social para fazer dele um mundo humano (p.3). “Atividade humana que produz objetos; sem que por outro lado essa atividade seja concebida com o caráter estritamente utilitário que se infere do significado prático na linguagem comum (p.5).

<sup>94</sup> Dimensões do trabalho pedagógico e do pedagogo: contido no texto-documento do NRE/SEED e no portal [www.diaadiaeducacao.pr.gov.br](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br)

possam partilhar saberes e construir uma prática pedagógica articulada às necessidades da sociedade.

A organização do trabalho pedagógico solicita-lhe desenvolver e aprimorar o trabalho escolar, de acordo com o Projeto Político Pedagógico, a Proposta Curricular, o Plano de Ação da Escola e com as políticas educacionais da mantenedora; “atuar, junto com o coletivo de professores na elaboração de projetos de [revisão] de estudos” garantindo “(...) as condições básicas para que o processo de socialização do conhecimento científico e de construção do saber realmente se efetive” (PARANÁ, 2006)

Garantir um processo coletivo de reflexão-ação-reflexão constitui-se em uma prática que precisa estar presente em todos os momentos do trabalho pedagógico, em especial na realização dos pré-conselhos e Conselhos de Classe, onde precisa “coordenar a elaboração de propostas de intervenção decorrentes desse processo”(PARANÁ,2006).

A compreensão do pedagogo como intelectual crítico e reflexivo que reflete coletivamente seu contexto situa-o como pesquisador das questões pedagógicas e éticas. Reflexões que necessitam incorporar, segundo Pimenta (2000) um processo de consciência das implicações sociais, econômicas e políticas da atividade pedagógica docente. Que condições têm o pedagogo para refletir? Pode ele promover a si próprio e aos que assessora modos coletivos de localizar e analisar questões, com o objetivo de melhorar a prática?

Além disso, deve intervir, junto à direção da escola “na elaboração do calendário letivo (?), na formação de turmas, na definição e distribuição do horário semanal das aulas e disciplinas, da hora-atividade e de outras atividades que interfiram diretamente na realização do trabalho pedagógico” como também, “coordenar, junto a direção, o processo de distribuição de aulas a partir de critérios legais, pedagógico-didáticos” em consonância com a “proposta pedagógica da escola”, entre outras atividades que estejam relacionadas ao trabalho e prática pedagógica (PARANÁ,2006).

A prática pedagógica do pedagogo envolve, também, a importância de sua participação, no Conselho Escolar, como instância colegiada, “subsidiando teórica e metodologicamente as discussões e reflexões acerca da organização e efetivação do trabalho pedagógico escolar” (PARANÁ, 2006). Para tanto, precisa fundamentar-se criticamente a respeito das questões históricas, políticas e econômicas que permeiam a sociedade, conscientizando-se que seu papel “transcende as funções burocratizantes, disciplinadoras e fragmentadoras do processo pedagógico”(PARANÁ).

Na relação escola-comunidade cabe-lhe a atribuição de promover “meios de integração entre escola e família, visando um melhor aproveitamento no processo de ensino-

aprendizagem, auxiliando os pais na reflexão de sua função no acompanhamento permanente dos filhos”, assim como “ampliar “espaço de participação da comunidade nas decisões pedagógicas da escola” (PARANÁ, 2006). Essas questões demandam, por parte do pedagogo um constante repensar sua formação e auto-formação lutando por ampliar espaços e tempos para tal empreendimento.

Considerando essas premissas, apresento os depoimentos dos sujeitos da pesquisa procurando vinculá-los às atribuições supracitadas e às mudanças que estes declaram ter ocorrido em seu ambiente de trabalho e também os relacionando ao processo de formação continuada que ora vivencia.

Nesse sentido, constata-se que um número significativo dos cursistas pesquisados reconhece que seu trabalho está relacionado ao acompanhamento, coordenação, orientação, supervisão e assessoramento aos professores e alunos:

*“Organizar o trabalho pedagógico da escola: acompanhar e coordenar os trabalhos na hora-atividade do professor, orientando nas questões do planejamento e da proposta pedagógica”.*

*“(...) atuar como um verdadeiro gestor pedagógico”. “Acompanhamento ao professor nas suas atividades em sala, favorecendo o bom desempenho para ambos, professor e aluno”.*

*“O acompanhamento e apoio ao professor na hora-atividade concentrada<sup>95</sup>. Organização do trabalho pedagógico de forma geral”.*

*“O trabalho diretamente relacionado com a aprendizagem”.*

*“A organização da proposta pedagógica curricular em consonância com o Projeto Político-Pedagógico, visando o ensino/aprendizagem sobre a avaliação, bem como plano de recuperação de alunos com baixo rendimento e assessoramento aos professores”.*

*“Supervisionar o trabalho do professor e colaborar com o trabalho do mesmo em questões como planejamento, metodologia. Orientar pais e alunos no processo de ensino e aprendizagem”.*

*“Acompanhamento aos professores; organização do Conselho de Classe, Grêmios Estudantil, capacitação, etc; Atendimento em grupo e individual de alunos”.*

*“ O acompanhamento da vida educacional e de aprendizagem dos alunos, observando e avaliando as dificuldades por eles encontradas. Acompanhamento do trabalho do professor, orientando e avaliando através da aprendizagem do aluno. Orientação e acompanhamento do Planejamento anual e seu andamento em sala de aula, bem como a resposta dos alunos através da aprendizagem dos conteúdos explorados”.*

---

<sup>95</sup> A hora-atividade concentrada é a reunião dos professores de uma mesma disciplina ou área do conhecimento para que possam discutir e analisar suas práticas; realizar coletivamente planos de ação e de intervenção, pesquisar e estudar.

*“Acompanhamento da prática docente, através do Plano de Trabalho Docente e seu planejamento, assessorando-o na sua metodologia, tendo em vista o PPP da escola. Conselho de Classe e seus encaminhamentos em relação a alunos e professores”.*

Grande parte dos pesquisados demonstra conhecer sua função nas escolas, o que pode ser percebido nos relatos. Entretanto, as observações realizadas em seus locais de trabalho e as análises dos registros de Conselho de Classe permitiram constatar a dissociação entre o discurso e a sua prática, ou seja, discurso e prática não se encaixam. Isso leva a questionar por que no discurso demonstram conhecimentos para definir sua prática, mas não conseguem na ação desenvolver esses conceitos. Como se constrói a dicotomia discurso/ ação? Dizer que o conceito está internalizado não é o mesmo que dizer que este esteja na ação, mesmo porque a distância que os separa é permeada por condições objetivas e subjetivas que precisam ser consideradas e, muitas vezes, superadas para que a práxis pedagógica possa se elevar. Nesse caso, percebe-se que o discurso operou apenas uma aparente mudança.

Assim o acompanhar, coordenar, assessorar, organizar, orientar são práticas que vão exigir saberes didáticos, metodológicos e pedagógicos para que possam se efetivar no espaço e tempo escolar. Saberes esses que não foi possível constatar nas suas práticas. Quando dizem que assessoram o professor em sala de aula e na sua metodologia, na verdade, apontam algumas sugestões aligeiradas e imediatas para sanar problemas de indisciplina. Desse modo, as observações realizadas permitiram constatar que o cotidiano escolar está permeado de situações imediatas e urgentes que absorvem não apenas o pedagogo, mas quase que todos os outros profissionais da escola. Ou seja, são práticas que não têm “um grau de consciência para além do prático-utilitário” (RIBEIRO, 1991, p17).

Como educador, o pedagogo escolar é o profissional que não atua diretamente em sala de aula, mas assessora o professor em sua prática docente. Isso propicia um entendimento de que “*não faz nada*”, segundo o depoimento de um pesquisado, a respeito do que pensam os professores em relação a sua função. Como está “disponível”, a todo o momento é requisitado a “cobrir” faltas de professores ou substituir diretores, atender situações de indisciplina, alunos acidentados, entre outras. Essa é, ainda, nas escolas observadas, a situação de quase todos os pedagogos, ou seja, “sua função precípua muitas vezes fica imiscuída pelo fazer diário. Contudo, (...) não pode ser tomada por essas ocorrências. O pedagogo deve ser visto sim em uma multidimensão: social, política, humana e cultural – mas isso jamais implica numa pluri-função” (PARANÁ, 2006).

Ao relatarem sobre as **mudanças que vem ocorrendo relacionadas ao curso**, colocam a reconfiguração do Conselho de Classe e a um novo repensar sobre a avaliação da aprendizagem, como as mais significativas. Dizem:

*“Melhorou a estruturação do Conselho de Classe permitindo um novo olhar sobre a avaliação e recuperação propostas pela Escola”.*

*“Existe, no momento, uma nova prática em relação ao Conselho de Classe, Pré-Conselho e Pós-Conselho tendo como foco não só a indisciplina, mas principalmente a aprendizagem”.*

*“Nas reuniões do Conselho de Classe o enfoque é na aprendizagem do aluno e não na nota”.*

*“Há uma mudança de visão na interpretação didática diária do professor e no encaminhamento do Conselho de Classe, re-pensando o processo de ensino e aprendizagem”.*

Houve, em algumas escolas, a reestruturação do Conselho de Classe. Isto é, foi instituído um momento que antecede a reunião de Conselho de Classe, denominado Pré-conselho, e outro que a precede, o pós-Conselho. O pré-Conselho se caracteriza pela coleta de dados, de informações sobre o desenvolvimento da aprendizagem do aluno durante um determinado período (bimestre, trimestre ou semestre) de tempo e tem por objetivo “discutir as questões que tem ocorrido em sala de aula, bem como troca de informações a respeito de cada educando”; avalia a forma “como os docentes têm trabalhado na sua disciplina” (PARANÁ, 2006). Segundo as orientações da mantenedora, esses dados devem ser sistematizados pela equipe pedagógica, apresentados na reunião de Conselho de Classe e registrados em ata. A partir da análise dos dados, a equipe pedagógica procederá ao registro em ata sistematizando o que ocorreu no pré-Conselho. O pós – Conselho consiste na coordenação e elaboração de propostas de intervenção decorrentes desse processo.

A análise dos registros de atas das escolas selecionadas revela que a melhoria citada pelos pesquisados reside na mudança operacional dos Conselhos de Classe, ou seja, na constituição de momentos que se integram para que a avaliação apresente objetivamente outros elementos para análise do rendimento da aprendizagem dos alunos.

O que me parece é que o pedagogo ainda se detém na postura criticada por Houssey (1996) de um “puro prático”, ou seja, “um utilizador de elementos, de idéias, ou de sistemas pedagógicos”. Para esse teórico, não pode ser considerado pedagogo aquele que não fizer surgir a articulação teoria-prática na sua ação educativa (p.37). Ribeiro (1991) contribui, nesse sentido, dizendo: (...) “impõe-se não a negação do lado prático da atividade educacional, mas

a negação de seu entendimento nos limites do prático-utilitário”(p.20), ou seja, “ a atividade educacional não pode ser reduzida a seu lado prático (a teoria é elemento constitutivo desta atividade) e este lado prático não pode ser reduzido ao prático-utilitário”(p.20)

Embora o tema Conselho de Classe tenha sido exaustivamente discutido e trabalhado durante a realização dos cursos de formação continuada, reforçado em reuniões técnico-pedagógicas e ofertado materiais orientadores,<sup>96</sup> as práticas não sofreram transformações significativas no que concerne a uma compreensão aprofundada das implicações sobre os objetivos e finalidades dessa instância colegiada no processo de avaliação dos alunos. Essas implicações remetem a considerar a concepção de avaliação que a escola adota, a qual está muito distante do que preconiza a legislação educacional e em desacordo com o próprio projeto político pedagógico da escola.

O texto elaborado pela equipe pedagógica do NRE de Curitiba, “PRÉ CONSELHO CONDIÇÃO PARA O CONSELHO DE CLASSE” orienta a equipe pedagógica das escolas sobre a finalidade do instrumento “ficha” que acompanha o Pré-Conselho, que é a de “nortear” os questionamentos em relação à prática docente e a aprendizagem dos alunos. Sugere que “a escola necessita instituir a prática de pré-conselho”, criando a “cultura desta prática, inclusive como modo de efetivar o PPP da escola com a proposta pedagógica [curricular], o regimento e o ‘sistema de avaliação’”. Assim, segundo o documento, recomenda-se que “a partir do que foi analisado nas fichas de pré-conselho, a equipe pedagógica deverá organizar [a] Ata”, ou seja, a “ sistematização do que aconteceu no pré-conselho”. Citar na ata o que, e como foi realizado o pré-conselho e acrescentar os devidos encaminhamentos decididos no coletivo. O documento sugere, ainda, procedimentos de realização do Pré-conselho com alunos para o “bom desenvolvimento dos trabalhos na reunião do Conselho de Classe”.

Os registros de atas de Conselho de Classe, em sua maioria, apresentam as seguintes etapas: a) Caracterização da turma; b) Relação dos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem e de comportamento e suas respectivas disciplinas c) Soluções e encaminhamentos de propostas de ação em relação aos problemas levantados nessa reunião; d) assinatura dos professores, coordenadores, pedagogos e diretor. Em alguns registros constam avisos gerais, informações vindas do sistema de ensino aos professores.

a) Caracterização da turma:

---

<sup>96</sup> PARANÁ. Pré- Conselho Condição para o Conselho de Classe. – produzido pela equipe pedagógica do Núcleo Regional de Educação de Curitiba – NREC/SEEDPR – Curitiba, 2006

Em quase todas as Atas estão presentes as expressões “numerosa”, “agitada”, “indisciplinada” “improdutiva” “esforçada”, “boa” “nível alto”; “faltam limites”; “desinteressada”

b) A relação de alunos e as respectivas disciplinas.

O nome do aluno que não obteve êxito em sua aprendizagem é associado, quase sempre, a fatores comportamentais, como “respondão”, “mal educado” “desinteresse pelo estudo”, a “não realização de tarefas”, às “faltas”, à “conversa nas aulas”; à “falta de comprometimento, de empenho”. “aluna lenta, desligada”, “irresponsável,” “não tem esforço intelectual e pessoal”, “gritam, xingam colegas e professores, entre outros. Alguns registros são enfáticos em afirmar que “faltou afinidade” do aluno com determinadas disciplinas, que o aluno “decaiu na aprendizagem no segundo semestre, deixando de realizar atividades completas [por ser] muito distraído”.

c) Soluções e encaminhamentos de propostas de ação:

As “metas” propostas mais comuns para o próximo período se referem a : “reunião com os alunos, juntamente com seus pais”, “realização de tarefas em sala de aula”, uma vez que não as realizam em casa; “conscientização da turma sobre as faltas, pois perdem avaliações e trabalhos e o acompanhamento é diário”; “trocar alguns lugares” e rever o “mapa da sala” para “separar algumas meninas e alguns meninos indisciplinados”; sugerem também a “mudança do monitor”, “Trabalhar com valores e limites”, criando nos alunos “normas de convivência”. Para isso, se faz necessário “trazer palestrantes”, um “trabalho de conscientização”; “trabalhar os alunos que estão dificultando o trabalho da turma” através de “filmes educativos, enfatizando os valores”. O “trabalho com as famílias”, encaminhamentos para “Conselho Tutelar, psicopedagogos, fonoaudiólogos ou neurologistas”.

A estrutura física das salas de aula e da escola também é citada como fator que dificulta a efetivação do ensino e da aprendizagem: “quadro negro muito pequeno” “cheiro de comida que incomoda” “conversas paralelas [externas] que atrapalham a aula”; “providenciar rádios, dicionários para os professores” para a melhoria das aulas.

Os registros, ainda, recomendam “Trabalhar conteúdos mais objetivos a fim de concluir em uma aula” orientando “detalhadamente cada atividade” e usando “ técnicas variadas para mantê-los ocupados e interessados”.

Não foi possível constatar nos registros dos períodos seguintes (bimestres, trimestres e semestres) se os encaminhamentos foram ou não realizados, pois não há indícios nesses documentos que revelem tal procedimento. Os registros também revelam turmas que tiveram para a mesma disciplina dois a quatro professores diferentes durante o ano letivo o que ocasi-

onou rupturas constantes do processo de ensino aprendizagem. A mudança do professor reiterada vezes não seria tão prejudicial se houvesse um trabalho e atendimento permanente ao novo docente por parte da equipe pedagógica, o qual foi impossibilitado, segundo o pesquisado, pela indisponibilidade dos pedagogos para tal assessoramento. Isso foi constatado no processo de observação dessa pesquisa e estudo.

A alta rotatividade de professores é uma situação presente em quase todas as escolas públicas do país e constitui um dos sérios problemas para o avanço na qualidade da educação pública. Nesse sentido, Penin (2009) reconhece que

(...) as conseqüências nefastas da alta rotatividade dos professores (...) pode levar uma escola a perder toda uma equipe de profissionais em pouco tempo, inviabilizando seja o desenrolar adequado de experiências inovadoras seja a avaliação de qualquer projeto pedagógico. Essa questão tem se apresentado ao longo dos anos como um fator objetivo da má qualidade do ensino nas escolas públicas; todavia, precisa ser considerada uma questão pública e não circunstancial (PENIN, 2009, p.38).

A autora sugere que a busca de políticas de valorização da carreira precisa equilibrar direitos dos educadores sem com isso prejudicar o direito constitucional dos alunos por uma educação de qualidade. Para tal, essas políticas precisam ser discutidas por diversos interessados não apenas para a melhoria dos resultados de aprendizagem dos alunos como também contribuir para “a constituição da profissionalidade em consonância com as demandas da escola e da cultura contemporânea” (p.38).

Retomando a questão dos registros, percebi que alguns deles destacam os alunos que obtiveram êxito na aprendizagem com expressões: “*aluno destaque*”, “*bilhetinhos de incentivo*”, pois “*cumpriu com todos os objetivos propostos*” e sua conduta é caracterizada como “*bom aluno*”. Observa-se a exposição dos nomes desses alunos no quadro mural da escola e também é elogiado perante a turma por seus professores.

Nesse sentido, é importante questionar o que está sendo reforçado nesses procedimentos. Alguns pedagogos e professores observados acreditam ser essa a forma de incentivar outros alunos, principalmente os que apresentam um “*rendimento fraco*”, a melhorarem suas “*notas*”. Ao perseguirem o exemplo do “*aluno destaque*”, “*não ficarão para trás*”.

Buscar o entendimento desses fenômenos remete a uma postura ético-pedagógica sobre os fundamentos de tal idiosincrasia (visão). Assim, desvelar o que está implícito nas práticas educacionais permitirá repensar um novo paradigma para os processos de formação dos

alunos. Ou seja, é sempre necessário explicitar a dimensão política e social da prática pedagógica (SCHLESENER, 2009)

Nesse contexto, necessita-se investir maciçamente na formação continuada dos educadores buscando uma nova concepção de currículo e de organização nos tempos-espacos escolares escolar tendo a compreensão de que a escola atua ideologicamente, através de seu currículo, divulgando crenças explícitas sobre a desejabilidade das estruturas sociais; também discrimina excluindo os alunos pobres antes de atingirem níveis onde se aprende as habilidades dos dominantes.

A busca incessante da escola pública em propor técnicas e estratégias para que tornem o corpo do sujeito-aluno dócil procurando que se molde dentro desse enquadramento confirma o seu papel de reprodutora do sistema vigente. Isso fica evidente nos registros de atas do Conselho de Classe quando se referem ao aspecto comportamental e a falta de proposições fundamentadas e plausíveis para a superação das dificuldades apresentadas.

Essas situações vão exigir da equipe pedagógica discernimento pedagógico e compromisso político para poder orientar e conduzir docentes e alunos na direção de um ensino e de uma aprendizagem que, ao mesmo tempo, ao construir o conhecimento, agregue a ele atitudes éticas, valores e princípios.

A formação continuada, segundo alguns pesquisados, promoveu condições de unicidade em relação aos *“encaminhamentos [comuns] do trabalho pedagógico [e] trouxeram mais segurança ao professor, pois este sabe que as orientações em relação às questões pedagógicas são comuns a todas elas [escolas]”*; ou seja, o professor que trabalha em duas ou mais escolas sente mais segurança em relação a sua prática porque sabe que a organização do trabalho pedagógico – planejamento, hora-atividade, sistema de avaliação... – tem uma linha norteadora que orienta a sua prática. Constatei, em algumas escolas, que estes procedimentos alteraram-se apenas na forma, mas não no seu conteúdo. Esse aspecto é bem evidente, pois, de fato, há um movimento em torno do que o professor deve fazer, mas não entende o porquê, uma vez que há, ainda, algumas resistências em elaborar planos de trabalho, entender que a hora-atividade é um momento e espaço para o desenvolvimento de atividades relacionadas ao fazer docente.

Constatei também que o sistema de avaliação ainda considera os aspectos quantitativos sobre os qualitativos ao supervalorizar a “nota” como finalidade última do processo de ensino e de aprendizagem, quando dizem que o aluno deve recuperar a nota e não os conteúdos que deixou de aprender.

De modo geral, as mudanças na prática pedagógica mais citadas foram: o “*encaminhamento metodológico diferenciado*” “*(...) frente aos desafios contemporâneos*”<sup>97</sup>: “*avanço no planejamento: Plano de Trabalho Docente*”; “*melhoria no preenchimento de documentos*”, “*reestruturação da hora-atividade*”. “*reestruturação do Conselho de Classe*”.

Não foi possível perceber nenhuma orientação de encaminhamento metodológico diferenciado ao professor proposto pelos pedagogos o que foi reforçado nas análises dos registros de atas das escolas pesquisadas. O entendimento dos *desafios educacionais contemporâneos* não está claro para professores e pedagogos sobre como inserir as temáticas em suas práticas docentes, uma vez que estas exigem o domínio de conteúdos polêmicos da contemporaneidade e emprego de outras metodologias; fato esse que acentua a necessidade de investimento na formação continuada dos educadores, sob novos enfoques.

## 5.6 CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

A intenção inicial desta pesquisa foi a de obter dados por meio do questionário e do Relatório de Avaliação da CFC/SEED. Entretanto, no decorrer do estudo, considerei a possibilidade de confrontar as respostas coletadas nesses instrumentos com outros procedimentos para que estes pudessem traduzir a realidade o mais próximo possível do trabalho do pedagogo nas escolas. Para isso, busquei nos registros de atas de Conselho de Classe e da observação assistemática das escolas selecionadas os instrumentos possibilitassem atingir esses propósitos.

Nessa análise pude constatar que os temas desenvolvidos nos eventos da formação continuada dos pedagogos, como: a questão do papel do pedagogo no cuidado com o Livro Registro de Classe do Professor; a reconfiguração operacional do Conselho de Classe; a ajuda ao professor para realizar o Plano de Trabalho Docente; o acompanhamento e controle do professor na hora-atividade foram as práticas – decorrentes dos cursos - mais comuns realizadas pelo pedagogo, quando era possível etc. Percebi, também, que algumas situações, que

---

<sup>97</sup> PARANÁ. Desafios Educacionais Contemporâneos são demandas que possuem uma historicidade, por vezes fruto das contradições da sociedade capitalista, outras vezes oriundas dos anseios dos movimentos sociais e, por isso, prementes na sociedade contemporânea. São de relevância para a comunidade escolar, pois estão presentes nas experiências, práticas, representações e identidades de educandos e educadores. Assim, inserida nos conteúdos das diferentes disciplinas do currículo, contempladas no Projeto Político-Pedagógico, muito além de uma simples pedagogia de projetos (pautada por ações esporádicas e pontuais), a abordagem pedagógica desses assuntos, a partir dos conteúdos escolares e da apropriação dos conhecimentos sistematizados, visa propiciar o resgate da função social da escola (disponível [www.diadiaeducacao.pr.gov.br](http://www.diadiaeducacao.pr.gov.br))

exigiam base teórica no respaldo de suas práticas, ficaram sem solução e encaminhamentos apropriados.

Diante da observação assistemática e na análise dos registros de atas dos Conselhos de Classe percebi que a ressignificação do papel do pedagogo no contexto escolar demanda ainda muita discussão, debate e embate. Constatei que os enfrentamentos didáticos- metodológico-pedagógicos apresentados pelos sujeitos da pesquisa necessitam de fundamentação teórico-prático para que não se transformem em confrontos com seus pares, visto que o estigma que o cerca ainda é muito forte no âmbito escolar. Contribui para isso, a grande demanda de trabalho que se coloca a este profissional impossibilitando-o de refletir sobre sua prática.

Outra incongruência se refere ao pedagogo que atua em outras modalidades de ensino, como no Ciclo Básico de Alfabetização (CBA), Educação de Jovens e Adultos (EJA), na Educação Profissional e Salas de Apoio à Aprendizagem (SAA), o qual não foi contemplado com programas contínuos de formação, considerando, nesse contexto, que sua formação acadêmica não deu conta dessas áreas. Como exigir destes profissionais que realizem a mediação e articulação dos processos pedagógicos se desconhecem as especificidades dessas modalidades?

É louvável o empenho que o sistema de ensino, através da Coordenação de Gestão Escolar, está demandando para resgatar o sentido do pedagógico e do pedagogo nos espaços escolares. Entretanto, há muito a fazer, repensar e mudar... Esse estudo, o qual não pretende esgotar-se nessa pesquisa, procurou trazer sua contribuição, mesmo que limitada, para uma reflexão que aponte novas perspectivas de formação considerando as tendências – docência, gestão e pesquisa<sup>98</sup> - da formação inicial do pedagogo e também a reconfiguração do técnico em educação, supervisor escolar e orientador educacional, que se transformou rapidamente, sem que percebesse, em “professor-pedagogo”. Ou seja, o especialista em supervisão escolar e o orientador educacional, precisam de tempo e estudo para que incorporem e assumam as transformações de suas práticas, já que não lhes foi dada a prerrogativa de refletir, analisar e discutir os “destinos” de sua própria profissionalidade.

O programa específico de formação continuada do pedagogo – Jornada Pedagógica – constitui uma conquista para a construção da profissionalidade do pedagogo, a qual é reforçada pelo novo Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) promovido pelo sistema de ensino em parceria com as IES e que permite ao profissional se debruçar com maior profun-

---

<sup>98</sup> Torna-se difícil compreender que um curso com 3200 horas – como é o caso do curso de Pedagogia – possa formar professores para as três funções – a docência, a gestão e a pesquisa – ou formar ao mesmo tempo bons professores e bons especialistas com tantas responsabilidades.

didade em estudos e pesquisas que sustentem suas práticas. Embora essa formação atinja, até o presente momento apenas os que já se encontram no último nível de suas carreiras, é oportunizado aos demais a participação em grupos de trabalho *on-line* (GTR), os quais, através dos tutores (que são os professores participantes da formação, via PDE, discutem temas que fundamentam os projetos de intervenção na escola desses cursistas.

Essa pesquisa procurou trazer para o debate a necessidade de um novo olhar e de repensar sobre o formato dos cursos para que atendam de fato o pedagogo que se encontra nos espaços institucionais escolares, no sentido de que possam se aprofundar em saberes teórico-práticos que possibilitem não apenas tratar das questões técnicas, burocráticas e pontuais que permeiam o trabalho escolar, mas também para que possam realizar, com segurança e domínio, os enfrentamentos didático-pedagógicos no assessoramento ao professor e alunos.

Caberia, nesse momento, formular proposições para que o processo de formação continuada resgatasse e agregasse para a escolarização dos estudantes os aspectos éticos e morais que fazem parte da construção do homem e do cidadão, orientando e fundamentando os formadores de homens. O alerta que se coloca é que “ *não basta formar indivíduos, é preciso saber para que tipo de sociedade, para que tipo de prática social o educador está formando indivíduos* ”(DUARTE,1996,P.51. Nessa perspectiva, o trabalho educativo passa a fazer parte integrante e fundamental da história para transformá-la e não para acomodá-la, aceitando (ou se omitindo) em desvelar e denunciar situações que apresentem a miséria como algo aceitável, ao disseminar a ideologia da cooptação e adaptação. Afinal, a história humana é uma dimensão do homem enquanto ser objetivo que faz a história (MIRANDA,1998).

Segundo Miranda (1998), o desafio que se coloca a todos é: como educar em nosso tempo se vivemos um momento de transformações radicais em todos os setores da vida humana? “Que futuro aguarda nossos jovens se vivemos uma contemporaneidade marcada por profundas barbáries”? Pensar o fazer educativo na vida cotidiana requer a sua reconstituição pela via da conscientização dos valores éticos. Esse entendimento implica “o cotidiano profissional como mediação para o exercício da democracia e a explicação de valores éticos contributivos para o crescimento axiológico do ser social. Desse modo, o ato de pensar sobre os conteúdos que permeiam a prática educativa significa pensar a construção da liberdade do homem” (p.65).

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A problemática que direcionou o presente estudo e pesquisa relacionou-se às questões: 1) a formação continuada do pedagogo está contribuindo para atender a demanda da escola pública estadual paranaense? 2) Em quês aspectos isso se evidencia? Quais têm sido os entraves e dificuldades apresentados nessa formação? 3) A partir desses questionamentos propus-me a discutir a compatibilidade da formação continuada do pedagogo com sua formação inicial e com as atribuições propostas pelo sistema de ensino estadual analisando, também as indicações desta formação na sua prática no âmbito das escolas, espaço esse de sua atuação.

Para tal empreendimento utilizei-me de alguns instrumentos de pesquisa buscando coletar dados e informações a fim de conhecer como os pedagogos investigados compreendem o programa de formação continuada que ora participam e a contribuição que este traz para sua prática considerando, nesse contexto, a reconfiguração de seu papel e as atribuições propostas pelo sistema de ensino estadual. Entendo que “dar voz” aos sujeitos é condição imprescindível no sentido de articular a dimensão teórica e prática, política e social, na tentativa de superar “propostas centrada na racionalidade instrumental ou tecnocrática e (...) possibilitar a formação de educadores críticos e comprometidos” (GUIRAUD, 2010, p. 135).

A caracterização do pedagogo da pesquisa foi, num primeiro momento, fator preponderante, para situar-me diante desse estudo e pesquisa, ou seja, precisava ter como ponto de partida elementos que pudessem fundamentar análises posteriores a respeito do processo de formação continuada do pedagogo. Conhecer o profissional pedagogo que hoje está intermediando processos pedagógicos nas escolas remete a analisar em que bases ocorreram sua formação acadêmica e que experiências prévias trazem. Esses aspectos contribuíram para explicitar os posicionamentos defendidos pelos pesquisados em relação à avaliação do programa de formação continuada.

O entendimento de pedagogo escolar ainda mantém certa distância do defendido nesse estudo pelos autores consultados e também, o preconizado nos textos-oficiais do sistema de ensino, os quais o concebem como “profissional que pensa o papel da escola historicamente e que media as relações pedagógicas” fazendo-o “à luz de uma concepção de educação voltada a um projeto de sociedade não excludente”. “A função do pedagogo (...) se delinea na ação intencional que media e orienta a prática docente à luz de uma concepção de educação progressista”. E ainda, enfatiza:

O pedagogo não é bombeiro, não é enfermeiro, não é psicólogo, NÃO É INSPE-TOR, não é técnico, não é pai e nem mãe, embora não negligencie os fatores pontuais e cotidianos da escola e para tal é necessário que conte com todos os envolvidos no processo pedagógico. Contudo, sua função não pode ser tomada por essas ocorrências. O pedagogo deve ser visto sim em uma multidimensão: social, política, humana e cultural – mas isso jamais implica numa plurifunção.(PARANÁ, 2006)

Embora essas afirmações definam objetivamente o papel e a função do pedagogo nas instituições escolares o seu trabalho está reduzido a questões imediatistas e tarefairas. É verdade que as condições estruturais têm contribuído em parte para a manutenção desse entendimento, mas também a formação acadêmica do pedagogo dificulta maiores avanços. Compreender e dominar os conhecimentos pedagógicos que estão no cerne de seu trabalho e que impulsionam práticas mais elaboradas exige retomadas de rumos em relação a um aprofundamento de estudos de sua área de atuação, ou seja, é relevante buscar novos formatos de formação, tanto inicial quanto continuada, uma vez que não há referência nos documentos oficiais à preparação de educadores para atuar como interlocutores na concepção de políticas ou de modelos de gestão a serem adotados na escola, mantendo-os à margem do processo de construção de suas próprias condições individuais e institucionais de trabalho, em relação a essa importante função (FONSECA, 2001, p. 39).

Como consequência, grande parte dos pesquisados não detém uma formação sólida em conhecimentos da ciência pedagógica para que a formação continuada cumpra sua função, que é a de atualizar saberes que a sociedade em constante transformação exige.

Diante disso, a formação continuada dos educadores, assume um papel significativo para a melhoria do processo de ensino, uma vez que este está diretamente articulado com a aprendizagem dos estudantes. Há de se pensar para essa formação ritmos permanentes e interdisciplinares que promovam práticas coesas e coerentes entre os educadores, mesmo que nem sempre consensuais, como foi sugerido pelos pesquisados: “*os assuntos discutidos são de extrema importância para todos os envolvidos na educação e por esse motivo deveria ser estendida a todos*”.

Percebi que as contribuições trazidas pela formação continuada alteraram a prática do pedagogo no sentido de uma sobrecarga maior de trabalho, pois além das múltiplas tarefas que já vinha desenvolvendo na escola e que não diziam respeito à sua função acrescentou-se um conjunto de atribuições (ANEXO 6) que são, de fato e de direito, de sua competência, mas que ainda encontram muitos impedimentos para que se efetivem no cotidiano das escolas.

Entretanto, há indícios na prática do pedagogo que podem ser considerados positivos decorrentes do processo de formação continuada. Um deles é o discurso sobre o reconhecimento de seu papel, não como profissional multitarefa, mas como mediador e articulador das questões pedagógicas na e da escola, apesar da resistência de uma cultura escolar e sistêmica que ainda não oferece condições estruturais condizentes para que exerça o seu trabalho. Acredito que essa questão poderá ir se esvaziando a medida em que o próprio profissional for construindo sua profissionalidade com base numa autoridade intelectual, ética, política e pedagógica, isto é, realizando enfrentamentos consistentes e seguros porque domina seu fazer evitando o pragmatismo pedagógico. Com isso, poderá exercer um papel de agente transformador dos processos de formação dos estudantes pleiteando melhores condições para uma educação de qualidade.

Nessa perspectiva, necessitará levar em conta que, dentre os profissionais da educação do sistema de ensino público estadual, foi o que mais recebeu atenção em relação a sua formação continuada, cujo programa – Jornada Pedagógica – vem ocorrendo, sem interrupção, desde o ano de 2004. Acredito que a disponibilidade desse tempo/espço deveria ser mais bem aproveitada pelo pedagogo não apenas para preencher as lacunas da formação inicial como também para investir em processos auto-formativos, além de compreendê-lo – o tempo/espço – como *locus* de reivindicação e luta por melhores condições de trabalho e reconhecimento profissional.

Ao analisar as competências inerentes a sua função observei que estas demandam tanto conhecimentos pedagógicos, que “correspondem aos objetivos e processos do educativo” (p.55) quanto técnicos estes decorrentes do pedagógico e constitutivo da própria construção de sua profissionalidade. Em relação aos saberes pedagógicos, remete dominar questões referentes à ciência pedagógica em conexão com as demais ciências da educação. De acordo com Libâneo (2004), isso implica ao pedagogo, ter a Pedagogia como fundamento de sua prática, pois esta tem como tarefa a formação global do ser humano, ou seja, ela continua sendo condição de humanização, incluindo aí, o desenvolvimento da racionalidade que visa resgatar a subjetividade, a autonomia da consciência humana, onde se assenta o desenvolvimento das capacidades cognitivas e afetivas na problematização e apreensão da realidade.

Entretanto, é importante refletir sobre alguns cuidados, conforme alerta Libâneo (2004), em relação ao discurso pedagógico pós-moderno, o qual está muito presente nas posturas de um significativo número de educadores. Esse discurso recusa os ideais universais de igualdade, justiça, solidariedade, o que resulta no desencanto com as questões políticas e a negação das utopias. Esse discurso tem desmobilizado a capacidade de resistência política

para formas de exploração social vigentes acobertadas por relações de dominação que resultam no enfraquecimento dos movimentos sociais tradicionais, na apatia popular, na desconfiança no sistema político representativo. Rouanet (1986) diz que não há ruptura social, pois o capitalismo continua mantendo desigualdades de classes e grupos sociais acentuando-se cada vez mais. O desenvolvimento científico e tecnológico beneficia apenas as minorias excluindo a maioria, agravando, assim, o problema da pobreza. O jogo de interesses, dependendo das opções ético-políticas do educador, inserem a educação na dinâmica das relações entre classes e grupos sociais. Diante de tais considerações o trabalho pedagógico não pode recusar-se em determinar o sentido da práxis educativa, uma vez que intervém no destino humano, na formação e no ser humano dos educandos. Pode-se dizer que não há neutralidade nos posicionamentos tomados por aqueles que hoje estão responsáveis por essa formação.

Por isso os educadores, entre eles, os pedagogos, enquanto interlocutores das questões formativas cognitivas e humanas, não podem omitir-se da natureza prática e política da ação educativa, de compromissos morais e éticos para com a população.

Espero que o presente trabalho possa ter contribuído de forma a lançar outro olhar sobre o papel do pedagogo escolar que se encontra nas escolas públicas estaduais paranaense e que tenha levado à reflexão o processo de formação continuada do pedagogo, assim como a dos demais profissionais da escola. Se verdadeiramente a intencionalidade da formação continuada dos educadores que ora é empreendida, visa reverter e superar as condições de desigualdade social através dos processos de escolarização de crianças, jovens e adultos, há a necessidade de uma mobilização e sensibilização em prol desse propósito. Acredito que o pedagogo escolar em seu papel de interlocutor, mediador e articulador precisa ser permanentemente formado para que seja o agente deflagrador e provocador de pequenas e contínuas revoluções junto a seus pares – docentes, funcionários, pais e alunos. Precisa, enquanto educador, desenvolver uma postura pedagógica e política; necessita, enquanto pesquisador da ciência pedagógica ser um estudioso “que pensa o papel da escola historicamente (...) à luz de uma concepção de educação (PARANÁ, 2006) É a utopia...

Finalizando esse estudo e pesquisa, mas não tendo a pretensão de esgotá-lo, ficam aqui outras indagações: a quem cabe formar esse educador-pedagogo? A quem interessa formar um educador que domine as questões da ciência da Pedagogia? É de interesse ter um profissional educador nos sistemas de ensino e nas instituições educativas que investigue a fundo as questões relacionadas com a problemática escolar? É possível articular a formação inicial do pedagogo nas instituições de ensino superior com as demandas da escola pública? Como definir para as IES o pedagogo que hoje o sistema de ensino público requer? Ou, como ter certeza

de que o pedagogo que hoje o sistema de ensino público requer é, realmente, o pedagogo que se necessita para atuar no projeto de sociedade que defende a educação emancipatória e libertadora?

Diante das novas e difíceis condições do exercício da prática da profissão, que formação continuada pode possibilitar práticas reflexivas, que auxiliem os educadores a tomarem consciência delas, compreendendo-as e elaborando formas de enfrentá-las? (LIBÂNEO 2004, p.190),.

São questionamentos que precisam ser respondidos por todos aqueles que acreditam ser possível mudar a realidade que aí está posta, por meio de uma ação coletiva, integrada por objetivos comuns e vontade política e pedagógica. Vontade essa que requer mudança de mentalidade de toda a comunidade escolar a respeito da escola pública, ou seja, que requer a superação do velho preconceito de que a escola pública não necessita de uma educação de qualidade, que é uma escola para quem não pode pagar duas vezes, através dos impostos, por essa almejada educação de qualidade.

A formação continuada dos educadores, nesse contexto, portanto, é uma exigência que se faz para enfrentar e atender a legítima e digna formação humana. Por isso, precisa ser entendida “como um mecanismo de permanente capacitação reflexiva de todos os seres humanos às múltiplas exigências/desafios que a ciência, a tecnologia e o mundo do (não) trabalho colocam (FERREIRA, 2003, p.20).

Não se pode esquecer que a finalidade imediata da educação, que até hoje foi pouco cumprida, “é a de tornar possível um maior grau de consciência, ou seja, de conhecimento, compreensão da realidade da qual nós, seres humanos, somos parte e na qual atuamos teórica e praticamente”. (RIBEIRO, 1991, p. 40)

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Márcia Ângela. **Supervisão Escolar e Política Educacional**. S.Paulo: Cortez; Recife, PE: Secretaria de Educação, Cultura e Esporte do Estado de Pernambuco, 1991 – Biblioteca da educação. Série I. Escola; v14
- ALARCÃO, Isabel. Ser professor reflexivo. In: ALARCAO, Isabel (org.) **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 1996. p.171-189.
- ALMEIDA, Célia Maria de Castro. **A problemática da formação de professores e o mestrado em educação da UNIUBE**. In: Revista profissão docente (online). Uberaba, v.1, n.1, fev, 2001. Disponível em [www.uniube.br/cursos/mestrado/revistas/Volumes\\_anto/arto2.pdf](http://www.uniube.br/cursos/mestrado/revistas/Volumes_anto/arto2.pdf) Acesso em : 12/05/2005.
- ALMEIDA, Cleide Rita Silvério de e JARDILINO, José Rubens Lima. **Fundamentos freireanos para uma discussão sobre as competências na formação de professores**, 2003. Disponível: [http://web.gseis.ucla.edu/~pfi/freireonline/volume1/1silverio\\_lima1portuguese.html](http://web.gseis.ucla.edu/~pfi/freireonline/volume1/1silverio_lima1portuguese.html). Acesso em: 08/06/2007.
- ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **A dimensão relacional no processo de formação docente**. In: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira, ALMEIDA, Laurinda Ramalho de e CHRISTOV, Luiza Helena da Silva (orgs.). O coordenador pedagógico e a formação docente. São Paulo: Loyola, 2000.
- ALMEIDA, José Luciano. Ferreora, PARRA, Silvia **A Formação Continuada do Professor da Escola Pública do Estado do Paraná: a realidade institucional e a crítica acadêmico – sindical**. UFPR Monografia – Curitiba-Pr. 2000
- ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de; BIAJONE, Jefferson. A formação inicial dos professores em face dos saberes docentes. In: **A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber**. 28ª Reunião Anual da AN-Ped - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Caxambu, 16 a 19 de outubro de 2005.
- ANDRIOLI, Antonio Inácio. As políticas educacionais no contexto do neoliberalismo. In: **Revista Espaço Acadêmico**. Ano II, n.13, jun/200. Disponível em: <http://www.espacoacademico.com.br> Acesso em: 25/01/10
- ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**. 7.reimp. São Paulo: Boitempo Editorial, 1999.
- ARAPIRACA, Jose O. **Usaid e a Educação Brasileira**. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1982, P110)
- ARAÚJO, I. A. de. **Educação continuada na escola: traços, trilhas e rumos da coordenação pedagógica**. Brasília: Ed. UNB, 2000

ARAUJO, P.M.C de **Um Olhar sobre as Tecnologias digitais na Formação do Pedagogo. Dissertação. Área de Concentração** : Sociologia e História da Profissão Docente e da Educação Escolar – Belo Horizonte – 2004

ARCE, Alessandra. **Compre um kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo.** Educação e Sociedade. Campinas, SP, v. 22, n.74, abr. 2001.

ARCO VERDE, Yvelize **Orientações para a Semana Pedagógica**, 2006.

ARROYO, Miguel G. **Mestre, Educador, Trabalhador:** organização do trabalho e profissionalização. Belo Horizonte: UFMG, 1985

ARROYO, Miguel G. **Subsídios para a práxis educativa da supervisão educacional, in Encontro Nacional de Supervisores de Educação-3**, Goiânia, Associação de Supervisores Escolares de Goiás , 1980

AURELIO, **O mini dicionário da língua portuguesa.** 4a edição revista e ampliada do mini dicionário Aurélio. 7a impressão – Rio de Janeiro, 2002

BARRETO, Vera. Formação permanente ou continuada. In: SOARES, Leôncio (org.) **Formação de educadores de jovens e adultos.** Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006, p. 93-101

BERNARDO, João. **Marx crítico de Marx.** Porto, Afrontamento, 1977, vol. 1

BIANCHETTI, Roberto Gerardo. **Modelo neoliberal e políticas educacionais.** 2.ed. 1996. (Coleção Questões da nossa época, 56)

BISSOLI DA SILVA, Carmem S. Curso de pedagogia no Brasil: uma questão em aberto. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Pedagogia e pedagogos:** caminhos e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2002.

