

DESAFIOS DO PEDAGOGO NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR REFLEXIVO

Márcia Aparecida Resende¹
Mônica Lenoir Passos²

RESUMO

Tendo por base a experiência vivida pelas autoras, como supervisoras pedagógicas, em escolas públicas estaduais da cidade de Varginha, sul de Minas Gerais, o presente artigo discute os desafios postos ao pedagogo na sua atuação junto aos professores, especialmente no que se refere à formação crítico-reflexiva dos professores, como organizador do trabalho pedagógico e o principal articulador de espaços participativos e de construção coletiva das reuniões pedagógicas. Para desenvolver a reflexão, as autoras revisitam estudos teóricos que abordam a formação do professor reflexivo, a trajetória de atuação e a formação do pedagogo exigida atualmente para compreender a construção da identidade deste profissional. Nesse sentido, são levantadas algumas questões: o pedagogo está capacitado para desempenhar sua função na articulação do processo educativo e provocar as mudanças necessárias às exigências postas à escola atualmente? A sua identidade lhe configura caráter crítico-reflexivo e autônomo capaz de influenciar os professores no processo de construção coletiva do projeto pedagógico? Finalmente, são abordados conflitos e tensões presentes na relação entre pedagogos e professores.

Palavras-chave: Pedagogo. Professor reflexivo. Relação pedagógica.

1 INTRODUÇÃO

A viabilização de um projeto educativo depende, antes de tudo, do comprometimento dos profissionais da educação com a busca de concretização deste projeto, através de uma ação coletiva. São estes profissionais que, a partir do contato direto com os alunos na escola, terão condições de definir os conteúdos a serem transmitidos, os métodos a serem utilizados e as normas escolares que deverão regular o processo educativo.

A realidade nos coloca algumas questões. Como realizar trabalho coletivo numa escola que tende, cada vez mais, a se especializar, fragmentando-se em funções que põem em risco o aprendizado de conteúdos significativos? Como realizar trabalho coletivo, visando a organização escolar mais democrática?

A escola, enquanto instituição social é organizada segundo os princípios da racionalidade

administrativa. Produzida pela divisão do trabalho situada no campo do trabalho intelectual, a escola vivencia também o processo de divisão do trabalho no seu interior. Tal processo passa pela separação dos conteúdos em disciplinas, pela fragmentação do ato de ensinar – conteúdo/método – pelas especialidades técnicas entre as quais se situa a Supervisão Pedagógica.

A divisão do trabalho na escola e a consequente fragmentação das funções podem levar os profissionais de educação e, principalmente os especialistas a perderem a dimensão global do seu trabalho.

A definição do papel que deve ser exercido pelos profissionais de educação, em particular pelos Supervisores, na formulação e execução desse projeto, deve ter como ponto de partida o aspecto contraditório de sua situação na escola. De um lado, os supervisores são frutos da divisão do trabalho. De outro, são elementos vitais para o desenvolvimento de um

¹Pedagoga que atua como supervisora pedagógica na E.E Cel. Gabriel Penha de Paiva – Varginha, MG. Professora de cursos de formação de professores do UNIS-MG. Mestranda em Educação pela UFSJ. (marciaresendeprofa@gmail.com)

²Pedagoga que atua como supervisora pedagógica na E.E. Deputado Domingos de Figueiredo – Varginha, MG e na mesma função no Colégio Batista da mesma cidade. (mlenoirbr@yahoo.com.br)

projeto pedagógico que tenha como eixo a prática social dos trabalhadores.

Segundo Ferreira (2001, p. 87):

[...] a supervisão, que teve / tem suas origens na administração, só pode ser entendida, hoje, mais do que nunca, nesse âmbito de relações, porém com base em outro modelo de ciência que não o que lhe deu origem, como função responsável pelo 'controle entre o planejado e o executado'. Não se trata de coordenação e controle – de supervisão educacional – fundamentados em uma perspectiva fragmentada de divisão de trabalho em uma estrutura vertical. É a supervisão educacional compreendida como prática profissional do educador comprometido com os princípios da Carta Magna da educação, que impõem outra visão de mundo e de sociedade que se quer e almeja, mais justa e humana, seriamente articulada com as políticas, o planejamento, a gestão, a avaliação da educação e o ensino.

