

## O PAPEL DO PEDAGOGO: REFLEXÕES COM BASE EM OBSERVAÇÕES SOBRE AS FUNÇÕES NÃO DOCENTES

### THE ROLE OF THE PEDAGOGUE: REFLECTIONS FROM THE NOTES ON NON-TEACHING DUTIES

*Dulce Maria Strieder<sup>1</sup>*

*Vilmar Malacarne<sup>2</sup>*

*Kellys Regina Rodio Saucedo<sup>3</sup>*

*Kely Cristina Enisweler<sup>4</sup>*

*Elocir Aparecida Corrêa Pires<sup>5</sup>*

**RESUMO:** O presente artigo enfoca os resultados de uma investigação sobre o papel do coordenador pedagógico no ambiente escolar. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, documental e de campo realizada em escolas públicas de dois municípios do oeste paranaense. Nesta investigação, analisaram-se a legislação vigente e os debates atuais sobre a atividade profissional de pedagogos e/ou coordenadores pedagógicos em tarefas de gestão escolar. As entrevistas realizadas incluíram: uma coordenadora do Centro de Apoio Pedagógico de Pessoas Cegas e Visão Reduzida (CAP) do Município de Cascavel/PR; coordenadoras de quatro escolas municipais de diferentes regiões de Cascavel/PR, uma de cada escola; uma coordenadora de uma escola municipal de Cafelândia/PR. Os resultados apontaram a ampla atuação do pedagogo nas funções não docentes, revelando um conjunto de ações que superam seu campo de atuação e interferem no seu planejamento diário, trazendo consequências negativas para o desempenho desse profissional.

**Palavras-chave:** Coordenador Pedagógico. Cotidiano Escolar. Condições de Trabalho.

**ABSTRACT:** This article discusses the results of an investigation on the role played by the pedagogical coordinator in the school context. It is a bibliographic, documentary and field research carried out in government schools in two cities in the west of Paraná. In this investigation, we analyzed the current legislation and recent debates on the professional activity of pedagogues in school management tasks, and we interviewed: a coordinator of the Centro de Apoio Pedagógico de Pessoas Cegas e Visão Reduzida – CAP (Educational Support Center for the Blind and People with Low Vision) in Cascavel (Paraná); coordinators of four prefectural schools from different areas of Cascavel (Paraná), one from each school; a coordinator of a prefectural school in Cafelândia (Paraná). The results showed a great deal of work of the pedagogue in non-teaching duties, revealing a set of actions that exceed his/her field and interfere with his/her daily planning, which has negative consequences for the performance of this professional.

**Keywords:** Pedagogical Coordinator; School Routine; Working Conditions.

<sup>1</sup> Doutora em Educação. Docente do Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste). E-mail: dulce.strieder@unioeste.br

<sup>2</sup> Doutor em Educação. Docente do Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste). E-mail: vilmar.malacarne@unioeste.br.

<sup>3</sup> Mestre em Educação. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação para a Ciência e a Matemática (PCM) da Universidade Estadual de Maringá (UEM). E-mail: gildone@hotmail.it

<sup>4</sup> Especialista em Alfabetização e Letramento. Mestranda do Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste). E-mail: kelyenisweler@hotmail.com

<sup>5</sup> Pedagoga. Mestranda do Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste). E-mail: lupetrie10@hotmail.com

## Introdução

A compreensão da atuação do pedagogo (BRZEZINSKI, 1996; AGUIAR et. al., 2006) articulada à sua formação (SOMACAL, 2010) pode ser facilitada pelo conhecimento teórico relativo ao próprio conceito de Pedagogia.

De acordo com Silva (2006), desde a sua constituição e ao longo da trajetória do curso de Pedagogia existe “[...] a dificuldade em se definir a função do curso, e conseqüentemente, o destino de seus egressos” (p. 49). Uma situação problema presente no cotidiano de trabalho do pedagogo pode ser percebida nas atividades que ele desenvolve e que muitas vezes ultrapassam suas atribuições legais.

Diante dessa problemática, que provoca impasses no cotidiano profissional do pedagogo e influencia as relações que ele estabelece com a escola e com a sociedade, pensou-se em encaminhamentos que poderiam definir com maior clareza a função do coordenador<sup>6</sup> pedagógico.