BOLIVAR, Antonio (org.) **Profissão professor:** Itinerário profissional e a construção da escola. Bauru. SP EDUSC, 2002.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº. 5**, de 13 de dezembro de 2005.

\_\_\_\_\_, Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº. 3**, de 21 de fevereiro de 2006a.

\_\_\_\_\_, Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº.1**, de 15 de maio de 2006b.

BRUNO, Lúcia. **Acerca do Indivíduo da prática e da consciência prática.** In Educação e Sociedade, nº33. São Paulo: Cortez, agosto de 1989, PP 7-27

BRZEZINSKI Iria. **Notas sobre o currículo na formação de professores:** teoria e prática. UNB, 1994.

\_\_\_\_\_. **Formação de Professores:** dilemas e perspectivas. Contradições e ambigüidades no curso de Pedagogia: DO PROFESSOR PRIMÁRIO AO PROFESSOR PRIMÁRIO. Anais do VII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Goiânia, 1994

\_\_\_\_\_. **Pedagogia, Pedagogos e Formação de Professores.** 6 ed., Campinas-SP: Papyrus Editora – Magistério Formação e Trabalho Pedagógico, 1996

\_\_\_\_\_. (org.). **A LDB interpretada:** diversos olhares se entrecruzam. 8.ed., São Paulo: Cortez, 2003.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia.** São Paulo: UNESP, 1999

CANDAU, Vera Maria Ferrão Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti (org.), **Formação de professores:** tendências atuais. São Carlos: Editora UFSCar, 1996

CARVALHO, Janete Magalhães, SIMÕES, Regina Helena Silva. **O que dizem os artigos publicados em periódicos especializados na década de 90, sobre o processo de formação continuada do professor.** p.171-172, 1999. (Série Estado do Conhecimento – Formação de professores no Brasil

CARVALHO, M.F. de **Os Entraves na atuação das/os pedagogas/os.** Edição Pedagógica, 2007 – 30 de Agosto, APP Sindicato. Curitiba

CASASSANTA, Ana Maria. **Educação no Brasil – anos 20.** São Paulo: Loyola, 1983

CASTRO, Magali de. Política de formação de professores para a educação básica: polêmicas e perspectivas em torno da formação de professores no curso de pedagogia. In: **RBPAE** v.19, n.1, jan./jun. 2003.

CHAGAS, Valnir **Educação brasileira:** o ensino de 1º e 2º graus: antes, agora e depois? 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1992

\_\_\_\_\_. **Matérias pedagógicas das licenciaturas.** Parecer 292/1962. Documenta (10) Rio de Janeiro, MEC-CFE, 1962, PP.95-100.

CHARTIER, R. (1996) A visão do historiador modernista. In: FERREIRA, M. e AMADO, J. (orgs.) **Usos & Abusos da História Oral.** Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas.

CHIZOTTI, A. (1991) **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais.** São Paulo: Cortez

CONTRERAS, José. **La autonomía del profesorado.** Madrid: Ed. Morata, 1997

CRUZ, C.H. Conselho de Classe e participação. In: **Revista de Educação da AEC.** Brasília, nº94, p.111 a 136, jan/mar.1995

CRUZ, Dores E.L. Vantagens e limites dos modelos institucionais de formação contínua. In: **Formação Contínua de professores: realidades e perspectivas**. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991

CUNHA, L. A. **A universidade temporã**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980

CURY, Carlos Roberto Jamil. **LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação** Lei 9.394/96. 9 ed.- Rio de Janeiro: DP&,2005.

DALBEN, Ângela I.Loureiro de Freitas. **Conselhos de Classe e Avaliação**: perspectivas na gestão Pedagógica da Escola. Campinas, SP: Papirus, 2004 – Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico.

DEMO, Pedro. (1986) **Metodologia Científica em Ciências Sociais**. 5. ed. São Paulo: Atlas

DIAS DE CARVALHO, Adalberto. **Epistemologia das ciências da educação**. Porto, Editora Afrontamento, 1988

DUARTE, N. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. Campinas: Autores Associados. 1996. (Polêmicas de Nosso Tempo, 55)

ESTRELA, M.T. A Formação contínua entre a teoria e a prática. In FERREIRA, N.S.C. **Formação Continuada e Gestão da Educação**. São Paulo: Cortez, 2003.

EVANGELISTA, Olinda & TRICHES, Jocemara **Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia : docência, gestão e pesquisa** UFSC –2008

FAURE, Edgar et al. **Aprender a ser: la educación del futuro**. 4. ed. Madrid: Alianza Editorial, 1975

FERREIRA, Naura Syria Carapeto Ferreira (Org). **Formação Continuada e Gestão da Educação**. São Paulo: Cortez, 2003

FONSECA, M. A gestão da educação básica na ótica da cooperação internacional: um salto para o futuro ou para o passado/ In: VEIGA, I. P. A. e FONSECA, M. **As dimensões do projeto político-pedagógico**. Campinas: Papirus, 2001. p. 13-44.

FORMOSINHO, João. **Formação contínua de professores: realidade e perspectivas**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

FORUMDIR – **Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia** – Minuta de Proposta – dezembro2003

FRANCO, Maria Amélia S. Para um currículo de Pedagogos:Indicativos. In PIMENTA, S.G. **Pedagogia e Pedagogos**. São Paulo: Cortez, 2002.

FREITAS, Helena Costa L. SILVA, Marcelo Soares Pereira da. **Diretrizes Curriculares de Pedagogia no Brasil**: Disputas de Projetos no campo da formação do profissional da Educa-

ção. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 819-842, out. 2006 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

FRIGOTTO, Gaudêncio. In: REZENDE, Isadora. **Educar para o trabalho ou para a cidadania?** Disponível em: <<http://www.forummundialdeeducacao.com.br>> fev/2003. Acessado em: 23/10/04.

\_\_\_\_\_. Prefácio. In: RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação.** São Paulo: Cortez, 2001. p. 8-13.

\_\_\_\_\_. (org.). **Educação e crise do trabalho:** perspectivas de final de século. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

\_\_\_\_\_. **A produtividade da escola improdutiva.** 3.ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados. 1989.

\_\_\_\_\_. Crise do capital e metamorfose no campo educacional. In GENTILI, Pablo (org.). **Pedagogia da Exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, p.9.

FURTADO, Celso A. **A análise do modelo brasileiro.** 3 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1972.

FURTER, Piere. **Educação permanente e desenvolvimento cultural.** Petrópolis: Vozes, 1974.

FUSARI, José C. **A formação continuada de professores no cotidiano da escola fundamental.** São Paulo: FDE, 1992. p. 25-33. (Série Idéias, 12). Disponível em: <[www.crmariocovas.sp.gov.br](http://www.crmariocovas.sp.gov.br)>. Acessado em: 04/05/2006.

\_\_\_\_\_. CORTESE, M. P. **Formação de professores no nível de 2ª Grau.** Cadernos de Pesquisa. São Paulo: fev. 1989. p. 70-80.

\_\_\_\_\_. Formação contínua de educadores na escola e em outras situações. In: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira (org). **O coordenador pedagógico e a formação docente.** 3ª ed. São Paulo: Loyola, 2002.

\_\_\_\_\_. Tendências históricas do treinamento em educação. In: **Recursos humanos para a educação.** São Paulo: FDE, 1992. p.13-27. (Série Idéias, 3) Disponível em: [www.crmariocovas.sp.gov](http://www.crmariocovas.sp.gov.br).PDF.

GADOTTI, Moacir. **A educação contra a educação.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

\_\_\_\_\_. **História das idéias pedagógicas.** 8.ed. São Paulo: Editora Ática, 2005

GARCIA, Regina L. e ALVES, Nilda **O Fazer dos Supervisores e Orientadores Educacionais.** 4ed. São Paulo: Loyola, 1986

\_\_\_\_\_. **Construindo uma nova escola com os especialistas.** São Paulo, Revista Prospectiva, n.16, 1987, p.59-67

\_\_\_\_\_. Os especialistas em educação: os mais novos responsáveis pelo fracasso escolar. In: **REVISTA DA EDUCAÇÃO**. 2 ed. Supervisão Educacional: Sim ou Não? AEC. Ano 14 n° 57 – Julho /Setembro de 1985, 1985

GATTI, Bernadete. **Análise das políticas públicas de formação continuada no Brasil, na última década**. Revista Brasileira de Educação. v.13, n.37 –RJ. jan/abr.2008 Disponível em <http://www.scielo.br/pdf> Acesso em 05/0510

\_\_\_\_\_. **Formação continuada de professores: a questão psicossocial**. Cadernos de pesquisa. Fundação Carlos Chagas. Julho 2003. n° 119

\_\_\_\_\_. **Formação de professores e carreira: Problemas e movimentos de renovação**. Campinas: Autores Associados, 1997.

GENTILI, Pablo (Org). **Escola S.A.: quem ganha e quem perdem no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília-DF: CNTE, 1996, p.9-46.URAMAN, A. Marketing research. 2. ed. Addison Wesley Publishing Company, 1991.

\_\_\_\_\_. O que há de novo nas novas formas de exclusão na educação? Neoliberalismo, Trabalho e educação. In **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre: v. 1, n. 20, p. 191-202, 1995.

\_\_\_\_\_. Adeus á Escola Pública: a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das maiorias. In **Pedagogia da Exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis. RJ: Vozes, 1996, p. 244.

GERMANO, José Wellington. **Estado Militar e educação no Brasil (1964. 1985)**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1994

GHEDIN, Evandro Luiz. Professor-reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro Luiz (Orgs). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

GHIRALDELLI Jr, Paulo. **História da educação**. São Paulo: Cortez, 1990

GIROUX, Henry A. **Teoria e Resistência em Educação**. Petrópolis: Vozes, 1986.

\_\_\_\_\_. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GISI, Maria .L; EYNG, Ana .M. **Formação Inicial e Continuada de Professores: Diretrizes, Políticas e Práticas**. Contexto & Educação, v. XXI, p. 29-44, 2006

GOMES, Fabrício Pereira&ARAÚJO, Richard Medeiros. **Pesquisa Quanti-qualitativa em Administração**. (Google, acessado “pesquisa quanti-qualitativa” em 16/08/09)

GONÇALVES, Maria D. **Autonomia da escola publica e neoliberalismo: Estado e Escola Publica**. São Paulo, 1994, PUC. Tese de doutorado.

GOUVEIA, Andréia J. Democratização do ensino superior. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, MEC/INEP, 1968, p.112-132

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 6.ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1988

\_\_\_\_\_. **Concepção dialética da história**. 5.ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1984.

\_\_\_\_\_. **Cartas do cárcere**. 3.ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1987.

GRINSPUN, Míriam P. S. Z. (org.). **Supervisão e Orientação Educacional**: perspectivas de integração na escola. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2006

\_\_\_\_\_. **A Orientação Educacional**: conflito de paradigmas e alternativas para a escola. 3.ed.ampl. São Paulo: Cortez, 2006.

GUIRAUD, Luciene. **Concepções e saberes da educação de jovens e adultos na visão dos professores dessa modalidade de ensino (1996-2006): histórias de docência**. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Dissertação de Mestrado, 2010.

HADDAD, Sérgio . **A Educação Continuada e as políticas públicas no Brasil**. REVEJ@ - Revista de Educação de Jovens e Adultos, v.1, n.0, p.1-113, 2007

HAGE, Jorge. A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: texto aprovado na Comissão de Educação, Cultura e Desporto com comentários de Demerval Saviani... [et al]. São Paulo: Cortez ANDE 1990.

HAGEMEYER, Regina C. de C. **A Universidade e o Curso de Pedagogia: os desafios da produção do conhecimento e a relação com a Escola Básica**. *Jornal de Políticas Educacionais*. n° 4 | julho–dezembro de 2008 | pp. 30–40

HELDER, Raimundo F. **Como fazer análise documental**. Porto. Universidade de Algarve, 2006.

HEPP, Izabel Cristina Uaska. **A Formação Continuada na Escola**: treinar para reproduzir ou formar para transformar? Dissertação de Mestrado em Educação – Universidade Federal de Santa Maria. RS, 2008.

HOUSSEYE, Jean . **Pédagogues contemporains**, Paris, Armand Colin, 1996

HUBERMAN, Michel. O ciclo da vida profissional dos professores. In NÓVOA, Antonio (org.) **Vida de Professores**, 2ª Ed. Porto, Portugal Porto Editora, 1995, p.31-59

HYPOLITO, Dinéia. **Formação Continuada**: dos desafios às possibilidades no cotidiano escola. Dissertação de Mestrado em Educação - PUC/SP, 1996.

IMBÉRNON, Francisco. **Formação docente profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

KUENZER, Acássia Z. Trabalho pedagógico: da fragmentação à unitariedade possível. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto, AGUIAR, Márcia Ângela da Silva (Orgs). **Para onde vão a orientação e a supervisão educacional?**. Campinas, SP: Papirus, 2002.

\_\_\_\_\_. **As políticas de formação:** a constituição da identidade do professor sobrando. Educação e Sociedade, nº68, 1999.

\_\_\_\_\_. **Exclusão incluyente e inclusão excluyente:** a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In LOMBARDI. J.C;1999

\_\_\_\_\_. (org.) **Ensino médio:** construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2000. Parte I, p. 25-90.

\_\_\_\_\_. **As políticas de formação:** a constituição da identidade do professor sobrando. In: Educação e Sociedade. dez. 1999, vol.20, n.68 , p.163-183.

\_\_\_\_\_; RODRIGUES, M. As diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia: uma expressão da epistemologia da prática. In: SILVA, A. M. et al (Orgs.). **Novas subjetividades, currículo e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social**. Recife: Bagaço, 2006. Disponível em: < <http://ced.ufsc.br> > Acesso em: 07 set. 2007.

KRUG, Hugo N. **Formação de professores reflexivos:** ensaios e experiências. Santa Maria, UFSM, 2001.

LARROSA, Jorge. Literatura experiência e formação – entrevista para Alfredo Veiga Neto. In: COSTA, Marisa Vorraber (org). **Caminhos investigativos – novos olhares na pesquisa em educação**. Porto Alegre: Mediação, 1996.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.) **O sujeito da educação:** estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 35-86.

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

LIBÂNEO, José C. et. Al. **Educação escolar:** políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. **Democratização da Escola pública;** a pedagogia crítico social dos conteúdos . São Paulo Loyola, 1990

\_\_\_\_\_. **Pedagogia e Pedagogos: Para quê?** 7 ed. – SP:Cortez,2004

\_\_\_\_\_; PIMENTA,S.G. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. In **Educação e Sociedade**, Ano XX, Nº68, Dezembro/99 pp.258 a 272

LIBÂNEO, José C. - **Diretrizes Curriculares da Pedagogia : imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores**. Educação e Sociedade, vol.27, n.96 – Especial p.843-876, out.2006. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

\_\_\_\_\_. **Os significados da educação, modalidades de prática educativa e organização do sistema educacional.** Revista Inter-Ação. Goiania, 16 (1-2): 69-90, jan-dez. 1992

\_\_\_\_\_. Tendências Pedagógicas na Prática Escolar. In **Revista ANDE**, n.6, p.11-19, 1983.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares da Pedagogia : impressões teóricas e concepção estreita da formação profissional dos educadores.** Educação e Sociedade. Campinas, SP, v.27, n.96, out.2006

\_\_\_\_\_. **Ainda as perguntas: o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de Pedagogia.** In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). *Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas.* São Paulo: Cortez. 2002.

\_\_\_\_\_. **As diretrizes curriculares da pedagogia** – campo epistemológico e exercício profissional do pedagogo. 2005. Mimeo

\_\_\_\_\_. Educação, Pedagogia e Didática: o campo investigativo da pedagogia e da didática no Brasil: esboço histórico e buscas de identidade epistemológica e profissional. In: PIMENTA, Selma G. (org.). **Didática e Formação de Professores** - Percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. S.Paulo: Cortez, 1997.

\_\_\_\_\_; PIMENTA, Selma G. **Formação de profissionais da educação:** visão crítica e perspectiva de mudança. *Educação & Sociedade*, Campinas, ano XX, n. 68, dez.99.

LIMA Elma C. Um olhar histórico sobre a supervisão. In: RANGEL, m.(Org.). **Supervisão pedagógica:** princípios e práticas. Campinas: Papirus, 2001.

MARCONDES, O.E. MORAES, M.C.M, SHIROMA e TORRIGLIA, P.L. Iluminismo às Avessas: produção de conhecimento e política de formação de docentes. RJ: DP&A, 2003

MARIN, Alda Junqueira. Formação de professores: novas identidades, consciência e subjetividade. IN: In: TIBALLI, Elianda F. Arantes, CHAVES, Sandramara Matias (orgs.) *Concepções e práticas de formação de professores – diferentes olhares.* Rio de Janeiro: DP&A, 2003. P.57-73 ( Trabalhos apresentados no XI ENDIPE – Goiânia – Goiás, 2002).

MARIN, Alda J.; SAVIANI, Dermeval (Org.). **Tema em Destaque. Formação de professores versus formação de pedagogos.** *Caderno de Pesquisa.* SP: Fundação Carlos Chagas; Autores Associados, v. 37, n. 130, p.13-14, jan/abr. 2007, 2007

MARITTI, Humberto. **Organizações de aprendizagem:** educação continuada e a empresa do futuro. São Paulo: Atlas, 1995

MARTINS, Pura Lúcia Oliver. A Relação Conteúdo-forma: expressão das contradições da prática pedagógica, na escola capitalista. In VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Didática:** O Ensino e suas relações. Campinas, SP: Papirus, 1996. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

MARTINS, Pura Lúcia O. **Didática teórica, didática prática:** para além do confronto. São Paulo. Loyola, 1989.

MAZZOTTI, Tarso B. **A pedagogia como ciência da prática educativa**. VII ENDIPE. Goi-  
ana, 5 a 9 de junho de 1994 (mimeo)

\_\_\_\_\_. **Estatuto da Cientificidade da Pedagogia**. 16ª Reunião Anual da ANPED. Caxam-  
bu, 12 a 17 de setembro de 1993 (mimeo)

MENDES, Rosa E. de A. Supervisão Pedagógica: do modelo burocrático ao processo partici-  
pativo, **Revista de Educação AEC**, Brasília Ano 4 nº57, P7 a 17, Jul/Set1985

MICHELLOTO, Regina M. Políticas para a Educação Superior no Brasil, em fase de transi-  
ção. **Educar**, Curitiba, n. 22, p. 153-172, 2003.

MINAYO, Maria C.S. **O Desafio do Conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 2.ed.,  
São Paulo: Hucitec/ Abrasco. 1993

\_\_\_\_\_.; SANCHES, O. (1983) **Quantitativo-Qualitativo**: oposição ou complementarida-  
de. Cadernos de Saúde Pública. Rio de Janeiro, v.9, n.3, pp.239-262.

MIRANDA, J. V. A. N. Educação: a distância entre o dizer e o fazer. *Revista Educar*. nº. 21.  
Curitiba: Editora UFPR, p. 133-152. 2003.

MIRANDA, Ivanise L. de **Processo educativo** : a práxis intencional e o resgate da cidadania  
*Revista da Faculdade de Educação*. vol.24 n.1 São Paulo Jan/Junho, 1998.

NADAL, Beatriz G. **Política educacional paranaense para formação de professores**: um  
olhar a luz dos textos políticos. UFPG.(s/d)

NAGLE, Jorge **Educação e Sociedade na Primeira República**. Editora Epu. 1976

NÉRICE, Emídio. **Introdução à Supervisão Escolar**. 5ed. São Paulo: Atlas, 1896.

NÓVOA, Antonio. Entrevista disponibilizada em maio de 2001 a *Revista Nova Escola*, Ed.  
142. Disponível em [http://revistaescola.abril.com.br/edições/0142/aberto/mt\\_247181.shtml](http://revistaescola.abril.com.br/edições/0142/aberto/mt_247181.shtml)>.

\_\_\_\_\_. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António **Os professores  
e sua formação**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1992.p.139-158

NUNES,Clarice. **Escola e Dependência**: o Ensino Secundário e a Manutenção da Ordem. Rio  
de Janeiro:Achiamé, p.57

PAIVA, Vanilda P. **Educação Popular e Educação de Adultos**. São Paulo. Loyola, 1973

PARANÁ, SEED Plano de Implementação – capacitação dos recursos humanos. Curitiba.  
1998.

\_\_\_\_\_. **Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná**. Curitiba, 1992

\_\_\_\_\_. **Legislação do Magistério**. Curitiba, 1988

\_\_\_\_\_. **Lei Complementar 103/2004**

- \_\_\_\_\_. **Paraná: Construindo a Escola Cidadã.** Curitiba, 1992
- \_\_\_\_\_. **Princípios norteadores de ações.** In: Registros da Educação, p.4-5
- \_\_\_\_\_. CGE O papel do pedagogo na gestão: possibilidades de mediação do currículo, 2008
- \_\_\_\_\_. O papel do pedagogo na mediação do conselho de classe, 2006
- \_\_\_\_\_. O Papel do Pedagogo na diante do processo ensino aprendizagem” – 2006
- PARASURANAM, A. **Marketing research.** New York: Addison-Wesley Publishing Co, 1991.
- PASSOS, Ilma de Alencastro; et all. **Licenciatura em pedagogia – realidades, incertezas, utopias.** Campinas:Papirus, 1997
- PENIN, Sonia. Profissão docente e contemporaneidade”. In ARANTES, Valéria Amorim (org.) **Profissão Docente.** São Paulo: Summus. Coleção Contrapontos, 2009
- PEREIRA, Maria A. **A formação docente na perspectiva da política de educação continuada.** 2005a. Mimeografado.
- PEREIRA, Rosilene de O.; PEREIRA, Regina C. B. **Gestão do conhecimento e democracia – a competência do professor.** 2006. Disponível em: [www.defesa.ufjf.br/fts/GCDGP.pdf](http://www.defesa.ufjf.br/fts/GCDGP.pdf) . Acessado em: 24/01/10.
- PEREIRA, Sueli M. **Implicações modernas na formação do professor primário no Brasil: a década de 1920.** 1999. 231f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 1999.
- PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In.: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote.1992. p.93-114
- \_\_\_\_\_. Novos caminhos para o *practicum*. In: NÓVOA, Antônio. (coord.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote. 199.
- PERRENOUD, Philippe **Construir as competências desde a escola.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- \_\_\_\_\_. **Dez Novas Competências para Ensinar.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- \_\_\_\_\_. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas.** Lisboa: Dom Quixote, 1993.
- .

PIMENTA, Selma G. **Orientação vocacional e decisão**: estudo crítico da situação do Brasil – 2 ed. S.Paulo ; Edição Loyola, 1981 – Dissertação de mestrado – PUC/SP

\_\_\_\_\_. **Orientador Educacional ou Pedagogo**: da importância do fazer pedagógico para a democratização do ensino. Revista ANDE, ano 5 n.9, 1985

\_\_\_\_\_. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. **Formação de Professores**: saberes da docência e identidade do professor. Didática e Interdisciplinaridade. Campinas: Ed. Papyrus, 1998.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Pedagogia e Pedagogos**: caminhos e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2002

\_\_\_\_\_. (Coord.) **Pedagogia, Ciência da Educação?** São Paulo: Cortez, 2001

\_\_\_\_\_. Pesquisa em Didática – 1996 à 1999. In: CANDAU, V.M. (org.), **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

\_\_\_\_\_. **Reverendo o ensino de 2º grau**: propondo a formação de professores. São Paulo: Cortez, 1991.

PINTO, Umberto de Andrade. **Pedagogia e Pedagogos Escolares**. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo, 2006.

PIZZI, Laura C. V. **Dos especialistas da educação ao coordenador pedagógico**: algumas reflexões. Educação – Revista do Centro de Educação da UFAL, ano 5, n.5/6, dez./1996 jul./1997.p.64-71

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. A formação do professor: reflexões, desafios, perspectivas. In: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; ALMEIDA, Laurinha Ramalho de; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva (Orgs.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 2.ed. São Paulo: Loyola, 2001. p. 17-24

PRESTES, Naide A. **Supervisão em Educação** – uma abordagem teórico-prática. 3 ed. São Paulo: Editora Moraes, s/d

PRZYBYLSKI, Edy. **Supervisão Escolar**: concepções básicas. Porto Alegre:Sagra, 1985

QUEIROZ, Maria Teresa Sokolowski. **Desafios à Educação num mundo globalizado**. RB-PAE. V.19, n.1, jan/jun.2003.

QUINTANA CABANAS. Pedagogia, ciências de La educación y ciência de La educación. In: **Varios Estudios sobre epistemologia y pedagogia**. Madrid, Amaya, 1983, PP. 75-105

RANGEL, Mary **Supervisão Pedagógica**: um modelo. 4 ed. Petrópolis, RJ.Vozes, 1979

RECH, Pedro E. **Faxinal do Céu**: Universidade do Professor : A redução dos conceitos em educação e uma ameaça á sua forma pública e democrática. São Paulo. 1999. Dissertação de Mestrado em Educação, PUC/SP.

RIBAS JUNIOR., Fábio B. **O professor de 1º grau: trabalho e formação** In: PIMENTA, Selma Garrido. Revendo o ensino de 2º grau: propondo a formação de professores. São Paulo: Cortez, 1992.

RIBEIRO, Maria L. S. **História da educação brasileira**. Cortez & Moraes: São Paulo, 1979

\_\_\_\_\_. **Educação Escolar e práxis**. São Paulo: Iglu, 1991

RODRIGUES, Ângela & ESTEVES, Manuela. **A análise de necessidades na formação de professores**. Portugal: Porto Editora, 1993.

RODRIGUES, Neidson. Educação: da formação humana à construção do sujeito ético. **Educação e Sociedade**. vol.22 n.76 Campinas: 2001. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302001000300013](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302001000300013).

RODRIGUES, Neidson. **Lições do Príncipe e outras lições**. 18 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

ROMANELLI, Otaísa. **História da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Vozes, 1978

ROUANET, Sérgio P. **Do pós-moderno ao neomoderno**. Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro, (84): 86-97, jan-mar 1986.

SÁ, Ricardo Antunes de **A construção do Pedagogo: superando a fragmentação do saber – Uma proposta de formação**. Curitiba: Setor de Educação/Programa de Pós-Graduação em Educação, 1997, 152 p.

SADER, Emir, GENTILI, Pablo (orgs.) **Pós-neoliberalismo: As políticas sociais e o Estado democrático**, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995

SANDER, Benno. **Educação Brasileira: Valores Formais e Valores Reais**. S.Paulo: Pioneira, 1977, p. 47

SANTOS, Jussara Mª T. P. **As Políticas Governamentais Para o Ensino Fundamental no Estado do Paraná Diante dos Preceitos da Constituição**. São Paulo, 1998, Tese de Doutorado, Faculdade de Educação. USP.

SANTOS, Oder José. **Pedagogia dos Conflitos Sociais**. Campinas, SP: Papyrus, 1992.

SANTOS, Pablo. **Otimismo Pedagógico e Escolanovismo**. Resumos e Revisões curtas, SHVOONG, 2007 Disponível em <http://www.shvoong.com/> acesso em 05/05/10

SAUL, Ana Maria. **A formação permanente dos educadores na cidade de São Paulo**. Revista ANDE (S.Paulo) v.12, n.19, p. 63-7, 1993

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 1985.

\_\_\_\_\_. **Sentido da Pedagogia e Papel do Pedagogo**. Revista ANDE, N.9, Ano 5. 1985

\_\_\_\_\_. **A Pedagogia Histórico-crítica. Contextualização histórica e teórica**. In **Caderno Pedagógico**. APP-Sindicato. Curitiba, Editora Popular, 1997.

\_\_\_\_\_. A Supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da idéia. In: Ferreira, N.S.C. (Org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**. 4 ed São Paulo: Cortez, 2003a.

\_\_\_\_\_; SANFELICE, José L. **Capitalismo, trabalho e Educação**. Campinas: Autores Associados, 2002 a.

\_\_\_\_\_. **História das Idéias Pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007- Coleção Memória da Educação

SCHEIBE, Leda Formação e identidade do pedagogo no Brasil. In: *Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa*. Encontro Nacional de Didática (ENDIPE). Rio de Janeiro: DP&A editores, 2001

\_\_\_\_\_. Políticas para a formação dos profissionais da educação neste início de século. Análise e perspectivas. **26º Reunião Anual da ANPED**. Sessão Especial. GT 05 – Estado e Política Educacional. 2003. Disponível em: <www2.uerj.br/~anped11/leda.doc>. Acessado em: 09/09/2004.

\_\_\_\_\_. Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia: trajetória longa e inconclusa. *Cadernos de Pesquisa*, v. 37, n. 130, jan./abr. 2007

SCHLESENER, Anita Helena. **A Escola de Leonardo**: Política e Educação nos escritos de Gramsci. Brasília: Liber Livro, 2009

SCHMIED-KOWARZIK, W. *Pedagogia Dialética*. Trad. L.M.Wolfgang, São Paulo, Brasiliense, 1983

SCHÖN, Donald A. **Educando o Profissional Reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed Editora, 1995.

\_\_\_\_\_. **Formar professores como profissionais reflexivos**. In: A . Nóvoa (org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa, Publicações Dom Quixote, Instituto de Inovação Educacional, 2000

\_\_\_\_\_. **The reflective practitioner**. Nova York: Basic Books, 1983.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. **A História das Ideias de Paulo Freire e a Atual Crise de Paradigmas**, João Pessoa, PB: Editora Universitária. UFPB, 1997, p.12

SEMERARO, Giovanni. A Filosofia da Práxis e (neo) pragmatismo. **Revista Brasileira da Educação** –N.29. 2005

SILVA, Carmem S.B. da **A reforma universitária e o curso de Pedagogia**: determinações e limites. *Didática*. São Paulo, 24;1-105, 1988

\_\_\_\_\_. **Curso de pedagogia no Brasil**: História e identidade. Campinas: Autores Associados, 1999.

\_\_\_\_\_. Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia no Brasil: um tema vulnerável às investidas ideológicas. In: **24 Reunião da Anped: intelectuais, conhecimento e espaço público**, Anais. Caxambu: Anped, 2001. Disponível em: < <http://ced.ufsc.br/nova/textos/CarmenBissoli.htm> > Acesso em 07 set. 2007.

SILVA, Naura S.C. (org.) **Formação Continuada e gestão da educação**. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. **Supervisão Educacional** – uma reflexão crítica. 5 ed. Petrópolis, RJ:Vozes, 1990

**SILVA JUNIOR, Celestino A.da.** Supervisão da Educação: do Autoritarismo Ingênuo à Vontade Coletiva, São Paulo. Loyola, 1984.

\_\_\_\_\_. Organização do trabalho na Escola pública: o pedagógico e o administrativo na ação supervisora. 7 ed. In. SILVA, JR. C.A. da & RANGEL, Mary **Nove Olhares sobre Supervisão**. Campinas, SP: Papirus. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico, 1997

SILVA, Isabelle Fiorelli. Fetiche e Resistência Política Educacional no Paraná: um estudo de caso sobre gestão escolar e sua relação com a democratização do ensino. **Jornal de Políticas Educacionais**, nº2. Setembro de 2007. pp.04-10.

SILVA, Teresa R.N da Formação do Educador: Aspectos teóricos. In ALVES, Nilda (coord.) **Educação e Supervisão: o trabalho coletivo na escola**. 8ª Ed.- São Paulo: Cortez, 1997

SOARES, Solange T. & BETTEGA, Maria Odete de P. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia no Brasil: legitimação de um modelo mercantilista de educação. IV Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares. 02,03 e 04 de setembro de 2008 – VIII Colóquio sobre Questões Curriculares. UFSC- Florianópolis- SC Brasil

SOBRINHO, José D. Tendências Internacionais na educação superior. Um certo horizonte internacional: problemas globais, respostas nacionais. In: GISI, M.L.; ZAINKO, M. A. S. (orgs.) **Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior**. Florianópolis: Editora Champagnat, Insular, 2003

STENHOUSE, L. (1975). **An introduction to curriculum research and development**. London: Heinemann. 1975

TANURI, Leonor M. **Contribuição para o estudo da escola normal no Brasil**. Pesquisa e Planejamento, São Paulo, v.13 dez, p-7-98, 1970

\_\_\_\_\_. **O ensino normal no estado de São Paulo: 1890-1930**. São Paulo; Faculdade de Educação da USP, 1979

\_\_\_\_\_. A formação de professores em nível de Segundo Grau. In: **Seminário de Ensino Médio de Segundo Grau: Perspectivas**. Anais. São Paulo: Faculdade de Educação da USP, p.228-238, 1997

\_\_\_\_\_. História da formação de professores. Revista Brasileira de Educação. Maio/junho/julho 2000, n.14, São Paulo

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002

TAYLOR, Frederick W. **Princípios de Administração Científica**. 7 ed. Trad. Arlindo Vieira Ramos. São Paulo. Atlas, 1985

TEIXEIRA, Anísio. **Educação no Brasil**, S.Paulo, Editora Nacional, 1977, p.124

THERRIEN, Jaques **Uma perspectiva da educação superior no Brasil**. REBEP 50(111). Rio de Janeiro, MEC-Inep, jul/set.1969 a ,pp. 22-61

\_\_\_\_\_. Uma abordagem para o estudo do saber da experiência das práticas educativas. In: **Anais da 18ª Anped**, 1995 (disq)

TRIGUEIRO, Dumerval. Um Mundo Novo, Uma Nova Educação. Rio de Janeiro: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, n.51 (113), p.9-18, jan/mar, 1969.

TRIVIÑOS, Augusto N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. S.Paulo, Atlas, 1987

VALLE, Ione Ribeiro. O lugar dos saberes escolares na sociologia brasileira da educação. In: **Currículo sem Fronteiras**, vol. 8, n.1, p. 94-108, jan/jun, 2008. Disponível em [www.curriculosemfronteiras.org](http://www.curriculosemfronteiras.org). Acesso em 23 mai. 2009

VEIGA, Ilma P. A. **A prática pedagógica do professor de Didática**. 2. Ed. Campinas, Papirus, 1992.

\_\_\_\_\_. (org.) **Quem sabe faz a hora de construir o projeto pedagógico** Campinas, S. P: Papirus, 2007

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a Educação**. 2 ed. 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007

VELHO, Gilberto. Observando o Familiar. In: NUNES, E.O. (org.) **A Aventura Sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar.

WILLMANN, Otto. **A ciência da educação**. Porto Alegre, Globo, 1952

ZAINKO, Maria Amélia Sabbag. Desafio da Universidade Contemporânea: o processo de formação continuada dos profissionais da educação. In FERREIRA, Naura Syria Carapeto Ferreira (Org). **Formação Continuada e Gestão da Educação**. São Paulo: Cortez, 2003

ZEICHNER, Kenneth. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. Antonio Nóvoa (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 115-135.

\_\_\_\_\_. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

\_\_\_\_\_. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, Corinta M. G.; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete M. (orgs.) **Cartografias**

**do trabalho docente:** professor (a)- pesquisador (a). Campinas: Mercado das Letras, 1998. p. 207-236

ZULLIAN, Margaret Simone, PEREIRA, Sueli Menezes. Abordagens do curso de pedagogia no Brasil: nos caminhos do tempo. In: **Revista Educação**. UNICRUZ, 2001. p.47-55.

## APÊNDICES

## APÊNDICE A

### INSTRUMENTO DE PESQUISA PARA COLETA DE DADOS: QUESTIONÁRIO

Nome: \_\_\_\_\_

**I - Escola/ s que trabalha no Estado :**

1. \_\_\_\_\_ Tempo: \_\_\_\_\_  
 2. \_\_\_\_\_ Tempo: \_\_\_\_\_

**II – Tempo de Serviço no Estado como Pedagogo/a:** \_\_\_\_\_ **Vínculo:** \_\_\_\_\_

**III – Trabalha em outra Instituição:** ( ) Sim ( ) Não **Qual?**

1. \_\_\_\_\_ Tempo: \_\_\_\_\_ Vínculo \_\_\_\_\_  
 2. \_\_\_\_\_ Tempo: \_\_\_\_\_ Vínculo \_\_\_\_\_

**IV – Graduação**

1, Curso : \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_

1.1 Ano de ingresso: \_\_\_\_\_ Ano de Conclusão: \_\_\_\_\_

1.2 Disciplinas Cursadas \_\_\_\_\_

1.3 Habilitação: \_\_\_\_\_

1.4 Foi necessário realizar monografia para conclusão do curso ? ( ) Sim ( ) Não

Em caso de resposta afirmativa especifique o tema : \_\_\_\_\_

2. Curso: \_\_\_\_\_ Instituição : \_\_\_\_\_

2.1 Ano de Ingresso: \_\_\_\_\_ Ano de Conclusão : \_\_\_\_\_

2.2 Disciplinas cursadas: \_\_\_\_\_

**V- Pós- Graduação**

1. ( ) Extensão : Instituição \_\_\_\_\_

Curso: \_\_\_\_\_ Ano de Ingresso/conclusão \_\_\_\_\_

2. ( ) Especialização: Instituição \_\_\_\_\_

Curso : \_\_\_\_\_ Ano de Ingresso/conclusão : \_\_\_\_\_

3. Mestrado : Instituição : \_\_\_\_\_

Linha de pesquisa: \_\_\_\_\_

ano de ingresso/conclusão \_\_\_\_\_

4. Doutorado : Instituição: \_\_\_\_\_

Linha de pesquisa: \_\_\_\_\_

Ano de início/conclusão : \_\_\_\_\_

**VI – Exerceu/exerce função docente?** ( ) Sim ( ) Não

**VII – Participação no programa de formação continuada Jornada Pedagógica:**

( ) 2004 ( ) 2005 ( ) 2006 ( ) 2007 ( ) 2008

(Avaliação da Jornada Pedagógica)

**VIII – Como você avalia a Jornada Pedagógica até o momento, nas seguintes questões :**

1. os temas apresentados foram significativos e contribuíram para minha prática pedagógica na escola.  muitas vezes  poucas vezes  em nenhum momento
2. A formação continuada, através do programa Jornada Pedagógica, possibilitou reconhecer e buscar a legitimação do papel do pedagogo no processo de ensino e aprendizagem.  
 muitas vezes  poucas vezes  em nenhum momento
3. Que mudanças foram realizadas na escola relacionadas a este curso.  
\_\_\_\_\_
4. Quais os problemas da prática pedagógica foram abordados nos cursos.  
\_\_\_\_\_
5. Que outros estudos foram desencadeados relacionados ao curso realizado na Jornada Pedagógica.  
\_\_\_\_\_

#### **IX - Desempenho profissional do pedagogo escolar:**

A – No seu entendimento, há entraves para o desenvolvimento do trabalho pedagógico na escola?

Sim  Não Se SIM, responda:

B – Os entraves mais comuns para o reconhecimento da função do pedagogo como gestor pedagógico estão relacionados a :  formação inadequada do profissional;  questões políticas na escola;  valorização do profissional;  falta de condições do sistema educacional;

ambigüidade do curso que forma o profissional;  pouco envolvimento do pedagogo gestor pedagógico;  Outros \_\_\_\_\_

Justifique sua resposta  
\_\_\_\_\_

X – Dentre todas as práticas que o pedagogo desempenha na escola, qual/quais seria/m a/s mais relevante/s?  
\_\_\_\_\_

XI – Quais são os principais problemas que o pedagogo escolar se defronta na escola?

em relação à equipe administrativa (direção);  em relação ao corpo docente ;  em relação à comunidade escolar;  em relação às condições de trabalho;  em relação á formação continuada.

XII – Apresente um breve relato sobre:

Os temas abordados nos encontros da Jornada Pedagógica facilitam/subsidiam a interlocução com os demais segmentos da comunidade escolar a fim de melhorar os processos pedagógicos na escola.  
\_\_\_\_\_

XIII – Apresente sugestões para a melhoria do processo de formação continuada que você acredita ser importante.  
\_\_\_\_\_

## APÊNDICE B

### ROTEIRO DE ANÁLISE DOS REGISTROS DE CLASSE

CONFORME ORIENTAÇÕES CONTIDAS NOS DOCUMENTOS “CONCEITO, ESTRUTURA, MODELO DE ATA E SUA IMPORTANCIA NO CONSELHO DE CLASSE” E “O PAPEL DE MEDIAÇÃO DO PEDAGOGO NO CONSELHO DE CLASSE”, ENTRE OUTROS:

- DAS ANÁLISES, DAS DISCUSSÕES,
- OS CRITÉRIOS,
- DAS INTERVENÇÕES,
- DOS ENCAMINHAMENTOS REALIZADOS,
- DAS AÇÕES COLETIVAS REFERENTES AO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM;
- DA DESCRIÇÃO DA SITUAÇÃO DO ALUNO
- DOS CRITÉRIOS DE APROVAÇÃO E REPROVAÇÃO DOS ALUNOS;
- DE COMO FORAM DESENVOLVIDAS AS AÇÕES PROPOSTAS PELO COLEGIADO;

#### III – OS CUIDADOS COM:

- ATAS EM FOLHAS SOLTAS – após a reunião do Conselho de Classe devem ser encadernadas;
- A utilização de termos pejorativos, como “aluno desinteressado”, “improdutivo”, “não tem responsabilidade pela aprendizagem”, “falta compromisso”, e outros;
- As intervenções não devem ater-se apenas em “falar da equipe pedagógica com o aluno”, “conversar com a família”, “encaminhar para o Conselho Tutelar”, “mudar de turma”, “mudar de escola”
- As retenções devem pautar-se por justificativas consistentes e bem fundamentadas pedagogicamente.

**APÊNDICE C**  
**ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO**

ESCOLA: \_\_\_\_\_  
EQUIPE PEDAGÓGICA: \_\_\_\_\_  
DATA: \_\_\_\_\_

EIXOS DE OBSERVAÇÃO:

1 – ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO:

1.1 – PLANEJAMENTO

1.2 – HORA ATIVIDADE

1.3 – ASSESSORAMENTO AO PROFESSOR

1.4 – ATENDIMENTO AO ALUNO

2 – POSICIONAMENTO DO PEDAGOGO FRENTE ÀS SITUAÇÕES DO COTIDIANO

## **ANEXOS**

## ANEXO A

### TEXTOS E DOCUMENTOS DA SEED E NRE-CURITIBA

#### SECRETARIA DO ESTADO DO PARANÁ

#### NÚCLEO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE CURITIBA

### APRESENTAÇÃO

#### 1 - O PAPEL DO PEDAGOGO DIANTE DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

*Empenhem-se no domínio das formas que possam garantir às camadas populares o ingresso na cultura letrada, vale dizer, a apropriação dos conhecimentos sistematizados. E, no interior das escolas, lembrem-se sempre de que o papel próprio de vocês será provê-las de uma organização tal que cada criança, cada educando, em especial aquele das camadas trabalhadoras, não veja frustrada a sua aspiração de assimilar os conhecimentos metódicos, incorporando-os como instrumento irreversível a partir do qual será possível conferir uma nova qualidade às lutas no seio da sociedade.*

*Dermeval Saviani*<sup>99</sup>

#### 1.1 O PAPEL DO PEDAGOGO E AS CONTRADIÇÕES SOCIAIS HISTÓRICAS E ESTRUTURAIAS

Qual é de fato o papel do pedagogo e que condições conceituais e estruturais o pedagogo tem ou não para realizar o seu papel? Por que, e em que medida, estamos sempre aquém do ideal e presos nas amarras de um real contraditório?

Estas questões expressam o que vivemos hoje diante de uma política educacional que tem como pressuposto a valorização do papel do pedagogo, mas que na prática se revela dentro de um contexto que de fato não oferece as reais condições para que ela seja efetiva. Interessa da mesma forma perguntar se essa falta de condições concretas não está também na compreensão caótica e funcionalista do papel do pedagogo o qual está instalado na cultura escolar.