A autora refere-se à supervisão como prática articuladora e dinâmica, consciente de seu papel político, especialmente no desenvolvimento de uma prática pedagógica que tenha as deliberações coletivas, com divisões das atividades entre os membros do grupo. A realização do trabalho coletivo implica, sobretudo, a superação de uma prática autoritária, característica de instituição cujos cargos e funções estão estruturados segundo uma hierarquia de poder. No caso da Supervisão Pedagógica, tendo em vista o projeto educativo que desejamos ver concretizado, há que se buscar a transformação de uma prática na qual a atividade, pretensamente supervisora, dava-se a partir de um lugar no organograma que estava acima do trabalho de base e, portanto, era sentida por este como uma prática vinda de fora e do alto, razão pela qual, muitas vezes esta ação foi rejeitada ou vista com desconfiança pelos educadores que, frequentemente, denunciavam seu caráter postiço, inorgânico e artificial, em relação à concreticidade do processo educativo.

Neste sentido, o artigo discute a atuação do Pedagogo na formação continuada dos professores em escolas estaduais, como organizador do trabalho pedagógico e o principal articulador de espaços participativos e de construção coletiva das reuniões pedagógicas.

As reuniões nas escolas estaduais de Minas Gerais apresentam, em sua maioria, pautas administrativas conduzidas pela direção da escola. Devem acontecer com duração de duas horas semanais, fora do horário de aula, mas em muitos casos reduzem-nas a uma hora, ou quinzenalmente, ou até mesmo não as realizam. Quando ocorrem, têm a participação dos professores garantida com a ameaça de corte no salário das duas aulas que recebem para estarem ali.

Quando possuem pautas pedagógicas, os professores consideram a reunião semanal um tempo perdido visto que poderiam estar em casa desempenhando outras tarefas. Deste modo, não gostam de reuniões e acham que informes e orientações podem ser dados nos intervalos do recreio; acham uma bobagem ficar discutindo a escola e a educação, pois, segundo eles, isso não leva a nenhuma solução.

A experiência como pedagogas, na função de supervisoras em escolas estaduais de Varginha, mostra que as reuniões pedagógicas podem ser importantes espaços de formação continuada de professores pela possibilidade de promover reflexões sobre a escola, o ensino e aprendizagem que, por sua vez, impulsionam as transformações necessárias à construção de uma sociedade menos desigual. Este pensamento é reforçado pela afirmação de Pimenta e Lima (2009):

[...] os professores são profissionais essenciais nos processos de mudança das sociedades. Se forem deixados à margem, as decisões pedagógicas e curriculares alheias, por mais interessantes que possam parecer, não se efetivam, não geram efeitos sobre a sociedade. Por isso é preciso investir na formação e no desenvolvimento profissional dos professores. (p. 11-12).

Usando o seu espaço – função política – o supervisor, juntamente com os demais especialistas, professores, servidores da escola, pessoas da comunidade e alunos, poderá desenvolver, numa perspectiva pedagógica, um processo coletivo de ação-reflexão-ação que responda aos problemas fundamentais da escola, tendo em vista o processo de aprendizagem de conteúdos básicos e significativos pelas classes trabalhadoras. Neste caso, em função de um objetivo concreto comum, a articulação e associação entre os diversos agentes

do processo pedagógico passa a ser uma necessidade prática.

2 A REFLEXÃO COMO ELEMENTO ESTRUTURANTE DA FORMAÇÃO DOCENTE

Ao tratar da questão do professor reflexivo, Pimenta (2008, p. 18) inicia seu texto questionando: “Todo ser humano reflete. Aliás, é isso que o diferencia dos demais animais. A reflexão é atributo dos seres humanos. Ora, se os professores, como seres humanos, refletem então porque discutir professor reflexivo?”

O conceito de professor reflexivo surgiu da crítica à falta de engajamento do professor em práticas mais críticas, reduzindo-se a um fazer técnico. Segundo Donald Schon (1998), a formação dos profissionais como tem ocorrido (primeiro apresentação da ciência, depois sua aplicação, por fim o estágio) não dá conta de dar respostas às situações que emergem no dia-a-dia do profissional. Daí ele propõe uma forte valorização da prática na formação, mas uma prática refletida que lhes permita responder às situações novas.

Esse processo de reflexão é discutido também por Paulo Freire que afirma que “a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer.” (FREIRE, 1999, p. 43). Dessa forma, o autor procura compreender a prática educativa como ação reflexiva e explicita os saberes necessários a uma atuação pedagógica consciente e transformadora.

A sociedade da informação e do conhecimento tem colocado à escola inúmeros desafios. Por isso, a formação dos professores é tema recorrente na academia em meio a tantas precariedades da educação no país, mas concordamos com Charlot (2008) quando ele diz que “não é fácil formar professores”.