A pesquisa ora apresentada é o resultado da análise da legislação vigente e dos debates atuais sobre a atividade profissional dos pedagogos na gestão escolar. Os instrumentos de pesquisa qualitativos envolveram o estudo do movimento histórico que transcorre da formação acadêmica e culmina na sua atuação profissional, constituindo impasses quanto à definição de suas atribuições no cotidiano escolar.

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, documental e de campo. O referencial teórico foi construído por meio de reflexões sobre a formação do pedagogo e o seu campo de atuação, tomando por base os estudos de Aguiar (2006), Brzezinski (1996), Dalben (2004; 2006), Libâneo (1994, 2002, 2004, 2006, 2010), Silva (2006), Somacal (2010), entre outros. A pesquisa documental serviu de parâmetro para as reflexões acerca do campo de trabalho e das funções desempenhadas pelas coordenadoras pedagógicas entrevistadas. A pesquisa de campo aconteceu durante todo o mês de outubro de 2012. Foram 25 horas de observação, distribuídas em diferentes dias da semana, incluindo o acompanhamento das atividades diárias dos coordenadores pedagógicos e a realização de entrevistas.

Neste artigo, buscou-se analisar alguns elementos da atuação do pedagogo e do cotidiano escolar por meio das percepções oriundas do relato de coordenadoras pedagógicas que atuam nas redes municipais de ensino do oeste paranaense. A investigação transcorreu com o objetivo de pensar as condições de trabalho desse profissional, para sinalizar ações e políticas que permitam a valorização e a compreensão da função desempenhada.

### 1. O conceito de Pedagogia: elementos constitutivos do processo de implantação do curso de Pedagogia no Brasil

No Brasil, o curso de Pedagogia foi instituído oficialmente em 4 de abril de 1939, por meio do Decreto-Lei nº 1.190, que fundou a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. Sua primeira função era a de formar bacharéis e licenciados de diferentes áreas para o setor pedagógico. Ficou, assim, denominado pela lei o chamado “padrão federal”, sendo que os demais cursos tiveram que se adequar aos currículos básicos oferecidos pelas demais instituições do país.

Segundo Pires, Malacarne e Strieder (2014), o curso para a formação de bacharel durava um período de três anos e, com a regulamentação do ensino, acrescentou-se mais um ano de Didática para a formação em licenciatura, o que o tornou conhecido como 3 + 1. A formação em Didática dos licenciados se caracterizava pela inclusão das seguintes disciplinas: Didática Geral, Didática Especial, Psicologia Educacional, Administração Escolar, Fundamentos Biológicos da Educação, Fundamentos Sociológicos da Educação. Conforme Lima (2004, p. 17);

<sup>6</sup> Este termo será atribuído ao pedagogo e ao coordenador pedagógico, identificados neste trabalho com a mesma função profissional. Ora será apresentado um; ora outro termo, porém ambos têm o mesmo significado.

O curso de Pedagogia era organizado, em ambas as fases, de forma conteudista e fragmentária. Na primeira fase, separava-se Bacharelado e Licenciatura, e na segunda fragmentava-se a realidade escolar segundo as funções a serem desempenhadas: docência, administração, supervisão, orientação educacional, inspeção escolar entre outras.

O formato, que englobava três anos de bacharelado e um ano para a licenciatura permaneceu com a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº. 4.024/61. Somente no ano de 1969, por meio do Parecer nº. 252/69 do Conselho Federal de Educação (CFE), a separação entre bacharelado e licenciatura foi extinta. Essa mudança levou a uma nova caracterização, conforme relata Silva (2006, p. 26): “[...] ao reformular a estrutura curricular do curso, [criam-se] habilitações para a formação de profissionais específicos para cada conjunto dessas atividades, fragmentando a formação do pedagogo”.

No início de 1970, emergiram no cenário nacional novos debates sobre a estrutura curricular dos cursos de Pedagogia e das licenciaturas. Inicialmente, grupos constituídos por alguns professores e estudantes universitários aos poucos articularam forças com novos componentes de outras licenciaturas, associações, entidades de educadores e estudantes de diversos níveis de ensino. Esse movimento posteriormente ficou conhecido como Associação Nacional de Formação dos Profissionais da Educação (Anfope) (BRZEZINSKI, 1996).

