

# O PAPEL DO PEDAGOGO: DIVERGÊNCIAS ENTRE A FORMAÇÃO E O COTIDIANO DE ATUAÇÃO

Elocir Aparecida Corrêa Pires\*  
Kely Cristina Enisweler\*\*  
Kellys Regina Rodio Saucedo\*\*\*  
Vilmar Malacarne\*\*\*\*  
Dulce Maria Strieder\*\*\*\*\*

**RESUMO:** Desde sua emergência, em 1939, até os dias atuais, o Curso de Pedagogia no Brasil vem sendo alvo de estudos e discussões por diversos autores. Entre tantos aspectos discutidos estão presentes os impasses da identidade do pedagogo, da qualidade de sua formação, considerando as diversas áreas de sua atuação. Este estudo é resultado de uma pesquisa sobre a atuação do pedagogo realizada em uma Escola Estadual, localizada na região Sul da cidade de Cascavel (PR). Em relação à observação realizada na escola verificou-se a sobrecarga de trabalho realizado pela coordenadora de ensino, única responsável pelo atendimento das demandas do ensino noturno na escola. Entende-se que essa situação desvaloriza a especificidade de sua função, sendo o trabalho pedagógico muitas vezes secundarizado nas escolas, pois este passa a desempenhar um papel emergencial. Nesse sentido compreendemos que o pedagogo não deve perder de vista sua identidade enquanto profissional, que é a de estudar as relações educacionais, fazendo com que o ato educativo converta-se em uma aprendizagem significativa. Essa condição interpõe o desenvolvimento de políticas que valorizem sua formação definindo papéis e responsabilidades quanto à sua atuação, políticas estas que exigem o diálogo entre governo e universidades. Melhores condições de trabalho nas escolas e uma política de valorização desse profissional responderiam com a minimização das situações mais imediatas do cotidiano escolar, permitindo o emprego de mais esforços com as tarefas pedagógicas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Curso de Pedagogia; Ensino Noturno; Polivalência; Valorização Profissional.

\* Discente do 4º ano do curso de Pedagogia; Bolsista de Iniciação Científica - CNPq. E-mail: lupetrie10@hotmail.com

\*\* Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE.

\*\*\* Discente do Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação/Mestrado/CECA/UNIOESTE; Bolsista CAPES.

\*\*\*\* Doutor em Educação; Docente do Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação/Mestrado/CECA/UNIOESTE e da Área de Ciências Humanas/CECA da UNIOESTE.

\*\*\*\*\* Doutora em Educação; Docente do Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação/Mestrado/CECA/UNIOESTE e da Área de Física/CCET da UNIOESTE

\* Os autores integram o Grupo de Pesquisa em Formação de Professores de Ciências e Matemática-FoPeCiM.

## THE ROLE OF THE PEDAGOGUE: DIVERGENCES BETWEEN FORMATION AND DAILY PERFORMANCE

**ABSTRACT:** The Pedagogy Course in Brazil from its beginning in 1939 to the present has been studied and discussed by several authors. The discussed aspects comprise the identity of pedagogues and the quality of their formation within the different milieus of their activities. Current analysis is the result of a research on the performance of pedagogues which took place in a government-run school in Cascavel PR, southern Brazil. Overwork by the coordinator, the sole responsible attending to the teaching demands during evening classes, is highlighted. In fact, the above situation devalues the specificity of the pedagogue's role since it is given second place in schools. Frequently, pedagogues have a mere emergency role. Pedagogues should not lose their identity, which comprises the study of educational relationships, so that the educational act is transformed into significant learning. Such condition demands the development of policies that valorize their formation through a definition roles and responsibilities in their activities. These policies require a dialogue between the government and the universities. Better working conditions in schools and a valorization policy would underscore the efforts on strictly pedagogical tasks and minimize immediate emergency situation in daily performance.

**KEY WORDS:** Pedagogy Course; Evening Classes; Polyvalence; Professional Valorization.

### INTRODUÇÃO

A partir dos anos de 1990 têm-se alargado as investigações e reflexões quanto à formação dos profissionais da educação, tornando-se uma das temáticas mais analisadas, na área educacional, das últimas décadas. Sabe-se que as transformações ocorridas constantemente na sociedade influenciam, direta ou indiretamente, no perfil do profissional da educação, que tem seu percurso traçado de acordo com os delineamentos dados pelos diversos segmentos da sociedade, como cultura, política, economia. Essas transformações estão presentes também no curso de Pedagogia e, conseqüentemente, na atuação do pedagogo.

