

MARIA DA PENHA VALANI GIURIATO

**A IDENTIDADE PROFISSIONAL DOS TÉCNICOS
PEDAGÓGICOS – um conflito institucional – estudo
realizado em uma escola pública estadual de Linhares do
Estado do Espírito Santo/Brasil**

Orientadora: Rosa Serradas Duarte

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração
Instituto de Educação**

Lisboa

2019

MARIA DA PENHA VALANI GIURIATO

**A IDENTIDADE PROFISSIONAL DOS TÉCNICOS
PEDAGÓGICOS – um conflito institucional – estudo
realizado em uma escola pública estadual de Linhares do
Estado do Espírito Santo/Brasil**

Dissertação defendida em provas públicas para obtenção do Grau de Mestre em Ciências da Educação, no Curso de Mestrado em Ciências da Educação, conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, no dia 3 de maio de 2019, com o despacho reitoral nº118/2019, com a seguinte composição de júri:

Presidente: Professora Doutora Isabel Rodrigues Sanches da Fonseca

Arguente: Professora Doutora Elsa Estrela

Orientadora: Professora Doutora Rosa Serradas Duarte

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração
Instituto de Educação**

Lisboa

2019

**A IDENTIDADE PROFISSIONAL DOS TÉCNICOS
PEDAGÓGICOS – um conflito institucional – estudo
realizado em uma escola pública estadual de Linhares do
Estado do Espírito Santo/Brasil**

BANCA EXAMINADORA

Doutora Isabel Rodrigues Sanches - Presidenta

Doutora Elsa Estrela - Arguente

Doutora Rosa Serradas Duarte - Orientadora

Aprovado em: 03 de maio de 2019.

Por quem os sinos doam?

Nenhum homem é uma ilha, um todo, completo em si mesmo; todo homem é o pedaço de um continente, uma parte do conjunto; se o mar carregar um punhado de terra, a Europa é diminuída como se as ondas tivessem levado um promontório, o solar de teus amigos e o teu; a morte de qualquer homem me diminui, porque pertenço ao gênero humano, à humanidade; assim, nunca mandes perguntar por quem os sinos doam: eles doam por ti.

John Donne (1624)

A minha família, por todo o incentivo, em especial, ao meu
esposo e minhas filhas, fonte de inspiração.

AGRADECIMENTOS

Acima de tudo, gratidão a Deus, pelo dom da vida e por me conceder saúde, coragem e sabedoria para concretizar este sonho.

À minha família, a qual amo muito, especialmente ao meu esposo, Alair, e às minhas filhas, Gabriela e Luísa, pela compreensão, paciência e incentivo para que eu pudesse vencer mais essa etapa em minha vida acadêmica.

À minha orientadora, Professora Doutora Rosa Serradas Duarte, pela sua atenção e disponibilidade.

Aos professores e técnicos pedagógicos sujeitos da pesquisa, pela grande contribuição.

Enfim, gratidão a todos que contribuíram para o alcance desta meta de grande valor em minha vida.

RESUMO

O tema da pesquisa é “A Identidade profissional dos técnicos pedagógicos - um conflito institucional - estudo realizado em uma escola pública estadual de Linhares, ES, BR”. Presentemente, nota-se que o técnico em pedagogia encontra dificuldades para estabelecer uma identidade. É sabido que este profissional desenvolve inúmeras tarefas, o que lhe leva, muitas vezes, a perder o rumo de seu trabalho ou a não ser completamente bem sucedido no cumprimento de sua verdadeira função. Busca-se, portanto, compreender a influência do técnico pedagógico na prática pedagógica dos professores, a fim de perceber se esse profissional contribui para o processo de ensino e aprendizagem. Para muitos autores, as dificuldades em torno da profissão, entretanto, remontam à origem do curso no país e atualmente, este profissional se depara com novos desafios, como a possibilidade de promover mudanças na prática pedagógica dos professores. Este trabalho abrange dois aspectos teóricos: Retrospectiva do curso de pedagogia no Brasil e o técnico pedagógico nas interações do contexto escolar, com foco nas atribuições, no relacionamento interpessoal, o desenvolvimento profissional e a avaliação da aprendizagem. Fundamentam o presente estudo os ensinamentos de Alarcão e Tavares, Libâneo, Junior e Rangel, Almeida e Placo, Ferreira e as contribuições de Edgar Morin, com seus estudos sobre a complexidade. É descrito também o caminho seguido na construção do método da presente pesquisa, privilegiando uma abordagem qualitativa, detalhando-se os critérios e procedimentos utilizados para o encaminhamento ao estudo, bem como a caracterização, o problema, a questão, os objetivos, o lócus, os sujeitos e os instrumentos da pesquisa. Salienta-se que a análise e a discussão dos construtos da pesquisa e interpretação das categorias foram fundamentadas a partir do quadro teórico, e comprovadas pelas narrativas dos inquiridos no estudo. Por fim, são apresentadas as análises das entrevistas dos respectivos sujeitos da pesquisa.

Palavras chave: Técnico pedagógico; Identidade profissional; Interações.

ABSTRACT

The research theme is "the professional identity of pedagogical technical- The institutional conflict- study performed in a public school of Linhares, ES, BR". Currently, note that the technician in pedagogy is difficulties to establish an identity. It is well known that this professional develops many tasks, which often leads to lose the way of his work or to not be fully successful in fulfilling its true function. Search is, therefore, to verify the influence of the pedagogical technician in the pedagogical practice of teachers to understand if this professional contributes to the process of teaching and learning. For many authors, the difficulties surrounding the profession, however, goes back to the origin of the course in the country and currently, this professional is facing new challenges, such as the possibility of promoting changes in the pedagogical practice of teachers. This work covers two theoretical aspects: retrospective of the pedagogy course in Brazil, since its implementation until the current days and the pedagogical in interactions of technical school context, with focus on the attributions, in interpersonal relations, professional development and the evaluation of learning. Based on the present study the teachings of Alarcão and Tavares, Libâneo, Junior and Rangel, Almeida and Placo, Ferreira and the contributions of Edgar Morin, with their studies about the complexity. Also described is the path followed in the construction of the method of this research, privileging a qualitative approach, detailing the criteria and procedures used for forwarding to the study, as well as the characterization, the problems, the issue, the objectives, the locus, the subjects and the research instruments. Stresses that the analysis and discussion of the constructs of the research and interpretation of categories were reasoned from the theoretical framework, and proven by the narratives of the respondents in the study. Finally, are shown the analyzes of the interviews of the respective research subjects.

Keywords: Pedagogical technician; Professional identity; Interactions.

ABREVIATURAS E SIGLAS

BR	Brasil
PUC	Pontifícia Universidade Católica
ULHT	Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
CFE	Concelho Federal Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO.....	13
PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO	19
CAPÍTULO I - RETROSPECTIVA DO CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL.....	20
1 - INTRODUÇÃO	20
2 - BREVE HISTÓRICO.....	21
3 - OS ESPECIALISTAS DA EDUCAÇÃO	24
3.2 - Orientação Educacional.....	26
3.3 - Inspeção Escolar	30
3.4 - Administração Escolar	33
4 - UMA REFLEXÃO SOBRE AS NOVAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O CURSO DE PEDAGOGIA.....	36
CAPÍTULO II - O TÉCNICO PEDAGÓGICO E SUAS INTERAÇÕES NO CONTEXTO ESCOLAR	41
1 - INTRODUÇÃO	41
2 - ATRIBUIÇÕES DO TÉCNICO PEDAGÓGICO.....	43
3 - RELACIONAMENTO INTERPESSOAL: O TÉCNICO PEDAGÓGICO E O PROFESSOR NA PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	47
4 - O TÉCNICO PEDAGÓGICO FRENTE AO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO PROFESSOR.....	53
5 - O TÉCNICO PEDAGÓGICO E O PROFESSOR FRENTE À AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM	58
PARTE II- INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA	62
CAPÍTULO III - METODOLOGIA DO ESTUDO.....	63
1 - INTRODUÇÃO	63
2 - O CONTEXTO DA PESQUISA	68
CAPÍTULO IV - ANÁLISE DOS DADOS	71
1 - CATEGORIA I: IDENTIDADE PROFISSIONAL.....	73
2. CATEGORIA II: ATUAÇÃO DO PEDAGOGO: RELACIONAMENTO INTERPESSOAL, DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO PROFESSOR E AVALIAÇÃO DOS DISCENTES/ CONTROLE/AUTONOMIA	83
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	99
BIBLIOGRAFIA.....	104
APÊNDICE A - GUIÃO DA ENTREVISTA APLICADA AOS TÉCNICOS PEDAGÓGICOS	CIX
APÊNDICE B – GUIÃO DA ENTREVISTA APLICADA JUNTO AOS PROFESSORES.....	CX

ÍNDICE DE TABELA

Tabela 1 - Situação da escola no ano de 2013	68
Tabela 2 - Movimento e Rendimento Escolar do Ensino Médio e Ensino Médio Integrado	69
Tabela 3 - Movimento e rendimento escolar do Ensino Médio por turno- 2012	69
Tabela 4 - Quadro de pessoal	69
Tabela 5 - Hora atividade semanal	70
Tabela 6 - Relação de técnicos pedagógicos participantes da pesquisa	71
Tabela 7 - Relação de professores participantes da pesquisa.....	76

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Identidade Profissional- Percepção dos técnicos pedagógicos.....	73
Quadro 2 - Identidade Profissional: Percepção dos técnicos pedagógicos- Vantagens e desvantagens	74
Quadro 3 - Identidade Profissional: Percepção dos técnicos pedagógicos- Preferência.....	75
Quadro 4 - Percepção dos professores sobre a identidade profissional dos técnicos pedagógicos – Saberes e competências.....	76
Quadro 5 - Percepção dos professores sobre a identidade profissional dos técnicos pedagógicos- Satisfação dos professores.....	78
Quadro 6 - Percepção dos professores sobre a identidade profissional dos técnicos pedagógicos – Possibilidades de melhorias.....	79
Quadro 7 - Percepção dos técnicos pedagógicos sobre a sua própria atuação- Relacionamento interpessoal	84
Quadro 8 - Percepção dos professores sobre a atuação dos técnicos pedagógicos- Relacionamento Interpessoal.....	86
Quadro 9 - Percepção dos técnicos pedagógicos sobre a sua própria atuação- Desenvolvimento profissional do professor	89
Quadro 10 - Percepção dos professores sobre a atuação dos técnicos pedagógicos- Desenvolvimento profissional do professor	90
Quadro 11 - Percepção dos técnicos pedagógicos sobre a sua própria atuação- Avaliação da aprendizagem	93
Quadro 12 - Percepção dos professores sobre a atuação dos técnicos pedagógicos- Avaliação da aprendizagem	94

INTRODUÇÃO

A escola é responsável pela ação educativa por ser o local onde ocorre a educação formal, assim, torna-se campo fértil para estudos voltados à compreensão de relações educativas que ocorrem em seu interior. A proposta de realização desta pesquisa fundamenta-se na experiência profissional da autora, por trabalhar como professora e pedagoga na rede estadual de ensino por mais de 24 (vinte) anos.

Conforme o tempo passa, percebe-se que ele dá o tom e a cor à vida, trazendo conhecimento, amadurecimento e a busca incessante de se tornar melhor, enquanto pessoa e profissional, a cada dia. Na realidade, não se pode medir o tempo apenas pelos dias que passam, mas o tempo precisa ser medido, pelas experiências vividas e fatos marcantes, pelas perdas e ganhos.

Eis aqui um pouco do tempo de vida de alguém que, aos quarenta e quatro anos de idade, se propõe a pesquisar e a escrever sobre a beleza de ser educador, de ser pedagogo de uma escola pública estadual, com seus desafios e vitórias. Alguém que, desde criança, aos 7 anos de idade, quando ingressou no Ensino fundamental, em uma escola rural unidocente, já sonhava em ser professora.

Sua brincadeira predileta era reunir as colegas para brincar de escolinha para ser a professora. Havia uma pequena lousa pendurada no quintal e alguns pedaços de giz que traziam a magia de ficar horas e horas no faz-de-conta, escrevendo no quadro e solicitando aos amiguinhos que copiassem, com silêncio absoluto.

O tempo passou e o sonho desta criança se transformou em realidade. Apesar de precisar ficar distante de sua família para estudar o curso técnico que a habilitasse para ser professora e em uma cidade próxima, este alguém um dia se formou professora. Já estava inserida no mundo trabalho aos 18 anos lecionando para crianças e adolescentes, sendo aprovada num concurso público estadual, tornando-se efetiva.

Reconhecendo ser pouco, logo em seguida cursou Pedagogia, no então modelo vigente, com especialização em administração escolar. Nem a distância, nem a ausência da família, nem as condições difíceis da época em trabalhar dois turnos e estudar no período noturno em outra cidade distante a impediram de lutar para atingir seu objetivo.