E não é porque não sabemos formar professores que não é tão fácil, mas porque não sabemos o que é exatamente o professor, ou o que é exatamente o ofício do professor. Formar o professor sem termos uma definição precisa de seu trabalho é muito difícil. (CHARLOT, 2008, p.89).

Segundo Pimenta e Lima (2009), “[...] a

identidade do professor é, simultaneamente, epistemológica e profissional, realizando-se no campo teórico do conhecimento e do âmbito da prática social.” (p. 13). Dessa forma, o grande desafio da formação continuada docente que se coloca aos pedagogos que ocupam funções de coordenação do processo pedagógico, é a valorização não apenas da racionalidade técnica do fazer, que caracteriza os professores como executores de decisões alheias, mas, sobretudo a sua capacidade de fazer escolhas conscientes a partir da dialética entre as práticas cotidianas e as teorias que as sustentam.

Há uma tensão entre pedagogos-gestores e professores que começa exatamente nesse ponto, pois o professor sente-se como aquele que está na sala de aula para implementar projetos e planos, e que o seu lugar não é devidamente compreendido pelos gestores que estão fora das salas de aula. Então, ocorre uma separação entre a prática e a teoria, os professores são os práticos e os pedagogos são os teóricos que “inventam moda” para dar mais serviços para eles fazerem.

Neste sentido, Schon (1998) propõe:

[...] uma formação profissional baseada na valorização da prática profissional como momento de construção do conhecimento, através de reflexão, análise e problematização desta, e o reconhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram em ato. Esse conhecimento em ação é o conhecimento tácito, explícito, interiorizado, que está na ação e que, portanto, não a precede.

No processo proposto por Schon, primeiro ocorre o conhecimento na ação, depois a reflexão na ação e por fim a reflexão sobre a reflexão na ação.

Assim as reuniões pedagógicas constituem-se em espaços adequados para essa formação, uma vez que são espaços coletivos e possibilitam problematizar a própria prática como também a de outros professores. Na prática refletida, os professores vão se dar conta de novas situações, que colocam problemas e que ajudam a superar o repertório criado.

Porém, Pimenta (2008) alerta que alguns autores se preocupam com a possibilidade do risco de um possível “praticismo”. Entendem que somente a reflexão não é suficiente para

alterar a realidade. É necessário que o saber docente seja constituído da prática, mas nutrido também pela teoria, que fornecerá vários pontos de vista, ampliando a ação num contexto social, político-cultural, organizacional, histórico e também profissional.

Freire (1999) também nos ajuda a pensar sobre a questão quando afirma que “[...] o saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea, 'desarmada', indiscutivelmente produz é um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que falta a rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito.” (p. 43).

Pimenta e Lima (2009), ao discutir o desenvolvimento profissional reflexivo dos professores, explicam que:

[...] Ao confrontar suas ações cotidianas com as produções teóricas, é necessário rever as práticas e as teorias que as informam, pesquisar a prática e produzir novos conhecimentos para a teoria e a prática de ensinar. Assim, as transformações das práticas docentes só se efetivam se o professor ampliar sua consciência sobre a própria prática, a de sala de aula e a da escola como um todo, o que pressupõe os conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade. (p. 13).

Em nossa experiência como pedagogas-gestoras em escolas estaduais de Varginha, observamos que os professores apresentam certa resistência à leitura e ao debate de textos teóricos que possam ajudar a compreender melhor suas práticas, bem como, provocar mudanças necessárias na relação entre o ensinar e o aprender. Normalmente, esses textos são oferecidos para leitura alguns dias antes das reuniões pedagógicas, mas na maioria dos casos eles comparecem sem ter lido e ainda deixam a cópia em casa. É um contrassenso se pensarmos que a teoria é objeto do trabalho do professor, ele a difunde em suas aulas, e que, a docência constitui-se na epistemologia do conhecimento.

Mas, esse quadro tem sua raiz na tese da proletarianização de professores defendida por vários autores, como explica Contreras (2002):

[...] a tese básica desta posição é de que os docentes, enquanto categoria, sofreram ou estão sofrendo uma transformação, tanto nas características de suas condições de

trabalho como nas tarefas que realizam, que os aproxima cada vez mais das condições e interesses da classe operária. (p.33).

Ou seja, seguindo uma análise de base marxista das condições de trabalho do modo de produção capitalista, com o objetivo de garantir o controle sobre o processo produtivo, este era subdividido em processos cada vez mais simples, perdendo a perspectiva de conjunto. Assim, o operário viu seu trabalho reduzido às tarefas isoladas e rotineiras, sem compreensão do significado do processo e passa a depender dos processos de racionalização e de gestão administrativa da empresa e do conhecimento dos experts.