De acordo com Silva (2006, p. 62), “[...] a documentação daí resultante constitui importante fonte de referência a respeito da questão da identidade do pedagogo e do curso de pedagogia”. Como resultado das reações dos movimentos de professores e estudantes, foi organizado o I Seminário de Educação Brasileira, realizado na Universidade de Campinas em 1978 com o objetivo de iniciar uma reação aos estudos pedagógicos em nível superior, assim:

Apontava-se, nessa ocasião, para a necessidade do debate em âmbito nacional. Foi, porém, em 1980, diante da informação do MEC que retomava a matéria a respeito do assunto a partir das indicações CFE nos 67/75 e 70/76, [...] com integrantes originários de vários pontos do país, foi então criado o “Comitê Nacional de Pró-Reformulação dos Cursos de formação de educadores”, o qual atuaria através da articulação de comitês que também passaram a ser criados (SILVA, 2006, p. 63).

A partir de 1990, a identidade do curso de Pedagogia, em relação à sua estrutura e à sua função, deixou de ter tanta importância. Na coordenação da Anfope, foram encontradas divergências, superadas pela admissão de diferentes opções e a consideração de experiências locais e regionais, alterando o foco de reflexão.

As discussões nos encontros da Anfope giram, ainda hoje, em torno da base formativa e do núcleo curricular, com a preocupação de definir se a formação do pedagogo seria “[...] enquanto generalista ou enquanto especialista da educação” (SILVA, 2006, p. 98). Representando esse enfrentamento, temos os artigos 62 a 64 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9394/96, que expressam a inserção de institutos superiores de educação para a formação de docentes (art. 62), a manutenção do curso superior normal para a formação de docentes habilitados para a educação infantil e as primeiras séries do ensino fundamental (art. 63) e

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

Em 2006, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) frisaram a identidade do curso na do-

cência, desconfigurando a ênfase dada à formação do especialista. Essa nova realidade, entretanto, não respondeu à natureza e ao objeto de pesquisa do pedagogo, conforme Libâneo (2006),

[...] observa-se, desde logo, nesses artigos [da resolução CNE/ CP nº 1, de 15/5/2006 institui as DCNs para os cursos de graduação em Pedagogia], que as imprecisões conceituais resultam em definições operacionais muito confusas para a atividade profissional do pedagogo [...] a vacilação existente no texto da Resolução, quanto à explicitação da natureza e do objetivo do curso e do tipo de profissional a formar, decorre de imprecisão conceitual com relação a termos centrais na teoria pedagógica: educação, pedagogia, docência (p. 845-846).

Os conflitos legais demonstraram que as discussões não estão encerradas, pois ainda existem perguntas pontuais sobre a construção da identidade do curso e do pedagogo. Dada a caracterização do curso e a história de sua constituição, percebe-se uma gama de possibilidades de atuação do pedagogo em diversos espaços.

## **2. Campo de atuação: aspectos da formação profissional**

No entendimento de Vila e Santos (2007), não basta caracterizar a função do pedagogo, é preciso redimensionar esse profissional no interior da escola, de forma que o seu trabalho seja realmente voltado à obtenção de melhores resultados nos processos de ensino e aprendizagem. Para isso, é preciso criar condições que possibilitem ao pedagogo pôr em prática o seu referencial teórico.

A complexidade com que se constroem os processos de ensino e aprendizagem interfere na ação do pedagogo e no seu campo de atuação. A definição do conceito de Pedagogia propicia ao profissional da educação diretrizes para o exercício da profissão e da ação educativa. Para isso, é necessário entender que a Pedagogia é um campo de conhecimento do universo educativo em sua totalidade e historicidade. Segundo Libâneo (2002, p. 25), “[...] o campo de estudo da pedagogia refere-se à estrutura do conhecimento pedagógico, da identidade profissional do pedagogo, do sistema de formação de pedagogos e professores”.

A lacuna na formação dos profissionais para muitas atividades na escola também é um aspecto a ser observado. Para sanar esse problema,

[...] é necessário também criar espaços para estudos no próprio ambiente de trabalho, buscando na teoria, a partir da prática responder as questões relevantes ao seu papel na escola. Para isso, é importante direcionar um cronograma que atenda tal necessidade por meio de horas de estudos, garantindo ao pedagogo a sua formação continuada em serviço. (VILA; SANTOS, 2007, p. 22).