Ao concluir o curso de pedagogia, logo foi aprovada em outro concurso público estadual, agora como técnica de pedagogia. Sentia que todo o esforço havia valido a pena e começa a atuar como técnica pedagógica.

Bastante atuante, presente e sensível, procurava dentro das dificuldades do tempo impostas à rotina escolar, articular com os professores trazendo sugestões de atividades,

indicava alguns autores para leitura, momentos de reflexão e ouvia retorno positivo de seus pares.

No ano de dois mil e onze, muda-se o posto de trabalho e começa a atuar na Superintendência Regional de Educação de Linhares, onde atualmente atua como superintendente regional de educação, com seis municípios sob a sua jurisdição.

No trabalho de acompanhamento e assessoramento às escolas jurisdicionadas a esta superintendência, muito se ouve sobre a atuação dos técnicos de pedagogia, relativamente à sua identidade profissional e atribuições no ambiente escolar. Estes relatos trazem um desequilíbrio interno, gerando incômodos e questionamentos acerca da figura do técnico de pedagogia no espaço escolar: Quem é? Qual é realmente o seu papel na escola? Quais saberes são necessários para o exercício da sua função? A sua atuação contribui para a melhoria da prática do professor na sala de aula?

Buscando respostas a estas inquietações, a Secretaria de Estado de Educação, no ano de dois mil e doze, inicia um trabalho denominado “Ciclo do Pedagogo”. Foram convidados técnicos de pedagogia para participarem de ciclos de estudos para discutir esta temática, a nível estadual, e em seguida, foram realizados encontros com esses profissionais em cada regional de ensino, os quais tiveram como ponto de partida uma reflexão sobre o papel do técnico de pedagogia no espaço escolar. Mapearam-se as suas atividades práticas, buscando verificar um perfil de profissional para as escolas públicas estaduais. Este trabalho, que foi realizado com todos os técnicos de pedagogia da rede estadual, foi determinante para a construção desta dissertação, pois a partir dele, muitas questões foram suscitadas.

Apresenta-se, como objeto desse estudo de caso, uma reflexão a respeito do papel dos técnicos de pedagogia e sua importância para o trabalho do professor. Entre os muitos atores que compõem o quadro de pessoas que atuam nas escolas, encontram-se professores e técnicos de pedagogia, com atuações específicas e ao mesmo tempo, complementares, por terem como objetivo principal, a aprendizagem dos estudantes.

O técnico em pedagogia é o profissional que atua na escola como responsável pela organização do trabalho pedagógico, ou seja, ele é o sujeito que tem a responsabilidade, juntamente com o professor, de gerir o processo de ensino e aprendizagem, em sua totalidade. Neste contexto, os professores são peças essenciais. Alarcão (2006) considera a escola como um mosaico em que os professores são as pedras fundamentais. Para que um mosaico tenha sentido e coerência, as funções que cada um desempenha precisam estar articuladas e serem assumidas por todos.

Assim, surge a figura do técnico em pedagogia como sujeito capaz de contribuir com o professor para o processo de ensinar e aprender, sendo coautores em prol do mesmo

objetivo. Entende-se que, ao desenvolver ações inerentes a sua função, favorece o fortalecimento do ensino e da aprendizagem, promovendo ações capazes de contribuir para a melhoria da qualidade da educação. No entanto, percebe-se certa fragilidade na atuação desse profissional e um distanciamento entre estes dois profissionais, originando um conflito institucional.

O professor passou a ver na figura do técnico em pedagogia uma figura distante, encarregado de inspecionar o seu trabalho. Sabe-se que, no passado, embora não dominasse o conteúdo, conhecia as metodologias e as técnicas de ensino e aprendizagem e exercia, apenas a função técnica e simplesmente burocrática.

O fato é que, atualmente, este profissional é convidado a realizar diversas atividades no âmbito do fazer pedagógico da escola e, muitas vezes, ele não é uma figura reconhecida por todos, especialmente pelo professor, ora por questões que são conhecidas pelo contexto histórico, ora pela indefinição de sua verdadeira identidade.

Presume-se que este profissional não tem o seu papel muito bem definido no contexto escolar, deixando dúvidas sobre as funções que lhe compete realizar. Presume-se também que a profissão não é reconhecida, porque a atuação do pedagogo é pouco sentida ou valorizada no universo escolar.

Cabe ressaltar que, atualmente, o técnico em pedagogia pertencente à Rede Estadual de Ensino do Estado do Espírito Santo realiza várias ações no espaço escolar, com funções de acompanhamento do trabalho do professor, bem como a execução de ações voltadas para o seu desenvolvimento profissional docente auxiliando o seu desenvolvimento no processo ensino-aprendizagem e, também a levar a cabo ações de acompanhamento do aluno e suas famílias.

Enfatiza-se, portanto, que nas escolas estaduais do Estado do Espírito Santo, não existe mais a figura do orientador educacional, supervisor, inspetor ou administrador escolar. Todas essas funções foram fundidas em um único profissional conhecido como pedagogo¹. Sendo assim, é comum o questionamento sobre a sua identidade profissional, seu objeto de trabalho e sua importância no espaço escolar.

Parece evidente que o problema reside na ambiguidade das funções deste profissional geradora de angústias e reflexões que foram a mola propulsora desta pesquisa, cujo tema pode formular-se do seguinte modo: A identidade profissional dos técnicos pedagógicos -um conflito institucional- estudo realizado em uma escola pública estadual de

¹O termo pedagogo é empregado, às vezes, como sinônimo de supervisor ou coordenador pedagógico (Libâneo (2010); Almeida e Placo (2006) e Ferreira (2003)). Atualmente, na Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo, esse profissional é conhecido como pedagogo e neste contexto justifica-se a opção por empregar este termo em parte desta pesquisa.

Linhares, Espírito Santo/BR.. Tal questão obriga a procurar respostas para a seguinte pergunta de partida: Quais as concepções dos professores e dos técnicos pedagógicos sobre a identidade profissional dos técnicos pedagógicos no exercício de suas funções na escola?

Uma vez formulada a pergunta de partida, serão propostas as seguintes hipóteses de estudo:

Hipótese 1: A atuação do técnico pedagógico é essencial para a melhoria do desempenho docente, potencializando o trabalho pedagógico e colaborativo.

Hipótese 2: O professor não reconhece o valor que a ação do técnico pedagógico acrescenta ao seu trabalho, nem sabe quais os apoios que dele pode esperar, percebendo com indesejável a sua colaboração

Hipótese 3: A ação dos técnicos pedagógicos é reconhecida pelos professores, estando claros e especificados os contributos e apoios que é lícito esperar desses profissionais.

O objetivo geral da pesquisa será compreender a influência do técnico pedagógico na prática pedagógica dos professores, a fim de perceber se esse profissional contribui para o processo de ensino e aprendizagem, com vistas a uma educação de qualidade e reconhecida pela comunidade.

Quanto aos objetivos específicos, pretende-se:

Mapear o percurso do curso de pedagogia na organização escolar brasileira, desde a sua implantação até os dias atuais, buscando verificar as mudanças ocorridas ao longo dos anos.

Identificar as atribuições do técnico pedagógico registradas nos documentos oficiais e literatura específica.

Conhecer as concepções dos técnicos pedagógicos e dos professores acerca das respectivas funções, identificando convergências e conflitos profissionais.

A metodologia adotada será numa abordagem qualitativa e como instrumento de coleta de dados será utilizada a entrevista semiestruturada. Serão entrevistados os quatro técnicos pedagógicos da maior escola pública de Ensino Médio da rede estadual, em número de alunos, situada no município de Linhares, Estado do Espírito Santo/BR. Esses profissionais foram selecionados por possuírem mais de 15 anos de atuação e terem vivenciado o modelo tradicional onde a função era fragmentada, com os chamados especialistas da educação e atualmente estão trabalhando em um novo modelo, o generalista. Foi escolhida apenas uma escola como *locus* da pesquisa, por se tratar de um estudo de caso, não podendo generalizar-se os resultados obtidos.

Serão entrevistados também quatro professores, atuantes na mesma escola, a fim

de se verificar as suas concepções acerca do técnico pedagógico, sendo 01 da área de Códigos e Linguagens, 01 da área de Ciências Humanas, 01 da área de Ciências da Natureza e 01 da área de Matemática.

O critério para escolha dos professores, além da consideração da representação por área do conhecimento, apoiou-se também na variável *disponibilidade* e *tempo* de mais de cinco anos de experiência no magistério. O tempo se justifica como necessário para que os professores pudessem ter tido experiências de trabalho com diversos técnicos pedagógicos. Pretendeu-se captar dos professores entrevistados a influência dos técnicos pedagógicos na prática docente.

A presente pesquisa constitui-se em assunto de relevância, pois, de acordo com Libâneo (2010), a pedagogia é uma diretriz orientadora da ação educativa, implicando objetivos sociopolíticos a partir dos quais se estabelecem formas organizativas e metodológicas desta ação.

Muitos autores se dedicam a esta temática, e o estudo se apropriará dos ensinamentos dos seguintes: Alarcão e Tavares (2010); Libâneo (2010), Alarcão (2004); Junior e Rangel (2010); Franco (2008); Rangel (2006); Almeida e Placo (2006); Ferreira (2003); Alves (2009), além das contribuições de Morin (2002), com sua teoria da complexidade, além de outros que serão nomeados no corpo do trabalho.

As obras foram escolhidas por terem como fio condutor a complexidade da figura do técnico pedagógico, denominado também para alguns autores brasileiros, como supervisor ou coordenador pedagógico. Todos os autores investigados afirmam que o profissional em questão só realizará com êxito a sua função se assumir-se enquanto alguém que compreende mais profundamente as implicações do ato educativo. Num processo dialético, ele deve reconstruir conceitos, superar padrões construídos historicamente pela sociedade, criar espaços de participação e diálogos e possibilitar vivências humanizantes e de reconstrução no interior das escolas.

A academia tem contribuído para uma reflexão sobre este assunto, através de teses, dissertações e artigos consultados. Sendo assim, foram selecionados alguns trabalhos realizados nos cinco últimos anos:

Pereira (Universidade Lusófona do Porto (ULP), 2012) “O supervisor como mediador no processo de desenvolvimento pessoal e profissional do professor- do ideal ao real na escola do sec XXI em Portugal.

Silva (ULHT, 2013) “A supervisão escolar e as intervenções do supervisor no processo de ensino e aprendizagem.”

Estes estudos buscam discutir a ação do técnico pedagógico junto aos professores dentro do espaço escolar e ações que podem ser desenvolvidas neste contexto como

possibilitadoras de um trabalho que pode desencadear melhorias no processo educativo.

Destaca-se também a pesquisa de Medina (2010), a qual vem ao encontro das nossas indagações, pois se refere a este tema propondo o supervisor escolar como parceiro político-pedagógico do professor, visando a ensino e educação de qualidade. Para tanto, a autora realiza em sua tese de doutorado uma reflexão que promove a reinauguração da ação supervisora, o que, para ela, significa fazer uma viagem de retorno às ações próprias do supervisor no exercício do trabalho realizado, do que vem realizando e do que poderá vir a realizar. É proposto então, um processo de desestruturação da atividade supervisora, uma vez que as posturas tradicionais foram descartadas, surgindo assim, a necessidade de um novo olhar sobre a postura deste profissional.

De forma resumida, esta dissertação está assim organizada: O primeiro capítulo trata-se do **trajeto histórico-político do curso de pedagogia no Brasil**, identificando os vários períodos e mudanças no curso de pedagogia ao longo dos tempos e os impactos na identidade profissional dos profissionais.

No segundo capítulo aborda-se **as interações do técnico pedagógico no contexto escolar, sendo discutidas as suas atribuições, as relações interpessoais, a sua ação frente ao desenvolvimento profissional do professor e frente ao processo de avaliação da aprendizagem**.

No terceiro capítulo discute-se **o design da investigação**, a estrutura metodológica adotada, a população estudada, os instrumentos de recolha de dados e o tratamento e análise dos dados.

O quarto capítulo foi dedicado ao tratamento dos dados recolhidos e a **análise das concepções dos técnicos em pedagogia e professores entrevistados sobre os técnicos pedagógicos**, sendo por último tecidas as **considerações finais**, que trazem as contribuições e conclusões do estudo.

PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO I - RETROSPECTIVA DO CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL

1 - INTRODUÇÃO

De acordo com Nóvoa (1995), pode-se afirmar que a identidade do profissional está atrelada ao processo de constituição da profissão docente, ao processo de instalação da escola pública no Brasil e ao processo de produção de uma profissão, a docência.

Frequentemente tem-se perguntado: Qual a função do técnico pedagógico e sua identidade? Este profissional na escola contribui para a melhoria da prática pedagógica do professor? Mas, como é formado o técnico pedagógico atualmente para que possa desempenhar esta função? O que se pretende neste capítulo é realizar uma análise do percurso histórico do curso de pedagogia, desde a sua implantação até os dias atuais, à luz da história da educação brasileira e as funções deste profissional.