Transferindo essa tese para o ensino, pode-se dizer que o processo foi transposto para a escola com a mesma lógica racionalizadora necessária ao mundo da produção. O currículo foi concebido sob os mesmos parâmetros (tendo em vista a preparação para a vida adulta) e já foi pré-determinado, a organização nas escolas faz analogia a das fábricas, com critérios sequenciais e de hierarquia, o processo de separação das fases de concepção e execução, colocando os professores alienados ao processo de criação e planejamento. Tudo era estipulado, passo a passo, nos mínimos detalhes para que o professor apenas executasse. Essa racionalização tecnológica aumentou o controle e a burocratização, que levou ao excesso e rotinização de tarefas que impedem o exercício reflexivo, pois não há tempo para pensar, o que favorece ainda o isolamento dos colegas.

Segundo Apple e Junck (1990 apud CONTRERAS, 2002), no processo produtivo baseado na lógica capitalista, a qualidade é sacrificada em prol da quantidade. O “trabalho feito” se transforma no substituto do “trabalho bem feito.”

A esse respeito Mészáros (2008) afirma que:

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma 'internalizada' [...] ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente impostas. (p. 35).

Novamente remetendo à nossa experiência como pedagogas-gestoras, constatamos que os professores não têm consciência desse processo ideológico e por isto não sabem que as reuniões pedagógicas podem se configurar em possibilidades de rompimento do processo de racionalização tecnológica, na medida em que podem assumir a condição de co-participantes da gestão escolar, discutindo situações e tomando decisões conjuntas, além de construir novas práticas com base na reflexão sobre a relação teoria e prática.

Uma visão crítico-reflexiva da realidade e das condições de trabalho mostra que a participação coletiva é, antes de tudo, um direito do profissional da educação que pretende superar a lógica do capital e construir uma educação voltada para a emancipação do homem. Mas, para haver participação coletiva é preciso que cada um se predisponha a ouvir os outros, discordando de maneira ética e se posicionando no sentido de encontrar soluções adequadas para todos. Contudo, ao que nos parece, não é isso que tem ocorrido, porque muitos estão envolvidos num fazer sem reflexão, inclusive os próprios gestores que na rotinização do seu cotidiano de coordenadores se omitem das reuniões, não as realizam, pois sabem que terão enfrentamentos com os professores, uma vez que eles estão presentes a contragosto.

Mas, a pergunta que nos incomoda é: por que as reuniões nas escolas não conseguem cumprir seu papel de construção coletiva e formação reflexiva do professor? A angústia que nos acompanha é compartilhada por colegas que também procuram caminhos para compreender essas questões, como no depoimento seguinte:

No encontro, comunguei com a fala de Aimar minhas tentativas frustradas de não conseguir possibilitar que o TDC³ pudesse ser apropriado de verdade pelos professores para troca de idéias, pesquisa de matérias, elaboração de atividades sobre o tema gerador de semestre... Por que isso aconteceu? [...] Se é autonomia dos professores que busco possibilitar, por que ela não é exercitada? Por que, especificamente nos TDCs que é um espa-

ço criado, legitimado para planejamento, discussão, elaboração do trabalho em sala de aula, estas coisas efetivamente não acontecem? O que há de equivocado em minha prática que pode estar impedindo que as pessoas 'que fazem acontecer em sala de aula' não se utilizem deste tempo/espço de modo a otimizar seu trabalho com os alunos, de modo a tecer realmente um trabalho interdisciplinar? Por que será que preferem a hora do café ou as conversinhas rápidas para fazerem estas trocas? O que tem/não tem este espaço que o faz, às vezes, tão vazio de significado da prática docente? (PIERINI; SADALLA, 2008, p. 79-80).

Entendemos que a academia, a exemplo do nosso Centro Universitário do Sul de Minas que possui o curso de Pedagogia, pode contribuir de forma significativa nesse processo de formação reflexiva do professor, criando espaços de diálogo entre a formação inicial e a prática vivenciada dos professores nas escolas da comunidade, para investigar como é que os professores compreendem e se apropriam da gestão democrática e da sua autonomia, ou se ainda estão presos à racionalização técnica. Este é um instigante objeto de pesquisa para nossos alunos estagiários que pode gerar importantes trabalhos acadêmicos.

No que se refere ao curso de Pedagogia, interessa-nos compreender como se dá a construção da identidade do pedagogo, que direção ideológica tem historicamente tomado a sua formação, para que possamos fazer a interface com a formação continuada do professor reflexivo que é objeto de discussão deste artigo. Afinal, o pedagogo está capacitado para desempenhar sua função na articulação do processo educativo e provocar as mudanças necessárias às exigências postas à escola atualmente? A sua identidade lhe configura caráter crítico-reflexivo e autônomo capaz de influenciar os professores no processo de construção coletiva do projeto pedagógico?