Muitas já foram as conquistas do curso de Pedagogia. Talvez a principal delas seja a mencionada por Brezezinski (2010, p. 216), que fala sobre as políticas de formação de professores:

[...] as ações do campo político em defesa de uma política de formação inicial e continuada articulada a uma política global de profissionalização e valorização do magistério e da criação do sistema nacional de formação de professores reivindicada há mais de 25 anos.

Segundo Libâneo (2010), o campo de atuação do profissional da educação, desempenhando ou não a função de orientação educacional, supervisão escolar, coordenação pedagógica ou administração, é o processo educativo e todos os elementos inerentes a ele.

As autoras Vila e Santos (2007) relatam que o pedagogo ocupa um amplo espaço na organização do trabalho pedagógico, sendo articulador no processo de formação cultural que se dá no

interior da escola. Sua presença é fundamental na organização das práticas pedagógicas e, consequentemente, na efetivação das propostas.

Entende-se que o trabalho do pedagogo não é só atuar em problemas de relacionamento. Também envolve a participação em atividades desenvolvidas nas escolas relacionadas à organização, à participação e à responsabilidade nas decisões tomadas para elaborar o Projeto Político Pedagógico (PPP), o assessoramento no planejamento e no aperfeiçoamento das atividades educacionais, a coordenação de reuniões com os pais e professores, a prestação de orientação (incluindo atendimento de orientação vocacional), além das demais atividades relacionadas à função do pedagogo.

Para entender melhor essa dinâmica da função do pedagogo na escola foram realizadas entrevistas com coordenadoras pedagógicas de escolas municipais de Cascavel e Cafelândia e do Centro de Apoio a Pessoas Cegas e de Visão Reduzida (CAP) de Cascavel, no oeste do Paraná.

### 3. Metodologia

A pesquisa realizada é de cunho qualitativo descritivo, na qual, de acordo com Fleming (2005, p. 17), “os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente”. No presente artigo, realizou-se a tomada de dados de campo por meio de entrevistas com quatro coordenadoras pedagógicas da cidade de Cascavel (três coordenadoras pedagógicas de escolas municipais das séries iniciais do ensino fundamental e uma coordenadora pedagógica do CAP) e com uma coordenadora pedagógica de uma escola municipal localizada na cidade de Cafelândia, totalizando cinco entrevistas. As entrevistas serão identificadas por códigos, nomeamos cada coordenadora pedagógica com as letras iniciais ‘CP’ e mais uma letra aleatória.

Em relação às atividades cotidianas, as coordenadoras pedagógicas afirmaram que dificilmente conseguem seguir um plano de trabalho, porque frequentemente são surpreendidas com novos afazeres. Entre os procedimentos, elas destacaram: o atendimento a pais de alunos, o desenvolvimento de tarefas individualizadas para alunos que apresentam dificuldades ou transtornos de aprendizagem e atitudes indisciplinadas. Uma das coordenadoras pedagógicas afirmou que “[...] é uma opção minha ficar com os alunos e fazer brincadeiras, como pular corda e conversar. É uma forma de me aproximar deles” (Coordenadora CPB). A afirmação indica uma tentativa de construção de um envolvimento afetivo por parte dessa coordenadora com os alunos.

De acordo com o Decreto nº 9.787/2011, de 28 de fevereiro de 2011, da Secretaria de Administração de Cascavel, entre as funções destacadas do coordenador pedagógico está a de “assessorar com subsídios pedagógicos o professor na realização da recuperação dos alunos com defasagem de conteúdo”, item que apareceu nas entrevistas com relação ao preparo de atividades diferenciadas para os alunos.

No que tange às ações com as pessoas cegas, a rotina de trabalho tem um andamento diferente em razão das suas especificidades, como a adaptação de materiais. Nesse local, a coordenadora pedagógica nos informou que suas atividades diárias são registradas da seguinte forma:

Eu realizo os trabalhos de apoio pedagógico aos alunos da rede, correções de atividades dos alunos em reforço, digitalizações, descrições de imagens, impressões em braille e também ampliação tanto de livros didáticos como de literatura e outros textos propostos pelos professores. (Coordenadora pedagógica CPK).