A história dos cursos de pedagogia e da identidade profissional dos egressos está demarcada por certas peculiaridades da história da educação brasileira desde o início do século. O objetivo desta retomada, então, não é simplesmente realizar um resgate histórico e, sim, buscar dentro da história, elementos que possam determinar ou fazer compreender as concepções dos professores em relação ao papel dos pedagogos. Entende-se, pois, a história, não como sucessão de fatos no tempo, mas o modo como os homens criam, reproduzem ou transformam a realidade.

2 - BREVE HISTÓRICO

Para realizar o estudo sobre o percurso histórico do curso de pedagogia, serão analisadas, a princípio, as ideias de Demerval Saviani, (2004), grande estudioso destas questões no Brasil. De acordo com o autor, a conquista de um espaço acadêmico para a pedagogia se beneficiou do processo de organização do campo educacional que se desencadeou na década de 1920, impulsionado pelo movimento renovador, com implicações na profissionalização dos educadores. Esta formação se iniciou com a criação de escolas normais para a formação de professores primários.

O Decreto nº 1.190, de abril de 1939, criou o curso de Pedagogia e inicialmente definido como um curso de bacharelado. De acordo com Saviani (2004), o diploma de licenciado seria obtido por meio do curso de didática, com a duração de um ano, acrescentado ao bacharelado, conhecido na literatura como esquema “3+1”.

Assim, era formado como bacharel em pedagogia, logo, concebido como um técnico em educação que, ao cursar didática geral e especial, se licenciaria como professor. Diante deste quadro, o autor questiona: Quais seriam as funções técnicas próprias do pedagogo? Em que medida o currículo proposto para o bacharelado formaria esse técnico?

Essa estrutura prevaleceu até 1961 quando foi aprovada a Lei n. 4.024, que se constituiu na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, favorecendo o desenvolvimento da educação. Uma nova regulamentação do curso de pedagogia decorreu do Parecer 251/62, elaborado por Valnir Chagas e aprovado pelo Conselho Federal de Educação em 1962.

A duração do curso foi fixada em quatro anos, englobando o bacharelado e a licenciatura correspondendo, portanto, à duração anterior. Segundo o autor, a diferença fica por conta de uma certa flexibilidade, uma vez que as disciplinas de licenciatura poderiam ser cursadas concomitantemente com o bacharelado, não sendo necessário esperar o quarto ano. Com essa nova regulamentação deixava de vigorar, ao menos formalmente, o esquema “3+1”. O curso manteve o caráter generalista, isto é, não foram, ainda, introduzidas as habilitações técnicas específicas.

Uma outra regulamentação do curso de pedagogia foi feita através do Parecer 252/69, também de autoria de Valnir Chagas, que trouxe mudanças substanciais. Este parecer excluiu a distinção entre bacharelado e licenciatura no curso de pedagogia e estabeleceu as habilitações técnicas como uma dos componentes do mesmo. De acordo com o documento:

Art. 1º - A formação de professores para o ensino normal e de especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção, no âmbito de escolas e sistemas escolares, será feita no curso de graduação

em Pedagogia, de que resultará o grau de licenciado com modalidades diversas de habilitação. (BRASIL, CFE, 1969, p.113).

O *caput* do artigo sexto da resolução determina a obrigatoriedade de realização de estágio supervisionado correspondente à prática das várias habilitações atingindo pelo menos 5% da duração do curso e o parágrafo único desse artigo exige, além do estágio, experiência de magistério para as habilitações em Orientação Educacional, Administração Escolar e Supervisão Escolar, não especificando o tempo de duração e nem o momento em que essa experiência deveria ocorrer.

Mas, pelo Parecer nº 867/72, de 11 de agosto de 1972, Valnir Chagas corrige essa lacuna determinando a exigência de experiência de magistério “anterior ao ingresso no curso ou à obtenção do diploma, com duração não inferior a um ano letivo, no caso de Orientação Educacional e a um semestre letivo nos demais casos” (BRASIL - CFE, 1972, p.340).

O aspecto mais característico deste parecer foi a introdução das habilitações visando formar “especialistas” em orientação educacional, administração escolar, supervisão escolar e inspeção escolar, além do professor para o ensino normal. Pretendeu-se, por esta legislação, superar o caráter generalista, privilegiando a formação de técnicos com funções bem especificadas. Porém, este modelo começou a dar sinais de esgotamento, segundo o autor:

“Nem as funções correspondentes aos mencionados “especialistas” estavam bem caracterizadas, nem se poderia dar como constituído um mercado de trabalho demandando aqueles profissionais. E também não se logrou superar o caráter generalista. Na verdade, se pretendeu continuar formando o generalista, pela parte comum do currículo e, pela parte diversificada, formar também o especialista. E ambas as coisas num mesmo curso de graduação e, mais grave ainda, admitida a possibilidade de se fazer isso em cursos de curta duração.” (Saviani, 2004, p.114).

O autor acrescenta ainda que o problema do encaminhamento que se deu à questão do curso de pedagogia reside numa concepção que subordina a educação à lógica de mercado. Assim, a formação deveria ajustar-se às demandas de mão-de-obra, reduzindo a educação às dimensões técnicas. O autor denomina de “concepção produtivista de educação” que, impulsionada pela “teoria do capital humano” formulada nos anos 50 do século XX, se tornou dominante em nosso país. Para melhor entendimento das funções estabelecidas através do Parecer nº 252/69, serão abordados, posteriormente, seus detalhamentos.

Essa regulamentação, não obstante algumas tentativas de modificação, permaneceu em vigor até a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em 20 de dezembro de 1996, em seu título VI, que trata dos profissionais da educação da seguinte forma:

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

Por fim, a última regulamentação do curso de pedagogia se deu com a aprovação da Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura, que será objeto de reflexão na parte final deste capítulo.

Dada a importância da compreensão da função do técnico em pedagogia, faz-se necessário um maior aprofundamento sobre cada uma de suas especializações, conforme o modelo tradicional do curso de pedagogia.

3 - OS ESPECIALISTAS DA EDUCAÇÃO

As ações de administrar, orientar, supervisionar e inspecionar surgiram com a vida em sociedade desde a época primitiva e percebe-se, na literatura pesquisada, a influência dos contextos históricos às funções dos profissionais da educação. Assim, analisam-se, na sequência, as funções dos técnicos pedagógicos de acordo com as habilitações específicas. É importante destacar que todas as funções a serem explicitadas abaixo são atualmente exercidas por um único profissional, no âmbito escolar.

3.1 - Supervisão Escolar

A função de supervisor escolar foi definida visando mobilizar processos de assistência e coordenação ao desenvolvimento da prática docente. Tinha como principais atividades a análise e seleção coletiva de materiais de instrução, métodos, técnicas e procedimentos de ensino, auxílio na elaboração dos programas curriculares, mediação do processo de avaliação e recuperação do processo ensino-aprendizagem; construção de objetivos educacionais e elaboração de programa de avaliação de desempenho do professor e institucional.

O objetivo principal deste profissional seria, então, promover o desenvolvimento progressivo do professor, por meio de formação continuada e a elaboração de estratégias metodológicas capazes de superar os desafios apresentados pelos alunos.

Porém, no contexto em que foi implementada a profissão no Brasil, as escolas seguiram o modelo interno das fábricas, onde se destacava a figura do supervisor/empresa. Este profissional tinha o papel de fiscalizar as atividades desempenhadas pelos trabalhadores. Assim originou-se a supervisão escolar e neste sentido, Silva Júnior (2010), diz que a supervisão foi gestada como “função-meio”, que garantiria a eficiência da tarefa educativa, através do controle e fiscalização da produtividade do trabalho docente. O papel então era meramente de inspecionar a organização e o funcionamento dos cursos e fiscalizar se os professores estavam cumprindo os objetivos propostos pela meta governamental. Segundo Silva Junior (2010), a supervisão nasceu como um meio de controlar o que foi planejado a nível central.

Como o período da ditadura é um fato recente da história, muitos ainda não se desvencilharam totalmente de seus efeitos. Isso é compreensível quando se encontram entendimentos acerca de supervisão que trazem à tona o espírito ditatorial com práticas de fiscalização e controle. Distante do pedagógico, o principal desafio do supervisor, proposto no surgimento da profissão, era de controlar o trabalho do professor. A profissão, estrategicamente implantada, espelha o pensamento político da época, conforme comenta o

mesmo autor:

Para uma sociedade controlada, uma educação controlada; para uma educação controlada, um supervisor controlador e também controlado. A função pretendia, pela técnica, garantir a manutenção do sistema social, sendo colocada como uma necessidade de modernização e de assistência técnica visando à qualidade do ensino.

Assim, constituiu-se um profissional que não decide e nem executa, mas que controla e fiscaliza o trabalho docente, de forma autoritária e impositiva. O poder que foi dado ao supervisor voltou-se contra ele mesmo, afastando-o daqueles que deveriam ser seus parceiros no processo de ensino-aprendizagem e tornando-o, então, uma figura antipatizada ao olhar dos professores.

Neste modelo de autoritarismo e centralização, o tempo em que o supervisor deveria estar se dedicando ao professor, com trabalho coletivo e compartilhamento de ações, com solidariedade e parceria, era reservado à parte administrativa, cumprindo as exigências formais emanadas do sistema e no trabalho de elaboração de técnicas de ensino para serem entregues ao professor, que se restringia em executá-las com seus alunos, que também eram meros receptores.

O trabalho do supervisor fundamentado pela ideia do tecnicismo resultou na decadência da função, gerando o sentimento de repulsa deste profissional, no final dos anos 70 e na década dos anos 80. Porém, em algumas escolas no Brasil onde a função foi extinta, a ausência foi sentida pelos professores e conclui-se então, que o ato pedagógico necessitava de um poder articulador e que era a *práxis* do supervisor que determinava a sua razão de ser.

Assim, a década de 90 reinaugura a redescoberta da ação supervisora e assiste a volta deste profissional nas escolas que o haviam rejeitado, apesar de se verificar que se carecia de uma maior fundamentação teórica e uma melhor definição do seu campo de atuação.

Surge, então, um novo desafio, que era de transformar a ação, com base nos conhecimentos teóricos e valorização das relações dos atores envolvidos na complexidade do trabalho pedagógico. A Lei de Diretrizes e Base da Educação 9.394/96 estabeleceu alguns princípios norteadores desta nova ação quando regulamenta a gestão democrática, a autonomia das escolas e a formação dos profissionais da educação.

Sobre esta exigência de um novo perfil de supervisão escolar, destaca-se a pesquisa de Medina (2010), pois se refere ao supervisor escolar como parceiro político-pedagógico do professor, visando a ensino e educação de qualidade. Para tanto, a autora realiza em sua tese de doutorado uma reflexão que promove a reinauguração da ação supervisora. Reinaugurar a ação do supervisor na escola, para ela, significa fazer uma viagem de retorno

às ações próprias do supervisor no exercício do trabalho realizado, do que vem realizando e do que poderá a vir realizar. É proposto, então, a realização de um processo de desestruturação da atividade supervisora, uma vez que as posturas tradicionais foram descartadas, surgindo assim, a necessidade de um novo olhar sobre a postura deste profissional.

Corroborando com a autora, é importante destacar a dissertação de Antônia Maria Cardoso e Silva, ULHT, (2013), que analisou as intervenções deste profissional no processo de ensino e aprendizagem para compreender o lugar que este ocupa no espaço escolar. A pesquisa aponta que os supervisores têm ocupado lugares diferentes nos processos formativos, dependendo das políticas implementadas e conclui que são mais políticas de governo que de Estado.

Durante sua pesquisa, Silva (2013) pode verificar que é notável a falta de comunicação entre a supervisão e os demais agentes escolares, no sentido de socializar ações, propostas, programas e políticas desenvolvidas. Afirma também que ainda é forte, na representação mental dos sujeitos, a supervisão como uma ação fiscalizadora, que concebe o supervisor enquanto profissional que controla a ação dos professores, cumprindo normas rígidas e inflexivas atribuídas pela administração. Portanto, de acordo com o trabalho realizado pela pesquisadora, pode-se perceber que este profissional mantém ainda uma prática pedagógica essencialmente tradicional, incapaz de se reconhecer como um colaborador eficaz do professor para a melhoria da prática docente.

3.2 - Orientação Educacional

A origem da orientação educacional encontra-se na orientação profissional que se fazia nos Estados Unidos da América, em torno de 1930, como consequência de mudanças industriais, científicas e tecnológicas no final do século XIX.

Com o desenvolvimento da industrialização no começo da década de 1930, foram exigidos dos trabalhadores conhecimentos e atitudes que deveriam ser previamente adquiridos, que deveria ser entendido como capacitação profissional. Este conjunto de habilidades básicas para o ajustamento às funções produtivas poderia então ser adquirido na escola. Assim, a orientação profissional realizada fora da escola passou a ser realizada em seu interior, visando orientar os alunos conforme suas aptidões.