---

<sup>99</sup> Recado aos formandos de pedagogia da Universidade Santa Úrsula, Rio de Janeiro, 1984

É bom lembrar que, historicamente, este papel foi definido, também, pela lógica economicista. Enquanto na fábrica o trabalho fragmentado do modelo de produção taylorista exigia um rigoroso controle de tempos e ritmos marcados pelo supervisor de fábrica, na escola este mesmo perfil de trabalho era exigido e controlado pelo supervisor escolar. O modelo fabril acabou refletindo na escola a figura do pedagogo especialista, traduzido pela lógica do supervisor e orientador escolar. Esta visão dualizou não somente o papel do pedagogo como o próprio ensino e aprendizagem. Neste sentido, fragmentou a relação professor e aluno, “psicologizou” as relações e burocratizou os processos pedagógicos. Segundo FRANCO (2001) o *papel burocrático do pedagogo* subestimou os destinos e valores educativos, apequenou e alterou a identidade da Pedagogia; “fazendo-a distanciar-se de seus ideais político-transformadores. Seu papel passa a ser apenas o de racionalizar ações para qualificar a eficiência do ensino, na perspectiva instrumental”.

O papel do supervisor e do orientador foram fortemente valorizados pelas práticas tecnicistas, que colocavam no supervisor escolar a figura do burocrata da educação. Facilmente essa função era assumida por professores de outras áreas que se incumbiam de uma tarefa essencialmente funcionalista: em nome do controle dos processos - do horário, do livro ponto, dos livros registros de classe - acabava secundarizando a função de acompanhamento da Organização do Trabalho Pedagógico e cada vez mais afastando-se do professor. Em contrapartida o papel do orientador escolar confundia-se com o espírito assistencialista de uma época marcada por programas compensatórios – de compensação da privação cultural, da pobreza e da exclusão social. Ambos os papéis estavam essencialmente em consonância com o papel da escola como reprodutora da hegemonia dominante que dualiza, segrega e burocratiza as relações. Dualização esta que, inevitavelmente, refletia-se na própria dicotomização entre o ensinar e o aprender.

Sabe-se que a descaracterização da Pedagogia como conhecimento científico tem contribuído para mantê-la no papel que hoje, ainda infelizmente cumpre: qual seja, o de solidificar práticas educativas profundamente conservadoras, desvinculadas do contexto sócio-histórico, tanto de seus protagonistas como do próprio conhecimento que transmite. O não diálogo científico entre teorias e práticas reifica congela o fazer educacional (que se perpetua como saber educacional e não como saber fazer) e isto ocorre quer pela falta de diálogo construtivo entre sujeito e objeto da ação, quer pela não fermentação da dialética na construção da realidade educativa. (FRANCO, 2001)

A conquista do sentido político e pedagógico do pedagogo transcendem as funções burocratizantes, disciplinadoras e fragmentadoras do processo pedagógico. Para tal, exige a reflexão e tomada de consciência do seu legítimo papel por parte de toda a escola.

As discussões em torno da legitimação do papel do pedagogo e da escola trazem de volta a necessidade de um pensar coletivo para que todos os profissionais da escola, bem como pais e alunos,

tenham claras as especificidades e generalidades da função pedagógica. Embora não negligencie as relações mais pontuais, ao pedagogo não cabe abarcar para si todas as situações diárias que venham inviabilizar a sua função precípua da escola hoje – situada no contorno social, econômico e político. Pedagogo “faz tudo” acaba não fazendo nada, se envolve com funções que, a priori, devem ser discutidas no interior da escola: questões disciplinares, faltas de tarefas, faltas de professores; questões estas que não seriam tão marcantes caso o papel da escola hoje fosse entendido como compromisso social e político de todos os envolvidos na educação, e portanto devem ser discutidas num projeto coletivo.

Seria a tomada de consciência do ranço economicista sobre a função do pedagogo, um dos elementos que contribuiriam para fundamentar a conquista das condições conceituais e estruturais para a efetivação do seu papel? De fato não podemos abrir mão dessa luta histórica, é preciso que a compreensão deste papel seja condição de todo o coletivo escolar e em primeiro plano do próprio pedagogo, uma vez que sua função precípua muitas vezes fica imiscuída pelo fazer diário.

O pedagogo não é bombeiro, não é enfermeiro, não é psicólogo, NÃO É INSPETOR, não é técnico, não é pai e nem mãe, embora não negligencie os fatores pontuais e cotidianos da escola e para tal é necessário que conte com todos os envolvidos no processo pedagógico. Contudo, sua função não pode ser tomada por essas ocorrências. O pedagogo deve ser visto sim em uma multidimensão: social, política, humana e cultural – mas isso jamais implica numa plurifunção.

Segundo Saviani, ao ser a escola um espaço de formação e de emancipação deve estar comprometida com o acesso à cultura erudita, à apropriação do conhecimento elaborado e ao saber sistematizado. O processo de emancipação é uma tomada de decisão, é um tomar partido em função da classe que, diante do abismo social, sustenta os que estão no aparato das forças hegemônicas. Com efeito, o pedagogo escolar é “aquele que domina sintética e intencionalmente as formas de organização dos processos de formação cultural que se dão no interior das escolas”. O pedagogo tem, portanto, uma função precípua na formação e difusão cultural e, por conseguinte política e social.

A Pedagogia significa também condução à cultura, isto é, processo de formação cultural. E Pedagogo é aquele que possibilita o acesso à cultura, organizando o processo de formação cultural. É, pois, aquele que domina as formas, os procedimentos, os métodos através dos quais se chega ao domínio do patrimônio cultural acumulado pela humanidade. Eis como a formação cultural vem a coincidir com a formação humana, convertendo-se o pedagogo, por sua vez, em formador de homens. (SAVIANI 1984)<sup>100</sup>

O pedagogo é (como diria Gramsci) o *intelectual orgânico* das massas, um profissional que compreende a natureza do trabalho coletivo na escola e que percebe a necessidade de pensar a educa-

<sup>100</sup> Recado aos formandos de pedagogia da Universidade Santa Úrsula, Rio de Janeiro

ção neste processo de contradição: contra-hegemônico, que toma por base as condições concretas e articula a educação às relações sociais democráticas e emancipadoras. É um profissional que pensa o papel da escola historicamente e que media as relações pedagógicas: professor, aluno, currículo, metodologia, processo de avaliação, processo de ensino aprendizagem e organização curricular. O faz, contudo, à luz de uma concepção de educação voltada a um projeto de sociedade não excludente, não alienador, não reacionário ou conservador - um projeto de educação coletivo, democrático e comprometido com o acesso das classes populares ao conhecimento sistematizado. A função do pedagogo, portanto, se delinea na ação intencional que media e orienta a prática docente à luz de uma concepção de educação progressista. Concepção esta voltada para a emancipação das classes populares, comprometida com a formação cultural, com a difusão do conhecimento vivo e com um projeto de sociedade de fato democrático. A educação é, portanto, um projeto de emancipação, articulando, nos espaços de contradição, um sentido político, social e transformador.

Sempre imaginamos que uma política educacional pública deve expressar os anseios da comunidade a que se destinam, suas diretrizes e propostas, assim como imaginamos que uma política pública deve estar atenta e oferecer respostas às necessidades geridas e construídas na práxis histórica dos sujeitos que convivem em suas dimensões; no caso, das políticas educacionais, referimo-nos aos educadores/as que militam nas diversas esferas por onde a educação transita. Pressupomos ainda que uma política educacional, num estado de direito democrático, deva buscar canais de diálogo com os que estarão implicados, direta ou indiretamente, com as conseqüentes normatizações de suas legislações. Acreditamos, eu e milhares de educadores, que as intencionalidades de uma política, fundamentalmente a educacional, devem ser explícitas e dialogantes; devem ser expressas claramente e devem se reger por princípios e valores que fundamentam e sustentam tais intencionalidades. Enfim, imaginamos que políticas devem se pautar em pressupostos, e expressar valores que justifiquem as escolhas e procedimentos tomados. Se não forem explícitos, tais pressupostos deixam de ser justificantes e passam a ser oportunistas, pois mudam de valor quando a situação se altera. FRANCO, 1996

O pedagogo, para tanto, deve ser o articulador e organizador do fazer pedagógico da e na escola. Deve garantir uma coerência e uma unidade de concepção entre as áreas do conhecimento, respeitando as suas especificidades. Cabe ao pedagogo tornar conhecidos, por todo o coletivo escolar, os princípios e finalidades da educação definidos no PPP.

No processo de construção coletiva, o projeto político pedagógico vai ganhando uma dimensão maior que a mera definição da proposta pedagógica. O pedagogo é, portanto o mediador na interação com professores e alunos que deve observar e “captar “ os problemas e dificuldades para que, no coletivo, possam ser pensadas as ações que conduzam aos caminhos para equacionar os problemas em torno da escola.

Cabe aqui, à luz de referenciais conceituais e legais, sistematizar o papel do pedagogo escolar, não com o objetivo de atropelar as questões pontuais do fazer diário, mas com a intenção de respaldar o pedagogo e a pedagoga para, juntamente com o coletivo da escola, lutar por espaço para o cumprimento de seu real papel.

## 1.2 SISTEMATIZANDO AS AÇÕES

O que implica a Organização do Trabalho Pedagógico no Cotidiano da Escola Pública?

Segundo CADEP (coordenadoria de Apoio ao diretor e ao pedagogo) a OTP (Organização do Trabalho Pedagógico) envolve:

- ⇒ . Construção e implementação do Projeto Político-Pedagógico da Escola;
- ⇒ . Organização do trabalho pedagógico no coletivo da Escola: espaço e tempo escolar - organização da prática pedagógica;
- ⇒ . Formação Continuada dos profissionais da Escola;
- ⇒ . Relação entre Escola e Comunidade;.
- ⇒ . Avaliação do Trabalho Pedagógico;

Faz também parte da OTP e situa-se dentro dos elementos acima o currículo, o planejamento e a avaliação escolar.

Estas são algumas das dimensões que figuram o papel do pedagogo diante da construção e Implementação do Projeto Político Pedagógico, diante da organização da prática pedagógica, diante da formação continuada, da relação escola – comunidade e da avaliação do processo:

### 1.2.1 Diante da Construção e Implementação do Projeto Político-Pedagógico

- Sendo o pedagogo um educador com intenção política, cabe a ele fazer da escola um espaço de luta, construções coletivas, de conquista, onde professores e alunos possam partilhar saberes e construir uma prática pedagógica articulada às necessidades da sociedade.
- Elaborar o Plano de Ação da Equipe Pedagógica.
- Coordenar a elaboração coletiva e a implementação do projeto político-pedagógico.
- Criar condições para a participação dos profissionais da escola e comunidade na construção do projeto político-pedagógico.

### 1.2.2 Diante da Organização do trabalho pedagógico

- Apresentar propostas, alternativas, sugestões e/ou críticas que promovam o desenvolvimento e o aprimoramento do trabalho pedagógico escolar, conforme o projeto político-pedagógico, a proposta curricular e o plano de ação da escola e as políticas educacionais da SEED;
- Coordenar a elaboração de critérios para aquisição, empréstimo e seleção de materiais, equipamentos e/ou livros de uso didático-pedagógico, a partir da proposta curricular e do projeto político-pedagógico da escola; participar da organização pedagógica da biblioteca da escola, assim como do processo de aquisição de livros e periódicos;
- Atuar, junto ao coletivo de professores, na elaboração de projetos de recuperação de estudos a partir das necessidades de aprendizagem identificadas em sala de aula, de modo a garantir as

condições básicas para que o processo de socialização do conhecimento científico e de construção do saber realmente se efetive;

- Organizar a realização dos pré-conselhos e conselhos de classe, de forma a garantir um processo coletivo de reflexão-ação sobre o trabalho pedagógico desenvolvido pela escola e em sala de aula, além de coordenar a elaboração de propostas de intervenção decorrentes desse processo;
- analisar os projetos de natureza pedagógica a serem implantados na escola; coordenar a organização do espaço-tempo escolar a partir do projeto político-pedagógico e da proposta curricular da escola, intervindo (JUNTO À DIREÇÃO) na elaboração do calendário letivo, na formação de turmas, na definição e distribuição do horário semanal das aulas e disciplinas, da hora-atividade e de outras atividades que interfiram diretamente na realização do trabalho pedagógico;
- Coordenar, junto à direção, o processo de distribuição de aulas e disciplinas a partir de critérios legais, pedagógico-didáticos e da proposta pedagógica da escola; responsabilizar-se pelo trabalho pedagógico-didático desenvolvido na escola pelo coletivo dos profissionais que nela atuam; implantar mecanismos de acompanhamento e avaliação do trabalho pedagógico escolar pela comunidade interna e externa;

#### **1.2.2.1 Papel do Conselho de Classe na prática escolar:**

- Acompanhar o aluno em suas dificuldades, encaminhando-o a outros especialistas ou espaços de aprendizagem (sala de recursos – sala de apoio) quando se fizer necessário.
- Acompanhar junto aos professores quais os educandos que apresentam necessidades educacionais especiais;
- Organizar meios de intervenção para trabalhar com os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, identificados pelo conselho de classe (casos atendidos);
- Informar aos profissionais todos os encaminhamentos feitos com cada educando bem como com suas famílias, orientar e cobrar;
- Analisar os índices de aproveitamento escolar, evasão, repetência, identificando-os com vistas a minimizá-los.
- Verificar se o educando que foi encaminhado está cumprindo com os devidos encaminhamentos, como: freqüentando as seções com os psicólogos, entre outros;
- Promover a construção de estratégias pedagógicas de superação de todas as formas de discriminação, preconceito e exclusão social e de ampliação do compromisso ético-político com todos as categorias e classes sociais; observar os preceitos constitucionais, a legislação educacional em vigor e o Estatuto da Criança e do Adolescente, como fundamentos da prática educativa.

### 1.2.2.2 Análise dos livros registros de classe.

*Orientar o correto preenchimento dos livros registros quanto à:*

- Clareza nos registros de avaliação e reavaliação;
- Retomada do conteúdo, reavaliação (recuperação de estudos) data, conteúdo, valor e instrumento utilizado;
- Notas registradas sem rasuras, cálculos de notas conforme regimento escolar, não utilizando símbolos;
- Registro dos conteúdos datados rubricados e de acordo com o plano de ação docente;

**Obs:** Os livros só deverão ser assinados se em consonância com a instrução 03/06 DIE/ SEED, caso isso não ocorra, reorientar o professor, com registro em ata, estipulando novo prazo para que o livro seja vistado;

### 1.2.3 Formação Continuada do Coletivo de Profissionais da Escola

- Acompanhar o planejamento das aulas dos professores se está de acordo com o projeto pedagógico da escola, e ou orientar nesta direção;
- Contribuir com encaminhamentos metodológicos, sugestões de leituras em torno de uma prática comum e articulada com a concepção de escola pública orientando docentes e alunos em torno do ato de ensinar e aprender.
- Propiciar espaços de convivência entre os docentes, estabelecendo caminhos de pesquisa, estudo, integração, por uma educação democrática.
- Discutir com os professores e os outros profissionais da escola quais as atuais problemáticas sociais e econômicas que interferem na educacional;
- Organizar os conselhos de classe e reuniões pedagógicas com o objetivo de estudar, analisar a prática pedagógica docente e a construção de uma proposta educativa que contribua para a melhoria do processo ensino-aprendizagem.
- Organizar meios de intervenção para trabalhar com os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, identificados pelo conselho de classe.
- Assessorar os professores nos procedimentos de avaliação da aprendizagem, adequando-as à proposta pedagógica da escola.
- Promover e coordenar reuniões pedagógicas e grupos de estudo para reflexão e aprofundamento de temas relativos ao trabalho pedagógico e para a elaboração de propostas de intervenção na realidade da escola;
- Participar e intervir, junto à direção, da organização do trabalho pedagógico escolar no sentido de realizar a função social e a especificidade da educação escolar;

- Participar da elaboração do projeto de formação continuada de todos os profissionais da escola, tendo como finalidade a realização e o aprimoramento do trabalho pedagógico escolar;
- Orientar o processo de elaboração dos planejamentos de ensino junto ao coletivo de professores da escola; subsidiar o aprimoramento teórico-metodológico do coletivo de professores da escola, promovendo estudos sistemáticos, trocas de experiência, debates e oficinas pedagógicas;
- Elaborar o projeto de formação continuada do coletivo de professores e promover ações para sua efetivação; organizar a hora-atividade do coletivo de professores da escola, de maneira a garantir que esse espaço-tempo seja de reflexão-ação sobre o processo pedagógico desenvolvido em sala de aula;
- Coordenar o processo coletivo de elaboração e aprimoramento do Regimento Escolar da escola, garantindo a participação democrática de toda a comunidade escolar;

#### **1.2.4 Quanto à Prática Pedagógica da Equipe Pedagógica:**

##### **O importância da atuação do Conselho Escolar para com o coletivo escolar:**

- Informar ao coletivo da comunidade escolar os dados do aproveitamento escolar, de forma a promover o processo de reflexão-ação sobre os mesmos para garantir a aprendizagem de todos os alunos;
- Orientar a comunidade escolar a interferir na construção de um processo pedagógico numa perspectiva transformadora;
- Desenvolver projetos que promovam a interação escola-comunidade, de forma a ampliar os espaços de participação, de democratização das relações, de acesso ao saber e de melhoria das condições de vida da população; participar do Conselho Escolar subsidiando teórica e metodologicamente as discussões e reflexões acerca da organização e efetivação do trabalho pedagógico escolar;
- Propiciar o desenvolvimento da representatividade dos alunos e sua participação nos diversos momentos e órgãos colegiados da escola;

##### **Quanto à relação escola – comunidade**

- Realizar reuniões de pais, juntamente com direção e professores, promovendo meios de integração entre escola e família, visando um melhor aproveitamento no processo de ensino-aprendizagem, auxiliando os pais na reflexão de sua função no acompanhamento permanente dos filhos.
- Mobilizar a comunidade escolar (funcionários, alunos, pais e professores) para a compreensão da realidade na qual está inserida, objetivando traçar ações consistentes na escola.

- Desenvolver projetos de interação escola-comunidade ampliando espaço de participação da comunidade nas decisões pedagógicas da escola.
- Participar do conselho escolar subsidiando teórica e metodologicamente as reflexões e decisões sobre o trabalho pedagógico escolar.
- Incentivar e propiciar a participação dos alunos nos diversos momentos e em órgãos colegiados da escola.
- Elaborar estratégias para a superação de todas as formas de discriminação, preconceito e exclusão social e de compromisso ético e político com todas as categorias e classes sociais.
- Fazer cumprir os preceitos constitucionais, a legislação educacional em vigor e o Estatuto da criança e do adolescente, como fundamentos da prática educativa.
- Promover reuniões de caráter formativo e informativo;
- Estimular a participação dos pais, distinguindo presença de participação;
- Levar os pais a conhecerem a proposta da escola.

#### **Quanto à Avaliação do Trabalho Pedagógico:**

- Organizar e coordenar conselhos de classe de forma a garantir um processo coletivo de reflexão-ação sobre o trabalho pedagógico.
- Acompanhar e assessorar o professor na seleção de procedimentos de avaliação do rendimento da aprendizagem adequando-os aos objetivos educacionais previstos no Projeto Político Pedagógico;

## **1.2 O QUE DIZEM OS REGIMENTOS ESCOLARES:**

### **Da Equipe Pedagógica**

(Manual 2005/2006)

Art. – A equipe pedagógica é responsável pela coordenação, implementação das diretrizes pedagógicas definidas no Projeto Político-Pedagógico e no Regimento Escolar, em consonância com a Política Educacional e orientações emanadas da Secretaria de Estado da Educação.

Art. - A equipe pedagógica, mencionada no artigo anterior, é composta por professor graduado em Pedagogia, conforme Artigo 5º, § 4º da Lei Complementar nº 103/2004, que dispõe sobre o Plano de Carreira do Professor da Rede Estadual Básica do Paraná.

Art. - Compete a Equipe Pedagógica:

I - coordenar a elaboração coletiva e acompanhar a efetivação do projeto político-pedagógico e do plano de ação do estabelecimento de ensino;

II - orientar a comunidade escolar na construção de um processo pedagógico numa perspectiva democrática;

III - participar e intervir, junto à direção, da organização do trabalho pedagógico escolar no sentido de realizar a função social e a especificidade da educação escolar;

IV - coordenar a construção coletiva e a efetivação da proposta pedagógica da escola, a partir das políticas educacionais da SEED/PR e das Diretrizes Curriculares Nacionais e Estaduais; NOVAMENTE TEMAS A EXPLICITACAO DAS DCN. REVER QUESTOES DA POLÍTICA CURRICULAR DA SEED ASSUMIR E FAZER OS ENFRENTAMENTOS NECESSÁRIOS DE QUE NÃO CONCORDAMOS COM AS DCN.

V - orientar o processo de elaboração dos planejamentos de ensino junto ao coletivo de professores, EM CONSONÂNCIA COM A PROPOSTA PEDAGÓGICA DA ESCOLA;

VI - promover e coordenar reuniões pedagógicas e grupos de estudo para reflexão e aprofundamento de temas relativos ao trabalho pedagógico visando a elaboração de propostas de intervenção para a qualidade de ensino para todos;

VII - participar da elaboração do projeto de formação continuada dos profissionais da escola, que tenham como finalidade a realização e o aprimoramento do trabalho pedagógico escolar;

VIII - atuar, junto ao coletivo de professores, na elaboração de planos de recuperação de estudos, a partir das necessidades de aprendizagem identificadas em sala de aula;

IX - organizar a realização dos conselhos de classe, de forma a garantir um processo coletivo de reflexão-ação sobre o trabalho pedagógico desenvolvido no estabelecimento de ensino;

X - coordenar a elaboração de propostas de intervenção decorrentes dos resultados do conselho de classe;

XI - subsidiar o aprimoramento teórico-metodológico do coletivo de professores da escola, promovendo estudos sistemáticos, trocas de experiência, debates, oficinas pedagógicas;

XII - organizar a hora-atividade dos professores da escola, de maneira a garantir que esse espaço-tempo seja de reflexão-ação sobre o processo pedagógico desenvolvido em sala de aula;

XIII – proceder a análise dos dados do aproveitamento escolar de forma a desencadear um processo de reflexão sobre os mesmos, junto à comunidade escolar, com vistas à promover a aprendizagem de todos os alunos;

XIV - coordenar o processo coletivo de elaboração e aprimoramento do Regimento Escolar, garantindo a participação democrática de toda a comunidade escolar;

XV - participar do Conselho Escolar, ENQUANTO representante do seu segmento, subsidiando teórica e metodologicamente as discussões e reflexões acerca da organização e efetivação do trabalho pedagógico escolar;

XVI - coordenar a elaboração de critérios para aquisição, empréstimo e seleção de materiais, equipamentos e/ou livros de uso didático-pedagógico, a partir do projeto político-pedagógico do estabelecimento de ensino;

XVII - participar da organização pedagógica da biblioteca da escola, assim como do processo de aquisição de livros, revistas, fomentando ações e projetos de incentivo à leitura;

XVIII - propiciar o desenvolvimento da representatividade dos alunos e sua participação nos diversos momentos e órgãos Colegiados da escola;

XIX – coordenar o processo democrático E FORMAÇÃO POLÍTICA da representação docente E DISCENTE de cada turma;

XX - coordenar a organização do espaço-tempo escolar a partir do projeto político-pedagógico do estabelecimento de ensino, na definição e distribuição do horário semanal das aulas e disciplinas;

XXI - coordenar, junto à direção, o processo de distribuição de aulas e disciplinas a partir de critérios legais, pedagógico-didáticos e da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

XXII - promover a construção de estratégias pedagógicas de superação de todas as formas de discriminação, preconceito e exclusão social;

XXIII – coordenar a análise de projetos a serem inseridos no projeto político-pedagógico do estabelecimento de ensino;

XXIV – acompanhar o processo de avaliação institucional do estabelecimento de ensino;

XXV – participar na elaboração do regulamento de uso dos espaços pedagógicos;

XXVI – orientar, coordenar e acompanhar a efetivação de procedimentos didático-pedagógicos referentes à avaliação processual e dos processos de classificação, reclassificação, aproveitamento de estudos, adaptação e progressão parcial;

XXVII - organizar registros de acompanhamento da vida escolar do aluno;

XXVIII – organizar registros para o acompanhamento da prática pedagógica dos profissionais do estabelecimento de ensino;

XIX - coordenar e acompanhar o processo de avaliação educacional no contexto escolar, para os alunos com dificuldades acentuadas de aprendizagem, visando encaminhamento aos serviços e apoios especializados da Educação Especial, se necessário.

XXX - acompanhar os aspectos de sociabilização e aprendizagem dos alunos, realizando contato com a família com o intuito de promover ações que visem o desenvolvimento integral, inclusive nas salas de apoio, salas de recursos, centros de atendimento especializados e atividades extra-escolares;

XXXI - acompanhar a frequência escolar dos alunos, contatando as famílias e encaminhando para os órgãos competentes quando necessário;

XXXII - acionar serviços de proteção à criança e adolescente, sempre que houver necessidade de encaminhamentos;

XXXIII - acompanhar o desenvolvimento escolar dos alunos com necessidades educativas especiais, nos aspectos pedagógicos, adaptações físicas e curriculares e no processo de integração e inclusão na escola;

XXXIV – manter contato com os professores dos serviços e apoios especializados , dos alunos com necessidades educativas especiais, para intercâmbio de informações e trocas de experiências, visando a articulação do trabalho pedagógico entre Educação Especial e Ensino Regular;

XXXV - assessorar a direção da escola em questões disciplinares com alunos, professores e funcionários;

XXXVI – zelar pelo sigilo de informações pessoais de alunos, professores, funcionários e famílias;

XXXVII – assessorar os professores do CELEM, na organização e acompanhamento das turmas, quando o estabelecimento de ensino ofertar o ensino extra-curricular plurilinguística da língua estrangeira moderna;

XXXVIII – Acompanhar as coordenações das Escolas Itinerantes, realizando visitas regulares; (somente para os estabelecimentos de ensino que servem de Escola Base para as Escolas Itinerantes);

XXXIX – orientar e acompanhar a elaboração dos guias de estudos dos alunos para cada disciplina, na modalidade EJA;

XL – coordenar e acompanhar ações descentralizadas e exames supletivos, na modalidade EJA; (quando no estabelecimento de ensino não houver coordenação específica dessa ação, com a devida autorização)

## **Seção II**

### **Dos Deveres**

Art. Ao docente e aos integrantes da equipe pedagógica, além das atribuições previstas no presente regimento escolar e em legislação específica, compete:

I – garantir que o estabelecimento de ensino cumpra a sua função, no âmbito de sua competência;

II - assegurar o princípio constitucional de igualdade de condições para o acesso e permanência do aluno no estabelecimento de ensino;

III - manter e promover relações cooperativas no âmbito escolar;

IV - seguir as diretrizes definidas na proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

V - manter o respeito e ambiente favorável ao desenvolvimento do processo pedagógico;  
 VI – comunicar aos órgãos competentes quanto à frequência dos alunos, para tomada das medidas cabíveis;

VII - dar atendimento ao aluno independentemente de suas condições de aprendizagem;

VIII – aos professores em exercício de docência cabe utilizar-se das horas/atividades para estudos, pesquisas, planejamento de aulas, relativas a sua atuação pedagógica e cumprindo-as no estabelecimento de ensino;

IX – aos integrantes da equipe pedagógica cabe organizar a hora/atividade dos docentes da escola, garantindo a reflexão sobre o processo pedagógico;

X - manter os pais e/ou responsáveis e os alunos informados sobre o Sistema de Avaliação da Escola, no que diz respeito a sua área de atuação;

XI - informar o aluno sobre a frequência e rendimento escolar obtidos no decorrer do ano letivo;

XII - estabelecer estratégias de recuperação de estudos, no decorrer do ano letivo, visando a melhoria do aproveitamento escolar;

XIII - receber o pedido de revisão de notas dos alunos no prazo estabelecido no Sistema de Avaliação;

XIV - cumprir e fazer cumprir os horários e calendário escolar;

XV - comparecer pontualmente ao estabelecimento de ensino nas horas efetivas de trabalho e quando convocado para outras atividades programadas e decididas pelo coletivo da escola;

XVI – ser assíduo, comunicando com antecedência, os atrasos e faltas eventuais;

XVII – responsabilizar-se pela reposição de conteúdos aos discentes repondo os conteúdos, quando da sua ausência;

XVIII – cabem as equipes pedagógicas acompanhar as reposições de conteúdos aos discentes;

XIX - zelar pela conservação e preservação das instalações escolares;

XX - cumprir as disposições deste regimento no que lhe couber.

XXI – CUMPRIR O DISPOSTO NO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

### **1.3 O QUE DIZ TROUXE O EDITAL DO CONCURSO DE 2004**

#### **DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES GENÉRICAS DO PROFESSOR PEDAGOGO NOS ESTABELECIMENTOS DE ENSINO DE EDUCAÇÃO INFANTIL, EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, ENSINO FUNDAMENTAL E ENSINO MÉDIO DA REDE ESTADUAL DO PARANÁ:**

- ⇒ Coordenar a elaboração coletiva e acompanhar a efetivação do projeto político-pedagógico e do plano de ação da escola; coordenar a construção coletiva e a efetivação da proposta curricular da escola, a partir das políticas educacionais da SEED/PR e das Diretrizes Curriculares Nacionais do CNE;
- ⇒ Promover e coordenar reuniões pedagógicas e grupos de estudo para reflexão e aprofundamento de temas relativos ao trabalho pedagógico e para a elaboração de propostas de intervenção na realidade da escola;
- ⇒ Participar e intervir, junto à direção, da organização do trabalho pedagógico escolar no sentido de realizar a função social e a especificidade da educação escolar;
- ⇒ Participar da elaboração do projeto de formação continuada de todos os profissionais da escola, tendo como finalidade a realização e o aprimoramento do trabalho pedagógico escolar;
- ⇒ Analisar os projetos de natureza pedagógica a serem implantados na escola; coordenar a organização do espaço-tempo escolar a partir do projeto político-pedagógico e da proposta curricular da escola, intervindo na elaboração do calendário letivo, na formação de turmas, na definição e distribuição do horário semanal das aulas e disciplinas, do “recreio”, da hora-atividade e de outras atividades que interfiram diretamente na realização do trabalho pedagógico;
- ⇒ Coordenar, junto à direção, o processo de distribuição de aulas e disciplinas a partir de critérios legais, pedagógico-didáticos e da proposta pedagógica da escola; responsabilizar-se pelo trabalho pedagógico-didático desenvolvido na escola pelo coletivo dos profissionais que nela atuam; implantar mecanismos de acompanhamento e avaliação do trabalho pedagógico escolar pela comunidade interna e externa;
- ⇒ Apresentar propostas, alternativas, sugestões e/ou críticas que promovam o desenvolvimento e o aprimoramento do trabalho pedagógico escolar, conforme o projeto político-pedagógico, a proposta curricular e o plano de ação da escola e as políticas educacionais da SEED;
- ⇒ Coordenar a elaboração de critérios para aquisição, empréstimo e seleção de materiais, equipamentos e/ou livros de uso didático-pedagógico, a partir da proposta curricular e do projeto político-pedagógico da escola; participar da organização pedagógica da biblioteca da escola, assim como do processo de aquisição de livros e periódicos;
- ⇒ Orientar o processo de elaboração dos planejamentos de ensino junto ao coletivo de professores da escola; subsidiar o aprimoramento teórico-metodológico do coletivo de professores da escola, promovendo estudos sistemáticos, trocas de experiências, debates e oficinas pedagógicas;
- ⇒ Elaborar o projeto de formação continuada do coletivo de professores e promover ações para sua efetivação; organizar a hora-atividade do coletivo de professores da escola, de maneira a garantir que esse espaço-tempo seja de reflexão-ação sobre o processo pedagógico desenvolvido em sala de aula;

- ⇒ Atuar, junto ao coletivo de professores, na elaboração de projetos de recuperação de estudos a partir das necessidades de aprendizagem identificadas em sala de aula, de modo a garantir as condições básicas para que o processo de socialização do conhecimento científico e de construção do saber realmente se efetive;
- ⇒ Organizar a realização dos conselhos de classe, de forma a garantir um processo coletivo de reflexão-ação sobre o trabalho pedagógico desenvolvido pela escola e em sala de aula, além de coordenar a elaboração de propostas de intervenção decorrentes desse processo; informar ao coletivo da comunidade escolar os dados do aproveitamento escolar, de forma a promover o processo de reflexão-ação sobre os mesmos para garantir a aprendizagem de todos os alunos; coordenar o processo coletivo de elaboração e aprimoramento do Regimento Escolar da escola, garantindo a participação democrática de toda a comunidade escolar; orientar a comunidade escolar a interferir na construção de um processo pedagógico numa perspectiva transformadora;
- ⇒ Desenvolver projetos que promovam a interação escola-comunidade, de forma a ampliar os espaços de participação, de democratização das relações, de acesso ao saber e de melhoria das condições de vida da população; participar do Conselho Escolar subsidiando teórica e metodologicamente as discussões e reflexões acerca da organização e efetivação do trabalho pedagógico escolar;
- ⇒ Propiciar o desenvolvimento da representatividade dos alunos e sua participação nos diversos momentos e órgãos colegiados da escola;
- ⇒ Promover a construção de estratégias pedagógicas de superação de todas as formas de discriminação, preconceito e exclusão social e de ampliação do compromisso ético-político com todos as categorias e classes sociais; observar os preceitos constitucionais, a legislação educacional em vigor e o Estatuto da Criança e do Adolescente, como fundamentos da prática educativa.

### **3 - A CONTROVERSA REALIDADE ESCOLAR - PROCESSOS DE REPROVAÇÃO - RESULTADOS FINAIS, AVALIAÇÃO, CONSELHO DE CLASSE FINAL E O REGISTRO DO LIVRO DE CLASSE:**

A incidência dos processos de reprovação, movidos por pais e alunos, tem causado estranheza e desconforto por parte da escola. Na prática, invariavelmente, nada parece contê-los diante da expectativa em reverter o resultado final, ainda que este expresse ou não as reais possibilidades do aluno diante da sua promoção. “Encontraram o caminho das pedras!” diríamos nós educadores cômicos do trabalho realizado em todo o ano letivo. Trabalho este que muitas vezes privilegiou o pedagógico diante do burocrático. Essa é certeza de muitos educadores ao seguramente justificar a possível secundarização do registro dos Livros de Classe. Por outro lado sob os olhos não somente pedagógicos, mas, sobre-

tudo, legais, o Livro de classe expressa o “espelho” do trabalho docente. Ficamos, então, numa controvertida situação de planejar bem, ensinar bem e registrar tudo.

Ao passo em que ao se buscar recursos legais e instancias jurídicas para rever resultados, pais ou alunos, com ou sem a intenção correta, tem recorrido ao que lhe é de direito, cabe a nós educadores ter legitimidade também sobre o trabalho docente. Isto implica numa consonância com o planejamento, com a proposta pedagógica, com o plano de ação docente, com regimento escolar e com o livro registro de classe. Estes são nossos instrumentos de legitimidade.

Entretanto uma questão há de ressaltar nesta relação: uma concepção de educação de fato humanizadora e emancipadora, em tese, não deveria dualizar a relação ensino-aprendizagem de forma a estar de um lado que ensina e de outro quem aprende, de um lado que acusa e de outro quem se defende ou quem pune e quem busca seus direitos.

É fato que isto se consubstancia na prática. Porém a ação educativa tem como pressuposto ensinar para que se aprenda. É uma relação mediada: quem ensina teria - não fossem as nossas condições concretas e reais, resultado das próprias contradições sociais - a responsabilidade pela aprendizagem do outro. Estas condições concretas por sua vez traduzem-se na falta de contrapartida por quem aprende. É real a falta de vontade para aprender, estudar e dedicar-se, é real também a falta de perspectivas sobre a escola. E são estes alguns dos condicionantes que interferem sobre esta mediada relação de ensino-aprendizagem.

É, portanto, não somente uma relação mediada, mas contraditória. A ação educativa acaba, neste sentido, abarcando quem quer ou não ensinar, quem quer ou não aprender. Esta relação dual e conflitante acaba nos Conselhos de Classe final polarizando as decisões. Dado isto, cabe perguntar qual é o papel do conselho de classe final? Qual é o papel do pedagogo no conselho de classe final? Quais são os critérios qualitativos utilizados para analisar a possível promoção ou retenção? Quem fez ou não a pergunta: o que vai de fato contribuir para que tal aluno ou aluna sejam retido ou retida? Este menino ou menina consegue afirmativamente acompanhar a série seguinte? Afinal estas não são as perguntas que movem à análise dos resultados finais?

Estas perguntas deveriam estar no bojo de todas as decisões uma vez que colocam no centro do processo não o comportamento ou a atitude discente, mas as condições e possibilidades concretas para aprender.

### **3. 1 O PAPEL DO CONSELHO DE CLASSE:**

#### **CONSELHOS DE CLASSE E AVALIAÇÃO ESCOLAR: DISCUSSÃO PEDAGÓGICA OU LEGITIMAÇÃO DE RESULTADOS?**

A LDB 9394/96 estabelece em seu artigo 3º, inciso VIII, a Gestão Democrática como um dos princípios da educação nacional. Princípio este que pressupõe a participação coletiva, a construção

compartilhada das decisões, a formação para a cidadania, o desenvolvimento da autonomia e de posicionamentos críticos diante da realidade que se apresenta. Portanto, para além de uma questão meramente administrativa, a Gestão Democrática envolve a democratização das relações internas na escola e a socialização do conhecimento para todos. Dessa forma, é que a Gestão Democrática na escola não prescinde do desvelamento da prática pedagógica como ação política, uma vez que as escolhas que fazemos dos conteúdos e objetivos do ensino e a concepção de avaliação que temos concorrem para uma ação educativa voltada para a transformação ou para a manutenção das relações sociais vigentes. Em outras palavras, as decisões tomadas no cotidiano da escola, além de pedagógicas são políticas, uma vez que definem uma posição perante a função social da escola pública.

O desafio que se impõe hoje é a desconstrução de práticas já “eternizadas” na escola e o redimensionamento de instâncias de participação como as reuniões pedagógicas e os **Conselhos de Classe**. Podemos afirmar assim, que o redimensionamento dos Conselhos de Classe constitui-se num dos eixos da Gestão Democrática. E para isso é preciso retomar a forma que os Conselhos de Classe foram adquirindo nas nossas escolas desde a sua implantação.

Os Conselhos de Classe foram incluídos na organização da escola brasileira nas décadas de 60 e 70. Sua implantação ocorreu em função da necessidade sentida pelos professores de um espaço coletivo de avaliação, que contemplasse as diferentes percepções e encaminhamentos do processo pedagógico. Esta necessidade se impunha em um contexto de implantação da Lei 5692/71, no qual a escola estava estruturada sob uma perspectiva funcionalista de divisão do trabalho que impedia o estabelecimento de ações integradas e excluía a participação.

Dessa forma, já na época do seu surgimento nas escolas, os Conselhos de Classe teriam o papel de permitir uma análise global do processo ensino/aprendizagem e a definição de encaminhamentos coletivos para o trabalho pedagógico. Por outro lado, o contexto da época, com o predomínio de uma atuação individualizada na escola, marcada pelo isolamento e pela fragmentação do trabalho não possibilitou a implementação do Conselho de Classe como um momento efetivo de análise da prática pedagógica. Os Conselhos de Classe resumiram-se a reuniões em que cada professor trazia o resultado numérico de seus alunos registrados em seus diários de classe enquanto que os especialistas (supervisores e orientadores) organizavam gráficos e tabelas com base nos resultados fornecidos.

O papel dos Conselhos de Classe delineou-se como o de reforçar e legitimar os resultados dos alunos, os quais fracassavam em função da “falta de estudo”, “falta de interesse” e de “disciplina” na realização das atividades escolares. Prevalcia o modelo de aluno ideal, capaz de reproduzir mecanicamente todo o conteúdo transmitido e as diferenças eram justificadas pela ideologia do dom e do mérito. Assim, o objetivo fundamental dos Conselhos de Classe que seria o de oportunizar um momento de discussão coletiva e a articulação de ações e encaminhamentos visando à aprendizagem do aluno não se efetivou. Portanto, se na sua origem o Conselho de Classe já tinha uma função essencialmente pedagógica de auxiliar o processo de avaliação nas escolas, na prática ele configurou-se como

espaço de simples legitimação dos resultados apresentados pelos professores. Em um contexto em que predominava uma concepção de ensino e avaliação pautada pela transmissão de conteúdos fundamentais e inquestionáveis e na aplicação de técnicas de avaliação visando à classificação do aluno, a prática dos Conselhos de Classe não poderia ser outra.

Este “perfil” dos Conselhos de Classe foi reproduzido durante anos e configura o que ainda ocorre de fato em muitas das nossas escolas. Em função disso, muitos professores não crêem na possibilidade do Conselho de Classe como um espaço de construção e definição de ações coletivas que levem ao aperfeiçoamento do processo ensino-aprendizagem. É necessário então redimensionar este espaço tão importante para o processo pedagógico. E neste processo cabe à equipe pedagógica da escola coordenar as discussões com professores e direção no sentido de resgatar e pôr em prática o Conselho de Classe enquanto instância de participação e análise compartilhada. O Conselho de Classe enquanto espaço prioritário de discussão pedagógica é um dos poucos espaços que permitem a interação entre os diversos profissionais da escola, uma reflexão coletiva sobre o trabalho, permitindo um olhar de conjunto e a percepção da implementação (ou não) do Projeto Político Pedagógico da escola.

O Conselho de Classe tem como eixo a avaliação. Podemos afirmar que ele é parte do processo de avaliação da escola, o qual não é um processo isolado mas está intrinsecamente ligado aos objetivos da escola como um todo e das disciplinas específicas, à metodologia utilizada e aos conteúdos ensinados.

***“A Avaliação Escolar é, antes de tudo, uma questão política, ou seja, está relacionada ao poder, aos objetivos, às finalidades, aos interesses que estão em jogo no trabalho educativo.” (Vasconcellos, 1994, p.45).***

Portanto, quando buscamos transformações nas nossas práticas educativas há vários aspectos envolvidos, o que torna o trabalho complexo. Não é possível redimensionar o papel dos Conselhos de Classe nas nossas escolas isoladamente, uma vez que estes refletem as concepções de homem, sociedade e educação dos profissionais envolvidos, e que imprimem um contorno político ao trabalho, contribuindo para emancipação do aluno ou para sua alienação.

Contrapondo-se a uma prática educativa tecnicista e tradicional, buscamos hoje desenvolver um trabalho pedagógico que leve nossos alunos a serem sujeitos da sua própria história e agentes conscientes de transformações sociais. Neste sentido, o processo de avaliação deve auxiliar o aluno na busca de uma aprendizagem significativa e não resumir-se a uma avaliação para a promoção, o que leva o aluno a estudar apenas para tirar nota, passar de ano. A nota é um instrumento e não um fim, não pode ser entendida como a finalidade do processo educativo.

A Deliberação Nº 007/99 do Conselho Estadual de Educação afirma em seu artigo 1º, que: “A avaliação deve ser entendida como um dos aspectos do ensino pelo qual o professor estuda e interpreta os dados da aprendizagem e de seu próprio trabalho, com as finalidades de acompanhar e aperfeiçoar o processo de aprendizagem dos alunos, bem como diagnosticar seus resultados e atribuir-lhes valor.”