3 CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO PROFISSIONAL PEDAGOGO

³Segundo as autoras, o TDC – Trabalho Docente Coletivo é a denominação do tempo de duas horas-aula semanais que compõem a jornada de trabalho do professor e que se destina às reuniões em grupos na escola. É similar ao nosso tempo de duas horas para as reuniões pedagógicas na rede estadual de Minas Gerais.

É sabido que toda a fundamentação pedagógica da educação no Brasil tem como suporte o pensamento liberal e, no âmbito do ideário liberal, nasce e desenvolve-se a figura do pedagogo na escola, especialmente como supervisor educacional, tendo, portanto, sua origem no sistema industrial de produção e caracterizada na divisão social do trabalho “[...] com o objetivo de acompanhar e controlar a execução do trabalho, interpretando as decisões tomadas em nível superior e garantindo o cumprimento das metas estabelecidas.” (ALONSO, 2002, p. 170-171). Tem-se, dessa forma, marcado na divisão manufatureira, a primeira forma de “parcelamento” do trabalho e uma conseqüente perda da visão do todo no processo produtivo, fazendo surgir, necessariamente, a figura controladora do profissional supervisor pelo pedagogo.

Pode-se dizer, então, que assim como o professor, o pedagogo na sociedade capitalista estaria passando por um processo de proletarianização, discutido no início deste artigo. Para alguns autores, o pedagogo assumiu a função de proporcionar a alienação do trabalho docente, uma vez que este se responsabilizaria pelo planejamento educacional e o professor seria mero executor de suas pré-determinações.

Diante disso, perguntamos: o pedagogo que atua nas escolas hoje tem consciência das relações sociais, políticas e ideológicas que o envolve? Ele tem clareza de seu papel na gestão pedagógica? O que faz para mudar a lógica da racionalidade técnica que ainda configura boa parte de suas ações?

O que vemos hoje é um pedagogo em crise de identidade, que está entre uma formação fragmentada de especialista (orientador, supervisor ou administrador) e a requisição de um desempenho funcional generalista, que estaria acumulando as funções de orientador, supervisor e administrador em sua prática escolar.

Czernisz (2007) materializa bem essa situação:

Em nosso entendimento, a primeira materialização legal dessa reestruturação da formação do pedagogo está presente na Descrição das Atividades para o

Professor Pedagogo, feita pela Secretaria Estadual de Educação. Neste documento há o requisito de um pedagogo versátil e flexível trabalhando no espaço escolar, atendendo a todas as necessidades da escola. A segunda materialização são as Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, recentemente aprovadas. Nelas o conceito de docência é ampliado, não se restringindo ao trabalho do pedagogo em sala de aula... mas também com relação às várias tarefas que o pedagogo deverá, ao final da formação, estar apto a realizar. (CEZRNISZ, 2007, p.5).

Ao analisar a atuação do pedagogo ao longo da história da educação, encontraremos primeiro o *Supervisor Pedagógico* que é uma função que desde a década de 1980 é criticada como sendo uma atividade controladora da prática pedagógica dos professores, relegados à condição de executores. O supervisor era visto (ou ainda o é) como o “fiscal”, o chefe que gerenciava a produção tal qual ocorria na indústria, no contexto da racionalidade técnica já abordada.

Para atenuar o termo anterior, surgiu o termo *Coordenador Pedagógico* que, na verdade, em algumas práticas continua atuando com as mesmas funções.

Encontraremos outras distinções ao termo *Coordenador Pedagógico* que, cuja função, em algumas escolas públicas no país, é exercida por professores eleitos sem, necessariamente, terem a formação de pedagogos. Neste caso, o pedagogo como especialista nem é contratado, sendo suas atividades assumidas pelo professor-coordenador⁴, que, acredita-se, pelo fato de ser eleito pelos colegas, possibilita relações mais democráticas no interior da escola.

Na rede estadual de São Paulo há uma distinção de nomenclatura e atribuições funcionais entre os cargos de supervisor e coordenador pedagógico e a função de PCP. Enquanto os dois primeiros são cargos ocupados por pedagogos, admitidos por concurso público, com o trabalho voltado para o controle das atividades pedagógicas (o supervisor nas Diretorias de Ensino e o coordenador pedagógico nas unidades escolares), o PCP é uma função exercida por um docente, sem a formação técnica

⁴Eu, Mônica Lenoir, exerci a função de professora-coordenadora pedagógico (PCP) eleita em escola administrada pela prefeitura de Belo Horizonte, nos anos de 1997 e 1998

do pedagogo, assim como na prefeitura de Belo Horizonte.