O enfoque era na seleção e orientação de alunos para cursos profissionalizantes em algumas escolas do país. Os primeiros a exercitarem esta profissão no Brasil dispuseram de métodos científicos capazes de classificar as aptidões dos indivíduos. Era um serviço que se ocupava, baseado na psicologia científica, a mensuração das aptidões por meio de testes, dando orientação profissional aos alunos, visando ao desenvolvimento de suas

potencialidades. Utilizava ainda, técnicas de aconselhamento individual e grupal e aconselhamento aos professores.

Com a LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- nº 4.024 de 1961, foi assegurada a presença do orientador educacional nas escolas. Com isso, destacaram-se duas áreas de atuação: a dos estudos e a vocacional, enfatizando em ambas a função psicológica. A orientação para estudos servia de instrumento para adaptar os métodos de ensino e às peculiaridades dos grupos e a orientação vocacional limitava-se a identificação das aptidões e o uso de testes psicológicos como meio para identificação das mesmas.

Em 1968, através da Lei 5564/68, houve a regulamentação do exercício da profissão de orientador, ficando estabelecido que a orientação educacional passaria a ser uma habilitação do curso de pedagogia, ampliando-se o seu destaque, e tinha como objetivo principal contribuir para o desenvolvimento integral da personalidade do aluno.

Cabia então, à orientação, desenvolver programas específicos que contribuiriam para o desenvolvimento harmonioso e integral da personalidade dos educandos, a partir de projetos que desenvolviam o autoconhecimento e autoestima, consciência social, espírito de coletividade e solidariedade, dentro de uma perspectiva de desenvolvimento em preparação para o mundo do trabalho e exercício da cidadania.

A partir da Lei 5.692/71, a orientação educacional, passou a ter um caráter obrigatório em todos os estabelecimentos de ensino. Suas funções não foram inovadoras, mantendo-se unicamente, no aconselhamento vocacional, que tinha por base, a formação de mão de obra para o mercado, mediante o processo de desenvolvimento capitalista em ascensão.

Desta forma, os serviços de orientação educacional contribuíram para divulgação e valorização dos cursos técnicos e para conter a demanda de vagas nos cursos superiores, cumprindo uma função de manutenção da estrutura social vigente.

Com o Decreto nº 72.846/73, que regulamentou o exercício da profissão, suas principais funções foram: Planejar e coordenar a implantação e funcionamento do serviço de orientação educacional, em nível de escolas, comunidades e sistemas de ensino; coordenar o processo de orientação vocacional e o acompanhamento pós-escolar; favorecer intercâmbio de informações relativas ao procedimento dos alunos; sistematizar o processo de coleta de dados relativos aos educandos, através do acompanhamento aos professores; acompanhar e, quando necessário, encaminhar os alunos a outros especialistas e ministrar disciplinas de teoria e prática, supervisionando os estágios e emitindo pareceres.

Percebe-se então, que não houve no referido Decreto, uma preocupação deste profissional com as contribuições relacionadas à vida escolar, os processos de ensino - aprendizagem, elaboração do currículo, processos de avaliação e entrosamento entre a

escola, família e comunidade.

Com o passar dos anos e com as múltiplas mudanças ocorridas na sociedade, faz-se necessário destacar as abordagens desta função, assim destacadas:

Abordagem funcionalista - A orientação educacional trabalhava de acordo com os princípios da educação progressista, era centrada no aconselhamento individual, utilizando-se de testes de aptidões e interesse, de forma a ajustar a pessoa à sociedade.

Abordagem não diretiva - Baseava-se nos princípios da psicologia Rogeriana, analisando o aluno como tendo um potencial interno e espontâneo de autorrealização, a partir do que pode tomar suas próprias decisões, desde que seja provido de um clima de aceitação e livre de ameaças. Procurava, então, promover nas escolas relações interpessoais.

Abordagem fenomenológica/existencial - Procurou preservar os aspectos da subjetividade do comportamento da linha Rogeriana, mas admitindo a existência de um mundo real independente do sujeito. Ajuda o aluno a compreender o significado de sua própria existência, ampliando progressivamente sua percepção, de modo a poder interpretar a realidade e agir sobre ela, sendo a consciência a causa do comportamento. Esta abordagem utilizou-se muito nos pensamentos pedagógicos de Paulo Freire.

Abordagem tecnicista- Preconizada na lei 5692/71, enfatiza o aconselhamento vocacional na forma de sondagem de aptidões e orientação profissional. Fundamenta-se no Behaviorismo e na teoria de sistemas. Percebe-se claramente que esta abordagem está mais vinculada com a funcionalista.

Abordagem crítico/social - É a abordagem mais atual, que está vinculada à pedagogia crítico/social dos conteúdos. Ela concebe a escola como um lugar de ensino, construção e difusão de conhecimento, e instrumento para o acesso das camadas populares ao saber elaborado, é meio educativo e socialização do aluno do mundo social adulto. O ensino deve dar a todos uma formação cultural e científica de alto nível, a socialização deve cuidar da formação da personalidade social em face de uma nova cultura. E são nesses termos que a orientação educacional deve trabalhar, onde o aluno deve ser considerado como sujeito ativo, sendo produto e produtor do seu próprio meio social; um ser histórico e que faz história. Esta abordagem concebe que a organização educacional deve trabalhar voltada para a prática de trabalho e de vida real do aluno, devendo-se considerar as suas condições sócio-culturais.

Percebe-se, analisando a evolução histórica, que o conceito de orientação se prende às transformações políticas, econômicas, sociais e ao desenvolvimento das ciências humanas. Pimenta (1989) ao analisar a referida função em seu artigo intitulado: O orientador educacional como trabalhador intelectual, (PUC, cadernos CEDES, nº06), diz que, no

modelo norte americano em que foi implementada a função, o orientador passaria a ser um especialista da Educação, porém, aqui no Brasil, sem ter sido educador. Nesta escala o orientador é um técnico, um especialista da educação, da mesma forma que o é um supervisor, um diretor, cada um operando nos processos produtivos, à semelhança dos operários de uma fábrica. Segundo a autora:

“A diferença entre o orientador educacional e os professores é que os professores dominam uma parte do processo (áreas específicas, exemplo: Professor de geografia, matemática, etc.) e o orientador domina o processo todo de produção: visão global do aluno. Neste nível, ele é um técnico especializado que superou a visão fragmentada do processo produtivo. Aqui, neste ponto, poderia se fazer uma primeira adjetivação do orientador como trabalhador intelectual, podendo se perceber uma dicotomia entre trabalhador e intelectual. Aqui o orientador educacional é aquele que pensa, ou seja, planeja, coordena, assessora e o professor aquele que executa. Surgem aí alguns problemas decorrentes desta adjetivação, afirmando que: O professor que meramente executa não se compromete com a ação ou com o produto desta. Ao passo que ao orientador, que não executa, é impossível pensar sobre a prática. Por isso, o orientador precisa conhecer (dominar) a prática do professor. Porque ele não a conhece, tornou-se um especialista de generalidades – ele não tem especificidade; ele quebra galhos e aí ele é um prático não qualificado. Quando não se aceita ser quebra galho, ele é o que trabalha com ideias, sugestões que muitas vezes não servem pra nada e aí ele é um teórico. Outras vezes, coleta informações da prática, não com o professor, mas sobre este, para então impor sua parafernália técnica: fichas intermináveis, instrumentos organizativos do seu planejar e aí ele é um técnico.” (Pimenta, 1989, p.10)

A autora adverte que o trabalho do orientador educacional como intelectual seria possibilitar ao professor a compreensão do processo como um todo (visão global do aluno). A proposta é que o professor e o orientador deixem de ser mero operário especializado, pela superação da fragmentação do processo produtivo. Neste sentido, estaria colocando o teórico a serviço do prático e sendo, portanto, um eficiente teórico. A concretização deste ser intelectual, no entanto, esbarra em duas condições de impossibilidade: a falta de condições de trabalho do professor para fazer algo além de sua própria aula e o fato do orientador educacional ter entrado numa fragmentação do seu próprio trabalho, realizando quase tão somente a informação profissional.

A autora então, em seu artigo, discorre sobre o assunto, enfatizando que o trabalho intelectual não se desvincula da prática. O orientador educacional deve exercer na prática uma reflexão que lhe permita compreender os processos educacionais e então rever seus instrumentos e as técnicas que utiliza. Assim é possível formular uma segunda adjetivação: o orientador educacional como intelectual – O especialista dirigente.

Enquanto especialista ele tem que ter o domínio da técnica, do fazer. A autora traz alguns exemplos específicos para a realidade brasileira: como fazer para melhorar a qualidade do ensino, como evitar a evasão escolar, como envolver o professor nestas

questões, que habilidades treinar no professor para que este aumente sua eficiência, que habilidades são necessárias para envolver, de fato, os pais na escola, como se processa a aprendizagem do aluno, quais técnicas facilitam a aprendizagem, como planejar o ensino, como avaliar o processo, como organizar o currículo, selecionar conteúdos, etc.

Estes aspectos explicitam o orientador enquanto dirigente, ou seja, enquanto portador de um projeto político conscientemente assumido. É importante ressaltar, que para a autora, somente será dirigente o orientador que além de dominar a técnica (competência técnica), assuma também o papel político. Em outras palavras, a competência só existe em função do político, uma vez que é possível ser político sem ser competente.

O que faz a diferença é a constante reflexão sobre o trabalho e as suas relações, revisando constantemente a prática de todos os envolvidos no processo educativo. Para isso, é preciso rejeitar o espontaneísmo, pois as coisas não se resolvem por elas mesmas e faz-se, então, necessário agir criticamente sobre a realidade.

3.3 - Inspeção Escolar

Como já foi dito no início deste capítulo, a dimensão histórica não é uma simples contagem no tempo. É, sobretudo, o sentido dos fatos na linha de evolução da sociedade. Assim, faz-se necessário um breve apanhado histórico da inspeção escolar no Brasil.

A ação de educar começou a ser organizada em nosso país pelos jesuítas em 1549 e a ideia de controle e fiscalização começaram a se fazer presentes através de um Plano de Ensino elaborado pelo padre Manoel da Nóbrega. Apresentado em 1586 em sua primeira versão, o Plano Geral dos jesuítas, o *Ratio Studiorum*, era um conjunto de regras relacionadas às atividades dos responsáveis pelo ensino (Saviani, 2002).

Após a expulsão da Companhia de Jesus em 1759 pelo Marquês de Pombal, as aulas não mais eram restritas à Igreja, mas ao Estado, finalizando o sistema de ensino dos jesuítas. No que diz respeito à ação de inspeção, previa-se um cargo de Diretor Geral de estudos e a designação de comissários que além de fazerem o levantamento da situação das escolas, também exerciam a função de diretores de estudos (Saviani, 2002).

O regulamento de 17 de fevereiro de 1854 estabeleceu a missão do inspetor: supervisionar todas as escolas, casas de educação, estabelecimentos de instrução primária e secundária públicos e particulares, autorizar a abertura de escolas particulares, fiscalizar os livros, examinar professores para obtenção de diplomas.

Durante a gestão do Ministro do império Luiz Pedreira do Coutto Ferraz (1854 a 1865) foi instituída a Inspetoria Geral de Instrução Primária e Secundária da Corte, em que a função da Inspeção destinava-se principalmente à vigilância da prática dos professores. O Inspetor Geral elaborava relatórios sobre as práticas docentes, reforçando o controle.

A figura do Inspetor Escolar aparece, de fato, na legislação educacional brasileira nos Decretos nº 19.890/31 e nº 21.241/32. De acordo com esses decretos, o Inspetor deveria enviar todo o mês um relatório minucioso e confidencial ao Departamento Nacional de Ensino em relação ao trabalho que era realizado nos estabelecimentos de ensino, a qualidade do ensino ministrado e a assiduidade dos professores.

Novas atribuições são dadas ao Inspetor a partir dos debates travados e dos dispositivos legais, numa tentativa de mudar a concepção já estabelecida. No artigo 75, § 1º do Decreto-Lei nº 4.244/42, por exemplo, a inspeção passa a desempenhar a função de orientação pedagógica.

Configura-se então, dentro do contexto escolar brasileiro, a ideia de supervisão em substituição à Inspeção, como uma tentativa de priorizar o fator pedagógico sobre o burocrático, objetivando a melhoria do sistema educativo, preocupando-se com os aspectos legais, mas principalmente com a orientação pedagógica voltada para as metodologias de ensino. Temos a partir daí a produção da dicotomia Inspeção X Supervisão, gerando um grande debate no âmbito educacional.

Os sistemas de ensino, em sua maioria, foram se organizando numa perspectiva de supervisão, como o caso de São Paulo, em que os supervisores assumiram as responsabilidades de Inspeção. No estado de Minas Gerais, a nomenclatura Inspeção Escolar permaneceu, mas as práticas caminharam para a tentativa de uma atuação menos burocrática. Neste contexto, é importante ressaltar que na Secretaria de Estado do Espírito Santo, a partir do ano de 2011, a inspeção foi substituída pela supervisão escolar, tendo em vista a preponderância do pedagógico sobre o burocrático. Esta função é então exercida somente por pedagogos efetivos e que mudaram suas atividades a partir de um concurso de remoção.