Diante desse movimento histórico e social este trabalho busca, na literatura especializada, apresentar um levantamento da constituição do curso de Pedagogia,

apresentando uma breve análise a respeito das características que norteiam a formação do pedagogo no Brasil. Neste intento, a investigação teve por foco a formação inicial deste profissional e os desafios enfrentados, em relação à sua atuação nas escolas, nos dias atuais, por meio de pesquisa bibliográfica, documental e de campo.

A pesquisa de campo, do tipo estudo de caso, integrou ações de observação participante e entrevistas semi-estruturadas (CHIZZOTTI, 2008), realizada em uma Escola Estadual, localizada na região Sul da cidade de Cascavel (PR).

A coleta de dados *in loco* permitiu a formulação de análises sobre o trabalho do pedagogo no ambiente escolar, que foram triangulados com os dados obtidos na pesquisa bibliográfica e documental. A interação entre os métodos foi utilizada em todas as fases da pesquisa, no levantamento de dados, na formulação da problemática de pesquisa, etc (STRAUSS; CORBIN, 2008). Entre as vantagens no emprego de fontes variadas de evidência está o desenvolvimento de pontos de convergência na investigação, estabelecendo critérios de cientificidade à abordagem qualitativa que norteou a presente pesquisa.

## 2 HISTÓRICO DO CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL

O surgimento do curso de Pedagogia e a estrutura em que, atualmente, ele se encontra foi modelada, sobretudo, pelas transformações sociais e culturais, provocando, por vezes, imprecisões quanto à definição identitária do curso. De acordo com Silva (2006) a formação em Pedagogia em todo o seu percurso histórico foi acompanhada pela dificuldade em se encontrar a identidade do curso e a destinação final deste profissional.

De acordo com Saviani (2008, p. 6-7) o próprio conceito de Pedagogia só se generalizou a partir do século XIX, mas como forma de “[...] designar a conexão entre a elaboração consciente da ideia de educação e o fazer consciente do processo educativo”. O autor avalia que, no Brasil, os problemas pedagógicos se fizeram desde a vinda dos jesuítas, em 1549, quando se originou: a “pedagogia brasílica” (1549-1599); a pedagogia do “*Ratio Studiorum*” (1599-1759) e, posteriormente,

a pedagogia Pombalina (1759-1834), entretanto, em nenhuma dessas situações o termo “pedagogia” apareceu diretamente.

A primeira vez que a palavra “pedagogia” foi registrada, oficialmente, na história brasileira deu-se pela promulgação do Projeto de Lei das Primeiras Letras, de 15 de outubro de 1817. No artigo 1º do Projeto é destacado que: “Haverão [sic] escolas de primeiras letras, que se chamarão pedagogias, em todas as cidades, vilas e lugares populosos [...]” (SAVIANI, 2008, p. 14). Efetivamente, porém, essa terminologia só irá se manifestar na sociedade educacional após 1826. O uso do termo gerou muita polêmica. O deputado Ferreira França foi um dos que questionaram seu uso. França afirmou que este por ser de origem grega e por significar “guia de meninos” seria incompreensível para a maioria das pessoas. Fatos que levaram à substituição de “pedagogias” pela nomenclatura de “instrução pública” ou “escola de primeiras letras” na legislação.

Independentemente das designações, como pontua Saviani (2008), a partir da divulgação da Lei das Escolas de Primeiras Letras a preocupação com o preparo dos pedagogos ganhou força. Para o autor torna-se explícita a exigência de preparo didático, “[...] embora não se faça referência propriamente à questão pedagógica” (SAVIANI, 2008, p. 14).

Nos estudos de Brzezinski (2012) nota-se que até a década de 1930 a Escola Normal constituiu-se como o local obrigatório para formar os professores da escola fundamental, da escola complementar e da própria Escola Normal. Nos anos que antecederam essa data a formação em nível superior limitou-se às escolas de Medicina, de Direito e de Engenharia. A partir dessa mesma década, época marcada pelos debates e manifestações do movimento da Escola Nova e da criação das primeiras universidades brasileiras, foi instituído, oficialmente, em nosso país o Curso de Pedagogia.