Para que possa cumprir esta sua função de auxiliar o processo ensino-aprendizagem, a avaliação deve ser contínua e cumulativa, como prevê a LDB 9394/96 em seu artigo 24, inciso V. Neste sentido é que a avaliação deve ter uma dimensão diagnóstica e prospectiva:

***“A avaliação deve acompanhar a aprendizagem do aluno e diagnosticar as causas que interferem no processo de forma positiva ou negativa e, a partir do diagnóstico, reorientar as ações que compõem o trabalho pedagógico.” (CRUZ, 1995, p.114).***

**“Avaliação é um processo abrangente da existência humana, que implica uma reflexão crítica sobre a prática, no sentido de captar seus avanços, suas resistências, suas dificuldades e possibilitar uma tomada de decisão sobre o que fazer para superar os obstáculos.” (VASCONCELLOS,1995,p.43).**

*Portanto, a avaliação envolve:*

- A aprendizagem significativa do aluno, indicando em que medida os objetivos propostos no projeto político pedagógico da escola e na proposta pedagógica curricular da disciplina estão sendo atingidos e quais aspectos estão dificultando a aprendizagem, indicando outras possibilidades de direção do trabalho;
- A avaliação da própria ação do professor, que reflete sobre a metodologia adotada, a pertinência dos conteúdos trabalhados em relação aos objetivos expressos no projeto político pedagógico da escola e as relações estabelecidas com os alunos em sala de aula, reorientando seu trabalho na busca pela aprendizagem significativa do aluno.

Ao buscarmos imprimir um maior sentido e coerência ao processo de avaliação que a escola desenvolve é necessário, portanto, reestruturar o Conselho de Classe.

A grande maioria das nossas escolas ainda não prevê a participação do aluno no Conselho de Classe. No entanto, ele sempre será a figura central das discussões. E o professor, ao trazer os resultados dos alunos estará também refletindo sobre sua própria ação docente, da mesma forma que a equipe pedagógica da escola estará avaliando em que medida a organização do trabalho pedagógico é coerente ou não, com o referencial teórico em o trabalho fundamenta-se, descrito no marco conceitual do Projeto Político Pedagógico da escola. Desse modo, o Conselho de Classe envolve:

- A auto avaliação do professor, que consiste na tomada de consciência da sua própria ação, de suas limitações e acertos. Este aspecto nem sempre ocorre facilmente, uma vez que nossa cultura escolar não tem privilegiado esta postura, havendo resistências por parte de muitos professores. O importante é que, ao elencar os avanços e dificuldades, esta avaliação seja tomada como uma etapa de crescimento individual e do grupo, e de aperfeiçoamento do processo educativo;
- A auto-avaliação da equipe pedagógica, que ao fazer uma análise da sua atuação e sobre as reais condições de trabalho que a escola oferece, busca ajudar os professores a superar as dificuldades apresentadas, reorganizando o trabalho pedagógico;

- A análise diagnóstica da turma, a qual não pode ser superficial, restringindo-se a características como indisciplina e desinteresse. É necessário levar em conta os vários fatores que influenciam positiva ou negativamente a aprendizagem dos alunos, como o seu contexto de vida, a metodologia utilizada pelo professor, os instrumentos de avaliação, as relações que se estabeleceram em sala de aula. A partir dessa análise é que se pode sugerir ações coletivas concretas que levem às mudanças necessárias;
- A definição e registro das linhas de ação, ou seja, o que iremos fazer para atender as necessidades de mudança e redirecionamento apontados no diagnóstico das turmas. Reside aqui a especificidade dessa instância na escola, pois uma vez que as propostas de ação são estabelecidas coletivamente, todos são responsáveis por colocá-las em prática, garantindo que as decisões não sejam isoladas, mas sim uma construção conjunta do grupo, cabendo à equipe pedagógica da escola o papel de articular as propostas e sua efetivação na prática.

O fundamental é compreender que o Conselho de Classe é muito mais complexo que a simples retrospectiva do comportamento e notas do aluno no decorrer do período(mês, bimestre, trimestre, etc.), e que neste espaço tornam-se possíveis as mudanças, ainda que pequenas e gradativas, mas que sigam uma mesma direção. Expressa-se aqui a intencionalidade do ato educativo, que requer competência profissional, reflexão crítica sobre a prática, comprometimento com a aprendizagem do aluno, sem que isso signifique, como afirma Paulo Freire, excluir a “*afetividade e a alegria*” do processo educativo.

## **2. 2. QUANTO AO PAPEL DO PEDAGOGO DIANTE DO RESULTADO DO ALUNO, DO CONSELHO DE CLASSE FINAL, DO PROCESSO DE REPROVAÇÃO E DO LIVRO REGISTRO DE CLASSE**

- Dar ciência aos pais sobre a não realização de tarefas e trabalhos durante o bimestre, bem como baixo rendimento nas avaliações, através de uma simples assinatura na avaliação;
- Discutir e registrar em Conselho de Classe todos os casos de baixo rendimento escolar, bem como ter registrado a manifestação de TODOS os professores da turma, orientações da equipe, tomadas de decisões, encaminhamentos.
- Sempre iniciar um conselho novo, retomando os encaminhamentos feitos no conselho anterior;
- Estabelecer critérios qualitativos no conselho de classe;
- Solicitar dos professores levantamento de possíveis casos de alunos portadores de necessidades especiais (conhecer legislação Ed. Especial p/ saber o que é e até para saber que muitos alunos muitas apresentam dificuldades de aprendizagem e nem sempre aparece num diagnóstico) e registro de acompanhamento desses alunos, bem como ofício solicitando auxílio e orientações da equipe de Ed. Esp. do NRE);

- Buscar perceber nos Pré-conselhos (juntamente com os professores) se os casos encaminhados são de defasagem de aprendizagem (questões cognitivas) de conteúdo (questões conceituais) ou o mesmo se trata-se no não envolvimento do aluno diante das atividades.
- Realizar avaliações no contexto (juntamente com os docentes) a fim de perceber e encaminhar tais questões
- Solicitar aos professores que registrem no livro sempre que estiverem retomando conteúdos e que preparem atividades extras aos alunos de baixo rendimento, durante o bimestre, como tarefa nem que seja apenas para verificar dificuldades, sem valer como avaliação;
- Preocupar-se, juntamente com o coletivo escolar, com os termos e mesmo a forma de referir-se aos alunos em conselho de classe - inclusive no que tange ao registro em ata. É importante priorizar a ênfase às possíveis defasagens de conteúdo ou de aprendizagem e tomar as questões como excesso de conversar ou dispersão como sendo possíveis condicionantes sobre a aprendizagem. Portanto, o registro em ata deve enfatizar os encaminhamentos sobre a aprendizagem e não os condicionantes dela (comportamento, disciplina, atenção, envolvimento, participação). Estes devem ser levantados e analisados no pré conselho de classe.
- Verificar nos livros de registros: clareza nos registros de avaliação, quantidade e tipo de instrumentos utilizados, bem como pesos e critérios adotados.
- Acompanhar todo o processo de ensino-aprendizagem dos alunos especialmente os que estejam apresentando baixo rendimento na aprendizagem mediando as relações com pais e professores. O acompanhamento contínuo evita também possíveis surpresas por parte da equipe pedagógica e/ou do corpo docente diante da reprovação em algumas disciplinas.
  - Dar ciência aos pais das dificuldades do filho, bem como da não realização de tarefas e trabalhos anteriormente a entrega de boletins.
  - Estimular a manifestação de todos os professores a respeito das dificuldades dos alunos nas diferentes disciplinas, nos diversos momentos na escola e em especial na ocasião da realização de pré-conselho e conselho de classe.
  - Adotar critérios QUALITATIVOS no conselho de classe final, bem como esclarecer quais os aspectos são levados em consideração para a tomada de decisões neste momento decisório.
  - Enfatizar e resguardar o papel do conselho de classe encaminhando com o coletivo da escola, possíveis resoluções e orientações frente às dificuldades detectadas nos pré-conselho e conselho de classe;
  - Facilitar e estimular os docentes a relatarem as oportunidades de aprendizagem oferecidas aos alunos, inclusive àqueles que apresentam baixo rendimento.

#### **DIANTE DO PROCESSO PEDAGÓGICO, DOS CASOS DE PROCESSOS DE REPROVAÇÃO E DO CONSELHO EXTRAORDINÁRIO**

Dentre os aspectos supracitados é importante destacar que o papel do pedagogo pauta-se objetivamente no acompanhamento do processo como um todo. Este acompanhamento respalda as decisões do conselho de classe uma vez asseguradas pela clareza das questões legais e pedagógicas que legitimam a ação docente. É papel do pedagogo, juntamente com direção escolar, orientar professores sobre estas questões. (cumprimento dos 200 dias e 800 horas letivos, reposição de faltas, processo de avaliação, registro de conteúdos e avaliação no livro de classe, registro de recuperação de estudos, recuperação de conteúdos em não de instrumentos, avaliação de conteúdos e não de atitudes, cumprimento do regimentos escolar, etc) A não observância a estes aspectos pode ser um dos elementos que venham a “fragilizar” as decisões do conselho, levando situações de processo de reprovação à segunda instância (instancia jurídica maior).

Uma vez partícipes do processo, à equipe pedagógica e à direção escolar não cabe meramente catalogar os documentos exigidos pela instancia jurídica diante dos processos de reprovação. Cabe a estes, sobretudo, realizar um diagnóstico de todo o processo, inclusive o registrado no livro de classe, fundamentando decisões do conselho de classe extraordinário. Isso significa que caso haja processo de reprovação, à escola não procede jamais a reconvocação de um conselho extraordinário sem a análise conjunta de todo o processo e da definição de critérios claros de avaliação e discussão. Uma vez movida por tal análise, à equipe pedagógica e direção escolar devem fundamentar e respaldar decisões, não apenas sobre o argumento da denúncia, mas a luz da clareza das ações, possibilidades, fragilidades e conquistas (ou não) do processo de ensino e aprendizagem.

Entende-se que este material possa pressupor um referencial de apoio às escolas, a fim de que nela mesma (com a ação da equipe pedagógica e direção escolar) possa ser realizada a análise do processo. À escola cabe respaldar-se pedagógica e legalmente, legitimando as decisões e evitando que as possibilidades ou “fragilidades” do processo pedagógico sejam apontadas e analisadas em segunda instancia – fato este que, inevitavelmente, têm levado estes segmentos a questionar a decisão do conselho final.

### **COMO PROCEDER A ESTA ANÁLISE? QUE ELEMENTOS DEVEM SER OREINTADOS PELA EQUIPE PEDAGÓGICA E DIREÇÃO ESCOLAR DURANTE TODO O PROCESSO PEDAGÓGICO?**

Durante os anos de 2004 a 2007 (ainda ocorrendo) as equipes pedagógicas, assistentes de área e a equipe do jurídico do NRE acompanharam os processos de reprovação em alguns casos atuando de frente na análise do processo pedagógico da escola, também a partir dos livros registros. Muitas observâncias foram feitas a este respeito, finalizando-as em relatórios sobre as possibilidades e “fragilidades” de tal processo. Este item do documento procurou aqui sistematizar os registros feitos traduzindo-os em encaminhamentos.

Segue-se então uma série de itens a serem observados durante o processo pedagógico e que merecem orientação do corpo docente por parte da direção escolar equipe pedagógica.

**Faltas de alunos** – encaminhar o caso ao Conselho Tutelar caso haja ocorrência de três faltas consecutivas ou sete alternadas no bimestre – fazer ocorrência – registrar em ata – protocolar – entrar em contato com família – registrar – passar orientações em Conselho de Classe – Discutir questão de atestado de saúde em Conselho de Classe.

#### **Avaliação –**

- ❖ Definir critérios qualitativos – registrar no planejamento articulando com instrumentos de avaliação;
- ❖ Apontar instrumentos e pesos no Livro de Classe conforme planejamento e Regimento Escolar;
- ❖ Não utilizar conceitos ou sinais sem explicitação de quanto vale – articular com planejamento – evitar avaliar com sinais - definir valor sobre cada atividade e registrar em livro;
- ❖ Registrar peso e data de **recuperação de estudos** no livro – Registrar instrumento em planejamento;
- ❖ Registrar conteúdos que estão sendo desenvolvidos em Recuperação paralela: instrumento e conteúdo recuperado.
- ❖ Não se atribui nota de forma alguma para assiduidade, atitudes e comportamento – estes deverão FICA e ECA. Não se atribui nota a participação e sim a trabalhos realizados que já pressupõe participação – outra forma deverá ser expressa em critério de avaliação dos instrumentos apontados no planejamento.
- ❖ Cuidar com a somatória – Conferir se nota bimestral - os cálculos devem ser refeitos e devem obedecer identidade critérios e pesos – (professores estão errando na somatória das notas).

⇒ **Ter em mãos sempre Regimento Escolar que trata da avaliação ao realizar planejamento e registro de pesos.** Sistema de avaliação registrado nos livros deve seguir o regimento escolar;

**Lição não feita** – Discutir em CC providencias – e o que se entende por lição de casa – orientar alunos – pais e professores sobre o que caracteriza lição de casa - se for chamado pais ou alunos registrar em ocorrências na pasta do aluno com assinatura.

**Planejamento de professor** – hora atividade – com equipe pedagógica – definir conteúdos – objetivos – procedimentos – instrumentos de avaliação: critérios – e pesos – passar para escola e para alunos o que será trabalhado e como será avaliado.

**Livros de registro - sem rasura** - nem corretivo – jamais corrigir notas passando por cima ou corretivo – usar parte de observação e assinar – não podem ser levados pelo professor – é documento da escola e não do professor.

Ver orientações quanto ‘diário de classe’ – ler em hora atividade com professor

- Datar sempre registro de conteúdos; registrar quais conteúdos são trabalhados em exercícios de fixação (registrar : “exercício de fixação sobre ....”); não citar capítulos de livros no lugar de conteúdos e sim o que está sendo trabalhado; lembrar que conteúdos não os capítulos dos livros e sim os pensados no plano de trabalho docente. Os Conteúdos registrados e trabalhados devem minimamente seguir o planejamento prévio pensado pelo professor no plano de trabalho docente.
- Os livros devem sempre ser vistos pela equipe pedagógica e somente assinados se apresentarem transparência e legitimidade; em casos de livros incorretos, incompletos, sem reposição de faltas ou sem registro de recuperação, a equipe pedagógica deve proceder a reorientação em livro próprio assinado por professor e pedagogo
- O Registro de Recuperação Paralela (no campo da avaliação) deve ser seguido de registro no campo conteúdos - os dados registrados no campo avaliação devem condizer com os registros no campo conteúdos;

**DP - promoção parcial** – se estiver regimentada – estar com regimento em mãos – ter claro os critérios em conselho final;

**Reunião com pais** – criar um instrumento padrão de registro com ocorrência procedimentos – a quem compete – responsabilidades – entre outras e assinatura;

**Conselho de classe** – sempre voltado em como ajudar o aluno ou a turma a melhorar em ocorrências – problemas implicam em pré-conselho – tudo deverá ser atado ou com ficha de registro, assinatura do professor e/ ou representantes.. - explicitar em conselhos o que será feito e por quem e colher registro de procedimentos com assinaturas.

Definir critérios claros para discutir rendimento especialmente resultado final – **conselho final** tem critérios apenas qualitativos

- **Atas de Conselho de Classe** devem indicar critérios qualitativos. Não são fichas que indicam - nota e resultado, mas registros escritos de encaminhamentos pedagógicos. Devem constar assinaturas dos professores que participaram do conselho;
- Atas de conselho de classe devem evitar termos como *descompromissado, irresponsável, não controlável, imaturo, barulhento, desinteressado, desatento, instável, deixa a desejar,*

*desrespeitoso, apático, tímido, participativo, não tem capacidade, dispersiva, regular, desmotivado, agitado, desordenado, bagunceiro, , debochado, eufórico, influenciável, péssimo, infantil, alegre demais, resistente, figurante, prepotente;* termos como estes (observados em registros feitos) indicam que o Conselho de Classe definiu perfil do aluno em detrimento aos encaminhamentos necessários que promovam sua aprendizagem diante de alguns dos possíveis condicionantes da mesma.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CRUZ, C. H. *Conselho de Classe e participação*. In: Revista de Educação da AEC. Brasília, n.94, p.111-136, jan/mar.1995.

DALBEN, Ângela I. L. de Freitas. *Conselhos de classe e avaliação: perspectivas na gestão pedagógica da escola*. Campinas, SP: Papirus, 2004.

FRANCO, Maria Amélia R. S. A Pedagogia como ciência da educação : entre práxis e epistemologia. 2001. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo

FRANCO, Maria Amélia R. S. Nas trilhas e tramas de uma escola pública: abordagem fenomenológica de um relato de experiência. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

KUENZER, Acácia. As políticas de formação: a construção da identidade do professor sobrando. Educação & Sociedade. 68. CEDES. Campinas. 1999:163-183.

LIBÂNIO, José C. Pedagogia e pedagogos para quê? São Paulo. Cortez. 1998.

PARANÁ, SEED, CADEP, Material utilizado no Simpósio Estadual de Pedagogos, 2004

PIMENTA, Selma Garrido (org.). Pedagogia e Pedagogos: dilemas e perspectivas. São Paulo, Cortez, 2002

VASCONCELLOS, Celso dos S. Finalidade da avaliação. In: *Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar*. São Paulo, Libertad: 1994. p.43-50.

## CURRÍCULO

*Mariana F. Taques*  
*Paula Helena S. de Carvalho*  
*Ana Carolina S. Duarte Böni*  
*Elisane Fank*  
*Marilda Alberton Leutz*  
*Secretaria de Estado da Educação - Paraná*

*“Por um lado é preciso uma mudança das condições de  
 criar um sistema de instrução novo; por outro lado,  
 é preciso um sistema de instrução já novo para poder mudar  
 as condições sociais (...) É preciso partir da situação atual.”*  
*(Marx)*

O presente texto, ainda que não tenha intenção de esgotar a discussão, pretende trazer ao debate o papel do pedagogo na gestão – democrática- escolar e na mediação do currículo como expressão da intencionalidade da escola em função dos seus sujeitos.

Portanto, aponta brevemente a gestão democrática como possibilidade de organização do trabalho da escola pública pela via do currículo e do Plano de Trabalho Docente, como evidência da atividade teleológica da escola.

### **1. GESTÃO DA EDUCAÇÃO: O PAPEL DA DIREÇÃO E DA EQUIPE PEDAGÓGICA NA GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA**

As evidentes mudanças científico-tecnológicas, econômicas, sociais, políticas e culturais ocorridas no mundo contemporâneo têm influenciado direta e indiretamente a organização da sociedade que concretamente reflete em seus processos educacionais.

Em sincronia com essas mudanças, que já vem de outrora, a organização da educação mediada por essas relações refletiu. em contextos históricos diferentes, formas de desenvolvimento, gestão pedagógica e administrativa, buscando referências nos mais variados espaços de composição social.

Tomando o contexto histórico da década de 70, situou-se a escola, e especialmente a sua gestão, sob a ótica da “administração empresarial, produzindo-se em relação ao currículo, bem como ao modo de organizar a escola e avaliar o desempenho dos professores e alunos, experiências que permitiram identificar de modo mais generalizado e, também, de modo mais particular, a tendência em curso” (Rosar, 1999, p.166), que tendia para uma educação massificadora, cuja intencionalidade se firmava na formação da força de trabalho do mercado em desenvolvimento.

Deste modo, a gestão escolar baseada em um modelo burocratizado e tecnizado reforçava a tese, ou melhor, a prática da divisão do trabalho, configurando a escola como espaço legitimador da ideologia mercadológica. e do trabalho fragmentado.

Para o contexto histórico situado cabia a homogeneização dos currículos, a padronização das formas, a hierarquização das atividades e sobretudo, a formação em massa de sujeitos, possíveis reprodutores da lógica vigente.

Contudo, o movimento da própria história mobilizou, na tentativa de deslocar o conceito burocrático de gestão, especialmente na década de 80, um conjunto de ações em prol da escola pública e democrática, abarcado pela Constituição Federal de 88, que determinava em seus artigos, a saber:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;
- VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII - garantia de padrão de qualidade.

Assim sendo, esta década de recessão econômica de um lado e, de outro de fortalecimento da resistência ao trabalho pedagógico instituído, as políticas educacionais em voga (e portanto, ideológicas) redefiniram, ou tentaram redefinir o curso da escola pública, ampliando as possibilidades e debates em torno do conceito e práticas democráticas de gestão da educação.

Não obstante, obscurecido pelo processo de reorganização do *modus operandi*, iniciado ao final da década de 80 e fortalecido na década de 90, as formas de gestão da educação, respaldadas pela política pública do período, retomam as discussões da gestão administrativa e gerencialista da educação, optando pela “moderna teoria da administração educacional, mais uma vez atualizada a transposição das teorias e práticas empresárias renovadas pelas imposições do processo produtivo” (Idem, p. 173). Esta noção, transportada do mercado de trabalho, vai delimitar para a escola a chamada Gestão Compartilhada, entendida nos moldes da Gestão da Qualidade Total, subsumindo a escola aos “valores” da produtividade e eficiência. Contudo, de acordo com Rosar (1999),

“essa ação massiva de convencimento ideológico acionada pelo governo tem obtido repercussões limitadas na prática dos diretores, **pedagogos** e professores das escolas de educação básica, mesmo quando reproduzem a terminologia veiculada. A indagação que daí decorre é: por que não pode ser hegemônica essa concepção, no âmbito do sistema educacional? (p. 173) (grifo nosso)

Responderemos com a prerrogativa de pensar que estamos nos mobilizando em favor da escola pública e, portanto, remetendo-nos à formação dos alunos desta escola.

Ocorre, pois, que o conceito de gestão aqui defendido extrapola o âmbito da organização de poder, para ser compreendido como condição de organização do espaço público de ensino, no compromisso coletivo de formação e humanização dos sujeitos.

Assim, gestão democrática da educação compreende a noção de cidadania como “capacidade conquistada por todos os indivíduos, de se apropriarem dos bens socialmente criados, de atualizarem todas as potencialidades de realização humana abertas pela vida social em cada contexto histórico determinado”. (Coutinho, 2000:50). Além disso, conforme Ferreira (1999: 1241)

Gestão significa tomar decisões, organizar, dirigir as políticas educacionais que se desenvolvem na escola comprometidas com a formação da cidadania [...] é um compromisso de quem toma decisões – a gestão –, de quem tem consciência do coletivo – democrática –, de quem tem responsabilidade de formar seres humanos por meio da educação.

E pensar em gestão democrática da escola pública remete obrigatoriamente, pensar a possibilidade de organicamente constituir a escola como espaço de contradição. E o que possibilita isso?

Primeiramente delimitar os processos de organização dos segmentos escolares diante do seu papel na escola pública. Entender que decisões quanto a finalidades e conteúdos devem ser tomadas para humanização da formação dos sujeitos, o que significa pensar em quais conteúdos da aprendizagem serão ensinados como conteúdos de vida e que devem abranger os conceitos científicos da cultura erudita e os conteúdos da prática social.(id. p.1238).

A gestão democrática passa a ser vista sob o ponto da organização coletiva da escola em função dos seus sujeitos. Organizar-se coletivamente exige rigor teórico-prático de quem organiza, decide, dirige, debate, discute a organização escolar. Significa permitir o trabalho específico e ao mesmo tempo, orgânico dos sujeitos em função das necessidades histórico-sociais dos seus alunos. Nesse ínterim, toma-

remos aqui, em especial, a possibilidade de trabalho do pedagogo, na tentativa de entender seu papel como mediador da intencionalidade educativa da escola, pela via dos diferentes segmentos que a compõe.

Na perspectiva histórico-crítica, insere-se a preocupação de se preparar a classe trabalhadora para ser dirigente e, após esse processo, tornar-se dominante, como defendeu Gramsci. “A apropriação concreta do saber objetivo, articulando com os interesses da classe trabalhadora, reforça e amplia a luta hegemônica da classe e à esta articulação que a coloca no caminho de ser dirigente antes de governante” (Prais, 1994, p. 41). Porém, para alcançar esse nível de discussão e apropriação do discurso e ideais desta perspectiva, supõe um movimento de unidade da dimensão política e técnica de nossa prática que, obrigatoriamente, se articula com um conjunto de práticas sociais.

A escola, como instituição social, que tem como função a democratização dos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade, é um espaço de mediação entre sujeito e sociedade. Compreender a escola como mediação significa entender o conhecimento como fonte para efetivação de um processo de emancipação humana e, logo, de transformação social. O que implica em ver o papel político da escola atrelado ao seu papel pedagógico e, mais, dimensionar a prática pedagógica, em todas suas características e determinantes com intencionalidade e coerência, o que transparece um compromisso político ao garantir que o processo de ensino e aprendizagem esteja a serviço da mudança necessária. “Assim, a escola progressista denuncia a não diretividade como instrumento de dominação, resgatando a ação diretiva do educador que representa a ruptura com o que foi socialmente determinado e promove a formação coletiva do educando” (Prais, 1994, p. 42).

Neste ínterim, supõe-se que, na medida em que a gestão democrática (colegiada) define coletivamente as ações e as concepções da escola, ela passa a constituir-se numa condição determinada e determinante de uma teoria e prática progressista de educação, principalmente, quando essa gestão vem como uma necessidade histórica. Saviani (2007) afirma que a sociedade brasileira, a partir de 1982, vive em consequência das contradições advindas da “ampliação de poder autocrático e pela superexploração do grande capital monopolista, o que se convencionou chamar de transição democrática, resultante da reorganização e repolitização das classes trabalhadoras”.

Diante de tal situação, aparecem indicativos de um novo quadro de mobilização e organização social, que instigam mudanças nas relações de poder em todas as áreas, e não seria diferente na educação. Sendo assim, justifica-se a adoção da gestão democrática hoje, pela escola pública, por ser uma forma organização da escola que parece, no momento, poder dar suporte às necessidades escolares atuais, no que diz respeito à organização, participação, planejamento e tomada de decisão.

A participação de fato é uma prática política e, por natureza, democrática. Visão esta que, na escola, exige obrigatoriamente a mudança do papel do diretor.

Primeiramente, quanto à fragmentação do seu trabalho, entre administrativo e pedagógico e, em seguida, a mudança de postura no que diz respeito à centralização das tomadas de decisão, corporativismo e autoritarismo, além de seu caráter exclusivamente gerencialista.

A superação destas características na direção de uma escola não é, simplesmente, utilização de termos diferentes no discurso, é assumir um projeto de gestão, interligado com projeto de educação, de sociedade, de homem, de mundo.

A gestão democrática na escola se constitui em processo coletivo de decisões e ações, e consequentemente, possibilita recuperar o papel do diretor na liderança do processo educativo e não como peça exclusiva do mesmo. Paro (2005, p. 73-74) discorre sobre o papel do diretor:

Em termos práticos, as atividades de direção restringem-se ao diretor – e aos assistentes de diretor, sem coadjuvante no comando da escola. Mas estes também acabam se envolvendo em atividades rotineiras que pouco têm a ver com uma verdadeira coordenação do esforço do pessoal escolar com vistas à realização de objetivos pedagógicos. Concorrem para isso, em grande medida, as precárias condições de funcionamento da escola (...). Diante desse quadro, não é difícil imaginar as dificuldades da direção em coordenar esforços de pessoas cujas atividades dependem de recursos inexistentes.

No enfrentamento dos problemas do cotidiano escolar, o diretor, ou equipe diretiva, tem impasses que dificultam seu trabalho como gestor. E, no caso do diretor centralizador, o caso fica ainda mais grave, já que será o único a analisar, propor ações e implementar os encaminhamentos necessários ao enfrentamento dos problemas escolares. Porém, com a gestão democrática, parte-se do princípio que, primei-

ro, o diretor não estará sozinho nem para decidir nem para agir. Percebamos que a gestão democrática não é sinônimo de “todo mundo faz tudo”, ou “qualquer um faz qualquer coisa”. Cada sujeito do processo educativo tem suas funções específicas, porém, o planejamento e implementação das ações parte do coletivo.

Portanto, a legitimidade da gestão democrática se dá nos processos de participação efetiva. Um dos princípios é a eleição de diretores, não que a mesma garanta a democracia como prática escolar, mas é um momento de tomada de decisão de toda a comunidade escolar. E, após a escolha do candidato, ele tem o dever, dentro dos princípios democráticos, de legitimar o processo educativo, a princípio, entendendo a escola como instituição de caráter pedagógico. Libâneo (2004, p.29) afirma:

Ao meu ver, a Pedagogia ocupa-se, de fato, dos processos educativos, métodos, maneiras de ensinar, mas antes disso ela tem um significado bem mais amplo, bem mais globalizante. Ela é um campo de conhecimentos sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa. O *pedagógico* refere-se a finalidades da ação educativa, implicando objetivos sócio-políticos a partir dos quais se estabelecem formas organizativas e metodológicas da ação educativa.

Essa visão faz com que a direção esteja sim, envolvida com a equipe pedagógica nos encaminhamentos pedagógicos que se fizerem necessários e explicitados no Projeto Político-Pedagógico da escola.

O PPP é um instrumento que descreve e revela a escola, para além de suas intenções e concepções, é uma forma de organizar o trabalho pedagógico da escola. A responsabilidade da construção deste projeto de sociedade e de educação é de toda comunidade escolar, sendo um “processo democrático de decisões, preocupa-se em ministrar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mundo impessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da escola (...)” (Veiga, 1995, p.13).

O diretor então, dirige um Projeto Político-Pedagógico, como identidade de uma instituição e sua coletividade. A relação entre o projeto de sociedade e de educação com os projetos individuais de cada aluno, professor, pai, funcionário, instaura no PPP fundamentos para o exercício da participação democrática, das ações coletivas, da organização pedagógica e administrativa, e o próprio resgate da função social da escola na apropriação dos conhecimentos.

Portanto, diante do PPP, como construção coletiva da identidade da escola, espera-se do diretor “capacidade de saber ouvir, alinhar idéias, questionar, interferir, traduzir posições e sintetizar uma política de ação com propósito de coordenar efetivamente o processo educativo, o cumprimento da função social e política da educação escolar (...)” (Prais, 1990, p. 86). O papel do diretor é, predominantemente, gestor e administrativo, mas sempre com enfoque pedagógico, uma vez que se refere a uma instituição e a um projeto educativos que existe em prol da educação. Libâneo (2004) caracteriza algumas das funções da Direção na gestão democrática escolar:

- dirigir e coordenar o andamento do trabalho pedagógico da escolar, de acordo com sua função social
- assegurar o processo participativo na tomada de decisão na sua implementação;
- assegurar a implementação de todas as ações planejadas coletivamente;
- articular e criar momentos para relações entre escola e comunidade escolar
- dar suporte às atividades de planejamento e discussão do currículo, juntamente com a equipe pedagógica, bem como fazer o acompanhamento e avaliação da prática pedagógica.

Diante destes apontamentos, fica clara a relação intrínseca do papel do diretor e do pedagogo na gestão escolar, pois, o pedagogo responde pela mediação, organização, integração e articulação do trabalho pedagógico. Portanto, sugere a própria compreensão de que ser pedagogo significa ter o domínio sistemático e intencional das formas (métodos) através dos quais se deve realizar o processo de formação cultural. (Saviani, 1985).

Assim, se a pedagogia estuda as práticas educativas tendo em vista explicitar finalidades, objetivos sociopolíticos e formas de intervenção pedagógica para a educação, o pedagógico se expressa, justamente, na intencionalidade e no direcionamento dessa ação. Esse posicionamento é necessário, porque as práticas educativas não se dão de forma isolada das relações sociais, políticas, culturais e econômicas da sociedade (Libâneo, 2004).

E, embora saibamos que o papel do pedagogo tem sido alvo de muitas discussões, na perspectiva que temos defendido, a este profissional não cabe mais a lógica economicista, reproduzindo a fragmentação das relações de trabalho, assim como acontece na dualização do profissional pedagogo em supervisor e orientador. Para tanto, cabe-nos questionar os que ainda agem e defendem a lógica tecnicista, na qual o supervisor controla o trabalho dos professores, em questões burocráticas e não de ensino e aprendizagem e o orientador recorre ao assistencialismo aos alunos e às famílias.

Sobre a secundarização do papel do pedagogo, citemos Saviani (1985, p. 28):

Na verdade, tal desvio é hoje regra em nossas escolas: da exaltação aos movimentos de 64 à curiosidade pelo índio, da veneração às mães às festas juninas, das homenagens aos soldados ao cultivo do folclore e às loas à criança, encontra-se tempo para tido na escola.

Mas muito pouco tempo é destinado ao processo de transmissão-assimilação de conhecimentos elaborados cientificamente. Cumpre reverter essa situação. Vocês, pedagogos, têm uma responsabilidade grande nesse esforço de reversão. Enquanto especialistas em pedagogia escolar cabe-lhes a tarefa de trabalhar os conteúdos de base científica, organizando-os nas formas e métodos mais propícios à sua efetiva assimilação por parte dos alunos.

Para além da função pedagógica de interlocução com o corpo docente para efetivação de uma prática pedagógica que cumpre com os pressupostos conceituais e práticos expostos no PPP (e PPC), há a função do pedagogo na gestão escolar. Ou seja, a função da Equipe Pedagógica encontra-se maximizada no processo educativo agindo em todos os espaços para a garantia da efetivação de um projeto de escola que cumpra com sua função política, pedagógica e social.

O reconhecimento e efetivação do papel do pedagogo depende do reconhecimento da intencionalidade e especificidade do trabalho pedagógico junto a toda comunidade escolar. Portanto, o envolvimento do pedagogo com questões do dia-a-dia escolar não deve extrapolar seu tempo e espaço do fazer pedagógico, já que problemas de disciplina, acompanhamento de entrada e saída de alunos, etc são problemas da escola e o seu coletivo deve planejar ações para enfrentamento destas questões.

Para Gadotti (2004) “fazer pedagogia é fazer prática teórica por excelência. É descobrir e elaborar instrumentos de ação social. Nela se realiza de forma essencial, a unidade entre teoria e prática. (...)O pedagogo é aquele que não fica indiferente, neutro, diante da realidade. Procura intervir e aprender com a realidade em processo. O conflito, por isso, está na base de toda a pedagogia.” Percebe-se aqui o pedagogo como articulador do trabalho coletivo da escola, articula a concepção de educação da escola às relações e determinações políticas, sociais, culturais e históricas.

Assim sendo, o pedagogo, à luz de uma concepção progressista de educação, tem sua função de mediador do trabalho pedagógico, agindo em todos os espaços de contradição para a transformação da prática escolar. Porém, baseado nesta concepção, sua atuação se faz para a garantia de uma educação pública e de qualidade visando a emancipação das classes populares.

Frente à defesa do papel do pedagogo, a Secretaria de Estado da Educação do Paraná, no edital nº 10/2007 de seleção para o concurso público, indica princípios da participação do pedagogo na gestão escolar:

\_ Coordenar a elaboração coletiva e acompanhar a efetivação do Projeto Político-Pedagógico e do Plano de Ação da Escola;

\_ promover e coordenar reuniões pedagógicas e grupos de estudo para reflexão e aprofundamento de temas relativos ao trabalho pedagógico e para a elaboração de propostas de intervenção na realidade da escola;

\_ participar e intervir, junto à direção, da organização do trabalho pedagógico escolar no sentido de realizar a função social e a especificidade da educação escolar;

\_ sistematizar, junto à comunidade escolar, atividades que levem à efetivação do processo ensino e aprendizagem, de modo a garantir o atendimento às necessidades do educando;

\_ participar da elaboração do projeto de formação continuada de todos os profissionais da escola e promover ações para a sua efetivação, tendo como finalidade a realização e o aprimoramento do trabalho pedagógico escolar;

\_ analisar as propostas de natureza pedagógica a serem implantadas na escola, observando a legislação educacional em vigor e o Estatuto da Criança e do Adolescente, como fundamentos da prática educativa;

- \_ coordenar a organização do espaço-tempo escolar a partir do Projeto Político-Pedagógico e da Proposta Pedagógica Curricular da Escola;
- \_ orientar a comunidade escolar na proposição e construção de um projeto pedagógico numa perspectiva transformadora.

Ademais, o papel do pedagogo legitima-se não tão somente na mediação da gestão escolar, mas no movimento de organização do currículo pela via da gestão.

## **2. O PAPEL DA EQUIPE PEDAGÓGICA NA MEDIAÇÃO DO CURRÍCULO COMO EXPRESSÃO DA CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO E PROJETO SOCIAL**

Todo projeto de educação expressa, sobretudo, um projeto social. É com essa premissa que o papel da escola, do conhecimento e por sua vez do currículo deve ser situado. A escola, historicamente, vem sendo o palco e o alvo de disputa de interesses distintos, os quais, por sua vez, expressam a organização dual da nossa sociedade, própria da forma de organização econômica sob e no capitalismo. Isso implica em dizer que a forma de organização social pautada na acumulação dos bens, na propriedade privada, na obtenção do lucro e, conseqüentemente, na reprodução das classes sociais, condiciona e tem condicionado, historicamente, o sentido da escola.

A escola está e, ao mesmo tempo, não está em crise, ela revela e, ao mesmo tempo, esconde as relações de dominação, ela reproduz a ideologia do capital e, ao mesmo tempo, oferece condições de emancipação humana. Ao passo em que nela a disputa de interesses se manifesta, de forma mais ou menos contraditória, ela também manifesta e reproduz as relações sociais, políticas, econômicas e culturais. Portanto, a escola é o fruto destas múltiplas determinações. É aí que tem-se que qualquer projeto de educação passa a necessariamente a representar um projeto social, movido por uma necessária intencionalidade. Faz-se, portanto, mister dizer que a escola não é neutra.

Ainda que não se pretenda nela assumir uma ou outra postura política (entendendo o conceito de política não como representações partidárias, mas como uma ação movida por uma reflexão que pressupõe essa intencionalidade) essa pseudo neutralidade traz consigo uma opção: conservar e reproduzir.

É dentro destas contradições que se analisa o papel do currículo.

Etimologicamente currículo vem do latim *curriculum*, que significa “pista de corrida”. No âmbito das apologias da sociedade sob o capitalismo, isto pode estar ligado ao conteúdo profissional que se apresenta na seleção de emprego a fim de competir – correr em busca de –no mercado de trabalho. Embora com outro significado, este conceito também expressa o que o currículo significa no âmbito das contradições do espaço escolar.

O currículo da escola é a seleção intencional de uma porção de cultura. Cultura por sua vez, refere-se a toda a produção humana que se constrói a partir das interrelações do ser humano com a natureza, com o outro e consigo mesmo. Esta ação essencialmente humana e intencional é realizada a partir do trabalho, através do qual o homem se humaniza e humaniza a própria natureza. Por cultura entende-se, então, tudo o que os grupos sociais produzem para representar o seu jeito de viver, de entender e de “sonhar” o mundo. O currículo é portanto histórico, resultado de um conjunto de forças sociais, políticas e pedagógicas que expressam e organizam os saberes que circunstanciam as práticas escolares na formação dos sujeitos que, por sua vez, são também históricos e sociais. Nesta perspectiva, o currículo deve oferecer, não somente vias para compreender tanto os saberes nele inseridos como também, os movimentos contraditórios pelos quais a sociedade vem enfrentando e de que forma os sujeitos se inserem neles. Neste sentido, à escola cabe erigir seu papel fundamental na transmissão apropriação e socialização dos saberes culturais, numa base teleológica (intencional) que pressuponha uma práxis transformadora: caminho (pista de corrida) este a ser percorrido por todos na escola.

A fim de fazer um recorte histórico de explicitação de um dado “conceito” de currículo, podemos destacar o conceito trazido pelo “Currículo Básico da Escola Pública do Estado do Paraná”. O currículo Básico de 90 foi organizado à luz dos referenciais teóricos de Dermeval Saviani, considerado o “pai” da Pedagogia Histórico Crítica. A intenção desta pedagogia e de outras de cunho progressista<sup>101</sup> era

<sup>101</sup> São consideradas pedagogias progressistas as que trazem em sua tônica o princípio da transformação social. Outras pedagogias consideradas progressistas são: libertadora de Paulo Freire e Libertária do movimento de autogestão, tendo como um dos representantes no Brasil Maurício Tragtemberg.

superar e contrastar o espírito classista e dominante da sociedade sob o modo de produção capitalista, que trouxe no seu bojo as inspirações liberais e tecnicistas da ditadura. Segundo Saviani (1991) era necessário democratizar o saber universal apropriado pela classe mais economicamente favorecida.

A pedagogia dos anos 80 era considerada revolucionária no sentido de que a educação, uma vez socializando este saber e recuperando sua dimensão política, poderia ser um das vias para uma transformação social. Saviani defendia o retorno dos saberes clássicos bem como do clássico papel da escola na transmissão-assimilação do saber sistematizado. Segundo Saviani, a escola existe “para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado, bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber” (id., p. 23).

Ao recolocar o papel do saber clássico<sup>102</sup> na escola, Saviani também buscava recolocar o papel da própria escola e de sua especificidade e, neste sentido, também o papel do currículo. Segundo ele, quando a escola recupera o principal ela se diferencia do que é secundário; o principal é o compromisso com o saber, o secundário são todos os eventos, comemorações e temas que perpassam o currículo responsabilizando a escola por problemas pontuais que deslocam o papel do conteúdo e portanto o próprio papel da escola. É com o compromisso em recolocar *a natureza e especificidade da educação*<sup>103</sup> que Saviani destaca o papel do currículo como o “conjunto das atividades nucleares da escola”<sup>104</sup> (id. 1984). Portanto, para Saviani, currículo tem uma dimensão clara – fazer uma seleção intencional dos conteúdos e da especificidade da escola a fim de promover a socialização do saber e o compromisso com a elevação cultural das massas.

Portanto, muito mais que o *conjunto das atividades nucleares da escola*, o currículo é a própria expressão das intenções dela; muito mais que um projeto de escola essas intenções refletem ou deveriam refletir um projeto de sociedade. Neste sentido, ele expressa um caminho pelo qual teoricamente todos deveriam percorrer rumo a este projeto social.

Tanto na dimensão transformadora como conservadora, o currículo escolar tem estado no foco das políticas educacionais, expressando assim a defesa por concepções pedagógicas, ideologias ou visões de mundo diferentes. Segundo Silva (2002), a visão de currículo numa perspectiva tecnicista e burocrática tinha intenções absolutamente dominantes que colocavam tanto nos métodos como nos objetivos a idéia de controle social. Haja vista lembrar as teorias mais tradicionais de Bobbit e Torndike que traduziam no controle dos resultados e das respostas dos alunos os mesmos objetivos dos processos de fábrica. Isto significa que tanto no âmbito da gestão como do currículo a escola reproduziria os pressupostos fabris: produtividade, eficiência, eficácia e por fim controle de resultados.

Segundo Silva (2002), o movimento de reconceptualização do currículo pretende superar o caráter de ordem, de racionalidade e de eficiência do currículo burocratizante.

Nessa vertente, o currículo passa a ser entendido a partir do olhar da Sociologia da Educação. O movimento de reconceptualização segundo os autores passa pelos elementos de questionamento e problematização das relações de poder; um movimento que questiona e descentra o sujeito soberano, autônomo, racional e unitário. A linguagem, o discurso e o texto ganham uma importância central na problematização das relações de poder. Este exercício de questionamento pressupõe, para Silva (2002), a superação das grandes meta-narrativas e acena para o que ele chama de “contestação pós moderna.”

Currículo, por esta via, passa a ser entendido como forma de contestação de poder. Para efeitos de análise, ganham espaço privilegiado as categorias: cultura – poder, educação e ideologia.

A cultura é vista menos como uma coisa e mais como um campo e terreno de luta [...] a cultura é o terreno em que se enfrentam diferentes e conflitantes concepções de vida social, é aquilo pelo qual se luta e não aquilo que recebemos. [...] O currículo não é o veículo de algo a ser transmitido e passiva-

<sup>102</sup> Clássico segundo Saviani (1991) é “aquilo que resistiu ao tempo, logo sua validade, extrapola o momento em que foi proposto. p. 103.

<sup>103</sup> SAVIANI, D. *Pedagogia Histórico Crítica: primeiras aproximações*; São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1991- “Sobre a natureza e especificidade da educação” é o primeiro capítulo do seu livro que praticamente lança a pedagogia Histórico Crítica.

<sup>104</sup> SAVIANI, D. *Escola e Democracia*. São Paulo; Cortez, 1984.

mente absorvido mas o terreno em que ativamente se criará e produzirá cultura [ ... ] é um terreno de produção e de política cultural (Silva, 2002, p.27 e 28).