Nas escolas estaduais de Minas Gerais a situação é diferente, pois além de ter promovido concurso para efetivação, em 2001, para graduados em Pedagogia, abriu vagas com provas distintas para as funções de orientador e supervisor. A partir de 2007 adotou-se a mesma nomenclatura para ambos os cargos: “Especialista da Educação Básica”, mas o quadro de pessoal ainda mantém vagas distintas de supervisor e orientador, sendo oferecidas mais vagas para o primeiro. Além disso, antes de 2001 a SEE/MG já não contratava este profissional há quase dez anos.

As atribuições do *Especialista da Educação Básica* da Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais são definidas pela Resolução n. 7.150 de 16 de junho de 1993 que diz: “É papel específico do Especialista de Educação (SUPERVISOR PEDAGÓGICO OU ORIENTADOR EDUCACIONAL) articular o trabalho pedagógico da escola, coordenando e integrando o trabalho dos coordenadores de área, dos docentes dos alunos e de seus familiares em torno de um eixo comum: o ensino-aprendizagem, pelo qual perpassam as questões do professor, do aluno e da família”. A resolução traz o detalhamento das funções do Especialista de Educação, não distinguindo o Supervisor do Orientador.

Na tentativa de compreender a identidade do pedagogo, é relevante ressaltar que embora a legislação estadual trace as diretrizes para a atuação dos especialistas de maneira bastante complexa e abrangente, não existem políticas voltadas para uma formação continuada desses especialistas de modo que haja certa unidade em suas práticas, garantindo que os objetivos pretendidos sejam realmente alcançados. Então, o que observamos em nossa prática é que cada especialista atua de maneira fragmentada e na maioria das vezes acaba se transformando em mero executor de tarefas burocráticas ou até mesmo assume funções que não estão de acordo com seu papel.

Outro exemplo é o CEFET que tem cargos para as funções de *Pedagogo*, que exige a graduação em Pedagogia e de *Assistente Técnico Educacional*, que exige graduação em qualquer licenciatura como também Pedagogia. Ao examinarmos

a especificação das tarefas de cada um (editais de concurso), não é possível discernir entre uma e outra. Duas pessoas, cada uma em um desses cargos, trabalhando no mesmo lugar entrariam em confronto. Então perguntamos: como fica a identidade do pedagogo?

No caso das escolas particulares, a presença de um profissional qualificado no cargo de *supervisor* mostra ser uma opção que busca a eficiência dos processos de ensino, baseada na tradição de suas formas de organização do trabalho escolar.

Há ainda a denominação de *educador* que, segundo Vorraber (1995), os especialistas (superiores, orientadores e administradores) tentaram introduzir, visando diminuir a distância entre quem planeja, supervisiona, decide e fiscaliza com quem executa, incluindo-os na categoria de trabalhadores em educação. Na contramão, este discurso não perdurou, pois no seio da academia os embates dos especialistas foi no sentido de se manterem em seus campos restritos de atuação.

A Resolução CNE/CP n. 1/06 (BRASIL, 2006) instituiu as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia - DCNP e trouxe importantes modificações na concepção do antes denominado “especialista” de educação, reacendendo os debates em torno da formação do Pedagogo no Brasil. O eixo central destas diretrizes curriculares é estabelecido no art. 4º da Resolução:

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

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

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

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

III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educaci-

onal, em contextos escolares e não-escolares. (BRASIL, 2006).

Dessa forma, atualmente, os cursos de Pedagogia conferem aos alunos a habilitação para docência nos anos iniciais do ensino fundamental, complementada com outros percursos: Gestão educacional e coordenação pedagógica; Educação de Jovens e Adultos; Educação Infantil; Inspeção e Educação de Jovens e Adultos. Alguns cursos oferecem todas estas complementações e outros apenas algumas delas.

Diante disso, cabe-nos perguntar: mas, afinal, o que é ser Pedagogo? O que se espera de sua atuação na escola? O que ele faz, realmente, quando planeja, quando acompanha e quando avalia as práticas? O que pretende quando busca a integração da escola com a comunidade e quando investe na formação continuada dos professores? Quais as funções que ele exerce na escola, e quais são as que ele deveria mesmo exercer?