O curso fez parte do processo de organização da Faculdade Nacional de Filosofia, da Universidade do Brasil, por meio do “[...] Decreto-Lei nº 1190, de 4 de abril de 1939, visando a dupla função de formar bacharéis e licenciados para várias áreas, inclusive para o setor pedagógico, ficou instituído como o chamado padrão federal” (SILVA, 2006, p. 33). Neste decreto manteve-se a formação do professor primário na escola normal e a formação do professor secundário desde que este

concluísse três anos de bacharelado mais um ano de didática (esquema 3+1). Ou seja, o bacharel em Pedagogia era formado após três anos de estudo, reconhecido como técnico em educação, e mais um ano de estudo em Didática, o que o habilitava para o magistério nas antigas Escolas Normais. Segundo Brzezinski (2012, p. 44), “[...] com essa configuração o bacharelado em Pedagogia percorria um caminho oposto aos demais bacharelados. Estudavam-se generalidades como conteúdo de base e superpunha-se o específico num curso à parte, o de didática da Pedagogia”.

A formação do pedagogo permanece no esquema 3+1 até a década de 1960. Em 1961, com a instituição da primeira LDB nº 4024/61, o Conselho Federal de Educação estabeleceu os currículos mínimos para os vários cursos existentes, padronizando a educação no Brasil. No ano seguinte, com o parecer do Conselho Federal de Educação, CFE nº 251/1962, de autoria do Conselheiro Valnir Chagas, o Curso Pedagogia passou mais uma vez por mudanças. O curso ficou definindo em quatro anos, e as disciplinas de licenciatura passaram a ser cursadas paralelamente ao bacharelado.

Com a aprovação do projeto da reforma universitária, que deu origem à Lei nº 5.540 de 1968, novas reformulações são apresentadas para os cursos de formação de professores que, segundo Silva (2006), tiveram como objetivo reorganizar e regulamentar o Curso de Pedagogia, em função das necessidades específicas do mercado, o que supunha um só diploma, o de licenciado. Em consequência dessa reformulação é que são criadas novas habilitações para o curso de Pedagogia,

[...] com a intenção de designar o destino profissional dos egressos de pedagogia atinge o objetivo principal do governo que estabeleceu a educação tecnicista que acabou por gerar outras questões e problemas para a educação brasileira. A partir desta concepção o curso de Pedagogia vai se estruturando em duas partes: uma comum, constituída por matérias básicas a formação de qualquer profissional na área, e uma diversificada, em função das habilitações específicas (SILVA, 2006, p. 26-27).

Na visão da autora tal parecer provocou mudanças estruturais que aprofundaram, ainda mais, a indefinição e a fragmentação identitária dos egressos do curso.

A partir dos anos de 1970, com a reestruturação global dos cursos superiores de formação do magistério, propunha-se a substituição do Curso de Pedagogia por vários novos cursos e habilitações. Diante desse impasse o curso passou por ameaças de extinção, que só não foram cumpridas em virtude da não homologação das indicações do Ministério da Educação e Cultura (SILVA, 2006).

No contexto dessas orientações, também já nos anos 80, surgiram movimentos promovidos pelos professores e estudantes, comunidade acadêmica, entre outros órgãos da área da educação, no sentido de controlar o processo de reforma dos cursos de formação de educadores (SILVA, 2006). Os representantes produziram documentos que serviram de base para a revisão do Curso de Pedagogia, no qual estabeleciam o princípio da docência como fundamento da identidade profissional dos trabalhadores da educação.

Contrariando o que vinha ocorrendo desde 1980, outra polêmica veio à tona no curso de Pedagogia quando da promulgação da atual LDB Lei nº 9394/96, que apesar da exigência de formação em nível superior (artigo 63), esta ainda admite, no artigo 62, como formação mínima, o Magistério.

Depois de muitas polêmicas, no dia 6 de maio de 1999, a Comissão de Especialistas de Ensino<sup>1</sup> de Pedagogia elaborou uma Proposta de Diretrizes Curriculares, com a participação coletiva de entidades, tais como: a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED), o Fórum de Diretores de Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR), a Associação Nacional de Administradores Educacionais (ANPAE) e o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES). Os representantes dessas entidades propuseram que as universidades e faculdades sejam lugares privilegiados de formação dos professores que atuarão na Educação Básica e Superior. Tal proposta foi aprovada por meio do parecer CNE/CP nº 05/2005; nº 01/2006 e da Resolução CNE/CP nº 01/2006.