Tomás Tadeu da Silva (2002) ao considerar currículo como “construção de identidade”<sup>105</sup> coloca essa categoria em duas dimensões: currículo numa abordagem ontológica (o “ser” do currículo) e numa abordagem histórica (teorias que explicam como tem sido definido). Em outras palavras é possível também definir que essas duas abordagens representam respectivamente duas dimensões diferentes: de um lado uma perspectiva mais objetiva (qual é o caminho que se quer percorrer) e de outro lado uma dimensão mais subjetiva: (nós nos construímos enquanto construímos o caminho).

Esta discussão entre “o que é currículo” e entre “como ele vem sendo definido” é tratada por Tomás Tadeu da Silva, a partir da noção de discurso. Silva (2002) discorda da idéia de se definir exatamente o currículo. Destaca que não há uma definição e sim diferentes teorias que discorrem sobre o que currículo representa. Portanto, não caberia, segundo ele, definir currículo e sim “mostrar que aquilo que currículo é depende precisamente da forma como ele é definido pelos diferentes autores e teorias” (2002, p.14). Nesta pista de corrida, segundo Silva, nós nos tornamos o que somos, ou seja construímos nossa identidade. Currículo, portanto tem para ele uma dimensão absolutamente subjetiva; não uma dimensão ontológica, mas histórica. Seria possível concluir, segundo o autor, que, ainda que ele considere que sejamos seres sociais, currículo é sobretudo um projeto individual – uma construção da identidade.

Ao (não) conceituar currículo Silva (2002, p.11 e 12) destaca o papel do discurso em detrimento à teoria. Segundo ele, o discurso produz seu próprio objeto, enquanto que a teoria descreve um objeto que já tem uma própria existência:

“ a existência do objeto é inseparável da trama lingüística que supostamente o descreve.[...] um discurso sobre currículo não se restringe a representar uma coisa que seria o currículo. [...] Aquilo que numa outra concepção seria uma teoria, não se restringe a representar uma coisa que seria o “currículo” que existiria antes desse discurso e que está ali apenas a espera de ser descoberto e descrito. Um discurso sobre o currículo, mesmo que pretenda apenas descrevê-lo “tal como ele realmente é”, o que efetivamente faz é produzir uma noção particular de currículo. A suposta descrição é, efetivamente uma criação.

Apoiado numa concepção pós estruturalista, Silva relativiza a noção de currículo aproximando-a de uma dimensão subjetivista e pós moderna. Desta forma, corre o risco de relativizar o caminho que se percorre e a própria linha de chegada. É possível concluir, portanto, que essa concepção relativiza também o próprio projeto de sociedade pelo qual a escola se inspira ao construir seu currículo. Por pretender superar a dimensão *racionalizante*, Silva chama essa não “teoria” de concepção crítica de currículo.

Quando currículo expressa a centralidade das políticas educacionais, ele está ao mesmo tempo expressando as intenções sociais, políticas, ideológicas e até econômicas desta “pista de corrida” e do caminho que se percorre nela. Assim, currículo expressa as tensões e as contradições entre o caminho, a intenção deste caminho e o ponto de chegada dele.

Caberia perguntar: Que projeto de sociedade é este e qual é o caminho que esta “pista de corrida” encerra para um projeto que é sobretudo social e coletivo?

Em síntese, o currículo é uma seleção sim de conteúdos, de concepções, de intenções os quais devem ser democratizados para toda a população, uma vez que são requisitos mínimos para a participação consciente em uma sociedade cada vez mais excludente, seletiva e contraditória.

Abre-se assim um espaço fundamental para a escola no que diz respeito ao seu Projeto Político-Pedagógico, que contemple os interesses da maioria da população através de novas formas de seleção, organização e tratamento metodológico dos conteúdos, “de maneira a oportunizar relações verdadeiramente significativas entre o aluno e o conhecimento, como condição para a sua participação efetiva

---

<sup>105</sup> SILVA, Tomás Tadeu, Documentos de identidade: Uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2002

no trabalho e na sociedade, de modo a ser protagonista da construção de uma nova ordem social”(Kuenzer, 2000, p.67).

Essa dimensão reafirma o caráter político do currículo, que (...) é o resultado de um projeto intencional de formação humana orientado para uma utopia, ao redor do qual se articulam todos os esforços da comunidade escolar. Ele se inscreve no “âmbito das lutas entre distintas concepções de homem e de mundo, e, em decorrência, no âmbito das lutas pela construção de diferentes possibilidades históricas”(id. p.68).

Por isso mesmo não há receitas além de grandes linhas gerais, cada escola desenvolvendo o seu processo segundo as condições concretas que estão dadas, e promovendo o avanço possível em cada momento. É bom lembrar que essas definições deverão ser antecedidas de um amplo levantamento das características dos alunos atendidos pela escola, contemplando suas necessidades e perspectivas de futuro....

...”O primeiro critério de seleção de conteúdos será dado pela opção política que a escola fizer e pelas escolhas com relação às diferentes formas de organização dos componentes curriculares (...)”(id. p.69).

“Há, pois, que buscar na sociedade contemporânea os conteúdos sobre os quais se constroem os modos de produzir e de organizar a vida individual e coletiva, sem deixar de tomá-los na sua perspectiva histórica” (Kuenzer, 2000, p.70).

Segundo Kuenzer (2002, p.71 e 72) a seleção e organização dos conteúdos deve pressupor a seleção de alguns conteúdos organizados de modo a promover:

- articulação entre conhecimentos básicos e específicos a partir do mundo do trabalho, contemplando os conteúdos das ciências, das tecnologia e das linguagens;
- articulação entre conhecimento para o mundo do trabalho e para o mundo das relações sociais, contemplando os conteúdos demandados pela produção e pelo exercício da cidadania, que se situam nos terrenos da economia, da ética, da sociologia, da história, e assim por diante;
- articulação entre os conhecimentos do trabalho e das formas de organização e gestão do trabalho;
- articulação dos diferentes atores na construção da proposta: dirigentes, especialistas, técnicos, alunos, setores organizados da sociedade civil, etc.”

Currículo, contudo, não pressupõe apenas a seleção dos conteúdos, mas também o método de apropriação dos mesmos. O conhecimento que dá conta da concepção de educação que pressuponha a compreensão do mundo em sua totalidade e em suas contradições, somente será aquele que for o produto do movimento histórico e social produzido e apropriado na totalidade, entendendo-a como a expressão dos condicionantes políticos, sociais, econômicos, culturais e históricos. O ponto de partida para sua apreensão é sempre uma representação empírica, caótica e imediata da realidade – ainda difusa e nebulosa, não sistematizada da realidade (sincrética). Este pode ser o conhecimento empírico, popular ou de senso comum, mas que em seu movimento de problematização, instrumentalização e sistematização pretende ter como ponto de chegada as abstratas formulações conceituais agora como produtos da totalidade ricamente articulada e compreendida, “mas também como prenúncio de novas realidades, apenas intuídas, que levam o presente a novas buscas e formulações a partir da dinâmica histórica que articule o já conhecido ao presente e anuncie o futuro”(id. p.77).

Segundo Kuenzer, uma concepção metodológica que tenha como pressuposto o movimento do conhecimento e da realidade numa perspectiva transformadora e não reprodutora pode ser sistematizada da seguinte forma:

\_ “o ponto de partida é sincrético, pouco elaborado, senso comum; o ponto de chegada é uma totalidade concreta, em que o pensamento re-capta e compreende o conteúdo inicialmente separado e isolado do todo; posto que sempre sínteses provisória, essa totalidade parcial será novo ponto de partida para outros conhecimentos;

\_ os significados vão sendo construídos através do deslocamento incessante do pensamento das primeiras e precárias abstrações que constituem o senso comum para o conhecimento elaborado através da práxis, que resulta não só da articulação entre teoria e prática, entre sujeito e objeto, mas também entre o indivíduo e a sociedade em um dado momento histórico;

\_ o percurso vai do ponto de partida ao ponto de chegada, possuindo uma dupla determinação, finita ou infinita; pode-se buscar o caminho mais curto ou se perder, marchar em linha reta, seguir uma espiral ou manter-se no labirinto; ou seja, construir o caminho metodológico é parte fundamental do processo de elaboração do conhecimento” (id., p. 77).

Isso implica que essa concepção dialética de educação, compreende o processo de produção do conhecimento como resultante da relação entre o homem e as relações sociais em seu conjunto, através da atividade humana – ou do trabalho como práxis humana e como práxis produtiva .

Descolado do movimento de sua historicidade, o conhecimento dificilmente terá significado para um estudante que recebeu a tarefa de incorporá-lo a partir de sua expressão mais formalizada e estática. Isso aponta outro princípio educativo: é preciso privilegiar a relação entre o que precisa ser conhecido e o caminho que precisa ser trilhado para conhecer, ou seja, entre conteúdo e método, na perspectiva da construção da autonomia intelectual e ética.

Se o homem só conhece aquilo que é objeto de sua atividade, e conhece porque atua praticamente, o conhecimento tem de adquirir corpo na própria realidade sob a forma de atividade prática, e transformá-la.

\_ O conhecimento é uma construção coletiva e histórica, que tem sua base no trabalho humano em sua dimensão produtiva e criativa, por isso é socialmente determinado e apropriado, sendo importante a intervenção ativa do aluno no processo de aquisição/produção do conhecimento.

\_ O conhecimento científico não é neutro, pronto, acabado. É determinado pelas visões de mundo da sociedade, às quais ele determina, pressupondo a problematização como ponto de partida do trabalho pedagógico em sala de aula;

\_ O conhecimento em áreas como a Ciências Humanas e suas Tecnologias é uma maneira de recortar a realidade. Trata-se de uma perspectiva de análise e não uma proposta de fragmentação do real, podendo, por isso, possibilitar práticas pedagógicas transdisciplinares.

\_ O conhecimento científico não é ensinado tal como é discutido e formulado na academia.

Na escola. Ele convive com outros tipos de conhecimento. Assim, a função do professor em sala de aula é a de vivenciar com seu alunos a transposição didática do saber científico em saber escolar, possibilitando a construção de novos saberes;

\_ Para que o conhecimento seja significativo para os sujeitos da relação didática, a transposição do saber científico e saber escolar pressupõe que se tome a experiência do aluno como referência para o processo ensino/aprendizagem;

\_ A ressignificação dos conteúdos pelos sujeitos da relação didática, processo pelo qual o conhecimento torna-se individual e coletivamente significativo, implica articular os conteúdos com a vivência cotidiana e com os conhecimentos prévios dos alunos (Kuenzer,2000, p. 190).

Em síntese, o Projeto Político-Pedagógico da escola é a expressão da intencionalidade do conjunto da comunidade escolar a respeito da sociedade que se possa almejar, aquela que não reproduza as condições históricas de dominação, alienação expropriação da condição humana. Uma vez que a escola expressa essas contradições, o PPP da escola deve partir do seu diagnóstico mais pontual (da comunidade escolar, das interfaces entre ensino e aprendizagem, entre professor e aluno)

– o diagnóstico da própria cultura escolar, mas que expressa um diagnóstico mais global

– o da sociedade em suas determinações. O que se vislumbra a partir daí é pensar coletivamente na forma pela qual a escola se organizará para avançar rumo a seu projeto educativo.

A Proposta Pedagógica Curricular, por sua vez, é a expressão de uma determinada concepção de educação e de sociedade, pensada filosófica, histórica e culturalmente no PPP. Ela é construída pelos professores das disciplinas e mediada pela equipe pedagógica, os quais lançam mão dos fundamentos curriculares historicamente produzidos (Currículo Básico, DCEs) para proceder a esta seleção de conteúdos e método com sua respectiva intencionalidade.

O Plano de Trabalho Docente é a expressão da Proposta Pedagógica Curricular, a qual, por sua vez, expressa o PPP. O plano é a representação escrita do planejamento do professor. Neste sentido, ele contempla o recorte do conteúdo selecionado para um dado período. Tal conteúdo traz consigo essa intencionalidade traduzida a partir dos critérios de avaliação. Para que isto se efetive o professor deve ter clareza do que o aluno deve aprender (conteúdos), por que aprender tal conteúdo (intencionalidade –objetivos), como trabalhá-lo em sala (encaminhamentos metodológicos), e como serão avaliados (critérios e instrumentos de avaliação). A seleção dos conteúdos, retomando, não é aleatória. Ela foi

feita exatamente com base em alguma intenção, a qual é a expressão do Projeto Político-Pedagógico, construído coletivamente pela comunidade escolar.

Neste momento o projeto de sociedade se efetiva no currículo e para tal deve sair do papel e passar para a prática docente junto aos discentes. Ou seja, a partir da proposta pedagógica, a qual reúne a concepção das disciplinas em torno da concepção de educação sistematizada no PPP, o professor planeja suas aulas e organiza seu Plano de Trabalho Docente. É o currículo em ação.

Retomando a concepção de que o pedagogo é o profissional que atua em várias instâncias da prática educativa, direta ou indiretamente vinculadas à organização e aos processos de aquisição de saberes e modos de ação, com base em objetivos de formação humana definidos coletivamente no Projeto Político-Pedagógico, esse passa a ser compreendido como mediador e o articulador deste projeto na escola, que se consolida, principalmente através do Plano de Trabalho Docente e do trabalho efetivo do professor em sala de aula.

Tendo-se como pressuposto a clareza quanto às questões já postas, cabe a explicitação do que se constitui como trabalho do pedagogo, especificamente junto ao professor de cada disciplina, na condução do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos. Assim, como a escola é a mediadora entre o conhecimento e a comunidade, o professor é o mediador entre o conhecimento e o aluno, sendo o pedagogo o mediador entre o método, as formas de condução do conhecimento e a prática docente. É do pedagogo a responsabilidade de transformar o conhecimento difuso em sistematizado e assimilável, ou saber escolar (Saviani, 1985). Cabe ao pedagogo dar suporte ao trabalho docente, utilizando-se do conhecimento, próprio da sua função, dos componentes técnico-práticos, psicológicos, sociopolíticos, decorrentes das ciências auxiliares da educação, no ato educativo (Libâneo, 1990), levando o aluno a apropriar-se da matéria (conteúdo), objeto do processo de ensino e aprendizagem.

Entendendo o Plano de Trabalho Docente como expressão do currículo em sala de aula e que este, na sua natureza não é neutro, pois os conteúdos “selecionados” também não são neutros, uma vez que expressam e legitimam uma intencionalidade e estão voltados para as finalidades da educação e para quem se destina, é papel do pedagogo articular os conteúdos à concepção de homem, sociedade e educação pensados coletivamente no Projeto Político-Pedagógico da escola e, a partir daí, direcionar explicitamente a prática educativa. Sob esta perspectiva, o Plano de Trabalho Docente é político e pedagógico, pois permite a dimensão transformadora do conteúdo.

O Plano de Trabalho Docente é um documento que antecipa a ação do professor, organizando o processo de ensino e aprendizagem. Nele se pensa o que fazer, como fazer, quando fazer, com que fazer e para quem fazer, e é papel do pedagogo fazer a articulação entre a teoria e a metodologia, dentro das condições concretas de ensino e aprendizagem, uma vez que, como responsável pela organização do trabalho pedagógico da escola como um todo, deve conhecer as possibilidades e as relações dos diversos contextos que a constituem, sendo-lhe possível prever e prover, de forma sistemática, os recursos e a distribuição do tempo e espaço escolares, para que as atividades planejadas sejam realizadas, além de analisá-las quanto à sua efetividade para promoção da aprendizagem.

Com esse enfoque, o Edital do concurso para pedagogos nº10/2007, especifica, dentre outras, as funções atribuídas ao pedagogo na articulação do Plano de Trabalho Docente, sendo elas:

- \_ Apresentar propostas, alternativas, sugestões que promovam o desenvolvimento e o aprimoramento do trabalho pedagógico escolar, conforme PPP, PPC, Plano de ação e políticas educacionais da SEED;
- \_ orientar o processo de elaboração dos PTD junto ao coletivo de professores na escola;
- \_ organizar a hora atividade do coletivo de professores da escola, de maneira a garantir que esse espaço/tempo seja usado em função do processo pedagógico desenvolvido em sala de aula.

Sendo assim, cabe ao pedagogo em sua prática pedagógica junto à equipe docente: mediar a concepção posta no Projeto Político-Pedagógico e na Proposta Pedagógica Curricular, garantindo a sua intencionalidade no Plano de Trabalho Docente.

A educação, numa concepção transformadora, pressupõe tomar o aluno na sua totalidade, não em um momento reduzido como “aluno”, e isso implica em entendê-lo dentro de uma dinâmica social, onde as ações são determinadas. Essa compreensão remete à idéia de atividade humana como práxis que, segundo Marx (apud Martins, 2004, p. 58), “... encerra uma tríplice orientação: o que fazer, para que fazer e como fazer, efetivando-se apenas em condições sociais coletivas.”

É dessa idéia de práxis, sempre intencional, que a ação do pedagogo junto ao professor, permite realizar o trabalho educativo, descrito por Saviani como “(...) ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”, já que “(...) o indivíduo da espécie humana não nasce homem; ele se torna homem, se forma homem (...) precisa ser educado.” (Saviani apud Martins, 2004, p. 46).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL. Constituição Federal de 1988. Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constitui%EA7ao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%EA7ao.htm)
- COUTINHO, C. N. **Contra a corrente: ensaios sobre a democracia e o socialismo**. São Paulo: Cortez, 2000.
- FERREIRA, N. S. C. Repensando e ressignificando a gestão democrática da educação na “cultura globalizada”. In: **Educação e Sociedade**. Campinas. Vol. 25, n. 89, Set/dez, 2004.
- GADOTTI, M. **Pedagogia da práxis**. São Paulo: Cortez, 2004.
- GASPARIN, J. L. **Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas: Contemporânea, 2002.
- KUENZER, A. **Ensino médio- uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2000.
- LIBÂNEO. José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2004.
- \_\_\_\_\_. Organização e gestão da escola: teoria e prática. 5a edição. **Revista ampliada**. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.
- MARTINS, L. M. Da formação humana em Marx à crítica da pedagogia das competências. In: DUARTE, N. (org.) **Crítica ao fetichismo da individualidade**. São Paulo: Autores Associados, 2004.
- PARO, Vitor Henrique. **Gestão Democrática da escola pública**. 3a edição. São Paulo: Ática, 2005.
- PRAIS, Maria de Louredes Melo. **Administração colegiada da escola pública**. 3a edição. Campinas: Papyrus, 1994.
- ROSAR, M. F. F. A dialética entre a concepção e a prática de gestão democrática no âmbito da educação no Brasil. In: **Educação e Sociedade**. Ano XX, n. 69, Dezembro/99.
- SAVIANI, Demerval. Sentido da pedagogia e o papel do pedagogo. In: **Revista ANDE**, São Paulo, nº 9, 1985.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Autores Associados, 1990.
- \_\_\_\_\_. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.
- SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. **Currículo Básico do Estado do Paraná**. Paraná: 1990.
- \_\_\_\_\_. **Edital de concurso para pedagogos no 10/2007**. Paraná, 2007.
- SILVA, T. T. **Currículo Documento de Identidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org). **Projeto Político- Pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papyrus, 1995.

**SECRETARIA DO ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ**  
**SUPERINTENDÊNCIA DA EDUCAÇÃO**  
**DIRETORIA DE POLÍTICAS E PROGRAMAS EDUCACIONAIS**  
**COORDENAÇÃO DE GESTÃO ESCOLAR**

**SOBRE CONSELHO DE CLASSE, CRITÉRIOS E ACOMPANHAMENTO DA AVALIAÇÃO ESCOLAR: O papel da SEED, dos estabelecimentos de ensino e orientações legais<sup>106</sup>**

As denúncias acerca dos critérios de avaliação e aprovação dos alunos da rede estadual de ensino reincidentes a partir da reportagem veiculada pela RPC em janeiro de 2010, mobilizaram a SEED no sentido de esclarecer um conjunto de dúvidas sobre o papel da escola ou da Secretaria do Estado da Educação em torno da definição destes critérios. A partir deste movimento, a SEED também teve a oportunidade de, em alguma medida, entender através das denúncias (também recebidas pelos PA – Pronto Atendimento da Ouvidoria) alguns encaminhamentos em torno dos resultados finais dos alunos, a partir dos Conselhos de Classe realizados em cada estabelecimento de ensino. Isto posto, justifica-se através deste documento, um posicionamento institucional acerca das questões legais e conceituais que fundamentam a definição dos critérios e as políticas de avaliação na rede pública estadual. Neste sentido, vale destacar que as políticas estaduais, em sua totalidade são concebidas pelo princípio da gestão democrática. Ressalta-se que a Gestão Democrática é definida e defendida pela LDB 9394/96 em seu artigo 3º, inciso VIII, como um dos princípios da educação nacional que pressupõe a participação coletiva no processo de tomada de decisões, a formação para a cidadania e para a autonomia e posicionamentos críticos diante da realidade que se apresenta. Portanto, para além de uma questão meramente administrativa, a Gestão Democrática envolve a democratização das relações internas na escola e a socialização do conhecimento para todos.

No que se refere à autonomia da escola, contamos com elementos legais consubstanciados pela Lei de Diretrizes e Bases, em seus artigos 12, 13 e 14, com a Deliberação nº07/99 do Conselho Estadual de Educação, e com o Parecer nº 12/97 do Conselho Nacional da Educação/CEB, que asseguram aos estabelecimentos de ensino a compreensão do seu papel no que

---

<sup>106</sup>Texto produzido pela Coordenação de Gestão Escolar (CGE) em consonância com a Superintendência da Educação, com o objetivo de elucidar dúvidas acerca dos critérios de avaliação, o papel da SEED e dos estabelecimentos de ensino.

se refere à construção de seu próprio projeto pedagógico, da avaliação escolar, bem como do acompanhamento de estudos.

Vale destacar os artigos 2º e 6º da Deliberação n. 07/99 – CEE, a qual prevê que:

Art. 2º Os critérios de avaliação, de responsabilidade dos estabelecimentos de ensino, devem constar do Regimento Escolar, obedecida a legislação existente.

Parágrafo Único - Os critérios de avaliação do aproveitamento escolar serão elaborados em consonância com a organização curricular do estabelecimento de ensino.

Art. 6º - Para que a avaliação cumpra sua finalidade educativa, deverá ser contínua, permanente e cumulativa.

§ 1.º - A avaliação deverá obedecer à ordenação e à seqüência do ensino e da aprendizagem, bem como à orientação do currículo.

§2.º - Na avaliação deverão ser considerados os resultados obtidos durante o período letivo, num processo contínuo cujo resultado final venha a incorporá-los, expressando a totalidade do aproveitamento escolar, tomado na sua melhor forma.

§3.º - Os resultados obtidos durante o período letivo preponderarão sobre os da prova final, caso esta conste do regimento.

Isto posto, a Secretaria de Estado da Educação do Paraná não concebe a autonomia dos estabelecimentos de ensino somente como um princípio, mas como um direito legitimado e amparado historicamente. Faz-se necessário, destacar que a concepção de avaliação defendida por esta Secretaria e pela legislação vigente acompanha um movimento histórico de debates em torno do viés emancipador da educação, o qual não pode ser negligenciado ante a necessidade de se pensar nos critérios de avaliação.

A avaliação, tomada em sua maior expressão, tem asseguradamente um caráter qualitativo e não quantitativo. As notas dos alunos devem partir da discussão em torno dos critérios de avaliação e expressar o que foi aprendido no processo pedagógico. Ela não está descolada da aprendizagem e não pode ser tomada de forma pontual e pragmática.

Quem define estes critérios, os quais, segundo a legislação vigente, devem constar no regimento escolar, é o próprio estabelecimento de ensino através dos profissionais que nele atuam. Vale pontuar que, na perspectiva da concepção de educação voltada para a escola pública, estes critérios devem ser, não somente respaldados na legislação, como definidos coletivamente num processo democrático. Há também a necessidade de salientar que o processo de tomada de decisões do coletivo que ocorre na escola, especialmente no que se refere ao resultado final que avalia o desempenho processual do aluno, é definido no Conselho de Classe. Contudo, este Conselho não se resume ao diretor, equipe pedagógica e professor da disciplina. Sua legitimidade está vinculada às decisões tomadas em reunião própria com a direção, equipe pedagógica e os professores. As decisões tomadas por este coletivo, uma vez registra-

das em ata e validadas por todos os envolvidos não podem, de forma alguma, ser modificadas no gabinete do diretor isoladamente com o professor da disciplina. Casos de revisão de resultados pressupõem um novo conselho considerando a reavaliação de todo o processo pedagógico. Assim sendo, a SEED esclarece que decisões posteriores, acertos, ou outros encaminhamentos decididos pela direção escolar, conforme afirmam algumas denúncias, não têm qualquer valor legal.

Deste modo, uma vez assegurada a autonomia dos estabelecimentos de ensino, no que se refere à construção dos seus projetos pedagógicos, os quais fundamentam as decisões sobre sistema e critérios de avaliação, não procedem pressões por parte dos diretores ou mesmo Núcleos Regionais de Educação quanto à aprovação automática dos alunos. Esta mesma não está prevista, nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e ensino profissional, nem pelas políticas desta Secretaria tampouco, pela legislação vigente.

*Art. 17 - A promoção deverá ser o resultado da avaliação do aproveitamento escolar do aluno expresso conforme critério e forma determinada pelo Estabelecimento em seu Regimento Escolar.*

*Art. 19 - Encerrado o processo de avaliação, o estabelecimento registrará, no histórico escolar do aluno, **sua condição de aprovado ou reprovado.** (grifo nosso) Del. CEE nº 14/99*

No entanto, cabe aos estabelecimentos de ensino discutir os fundamentos legais, conceituais e históricos acerca do acompanhamento do ensino e da aprendizagem. Este processo pressupõe, primeiramente, que o acompanhamento do ensino-aprendizagem seja realizado a partir da definição dos critérios de cada disciplina, os quais expressam a intencionalidade do trabalho do professor. Portanto, os critérios da disciplina estão voltados para o conteúdo. A nota deveria, em tese, expressar estes critérios, pelos quais a avaliação é processual e não pontual, ou seja, avaliações processuais têm, antes de tudo, o objetivo de diagnosticar o que se aprendeu ou não para, enfim, proceder a retomada dos conteúdos, a recuperação de estudos e, conseqüentemente, a reavaliação. As notas não são o fim último, o fim é a aprendizagem. Compor nota, portanto, é uma responsabilidade do professor, sobre a qual está toda uma compreensão da concepção de avaliação, de ensino-aprendizagem, bem como da própria educação.

Os critérios das disciplinas são, contudo, definidos a partir dos critérios de avaliação dos estabelecimentos de ensino propostos no Conselho de Classe, que, por sua vez, são referendados pelo Conselho Escolar e expressos no Regimento Escolar.

Cabe destacar, de antemão, que os Conselhos de Classe não são uma política de governo. Eles são uma conquista histórica da própria categoria dos profissionais da educação, amparados legalmente na perspectiva da gestão democrática. Isto posto, vale situar que os Conse-

lhos de Classe foram incluídos na organização da escola brasileira nas décadas de 60 e 70 pelos próprios professores.

Haja vista, o contexto da Ditadura da época e a perspectiva funcionalista da divisão do trabalho na escola, os professores sentiram necessidade de um espaço coletivo de avaliação, que contemplasse as diferentes percepções e encaminhamentos do processo pedagógico. Contudo, a própria concepção de avaliação quantitativa e meritocrática, ainda não vencida na época, reduziu os Conselhos à reuniões em que cada professor trazia o resultado numérico de seus alunos. Os registros das notas, em seus diários de classe, por sua vez, serviram meramente para subsidiar especialistas na construção de tabelas e gráficos. Além de centrar o foco na nota, estes conselhos, por conta da concepção de ensino-aprendizagem da época (behaviorista), pautaram suas discussões apenas em aspectos comportamentalistas.

Em contraposição a esta concepção, a Secretaria da Educação, desde o início de sua gestão (2004), através das jornadas pedagógicas e da formação dos professores, trouxe a discussão sobre os Conselhos de Classe como um espaço asseguradamente coletivo, que não pode se reduzir a uma discussão meritocrática, comportamentalista e quantitativa. Deve ser concebido como um momento de discussão coletiva e de articulação de ações e encaminhamentos visando reavaliar, não somente a aprendizagem do aluno, como também toda a organização do trabalho pedagógico. Destaca-se aqui que o Conselho Final não pode ser descolado do processo de acompanhamento, consubstanciado pelas reuniões periódicas.

Portanto, cabe discutir em Conselho de Classe não a aprovação ou reprovação do aluno como se fosse resultado de um processo educativo fragmentado. O Conselho, assim,

não se resume a voto, pura e simplesmente, para decidir a sorte dos alunos que apresentaram problemas no decorrer do ano, redundando na decisão final, a qual já estava definida desde o início do período letivo. Cabe lembrar que esta instância é deliberativa e consultiva e que votar não tem o mesmo significado de deliberar. O voto resume-se a uma escolha que expressa uma opinião própria, já a deliberação implica em decisão precedida pela discussão, reflexão, ponderação, consideração de diferentes aspectos do problema, exame das possibilidades, para então tomar uma decisão conjunta de modo a encaminhar uma providência ou determinação<sup>107</sup>. (SEED/CGE 2008)

Neste sentido, cabe aqui destacar que a Secretaria de Estado da Educação do Paraná, desde 2007 conta com a Coordenação de Gestão Escolar (CGE). A CGE tem encaminhado às equipes pedagógicas e diretivas das escolas, pela via da formação continuada e da produção

---

<sup>107</sup> Recorte do texto “Papel do pedagogo na mediação do Conselho de Classe” produzido pela CGE para os pedagogos em 2008.

de materiais, orientações acerca do papel dos estabelecimentos de ensino e de toda a comunidade escolar no que se refere à organização do trabalho pedagógico. Estes materiais estão disponibilizados a toda a população por meio do Portal dia-a-dia-educação. Logo, destaca-se que estas orientações, aqui sistematizadas, já são do das equipes pedagógicas, as quais têm por função precípua, acompanhar o processo de ensino-aprendizagem. Ressalta-se que, por meio de suas coordenações e departamentos, a SEED sistematizou os principais fundamentos legais e conceituais que amparam o sistema de avaliação dos estabelecimentos de ensino num documento que subsidia a construção do regimento das escolas. Documento este que expressa a legalidade das orientações emitidas por esta SEED.

Art. A avaliação é uma prática pedagógica intrínseca ao processo ensino e aprendizagem, com a função de diagnosticar o nível de apropriação do conhecimento pelo aluno.

Art. A avaliação é contínua, cumulativa e processual, devendo refletir o desenvolvimento global do aluno e considerar as características individuais deste no conjunto dos componentes curriculares cursados, com preponderância dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos.

Art. ... Os resultados das avaliações dos alunos serão registrados em documentos próprios, a fim de que sejam asseguradas a regularidade e autenticidade de sua vida escolar.

Parágrafo único – Os resultados da recuperação serão incorporados às avaliações efetuadas durante o período letivo, constituindo-se em mais um componente do aproveitamento escolar, sendo *obrigatória sua anotação no Livro Registro de Classe*. (PARANÁ, SEED, 2007)

Neste sentido cabe, destacar que a SEED sempre fez estas orientações respaldadas com base legal, histórica e conceitual, no que se refere à concepção de avaliação e de gestão. Estas orientações esclarecem por que não é a mantenedora que define os critérios de avaliação, nem tampouco exerce qualquer pressão que vá no sentido da aprovação automática. Cabe, contudo, reforçar aos Núcleos Regionais, a todos os profissionais da educação e à comunidade em geral, que o acompanhamento dos índices nacionais, tais como IDEB e Prova Brasil, têm unicamente o objetivo de diagnosticar escolas que apresentam maiores necessidades, sejam estruturais ou pedagógicas, e envidar esforços para supri-las. Este objetivo se exemplifica através do PDE-Escola, programa nacional que toma o Índice de Desenvolvimento Educacional com o objetivo de dispor maiores recursos financeiros às escolas que apresentam baixo rendimento. Logo, não se justificam aqui hipóteses meritocráticas que encontrem ressonância na história da educação: a de que maiores rendimentos acarretam bônus de reconhecimento. Esta política não existe no Estado do Paraná. Pelo contrário, se a escola não mascara seus dados, eles expressam a necessidade de maior suporte por parte da Secretaria de Estado.

Com base nestas considerações legais, históricas e conceituais, a SEED esclarece aos educadores e, em especial, aos Núcleos Regionais que não pode existir qualquer tipo de pressão por parte da direção escolar ou mesmo pelos próprios Núcleos Regionais que se caracterize em aprovação automática ou índices máximos de reprovação.

Contudo, destaca-se que todo processo pedagógico deve estar fundamentado legalmente e registrado em documentos próprios a fim de torná-los públicos, uma vez que trata-se de uma escola pública voltada às necessidades históricas daqueles que dela dependem.

Vale ainda registrar que toda esta fundamentação sempre esteve disponível no Portal “[diaadiaeducacao.pr.gov.br](http://diaadiaeducacao.pr.gov.br)”, uma vez que fez parte de todo o processo de formação dos professores e equipes pedagógica desde o início da gestão.

Indica-se que os professores e comunidade em geral lancem mão destas informações, a fim de que possam compreender os elementos que respaldam o trabalho pedagógico.

Por conta destes e outros esclarecimentos que posteriormente se fizerem necessários, a SEED coloca-se sempre à disposição.

## REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

SEED/CGE Papel do pedagogo na mediação do Conselho de Classe, produzido pela CGE para os pedagogos em 2008, disponível em [www.diaadia.pr.gov.br/cge/](http://www.diaadia.pr.gov.br/cge/):conteúdo

SEED/DPPE Eu acompanho a aprendizagem do meu filho. E você? disponível em [www.diaadia.pr.gov.br/cge/arquivos](http://www.diaadia.pr.gov.br/cge/arquivos)

SEED/NRE CURITIBA, CGE/NRE. Material de apoio conceitual, 2007.

SEED, CGE. Subsídios para construção do regimento escolar, 2009.

CRUZ, C. H. *Conselho de Classe e participação*. In: Revista de Educação da AEC. Brasília, n.94, p.111-136, jan/mar.1995.

DALBEN, Ângela I. L. de Freitas. *Conselhos de classe e avaliação: perspectivas na gestão pedagógica da escola*. Campinas, SP: Papyrus, 2004.

VASCONCELLOS, Celso dos S. Finalidade da avaliação. In: *Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar*. São Paulo, Libertad: 1994. p..43-50.



**GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ**  
**SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO**  
**SUPERINTENDÊNCIA DA EDUCAÇÃO**  
**COORDENAÇÃO DE FORMAÇÃO CONTINUADA**

**RELATÓRIO**  
**DE**  
**AVALIAÇÃO**

**4074 - JORNADA PEDAGÓGICA**  
**PARA PEDAGOGOS**  
**4ª ETAPA**  
**12 e 13 DE NOVEMBRO DE 2007**  
**NÚCLEO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE CURITIBA**

**CURITIBA**

**2007**

**Governo do Estado do Paraná**  
**Roberto Requião de Mello e Silva**  
**Governador**

**Secretaria de Estado da Educação - SEED**  
**Mauricio Requião de Mello e Silva**  
**Secretário de Estado da Educação**

**Superintendência da Educação - SUED**  
**Yvelise Freitas de S. Arco-Verde**  
**Superintendente da Educação**

**Coordenação de Formação Continuada – CFC**  
**Arilete Regina Cytrynski**  
**Coordenadora Geral**

**Equipe de Monitoramento e Avaliação - EMA**

**Elaboração dos Relatórios**

Gianna Torrens  
Glica Guita G. Milsztajn  
José Pedro da Silva Sobrinho  
Julio Cesar Pinto  
Nilson de Souza Lima Junior

gtorrens@pr.gov.br  
glica@pr.gov.br  
jsilvaso@pr.gov.br  
juliocesarp@pr.gov.br  
nilsons@pr.gov.br

## RESUMO DO EVENTO:

A 4ª etapa da Jornada Pedagógica para Pedagogos foi realizada em Curitiba nos dias 12 e 13 de novembro de 2007 com a finalidade de dar subsídios quanto à ação no processo educativo nas escolas, proporcionando uma reflexão crítica das práticas pedagógicas, através da fundamentação e do embasamento teórico necessário. Foram ofertadas 722 vagas para equipe técnico-pedagógica e outros. Inscreveram-se 604 profissionais e destes, 431 participaram.

Os gráficos a seguir apresentam os resultados das questões fechadas de 261 instrumentos de avaliação respondidos pelos participantes.

Analisando os gráficos verifica-se que para 41% dos participantes, esta etapa atendeu às expectativas e parcialmente, 52%; 52% consideraram que os conteúdos trabalhados nesta etapa foram relevantes para o trabalho e parcialmente 44%; 43% concordaram lidos e 40% concordaram parcialmente; para 54%, os materiais de apoio utilizados no encontro ajudaram a enriquecer as atividades e parcialmente, 39%.

De acordo com 66% dos cursistas, os docentes foram claros na apresentação dos conteúdos, para 79%, os docentes deram espaço para questionamentos quando necessário e 64% apontaram que os docentes responderam com clareza as dúvidas existentes, esses mesmos itens.

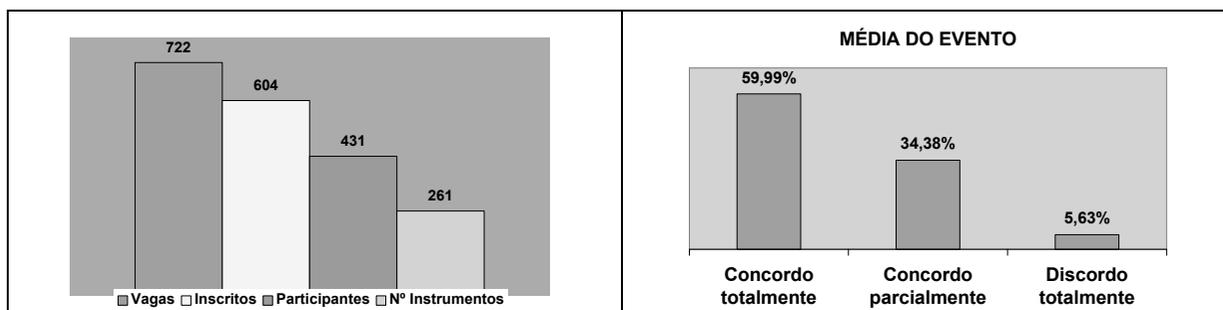
Os gráficos 8, 9 e 10 obtiveram respectivamente os seguintes percentuais: 63%, 74% e 63% referentes à adequação da carga horária, à adequação das instalações e ao respeito aos horários de início e término dos trabalhos.

Na questão aberta, alguns participantes expressaram opiniões favoráveis, tais como: “Os trabalhos de todas as etapas atenderam as expectativas”; “As Jornadas são muito boas, devem continuar para enriquecer o trabalho dos pedagogos nas escolas”; “Foi de grande valia esta Jornada Pedagógica, nos dá oportunidade de trocar experiências e de nos manter mais atualizados”; “Acho excelente a jornada para melhorar e atualizar nossa prática e espero que no próximo ano continue.”

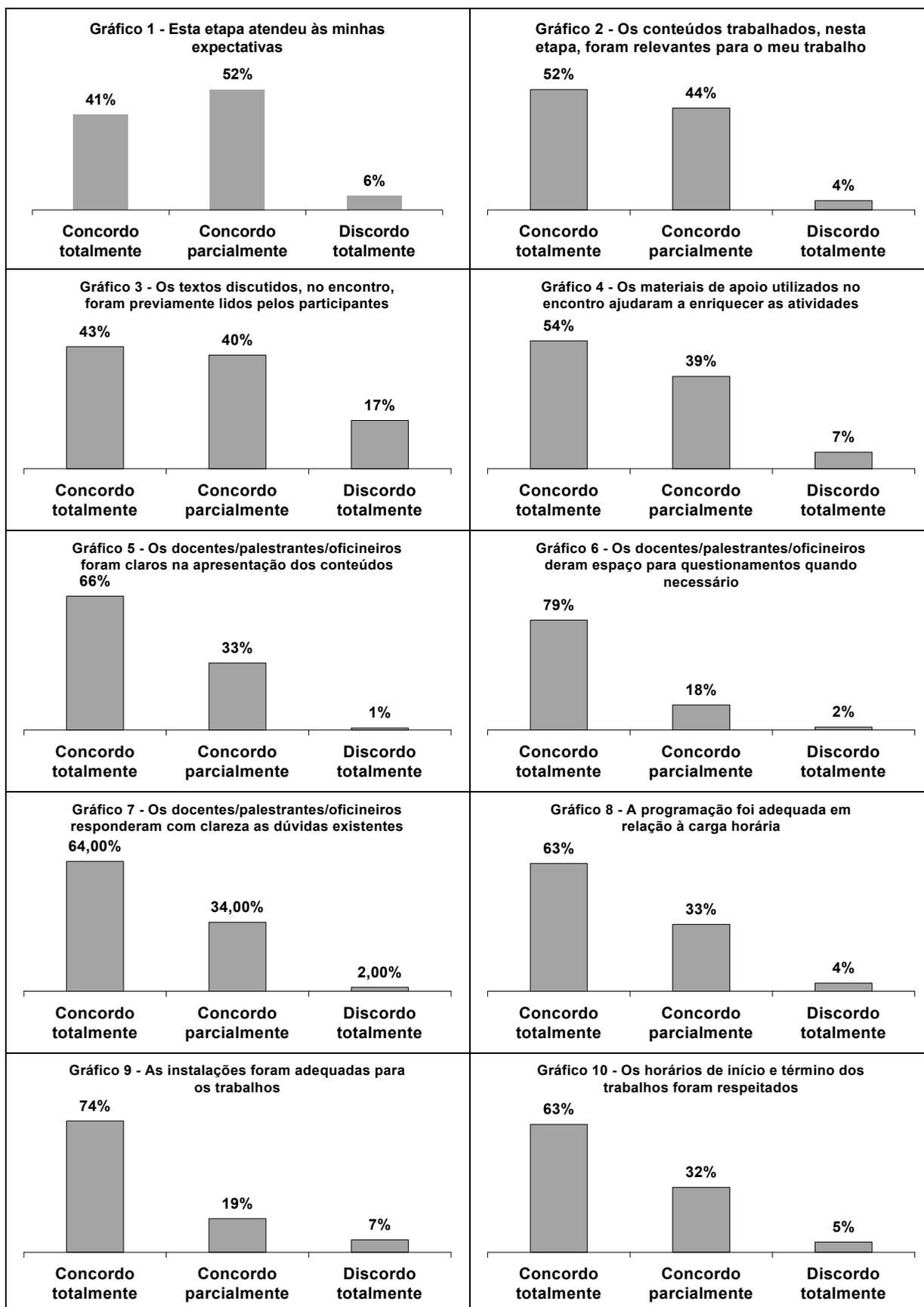
Para outros: “Há necessidade de atividades mais dinâmicas, abordando temas relacionados a nossa prática dentro das escolas e principalmente trazendo caminhos e alternativas para solucioná-los da melhor maneira possível, sem tantas utopias e com mais realismo”; “A teoria é válida para a compreensão de atual situação de escola”; “Está na hora de focar os reais problemas de escola e resolvê-los”; “Difícilmente recebemos o que é permitido fazer. Chega de crítica pela crítica somente”; “Precisamos parar de filosofar e agir”; “Que busquemos uma pauta que efetive nossas ações enquanto pedagogos para além do campo das idéias”.

Sugeriram continuidade da Jornada Pedagógica; ampliação de carga horária; aprofundamento dos conteúdos; cumprir os horários estabelecidos ao cotidiano escolar; trazer profissionais da UFPR e outras instituições; realizar as jornadas no 1º semestre; mais práticas, menos leitura de textos durante o encontro; enviar previamente os textos”.

Vários cursistas consideraram a 4ª etapa como a mais produtiva e esclarecedora.