De acordo com Libâneo (2004, p. 52), “[...] em outras palavras, pedagogo [e (ou) coordenador pedagógico] é um profissional que lida com fatos, estruturas, contextos, situações referentes à prática educativa em suas várias modalidades e manifestações”, muito embora as pedagogas tenham demonstrado inquietação quanto a determinadas funções desenvolvidas, declarando que realizam várias atividades não condizentes com a formação acadêmica ou atribuídas ao cargo, porém o fazem por entender que são necessárias para o bom andamento da escola. Essa simetria invertida às

avessas é entendida como uma conexão entre as ações desenvolvidas durante a formação de um professor e o que se espera dele como profissional, problematizada por Libâneo (2002, p. 40) com o imperativo de: revigoramento da pesquisa no âmbito da ciência pedagógica, aproximando-a mais das necessidades de intervenção teórica, e prática na formação de professores e de pedagogos não-docentes.

Segundo uma das coordenadoras pedagógicas entrevistadas das escolas municipais: “Na maioria das vezes os conhecimentos que utilizo para desenvolver o meu trabalho foram adquiridos na prática diária em sala de aula durante os meus quinze anos como professora regente” (Coordenadora pedagógica CPF). Miziara (2012) defende a necessidade de uma formação continuada “[...] que fortaleça a constituição da identidade desse educador, pois seu desempenho profissional deve ser pautado numa prática de reflexão sobre ação” (p. 105).

Na questão relativa à elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, a coordenadora pedagógica CPF da Escola Municipal de Cafelândia informou que ele é construído no dia a dia em conversas formais e informais com os professores e a direção. Essa constatação se aproximou das primeiras reflexões teóricas relacionadas à necessidade de definição da função desse profissional e à clareza quanto ao seu objeto de estudo: a educação. Conforme o Decreto nº 9.787/2011, compete ao pedagogo:

1. Coordenar o processo de elaboração e/ou realimentação do Projeto Político Pedagógico da escola, de acordo com a proposta curricular adotada pela rede municipal de ensino;
2. Planejar, coordenar, orientar e avaliar o projeto pedagógico em conjunto com o corpo docente da unidade escolar; (CASCAVEL, 2011).

Reconhecidas suas atribuições legais em relação ao processo de elaboração do PPP, as coordenadoras pedagógicas entrevistadas incorrem no equívoco de instalá-lo em uma espécie de pedestal, distanciando-se da complexidade da escola, do seu objeto de estudo, das relações humanas e mantendo seu foco na atividade burocrática. Conforme Libâneo (2004, p.152),

O Projeto Político Pedagógico pode ser comparado, de forma análoga, a uma árvore. Ou seja, plantamos uma semente que brota, cria e fortalece suas raízes, produz sombra, flores e frutos [...] mas, para mantê-la viva, não basta regá-la, adubá-la e podá-la apenas uma vez.

O PPP, assim, tem sua importância por fundamentar e traçar as diretrizes para o modelo de educação pensado pelo coletivo da escola. Entretanto, ao contrário do que relataram as coordenadoras pedagógicas, entende-se que fazer a atualização do PPP é importante para que ele gere novos frutos, com a distinção clara de sua finalidade e seu local em toda ação pedagógica, como parte dela e não como elemento primordial.

Dentre as demais atividades que são exercidas pelas coordenadoras pedagógicas está a mediação de atividades entre os professores, o encaminhamento de alunos para o programa de combate à evasão escolar (reforço escolar; sala de recursos multifuncional) e outras atividades, como a presença ativa nos pré-conselhos e no planejamento semestral e anual com os professores e a direção. Segundo Libâneo (1994, p. 221),

O planejamento escolar é uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades didáticas em termos de organização e coordenação em face dos objetivos propostos quanto a sua visão e adequação no decorrer do processo de ensino.

O planejamento é um método de organização, entendimento, coordenação e disposição da ação docente articulada com a comunidade escolar e a atividade escolar. No que diz respeito ao

planejamento, os dados obtidos indicam que ele é pensado e executado com todos os profissionais da escola, sempre procurando obedecer ao currículo previsto pelo município, conforme expõe a coordenadora pedagógica CPA. Os pedagogos auxiliam os professores regentes a elaborar e também a executar o programa planejado; para isso, observam se o que foi planejado está sendo respeitado e colocado em prática. Segundo Libâneo (1994, p. 222), “[...] a ação de planejar, portanto, não se reduz ao simples preenchimento de formulários para controle administrativo; é, antes, a atividade consciente de previsão das ações docentes”.