---

<sup>1</sup> Esta Comissão foi nomeada pela Portaria SESu/MEC nº 146, de 10 de março de 1998, e composta pelos professores Celestino Alves da Silva (Universidade Estadual Paulista – Unesp/Marília); Leda Scheibe, presidenta (Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC); Márcia Ângela Aguiar (Universidade Federal de Pernambuco – UFPE), Tizuko Morchida Kishimoto (Universidade de São Paulo – USP) e Zélia Mileo Pavão (Pontifícia Universidade Católica – PUC/PR).

Tais documentos formularam as Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia (BRASIL, 2006). A formação do pedagogo passou a contemplar “[...] integradamente à docência, a participação da gestão e avaliação de sistemas e instituições de ensino em geral, a elaboração, a execução, o acompanhamento de programas e atividades educativas” (BRASIL, 2005, p. 6).

Mudanças essas que sinalizam um avanço para o Curso de Pedagogia, ao menos no que se refere à superação da dicotomia entre a licenciatura e o bacharelado. Apesar do avanço, não houve uma sinalização para soluções entre os diferentes posicionamentos teórico-metodológicos, que orientam a formação do pedagogo. Conforme Fonseca (2008) dois modelos têm destaque, e são os responsáveis pelos principais embates entre pesquisadores que:

[...] defendem a concepção da pedagogia como Ciência da Educação, formadora do “pedagogo stricto sensu” dentre os quais se destacam José Carlos Libâneo e Selma Garrido Pimenta –, e pesquisadores ligados à Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE –, que “lutam” pela constituição do curso como um espaço formador de docentes (p. 5).

O primeiro posicionamento questiona a possibilidade do curso apresentar várias linhas de atuação. Libâneo (2012), mais especificamente, problematiza a efetividade dessa formação, vista a amplitude de habilitações e funções que deverão ser desempenhadas pelos egressos desse curso, como por exemplo: as complexidades das atividades envolvendo o âmbito hospitalar (SANTOS; RODRIGUERO, 2012). O autor entende que é difícil para um curso de 3200 horas formar profissionais capacitados para o desempenho de três funções, a saber: a docência, a gestão e a pesquisa. Para compreender a temática, apontamos algumas das possibilidades de atuação do pedagogo: Educação Básica, Educação Profissional, Educação Indígena, Educação a distância, Educação não formal, na gestão e avaliação de estabelecimentos de ensino, de sistemas educativos escolares, bem como a organização e desenvolvimento de programas não escolares.

Para Moraes, André e Teruya (2011) o maior problema na formação do pedagogo está na abertura dada pelas Diretrizes Curriculares (BRASIL, 2006) quanto à duração do curso. Os autores entendem que “[...] ao não deliberar o mínimo

de anos para duração do curso de Pedagogia, as diretrizes possibilitam a criação de cursos de licenciaturas com duração de menos de quatro anos, tempo bastante exíguo para uma formação contemplar teoria e prática” (p. 109). Estes são indicativos de que a caracterização do curso, atualmente, requer do pedagogo um conjunto de conhecimentos extremamente extenso e humanamente impossível de ser adquirido no limite da carga horária e no período de duração do curso, fator que implicará diretamente na sua carreira profissional.

### 3 OS IMPASSES NA ATUAÇÃO DO PEDAGOGO

No espaço escolar, de modo geral, quando as atividades do pedagogo são caracterizadas pela gestão, suas ações compreendem um universo de trabalho, planejamento, administração e articulação das necessidades do cotidiano educacional. “É ele, antes de tudo, o mediador junto aos demais protagonistas da escola no resgate de uma ação mais efetiva e de uma educação de qualidade” (MEZOMO, 1994, p. 30). Contudo, muitas vezes, o pedagogo se torna refém das circunstâncias que envolvem o processo educativo, principalmente, os que atuam na escola pública estadual. Segundo Zanlorenzi (2011):

Um dos principais desafios é a grande quantidade de atribuições vinculadas à figura desse profissional que na prática, muitas vezes, o transformam em um profissional multitarefa, secundarizando o pedagógico em detrimento de ações pontuais que aparecem cotidianamente na escola (p. 14738).