## GRÁFICOS



## ANEXO B – EDITAIS DE CONCURSO PARA PEDAGOGO



### ESTADO DO PARANÁ Secretaria de Estado da Administração e da Previdência Departamento de Recursos Humanos

#### EDITAL N° 37/2004

A DIRETORA DO DEPARTAMENTO DE RECURSOS HUMANOS DA SECRETARIA DE ESTADO DA ADMINISTRAÇÃO E DA PREVIDÊNCIA - SEAP, no uso de suas atribuições legais, bem como atendendo aos termos do Decreto 2508, de 20/01/2004 e considerando a autorização governamental exarada no protocolado N.º 5.916.866-5, torna público o presente Edital que estabelece as instruções especiais para a realização de Concurso Público de Provas e Títulos para o provimento de 3044 (três mil e quarenta e quatro) vagas no cargo Professor do Quadro Próprio do Magistério, área de atuação de **professor pedagogo** na Educação Básica, no Nível I, Classe 1, Código PNI-1, conforme Anexo III, deste Edital.

#### 1 DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES

**1.1** O Concurso Público será regido por este Edital e executado pela Coordenadoria de Processos Seletivos da Universidade Estadual de Londrina – COPS/UEL.

**1.2** A seleção de que trata este Edital consistirá de duas etapas: Prova de títulos, de caráter classificatório e prova de conhecimentos, aferidos por meio de aplicação de prova objetiva, de caráter eliminatório e classificatório.

**1.3** A prova objetiva será realizada nos municípios sede dos Núcleos Regionais de Educação relacionados no Anexo I, deste Edital.

**1.4** A entrega dos títulos será realizada nos Núcleos Regionais conforme opção do candidato por ocasião da inscrição.

#### 2 DO CARGO

##### 2.1 PROFESSOR PEDAGOGO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

**2.1.1 REGIME JURÍDICO:** Estatutário, com direitos, vantagens, obrigações e atribuições especificadas na Lei Complementar n.º 7, de 22 de dezembro de 1976 (Estatuto do Magistério), na Lei Complementar n.º 77 de 26 de abril de 1996, na Lei Estadual n.º 6.174, de 16 de novembro de 1970 (Estatuto dos Funcionários Cíveis do Paraná) na Lei Complementar n.º 103, de 15 de março de 2004 e legislação pertinente que vier a ser aplicada.

**2.1.2 CARGA HORÁRIA:** 20 horas semanais.



**ESTADO DO PARANÁ**  
**Secretaria de Estado da Administração e da Previdência**  
**Departamento de Recursos Humanos**

**2.1.3 REMUNERAÇÃO MENSAL INICIAL:** R\$ 515,00 (quinhentos e quinze reais) mais vantagens decorrentes do exercício da função.

**2.2 HABILITAÇÃO:** Pedagogia

**2.2.1 ESCOLARIDADE MÍNIMA:** Licenciatura Plena.

**2.2.2 DOCUMENTOS COMPROBATÓRIOS EXIGIDOS PARA A INVESTIDURA NO CARGO:**

Diploma devidamente registrado de curso de licenciatura plena na disciplina de inscrição ou diploma, devidamente registrado, de curso de licenciatura curta com o necessário apostilamento de complementação para licenciatura plena, ambos obrigatoriamente acompanhados dos respectivos históricos escolares.

**2.2.3** Serão aceitos certificado ou certidão de conclusão de curso de licenciatura plena somente acompanhados do respectivo histórico escolar com a comprovação pela Instituição de Ensino de que o diploma encontra-se em trâmite para registro.

**2.2.4** Tanto o diploma quanto o certificado de conclusão de curso deverão referir-se a curso devidamente reconhecido pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), Conselho Nacional de Educação (CNE) ou Conselho Estadual de Educação (CEE).

**2.2.5** Os candidatos aprovados e classificados dentro do número de vagas ofertadas serão convocados para a entrega da documentação prevista no item 2.2.2 ou 2.2.3, por edital específico, anteriormente à nomeação. Caso o candidato não possua nesta data os documentos previstos para a Habilitação, lhe será facultada a entrega, no máximo, até a data da posse.

**2.3 DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES GENÉRICAS DO PROFESSOR PEDAGOGO NOS ESTABELECIMENTOS DE ENSINO DE EDUCAÇÃO INFANTIL, EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, ENSINO FUNDAMENTAL E ENSINO MÉDIO DA REDE ESTADUAL DO PARANÁ:**

Coordenar a elaboração coletiva e acompanhar a efetivação do projeto político-pedagógico e do plano de ação da escola; coordenar a construção coletiva e a efetivação da proposta curricular da escola, a partir das políticas educacionais da SEED/PR e das Diretrizes Curriculares Nacionais do CNE; promover e coordenar reuniões pedagógicas e grupos de estudo para reflexão e aprofundamento de temas relativos ao trabalho pedagógico e para a



**ESTADO DO PARANÁ**  
**Secretaria de Estado da Administração e da Previdência**  
**Departamento de Recursos Humanos**

elaboração de propostas de intervenção na realidade da escola; participar e intervir, junto à direção, da organização do trabalho pedagógico escolar no sentido de realizar a função social e a especificidade da educação escolar; participar da elaboração do projeto de formação continuada de todos os profissionais da escola, tendo como finalidade a realização e o aprimoramento do trabalho pedagógico escolar; analisar os projetos de natureza pedagógica a serem implantados na escola; coordenar a organização do espaço-tempo escolar a partir do projeto político-pedagógico e da proposta curricular da escola, intervindo na elaboração do calendário letivo, na formação de turmas, na definição e distribuição do horário semanal das aulas e disciplinas, do “recreio”, da hora-atividade e de outras atividades que interfiram diretamente na realização do trabalho pedagógico; coordenar, junto à direção, o processo de distribuição de aulas e disciplinas a partir de critérios legais, pedagógico-didáticos e da proposta pedagógica da escola; responsabilizar-se pelo trabalho pedagógico-didático desenvolvido na escola pelo coletivo dos profissionais que nela atuam; implantar mecanismos de acompanhamento e avaliação do trabalho pedagógico escolar pela comunidade interna e externa; apresentar propostas, alternativas, sugestões e/ou críticas que promovam o desenvolvimento e o aprimoramento do trabalho pedagógico escolar, conforme o projeto político-pedagógico, a proposta curricular e o plano de ação da escola e as políticas educacionais da SEED; coordenar a elaboração de critérios para aquisição, empréstimo e seleção de materiais, equipamentos e/ou livros de uso didático-pedagógico, a partir da proposta curricular e do projeto político-pedagógico da escola; participar da organização pedagógica da biblioteca da escola, assim como do processo de aquisição de livros e periódicos; orientar o processo de elaboração dos planejamentos de ensino junto ao coletivo de professores da escola; subsidiar o aprimoramento teórico-metodológico do coletivo de professores da escola, promovendo estudos sistemáticos, trocas de experiência, debates e oficinas pedagógicas; elaborar o projeto de formação continuada do coletivo de professores e promover ações para sua efetivação; organizar a hora-atividade do coletivo de professores da escola, de maneira a garantir que esse espaço-tempo seja de reflexão-ação sobre o processo pedagógico desenvolvido em sala de aula; atuar, junto ao coletivo de professores, na elaboração de projetos de recuperação de estudos a partir das necessidades de aprendizagem identificadas em sala de aula, de modo a garantir as condições básicas para que o processo de socialização do conhecimento científico e de construção do saber realmente se efetive; organizar a realização dos conselhos de classe, de forma a garantir um processo coletivo de reflexão-ação sobre o trabalho pedagógico desenvolvido pela escola e em sala de aula, além de coordenar a elaboração de propostas de intervenção decorrentes desse processo; informar ao coletivo da comunidade escolar os dados do aproveitamento escolar, de forma a promover o processo de reflexão-ação sobre os mesmos para garantir a aprendizagem de todos os alunos; coordenar o processo coletivo de elaboração e aprimoramento do Regimento Escolar da escola, garantindo a participação democrática de toda a comunidade escolar; orientar a comunidade escolar a interferir na construção de um processo pedagógico numa perspectiva transformadora; desenvolver projetos que promovam a interação escola-comunidade, de



**ESTADO DO PARANÁ**  
**Secretaria de Estado da Administração e da Previdência**  
**Departamento de Recursos Humanos**

forma a ampliar os espaços de participação, de democratização das relações, de acesso ao saber e de melhoria das condições de vida da população; participar do Conselho Escolar subsidiando teórica e metodologicamente as discussões e reflexões acerca da organização e efetivação do trabalho pedagógico escolar; propiciar o desenvolvimento da representatividade dos alunos e sua participação nos diversos momentos e órgãos colegiados da escola; promover a construção de estratégias pedagógicas de superação de todas as formas de discriminação, preconceito e exclusão social e de ampliação do compromisso ético-político com todos as categorias e classes sociais; observar os preceitos constitucionais, a legislação educacional em vigor e o Estatuto da Criança e do Adolescente, como fundamentos da prática educativa.

### **3 DAS VAGAS**

**3.1** As vagas estão distribuídas por Núcleo Regional de Educação, conforme Anexo III deste Edital.

**3.2** Os candidatos aprovados e classificados dentro do número de vagas afixadas neste Edital escolherão vaga, em unidade(s) escolar(es) nos Municípios jurisdicionado ao Núcleo Regional de Educação pelo qual se inscreveu.

**3.3** Quando couber, os candidatos deverão optar se desejam concorrer a vagas preferenciais de afro-descendentes ou de pessoas com deficiência.

#### **3.4 DA RESERVA DE VAGAS PARA AFRO-DESCENDENTES:**

**3.4.1** Pelo disposto pela Lei Estadual n.º 14.274, de 24 de dezembro de 2003, fica reservado aos afro-descendentes o percentual de 10% das vagas previstas para os Núcleos Regionais de Educação (NRE) de acordo com o presente Edital.

**3.4.2** Os candidatos às vagas reservadas aos afro-descendentes participarão do Concurso em igualdade de condições com os demais candidatos no que concerne às exigências estabelecidas neste Edital, conforme o artigo 2º da referida Lei.

**3.4.3** Para efeitos deste Edital, considerar-se-á afro-descendente aquele que assim se declarar expressamente no ato da inscrição, identificando-se como de cor preta ou parda, e pertencente à etnia negra, devendo tal informação integrar os registros cadastrais de ingresso de servidores, conforme o disposto no Art. 4º da citada Lei.

**3.4.4** Detectada a falsidade na declaração a que se refere o item anterior, sujeitar-se-á o infrator às penas da lei, sujeitando-se, ainda:



**ESTADO DO PARANÁ**  
**Secretaria de Estado da Administração e da Previdência**  
**Departamento de Recursos Humanos**

I - se já nomeado no cargo efetivo para o qual concorreu na reserva de vagas, utilizando-se da declaração inverídica, à pena disciplinar de exoneração;

II - se candidato, à anulação da inscrição no Concurso Público e de todos os atos daí decorrentes.

### **3.5 DA RESERVA DE VAGAS PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA**

**3.5.1** Às pessoas com deficiências, amparadas pelo art. 37, inciso VIII, da Constituição Federal, pela Lei Estadual N.º 13.456, de 11 de janeiro de 2002, e Decreto Estadual 2.508, de 20 de janeiro de 2004, fica reservado o percentual de 5% das vagas previstas para o Núcleo.

**3.5.2** São consideradas pessoas com deficiência aquelas que se enquadram nas categorias discriminadas no art. 34 do Decreto Estadual N.º 2.508/04.

**3.5.3** Fica assegurado à pessoa com deficiência o direito de inscrever-se no Concurso para provimento de cargo cujas atribuições sejam compatíveis com a sua deficiência, devendo ser observados os procedimentos específicos previstos para o ato de inscrição, para que se possa fazer uso das prerrogativas que lhe são facultadas.

**3.5.4** A pessoa com deficiência, resguardadas as condições especiais previstas no Decreto Estadual n.º 2.508/04, participará do Concurso em igualdade de condições com os demais candidatos no que concerne ao conteúdo das provas, à avaliação e aos critérios de aprovação, ao horário e ao local de aplicação das provas e à nota mínima exigida para todos os demais candidatos.

**3.5.5** O candidato com deficiência, se aprovado e classificado, terá apurada a compatibilidade do exercício das atribuições do cargo de atuação com a sua deficiência, mediante avaliação por equipe multiprofissional especialmente constituída, nos termos da legislação vigente.

**3.5.6** A avaliação de que trata o item anterior será realizada por equipe multiprofissional designada pela Coordenadoria de Processos Seletivos da UEL antes da data da nomeação do candidato.

**3.6** A publicação do resultado final do Concurso será feita em três listas por Núcleo Regional da Educação, assim organizadas: a primeira conterà a classificação geral de todos os candidatos aprovados, inclusive dos afro-descendentes e dos portadores de deficiência; a segunda conterà apenas a classificação dos afro-descendentes, e a terceira, somente a classificação das pessoas com de deficiência.



**ESTADO DO PARANÁ**  
**Secretaria de Estado da Administração e da Previdência**  
**Departamento de Recursos Humanos**

**3.7** Na inexistência de candidatos inscritos, aprovados ou habilitados para todas as vagas destinadas aos afro-descendentes ou às pessoas com deficiência, as remanescentes serão ocupadas pelos demais candidatos aprovados e habilitados, observada a ordem geral de classificação.

**3.8** O número de vagas reservadas por NRE e área de atuação, para pessoas com deficiência e afro-descendentes encontra-se discriminado no Anexo III.

**3.9 DA VERIFICAÇÃO DA COMPATIBILIDADE DA DEFICIÊNCIA COM O DESEMPENHO DA FUNÇÃO**

**3.9.1** O candidato que no ato de inscrição se declarar deficiente, será convocado por edital próprio para avaliação da compatibilidade de sua deficiência, com o exercício das atribuições do cargo para o qual se inscreveu.

**3.9.2** Para o cumprimento do disposto no item anterior, será constituída equipe multiprofissional composta de quatro profissionais capacitados e atuantes nas áreas das deficiências em questão, sendo um deles médico, e dois profissionais integrantes da carreira almejada pelo candidato.

**3.9.3** A equipe multiprofissional de que trata o item anterior emitirá parecer observando:

I - as informações prestadas pelo candidato no ato de inscrição;

II - a natureza das atribuições e tarefas essenciais do cargo a desempenhar;

III - a viabilidade das condições de acessibilidade e as adequações do ambiente de trabalho na execução das tarefas;

IV - a possibilidade de uso, pelo candidato, de equipamentos e outros meios que habitualmente utilize; e

V - o CID e outros padrões reconhecidos nacional e internacionalmente.

**3.9.4** Na hipótese da pessoa com deficiência ser considerada inapta, será constituída de ofício, no prazo de 30 (trinta) dias, Junta Médica para os exames, sendo o fato comunicado ao Conselho Estadual dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência.

**3.9.5** Da Junta Médica de que trata o item anterior farão parte, no mínimo, um médico clínico, dois médicos especialistas na área da deficiência do candidato e um médico com



**ESTADO DO PARANÁ**  
**Secretaria de Estado da Administração e da Previdência**  
**Departamento de Recursos Humanos**

conhecimentos de reabilitação da mesma deficiência, sendo facultado ao candidato indicar um médico para integrar a Junta Médica.

**3.9.6** Mantida pela Junta Médica a inaptidão, poderá o candidato, não sendo unânime o laudo, recorrer no prazo de 30 (trinta) dias, ao Secretário de Estado da Administração e da Previdência que decidirá sobre a matéria, ouvido o Conselho Estadual dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência.

**3.9.7** A deficiência existente, quando da nomeação para o cargo, não poderá ser argüida ou utilizada para justificar mudança de função.

#### **4 DOS REQUISITOS PARA A INVESTIDURA NO CARGO**

I - Ser brasileiro nato ou naturalizado. No caso de nacionalidade portuguesa, o candidato deverá estar amparado pelo estatuto de igualdade entre brasileiros e portugueses, com reconhecimento do gozo dos direitos políticos, na forma do disposto no art. 13 do Decreto Federal N.º 70.436, de 18 de abril de 1972.

II - Ter no mínimo 18 (dezoito) anos completos até a data de posse no cargo.

III - Apresentar original e cópia da documentação comprobatória da escolaridade mínima exigida, conforme o disposto nos subitens 2.2, 2.2.1, 2.2.2, 2.2.3., 2.2.4 e 2.2.5.

IV - Ser portador de certificado de reservista ou de dispensa de incorporação, se candidato do sexo masculino.

V - Estar em dia com as obrigações eleitorais.

VI - Ter aptidão física e mental para o exercício das atribuições do cargo.

VII - Apresentar declaração de acúmulo de cargos.

VIII - Apresentar declaração de bens e valores que compõem o seu patrimônio privado.

IX - Cumprir as determinações deste Edital e nos demais a serem publicados.

#### **5 DA INSCRIÇÃO E PAGAMENTO DA TAXA**

**5.1** A inscrição do candidato deverá ser efetuada no período de **05 a 27 de outubro de 2004**, somente via Internet, no endereço eletrônico da Coordenadoria de Processos Seletivos da



**ESTADO DO PARANÁ**  
**Secretaria de Estado da Administração e da Previdência**  
**Departamento de Recursos Humanos**

Universidade Estadual de Londrina: [www.cops.uel.br](http://www.cops.uel.br), onde existirá um “link” com o formulário para preenchimento destinado à participação no Concurso Público.

**5.2** O candidato poderá efetuar sua inscrição, a partir das 18 horas do dia 05/10/2004 até às 23 horas do dia 27/10/2004.

**5.3** O valor da taxa de inscrição é de R\$ 60,00 (sessenta reais) e deverá ser pago até o dia 28/10/2004, em qualquer agência bancária ou casas lotéricas credenciadas pela Caixa Econômica Federal, com a apresentação do boleto bancário impresso no ato da inscrição.

**5.4** Antes de efetuar o recolhimento da taxa de inscrição, o candidato deverá certificar-se de que preenche todos os requisitos exigidos para a participação no Concurso Público, pois a taxa, uma vez paga, não será restituída em hipótese alguma.

**5.5** O candidato deverá optar pelo NRE, conforme indicado no Anexo III, deste Edital. Não serão aceitos quaisquer pedidos de alteração do Núcleo para o qual o candidato se inscreveu.

**5.6** A inscrição implica em compromisso tácito, por parte do candidato, de aceitar as condições estabelecidas no presente Edital e nos demais que vierem a ser publicados para a realização do Concurso.

**5.7** A inscrição somente será aceita após a confirmação do pagamento da taxa de inscrição.

**5.8** A partir das 18 horas do dia 05/11/2004, o candidato poderá verificar no site [www.cops.uel.br](http://www.cops.uel.br) ou no Diário Oficial do Estado do Paraná, em ordem alfabética, o status da sua inscrição, devendo, em caso de alguma irregularidade protocolar recurso na Coordenadoria de Processos Seletivos da UEL, localizada na Rodovia Celso Garcia Cid, 445, CEP 86051-990, Caixa Postal – 6050, em Londrina, Paraná, nos seguintes horários: das 8:00 às 12:00 horas e das 14:00 as 17:00 horas, ou via SEDEX, no prazo de 48 (quarenta e oito) horas, no endereço acima.

**5.9** A partir das 18 horas do dia 23/11/2004, o candidato deverá acessar o site [www.cops.uel.br](http://www.cops.uel.br) e imprimir o seu comprovante de inscrição, no qual estará indicado o local e endereço de realização da prova.

**5.11** O comprovante de inscrição será exigido para o ingresso do candidato na sala de prova.

**5.12** Não haverá isenção total ou parcial do valor da taxa de inscrição.



**ESTADO DO PARANÁ**  
**Secretaria de Estado da Administração e da Previdência**  
**Departamento de Recursos Humanos**

**5.13** Após decorridos 5 (cinco) dias da publicação do Edital de inscritos a Coordenadoria de Processos Seletivos da UEL não se responsabiliza por inscrições não recebidas por motivos de ordem técnica dos computadores, falhas de comunicação, congestionamento das linhas de comunicação, bem como outros fatores de ordem técnica que impossibilitem a transferência de dados.

**5.14** A pessoa com deficiência, conforme definido no art. 34 do Decreto Estadual N° 2.508/04, deverá declarar essa condição ao efetivar sua inscrição e, no período das inscrições, deverá enviar à Coordenadoria de Processos Seletivos da UEL, via SEDEX: Laudo médico atestando a espécie e o grau ou nível da deficiência, com expressa referência ao código correspondente, da Classificação Internacional da Doença – CID, bem como a provável causa da deficiência;

a) Solicitação de prova especial Braille ou Ampliada, ou de atendimento especial para a realização da prova, indicando essas condições diferenciadas;

b) Requerimento do tempo adicional para a realização da prova caso essa seja uma necessidade do candidato, com justificativa acompanhada de parecer emitido por especialista da área de sua deficiência.

**5.15** No ato de inscrição, o candidato com deficiência atestará que está ciente de que deverá submeter-se à avaliação de equipe multiprofissional para a verificação da compatibilidade de sua deficiência com o exercício das atribuições da função, conforme Edital específico.

**5.16** A solicitação de condições especiais será atendida obedecendo aos critérios de viabilidade e de razoabilidade.

**5.17** O candidato com deficiência que não realizar a inscrição de acordo com o disposto no item 5.14, não concorrerá à reserva de vagas para pessoas com deficiência e não receberá atendimento especial, não cabendo interpor recurso em favor de sua situação.

## **6 DAS PROVAS**

### **6.1 DA PROVA DE TÍTULOS**

**6.1.1** A prova de títulos é de caráter classificatório.

**6.1.2** Serão avaliados os títulos dos candidatos que atendam as exigências do item 6.2.23 - 1ª Etapa, deste Edital.

**6.1.3** A Prova de títulos valerá, no máximo, 25 pontos.



**ESTADO DO PARANÁ**  
**Secretaria de Estado da Administração e da Previdência**  
**Departamento de Recursos Humanos**

**6.1.4** Somente serão aceitos os títulos a seguir relacionados, observados os limites de pontuação.

TÍTULO	Valor unitário	Valor máximo
a) Experiência profissional na função de pedagogo ou em docências com atuação na Educação Infantil, Ensino Fundamental e no Ensino Médio, devidamente comprovada.	2,00 por ano	14,00
b) Outro Curso Superior desde que não seja o utilizado como requisito de comprovação de habilitação estabelecido no presente Edital.	2,00	2,00
c) Certificado de curso de especialização, em nível de pós graduação, com carga horária mínima de 360 horas, na área da educação ou na área específica a que concorre.	2,00	2,00
d) Diploma, devidamente registrado, de curso de pós graduação, em nível de mestrado (título de mestre), na área da educação ou na área específica a que concorre.	3,00	3,00
e) Diploma, devidamente registrado, de curso de pós graduação, em nível de doutorado (título de doutor), na área da educação ou na área específica a que concorre.	4,00	4,00

**6.1.5** A comprovação da experiência profissional deverá ser feita da seguinte forma:



**ESTADO DO PARANÁ**  
**Secretaria de Estado da Administração e da Previdência**  
**Departamento de Recursos Humanos**

a) Mediante apresentação de cópia de CTPS(página de identificação do portador e página(s) do registro de emprego) acrescida de declaração do órgão ou empresa onde conste expressamente o nível de atuação como professor; ou, no caso de prestador de serviço público, mediante apresentação de certidão de tempo de serviço onde conste expressamente o nível de atuação como professor, ambas emitidas pelo setor de pessoal ou equivalente.

b) Para comprovação de experiência profissional no exterior, mediante apresentação de cópia de declaração do órgão ou empresa ou, no caso de prestador de serviço público, de certidão de tempo de serviço. Esses documentos somente serão considerados quando traduzidos para a língua portuguesa por tradutor juramentado.

**6.1.6** A fração igual ou superior a 6(seis) meses será convertida em ano completo para a comprovação da experiência profissional em magistério no ensino Fundamental e/ou Ensino Médio.

**6.1.7** Não será computado, como experiência profissional, o tempo de estágio profissional supervisionado ou monitoria.

**6.1.8** Todo documento apresentado para fins de comprovação de experiência profissional deverá ser emitido pelo setor de pessoal competente e conter o período de início e término do trabalho realizado.

**6.1.9** Não será computado como experiência profissional o tempo de serviço paralelo.

**6.1.10** Para comprovação de conclusão de curso de pós-graduação em qualquer nível serão aceitas declarações ou atestados de conclusão de curso em que constem as disciplinas cursadas, frequência, avaliação e carga horária, acompanhados de Histórico Escolar convalidado pela instância superior àquela que promoveu o curso.

**6.1.11** Os diplomas de conclusão de cursos expedidos por instituições não brasileiras somente serão considerados se devidamente revalidados por instituição competente, na forma da legislação vigente.

**6.1.12** Não será admitida, sob hipótese alguma, o pedido de inclusão de novos documentos após a entrega dos títulos.

**6.1.13** Após a confirmação da inscrição, os candidatos deverão acessar o site [www.cops.uel.br](http://www.cops.uel.br) e imprimir o formulário declaração de acúmulo de cargos para efetuar o seu preenchimento.

**6.1.14** Os candidatos inscritos deverão entregar no Núcleo Regional de Educação ao qual está concorrendo à vaga, cópias autenticadas dos títulos e do formulário de declaração de acúmulo



**ESTADO DO PARANÁ**  
**Secretaria de Estado da Administração e da Previdência**  
**Departamento de Recursos Humanos**

de cargos devidamente preenchido, no período de 8 a 10 de novembro de 2004, no horário das 8 horas às 12 horas e das 14 horas às 18 horas.

**6.1.15** No ato de entrega dos títulos, será fornecido ao candidato comprovante de recebimento da documentação apresentada. As cópias não serão devolvidas em hipótese alguma. O Núcleo Regional de Educação, bem como a Coordenadoria de Processos Seletivos da UEL não fornecerão cópias dos documentos apresentados sob qualquer alegação.

**6.1.16** Receberá nota zero o candidato que não entregar os títulos na forma, no prazo e no local estipulados neste Edital.

**6.1.17** Não serão aceitos títulos encaminhados via postal, fax ou correio eletrônico.

**6.1.18** O resultado da pontuação da prova de títulos, para os candidatos que atenderem o disposto no item 6.2.23 - 1ª Etapa, deste edital, será publicado em edital específico, bem como a sua disponibilização no site, conforme item 7.1.

## **6.2 DA PROVA OBJETIVA**

**6.2.1** Será aplicada prova objetiva, de caráter eliminatório e classificatório, abrangendo os conteúdos constantes do Anexo II, deste Edital, e distribuídas as questões de acordo com o quadro abaixo:

<b>ÁREA DE CONHECIMENTO</b>	<b>N.o DE QUESTÕES</b>
Conhecimentos Específicos	30
Conhecimentos Gerais	5
Compreensão de Texto	5
<b>Total de Questões</b>	<b>40</b>

**6.2.2** A prova objetiva será aplicada no dia 05 de dezembro de 2004, simultaneamente, nos municípios-sede dos Núcleos Regionais de Educação, relacionados no Anexo I, deste Edital, nos locais e horários a serem divulgados em Edital específico.

**6.2.3** O edital com a indicação dos locais de prova estará disponível nos endereços eletrônicos



**ESTADO DO PARANÁ**  
**Secretaria de Estado da Administração e da Previdência**  
**Departamento de Recursos Humanos**

www.cops.uel.br e www.pr.gov.br, bem como no Diário Oficial e também será afixado nos Núcleos Regionais de Educação, com antecedência mínima de 5 (cinco) dias úteis em relação à data de realização da prova.

**6.2.4** O candidato deverá comparecer ao local designado para a realização da prova com antecedência mínima de 1 (uma) hora do horário fixado para o seu início, munido de caneta esferográfica com tinta preta, de comprovante de inscrição com fotografia afixada e de documento de identidade original.

**6.2.5** As portas de acesso aos prédios ou similares, onde será realizada a prova serão fechadas 30(trinta) minutos antes do horário de realização da mesma. Não serão tolerados atrasos.

**6.2.6** Não será permitido o ingresso de candidato no local de realização da prova após o horário fixado para o fechamento dos portões.

**6.2.7** Serão considerados documentos de identidade: carteiras expedidas pelos Comandos Militares, pelas Secretarias de Segurança Pública, pelos Institutos de Identificação e pelos Corpos de Bombeiros Militares; carteiras expedidas pelos órgãos fiscalizadores de exercício profissional (ordens, conselhos etc); passaporte; certificado de reservista; carteiras funcionais do Ministério Público; carteiras funcionais expedidas por órgão público que, por lei federal, valham como identidade; carteira de trabalho; carteira nacional de habilitação (somente o modelo novo, com foto).

**6.2.8** Não serão aceitos como documentos de identidade: certidões de nascimento, títulos eleitorais, carteiras de motorista (modelo antigo), carteiras de estudante, carteiras funcionais sem valor de identidade, nem documentos ilegíveis, não- identificáveis e/ou danificados.

**6.2.9** Não será aceita cópia de documento de identidade, ainda que autenticada, nem protocolo de documento.

**6.2.10** Não será aplicada prova, em hipótese alguma, em local, em data ou em horário diferente dos predeterminados em edital ou em comunicado.

**6.2.11** Não será permitida, durante a realização da prova, a comunicação entre os candidatos nem a utilização de máquinas calculadoras e/ou similares, livros, anotações, réguas de cálculo, impressos ou qualquer outro material de consulta.

**6.2.12** Não será permitida, no dia da realização da prova, a entrada de candidatos portando armas e/ou a utilização de aparelhos eletrônicos (*bip*, telefone celular, *walkman*, *notebook*, relógio, equipamentos eletrônicos, receptor, gravador etc.). Caso o candidato leve alguma



**ESTADO DO PARANÁ**  
**Secretaria de Estado da Administração e da Previdência**  
**Departamento de Recursos Humanos**

arma e/ou aparelho eletrônico, estes deverão ser recolhidos e entregues à Coordenação. O descumprimento da presente instrução implicará na eliminação do candidato, caracterizando-se como tentativa de fraude.

**6.2.13** O não comparecimento na prova objetiva implicará na eliminação automática do candidato.

**6.2.14** Todos os candidatos terão sua prova objetiva corrigida por meio de processamento eletrônico.

**6.2.15** A duração da prova será de 4(quatro) horas, incluindo o tempo para o preenchimento do cartão-resposta, exceto para os candidatos com deficiência que venham a requerer tempo adicional e obtiverem deferimento.

**6.2.16** É de responsabilidade do candidato verificar o horário de início da realização da prova, e o prazo do preenchimento do cartão resposta.

**6.2.17** As respostas às questões serão transcritas para o cartão-resposta com caneta esferográfica com tinta preta, devendo o candidato assinalar uma única resposta para cada questão.

**6.2.18** Não serão computadas questões não assinaladas ou que contenham mais de uma resposta, emenda ou rasura.

**6.2.19** O candidato assume plena e total responsabilidade pelo correto preenchimento do cartão-resposta e sua integridade, e em nenhuma hipótese haverá substituição do mesmo, salvo em caso de defeito em sua impressão.

**6.2.20** Na prova objetiva, o candidato somente poderá retirar-se da sala após decorrida uma hora do início da mesma, devendo entregar aos aplicadores o caderno de prova, o cartão resposta e o comprovante de inscrição.

**6.2.21** Durante a realização da prova, não será permitido ao candidato ausentar-se do recinto a não ser em caso especial e acompanhado por um componente da equipe da execução do Concurso.

**6.2.22** A candidata que tiver necessidade de amamentar durante a realização da prova deverá levar um acompanhante, que ficará em sala reservada para essa finalidade e que será responsável pela guarda da criança. A candidata que não levar acompanhante não realizará a prova.



**ESTADO DO PARANÁ**  
**Secretaria de Estado da Administração e da Previdência**  
**Departamento de Recursos Humanos**

**6.2.23** Para a obtenção do resultado da prova objetiva serão observadas as seguintes etapas:

**1ª ETAPA:** Serão considerados aprovados os candidatos que tiverem obtido no mínimo 50% de acertos do total das questões da prova, sendo os demais eliminados.

**2ª ETAPA:** Os candidatos aprovados na prova objetiva, conforme a 1ª etapa do resultado, serão classificados de acordo com o resultado do somatório de pontos obtidos após a aplicação da seguinte fórmula:

**CÁLCULO DA 2ª ETAPA DE AVALIAÇÃO DA PROVA OBJETIVA:**

<b>ÁREA DE CONHECIMENTO</b>	<b>FÓRMULA</b>	<b>PONTOS</b>
Conhecimentos Específicos	Nº de acertos x PESO 3 =	X
Conhecimentos Gerais	Nº de acertos x PESO 1 =	X
Compreensão de Texto	Nº de acertos x PESO 1 =	X
Total de pontos da Prova Objetiva		Máximo 100 Pontos

**6.2.24** Os candidatos aprovados serão classificados em ordem decrescente de acordo com o número de pontos obtidos, após a aplicação da 2ª etapa do resultado da prova objetiva por Núcleo Regional de Educação, Nome e RG.

## **7 - DOS RECURSOS**

**7.1** Às 14 horas do dia 06/12/2004 será divulgado o gabarito oficial provisório, no seguinte endereço da Internet: [www.cops.uel.br](http://www.cops.uel.br) ou [www.pr.gov.br](http://www.pr.gov.br) , bem como a pontuação da prova de títulos.

**7.2** A partir da divulgação do gabarito provisório da prova objetiva e da pontuação obtida na prova de títulos, terá o candidato o prazo de dois dias úteis para entrar com recurso, mediante requerimento em formulário específico que estará disponível na Internet: [www.cops.uel.br](http://www.cops.uel.br) ou [www.pr.gov.br](http://www.pr.gov.br)



**ESTADO DO PARANÁ**  
**Secretaria de Estado da Administração e da Previdência**  
**Departamento de Recursos Humanos**

**7.3** O Recurso deverá ser protocolado na Coordenadoria de Processos Seletivos da UEL, localizada na Rodovia Celso Garcia Cid, 445, CEP 86051-990, Caixa Postal – 6050, em Londrina, Paraná, nos seguintes horários: das 8:00 às 12:00 horas e das 14:00 às 17:00 horas, ou via SEDEX, no prazo de 48 (quarenta e oito) horas, no endereço acima, desde que postado dentro do prazo de dois dias úteis após a divulgação do gabarito e da divulgação da pontuação da prova de títulos.

**7.4** Será admitido recurso relativo ao gabarito, à formulação ou ao conteúdo das questões da prova objetiva ou pontos atribuídos na prova de títulos, desde que devidamente fundamentado.

**7.5** A Coordenadoria de Processos Seletivos da UEL não se responsabiliza pelo não recebimento de recursos enviados via SEDEX.

**7.6** Não serão aceitos recursos que não estiverem redigidos no formulário específico, bem como os encaminhados por via postal comum, via fax ou via correio eletrônico, sob pena de serem preliminarmente indeferidos.

**7.7** O recurso será apreciado pela Banca Examinadora, especialmente designada, que emitirá parecer no prazo de sete dias, a partir do encerramento do prazo previsto no item 7.2. O resultado será comunicado ao requerente nos próprios autos do recurso.

**7.8** Os pontos relativos às questões da prova objetiva, que porventura forem anuladas, serão atribuídos a todos os candidatos que fizeram a prova. Se houver alteração de item integrante da prova, por força de impugnações, do gabarito oficial provisório essa alteração valerá para todos os candidatos, independentemente de terem recorrido.

**7.9** Não serão admitidos recursos relativos ao preenchimento incompleto, equivocado ou incorreto do cartão-resposta.

**7.10** Não será concedida revisão, segunda chamada, vistas ou recontagem de pontos da prova objetiva.

**7.11** Uma vez julgados os recursos apresentados, será divulgada a classificação final, compreendendo os resultados da prova objetiva e da prova de títulos, a qual não caberá recursos adicionais.

## **8 DA CLASSIFICAÇÃO FINAL NO CONCURSO PÚBLICO**



**ESTADO DO PARANÁ**  
**Secretaria de Estado da Administração e da Previdência**  
**Departamento de Recursos Humanos**

**8.1** Os candidatos aprovados e classificados serão ordenados de acordo com os valores decrescentes das médias finais em listas por Núcleo Regional de Educação, bem como, nome e RG.

**8.2** A média final no concurso público será obtida através da média ponderada da pontuação obtida pelo candidato, sendo que a prova objetiva terá peso 6 (seis) e a avaliação de títulos terá peso 4 (quatro).

**8.3** Quando o número de vagas comportar, conforme especificado nos subitens 3.4 e 3.5 haverá três listas de classificação por Núcleo Regional.

I uma lista geral de todos os candidatos aprovados e classificados;

II uma lista dos candidatos aprovados e classificados que se declararam afrodescendentes;

III uma lista dos candidatos aprovados e classificados que se declararam pessoas com deficiência.

## **9 DOS CRITÉRIOS DE DESEMPATE**

**9.1** Em caso de empate na nota final do concurso, terá preferência o candidato que:

- a) obtiver a maior pontuação nas questões de Conhecimentos Específicos da prova objetiva;
- b) obtiver a maior pontuação nas questões de Fundamentos da Educação da prova objetiva.
- c) obtiver a maior pontuação nas questões de Conhecimentos Gerais da prova objetiva.
- d) obtiver a maior pontuação nas questões de Compreensão de Texto da prova objetiva.
- e) possuir maior tempo de serviço público prestado ao Estado do Paraná.
- f) for o mais idoso.

## **10 DO APROVEITAMENTO**

**10.1** O candidato aprovado e classificado no concurso público terá uma classificação por Núcleo Regional de Educação para o qual se inscreveu e uma classificação geral do Estado, ambas por disciplina.



**ESTADO DO PARANÁ**  
**Secretaria de Estado da Administração e da Previdência**  
**Departamento de Recursos Humanos**

**10.2** Em caso de não haver candidatos aprovados e classificados em número suficiente em um Núcleo Regional de Educação e permanecer a necessidade de preenchimento de vaga(s), poderá ser utilizada a ordem de classificação geral do Estado, independente da localidade de residência do candidato.

**10.3** Caso o candidato opte por não assumir a vaga na classificação geral do Estado manterá sua classificação no Núcleo Regional de Educação pelo qual se inscreveu.

### **11 DA AVALIAÇÃO MÉDICA**

**11.1** Todos os candidatos aprovados e classificados para as vagas existentes serão convocados por edital próprio para se submeter a avaliação médica, de caráter eliminatório.

**11.2** A avaliação médica abrangerá exames laboratoriais e exames físicos a serem especificados no edital de convocação.

**11.3** Para a avaliação médica, o candidato deverá vir munido de documento de identidade, devendo assinar lista de presença.

**11.4** Na avaliação médica, será considerado apto o candidato que não apresentar quaisquer alterações patológicas que o contra-indiquem ao desempenho do cargo para o qual se inscreveu.

**11.5** O candidato convocado que, na avaliação médica for considerado inapto por determinado período, terá sua vaga garantida sem prejuízo para a nomeação dos demais candidatos, até que, dentro do prazo previsto no laudo, submeta-se a nova avaliação.

### **12 DAS DISPOSIÇÕES FINAIS**

**12.1** Caberá ao Secretário de Estado da Administração e da Previdência homologar o resultado final do Concurso Público, dentro de 30 (trinta) dias, contados da publicação da classificação final.

**12.2** O prazo de validade do Concurso será de 02 (dois) anos, a partir da data da publicação de sua homologação, podendo ser prorrogado por igual período.

**12.3** O candidato aprovado, após cumprir todas as etapas do Concurso, será convocado mediante edital próprio para escolha de vaga e apresentação da documentação exigida para a posse no cargo, prevista no item 4, deste Edital.



**ESTADO DO PARANÁ**  
**Secretaria de Estado da Administração e da Previdência**  
**Departamento de Recursos Humanos**

**12.4** A não apresentação dos documentos comprobatórios dos requisitos exigidos para a posse no cargo importará em nulidade da aprovação ou da classificação e perda dos direitos decorrentes, sem prejuízo das sanções penais aplicáveis.

**12.5** Não haverá segunda chamada para nenhuma prova, fase ou etapa do concurso, importando a ausência do candidato, por qualquer motivo, inclusive moléstia, acidente ou outro fato, na sua eliminação automática do Concurso.

**12.6** O candidato poderá obter informações referentes ao Concurso Público junto à Coordenadoria de Processos Seletivos da UEL, localizada na Rodovia Celso Garcia Cid, 445, CEP 86051-990, Caixa Postal – 6050, em Londrina, Tele fone: (43) 3371 - 4393, ou via Internet no endereço eletrônico [www.cops.uel.br](http://www.cops.uel.br), ou na página do Governo do Estado do Paraná, [www.pr.gov.br](http://www.pr.gov.br).

**12.7** É de inteira responsabilidade do candidato acompanhar a publicação de todos os atos, editais e comunicados referentes a este Concurso Público no Diário Oficial do Estado do Paraná e divulgados na Internet nos endereços eletrônicos [www.cops.uel.br](http://www.cops.uel.br) e [www.pr.gov.br](http://www.pr.gov.br).

**12.8** A aprovação no Concurso, com classificação dentro do limite de vagas, não assegura ao candidato o direito de ingresso no cargo, ocorrendo sempre a nomeação por interesse e conveniência da Administração.

**12.9** Será excluído do Concurso, por ato do Secretário de Estado da Administração e da Previdência, o candidato que prestar declaração falsa ou inexata, em qualquer documento, ou usar de meios ilícitos durante o processo do Concurso.

**12.10** É de responsabilidade do candidato, durante o prazo de validade do concurso, manter atualizado o seu endereço junto à Coordenadoria de Processos Seletivos da Universidade Estadual de Londrina até 28 de Fevereiro de 2005.

**12.11** Os casos omissos serão resolvidos pela Diretora do Departamento de Recursos Humanos da Secretaria de Estado da Administração e Previdência – SEAP.

Departamento de Recursos Humanos, em 30 de setembro de 2004.

Sônia Maria Fedri Schober,

Diretora de Recursos Humanos.



GOVERNO DO  
PARANÁ

ESTADO DO PARANÁ  
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

**EDITAL Nº 10/2007 – GS/SEED**

O SECRETÁRIO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições legais e considerando a autorização governamental exarada no protocolado nº 9.480.097-8, de 11/05/2007, por meio de delegação de poderes instituídos por Resolução, resolve tornar pública as normas relativas à realização do Concurso Público para o provimento de vagas no cargo de Professor Pedagogo, do Quadro Próprio do Magistério, atuação nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, Nível I, Classe 1, Código PNI-1, conforme Lei Complementar nº 103/2004, de 15/03/2004.

**1. DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES:**

- 1.1. O Concurso Público será regido por este Edital e executado pelo Núcleo de Concursos da Universidade Federal do Paraná.
- 1.2. O presente Edital, a homologação final, e todos os demais atos relativos ao Concurso serão publicados no Diário Oficial do Estado do Paraná e, ainda, serão divulgados pela *Internet*, nos endereços eletrônicos [www.nc.ufpr.br](http://www.nc.ufpr.br) e [www.diaadiaeducacao.pr.gov.br](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br)
- 1.3. O Concurso Público compreenderá as seguintes etapas:
  - a) de prova de conhecimentos, aferidos por meio de aplicação de prova objetiva de caráter eliminatório e classificatório;
  - b) de prova de títulos, de caráter classificatório.

**2. DO CARGO**

PROFESSOR Pedagogo do Quadro Próprio do Magistério, atuação nos anos iniciais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, Nível I, Classe 1, Código PNI-1, conforme Lei Complementar nº 103/2004, de 15/03/2004.

- 2.1. REGIME JURÍDICO: Estatutário, com direitos, vantagens, obrigações e atribuições especificadas na Lei Complementar nº 7, de 22 de dezembro de 1976 (Estatuto do Magistério), na Lei Complementar nº 77, de 26 de abril de 1996, na Lei Complementar nº 103/2004, de 15 de março de 2004, na Lei Complementar nº 106/2004, de 22 de dezembro de 2004, na Lei Estadual nº 6.174, de 16 de novembro de 1970 (Estatuto dos Funcionários Cíveis do Paraná) e legislação pertinente que vier a ser aplicada.
- 2.2. CARGA HORÁRIA: 20 horas semanais.
- 2.3. REMUNERAÇÃO MENSAL INICIAL: R\$ 602,76 (Seiscentos e dois reais e setenta e seis centavos) mais auxílio transporte conforme Lei Complementar nº 103/2004, de 15/03/2004.