Meneses (1977) aponta que o “termo **Inspeção Escolar** não aparece na bibliografia americana” (p. 36; grifo do autor), mas o termo “Supervisão”, para tratar de questões que se referem ao controle de unidades escolares, ou seja, atividades típicas de Inspeção.

O papel do Supervisor seria uma reconfiguração do papel do Inspetor, privilegiando o aspecto pedagógico, pois:

“[...] é quando se quer emprestar à figura do inspetor um papel predominantemente de orientação pedagógica e de estímulo à competência técnica, em lugar da fiscalização para detectar falhas e aplicar punições, que esse profissional passa a ser chamado de supervisor.” (Saviani, 2002, p. 26).

Cabe destacar que esta função já foi muito questionada quanto a sua existência. Durante a discussão do Parecer nº252/69, surgiram questionamentos em relação à inclusão

da Inspeção Escolar nas habilitações. Dentre os contrários à inclusão, alguns conselheiros defendiam a extinção da Inspeção Escolar no currículo de Pedagogia. O relator Valnir Chagas alegou que a Inspeção deveria ser excluída, devido a sua inutilidade, pois assumiu características de “guarda ao pé da escola”, devendo, portanto, “ressurgir ora como correção, ora como assistência técnica, ora associada à supervisão, ora transferida à competência dos vários sistemas de ensino” (*apud* Meneses, 1977, p. 53).

Meneses (1977) situa em seu trabalho que a palavra inspeção vem do latim “*inspectio*”, “*onis*”, e significa “ação de olhar; exame, verificação”. Portanto, de acordo com este autor: “**inspeção** é acercar-se de alguma coisa ou alguém para compreender, controlar, cuidar, examinar, fiscalizar, guardar, observar, olhar, revistar, superintender, supervisionar, ver, verificar, vigiar, vistoriar” (Meneses, 1977, p. 23; grifo do autor).

Ao longo da história, verifica-se que era previsto um serviço da inspeção aos estabelecimentos de ensino, serviço subordinado ao Departamento Nacional do Ensino e, conseqüentemente, na esfera de atuação do Ministério da Educação e Saúde Pública. Ao inspetor cabia a responsabilidade de fiscalizar os aspectos relativos à administração escolar, metodológicos e de medidas da aprendizagem. Fazia parte da atribuição deste profissional, a realização de duas vezes por ano, devendo constar do relatório uma apreciação sucinta sobre a qualidade do ensino ministrado, por disciplina em cada série, métodos adotados, assiduidade de professores e alunos, bem como sugestões sobre providências que devam ser tomadas, caso se torne necessária a intervenção do Departamento Nacional do Ensino.

Além disso, incumbe ao inspetor inteirar-se, por meio de visitas frequentes, da marcha dos trabalhos de sua secção, devendo para isso, por série e disciplina, assistir a lições de exposição e demonstração, pelo menos uma vez por mês, e assistir, igualmente, a aulas de exercícios escolares ou de trabalhos práticos dos alunos, cabendo-lhe designar quais destes devam ser arguídos e apreciar o critério de atribuição das notas, acompanhar a realização das provas parciais, que só poderão ser efetuadas sob sua imediata fiscalização, cabendo-lhe ainda aprovar ou modificar as questões a serem propostas e assistir às provas finais, sendo-lhe facultado arguir e atribuir nota ao examinando.

É importante ressaltar que os inspetores de ensino pertenciam ao quadro de funcionários do Ministério da Educação e Saúde Pública. O caráter técnico da função era com um único objetivo: controlar e fiscalizar a ação docente.

Pesquisando a literatura recente, vale destacar a dissertação de Jéssica Coelho de Lima Pereira, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, (2012), do Centro de Educação e Humanidades, intitulada *Inspeção Escolar: uma análise das relações de poder*. A dissertação tem como objetivo não em propor um novo método de Inspeção Escolar ou defender técnicas de Inspeção ou definir a melhor forma de Inspeção Escolar, mas sim,

analisar as condições que permitiram a realização do concurso para o cargo de Professor Inspetor Escolar em 2007, no Estado do Rio de Janeiro e analisar as práticas e os efeitos das relações de poder que permeiam a função.

Segundo a autora, a Inspeção Escolar pode ser “definida” em apenas uma palavra: controle. Portanto, falar em inspeção escolar é o mesmo que falar em hierarquia, da burocracia, fragmentação, padronização, vigilância, legislação. O inspetor, então, é aclamado como o sujeito possuidor de um saber que determinará o padrão de qualidade de uma escola, sendo a fiscalização, a observação, a orientação, a prevenção e o controle, as práticas que asseguram a continuidade dessas produções.

3.4 - Administração Escolar

A administração sempre existiu em todas as formas de governo, desde as épocas mais primitivas. Com a evolução, novos cargos surgiram e essa tarefa foi tornando-se mais complexa. Sobre a origem da administração, Lacerda (1977) diz que:

“Quem primeiro considerou a administração, cientificamente, foi o engenheiro americano Frederico Winslow Taylor, criador de um sistema racional de trabalho, “taylorismo”, ou seja, - a divisão do trabalho. Henry Fayol pôs em prática suas ideias e defendeu a necessidade do estudo da administração como ciência, na França. Foi portanto na Europa, que nasceu o interesse pela questão e tantos governos, como indústrias procuraram aplicar novos métodos. Os problemas variavam: mais simples nos governos fortes, mais complexos nas democracias, embora as questões administrativas não sejam questões políticas.” (Lacerda, 1977, p. 4).

Administração escolar, segundo a autora, é o estudo da organização e do funcionamento de uma escola ou de um sistema escolar, de acordo com uma finalidade, de modo a satisfazer as exigências da política de educação. No curso de pedagogia, esta habilitação tinha por objetivo formar o diretor de escola, o administrador escolar. É importante destacar os elementos da administração escolar, de acordo com Lacerda (1977), a saber:

Planejamento: É o estudo que se faz sobre o problema a resolver. Primeiro deve-se ter em vista o objetivo, conhecer o meio se vai trabalhar, fazer levantamentos dos dados elucidativos, estudá-los, separá-los, compará-los, examiná-los enfim, de todos os modos, para que fique bem conhecido e possa ser indicada uma solução.

Organização: É a estruturação de órgãos administrativos necessários ao serviço, localizando-os de acordo com o setor; provimento de cargos com pessoal competente, aquisição de material didático, material de consumo, mobiliário etc.; regulamentação das atribuições de cada um, obedecendo ao princípio de ordem (cada um em sua função) e

estabelecendo as inter-relações.

Assistência à execução: Foi adotada essa denominação porque o diretor não deve ser apenas um indivíduo que dá ordens. Ele deve dar toda a assistência a seus auxiliares, para que possam executar bem suas tarefas.

Avaliação de resultados: A administração escolar precisa conhecer se o plano está ou não dando resultado, mas por medidas quantitativas e qualitativas. As medidas quantitativas referem-se aos dados de matrícula, frequência, tempo gasto, aproveitamento escolar, despesas feitas. As qualitativas são avaliadas pela apreciação do grau de maior ou menor prestígio de que goza a escola, pela integração da mesma no meio social, se satisfaz ou não a suas necessidades.

Relatório: Será feito no fim de cada ano, com a apresentação de resultados, ao mesmo tempo em que fará uma análise crítica dos fatos, indicando onde e por que falhara as previsões, terminando com sugestões que possam ser as mais indicadas no saneamento das falhas porventura existentes.

De acordo com Vitor Paro (2000), há algumas considerações relevantes acerca da necessidade de diferenciação entre a administração escolar e administração empresarial. Destaca que os fins de ambas as formas de administrar são totalmente divergentes. Apesar disso, o autor nos mostra que, de um modo geral, os trabalhos teóricos sobre administração escolar, publicados no Brasil, adotam, implícita ou explicitamente, o pressuposto básico de que, na escola, devem ser aplicados os mesmos princípios administrativos adotados na empresa capitalista. Todavia, a maioria dos teóricos da administração escolar não vê uma identidade entre empresa e escola, identificando, nesta, características específicas que precisam ser levadas em conta.

Lacerda (1977), ao trabalhar este assunto, diz que administrar uma empresa é muito diferente de administrar todas as demais instituições, pelo fato de levar ao mercado um produto ou serviço. Segundo a autora:

“Nas empresas a avaliação é feita pela produção, quantidade e qualidade, e quando algo não sai de acordo com os padrões requeridos, as possíveis causas podem ser facilmente descobertas: se material inadequado, de qualidade inferior, etc. Na escola, não podemos julgar por este modo, que pelo número de alunos considerados aprovados, tenham sido alcançados seus objetivos. O sistema de “avaliação” do professor pela porcentagem de aprovações é um dos erros responsáveis pelo estado de declínio que se vem notando no ensino.” (Lacerda, 1977, p. 3)

Lacerda (1977) traz, no entanto, princípios comuns a qualquer administração, baseados principalmente na teoria de Taylor, que são: objetivo comum, liderança, funcionalização, amplitude de controle, coordenação, controle, experimentação e elasticidade. Destaca-se também alguns princípios de Fayol, que são: divisão do trabalho,

autoridade, disciplina, união de comando, unidade de direção, subordinação dos interesses particulares ao geral, remuneração, centralização, hierarquia, ordem, equidade, estabilidade, iniciativa e união de pessoal. É importante enfatizar que estes princípios, em sua maioria, não são concorrentes à administração escolar.

Apesar de entender como inadequada a utilização do modelo de administração capitalista para o âmbito escolar, Paro (2000) afirma que as conquistas teóricas da administração capitalista poderiam fornecer uma consistente contribuição ao incremento da produtividade da escola, desde que se procedesse à efetiva racionalização das atividades e à sistematização dos procedimentos, no sentido de um ensino de melhor qualidade. Contudo, o que o autor verifica na prática é a vigência da dimensão mais especificamente política da administração capitalista, e tal dimensão, segundo Paro, produz não mais que a mera rotinização e burocratização das atividades no interior da escola, além de constituir-se em um instrumento que age a favor da conservação do status quo.

Examinando o caráter específico do processo pedagógico escolar, o autor defende uma visão da administração escolar que esteja comprometida com a transformação social e que precisa buscar na natureza da própria escola e dos objetivos que ela persegue os princípios, métodos e técnicas adequados ao incremento de sua racionalidade. Ou seja, uma determinada administração - seja ela escolar ou empresarial - não pode deixar de ter o desenvolvimento de seus princípios, métodos e técnicas intimamente relacionados com a natureza e os propósitos da coisa administrada.

Conclui-se, a partir das ideias dos autores pesquisados, que a especificidade da administração escolar só pode dar-se pela oposição à administração escolar capitalista, pois, em termos políticos, o que possa haver de próprio, de específico, numa administração escolar voltada para a transformação social, tem de ser, necessariamente, antagônico ao modo de administrar da empresa, visto que tal modo de administrar serve a propósitos conservadores.

Paro enfatiza ainda, que ao reconhecermos na escola seu papel na transformação social, o tema de sua racionalidade interna e, portanto, de sua administração, se coloca como uma questão fundamental; e o desenvolvimento de uma nova administração escolar, efetivamente se impõe como uma tarefa que precisa ser permanentemente realizada. Para o autor, a proposição de objetivos identificados com a transformação social e a efetiva realização dos mesmos são dois aspectos indissociáveis da administração escolar enquanto prática transformadora, já que se trata da própria vinculação orgânica que deve haver entre teoria e prática e a necessária determinação mútua entre ideia e ação.

4 - UMA REFLEXÃO SOBRE AS NOVAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O CURSO DE PEDAGOGIA

O Conselho Nacional de Educação aprovou, em 2006, as Diretrizes Nacionais para o Curso de Pedagogia, em que fica definido que a formação oferecida deverá abranger, integralmente, a docência e também a participação na gestão e avaliação de sistemas e instituições de ensino em geral e a elaboração e execução de atividades educativas. A ANFOPE - (Associação nacional pela formação dos profissionais da educação) – realizou esta proposição no ano de 1999, e foi aprovada com algumas alterações, trazendo grandes mudanças.

A formação oferecida abrangerá integralmente a docência, a participação da gestão e avaliação de sistemas de instituições de ensino geral, e a elaboração, a execução, o acompanhamento de programas e as atividades educativas (DCN, 2006, p.6)

Assim, as diretrizes deixam claro que a identidade do curso de pedagogia deve ser pautada pela docência. As habilitações foram extintas, o curso de pedagogia deverá agora formar integralmente para o conjunto das funções a ele atribuídas. O curso deverá ter uma formação teórica, com diversidade de conhecimentos e de práticas, que se articulam ao longo do curso. Por ter uma formação mais abrangente, o cursista, assim, está sendo formado para atuar em espaços escolares, dentro e fora da sala de aula, e também em outros espaços, extraescolares.