Durante a observação participativa realizada na escola estadual, verificamos a sobrecarga de trabalho da pedagoga, a única responsável pelo ensino noturno do estabelecimento de ensino. A coordenadora levava um longo período para resolver questões relacionadas a atrasos, faltas de alunos, problemas de indisciplina em sala de aula, dentre outras inúmeras situações, até mesmo de cunho pessoal dos alunos, servindo como conselheira ou passando por psicóloga de plantão. Dentre

tais situações, também havia aquelas em que a pedagoga tinha que fazer contato com a família ou responsável pelo educando e isso é constante, de acordo com a coordenadora, o que toma boa parte do seu tempo na escola. A tarefa, em geral, consiste em informar ausências, abandono de aulas antes do término do período, entre outros problemas práticos. Na maioria das vezes, acrescenta, seu papel é atender às demandas mais urgentes, ou seja, sua atuação acaba sendo pontual, isso a faz reconhecer que seu trabalho se faz deficitário, muito embora tenha o desejo de realizá-lo de forma mais detida, e mais qualificada:

O dia a dia da escola exige muito da gente, você nem chega na escola e já tem uma lista de problemas para resolver, tem o aluno que entrou na escola e saiu antes de fechar o portão aí é menor... você sabe... tem que avisar os pais. O professor que faltou e não avisou, alunos no corredor que não entram nas salas. Todo dia é assim, virou um hábito eu chego e tenho que passar recolhendo aluno do corredor e pedindo para entrar na sala, não respeitam o professor. Antes das 9 não faço nada é só apagando incêndio, daí já é intervalo e outros problemas surgem [...] (Coordenadora de Ensino).

As interrupções são constantes, segundo a coordenadora, e não se fazem apenas pelo público interno, mas também pelo público externo, como por exemplo: pais em busca de informações (fora do cronograma de reuniões). Isso não se constitui um problema e é importante que os pais procurem o acompanhamento dos filhos na escola, entretanto, por ser uma única pessoa a atender diferentes e constantes demandas, o trabalho de orientação pedagógica com professores e alunos é postergado:

[...] A escola define a entrega de notas e as reuniões, procuramos montar um esquema para que todos sejam atendidos, sabemos que não é possível fazer em um único dia, então durante uma semana nos preparamos para atender os pais, passam quinze dias e, ainda tem pai nos procurando, como que você vai dizer que não. Tem pai que nunca vem, você não pode perder a oportunidade, assim o trabalho pedagógico fica sempre em segundo plano (Coordenadora de Ensino).

Conforme Zanlorenzi (2011), a secundarização do trabalho pedagógico tem sido um dos grandes problemas entre os pedagogos. A necessidade de responder a demandas imediatas do cotidiano escolar, muitas vezes, impede de participarem mais ativamente do planejamento de aulas dos professores ou de prestar orientações para o encaminhamento pedagógico das suas atividades.

Outra preocupação da pedagoga é o abuso de faltas de alguns alunos desse período, sendo uma questão que deve estar em constante monitoramento para que o aluno obtenha sucesso em seus estudos. Nesse sentido a coordenadora sempre está contatando os familiares o que acarreta em um desgaste do profissional.

Devido à sobrecarga de tarefas, a pedagoga, por inúmeras vezes, não consegue executar as funções que lhe são atribuídas por estar a maior parte do tempo cuidando de diversas situações do imediato. Perguntou-se, ainda, como ela percebia que essa situação poderia ser amenizada ou resolvida:

Eu penso que criando o cargo do inspetor ajudaria muito. Quanto tínhamos o inspetor ele atendia a maior parte desses casos entrada e saída dos alunos. Também, ajudaria muito se abrisse mais oferta de vagas para pedagogos, hoje as vagas são definidas pelo número de alunos matriculados, mas o governo deveria considerar que nosso trabalho envolve o atendimento aos professores, a família e tem a direção também, então tem que rever esse cálculo (Coordenadora Pedagógica).

Percebe-se que a pedagoga tem consciência do acúmulo de tarefas que desenvolve e atribui ao governo a necessidade de políticas de valorização e melhorias nas condições de trabalho nessa profissão. Ao número elevado de atribuições para um reduzido número de profissionais podemos destacar a afirmação de Kuenzer (2002) quanto à existência de:

[...] um cenário preocupante, para com o qual as organizações dos trabalhadores em educação devem ter cuidado, até pelo seu caráter insidioso: o uso, pelo Estado, da concepção de unitariedade para intensificar e precarizar o trabalho pedagógico, pela extinção e/ou não criação de postos de trabalho para professores e pedagogos [...] (p. 70).