**GOVERNO DO  
PARANÁ**

**ESTADO DO PARANÁ  
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO**

**EDITAL Nº 10/2007 – GS/SEED**

2.4. ESCOLARIDADE MÍNIMA: Licenciatura Plena em Pedagogia.

2.4.1. HABILITAÇÃO – PROFESSOR PEDAGOGO.

2.4.2. DOCUMENTOS COMPROBATÓRIOS EXIGIDOS PARA A INVESTIDURA NO CARGO:

Diploma devidamente registrado de curso de Licenciatura Plena em Pedagogia ou Diploma, devidamente registrado, de curso de Licenciatura Curta com o necessário apostilamento de complementação para Licenciatura Plena em Pedagogia, todos obrigatoriamente acompanhados dos respectivos históricos escolares ou, Diploma de Curso de Normal Superior com o necessário apostilamento de complementação em Pedagogia.

2.4.3. Excetuado o Certificado de Programa Especial de Formação Pedagógica, somente serão aceitos Certificados ou Certidões de conclusão de Curso de Licenciatura Plena, acompanhados do respectivo Histórico Escolar com a necessária comprovação pela Instituição de Ensino de que o Diploma encontra-se em trâmite para registro.

2.4.4. Tanto o Diploma quanto a Certidão e/ou Certificado de conclusão de curso deverão referir-se a curso devidamente reconhecido pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), Conselho Nacional de Educação (CNE) ou Conselho Estadual de Educação (CEE).

2.4.5 O reconhecimento exigido no item anterior, deverá estar expresso no documento de conclusão do curso.

2.4.6 Não serão aceitos para os efeitos de comprovação de Licenciatura Plena, na disciplina de inscrição, Certidões, Certificados ou Diplomas de cursos sequenciais.

2.5 DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES DO CARGO:

Coordenar a elaboração coletiva e acompanhar a efetivação do Projeto Político-Pedagógico e do Plano de Ação da Escola; coordenar a construção coletiva e a efetivação da Proposta Pedagógica Curricular da Escola, a partir das Políticas Educacionais da SEED/PR e das Diretrizes Curriculares Nacionais e Estaduais; promover e coordenar reuniões pedagógicas e grupos de estudo para reflexão e aprofundamento de temas relativos ao trabalho pedagógico e para a elaboração de propostas de intervenção na



GOVERNO DO  
PARANÁ

ESTADO DO PARANÁ  
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

**EDITAL Nº 10/2007 – GS/SEED**

realidade da escola; participar e intervir, junto à direção, da organização do trabalho pedagógico escolar no sentido de realizar a função social e a especificidade da educação escolar; sistematizar, junto à comunidade escolar, atividades que levem à efetivação do processo ensino e aprendizagem, de modo a garantir o atendimento às necessidades do educando; participar da elaboração do projeto de formação continuada de todos os profissionais da escola e promover ações para a sua efetivação, tendo como finalidade a realização e o aprimoramento do trabalho pedagógico escolar; analisar as propostas de natureza pedagógica a serem implantadas na escola, observando a legislação educacional em vigor e o Estatuto da Criança e do Adolescente, como fundamentos da prática educativa; coordenar a organização do espaço-tempo escolar a partir do Projeto Político-Pedagógico e da Proposta Pedagógica Curricular da Escola, intervindo na elaboração do calendário letivo, na formação de turmas, na definição e distribuição do horário semanal das aulas e disciplinas, da hora-atividade, no preenchimento do Livro Registro de Classe de acordo com as Instruções Normativas da SEED e em outras atividades que interfiram diretamente na realização do trabalho pedagógico; coordenar, junto à direção, o processo de distribuição de aulas e disciplinas a partir de critérios legais, pedagógicos e didáticos e da Proposta Pedagógica Curricular da Escola; organizar e acompanhar a avaliação do trabalho pedagógico escolar pela comunidade interna e externa; apresentar propostas, alternativas, sugestões e/ou críticas que promovam o desenvolvimento e o aprimoramento do trabalho pedagógico escolar, conforme o Projeto Político-Pedagógico, a Proposta Pedagógica Curricular, o Plano de Ação da Escola e as Políticas Educacionais da SEED; coordenar a elaboração de critérios para aquisição, empréstimo e seleção de materiais, equipamentos e/ou livros de uso didático-pedagógico, a partir da Proposta Pedagógica Curricular e do Projeto Político-Pedagógico da Escola; participar da organização pedagógica da biblioteca, assim como do processo de aquisição de livros e periódicos; orientar o processo de elaboração dos Planos de Trabalho Docente junto ao coletivo de professores da escola; subsidiar o aprimoramento teórico-metodológico do coletivo de professores da escola, promovendo estudos sistemáticos, trocas de experiência, debates e oficinas pedagógicas; organizar a hora-atividade do coletivo de professores da escola, de maneira a garantir que esse espaço-tempo seja utilizado em função do processo pedagógico desenvolvido em sala de aula; atuar, junto ao coletivo de professores, na elaboração de propostas de recuperação de estudos a partir das necessidades de aprendizagem identificadas em sala de aula, de modo a garantir as condições básicas para efetivação do processo de socialização e apropriação do conhecimento científico; organizar a realização dos Conselhos de Classe, de forma a garantir um processo coletivo de formulação do trabalho pedagógico desenvolvido pela escola e em sala de aula, além de coordenar a elaboração de propostas de intervenção decorrentes desse processo; informar ao coletivo da comunidade escolar os dados do aproveitamento escolar; coordenar o processo coletivo de elaboração e aprimoramento do Regimento Escolar, garantindo a participação democrática de toda a comunidade escolar; orientar a



GOVERNO DO  
PARANÁ

ESTADO DO PARANÁ  
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

**EDITAL Nº 10/2007 – GS/SEED**

comunidade escolar na proposição e construção de um processo pedagógico numa perspectiva transformadora; ampliar os espaços de participação, de democratização das relações, de acesso ao saber da comunidade escolar; participar do Conselho Escolar, subsidiando teórica e metodologicamente as discussões e reflexões acerca da organização e efetivação do trabalho pedagógico escolar; propiciar o desenvolvimento da representatividade dos alunos e sua participação nos diversos momentos e órgãos colegiados da escola; promover a construção de estratégias pedagógicas de superação de todas as formas de discriminação, preconceito e exclusão social e de ampliação do compromisso ético-político com todas as categorias e classes sociais.

**3 DAS VAGAS**

- 3.1. As vagas serão ofertadas por Núcleo Regional de Educação conforme Anexo III, deste Edital.
- 3.2. Os candidatos aprovados e classificados, dentro do número de vagas fixadas neste Edital, escolherão vagas em unidade(s) escolar(es) em Municípios jurisdicionados ao Núcleo Regional de Educação pelo qual se inscreveram.
- 3.3. Quando couber, os candidatos deverão optar se desejam concorrer a vagas preferenciais de afro-descendentes ou de pessoas com deficiência.
- 3.4. Na inexistência de candidatos inscritos, aprovados ou habilitados para as vagas destinadas aos afro-descendentes ou às pessoas com deficiência, essas vagas serão ocupadas pelos demais candidatos aprovados e habilitados, observada a ordem geral de classificação.
  - 3.4.1. O número de vagas reservadas, por Núcleo Regional de Educação, para pessoas com deficiência e afro-descendentes encontra-se discriminado no Anexo III, deste Edital.
- 3.5. O candidato com deficiência ou que se declarar afro-descendente, no ato da inscrição, participará do concurso em igualdade de condições com os demais candidatos no que concerne:
  - I. ao conteúdo das provas;
  - II. à avaliação e aos critérios de aprovação;
  - III. ao horário e ao local de aplicação de provas; e
  - IV. ao requisito mínimo exigido para aprovação.

**3.6. DA RESERVA DE VAGAS PARA AFRO-DESCENDENTES**



GOVERNO DO  
PARANÁ

ESTADO DO PARANÁ  
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

**EDITAL Nº 10/2007 – GS/SEED**

- 3.6.1. Pelo disposto na Lei Estadual n.º 14.274, de 24 de dezembro de 2003, fica reservado, aos afro-descendentes, o percentual de 10% das vagas previstas para o cargo, por Núcleo Regional de Educação, de acordo com o presente Edital.
- 3.6.2. Para efeitos deste Edital, considerar-se-á afro-descendente aquele que assim se declarar expressamente no ato da inscrição, identificando-se como de cor preta ou parda, pertencente à etnia negra, devendo tal informação integrar os registros cadastrais de ingresso de servidores, conforme o disposto no parágrafo único, do art. 4º, da citada Lei.
- 3.6.3. Detectada a falsidade na declaração a que se refere o item anterior, sujeitar-se-á o infrator, se candidato, à anulação da inscrição no Concurso Público e, se já nomeado no cargo efetivo, à pena disciplinar de exoneração.

*3.7. DA RESERVA DE VAGAS PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA*

- 3.7.1. Às pessoas com deficiência, amparadas pelo art. 37, inciso VIII, da Constituição Federal, pela Lei Estadual nº 13.456, de 11 de janeiro de 2002 e, Decreto Estadual 2.508, de 20 de janeiro de 2004, fica reservado o percentual de 5% das vagas, previstas para o cargo de Professor por Núcleo Regional de Educação.
- 3.7.2. São consideradas pessoas com deficiência, aquelas que se enquadram nas categorias discriminadas no art. 34 do Decreto Estadual nº 2.508/04 e Lei Estadual nº 15.139, de 31 de maio de 2006.
- 3.7.3. Fica assegurado à pessoa com deficiência o direito de inscrever-se no concurso para provimento de cargo, cujas atribuições sejam compatíveis com a sua deficiência, devendo ser observados os procedimentos específicos previstos para o ato de inscrição, para que se possa fazer uso das prerrogativas que lhe são facultadas.
- 3.7.4. No ato de inscrição, o candidato com deficiência poderá requerer condições diferenciadas para a realização das provas.
- 3.7.5. São condições diferenciadas: prova ampliada, prova em Braille, solicitação de leitor, intérprete de libras, intérprete para leitura labial, mobiliário especial, etc.
- 3.7.6. O atendimento às condições diferenciadas ficará sujeito à análise da viabilidade e razoabilidade do pedido.



GOVERNO DO  
PARANÁ

ESTADO DO PARANÁ  
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

**EDITAL Nº 10/2007 – GS/SEED**

- 3.7.7. O candidato que se declarar deficiente participará do Concurso Público em igualdade de condições com os demais candidatos, no que diz respeito ao conteúdo das provas, à avaliação das provas e aos critérios de aprovação, ao dia, horário e local de aplicação das provas e à nota mínima exigida.
- 3.7.8. Na inexistência de candidatos inscritos, aprovados ou habilitados para as vagas destinadas às pessoas portadoras de deficiência, as mesmas serão ocupadas pelos demais candidatos, observada a ordem geral de classificação de cada cargo/função.
- 3.7.9. Os candidatos que, dentro do período de inscrição, não atenderem aos dispositivos mencionados no item [3.7.1.](#), não serão considerados deficientes e não terão provas especiais preparadas ou condições diferenciadas para a realização das mesmas.
- 3.7.10. Após a investidura no cargo, a deficiência não poderá ser argüida para justificar a concessão de aposentadoria.
- 3.7.11. Por medida de segurança, as provas dos candidatos com deficiência poderão ser gravadas ou filmadas.
- 3.7.12. O candidato com deficiência, que não realizar a inscrição de acordo com o disposto no item [5.14](#) e seus subitens não concorrerá à reserva de vagas para pessoas com deficiência e não receberá atendimento especial, não cabendo interpor recurso em favor de sua situação.
- 3.7.13. DA VERIFICAÇÃO DA COMPATIBILIDADE DE DEFICIÊNCIA COM O DESEMPENHO DA FUNÇÃO**
- 3.7.13.1. O candidato que no ato de inscrição se declarar deficiente, se aprovado e classificado, será convocado por Edital próprio para avaliação da compatibilidade de sua deficiência, com o exercício das atribuições do cargo no qual se inscreveu.
- I. Para o cumprimento do disposto no item anterior, será constituída equipe multiprofissional, composta de quatro profissionais capacitados e atuantes nas áreas das deficiências em questão,



**GOVERNO DO  
PARANÁ**

**ESTADO DO PARANÁ  
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO**

**EDITAL Nº 10/2007 – GS/SEED**

- 3.7.13.2. sendo um deles médico, e três profissionais integrantes da carreira almejada pelo candidato.
- 3.7.13.3. A equipe multiprofissional de que trata o item anterior emitirá parecer observando:
- I. as informações prestadas pelo candidato no ato da inscrição;
  - II. a natureza das atribuições e tarefas essenciais do cargo a desempenhar;
  - III. a viabilidade das condições de acessibilidade e as adequações do ambiente de trabalho na execução das tarefas;
  - IV. a possibilidade de uso, pelo candidato, de equipamentos e outros meios que habitualmente utilize;
  - V. o CID e outros padrões reconhecidos nacional e internacionalmente.
- 3.7.13.4. A equipe multiprofissional avaliará a compatibilidade entre as atribuições do cargo e a necessidade especial do candidato durante o estágio probatório, conforme art. 40, § 2º, Lei 15.139/06, de 31/05/2006.
- 3.7.13.5. À hipótese de a pessoa com deficiência ser considerada inapta, será constituída de ofício, no prazo de 30 dias, Junta Médica para os exames, sendo o fato comunicado ao Conselho Estadual dos Direitos da Pessoa com Deficiência.
- 3.7.13.6 Da Junta Médica de que trata o item anterior farão parte, no mínimo, um médico clínico, dois médicos especialistas na área da deficiência do candidato e um médico com conhecimentos de reabilitação da mesma deficiência, sendo facultado ao candidato indicar um médico para integrar a Junta Médica (Art. 20, § 1º, Lei nº13.456, de 11/01/02).
- 3.7.13.7. Mantida pela Junta Médica a inaptidão, poderá o candidato, recorrer no prazo de 30 dias, ao Secretário de Estado da Administração e da Previdência, que decidirá sobre a matéria, ouvido o Conselho Estadual dos Direitos da Pessoa com Deficiência (Art. 21, Lei nº 13.456, de 11/01/2002).



GOVERNO DO  
PARANÁ

ESTADO DO PARANÁ  
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

**EDITAL Nº 10/2007 – GS/SEED**

3.7.13.8. A deficiência existente, quando da nomeação para o cargo, não poderá ser argüida ou utilizada para justificar mudança de função.

**4. DOS REQUISITOS PARA A INVESTIDURA NO CARGO**

4.1. São condições e requisitos legais para provimento no cargo de Professor, aos quais o candidato deverá atender:

- 4.1.1. Ser Brasileiro nato ou naturalizado. No caso de nacionalidade portuguesa, o candidato deverá estar amparado pelo estatuto de igualdade entre brasileiros e portugueses, com reconhecimento do gozo dos direitos políticos, na forma do disposto no art. 13, do Decreto Federal N.º 70.436, de 18 de abril de 1972;
- 4.1.2. ter 18 (dezoito) anos completos até a data de posse no cargo;
- 4.1.3. apresentar original e cópia da documentação comprobatória da escolaridade mínima exigida, conforme o disposto no subitem 2.4.;
- 4.1.4. apresentar cópia do Certificado de reservista ou de dispensa da incorporação do serviço militar, se candidato do sexo masculino;
- 4.1.5. apresentar cópia do Título de Eleitor e cópia do último comprovante de votação;
- 4.1.6. apresentar aptidão física e mental, comprovada por avaliação médica oficial, através de Edital específico, para o exercício das atribuições do cargo;
- 4.1.7. apresentar Declaração de Acúmulo de Cargos;
- 4.1.8. apresentar cópia do CPF – Cadastro de Pessoa Física;
- 4.1.9. cumprir as determinações deste Edital e dos demais que vierem a ser publicados.

**5. DA INSCRIÇÃO E PAGAMENTO DA TAXA**

5.1. Antes de efetuar a inscrição, o candidato deverá verificar se possui os requisitos exigidos para investidura no cargo, conforme o [item 4](#), deste Edital, os quais serão exigidos no preenchimento da ficha de inscrição no concurso.



GOVERNO DO  
PARANÁ

ESTADO DO PARANÁ  
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

**EDITAL Nº 10/2007 – GS/SEED**

- 5.2. As inscrições serão realizadas entre as oito horas (8h00min) do dia 01 de outubro de 2007 e as dezesseis horas (16h00min) do dia 15 de outubro de 2007, somente via *Internet*, no site [www.nc.ufpr.br](http://www.nc.ufpr.br).
- 5.3. No ato da inscrição, o candidato poderá inscrever-se para até duas disciplinas, áreas e/ou sub-áreas, no mesmo Núcleo Regional de Educação, desde que efetue as inscrições e os respectivos pagamentos, separadamente, e sua formação se enquadre nas especificações previstas nos Editais correspondentes.
- 5.4. O candidato deverá optar para inscrever-se por um único Núcleo Regional de Educação, conforme indicado no Anexo III, deste Edital.
- 5.5. A veracidade das informações prestadas no formulário de inscrição é de inteira responsabilidade do candidato, que a assume ao enviá-lo e arca com as conseqüências de eventuais erros de preenchimento.
- 5.6. Após o preenchimento do formulário de inscrição, o candidato deverá conferir as informações, imprimir o boleto bancário e pagá-lo preferencialmente nas casas lotéricas ou na rede bancária até o dia 15 de outubro de 2007.
- 5.7. A taxa de inscrição para o cargo de Professor é de R\$ 60,00 (sessenta reais).
- 5.8. Não haverá isenção total ou parcial do valor da taxa de inscrição.
- 5.9. Ao inscrever-se, o candidato deverá optar por uma vaga afro-descendente ou por uma vaga para portador de deficiência, sendo as mesmas excludentes.
- 5.10. Antes de efetuar o recolhimento da taxa de inscrição, o candidato deverá certificar-se de que preenche todos os requisitos exigidos para a participação no Concurso Público, pois a taxa, uma vez paga, não será restituída em hipótese alguma.
- 5.11. O simples agendamento do pagamento da taxa de inscrição em casa lotérica ou banco não é suficiente, pois, a inscrição somente será efetivada após a identificação eletrônica do pagamento da respectiva taxa.
- 5.12. A inscrição no Concurso Público implica em compromisso tácito e irrestrito das condições estabelecidas neste Edital, das quais o candidato não poderá alegar desconhecimento ou discordância.
- 5.13. Não serão aceitos quaisquer pedidos de alteração de Núcleo para o qual o candidato se inscreveu, após a efetivação da inscrição.



**GOVERNO DO  
PARANÁ**

**ESTADO DO PARANÁ  
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO**

**EDITAL Nº 10/2007 – GS/SEED**

- 5.14. O candidato com deficiência, que necessite de atendimento especial, deverá encaminhar ao NC/UFPR um laudo médico expedido no prazo de até 90 (noventa) dias antes do término das inscrições e preencher o formulário próprio, disponível no site [www.nc.ufpr.br](http://www.nc.ufpr.br).
- 5.14.1 O laudo médico e o formulário devem ser entregues pessoalmente na Secretaria do Núcleo de Concursos (das 8h30min às 17h30min) ou enviados pelo correio via SEDEX, durante o período de inscrição, ao:
- Setor de Ciências Agrárias  
Prédio do Núcleo de Concursos  
Rua dos Funcionários, 1540  
CEP80035-050      Juvevê      Curitiba-PR
- 5.14.2 O laudo médico deve atestar a área e o grau de deficiência, com expressa referência ao código correspondente da Classificação Internacional da Doença – CID, bem como a provável causa da deficiência.
- 5.14.3. Não será concedido atendimento especial aos candidatos que não efetuarem a entrega do laudo e do formulário ao NC/UFPR até a data especificada.
- 5.14.4. O atendimento às condições solicitadas ficará sujeito à análise de viabilidade e razoabilidade do pedido.
- 5.15. A partir de 05 de outubro de 2007, o candidato poderá verificar no site [www.nc.ufpr.br](http://www.nc.ufpr.br) e no Diário Oficial do Estado do Paraná, a confirmação da sua inscrição, devendo, se houver alguma divergência, entrar em contato com o Núcleo de Concursos/UFPR, pelo telefone (0xx41) 3313-8800 (Central de Atendimento ao Candidato – NC).
- 5.16. A partir de 16 de novembro de 2007, o candidato deverá acessar o site [www.nc.ufpr.br](http://www.nc.ufpr.br) e imprimir o seu comprovante de ensalamento, no qual estarão indicados o local, o horário e o endereço da realização da prova.
- 5.17. O comprovante de ensalamento será exigido para o ingresso do candidato na sala de prova, juntamente com o documento original de identidade.

**6. DO PRAZO DE VALIDADE**

- 6.1. O prazo de validade do Concurso Público será de dois anos, prorrogável uma vez, por igual período.



**GOVERNO DO  
PARANÁ**

**ESTADO DO PARANÁ  
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO**

**EDITAL Nº 10/2007 – GS/SEED**

- 6.2. O prazo de validade será contado da data em que for publicado o ato de homologação do resultado final do concurso.
- 6.3. Havendo retificação da homologação do resultado final do concurso, não implicará na alteração do termo inicial do respectivo prazo de validade.

**7. DAS PROVAS E DOS PROCEDIMENTOS**

*7.1. DA PROVA OBJETIVA*

- 7.1.1. De caráter eliminatório e classificatório, contendo 40 (quarenta) questões, abrangendo os conteúdos de conhecimentos específicos e conhecimentos de fundamentos da educação, constantes do Anexo II, deste Edital e valerá 70 (setenta) pontos.
- 7.1.2. Será aplicada no dia 25 de novembro de 2007, simultaneamente, nos municípios-sedes, relacionados no Anexo I deste Edital, no horário conforme tabela a seguir.

**TABELA DE REALIZAÇÃO DE PROVA**

DATA	Fechamento dos portões	Hora do início da resolução da prova	Duração
25/11/07	13h30min*	14h00min	5h

\* Os relógios da Comissão Organizadora do Concurso Público serão acertados pelo horário oficial de Brasília, de acordo com o Observatório Nacional, disponível no serviço telefônico 130.

- 7.1.3. O candidato deverá comparecer ao local designado para a realização da prova, munido do material necessário (caneta esferográfica com tinta preta, lápis ou lapiseira e borracha), do comprovante de ensalamento e do original do documento de identidade.
- 7.1.4. São documentos oficiais de identidade: Carteiras e/ou Cédulas de Identidade expedidas pelas Secretarias de Segurança, pelas Forças Armadas, pela Polícia Militar, pelo Ministério das Relações Exteriores; Cédulas de Identidade fornecidas por Ordens ou Conselhos de Classe, que por Lei Federal, tenham validade como documento de identidade (como, por exemplo, as do CREA e da OAB); Carteira de Trabalho e Previdência Social, bem como Carteira Nacional



**GOVERNO DO  
PARANÁ**

**ESTADO DO PARANÁ  
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO**

**EDITAL Nº 10/2007 – GS/SEED**

- 7.1.5. de Habilitação para dirigir veículo (com fotografia), na forma da Lei n.º 9.053/97.
- 7.1.6. Os documentos para ingresso na sala de prova, referidos no item anterior, devem estar válidos e em perfeitas condições, de modo a permitir, com clareza, a identificação do candidato.
- Não será aceita cópia de documento de identidade, ainda que autenticada, nem protocolo de documento.
- 7.1.7. As portas de acesso aos prédios onde serão realizadas as provas serão fechadas 13h30min. Os relógios da Comissão organizadora do Concurso Público serão acertados pelo horário oficial de Brasília, de acordo com o Observatório Nacional, disponível no serviço telefônico 130.
- 7.1.8. A critério do NC/UFPR poderá ser prorrogado o horário de fechamento das portas de acesso de um ou mais locais onde serão realizadas as provas, em razão de fatores externos.
- 7.1.9. A ausência do candidato, independentemente do motivo, implicará em sua eliminação do Concurso Público.
- 7.1.10. É de responsabilidade do candidato verificar o horário, a data e o local da realização da prova.
- 7.1.11. Não será permitido o ingresso de pessoas estranhas ao Concurso Público no local de aplicação das provas.
- 7.1.12. De modo a se garantir a lisura e a idoneidade do Concurso Público, o candidato deverá autenticar, com a mesma impressão digital do documento oficial de identidade, a ficha de identificação que lhe será entregue.
- 7.1.13. Em caso de perda ou roubo de documento, o candidato será admitido para realizar as provas desde que tenha se apresentado no local de seu ensalamento e que seja possível verificar seus dados junto ao NC/UFPR antes da hora marcada para início das provas.
- 7.1.14. Nas salas de prova e durante a realização desta, não será permitido ao candidato:
- b) manter em seu poder relógios e aparelhos eletrônicos (BIP, telefone celular, calculadora, agenda eletrônica, MP3, etc.), devendo seguir as



**GOVERNO DO  
PARANÁ**

**ESTADO DO PARANÁ  
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO**

**EDITAL Nº 10/2007 – GS/SEED**

- c) orientações fornecidas pelos aplicadores antes do início da prova. O candidato que estiver portando quaisquer desses instrumentos durante a realização da prova será eliminado do Concurso Público;
  - d) usar bonés, gorros, chapéus e assemelhados;  
alimentar-se dentro da sala de prova, devendo aqueles que necessitarem fazê-lo por motivos médicos, solicitar ao aplicador de provas o seu encaminhamento à sala de inspeção;
  - e) comunicar-se com outro candidato, nem usar calculadoras e equipamentos similares, livros, anotações, réguas de cálculo, impressos ou qualquer outro material de consulta;
  - f) portar, em qualquer circunstância, qualquer tipo de arma no local da prova.
- 7.1.15. A duração da prova será de 5 (cinco) horas, incluindo o tempo para o preenchimento do cartão-resposta.
- 7.1.15.1. Para os candidatos que se inscreverem em duas disciplinas ou áreas/subáreas, o tempo de duração da prova será de 5 (cinco) horas, incluindo o tempo para o preenchimento do cartão resposta.
- 7.1.16. Nas provas haverá, para cada candidato, um caderno de prova e um cartão-resposta identificado e numerado adequadamente.
- 7.1.17. As provas serão constituídas de questões de múltipla escolha, com cinco alternativas (a,b,c,d,e), das quais apenas uma deve ser assinalada.
- 7.1.18. As respostas devem ser transcritas para o cartão-resposta com caneta esferográfica com tinta preta, devendo o candidato assinalar uma única resposta para cada questão.
- 7.1.19. O candidato assume plena e total responsabilidade pelo correto preenchimento do cartão-resposta e sua integridade, e só haverá substituição do mesmo, em caso de defeito em sua impressão.
- 7.1.20. O candidato somente poderá retirar-se da sala após decorrida uma hora e trinta minutos do início da prova, devendo entregar aos aplicadores o caderno de prova e o cartão-resposta devidamente assinalado e assinado.



**GOVERNO DO  
PARANÁ**

**ESTADO DO PARANÁ  
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO**

**EDITAL Nº 10/2007 – GS/SEED**

- 7.1.21. O caderno de provas conterà um espaço designado para anotação das respostas das questões objetivas, que poderá ser destacado e levado pelo candidato para posterior conferência com o gabarito.
- 7.1.22. A correção das provas objetivas será feita por meio de leitura óptica do cartão-resposta. Não serão consideradas questões não assinaladas ou que contenham mais de uma resposta, emenda ou rasura. Não será permitido o uso de corretivo.
- 7.1.23. Os procedimentos e os critérios para correção das provas são de responsabilidade do NC/UFPR
- 7.1.24. Só será permitido ao candidato ausentar-se da sala de realização da prova, acompanhado por um componente da equipe de execução do concurso.
- 7.1.25. A candidata que tiver necessidade de amamentar durante a realização da prova deverá levar um acompanhante, que ficará responsável pela guarda da criança. A candidata que não levar acompanhante não realizará a prova.
- 7.1.26. Excepcionalmente e a critério médico devidamente comprovado, o candidato que estiver impossibilitado de realizar a prova em sala de prova poderá realizá-la em local especialmente designado pelo NC/UFPR.
- 7.1.27. Os casos citados nos itens 7.1.25. e 7.1.26., bem como outros casos de emergência, devem ser comunicados ao Núcleo de Concursos/UFPR, pelo telefone/fax (041) 3313-8832.
- 7.1.28. O candidato que durante a realização das provas incorrer em qualquer das hipóteses abaixo terá sua prova anulada e será automaticamente eliminado do concurso:
- a) fizer anotação de informações relativas às suas respostas no comprovante de inscrição ou em qualquer outro meio que não os permitidos;
  - b) recusar-se a entregar o material das provas ao término do tempo destinado para a sua realização;
  - c) afastar-se da sala, a qualquer tempo, portando o caderno de provas ou o cartão- resposta;
  - d) descumprir as instruções contidas no caderno de provas ou na folha de rascunho;
  - e) utilizar ou tentar utilizar meios fraudulentos ou ilegais para obter a sua aprovação ou a aprovação de terceiros no Concurso Público;



GOVERNO DO  
PARANÁ

ESTADO DO PARANÁ  
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

**EDITAL Nº 10/2007 – GS/SEED**

- g) praticar atos contra as normas ou a disciplina, durante a aplicação das provas;
- h) faltar com o devido respeito para com qualquer membro da equipe de aplicação das provas, para com qualquer autoridade presente ou para com outro candidato.

- 7.1.29. Não poderão ser fornecidas, em tempo algum, por nenhum membro da equipe de aplicação das provas ou pelas autoridades presentes à prova, informações referentes ao conteúdo das provas ou aos critérios de avaliação/classificação.
- 7.1.30. Constatada a utilização, pelo candidato, a qualquer tempo, por meio eletrônico, estatístico, visual ou grafológico, de procedimentos ilícitos, a prova será objeto de anulação, sendo o candidato automaticamente eliminado do Concurso Público, sem prejuízo das correspondentes cominações legais civis e criminais.
- 7.1.31. O NC/UFPR não se responsabilizará por perdas ou extravios de objetos ou de equipamentos eletrônicos durante a realização das provas, nem por danos a eles causados.

**7.2. DA PROVA DE TÍTULOS**

- 7.2.1. A prova de títulos é de caráter classificatório e valerá 30 (trinta) pontos.
- 7.2.2. Os candidatos informarão o seus títulos, no site [www.nc.ufpr.br](http://www.nc.ufpr.br), bem como, o tempo de experiência profissional e os cursos que possuem correspondentes à(s) disciplina(s) de escolha, conforme quadro especificado no subitem 7.2.8.
- 7.2.3. Os títulos deverão ter validade até a data de 15/10/07, prazo final de inscrição no Concurso Público, quando da convocação para a homologação dos mesmos.
- 7.2.4. A comprovação da experiência profissional deverá ser feita da seguinte forma:
  - a) carimbo que conste o nome, número do RG e a função que exerce o profissional emitente;
  - b) Cópia autenticada da Carteira de Trabalho (página de identificação do trabalhador e páginas contratuais);
  - c) Para comprovação do tempo de experiência profissional no Estado do Paraná, declaração ou certidão de tempo de serviço emitidas pelas Chefias dos NRE's (Núcleos Regionais de Educação);



**GOVERNO DO  
PARANÁ**

**ESTADO DO PARANÁ  
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO**

**EDITAL Nº 10/2007 – GS/SEED**

d) Para comprovação de experiência profissional no exterior, é necessário apresentar os documentos constantes no item “a”, traduzidos para a língua portuguesa por tradutor juramentado.

7.2.5. A fração igual ou superior a 6 (seis) meses será convertida em ano completo para a comprovação da experiência profissional em magistério nos anos finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio e/ou Superior, nos onde houver fração inferior ou igual a 5 (cinco) meses, serão desconsiderados os meses.

7.2.6. Não será computado, como experiência profissional, o tempo de estágio profissional supervisionado ou monitoria.

7.2.7. Não será computado como experiência profissional o tempo de serviço paralelo.

7.2.8. Somente serão aceitos os títulos a seguir relacionados, observados os limites de pontuação:

TÍTULO	PONTO	Até no Máximo
a) Experiência profissional, devidamente comprovada, em magistério no Ensino Fundamental (5 <sup>a</sup> /8 <sup>a</sup> ) e/ou no Ensino Médio particular ou público.	2 por ano	18
b) Outro curso de Licenciatura Plena, desde que não seja o utilizado para o ingresso no cargo..	2	2
c) Outra habilitação, de curso de Licenciatura Plena, desde que não seja a utilizada para o ingresso no cargo.	1	1
d) Certificado de curso de Especialização, em nível de pós graduação, na área da educação ou na área específica a que concorre, de acordo com as legislações descritas no item 2 deste Edital.	2	2
e) Diploma, devidamente registrado, de curso de pós graduação, em nível de mestrado - título de mestre - na área da educação ou na área específica a que concorre, de acordo com as legislações descritas no item 2 deste Edital.	3	3
f) Diploma, devidamente registrado, de curso de pós graduação, em nível de doutorado - título de doutor - na área da educação ou na área específica a que concorre, de acordo com as legislações descritas no item 2 deste Edital.	4	4
<b>TOTAL</b>	<b>30 PONTOS NO</b>	<b>MÁXIMO</b>

7.2.9. A homologação dos títulos informados pelo candidato, no ato da inscrição, far-se-á através de convocação por Edital específico.



GOVERNO DO  
PARANÁ

ESTADO DO PARANÁ  
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

**EDITAL Nº 10/2007 – GS/SEED**

- 7.2.10. Para comprovação de conclusão de curso de pós-graduação nos níveis especificados no subitem [7.2.8.](#), serão aceitas Certidões de conclusão de curso, acompanhadas de histórico escolar de Instituições de Ensino Superior, devidamente reconhecidas, de acordo com as legislações descritas no item 2 deste Edital.
- 7.2.11. As cópias dos documentos mencionados no item [7.2.8.](#) deverão ser devidamente autenticadas em Cartório.
- 7.2.12. Os candidatos inscritos em duas disciplinas, deverão apresentar a titulação correspondente para cada inscrição efetuada.
- 7.2.13. Os Diplomas de conclusão de cursos expedidos por instituições não brasileiras somente serão considerados se devidamente revalidados por instituição competente, na forma da legislação vigente.
- 7.2.14. Não será admitida, sob hipótese alguma, o pedido de inclusão de novos documentos encerrado o período de inscrição.
- 7.2.15. As cópias dos documentos acima mencionados não serão devolvidas em hipótese alguma, nem sob qualquer alegação.
- 7.2.16. No ato de entrega dos títulos, será fornecido ao candidato comprovante de recebimento.
- 7.2.17. Comprovada, qualquer tempo, irregularidade ou ilegalidade na obtenção dos títulos constantes no subitem [7.2.8.](#), o candidato será excluído do concurso.

**8. DOS CRITÉRIOS DE DESEMPATE**

- 8.1. Em caso de empate na nota final do concurso (somatória das duas etapas de provas) serão considerados os critérios, para desempate, segundo a ordem abaixo:
- Idade igual ou superior a 60 anos, até o último dia de inscrição neste Concurso, conforme art. 27, parágrafo único, da Lei nº 10.741, de 01/10/2003 (Estatuto do Idoso)
  - maior pontuação nas questões da prova objetiva;
  - maior tempo de serviço público prestado ao Estado do Paraná;
  - persistindo o empate, terá preferência o candidato mais idoso, excetuado o incluído na alínea “a”.



**GOVERNO DO  
PARANÁ**

**ESTADO DO PARANÁ  
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO**

**EDITAL Nº 10/2007 – GS/SEED**

## **9. DA CLASSIFICAÇÃO FINAL NO CONCURSO PÚBLICO**

9.1. Para a obtenção do resultado do concurso, serão observadas as seguintes etapas:

**I. 1ª ETAPA:** Serão considerados aprovados os candidatos que tiverem obtido, no mínimo, 50% de acertos do total das questões da prova objetiva, sendo os demais eliminados.

**II. 2ª ETAPA:** Prova de títulos, conforme pontuação obtida no subitem 7.2.3.

9.2. Os candidatos aprovados serão classificados de acordo com o resultado da somatória de pontos obtidos nas provas, em ordem decrescente, por Núcleo Regional de Educação/Nome/RG.

9.3. Quando o número total de vagas comportar o percentual para a reserva de cotas, conforme especificado nos subitens 3.6. e 3.7., haverá três listas de classificação por Núcleo Regional de Educação:

I. de todos os candidatos aprovados e classificados;

II. dos candidatos aprovados e classificados que se declararam afro-descendentes;

III. dos candidatos aprovados e classificados que se declararam pessoas com deficiência.

## **10. DO APROVEITAMENTO**

10.1. O candidato aprovado e classificado no Concurso Público terá uma classificação por Núcleo Regional de Educação para o qual se inscreveu e uma classificação geral no Estado.

10.2. Em caso de não haver candidatos aprovados classificados em número suficiente em um Núcleo Regional de Educação e permanecer a necessidade de preenchimento de vaga(s), poderá ser utilizada a ordem de classificação geral do Estado, independente da localidade de residência do candidato.

10.3. Caso o candidato opte por não assumir a vaga na classificação geral do Estado manterá sua classificação no Núcleo Regional de Educação pelo qual se inscreveu.

## **11. DA AVALIAÇÃO MÉDICA**

11.1. Todos os candidatos aprovados e classificados para as vagas existentes serão convocados por Edital próprio para se submeter à avaliação médica, de caráter eliminatório.



GOVERNO DO  
PARANÁ

ESTADO DO PARANÁ  
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

**EDITAL Nº 10/2007 – GS/SEED**

- 11.2. A avaliação médica abrangerá exames laboratoriais a serem especificados no Edital de convocação.
- 11.3. Para a avaliação médica, o candidato deverá vir munido de documento de identidade, devendo assinar lista de presença.
- 11.4. Na avaliação médica, será considerado apto o candidato que não apresentar quaisquer alterações patológicas que o contra-indiquem ao desempenho do cargo para o qual se inscreveu.
- 11.5. O candidato convocado que, na avaliação médica for considerado inapto por determinado período, terá sua classificação e cargo garantidos, sem prejuízo para a nomeação dos demais candidatos, devendo submeter-se à nova avaliação e estar apto para o exercício no cargo.
- 11.6. À hipótese de a pessoa com deficiência ser considerada inapta, será constituída de ofício, no prazo de 30 dias, Junta Médica para os exames, sendo o fato comunicado ao Conselho Estadual dos Direitos da Pessoa com Deficiência.
- 11.7. Da Junta Médica de que trata o item anterior farão parte, no mínimo, um médico clínico, dois médicos especialistas na área da deficiência do candidato e um médico com conhecimentos de reabilitação da mesma deficiência, sendo facultado ao candidato indicar um médico para integrar a Junta Médica.
- 11.8. Mantida pela Junta Médica a inaptidão, poderá o candidato, recorrer no prazo de 30 dias, ao Secretário de Estado da Administração e da Previdência, que decidirá sobre a matéria, ouvido o Conselho Estadual dos Direitos da Pessoa com Deficiência.

## 12. DOS RECURSOS

- 12.1. No dia 26 de novembro de 2007, o NC publicará o gabarito provisório da prova objetiva, no site [www.nc.ufpr.br](http://www.nc.ufpr.br)
- 12.2. Os candidatos poderão interpor recurso contra o gabarito provisório somente acessando o sistema de recursos disponível no site [www.nc.ufpr.br](http://www.nc.ufpr.br).
- 12.3. Para acessar o sistema é necessário o número da inscrição e uma senha, que será fornecida no dia da realização da prova.



GOVERNO DO  
PARANÁ

ESTADO DO PARANÁ  
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

**EDITAL Nº 10/2007 – GS/SEED**

- 12.4. Os recursos serão aceitos das 8h30min do dia 27 de novembro de 2007 às 17h30min do dia 28 de novembro de 2007.
- 12.5. Cada questão ou item deve ser apresentado em um formulário eletrônico separado.
- 12.6. Será aceito apenas um recurso por questão.
- 12.7. Os candidatos devem seguir rigorosamente as instruções contidas nos site [www.nc.ufpr.br](http://www.nc.ufpr.br).
- 12.8. Somente serão apreciados os recursos enviados virtualmente dentro dos prazos previstos no item 12.4.
- 12.9. Serão desconsiderados pelo NC questionamentos relativos ao preenchimento do cartão-resposta.
- 12.10. O recurso será apreciado por uma banca examinadora designada pelo Núcleo de Concursos, que emitirá decisão fundamentada a ser colocada à disposição do requerente na Secretaria do Núcleo de Concursos.
- 12.11. Se qualquer recurso for julgado procedente, será emitido novo gabarito.
- 12.12. A Banca Examinadora constitui a última instância para recurso, sendo soberana em suas decisões, razão pela qual não caberão recursos adicionais.
- 12.13. Os pontos relativos às questões porventura anuladas serão atribuídos a todos os candidatos que fizeram a prova. Se houver alteração, por força de impugnações do gabarito oficial provisório, de item integrante de provas, essa alteração valerá para todos os candidatos, independentemente de terem ou não recorrido.
- 12.14. Com exceção dos recursos previstos nos itens anteriores, não se concederão revisão ou vistas de provas, segunda chamada, nem recontagem de pontos em qualquer das provas.
- 12.15. O gabarito oficial definitivo das provas objetivas será divulgado no site [www.nc.ufpr.br](http://www.nc.ufpr.br) até o dia 17 de dezembro de 2007.

**13. DAS DISPOSIÇÕES FINAIS**

- 13.1. Caberá ao Secretário de Estado da Administração e da Previdência – SEAP, homologar o resultado final do Concurso Público, dentro de 30 (trinta) dias, contados da publicação da classificação final.



GOVERNO DO  
PARANÁ

ESTADO DO PARANÁ  
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

**EDITAL Nº 10/2007 – GS/SEED**

- 13.2. Os Concursos Públicos de Professor ofertados pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná, no ano de 2007, encontram-se regulamentados pelos Editais nº 09, nº 10, nº 11 e nº 12, todos de 27 de setembro de 2007.
- 13.3. A convocação de candidatos far-se-á, por Edital, via Internet e Diário Oficial do Estado do Paraná, obedecendo o prazo de 05 (cinco) dias após sua publicação e circulação.
- 13.4. A não apresentação dos documentos comprobatórios, dos requisitos exigidos para a posse no cargo, importará em nulidade da aprovação ou da classificação e perda dos direitos decorrentes, sem prejuízo das sanções penais aplicáveis.
- 13.5. O candidato aprovado, após cumprir todas as etapas do concurso, poderá ser convocado mediante Edital próprio, para apresentação da documentação exigida para a posse no cargo, prevista no item 4, deste Edital, facultando o direito àqueles que não possuem a documentação exigida de apresentá-la no ato da posse, conforme estabelece o Art. 49, do Decreto Governamental, nº 2508, de 20/01/2004.
- 13.6. O candidato que não atender ao disposto pelos Editais de Regulamentação e demais editais específicos de etapas subsequentes, quando solicitado para entrega, na forma, no prazo e no local estipulado no decorrer do certame, será excluído do concurso automaticamente.
- 13.7. Não haverá segunda chamada para nenhuma prova, fase ou etapa do concurso, importando a ausência do candidato, independentemente do motivo alegado, na sua eliminação automática do concurso.
- 13.8. O candidato poderá obter informações referentes ao Concurso Público na *Internet* nos endereços eletrônicos [www.nc.ufpr.br](http://www.nc.ufpr.br) e [www.diaadiaeducacao.pr.gov.br](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br)
- 13.9. É de inteira responsabilidade do candidato, durante o prazo de validade do concurso, acompanhar a publicação de todos os atos, Editais e comunicados referentes a este Concurso Público no Diário Oficial do Estado do Paraná, e divulgados na Internet nos endereços eletrônicos [www.um.ufpr.br](http://www.um.ufpr.br) e [www.diaadiaeducacao.pr.gov.br](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br)
- 13.10. A aprovação no concurso, com classificação dentro do limite de vagas, não assegura ao candidato o direito de ingresso no cargo, ocorrendo sempre a nomeação por interesse e conveniência da Administração Pública obedecendo rigorosamente a ordem de classificação.