Com relação a este assunto, o professor José Carlos Libâneo se posicionou de forma divergente à nova diretriz, juntamente com outros intelectuais, pois representa um fechamento nas perspectivas de formação. Segundo o autor:

“Em boa parte, as políticas de formação não têm sido bem sucedidas porque não estão partindo de políticas educativas para a escola e para a aprendizagem dos alunos. Dizendo isso de outra forma: há uma ideia muito arraigada, embora bem intencionada, em certos segmentos de educadores, de que os problemas da educação podem ser resolvidos de fora para dentro. Essa atitude se manifesta de duas formas: uns acreditam que se muda o ensino e a formação de professores com leis, regulamentos, reformas, mudanças curriculares etc.; outros acham que isso acontecerá fortalecendo as demandas dos movimentos sociais, das associações, dos sindicatos em torno da formação da consciência política dos professores. Não duvido que essas atitudes sejam bem intencionadas. Mas, da minha parte, penso o contrário: o processo educativo tem caráter endógeno, de dentro para fora e, por isso mesmo, as políticas de formação devem ter como referência as políticas educativas e de aprendizagem. Sendo assim, a pergunta mais importante seria esta: como promover mudanças “por dentro” do sistema de formação de modo a garantir qualidade cognitiva e instrumental das práticas de formação de professores, considerando os influxos políticos, econômicos, culturais e institucionais?” (Libâneo, 2004, p.4).

O autor contesta radicalmente a concepção de pedagogia e docência supostamente encampadas pela Resolução do CNE, em que ela é tomada como curso de formação de professores. Em vários documentos são colocadas as posições sobre a Pedagogia (Libâneo, 2004, 2010), e encontram-se aqui resumidas:

a) A Pedagogia é, antes de tudo, um campo científico, cuja natureza constitutiva é a teoria e a prática da educação ou a teoria e prática da formação humana. O objeto próprio da ciência pedagógica é o estudo do fenômeno educativo, em todas as suas dimensões. O ensino do conteúdo desse campo científico pode dar-se num curso, que é o que se denomina apropriadamente *Curso de Pedagogia*.

b) O setor da realidade que se estuda, o fenômeno a investigar, a prática social a que se refere a Pedagogia é a educação, isto é, as práticas educativas. A educação é uma das práticas sociais, a grande área, pois o mundo do educativo é amplo, ele não se restringe à escola. Quando nos referimos à educação em escolas e outras instituições em que há educação formal, aí temos uma peculiar modalidade de educação, que é o ensino, a docência. A ciência que tem por objeto a educação chama-se Pedagogia. A ciência que tem por objeto o ensino, a docência, é a Didática. Pedagogia não é sinônimo de educação, assim como educação não é sinônimo de docência. Da mesma forma, Pedagogia não é sinônimo de docência.

c) Então, por respeito à lógica, à clareza de raciocínio, a base de um curso de Pedagogia não pode ser a docência. A base de um curso de Pedagogia é o estudo do fenômeno educativo, em sua complexidade, em sua amplitude. Então, podemos dizer:

Todo trabalho docente é trabalho pedagógico, mas nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente. A docência é uma modalidade de atividade pedagógica, de modo que o fundamento, o suporte, a base, da docência é a formação pedagógica, não o inverso. Ou seja, a abrangência da Pedagogia é maior do que a da docência. Um professor é um pedagogo, mas nem todo pedagogo precisa ser professor.

d) Resulta dessas posições, uma conclusão muito clara: Se há uma imensa variedade de práticas educativas na sociedade, haverá também uma diversidade de Pedagogias, e uma diversidade de pedagogos. O que significa dizer que são pedagogos todas as pessoas que lidam com algum tipo de prática educativa relacionada com o mundo dos saberes e modos de ação.

e) A formação profissional do pedagogo pode, pois, desdobrar-se em múltiplas especializações profissionais, uma delas a docência, mas seu objetivo específico não é somente a docência. A formação de educadores extrapola o âmbito escolar formal, abrangendo também esferas mais amplas da educação não-formal e formal.

Essas afirmações levam, de acordo com o autor, a recusar inteiramente os termos da

Resolução do CNE. Os artigos 2º e 4º da Resolução dizem que o curso de Pedagogia é um curso de formação inicial de professores para exercer funções de magistério. A este respeito, o autor diz que de acordo com a nova legislação, pedagogo é aquele que ensina na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, ao mesmo tempo em que coloca as atuações de coordenação pedagógica, gestão, elaboração de projetos, na avaliação de sistemas, na pesquisa, etc, como professor. Pode-se dizer que estes profissionais são pedagogos, mas docentes não.

O autor esclarece ainda que a insuficiência mais evidente da resolução refere-se à falta de uma conceituação clara de Pedagogia, não explicitando a natureza e o objeto do campo do conhecimento pedagógico. Além disso, introduz no art. 2º a conceituação de docência nos seguintes termos:

“Compreende-se docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos e objetivos da Pedagogia (...)” (BRASIL, 2006, p. 11)

Desta insuficiência conceitual, o curso de pedagogia se reduz à docência, à formação de professores. É importante destacar ainda que, no mesmo artigo 2º se afirma que “o curso de Pedagogia (...) propiciará o planejamento, execução e avaliação de *atividades educativas*” (grifo do autor). Portanto, o conceito de pedagogia não está claro na presente diretriz. Faz-se necessário trazer também a definição de *atividades docentes*, tal como consta no parágrafo único do artigo 4º: 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 educacional, em contextos escolares e não-escolares.

Diante disso, o autor faz referência a imprecisão conceitual da docência, dando a entender que quaisquer atividades profissionais realizadas no campo da educação, ligadas à escola ou extraescolares, são atividades docentes. Enfim, a Resolução do CNE expressa uma concepção simplista e reducionista da pedagogia e do exercício profissional do pedagogo, decorrente de precária fundamentação teórica, de imprecisões conceituais, de desconsideração dos vários âmbitos de atuação científica e profissional do campo educacional. Desta forma, a presente diretriz não atende às necessidades da escola atual e não ajuda na elevação da qualidade.

Libâneo apresenta os antecedentes históricos e ideológicos da Resolução do CNE,

podendo ser apresentados em três teses. Segundo o autor, a primeira é a de que a partir dos anos 1980, desenvolveu-se no Brasil uma expressiva corrente defendendo uma concepção sociologizante de escola. A visão sociologizante buscou sua fundamentação teórica na teoria da divisão social e técnica do trabalho do marxismo. Na visão sociologizada da educação, investe-se na *emancipação do professor, mas não se investe em ações para prepará-lo intelectualmente e metodologicamente para emancipar o aluno*.

Passou-se, a partir dessa teoria, a analisar a organização do trabalho nas escolas enquanto trabalho dividido, fragmentado, opondo duas categorias de profissionais, uma que pensava, que eram os especialistas, outra que executava, os professores. Surge então a ideia de eliminar a divisão do trabalho na escola, transformando todos os seus membros em professores. Transforma-se então o curso de pedagogia em curso de formação de professores, sendo a docência a base da formação de todos os educadores.

A segunda tese, segundo o mesmo autor, é a de que a transformação do curso de pedagogia em formação de professores não resultou de um posicionamento pela qualidade do ensino e da aprendizagem, pelo êxito escolar dos alunos, mas por um posicionamento político-ideológico.

A terceira tese é a de que houve uma junção de interesses entre os militantes e adeptos da ANFOPE e as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação em torno da supressão das habilitações uma vez que, não haveria necessidade de contratá-los representando expressiva redução de gastos. O autor argumenta dizendo que se há uma especificidade do trabalho pedagógico escolar, há também uma especificidade das formas de organização do trabalho pedagógico.

É importante destacar que, na visão do autor, é melhor ter um profissional com formação específica, capaz de contribuir com os professores visando melhorar a aprendizagem do aluno, a deixar um aluno fracassar porque não há ninguém na escola capacitado para ajudar os professores neste desafio.

Há então, um currículo de formação que resulta na desvalorização do trabalho pedagógico-didático na sala de aula, da didática e das metodologias de ensino. Segundo o autor, não há pedagogos para formular políticas para as escolas, para realidade das salas de aula, para formular teorias de aprendizagem, métodos de ensino, para as crianças concretas de nossas escolas.

Sabe-se do grande desafio que a escola enfrenta atualmente, principalmente a partir da universalização da oferta. Neste contexto, cabe questionar se há profissionais na escola com formação específica para ajudar o professor, ou ainda, quem formará estes profissionais? Quem lançará luzes a respeito de superação de problemas e dificuldades de aprendizagem dos alunos?

O assunto então não se esgota aqui. Deve-se continuar lutando por novos caminhos para se alcançar um sistema de formação de educadores que atendam às necessidades sociais e formativas num mundo em mudança. O autor defende, então, que o curso de pedagogia seja novamente reformulado, oferecendo o bacharelado em pedagogia com amplas habilitações e cursos de licenciatura para toda a educação básica, inclusive para professores de ensino superior em geral.

O autor destaca que é tarefa dos pedagogos lutar pela consolidação da especificidade do campo teórico-prático da pedagogia, com a contribuição de outras ciências da educação, de modo que os pedagogos se capacitem para resistir a todas as formas e tentações de reducionismo. Se os pedagogos forem capazes de definir o específico da pedagogia será mais fácil definir a sua identidade profissional.

Esse assunto ainda carece de estudos e cabe ao técnico pedagógico vencer o desafio de transformar as relações de trabalho, decorrentes da sua implantação no contexto histórico brevemente aqui explicitado e, por meio delas, contribuir para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

CAPÍTULO II - O TÉCNICO PEDAGÓGICO E SUAS INTERAÇÕES NO CONTEXTO ESCOLAR

1 - INTRODUÇÃO

A escola é a responsável pelo ato de educar por ser o local onde acontece a educação formal, assim, torna-se campo fértil para estudos relacionados à compreensão da relação entre as pessoas que nela atuam e suas ações. Nesse contexto, entende-se que a escola deve trabalhar de maneira conjunta com todos os seus atores a fim de atingir seus objetivos, que é oferecer um ensino de qualidade para todos os estudantes e para isso, a própria escola deve trabalhar de forma que todos os sujeitos envolvidos na tarefa de educar possam contribuir com este processo.

Dentre os profissionais envolvidos, encontram-se os professores, que têm a função da docência com atuação na sala de aula, e no acompanhamento pedagógico aos professores, encontra-se a figura do técnico pedagógico. Nesse sentido, a figura deste profissional torna-se muito importante porque está intrinsecamente ligado ao ato de ensinar e aprender, tornando-se, este e o professor, coautores deste processo. Ao falar no profissional que atua como técnico pedagógico, é preciso situá-lo quanto ao nível e âmbito de atuação. A função aqui discutida é a que se realiza na escola, integrada à equipe docente, com ação didática e curricular. Neste sentido, Libâneo (2010) diz que:

“A atuação do pedagogo escolar é imprescindível na ajuda aos professores no aprimoramento do seu desempenho na sala de aula (conteúdos, métodos, técnicas, formas de organização da classe), na análise e compreensão das situações de ensino com base nos conhecimentos teóricos, ou seja, na vinculação entre as áreas do conhecimento pedagógico e o trabalho de sala de aula.” (Libâneo, 2010, p.127).

É importante destacar que a melhoria da qualidade do ensino não depende somente da atuação dos técnicos pedagógicos, mas estes podem proporcionar às escolas um grande apoio, atuando na definição de objetivos, às competências cognitivas e habilidades a desenvolver, aos formatos curriculares, às metodologias de ensino, às práticas de gestão, aos níveis esperados de desempenho escolar dos alunos. (Libâneo, Pimenta e Franco, 2007)

Percebe-se então, uma mudança no foco de atuação para a qual o cargo foi criado, que historicamente voltou-se para a execução de práticas burocráticas, de caráter administrativo, em detrimento do seu verdadeiro papel que é o de auxiliar os professores e alunos na condução da ação educativa.

Discutir sobre a função técnico pedagógica no contexto escolar, suas interações e intervenções junto ao professor é de extrema importância, pois a aprendizagem deve ser mediada por práticas pedagógicas construtivas que leve o sujeito a ser capaz de exercer sua plena autonomia. Segundo Saviani (1985), pedagogo é aquele que possibilita o acesso à cultura, organizando o processo de formação cultural e com o domínio das formas, dos procedimentos, dos métodos através dos quais se chega ao domínio do patrimônio cultural acumulado pela humanidade. A palavra pedagogia traz sempre ressonâncias metodológicas, isto é, de caminho através do qual se chega a determinado lugar. Aliás, isto já está presente na etimologia da palavra: conduzir (por um caminho) até determinado lugar. Corroborando com Saviani, Libâneo (2010, p.33) afirma que:

“[...] pedagogo é o profissional que atua em várias instâncias da prática educativa, direta ou indiretamente ligadas à organização e aos processos de transmissão e assimilação de saberes e modos de ação, tendo em vista, objetivos de formação humana [...]”