São questões muito intrigantes que precisam ser discutidas e ampliadas, mas tendo em vista os limites deste artigo retomamos a nossa preocupação inicial para amarrar as idéias, ainda que provisoriamente: afinal, o pedagogo está capacitado para desempenhar sua função na articulação do processo educativo e provocar as mudanças necessárias às exigências postas à escola atualmente? A sua identidade lhe configura caráter crítico-reflexivo e autônomo capaz de influenciar os professores no processo de construção coletiva do projeto pedagógico?

Se o leitor pensou que conseguimos encontrar as respostas, infelizmente vamos decepcioná-lo, porque ficamos ainda mais provocadas com as informações levantadas nesse breve histórico realizado, o que nos leva a refletir se, com a falta de clareza quanto ao seu papel e a sua função, é possível o pedagogo constituir-se como um verdadeiro articulador que instigue o professor a uma prática reflexiva.

Certamente, essa indefinição gera tensões e conflitos na relação entre professores e pedagogos que precisam ser identificados e problematizados, nunca silenciados e obscurecidos na tentativa de se criar uma falsa imagem da realidade. É preciso considerar que é em meio aos conflitos do cotidiano que estamos escrevendo mais um importante capítulo da trajetória histó-

rica dos profissionais da Pedagogia. Nossa responsabilidade é grande, porque, afinal, a sociedade espera de nós a competência para tratar de forma bastante abrangente os problemas da educação, que extrapolam o processo ensino-aprendizagem da sala de aula: a participação na gestão da escola e na produção de conhecimento. Não dá mais para apontar os culpados pelo fracasso escolar e cruzar os braços, esperando que alguém faça alguma coisa. Cada um de nós, participando ativamente no coletivo de nossas escolas, deverá assumir seu papel político e colocar o conhecimento a serviço da equidade social e cultural da população, contribuindo para o crescimento da sociedade.

4 CONFLITOS E TENSÕES PRESENTES NA RELAÇÃO PEDAGOGO E PROFESSOR

Não podemos analisar a função do pedagogo de forma estanque, isolada do seu contexto e de sua realidade, isto porque, como vimos, a função que este profissional desempenha no ambiente escolar é consequência de um contexto mais amplo que envolve questões sócio-históricas, políticas e culturais. Isto pode ser observado pelo crescente abandono do sistema público de educação brasileiro, haja vista a falta de recursos financeiros, ausência de profissionais qualificados, diminuição gradativa do quadro de funcionários, infra-estrutura precária, excesso de alunos em sala de aula e defasagem salarial de professores e funcionários entre tantos outros problemas que não caberia aqui enumerar.

Pode-se dizer que a escola convive com uma crise que compromete todo o seu funcionamento, acarretando a seus atores diversas atribuições que não são as suas específicas, cabe questionarmos: há coerência na função desempenhada pelo pedagogo no cotidiano escolar?

Tal questão se justifica quando observamos o papel que alguns pedagogos vêm desempenhando nas escolas: disciplinário (a), professor (a) eventual, enfermeiro (a), bibliotecário (a), etc. e, demonstrando incoerência entre as funções a eles atribuídas pelas diretrizes do curso de Pedagogia e a prática vivenciada.

Falando novamente a partir da experiência como especialistas de educação, atuando

na rede pública, podemos dizer que somos responsáveis por complementar e suplementar a ação do professor, mas nunca de alienar ou substituir seu trabalho. Este é, acima de tudo, um compromisso ético que temos muito claro em nossa profissão. No entanto, convivemos com o seguinte dilema: para que a nossa atuação seja eficaz, necessitamos de uma produção específica, própria e necessária ao desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem que o professor, na sua formação inicial, não teve. Muitas vezes suas bases epistemológicas são insuficientes para solucionar novos problemas da prática impostos pela sociedade da informação e do conhecimento, e isso gera inevitavelmente tensões e conflitos.

E o pedagogo não pode ficar neutro diante desses conflitos, ele precisa posicionar-se e ajudar o professor na explicitação da epistemologia⁵ que fundamenta sua prática, como também instigá-lo a conhecer outras teorias e desenvolver práticas diferentes que possibilitem a solução dos problemas diários.

O pedagogo tem por consequência de sua formação, ainda que fundada nos moldes da lógica capitalista, uma visão macro da escola capaz de lhe favorecer a compreensão da relação com um todo inserida em uma comunidade. O professor nem sempre desenvolve essa visão, acaba limitando-se ao âmbito de sua sala de aula e de seu aluno. Isso também é fator de tensão e conflitos que precisam ser problematizados como visões diferentes, mas necessárias ao entendimento e à busca de soluções.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Enquanto pedagogos somos agentes desta escola que “[...] sempre será conduzida a um lugar ou outro pela ação de seus agentes.” (GANDIM, 1999, p.63). E, se não houver reflexão sobre este momento, ela será *engolida* pelos interesses e valores da sociedade capitalista. Esta reflexão só pode ocorrer coletivamente pelos agentes que conduzem a escola, entendendo trabalho coletivo, não como um simples saber sobre o outro, mas sim, um saber com o outro.