No CAP, o planejamento é realizado no fim de cada ano pensando no início do ano seguinte. As coordenadoras pedagógicas consideram que lidar com os alunos com baixa visão e cegueira e que apresentam dificuldades de aprendizagem é prioridade e, dessa forma, dedicam atenção especial a tais alunos, ao lado de professores regentes e auxiliares na intenção de encontrar os meios necessários para que o aluno as supere. De acordo com a coordenadora pedagógica, o alto relevo é um dos meios mais utilizados com os alunos.

Para a coordenadora pedagógica do CAP, no pré-conselho e no conselho de classe a presença do pedagogo/coordenador pedagógico ao lado dos professores é fundamental. Em momentos específicos, discutem questões relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem a fim de diagnosticar os problemas existentes e os avanços alcançados. Esse processo é registrado em ata para análise futura com a intenção de construir no coletivo os meios necessários para atingir as soluções. Conforme Muller (2008, p. 23), “[...] o Conselho de Classe ainda está muito centrado na subjetividade dos sujeitos que participam desta instância bem como daqueles que o organizam”, sendo vários os fatores que interferem na organização do conselho, por isso, para as coordenadoras pedagógicas, o trabalho coletivo é importante para que haja um processo democrático na reorganização das práticas pedagógicas.

Uma das frequentes reclamações por parte das coordenadoras pedagógicas está relacionada à falta de comprometimento dos pais com a escola e com a formação dos filhos. De acordo com a coordenadora pedagógica CPF,

A maioria ignora os convites das escolas para participarem da vida escolar de seus filhos. Somente vão à escola quando são solicitados para resolver problemas de comportamento e/ou de nota e o desinteresse dos alunos em adquirir conhecimentos. Em geral percebemos em alguns alunos a agressividade com os colegas.

Nesse trecho, a coordenadora pedagógica associou a ausência dos pais às reações agressivas dos alunos. Para ela, a participação dos pais está próxima da relação afetiva com o aluno, interferindo no processo de ensino e aprendizagem, assim como no seu relacionamento com os colegas.

Na relação com a comunidade escolar, as coordenadoras pedagógicas ressaltam que no cotidiano escolar os pais se fazem ausentes e demonstram distanciamento do processo de ensino e aprendizagem dos filhos. No entanto, elas reconhecem que essas práticas são resultado de alguns fatores, como o trabalho em tempo integral e o conceito errado de que os pais só devem ir à escola para solucionar problemas e crises dos filhos.

Ao apontar suas dificuldades, a coordenadora pedagógica do CAP informou que na sua formação não participou de momentos de reflexão sobre ensinamento específico para trabalhar com alunos especiais e que foi preciso realizar cursos ofertados pela rede municipal de ensino para poder trabalhar com esses alunos. Atualmente, com a LDB nº 9.394/96, houve a reestruturação nos cursos de graduação e a inclusão de disciplinas com conteúdo programático voltado à educação especial.

No estado do Paraná, professores e coordenadores da Secretaria de Estado da Educação (SEED) elaboraram as “Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusos”, sob o entendimento da:

[...] necessidade de nelas se contemplarem as especificidades dos níveis e modalidades de ensino da Educação Básica, sem perder de vista a contribuição dos diferentes componentes curriculares na formação integral dos alunos, ao longo do processo de escolarização. (PARANÁ, 2006, p. 7).

A existência, entretanto, de diretrizes para a educação especial, não significa melhores condições de trabalho para os coordenadores pedagógicos, e muito menos que eles efetivamente recebam algum preparo por parte do estado para esse trabalho, como argumentou a coordenadora pedagógica do CAP, que encontrou incentivos para capacitação somente quando já havia sido contratada pelo município. Essa condição não intimida a elaboração de projetos para o atendimento a alunos deficientes. No CAP, criaram-se algumas estratégias para trabalhar com os alunos que apresentam maiores dificuldades. Eles participam de um projeto itinerante que promove ações pedagógicas mais adequadas aos alunos cegos ou de baixa visão associado à participação dos familiares desses alunos. A coordenadora pedagógica atende aos alunos estagiários que procuram o centro para trabalhos acadêmicos e ressalta a grande importância dos estagiários que prestam atendimento ao CAP com a finalidade de aprimorar seus conhecimentos.