**GOVERNO DO  
PARANÁ**

**ESTADO DO PARANÁ  
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO**

**EDITAL Nº 10/2007 – GS/SEED**

- 13.12. Será excluído do concurso, por ato do Secretário de Estado da Educação - SEED, o candidato que prestar declaração falsa ou inexata, em qualquer documento, ou usar de meios ilícitos durante o processo do concurso.
- 13.13. Se o candidato necessitar de declaração de participação no Concurso, deverá dirigir-se à Inspeção do seu local de realização de prova somente no dia do Concurso.
- 13.14. O NC/UFPR poderá, por motivos relevantes, cancelar ou anular as provas em um ou mais locais de provas, devendo os candidatos afetados submeterem-se a novas provas em datas e locais fixados pelo NC, sem necessidade de pagamento de nova taxa de inscrição
- 13.15. O candidato deverá manter atualizado o seu endereço perante a Secretaria enquanto da validade deste concurso, devendo fazê-lo através do envio de correspondência registrada com anotação de recebimento (AR), endereçada ao Grupo de Recursos Humanos da Secretaria de Estado da Educação, à Avenida Água Verde, 2140, bairro Água Verde, CEP 80240-900, fazendo constar, de forma legível, nome completo, RG, CPF, endereço e telefones para contato, além do cargo e área para que concorreu no concurso
- 13.16. Os candidatos que, após 6 meses da realização das provas, ainda desejarem alguma informação sobre o resultado do concurso devem entrar em contato com o Grupo de Recursos Humanos, conforme o endereço constante no item anterior.
- 13.17. Quaisquer alterações nas regras fixadas neste Edital somente poderão ser realizadas por intermédio de outro Edital.
- 13.18. Os casos omissos serão resolvidos pelo Secretário de Estado da Educação.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, em 27 de setembro de 2007

Maurício Requião de Mello e Silva  
Secretário de Estado da Educação



**GOVERNO DO  
PARANÁ**

**ESTADO DO PARANÁ  
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO**

**EDITAL Nº 10/2007 – GS/SEED**

14. ANEXO I

*14.1. RELAÇÃO DE NÚCLEOS REGIONAIS SEDE DE PROVA*

NÚCLEO SEDE DE PROVA	NÚCLEOS DE INSCRIÇÃO
CAMPO MOURÃO	IVAIPORÃ PITANGA CAMPO MOURÃO
CASCADEL	ASSIS CHATEAUBRIAND TOLEDO CASCADEL
CURITIBA	ÁREA METROPOLITANA NORTE ÁREA METROPOLITANA SUL CURITIBA
FOZ DO IGUAÇU	FOZ DO IGUAÇU
FRANCISCO BELTRÃO	DOIS VIZINHOS FRANCISCO BELTRÃO PATO BRANCO
GUARAPUAVA	IRATI LARANJEIRAS DO SUL GUARAPUAVA
JACAREZINHO	JACAREZINHO IBAITI WENCESLAU BRAZ
LONDRINA	APUCARANA CORNÉLIO PROCÓPIO LONDRINA
MARINGÁ	MARINGÁ
PARANAGUÁ	PARANAGUÁ
PARANAVAÍ	LOANDA PARANAVAÍ
PONTA GROSSA	PONTA GROSSA TELÊMACO BORBA
UMUARAMA	GOIOERÊ UMUARAMA CIANORTE
UNIÃO DA VITÓRIA	UNIÃO DA VITÓRIA



**GOVERNO DO  
PARANÁ**

**ESTADO DO PARANÁ**

**SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO**

**EDITAL Nº 10/2007 – GS/SEED**

**ANEXO II**

*15.1. PROGRAMA*

**FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO**

Tendências e concepções pedagógicas; 1.1 A educação e suas relações sócio-econômico-político e culturais; 1.2 As relações entre educação, trabalho e cidadania; 1.3 Inclusão educacional e diversidade; 1.4 Função social da escola 2- Estrutura educacional brasileira; 2.1 Sistema educacional brasileiro: níveis e modalidades de ensino; 2.2 Legislação: Lei nº 9394/96 LDBEN, Lei nº 8.069/90 ECA, Lei nº 10639/03 História e cultura afro-brasileira e africana 2.3 As Diretrizes Curriculares Nacionais e Estadual para a educação básica; 3- Elementos da prática pedagógica; 3.1 Organização da escola e instâncias colegiadas; 3.2 Saberes escolares, método didático, avaliação escolar, recursos didáticos e o uso de novas tecnologias da informação e comunicação na educação. 3.3 Projeto Político-Pedagógico da escola. 3.4 Gestão Democrática.

**CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS – PROFESSOR PEDAGOGO:**

Pressupostos teóricos e orientações educacionais. História da Educação Brasileira e as relações entre escola, estado e sociedade. Políticas públicas da Educação no Brasil. Gestão e instâncias colegiadas na unidade escolar: estrutura, funcionamento e organização. Pressupostos teóricos e práticas necessárias à construção do Projeto Político-Pedagógico. Concepções e teorias curriculares. Organização do trabalho pedagógico na escola. Formação do pedagogo no Brasil.

**ANEXO C – LEI COMPLEMENTAR 103/2004 - PLANO DE CARREIRA DOS PROFESSORES**

## **Publicado no Diário Oficial N° 6687 de 15/03/2004**

Súmula: Dispõe sobre o Plano de Carreira do Professor da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná, altera a redação da Lei Complementar nº 7, de 22 de dezembro de 1976, e dá outras providências. Publicada no Diário oficial em 15 de março de 2004.

**A Assembléia Legislativa do Estado do Paraná decretou e eu sanciono a seguinte lei:**

### **CAPÍTULO I DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES**

Art. 1º. Esta Lei institui e dispõe sobre o Plano de Carreira do Professor da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná, nos termos da legislação vigente.

Art. 2º. Integram a Carreira do Professor da Rede Estadual de Educação Básica os profissionais que exercem atividades de docência e os que oferecem suporte pedagógico direto a tais atividades nos Estabelecimentos de Ensino, nos Núcleos Regionais da Educação, na Secretaria de Estado da Educação e nas unidades a ela vinculadas, incluídas as de direção, coordenação, assessoramento, supervisão, orientação, planejamento e pesquisa, atuando na Educação Básica, nos termos da Lei Complementar no 7, de 22 de dezembro de 1976, que dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público do Estado do Paraná.

### **CAPÍTULO II DOS PRINCÍPIOS E GARANTIAS**

Art. 3º. O Plano de Carreira do Professor da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná objetiva o aperfeiçoamento profissional contínuo e a valorização do Professor através de remuneração digna e, por consequência, a melhoria do desempenho e da qualidade dos serviços prestados à população do Estado, baseado nos seguintes princípios e garantias:

- I – reconhecimento da importância da carreira pública e de seus agentes;
- II – profissionalização, que pressupõe qualificação e aperfeiçoamento profissional, com remuneração digna e condições adequadas de trabalho;
- III – formação continuada dos professores;
- IV – promoção da educação visando ao pleno desenvolvimento da pessoa e seu preparo para o exercício da cidadania;
- V – liberdade de ensinar, aprender, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber, dentro dos ideais de democracia;
- VI – gestão democrática do ensino público estadual;
- VII – valorização do desempenho, da qualificação e do conhecimento;
- VIII – avanço na Carreira, através da promoção nos Níveis e da progressão nas Classes;
- IX – gestão democrática das escolas da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná, mediante consulta à comunidade escolar para a designação dos diretores de escolas nos termos da lei;
- X – existência dos Conselhos Escolares em todas as escolas da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná;
- XI – período reservado ao Professor, incluído em sua carga horária, a estudos, planejamento e avaliação do trabalho discente.

### **CAPÍTULO III DOS CONCEITOS FUNDAMENTAIS**

Art. 4º. Para efeito desta Lei entende-se por:

- I – CARGO: centro unitário e indivisível de competência e atribuições, criado por lei, com denominação própria, em número certo e remuneração paga pelo Poder Público, provido e exercido por um titular, hierarquicamente localizado na estrutura organizacional do serviço público;
- II – CARREIRA: conjunto de Níveis e Classes que definem a evolução funcional e remuneratória do Professor, de acordo com a complexidade de atribuições e grau de responsabilidade;
- III – NÍVEL: divisão da Carreira segundo o grau de escolaridade, Titulação ou Certificação no Programa de Desenvolvimento Educacional;
- IV – CLASSE: divisão de cada Nível em unidades de progressão funcional;

V – PROFESSOR: servidor público que exerce docência, suporte pedagógico, direção, coordenação, assessoramento, supervisão, orientação, planejamento e pesquisa exercida em Estabelecimentos de Ensino, Núcleos Regionais da Educação, Secretaria de Estado da Educação e unidades a ela vinculadas;

VI – DOCÊNCIA: atividade de ensino desenvolvida pelo Professor, direcionada ao aprendizado do aluno e consubstanciada na regência de classe;

VII – HORA-AULA: tempo reservado à regência de classe, com a participação efetiva do aluno, realizado em sala

de aula ou em outros locais adequados ao processo ensino-aprendizagem;

VIII – HORA-ATIVIDADE: tempo reservado ao Professor em exercício de docência para estudos, avaliação e planejamento, realizado preferencialmente de forma coletiva.

## **CAPÍTULO IV DA ESTRUTURA DA CARREIRA**

Art. 5º. A Carreira de Professor da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná é integrada pelo cargo único de provimento efetivo de Professor e estruturada em 06 (seis) Níveis, cada um deles composto por 11 (onze) Classes, conforme detalhado no Anexo I – Tabela de Vencimentos, da presente Lei.

§ 1º – Para o exercício do cargo de Professor é exigida a habilitação específica para atuação nos diferentes níveis e modalidades de ensino, obtida em curso de licenciatura, de graduação plena.

§ 2º – Para o exercício do cargo de Professor nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental e na Educação Infantil é admitida a formação de professor em nível médio.

§ 3º – Para o exercício do cargo de Professor na Educação Profissional, durante o estágio probatório, é admitida a formação específica referente ao curso, condicionando-se a sua efetivação no cargo à realização de complementação pedagógica para obtenção de licenciatura plena.

§ 4º - Para o exercício do cargo de Professor nas atividades de coordenação, administração escolar, planejamento, supervisão e orientação educacional é exigida graduação em Pedagogia.

§ 5º - A todos os ocupantes do cargo de Professor é assegurado o direito de exercer as funções de direção escolar, nos termos da lei.

Art. 6º. A Tabela de Vencimentos do Professor é composta por 06 (seis) Níveis denominados Especial I, Especial II, Especial III, Nível I, Nível II e Nível III, aos quais estão associados critérios de Titulação ou Certificação, conforme previsto nesta Lei.

§ 1º – Os valores dos vencimentos dos Níveis Especial III, Especial II e Especial I correspondem a 85% (oitenta e cinco por cento), 75% (setenta e cinco por cento) e 70% (setenta por cento), respectivamente, do valor do vencimento do Nível I, tomado como referência para o presente Plano de Carreira.

§ 2º - O valor do vencimento do Nível II corresponde ao valor do vencimento do Nível I acrescido de 25% (vinte e cinco por cento).

§ 3º - O valor do vencimento do Nível III, Classe 1, corresponde ao valor do vencimento do Nível II, Classe 11, acrescido de 5% (cinco por cento).

§ 4º – Cada um dos Níveis descritos no caput deste artigo é composto por 11 (onze) Classes designadas pelos números 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 e 11, associadas a critérios de avaliação de desempenho e participação em atividades de formação e/ou qualificação profissional.

§ 5º – Em um mesmo Nível haverá uma diferença percentual de 5% (cinco por cento) entre uma Classe e outra, de modo que a Classe 2 de cada Nível corresponda ao valor da Classe 1 acrescido de 5% (cinco por cento), e assim sucessivamente até a Classe 11, que corresponde ao valor da Classe 10 acrescido de 5% (cinco por cento).

## **CAPÍTULO V DO PROVIMENTO E DESENVOLVIMENTO NA CARREIRA**

### **SEÇÃO I – DO INGRESSO**

Art. 7º. O cargo de Professor da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná, com descrição estabelecida no Anexo II – Descrição de Cargo, da presente Lei, é acessível aos brasileiros natos ou naturalizados, que preencham os requisitos estabelecidos em lei, com o ingresso no Nível I, Classe 1, da Carreira, mediante concurso público de provas e títulos.

§ 1º – O exercício profissional do titular do cargo de provimento efetivo de Professor será vinculado à área de conhecimento para a qual tenha prestado concurso público, ressalvado o exercício, em caráter excepcional, quando habilitado para o magistério em outra área de conhecimento e indispensável para o atendimento de necessidade de serviço.

§ 2º – As exigências referidas neste artigo deverão estar satisfeitas e apresentadas pelos aprovados no concurso público, sendo desnecessário apresentá-las por ocasião da sua inscrição.

Art. 8º. Em caso de vacância, os cargos de Professor deverão ser supridos por concurso público que terá validade de 02 (dois) anos, podendo ser prorrogado, uma única vez, por igual período.

Art. 9º. É assegurada aos candidatos com deficiência a reserva de 5% (cinco por cento) das vagas oferecidas no concurso público para provimento no cargo de Professor com atribuições compatíveis à deficiência.

## **SEÇÃO II – DO ESTÁGIO PROBATÓRIO**

Art. 10. O estágio probatório é o período de 03 (três) anos de efetivo exercício, a contar da data do seu início, durante o qual o Professor é avaliado para atingir a estabilidade no cargo para o qual foi nomeado.

§ 1º – Durante o estágio probatório aos Professores serão proporcionados meios para sua integração e desenvolvimento de suas potencialidades em relação ao interesse público.

§ 2º – Cabe à Secretaria de Estado da Educação garantir os meios necessários para acompanhamento e avaliação de desempenho dos professores em estágio probatório.

§ 3º – Em caso de reprovação na avaliação, o professor será exonerado, mediante processo administrativo, com garantia de contraditório e ampla defesa.

## **SEÇÃO III – DA PROMOÇÃO E PROGRESSÃO NA CARREIRA**

Art. 11. A promoção na Carreira é a passagem de um Nível para outro, mediante Titulação acadêmica na área da educação, nos termos de resolução específica, ou Certificação obtida por meio do Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, previsto nesta Lei, com critérios e formas a serem definidos por lei.

I – Os Níveis Especial I, Especial II e Especial III ficam reservados aos profissionais referidos no artigo 5º, § 2º, desta Lei, que possuam formação em Nível Médio, Licenciatura Curta e Licenciatura Curta com estudos adicionais, respectivamente;

II – Será promovido para o Nível I, na mesma Classe em que se encontra na Carreira, o Professor de Nível Especial que obtiver Licenciatura Plena;

III – Será promovido para o Nível II, na mesma Classe em que se encontra na Carreira, o Professor com Licenciatura Plena que obtiver pós-graduação com carga horária mínima de 360 (trezentos e sessenta) horas, na área da educação, com critérios definidos pela Secretaria de Estado da Educação;

IV – Será promovido para o Nível III, Classe 1, o Professor que estiver no Nível II, Classe 11, e que obtiver Certificação por meio do Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, nos termos da lei, para a qual será aproveitada a Titulação obtida em curso de pós-graduação como critério total ou parcial para obtenção da Certificação.

§ 1º – Entende-se por Titulação a Habilitação, a Licenciatura Plena, a Especialização, o Mestrado e o Doutorado, obtidos em curso autorizado e reconhecido pelos órgãos competentes, ou, quando realizados no exterior, devidamente validado por instituição brasileira pública, competente para este fim.

§ 2º – Entende-se por Certificação aquela obtida por meio do Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, previsto nesta Lei, para fins de promoção na Carreira.

§ 3º – As promoções previstas nos incisos I, II e III deste artigo ocorrerão a qualquer tempo, e serão efetivadas mediante requerimento do Professor, devidamente instruído, sendo que, uma vez deferido, a remuneração correspondente será paga retroativamente à data do protocolo.

§ 4º – A promoção prevista no inciso III ocorrerá dentro do programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, com normas de progressão disciplinadas mediante lei específica e remuneração paga a partir da data da Certificação.

§ 5º – A Secretaria de Estado da Educação garantirá ao Professor que ingressar no Nível III a oportunidade de, em 15 (quinze) anos, alcançar a última Classe da Carreira.

Art. 12. Fica assegurada ao Professor, quando inscrito em Programa de Complementação de Formação para obtenção de Licenciatura Plena, a compatibilização do horário de estágio curricular supervisionado obrigatório, na área de educação, com o seu horário de trabalho.

Parágrafo único - Havendo incompatibilidade do horário de estágio curricular supervisionado obrigatório com o seu horário de trabalho, fica assegurado o afastamento do Professor de suas atribuições, sem prejuízo de seus vencimentos e vantagens de caráter permanente.

Art. 13. Fica assegurado período de afastamento para conclusão dos trabalhos para obtenção de Certificação/Titulação, sem prejuízo funcional e remuneratório, com regulamentação a ser estabelecida em Resolução.

Art. 14. A progressão na Carreira é a passagem do Professor de uma Classe para outra, dentro do mesmo Nível, e ocorrerá mediante a combinação de critérios específicos de avaliação de desempenho, com normas disciplinadas mediante lei, e participação em atividades de formação e/ou qualificação profissional relacionadas à Educação

Básica, bem como à formação do Professor e à área de atuação, nos termos de resolução específica.

§ 1º – A primeira progressão ocorrerá após o cumprimento do estágio probatório.

§ 2º – A avaliação de desempenho deve ser compreendida como um processo permanente, em que o professor tenha a oportunidade de analisar a sua prática, percebendo seus pontos positivos e visualizando caminhos para a superação de suas dificuldades, possibilitando, dessa forma, seu crescimento profissional.

§ 3º – A cada interstício de 02 (dois) anos ficam computados até 15 (quinze) pontos para avaliação de desempenho e até 30 (trinta) pontos para atividades de formação e/ou qualificação profissional.

§ 4º – A cada 15 (quinze) pontos acumulados, na forma do parágrafo anterior, o Professor terá garantida a progressão equivalente a (01) uma Classe, podendo avançar até 03 (três) Classes na Carreira, por interstício de 02 (dois) anos.

§ 5º – Os pontos não utilizados em determinada progressão serão aproveitados na progressão subsequente, excetuando-se aqueles obtidos em decorrência da avaliação de desempenho.

§ 6º – Fica estabelecida a data de 1º de outubro para a primeira progressão na Carreira.

Art. 15. A Secretaria de Estado da Educação garantirá os meios para progressão do Professor.

Art. 16. Não poderá ser utilizada a mesma Certificação, Titulação ou comprovante de realização de atividades de formação e/ou qualificação profissional para mais de uma forma de avanço na Carreira, seja por promoção ou progressão.

§ 1º – O professor detentor de dois cargos poderá usar a nova Certificação, Titulação ou comprovante de realização de atividades de formação e/ou qualificação profissional em ambos os cargos.

§ 2º - o Professor detentor dos títulos de mestre ou doutor poderá utiliza-los tanto para promoção ao Nível II como para o Nível III, nos termos da presente Lei.

## **CAPÍTULO VI**

### **DAS ATIVIDADES DE FORMAÇÃO E QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL**

Art. 17. A qualificação profissional, visando à valorização do Professor e à melhoria da qualidade do serviço público, ocorrerá com base no levantamento prévio das necessidades, de acordo com o processo de qualificação profissional da Secretaria de Estado da Educação ou por solicitação dos Professores, atendendo com prioridade a sua integração, atualização e aperfeiçoamento.

Parágrafo único – Ao Professor em estágio probatório fica garantido o desenvolvimento de atividades de integração, com o objetivo de inseri-lo na estrutura e organização dos Sistemas Educacionais e da Administração Pública.

Art. 18. O Professor que comprovar a realização de atividades de formação e/ou qualificação profissional terá direito à progressão na Carreira, nos termos do artigo 14 desta Lei.

Art. 19. Fica assegurada a participação certificada do Professor convocado para atividades de formação e qualificação profissional promovidas ou previamente autorizadas pela Secretaria de Estado da Educação sem prejuízo funcional e remuneratório.

## **CAPÍTULO VII**

### **DO PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL**

Art. 20. Fica instituído, no âmbito da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, o Programa de Desenvolvimento – PDE, destinado ao Professor, com objetivo de aprimorar a qualidade da Educação Básica da Rede Pública Estadual, de acordo com as necessidades educacionais e sócio-culturais da Comunidade Escolar.

§ 1º – O Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE será disciplinado mediante lei, que considere a experiência profissional do Professor e os resultados dela obtidos em benefício da educação, e terá início dentro do prazo máximo de 12 (doze) meses, contados a partir da promulgação desta Lei.

§ 2º - Enquanto não for aprovada a lei que disciplinará o Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, este poderá ser implantado por Decreto.

§ 3º - Se o Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE não for implantado no prazo estabelecido no parágrafo primeiro, o Professor que, contados 2 (dois) anos a partir da promulgação desta Lei, estiver no Nível II, Classe 11, e obtiver curso de pós-graduação stricto sensu – mestrado ou doutorado, relacionado à área da educação, será automaticamente promovido para o Nível III, Classe 1, e terá progressão no Nível III a cada interstício de 3 (três) anos, nos termos e condições estabelecidos nesta Lei.

Art. 21. O Professor que obtiver Certificação em decorrência da participação no Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE terá direito à promoção para o Nível III, Classe 1, da Carreira e progressão nos termos da lei específica.

## **CAPÍTULO VIII DA REMUNERAÇÃO**

### **SEÇÃO I – DO PLANO DE VENCIMENTOS**

Art. 22. Remuneração é a retribuição pecuniária pelo exercício do cargo de Professor da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná, que compreende o vencimento, valor correspondente ao Nível e à Classe em que se encontra na Carreira, acrescido das gratificações previstas nesta Lei.

§1º - Integram o vencimento o adicional por tempo de serviço e os valores percebidos pelo Professor em decorrência de aulas ou serviços extraordinários, conforme estabelecido nesta Lei.

§ 2º - Sobre o montante da remuneração incidirá contribuição previdenciária mensal, para efeitos de recebimento de proventos de aposentadoria.

§ 3º - Para o cálculo dos proventos de aposentadoria, no que se refere às gratificações, aulas e serviços extraordinários, será considerada a média das contribuições.

Art. 23. O Professor da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná perceberá seu vencimento de acordo com o Anexo I – Tabela de Vencimentos, desta Lei.

Art. 24. Os proventos dos Professores Aposentados serão revistos na mesma proporção e data sempre que se modificar a remuneração dos Professores em atividade, sendo também estendidos aos Aposentados quaisquer benefícios ou vantagens posteriormente concedidos aos Professores em atividade, inclusive quando decorrentes da transformação ou reclassificação do cargo ou função em que se deu a aposentadoria.

### **SEÇÃO II – DO ADICIONAL POR TEMPO DE SERVIÇO**

Art. 25. O Professor perceberá adicional por tempo de serviço, equivalente a um aumento periódico consecutivo, calculado da seguinte forma:

I - 5% (cinco por cento) sobre o valor correspondente ao Nível e à Classe em que se encontra na Carreira, ao completar 05 (cinco) anos de serviço público efetivo, em exercício, prestado ao Estado do Paraná.

II – 10% (dez por cento) sobre o valor correspondente ao Nível e à Classe em que se encontra na Carreira, ao completar 10 (dez) anos de serviço público efetivo, em exercício, prestado ao Estado do Paraná

III – 15% (quinze por cento) sobre o valor correspondente ao Nível e à Classe em que se encontra na Carreira, ao completar 15 (quinze) anos de serviço público efetivo, em exercício, prestado ao Estado do Paraná

IV – 20% (vinte por cento) sobre o valor correspondente ao Nível e à Classe em que se encontra na Carreira, ao completar 20 (vinte) anos de serviço público efetivo, em exercício, prestado ao Estado do Paraná

V – 25% (vinte e cinco por cento) sobre o valor correspondente ao Nível e à Classe em que se encontra na Carreira, ao completar 25 (vinte e cinco) anos de serviço público efetivo, em exercício, prestado ao Estado do Paraná

VI – 30% (trinta por cento) sobre o valor correspondente ao Nível e à Classe em que se encontra na Carreira, ao completar 31 (trinta e um) anos de serviço público efetivo, em exercício, prestado ao Estado do Paraná

VII – 35% (trinta e cinco por cento) sobre o valor correspondente ao Nível e à Classe em que se encontra na Carreira, ao completar 32 (trinta e dois) anos de serviço público efetivo, em exercício, prestado ao Estado do Paraná

VIII – 40% (quarenta por cento) sobre o valor correspondente ao Nível e à Classe em que se encontra na Carreira, ao completar 33 (trinta e três) anos de serviço público efetivo, em exercício, prestado ao Estado do Paraná

IX – 45% (quarenta e cinco por cento) sobre o valor correspondente ao Nível e à Classe em que se encontra na Carreira, ao completar 34 (trinta e quatro) anos de serviço público efetivo, em exercício, prestado ao Estado do Paraná

X – 50% (cinquenta por cento) sobre o valor correspondente ao Nível e à Classe em que se encontra na Carreira, ao completar 35 (trinta e cinco) anos de serviço público efetivo, em exercício, prestado ao Estado do Paraná

Parágrafo único – Os adicionais previstos nos incisos VI, VII, VIII, IX e X deste artigo serão percebidos pela Professora a partir de 25 (vinte e cinco) anos de serviço público efetivo, em exercício, prestado ao Estado do Paraná, por ano excedente.

### **SEÇÃO III – DO AUXÍLIO TRANSPORTE**

Art. 26. Os Professores em exercício nos Estabelecimentos de Ensino, Núcleos Regionais da Educação, Secretaria de Estado da Educação e unidades a ela vinculadas receberão auxílio transporte correspondente no mínimo a 24% (vinte e quatro por cento) sobre o vencimento do Nível I, Classe 5, da Carreira, com incidência para todos os efeitos legais, proporcional à jornada de trabalho de 20 (vinte) horas semanais.

§ 1º – O percentual estabelecido no caput deste artigo poderá ser ajustado mediante Decreto.

§ 2º - O aumento da carga horária do Professor implicará o correspondente pagamento de auxílio transporte, na mesma proporção estabelecida no caput deste artigo.

### **SEÇÃO IV – DAS GRATIFICAÇÕES**

Art. 27. Serão concedidas gratificações proporcionais à jornada de trabalho de 20 (vinte) horas semanais, de acordo com as condições especificadas a seguir:

I – Gratificação de 20% (vinte por cento) sobre o valor correspondente ao Nível e à Classe em que se encontra na Carreira, ao Professor, segundo a carga horária, para o exercício no período noturno, compreendido a partir das 18 (dezoito) horas;

II – Gratificação de 50% (cinquenta por cento) sobre o valor correspondente ao Nível e à Classe em que se encontra na Carreira, ao Professor com habilitação específica na área de Educação Especial, quando no exercício de docência e atendimento pedagógico especializado aos alunos com necessidades educacionais especiais.

III – Gratificação de 50% (cinquenta por cento) sobre o vencimento inicial da Carreira do Professor, correspondente ao Nível I, Classe 1, para o exercício da função de Diretor de Estabelecimento de Ensino.

Parágrafo único - O Professor em exercício da função de Diretor Auxiliar de Estabelecimento de Ensino perceberá gratificação equivalente a 90% (noventa por cento) da gratificação percebida pelo Professor em exercício da função de Diretor.

Art. 28. As gratificações previstas nesta Lei poderão ser percebidas de forma cumulativa, exceto a gratificação prevista no inciso II do art. anterior, a qual não poderá ser percebida cumulativamente com as demais gratificações.

## **CAPÍTULO IX**

### **DO REGIME DE TRABALHO E DAS FÉRIAS**

Art. 29. O regime de trabalho do Professor será de 20 (vinte) ou 40 (quarenta) horas semanais, por cargo.

§ 1º - O regime de trabalho do Professor que ministrar aulas nas disciplinas de ensino profissional poderá ser de 10 (dez) horas semanais, com vencimento equivalente à metade do vencimento do Professor com regime de trabalho de 20 (vinte) horas semanais.

§ 2º – Poderá haver alteração de regime de trabalho de 10 (dez) para 20 (vinte) e de 20 (vinte) para 40 (quarenta) horas semanais, por cargo, até o limite máximo de 40 (quarenta) horas semanais, ou o inverso, por acordo que contemple o interesse da Educação, definido pela Secretaria de Estado da Educação, e a opção do Professor, mediante adequação proporcional de seu vencimento à carga horária trabalhada.

§ 3º – O professor com regime de trabalho de 10 (dez) ou 20 (vinte) horas semanais poderá prestar serviço ou ministrar aula extraordinária, até o limite máximo de 40 (quarenta) horas semanais, percebendo, para tanto, remuneração proporcional à carga horária trabalhada, sobre o valor correspondente ao Nível e à Classe em que se encontra na Carreira.

Art. 30. A hora-aula do Professor em exercício de docência será de até cinqüenta minutos, assegurado ao aluno o mínimo de oitocentas horas anuais, nos termos da lei.

Art. 31. É garantida a hora-atividade para o Professor em exercício de docência, correspondente a 20% (vinte por cento) da carga horária do seu regime de trabalho.

Parágrafo único – A hora-atividade deverá ser cumprida na escola, podendo ser cumprida fora da escola, excepcionalmente, em atividades autorizadas pela Secretaria de Estado da Educação, desenvolvidas no interesse da educação pública.

Art. 32. As férias do Professor serão de 30 (trinta) dias consecutivos, segundo o calendário escolar elaborado de acordo com as normas previstas em lei.

Parágrafo único – Os Professores em exercício nos Estabelecimentos de Ensino terão direito, além das férias previstas no caput deste artigo, a um recesso remunerado de 30 (trinta) dias, condicionado ao cumprimento do calendário escolar, composto de 200 (duzentos) dias letivos e 10 (dez) dias destinados a atividades de formação continuada.

## **CAPÍTULO X DAS DISPOSIÇÕES GERAIS, TRANSITÓRIAS E FINAIS**

### **SEÇÃO I – DAS DISPOSIÇÕES GERAIS**

Art. 33. Os cargos de Professor e Especialista de Educação, que compõem o Quadro Próprio do Magistério da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná, ficam transformados em cargos de Professor, sendo que os ocupantes dos referidos cargos ficam enquadrados no presente Plano de Carreira do Professor, obedecidos os critérios estabelecidos nesta Lei.

Art. 34. Ficam criados mais 24 (vinte e quatro) mil cargos de Professor para compor a Rede Estadual de Educação Básica do Paraná, a serem oportunamente preenchidos, mediante aprovação em concurso público de provas e títulos.

Art. 35. Será constituída comissão pelos Secretários de Estado da Educação e da Administração e Previdência para proceder e acompanhar o processo de enquadramento.

Parágrafo único – O servidor que se sentir prejudicado poderá requerer reavaliação à comissão que, no caso de indeferimento, remeterá ao Secretário de Estado da Administração e Previdência, em grau de recurso.

Art. 36. Os servidores do Quadro de Pessoal Permanente do Magistério Público Estadual, regidos pela Lei Complementar nº 7, de 22 de dezembro de 1976, ficam enquadrados no presente Plano de Carreira do Professor, no Nível correspondente à sua titulação, da seguinte forma:

I – Ficam enquadrados no Nível Especial I os atuais ocupantes de cargo de professor e especialista de educação – PC3, do Quadro Próprio do Magistério;

II – Ficam enquadrados no Nível Especial II os atuais ocupantes de cargo de professor e especialista de educação – PD4, do Quadro Próprio do Magistério;

III – Ficam enquadrados no Nível Especial III os atuais ocupantes de cargo de professor e especialista de educação – PE5, do Quadro Próprio do Magistério;

IV – Ficam enquadrados no Nível I os atuais ocupantes de cargo de professor e especialista de educação – PF6, do Quadro Próprio do Magistério;  
V – Ficam enquadrados no Nível II os atuais ocupantes de cargo de professor e especialista de educação – PG7, do Quadro Próprio do Magistério.  
Parágrafo único – O enquadramento do Professor nas respectivas Classes em que se encontram será feito na forma do Anexo III – Tabela de Enquadramento, desta Lei.

Art. 37. Os Professores e Especialistas de Educação Aposentados oriundos do Quadro Próprio do Magistério ficam igualmente enquadrados no presente Plano de Carreira, na matriz de vencimentos que corresponda à sua habilitação/titulação obtida anteriormente à sua aposentadoria, na Classe em que se encontrava quando a obteve.

Art. 38. Aos Professores amparados pela Lei nº 10.219/92 e aos pertencentes ao Quadro Único de Pessoal do Poder Executivo, uma vez atendidos os requisitos da Lei Complementar nº 75/95, fica assegurado o enquadramento no presente Plano de Carreira, nos termos da lei.

Art. 39. Ficam considerados em extinção, permanecendo com as mesmas nomenclaturas, os cargos de Orientador Educacional, Supervisor Educacional, Administrador Escolar na medida em que vagarem, assegurando-se tratamento igual ao que é oferecido ao Professor, inclusive o direito ao desenvolvimento na carreira, para aqueles que se encontram em exercício.

Art. 40. Os Professores e Especialistas de Educação que se encontrarem, à época de implantação do presente Plano de Carreira do Professor, em licença sem vencimentos para trato de interesse particular, serão enquadrados por ocasião da reassunção, nos termos desta Lei.

Art. 41. O enquadramento não ensejará redução de vencimentos.

Art. 42. Ao ocupante do cargo de Professor da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná é assegurada, nos termos da Constituição Federal, a liberdade de associação sindical, com os direitos e garantias a ela inerentes.

Art. 43. Fica assegurado ao Professor em disponibilidade funcional para desempenho de mandato eletivo em sindicato ou associação de classe o direito de promoção e progressão na Carreira, e retorno à lotação de origem.

## **SEÇÃO II – DAS DISPOSIÇÕES TRANSITÓRIAS**

Art. 44. Para garantir os direitos previstos nesta Lei, cuja eficácia dependa de regulamentação ou de disciplina legal, aplicam-se as normas regulamentares vigentes.

Art. 45. Para efeitos de promoção e progressão na Carreira, ficam resguardadas as situações contempladas pela Lei Complementar nº 100/2003.

## **SEÇÃO III – DAS DISPOSIÇÕES FINAIS**

Art. 46. O Plano de Carreira do Professor da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná será implantado de acordo com as normas estabelecidas nesta Lei, revogando-se os artigos 10, 11, 32, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 56, 61, 71, 72, 76, da Lei Complementar nº 7, de 22 de dezembro de 1976, a Lei Complementar nº 13, de 23 de dezembro de 1981, o artigo 1º, da Lei Complementar nº 16, de 8 de julho de 1982, a Lei Complementar nº 31, de 11 de dezembro de 1986, o artigo 1º, da Lei Complementar nº 33, de 11 de dezembro de 1986, e o caput do artigo 1º, da Lei Complementar nº 34, de 11 de dezembro de 1986.

Art. 47. Esta Lei entrará em vigor na data de sua publicação, produzindo efeitos, inclusive financeiros, a partir de fevereiro de 2004. (VETADO)

*Este texto não substitui o publicado no Diário Oficial.*

## **ANEXO D – REGULAMENTAÇÃO DA PROFISSÃO DE PEDAGOGO**

## COMISSÃO DE EDUCAÇÃO E CULTURA

### PROJETO DE LEI N.º 4.746, DE 1998

Dispõe sobre o exercício da profissão de Pedagogo e dá outras providências.

**Autor:** Deputado Arnaldo Faria de Sá

**Relator:** Deputado Átila Lira

#### I – RELATÓRIO

O Projeto de Lei nº4.746, de 1998, de autoria do ex-deputado Arnaldo Faria de Sá, pretende regulamentar o exercício da profissão de pedagogo. Para tanto, estabelece a formação necessária ao exercício da profissão e as atividades que são da competência privativa do pedagogo nas instituições de ensino e em outros espaços educativos. Torna obrigatória a inclusão de um pedagogo nas equipes governamentais encarregadas da elaboração e execução de planos, estudos, programas e projetos educacionais.

Determina que as empresas de prestação de serviços educacionais mantenham um pedagogo como responsável técnico. Define os regimes de trabalho em que o pedagogo poderá exercer suas atividades e, finalmente, anuncia a criação, “dentro do prazo legal” de Conselho Federal e Conselhos Regionais de Pedagogia.

A matéria foi inicialmente encaminhada à Comissão de Trabalho, de Administração e Serviço Público, que solicitou exame de mérito por parte da Comissão de Educação e Cultura.

A tramitação do Projeto de Lei nesta Comissão de Educação e Cultura iniciou-se em abril de 2000, tendo sido apresentado um projeto substitutivo do relator em novembro de 2001.

Submetido à discussão no Plenário da Comissão, foi deliberada a realização de Audiência Pública, incluindo o debate, também, acerca da atividade de Supervisor Educacional, o que ocorreu no dia 12 de junho de 2002.

A partir do debate realizado e de consultas realizadas, apresenta-se nova proposta de substitutivo.

É o relatório.

#### II - VOTO DO RELATOR

A regulamentação do exercício profissional é importante e necessária na maioria das profissões. O objetivo de tal procedimento é o de oferecer à sociedade instrumentos para controlar a qualidade do exercício da profissão e exigir o cumprimento dos deveres e direitos dos profissionais.

Do ponto de vista legal, em relação à educação escolar, convém assinalar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.304, de 1996) destaca a importância da pedagogia e o papel deste profissional, como se vê nos dispositivos a seguir:

“Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

(...);

III – pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas; (...).

*Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:*

*I – elaborar e executar sua proposta pedagógica; (...).*

*Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:*

*I – participar da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; (...).*

*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;*

*II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.*

*Art. 15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica (...).”*

O artigo 64 da LDB, por sua vez, estabelece os critérios para formação dos vários tipos de profissionais que atuam diretamente na área de educação, nos seguintes termos:

*“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.”*

O artigo 67, da LDB, trata da necessária valorização dos profissionais de educação e estabelece uma exigência específica de experiência profissional, assim expressa:

*“Art. 67. ...*

*Parágrafo Único. A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério nos termos das normas de cada sistema de ensino.”*

Finalmente, faz-se necessário contemplar também o artigo 48 da LDB, que trata do reconhecimento de diplomas, requisito comum a todas as carreiras.

Portanto, a legislação educacional é clara quanto à formação, às competências e responsabilidades dos portadores de diploma de pedagogia para o exercício de suas atividades profissionais no âmbito da educação.

Do ponto de vista de uma regulamentação específica para o exercício profissional nesta área, a matéria é um pouco mais controversa. Duas posições distintas podem ser deduzidas do amplo debate que tem sido realizado nos últimos anos, inclusive aquele promovido pela Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados, em 2002.

De um lado, os defensores da regulamentação da profissão de pedagogo propõem a definição da formação e das competências requeridas, e a criação e definição de regras para funcionamento de um órgão de fiscalização e controle do exercício profissional. E aqui uma nova controvérsia: alguns defendem que a atividade pedagógica dos profissionais não docentes deveria ser exclusiva dos portadores de diplomas de Pedagogia; outros apontam a possibilidade de atuação pedagógica mediante diploma de cursos de especialização., independentemente do diploma de cursos de graduação.

De outro lado, está a posição daqueles que argumentam que a profissão já está regulamentada nas leis educacionais, sendo o controle do exercício da profissão realizado pelos órgãos públicos encarregados da área de educação em âmbito municipal, estadual e federal. Assim, estando a profissão e o exercício profissional do pedagogo amplamente regulamentados pelas normas educacionais, fica dispensada a criação de novos órgãos e instâncias para esta finalidade, inclusive pelo risco de burocratização e corporativismo daí decorrentes.

Deve ser ressaltado, ainda, a questão da carreira e remuneração dos profissionais de educação (aí incluídos os pedagogos), cuja definição é da responsabilidade dos diversos sistemas de ensino público, dos regimentos internos das escolas e da legislação trabalhista e convenções coletivas de trabalho.

A regulamentação da profissão de pedagogo é considerada, por aqueles que a defendem, como um poderoso fator de valorização dos profissionais da educação, tanto na área de apoio pedagógico na escola, quanto nas áreas de treinamento e recrutamento de recursos humanos, pesquisa pedagógica e planejamento educacional nos sistemas de ensino e em outras atividades sociais.

Os defensores da perspectiva de que a regulamentação da profissão já está incluída na legislação educacional argumentam que a valorização da carreira independe de uma nova norma. Consideram que a melhoria das condições de trabalho dos educadores, inclusive salário e carreira, dependem da política educacional, nas várias esferas de governo.

Apesar da controvérsia, e respeitando as distintas proposições, a nossa opção é a de formular uma norma legal que compreenda a especificidade da área educacional, a interveniência do Poder Público e as necessidades da sociedade.

O Substitutivo que propomos é, ao mesmo tempo, simples e completo. Define a formação e as atividades a serem desenvolvidas, por pedagogos, em clara sintonia com as proposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Exime-se da criação de conselho ou ordem responsável pelo controle do exercício profissional por reconhecer que esta atividade está amplamente regulamentada na legislação educacional, cujo cumprimento e fiscalização estão, também, apropriadamente definidos nas leis educacionais.

Neste sentido, nosso Parecer é pela aprovação do PL n.º 4.746, de 1998, na forma do Substitutivo anexo, cuja redação consideramos mais adequada à legislação educacional em vigor e às necessidades da educação.

Sala da Comissão, em de de 2004.

Deputado ÁTILA LIRA  
Relator

## **COMISSÃO DE EDUCAÇÃO, CULTURA E ESPORTO SUBSTITUTIVO AO PROJETO DE LEI Nº 4.746, DE 1998**

Dispõe sobre o exercício da profissão de Pedagogo e dá outras providências.

O Congresso Nacional decreta:

Art. 1º O exercício da profissão de Pedagogo é facultado aos portadores de diploma de curso de graduação plena em Pedagogia, obtido em instituição de educação superior devidamente credenciada por autoridade competente do respectivo sistema de ensino.

Parágrafo único. De acordo com o art. 64 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que “estabelece as diretrizes e bases da educação nacional”, admite-se a formação em nível de pós-graduação, *stricto* ou *lato sensu*, para o desempenho das funções de administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional na educação básica.

Art. 2º Ao profissional da Pedagogia é facultado o exercício das seguintes atividades:

I - elaborar, planejar, implementar, coordenar, acompanhar, supervisionar e avaliar estudos, planos, programas e projetos atinentes aos processos educativos escolares e não-escolares, à

gestão educacional no âmbito dos sistemas de ensino e de empresas de qualquer setor econômico, e à formulação de políticas públicas na área da educação;

II - desempenhar, nos sistemas de ensino, as funções de suporte pedagógico à docência, aí incluídas a administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional;

III - ministrar, na educação básica, disciplinas pedagógicas e afins nos cursos de formação de professores;

IV - desenvolver novas tecnologias educacionais nas diversas áreas do conhecimento;

V - fazer recrutamento e seleção, elaborar programas de treinamento e projetos técnico-educacionais em instituições de diversas naturezas.

Parágrafo único. De acordo com o art. 67, parágrafo único, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que “estabelece as diretrizes e bases da educação nacional”, na educação básica, a experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional das funções de magistério relativas ao suporte pedagógico à docência, nos termos das normas de cada sistema de ensino.

Art. 3º É facultado o exercício profissional ao Pedagogo nas seguintes instituições:

I - estabelecimentos públicos e privados de educação escolar, em todos os níveis e modalidades;

II - instituições culturais, de pesquisa científica e tecnológica, de ensino militar, e nas que realizam experiências populares de educação, desenvolvem ações de formação técnico-profissional, ou oferecem cursos livres;

III – outras situações de caráter educativo.

Sala da Comissão, em            de            de 2004.

Deputado ÁTILA LIRA  
Relator