A figura do técnico pedagógico na escola é eminentemente pedagógica e caracteriza-se por um trabalho de ajuda aos professores, em forma de acompanhamento e coordenação do processo de ensino-aprendizagem. No entanto, para se alcançar este objetivo, faz-se necessário que este profissional seja visto numa perspectiva baseada na cooperação, na integração, na participação e na flexibilidade.

2 - ATRIBUIÇÕES DO TÉCNICO PEDAGÓGICO

Libâneo (2004, p.221) afirma que o papel do pedagogo é: “Planejar, coordenar, gerir, acompanhar e avaliar todas as atividades pedagógico-didáticas e curriculares da escola e da sala de aula, visando atingir níveis satisfatórios de qualidade cognitiva e operativa das aprendizagens dos alunos”. Dentre as principais atividades do técnico pedagógico, a elaboração da proposta pedagógica da escola é uma das mais importantes.

Todavia, vale considerar que esta elaboração não pode acontecer de maneira fragmentada dos demais sujeitos que formam a comunidade escolar. A proposta pedagógica sistematiza as atividades pedagógicas, curriculares e organizativas da escola e o técnico pedagógico é o responsável em fazer a articulação das ações pedagógico-didáticas e curriculares.

Logo, o papel deste profissional deve ser direcionado a um trabalho coletivo para que possa organizar os recursos pedagógicos e didáticos auxiliando nas práticas dos professores, nas rotinas, atividades pedagógicas que devam ser cumpridas e mediando todo o trabalho educativo para que professores possam ser orientados e que o ensino seja direcionado para novas estratégias em benefício da aprendizagem significativa por parte do aluno. Pimenta (1991) afirma:

“A presença do pedagogo na escola é útil porque este possui um repertório de conhecimentos (das ciências da educação) que pode ajudar a equipe da escola no cumprimento da sua função. Estes conhecimentos precisam estar articulados no processo ensino/aprendizagem com os objetivos sociopolíticos.” (Pimenta, 1991, p. 178).

A afirmação de Pimenta reforça a importância de articular os conhecimentos específicos com os objetivos sociais e políticos que permeiam as relações sociais e que interferem na gestão democrática da escola. Assim, as atribuições do técnico pedagógico estão voltadas para um trabalho pedagógico em todo contexto escolar, ao dirigir, orientar e supervisionar o ensino nas escolas.

Para isso, deve-se fazer um acompanhamento junto com o professor, sobre os conteúdos, metodologia e avaliação utilizada, mediando assim o fazer pedagógico e incentivando os docentes à revisão de suas práticas e aprofundando seus conhecimentos. Pimenta (1991) afirma ainda que:

“Os pedagogos são profissionais necessários na escola: seja nas tarefas de administração (entendida como organização racional do processo de ensino e garantia de perpetuação desse processo no sistema de ensino, de forma a consolidar um projeto pedagógico-político de emancipação das camadas populares), seja nas tarefas que ajudem o(s) professor (es) no ato de ensinar, pelo conhecimento não apenas dos processos específicos de

aprendizagem, mas também na articulação entre os diversos conteúdos e a busca de um projeto pedagógico político coerente.” (Pimenta, 1991, p. 151).

O técnico pedagógico torna-se essencial na escola, munido, pois, de conhecimentos pedagógicos acerca do processo de ensino-aprendizagem (metodologias, currículo, avaliação, planejamento, fundamentos políticos, epistemológicos, filosóficos, sociológicos e psicológicos da educação). Tais conhecimentos auxiliam nas atividades de todos os sujeitos que fazem a educação. Embora cada profissional possua o domínio do conhecimento de sua área específica, os conhecimentos pedagógicos contribuem para articulação dos saberes inerentes do processo educativo.

Para a definição das atribuições do técnico pedagógico no contexto escolar, será utilizado o Regimento Escolar da Rede Estadual de Ensino do Estado do Espírito Santo, aprovado pela Resolução Conselho Estadual de Educação, nº 2141/2009, em seu capítulo IV, artigo 52, que compreende o planejamento, a coordenação, o desenvolvimento, o acompanhamento e a avaliação das atividades relacionadas ao processo ensino-aprendizagem. Importa ressaltar que para o exercício da função, conforme já fora mencionado no primeiro capítulo, o profissional deve ser formado em pedagogia ou em nível de pós-graduação, conforme determina o artigo 64 de LDB nº 9394/96. Seguem, na íntegra, as atribuições dos pedagogos, de acordo com o Regimento Comum da Rede Estadual:

Art. 52 - São atribuições do pedagogo integrante da gestão pedagógica:

I - participar, juntamente com o setor pedagógico, na elaboração, coordenação, execução e avaliação da proposta pedagógica;

II - participar na elaboração do planejamento curricular, garantindo que a realidade do educando seja o ponto de partida para o seu redirecionamento;

III - promover momento de estudo, reflexão e um constante repensar da prática pedagógica, proporcionando a análise de situação concreta;

IV - atender ao educando, individualmente e em grupo, utilizando e diversificando técnicas que permitam diagnosticar, prevenir e acompanhar as situações que resultem no baixo rendimento na unidade de ensino;

V - coordenar e acompanhar, juntamente com o corpo docente, o processo de classificação e reclassificação do educando;

VI - encaminhar ações pedagógicas, a partir do interesse e necessidade do corpo docente e discente, acompanhando sistematicamente o processo ensino-aprendizagem;

VII - zelar pelo aperfeiçoamento constante do corpo docente, além de engajar-se nas atividades extraclasse de cunho pedagógico;

VIII - assessorar o trabalho do professor na observação, registro e sistematização de informes sobre o educando;

IX - coordenar o planejamento curricular do corpo docente, de forma individualizada e coletiva;

X - promover momentos de integração e socialização com servidores administrativos, visando ao envolvimento de todos na proposta pedagógica da unidade de ensino;

XI - manter a direção da unidade de ensino informada sobre as atividades desenvolvidas pela gestão pedagógica;

XII - diagnosticar, junto ao corpo docente, dificuldade de aprendizagem do educando, sugerindo medidas que contribuam para a superação da mesma;

XIII - planejar, participar e avaliar as reuniões do conselho de classe, orientando os participantes em relação aos educandos que apresentam dificuldades de aprendizagem ou problemas específicos;

XIV - orientar e acompanhar os registros no diário de classe, bem como proceder à análise de histórico escolar e de transferência recebida;

XV - colaborar com o coordenador escolar na elaboração do horário de aula, do mapa de carga horária e na organização da unidade de ensino;

XVI - acompanhar a execução dos planos de ensino e dos instrumentos de avaliação e de recuperação paralela e final;

XVII - participar, juntamente com o corpo docente, da seleção dos livros didáticos a serem adotados;

XVIII - estimular o aperfeiçoamento sistemático do corpo docente, por meio de cursos, seminários, encontros e outros mecanismos adequados;

XIX - organizar e manter atualizados os dados referentes ao processo ensino-aprendizagem para acompanhamento da vida escolar do educando;

XX - participar, quando convocado pela direção, das reuniões realizadas na unidade de ensino;

XXI - coordenar e acompanhar as ações de implantação de curso técnico de educação profissional;

XXII - disseminar práticas inovadoras, visando ao aprofundamento teórico e garantindo o uso adequado dos espaços de aprendizagem e dos recursos tecnológicos disponíveis na unidade de ensino;

XXIII - outras atribuições que lhe forem conferidas. (Espírito Santo - Estado, 2010, p. 25)

Ao analisar as atribuições deste profissional, percebe-se que, atualmente, as ações de sentido político e pedagógico ultrapassam as funções burocratizantes, disciplinadoras e fragmentadas do processo pedagógico, tornando-se fundamental uma reflexão e tomada de consciência do seu legítimo papel. O técnico pedagógico deve ser o profissional que articula e organiza o trabalho pedagógico na e da escola, garantindo coerência e uma unidade de concepção entre as diversas áreas do conhecimento.

Para melhor entendimento sobre a atuação do profissional técnico pedagógico, faz-se necessário abordar suas interações no contexto escolar, com reflexões sobre o relacionamento interpessoal, com interfaces na prática pedagógica, a ação deste

profissional no processo de desenvolvimento profissional dos docentes e ainda, frente a avaliação da aprendizagem.

Dada a relevância destas temáticas, elas serão trabalhadas detalhadamente, nesta sequência, iniciando-se com uma reflexão sobre o relacionamento interpessoal e a prática pedagógica.

3 - RELACIONAMENTO INTERPESSOAL: O TÉCNICO PEDAGÓGICO E O PROFESSOR NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Neste tópico, pretende-se apresentar algumas reflexões sobre a atuação do técnico pedagógico na sua relação com o professor, tendo como premissa a indagação de como pode contribuir com o professor, na prática pedagógica e suas formas de interações. Sobre esse assunto, Alarcão nos diz que: “A supervisão é uma atividade psico-social, de construção intra e interpessoal, fortemente enraizada no conhecimento do eu, do outro e dos contextos em que os actores interagem” (Alarcão, 2004, p.65).

Perrenoud, (1993), afirma que o ensino é uma profissão relacional, que é o profissional, com seus gestos, suas palavras, seu corpo, seu espírito, que dá sentido, luz ou sombras às informações que quer fazer chegar ao outro.

“Será preciso acrescentar que as profissões relacionais complexas, além de competências, mobilizam fundamentalmente a pessoa que intervém, é o principal instrumento de trabalho. É com o seu espírito, mas também os sentimentos, o corpo, as entranhas, as palavras e os gestos que tenta dar sentido aos conhecimentos e influenciá-los” (Perrenoud, 1993, p.180).

Corroborando com Perrenoud, Alarcão (2004) se posiciona na mesma perspectiva, afirmando que se pode ajudar o professor na prática pedagógica, inicialmente, pela sua presença e atuação, pelo diálogo propiciador da compreensão dos fenômenos educativos e das potencialidades dos professores, pela monitorização avaliativa de situações e desempenhos dos estudantes. Em outras palavras, o técnico pedagógico pode contribuir “pelo que ele é e pelo que ele faz, pelo que ele diz e pelo que ele sabe.” (Alarcão, 2004, p.66).

Segundo a mesma autora, é evidente que o diálogo formativo, alicerçado na observação e na capacidade de escuta atenta, se constitui pedra angular para os processos de intervenção da prática pedagógica e do conhecimento profissional.

Alarcão e Tavares (2010) destacam que o acompanhamento da prática pedagógica deve caracterizar-se, por uma relação interpessoal dinâmica, encorajante e facilitadora de um processo de desenvolvimento profissional e de aprendizagem consciente e comprometido. Acrescentam ainda que:

“Têm como objetivo a maximização das capacidades do professor como pessoa e como profissional, procuram desenvolver gradualmente no professor a capacidade de, por si só, tomar as decisões mais apropriadas para que a relação pedagógica com seus alunos vise o melhor grau de desenvolvimento e aprendizagem destes.” (Alarcão & Tavares, 2010, p.71).

Entretanto, os autores afirmam que as atitudes de supervisão devem respeitar a filosofia de ensino do professor, que muitas vezes é inconsciente e que é necessário ajudá-

lo, através do desenvolvimento da capacidade de pesquisa, de autoconhecimento e de tomada de consciência. E neste sentido, faz-se necessário o estabelecimento de uma relação afetiva entre estes dois profissionais.

A existência de uma relação interpessoal positiva, esclarecida e saudável é essencial para o desenvolvimento das ações, onde ambos se sintam comprometidos com um único objetivo: a melhoria da aprendizagem dos alunos. Alarcão e Tavares (2010) apontam que deve-se desenvolver nos professores as seguintes capacidades e atitudes: espírito de autoformação e desenvolvimento; capacidade de identificar, aprofundar, mobilizar e integrar os conhecimentos subjacentes ao exercício da docência; capacidade de resolver problemas e tomar decisões esclarecidas e acertadas; capacidade de experimentar e inovar numa dialética entre a prática e a teoria; capacidade de refletir e fazer críticas e autocríticas de modo construtivo, ter entusiasmo pela profissão que exerce e empenhamento nas tarefas inerentes e capacidade de trabalhar com os outros elementos envolvidos no processo educativo.

Clementi (in Almeida; Placo, 2006) defende a mesma linha de pensamento, afirmando que os coordenadores pedagógicos e professores devem ser parceiros na organização de projetos, estudos e busca de soluções para as dificuldades do cotidiano e devem refletir sempre juntos, de forma a desenvolver um trabalho colaborativo.

É importante destacar também as ideias desta autora com relação ao acompanhamento da prática pedagógica do professor. Cita, como exemplo, as visitas às salas, assistindo às aulas do professor. A autora considera como uma ação positiva, pois permite o reconhecimento das mudanças pelas quais passam ou não o professor e o aluno. Estar em sala de aula, observando o cotidiano, segundo a autora, é uma das tarefas fundamentais do técnico pedagógico. Esta tarefa permite interferir nas análises, reflexões e projeções que fará com os professores.