No que diz respeito à avaliação dos alunos, as entrevistas mostraram que os professores elaboram um cronograma baseado nos conteúdos no início do ano, fazendo as alterações necessárias durante encontros bimestrais, ampliando, assim, a possibilidade alcançar melhores resultados. De acordo com Dalben (2004, p. 72),

[...] A finalidade do processo de avaliação é realizar uma investigação contínua da realidade para melhor conhecê-la e entendê-la cabendo aos educadores o papel de captar essa totalidade de relações, coletando dados e informações sobre o desenvolvimento dos alunos e cuidadosamente, registrando suas necessidades e possibilidades.

Logo, a orientação para o planejamento das avaliações na escola passa pelos conteúdos apresentados e discutidos nos pré-conselhos até serem analisados o rendimento das turmas e o problema que cada aluno tem enfrentado. Os pedagogos/coordenadores pedagógicos participam ativamente da confecção de avaliações a fim de identificar as dificuldades de aprendizagem. Feito isso, orientam para que os conteúdos sejam retomados quantas vezes forem necessárias.

Dos relatos das coordenadoras pedagógicas, percebeu-se muito nitidamente o entendimento diversificado do que seria a função do pedagogo e/ou coordenador pedagógico na escola. Esse profissional, conforme relatado por alguns dos entrevistados, necessita, para aprimorar sua profissão/atuação, de momentos em sala de aula para trabalhar com os alunos e preparar atividades com aqueles que têm maior dificuldade, não permanecendo somente na coordenação, no atendimento especial e em assuntos burocráticos e administrativos da gestão escolar. Por outro lado, percebe-se a necessidade de orientações na formação desse profissional quanto à delimitação do seu papel nas escolas, construindo políticas educacionais que valorizem sua atuação no campo educacional.

### **Considerações finais**

Na compreensão da dimensão do profissional pedagogo/coordenador pedagógico no ambiente fora de sala, é possível perceber que cabe a ele um conjunto de tarefas a serem desenvolvidas na escola e com a comunidade escolar. Tal condição é atribuída à sua formação polivalente, na qual são (ou deveriam ser) preparados para gestão escolar e para licenciatura. Segundo Veiga e Santos (2012), o conjunto de problematizações de preparação para o exercício profissional inclui as funções do pedagogo fora de sala de aula, a docência, o currículo, o ensino, a aprendizagem e a articulação entre teoria e prática.

A fala das coordenadoras pedagógicas, apesar de exercerem atividades em ambientes dife-



renciados, foi quase homogênea quanto à rotina de trabalho, destacando as dificuldades enfrentadas para cumprir sua função e os conflitos entre a formação inicial e o exercício da profissão. Elas apontaram dificuldades relacionadas à estrutura física das escolas; às relações estabelecidas entre a escola e a comunidade escolar, pais e responsáveis; ao posicionamento que direciona a concepção do PPP e, principalmente, ao convívio com os alunos.

Entende-se que a construção de uma identidade do pedagogo depende das relações muitas vezes estabelecidas na sua profissão, refletindo sua própria prática que se realiza por meio de um processo constante (PIMENTA, 2002) em relação ao seu objeto de trabalho, que são definidas pelo conhecimento e o uso desse conhecimento.

Na escola, há que se destacar que todas as ações desse profissional são voltadas para garantir a gestão democrática, a organização da escola e a colaboração com professores e alunos, promovendo reflexões sobre o processo educativo.

Portanto, é imprescindível haver clareza quanto ao campo de trabalho, bem como em relação às competências necessárias para o exercício da profissão, resultados esses que podem ser obtidos pela implementação e o fortalecimento de políticas para a formação do pedagogo, pensando as condições cotidianas de trabalho e promovendo alterações nesse ambiente que valorizem os profissionais que atuam no magistério.