A análise feita indicou-nos que, para se alcançar o papel que se propõe ao Pedagogo, existe um longo caminho a ser trilhado, uma vez que o almejavél depende de compromisso social (condições materiais favoráveis para o desenvolvimento do trabalho) e de compromisso pessoal (comprometimento dos profissionais da área com a sua profissão) para ser concretizado.

Pelo que se vê, o pedagogo na escola é caracterizado como um agente de transformação das intenções em ações, por meio de um projeto educativo amplo que articule a escola com a comunidade e com o mundo. É um profissional que deve ser, acima de tudo, um idealista e um lutador pelas grandes causas da educação, sem perder de vista os desafios do cotidiano e a realidade do “chão de sua escola”, que constituem seu objeto diário de trabalho. Almeja-se que este se configure como o que auxilia e contribui para a melhoria do processo ensino-aprendizagem, objetivando uma educação de qualidade. Nesta perspectiva, a formação, o conhecimento e a reflexão são fatores extremamente necessários ao pedagogo que realmente queira fazer algo pela educação deste país.

Essa questão é discutida por Fernando Becker na obra: “**Epistemologia do Professor**”, publicada pela Editora Vozes, em 2005.

PEDAGOGICAL CHALLENGES IN THE REFLECTIVE TEACHER EDUCATION

ABSTRACT

Based on the authors' experience of supervising teaching in public schools in the city of Varginha, southern Minas Gerais, this article discusses the challenges posed to the educator in his work with teachers, especially regarding to the critical - reflective teachers, as organizer of pedagogical work and the main articulator of participative spaces and collective construction of educational meetings. In order to develop the discussion, the authors revisit theoretical studies that address the reflective teacher's education, the trajectory of work and teacher training required today to understand the construction of this professional identity. For that, some questions are raised: Is the teacher able to play its role in the articulation of the educational process and cause the necessary changes to the requirements applied to school today? Has his identity given him a critical and self-reflective character able to influence the teachers in the process of a collective educational project? Finally, conflicts and tensions in the relationship between educators and teachers are covered.

Keywords: Educator. Reflective teacher. Pedagogical relationship.

REFERÊNCIAS

- ALONSO, Myrtes. A supervisão e o desenvolvimento profissional do professor. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002, p. 167-181.
- BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Resolução 1/2006. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura**. Maio de 2006. Disponível em: <http://www.fesp.rj.gov.br/fesp_2007/concursos/educacao2008/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2010.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP n. 3, de 21 de fev. 2006**. Reexame do Parecer CNE/CP n. 5/2005, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. 2006.
- CHARLOT, Bernard. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, S.G. e GHEDIN, E. (orgs). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2008.
- CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.
- COSTA, Marisa Cristina Vorraber. **Trabalho docente e profissionalismo**. Porto Alegre: Sulina, 1995.
- CZERNISZ, Eliane Cleide da Silva. **O Pedagogo na gestão pedagógica: elementos para um debate**. Londrina, 2007.
- FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Supervisão educacional: novas exigências, novos conceitos, novos significativos. In: RANGEL, Mary (org.). **Supervisão pedagógica: princípios e práticas**. 8. ed. São Paulo: Papyrus, 2001, p. 81-102. (Coleção Magistério, formação e trabalho pedagógico).
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 10.ed. São Paulo: Paz e Terra 1999. (Coleção Leitura).
- GANDIM D.; GANDIM, L. A. **Temas para um projeto político pedagógico**. Petrópolis: Vozes, 1999.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

PIMENTA, S.G. e GHEDIN, E. (orgs). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido. LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009. (Coleção Docência em formação. Série saberes pedagógicos).

PIERINI, Adriana Stella. SADALLA, Ana Maria F.de Aragão. Laços que se formam a partir de nós: coletivos que reconfiguram o trabalho da orientadora pedagógica na escola pública. IN: PLACCO, Vera M. N. de Souza. ALMEIDA, L. R. (org.). **O coordenador pedagógico e os desafios da educação**. São Paulo: Loyola, 2008. p. 79-80.

SCHON, Donald. **Educando o profissional reflexivo**. Porto Alegre: Artmed, 1998.