Para Zanlorenzi (2011), a formação unitária do pedagogo em alguns cursos tem a intenção de proporcionar o conhecimento de todos os processos que envolvem a organização do trabalho pedagógico ao futuro profissional, para que o mesmo saiba atuar da melhor forma possível. Muito embora isso não signifique a possibilidade de transformá-lo em alguém que “faz tudo” ou em uma espécie de empreendedor pedagógico (CARVALHO; KARPOWICZ, 2010). “O pedagogo não deve negligenciar atendimentos pontuais, mas também não deve abarcar para si todas as situações diárias que inviabilizem ou secundarizem sua atuação enquanto mediador da prática pedagógica” (ZANLORENZI, 2011, p. 14738). Em nosso entendimento, toda a comunidade precisa estar envolvida, planejar ações para o enfrentamento de situações-problema para que o pedagogo não tenha a sensação, como afirma Vasconcellos (2007, p. 85), de que “[...] são ‘bombeiros’ a apagar os diferentes focos de ‘incêndio’ na escola, e no final de dia vem o amargo sabor de que não se fez nada de muito relevante”.

Ser pedagogo, principalmente no ensino noturno, não é tarefa fácil, demanda ter como perspectiva uma ação educativa pautada não no imediato nem na superficialidade, mas no embate, na ousadia, na criatividade para o enfrentamento da realidade e o apontamento de novos caminhos a serem trilhados. Tudo isso requer tempo, reflexão e organização do profissional, como afirmado por Arroyo (2010):

Aprender a ser pedagogo, a reatar com a estação da infância, que é a dos possíveis do ser humano, exige domínio de teorias e, sobretudo, exige uma elaboração pedagógica que não pode ser confundida com a aprendizagem e o domínio de mais uma teoria. É antes um saber sobre o percurso pedagógico, formador, que vai tornando possíveis as possibilidades de sermos humanos (p. 43).

Para nos tornarmos humanos, em parte, necessitamos da aprendizagem, do acesso ao conhecimento. Cada indivíduo se faz mais humano quando passa a conhecer o que já foi produzido pela humanidade, portanto, precisa ter acesso ao conhecimento elaborado e desenvolver em si as capacidades que são inerentes aos seres humanos culturalmente, para depois nela poder atuar.

Em relação à unitariedade do pedagogo concordamos com Kuenzer (2002), quando afirma que se esta tiver por predominância formativa a polivalência, aliada à extinção dos cargos e à redução de recursos humanos, certamente resultará na precariedade do trabalho desse profissional em exercício.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisarmos a história do curso de Pedagogia no Brasil podemos perceber a maneira pela qual a educação, em um modo geral, vem sendo tratada em nosso país desde a colonização. Em grande parte há interrogações sobre quem é o pedagogo, qual sua área de atuação e quais suas funções. Tais incertezas e indefinição prejudicaram, em grande parte, a formação da identidade desse profissional e, conseqüentemente, a desvalorização dessa profissão.

Tendo em vista o leque de funções atribuído ao pedagogo percebemos que o mesmo se torna refém das circunstâncias que envolvem o processo educativo e, portanto, cabe a este refletir sobre seu trabalho. Uma reflexão que propicie a formulação de estratégias que o auxiliem a desenvolver suas atividades da melhor forma possível, tendo consciência da realidade e ampliando suas perspectivas de educação. No entanto, o que se tem evidenciado é que, por muitas vezes, há a priorização de tarefas em detrimento da reflexão sobre os motivos que envolvem o fazer específico do pedagogo. Nesse sentido acreditamos que o pedagogo não deve perder de vista sua identidade enquanto profissional, que é a de estudar as relações educacionais, fazendo com que o ato educativo possa ser convertido em uma aprendizagem significativa. Como defendido por Prandi, Freitas e Bonifácio (2010, p. 317), o trabalho da coordenação pedagógica deve construir-se e desenvolver-se “[...] na ação e na reflexão sobre a ação, em interação dialógica com os sujeitos envolvidos no processo pedagógico”. Ou seja: “Quando existe essa consciência das dificuldades em *separar o que se vê e o que se pensa*, estão dadas as condições para a superação, posteriormente, com a leitura e o diagnóstico mais sistematizado [...]” (SAUCEDO; ENISWELER; WENDLING, 2012, p. 93) das situações concretas do cotidiano escolar que exigem do pedagogo encaminhamentos práticos.