## Referências

AGUIAR, M. A. S. et. al. Diretrizes curriculares do curso de pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. *Educação e Sociedade*. Campinas: v. 25, n. 27 – especial p. 819-842, out. 2006.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Lei n. 9.396, de Janeiro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília. 1996. Disponível em: <[http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ldb\\_parte01.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ldb_parte01.pdf)>. Acesso em: 12 abr. 2013.

\_\_\_\_\_. *Parecer n. 251/62*. Currículo mínimo e duração do curso de pedagogia. Brasília. 1962. Disponível em: <<http://www.simposioestadopoliticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/EC13.pdf>>. Acesso em: 4 abr. 2013.

BRZEZINSKI, Í. *Pedagogia, pedagogos e formação de professores* – busca e movimento. Campinas: Papirus, 1996.

\_\_\_\_\_. (Org.). *LDB dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

CASCVEL. Secretaria de Administração. *Manual de Cargos. Decreto n.º 9.787/2011*. Cascavel, 28 de fevereiro de 2011. Disponível em: <[http://www.cascavel.pr.gov.br/portal\\_servidor/manual-de-cargos.pdf](http://www.cascavel.pr.gov.br/portal_servidor/manual-de-cargos.pdf)>. Acesso em: 12 dez 2012.

DALBEN, Â. I. L. de F. *Conselhos de classe e avaliação: Perspectivas na gestão pedagógica da escola*. Campinas: Papirus, 2004.

\_\_\_\_\_. *Conselho de Classe e avaliação - perspectivas na gestão pedagógica da escola* 3ª ed. Campinas: Papirus, 2006. (Coleção magistério: formação e trabalho pedagógico).

FLEMING, S. F. *Manual para elaboração de trabalhos científicos, redação oficial e comercial*. Cascavel, PR: Co-luna do Saber, 2005.

LIBÂNIO, J. C. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994. – (Coleção magistério. 2º grau. Série formação de professor).

\_\_\_\_\_. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

\_\_\_\_\_. *Diretrizes Curriculares da Pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores*. Educ. Soc., Campinas. v. 27. n. 96 – Especial. p. 843-876. Out. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a11v2796.pdf>>. Acesso em: 23 nov. 2012.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LIMA, E. F. Formação de Professores: Passado, Presente e Futuro: O Curso de Pedagogia. In MACIEL, L. S. B.; SHIGUNOV, N. A. (Org.). *Formação de Professores: Passado, Presente e Futuro*. São Paulo, Cortez, 2004.

MIZIARA, L. A. S. Os profissionais da Educação e a conquista de um tempo não tarefeiro. *Revista Interfaces da Educação*. Paraíba, v. 3, n. 7 (3), p. 99-106, 2012. Disponível em: <<http://periodicos.uems.br/novo/index.php/interfaces/article/view/2889>>. Acesso em: 6 mar 2013.

MULLER, S. S. *O conselho de classe como possibilidade de discussão e organização do trabalho pedagógico*. Universidade do Paraná (UNOPAR). 2008.

PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação (SEED). *Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusos*. Curitiba, 2006. Disponível em: <[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce\\_edespecial.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_edespecial.pdf)>. Acesso em: 4 mar. 2013.

PIMENTA, F. G. *Pedagogia e Pedagogos*. Caminhos e perspectivas. São Paulo; Cortez, 2002.

PIRES, E. A. C.; MALACARNE, V.; STRIEDER, D. M. Aspectos históricos do curso de pedagogia e a atuação do pedagogo no ensino de Ciências. In: MALACARNE, V. et. al. (Org.). *Rotinas da escola, rotinas de professor*. Curitiba: PR, Editora CRV, 2014. p. 123-134.

SILVA, C. S. B. *Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade*. 3ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

SOMACAL, C. M. *Professor pedagogo: que profissional é este?* Florianópolis-SC: 2010. p. 175. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC.

VEIGA, I. P. A.; SILVA, E. F. da. A multidimensionalidade da docência na educação superior. *Revista Diálogo Educacional*. Curitiba. v.12, n.35, p. 33-50, 2012. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=5901&dd99=view&dd98=pb>>. Acesso em 30 set. 2012.

VILA, M. F.; SANTOS, S. A. *O papel do pedagogo e a organização do trabalho na escola*. 2007. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/641-4.pdf>>. Acesso em: 30 set. 2012.

Recebido em fevereiro de 2015.

Aprovado em abril de 2015.