A observação participativa e a “[...] *observação compreensiva* dos participantes, descrevendo suas ações no contexto natural” (CHIZZOTTI, 2008) da escola nos possibilitou perceber as angústias e aflições da pedagoga em relação às suas atribuições. Entre os principais desafios colocados pela coordenadora, o de administrar seu tempo para executar o número expressivo de tarefas que lhe são atribuídas. Melhores condições de trabalho e uma política de valorização desse profissional responderiam com a minimização das situações mais imediatas do cotidiano escolar, permitindo ações objetivas e efetivas das tarefas de orientação pedagógica, que é o principal foco do trabalho desse profissional.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 1/2006. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 de maio de 2006, seção 1, p. 11. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf)>. Acesso em: 18 abr. 2013.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 5/2005**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ppcp05\\_05.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ppcp05_05.pdf)>. Acesso em: 7 abr. 2013.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 4 abr. 2013.

BRZEZINSKI, I. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento**. Campinas: Papyrus, 2012.

CARVALHO, R. S. de; KARPOWICZ, A. P. A Formação de professores e supervisores escolares “Empreendedores”: reflexões sobre o empreendedorismo como “Valor Pedagógico”. **Olhar de Professor**. v. 13, n. 2, 2010, p. 299-314. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/2575>>. Acesso em: 13 maio 2013.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FONSECA, M. V. R. **Entre especialistas e docentes: percursos históricos dos currículos de Formação do pedagogo na FE/UFRJ**. 2008. 150f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, RJ, 2008.

KUENZER, A. Z. O Trabalho pedagógico: da fragmentação à unitariedade. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. S. (Org.). **Para onde vão a orientação e a supervisão educacional?** Campinas: Papyrus, 2002, p. 47-78.

LIBÂNEO, J. C. Identidade da pedagogia e identidade do pedagogo. In: BRABO, T. S. A. M.; CORDEIRO, A. P.; MILANEZ, G. C. (Org.). **Formação da pedagoga e do pedagogo: pressupostos e perspectivas**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012, p. 11-34.

MEZOMO, J. C. **Gestão de qualidade na escola: princípios básicos**. São Paulo: Terra, 1994.

MORAES, D. R. da S.; ANDRÉ, T. C.; TERUYA, T. K. O estágio no curso de pedagogia e na formação de professores e professoras: superação da dicotomia entre teoria e prática. **Revista Cesumar - Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**, Maringá, v. 16, n. 1, jan./jun. 2011, p. 103-120. Disponível em: <<http://www.cesumar.br/pesquisa/periodicos/index.php/revcesumar/article/view/1171/1218>>. Acesso em: 4 nov. 2014.

PRANDI, L. R.; FREITAS, U. F. C.; BONIFÁCIO, A. Gestão democrática: o papel do coordenador pedagógico nos cursos de graduação. **Revista Cesumar - Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**, Maringá, v. 15, n. 2, p. 311-330, jul./dez. 2010.

SANTOS, B. de S.; RODRIGUERO, C. R. B. A atuação do pedagogo na ambiência hospitalar: perspectivas e limites. **Revista Cesumar - Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Maringá**, v. 17, n. 2, p. 425-444, jul./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.cesumar.br/pesquisa/periodicos/index.php/revcesumar/article/view/2311/1740>>. Acesso em: 4 nov. 2014.

SAUCEDO; K. R. R.; ENISWELER; K. C.; WENDLING, C. M. O diário de bordo na formação de professores: experiência no PIBID de Pedagogia. **Espaço Plural**, v. 13, n. 26, p. 88-99, 2012. Disponível em: <<file:///D:/Users/KELLYS~1/ROD/AppData/Local/Temp/8306-29982-1-PB.pdf>>. Acesso em: 5 nov. 2014.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. São Paulo: Cortez, 1992.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção Memória da Educação).

SILVA, C. S. B. da. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade**. São Paulo: Autores Associados, 2006.

STRAUSS, A.; CORBIN, J. **Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada**. Tradução de Luciane de Oliveira da Rocha. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. São Paulo: Libertad, 2007.

ZANLORENZI, A. O Pedagogo em Instituições Estaduais de Educação: desafios enfrentados e possibilidades de mudanças. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO-EDUCERE, I SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO-SIRSSE. 10., 2011. Curitiba. **Anais eletrônicos...** Curitiba: PUC Curitiba, p. 14731-14741. Disponível em: <[http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5009\\_2435.pdf](http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5009_2435.pdf)>. Acesso em: 4 nov. 2014.

*Recebido em: 03 de julho de 2013*

*Aceito em: 09 de novembro de 2014*