No entanto, a autora adverte que isso não é uma tarefa fácil. Muitas vezes, não se tem este tempo, sendo solicitado ao técnico para estar presente em outras ações. Destaca também que a qualidade da relação que estabelece entre ambos é um fator interveniente na ação, podendo gerar no professor, constrangimento, insegurança e ameaça. Porém, não é este o papel do técnico pedagógico, pelo contrário.

Considerando que o objetivo de estar na sala de aula é contribuir com reflexões que fará com o professor, é importante que ele tenha feito acordos prévios, delimitando critérios para essa observação e que estes tenham significado para o professor. (Clementi, 2006, p. 50)

Corroborando com Clementi, Franco (in Almeida; Placo, 2006), diz ainda ser necessário que se estabeleça uma relação amparada numa autoridade legítima, que

favoreça o fortalecimento das relações. Pressupõe-se, nesta questão, dois tipos de autoridade: a autoridade autoritária e a autoridade por competência. A primeira é caracterizada pela imposição, recorrendo à posição hierárquica social e escolar para se estabelecer, gerando arrogância, violência e dominação. A autoridade por competência fundamenta-se na admiração do outro, reconhecendo sua competência e seu prestígio, favorecendo a uma convivência de respeito mútuo e fortalecimento da ação educativa.

Nesta perspectiva, Almeida (2006) destaca que o profissional que tem a função de coordenar o processo educativo, precisa desenvolver nele mesmo e nos professores, determinadas habilidades, atitudes, sentimentos que são o sustentáculo da atuação relacional, como olhar, ouvir, falar e prezar. Enfatiza a importância da empatia para se estabelecer boas relações, pois propicia uma relação interpessoal construída na base da compreensão e respeito mútuo.

Esta é a via que certamente deve-se percorrer, à luz de conhecimentos teóricos que instrumentalizam um fazer mais coerente. É preciso compreender as múltiplas e complexas relações entre o ensinar e o aprender e estar atento às implicações que estão envolvidas no cotidiano escolar. Para isso, ele precisa ser um profissional altamente reflexivo, que tenha gosto, sobretudo, em aprender, entendendo a complexidade das relações dos atores do contexto escolar e as concepções que subsidiam estas relações.

Este profissional pode ressurgir então como agente de transformação no processo de ensinar e aprender desde que se crie uma relação de cooperação entre os professores. Isso depende da relação que se estabelece entre pedagogos, professores, alunos e demais funcionários da escola, na ajuda e respeito ao outro, no envolvimento nas ações, na criação de um clima de empatia, segurança e motivação, onde se torna indispensável o exercício da liderança, comunicação clara e objetiva, criação de relacionamento equilibrado na busca de mediação de conflitos.

Sob esta perspectiva, Orsolon (*apud* ALMEIDA e PLACO, 2006) traz grandes contribuições, destacando que o coordenador pedagógico é o profissional que pode promover a transformação na escola através de sua ação. Aborda, para isso, algumas características capazes de desencadear mudanças no professor, das quais destacam-se:

- Promover um trabalho em conexão com a organização/gestão escolar: As práticas administrativas e pedagógicas desenvolvidas desenham as relações e as interações que as pessoas estabelecem em seu interior e definem formas/modelos para o fazer docente. Adverte que “quando os professores percebem movimentos da organização/gestão escolar direcionados para a mudança de determinado aspecto de sua prática, essa organização pode se constituir num fator de sensibilização para a mudança.”

- Realizar um trabalho coletivo, integrado com os atores escolares: Somente haverá melhoria na escola quando o trabalho for coletivo, articulado entre todos os atores da comunidade escolar. O profissional técnico pedagógico, então, precisa ser capaz de ler as necessidades da escola e introduzir inovações, envolvendo toda a equipe.
- Mediar a competência docente: Segundo a mesma autora, o coordenador pedagógico medeia o saber, o saber fazer, o saber ser e o saber agir do professor. Essa mediação pedagógica objetiva auxiliar o professor na visão da dimensão da sua ação e é fundamental que ele conheça e se aproprie das dimensões do processo de formação continuada e faça dela o núcleo de sua ação.
- Investir na formação continuada do professor na própria escola: Desencadear o processo de formação continuada na própria escola, com o pedagogo assumindo a função de formador propicia condições para que se faça da prática do professor objeto de reflexão e pesquisa, habituando-se a ser problematizador, questionador e consequentemente, melhorar a sua própria escola e sua prática pedagógica.
- Incentivar práticas curriculares inovadoras: Propor ao professor uma prática inovadora é uma tarefa desafiadora porque conduz a um momento de criação conjunta, ao exercício da liberdade e às possibilidades de efetivas parcerias.
- Estabelecer parceria com o aluno - incluí-lo no processo de planejamento do trabalho docente: O aluno é um dos agentes mobilizadores da mudança no professor, assim, é fundamental planejar situações que permitam sua participação no processo curricular da escola. O pedagogo, então, deve criar oportunidades para que o estudante participe, com sugestões, opiniões e avaliações do trabalho docente. O olhar do aluno instiga o professor a refletir e avaliar sua ação.
- Procurar atender às necessidades reveladas pelo desejo do professor: O trabalho do técnico pedagógico é desenvolvido a partir do trabalho dos professores. É no contato direto com os professores e com o olhar atento à aprendizagem dos estudantes é que o pedagogo vai construir a sua ação.

Esta também é a ideia defendida por Medina (2010) em sua tese de doutorado, referindo-se ao tema propondo o supervisor como parceiro político-pedagógico do professor e busca reinaugurar a sua ação, fazendo uma viagem de retorno às ações próprias deste profissional. A autora propõe um processo de desestruturação da atividade, descartando posturas tradicionais e enfatizando a necessidade de um novo olhar sobre este profissional. Medina (2010) conclui que é o trabalho do professor que dá sentido ao trabalho do

supervisor, ou seja, é a partir da necessidade real e concreta do professor que o trabalho do pedagogo ganha sentido. Percebe-se, assim, que a relação afetiva entre estes dois profissionais é fundamental para o desenvolvimento de suas ações.

Neste sentido, cabe destacar o trabalho de Silva (2013, ULHT) intitulado “A supervisão escolar e as intervenções do supervisor no processo de ensino e aprendizagem. A presente dissertação busca analisar a ação intervencionista do supervisor escolar para compreender o lugar que este profissional ocupa através de suas práticas intervencionistas nesse espaço escolar para perceber porque o supervisor escolar, sendo um profissional importante no processo de ensino e aprendizagem, frequentemente é colocado à margem dos processos que se estabelecem no sistema. A pesquisa aponta que os supervisores têm ocupado lugares diferentes nos processos de acompanhamento da prática pedagógica do professor.

Ferreira (2006), ao falar sobre a temática, destaca que a relação entre os dois sujeitos, supervisores e professores, deve ter por base os princípios de liberdade e solidariedade humana, dos quais devem emanar todas as práticas profissionais no âmbito da educação e do ensino. Afirma ainda que a ação do supervisor é de controle entre o planejado e o executado, no entanto, não se trata de coordenação e controle fundamentados em uma perspectiva fragmentada de divisão de trabalho, ao contrário, compreendidos como prática profissional comprometida com os princípios da Carta Magna da Educação, referindo-se a controle coletivo e exercitando assim, o conceito de solidariedade como coordenação de ações que se assenta numa nova ética coletiva e participativa, antagônica ao individualismo, ao autoritarismo e a fragmentação.

Em oposição à fragmentação, destaca-se Morin (2002) com seus estudos sobre complexidade. O autor define como sendo clássico o pensamento compartimentado e afirma que a sua maior consequência é transformar os especialistas em idiotas culturais, considerando, portanto, a solidariedade como uma forma de combater o individualismo. Para Morin (Idem), o enfraquecimento da percepção do global conduz ao enfraquecimento da responsabilidade (cada qual passa a ser responsável apenas por sua tarefa especializada), assim como ao enfraquecimento da solidariedade (cada qual não mais sente o vínculo com seus concidadãos).

O autor defende a necessidade de integração das diversas áreas do saber, critica a fragmentação do conhecimento, combatendo o reducionismo instalado em nossa sociedade. Segundo Morin (Idem), se o pensamento for fragmentado, também as ações o serão, tornando o conhecimento simplificador e simplista.

O autor critica a herança deixada pelo século XX, que enfatizava o conhecimento técnico e científico e valorizava a especialização, pois enfraquecia a ideia de

complexificação e unidade. Defende que o conhecimento pertinente deve reunir, contextualizar e globalizar as informações e os saberes.

A reforma do pensamento proposta por Morin, ou seja, a passagem do pensamento fragmentado para a visão globalizada interessa à escola e especificamente, aos estudos da relação entre o técnico pedagógico e professores, pois, uma vez que a escola rejeita a fragmentação, assume o desejo de interação, solidariedade, participação e responsabilidade coletiva.

Esta postura é significativamente inversa àquela proposta para a qual o curso de pedagogia foi criado, inicialmente. Faz-se então necessário, refletir sobre a atuação deste profissional e o perfil necessário diante das novas exigências da escola atual, exigindo uma constante reflexão da prática e abertura para novas possibilidades, conforme assinala Franco:

“Acredito que nós, pedagogos, precisamos investir com coragem na reinvenção de nossa profissão. Se neste momento histórico não quebrarmos antigos paradigmas e não soubermos reinventar o novo, perderemos, talvez, a possibilidade de humanizar as práticas educativas.”
(Franco, 2008, p.24).

Para a reinvenção desta profissão, Alarcão (2004) enfatiza a necessidade da formação contínua e assim, será objeto de estudo, na sequência deste capítulo, a ação do técnico pedagógico frente ao desenvolvimento profissional do professor, sem descaracterizar o objetivo dessa investigação, que propõe compreender as concepções dos professores e técnicos pedagógicos sobre a identidade profissional dos técnicos pedagógicos.

4 - O TÉCNICO PEDAGÓGICO FRENTE AO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO PROFESSOR

Como esse estudo se propõe pesquisar a concepção dos professores em relação ao papel do técnico pedagógico no contexto escolar, destaca-se aqui a relevância deste profissional no processo de desenvolvimento pessoal e profissional dos professores.

O professor desempenha uma importante função na escola, enquanto pessoa e profissional. Para que se mantenha atualizado na função que desempenha, revela-se fundamental a frequência de ações de aperfeiçoamento, ao longo de toda a vida profissional.

A importância atribuída ao desenvolvimento profissional de professores justifica-se pelas características da sociedade pós-moderna que colocam novas exigências ao espaço escolar, sendo este um campo em constantes mudanças, devido às sucessivas alterações da própria sociedade.

Neste sentido, pode-se destacar a heterogeneidade dos alunos e as diferentes realidades a que pertencem que exigem do professor uma atitude de aperfeiçoamento da sua prática e os cursos de formação inicial não são suficientes. “A formação de um professor não termina, porém, no momento da sua profissionalização; pelo contrário, ela deve prosseguir, em continuidade, na chamada formação contínua” (Alarcão & Tavares, 2010, p.113).

Enfatiza-se, com isso, a necessidade de professores bem preparados, capacitados e com disposição de encarar esse novo desafio da escola contemporânea, com atividades motivadoras e didáticas que irão reforçar a aprendizagem dos alunos. Se a instituição escolar pretende formar o indivíduo pleno, é sua função preparar estes estudantes para enfrentar uma sociedade em um mundo em constante transformação, cabendo ao professor estimular e propiciar a aprendizagem. “Criar, estruturar e dinamizar situações de aprendizagem e estimular a aprendizagem e a autoconfiança nas capacidades individuais para aprender são competências que o professor de hoje tem de desenvolver” (Alarcão, 2004, p.30).

Nóvoa (2012), em seu artigo sobre a formação de professores e profissão docente, procura introduzir novas abordagens no debate sobre a formação de professores, deslocando-o de uma perspectiva excessivamente centrada nas dimensões acadêmicas (áreas, currículos, disciplinas, por exemplo) para uma perspectiva centrada no terreno profissional. Segundo o autor (Idem), a formação de professores deve passar a ser construída dentro da própria profissão.

A formação tem em vista o desenvolvimento profissional contínuo, realizado com uma perspectiva de mudança e o processo de mudança é contínuo, conforme afirma abaixo:

“A formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola. É esta perspectiva ecológica de mudança interativa dos professores e dos contextos que dá um novo sentido à práticas de formação de professores centradas nas escolas.” (Nóvoa, 1992, p. 28)

Por esse motivo, na visão de Nóvoa (2007), a formação só fará sentido se assumir o propósito de reflexão sobre as práticas pedagógicas e a consequente capacidade de as modificar, deixando de ser um simples acumular de cursos e de conhecimentos sem qualquer utilidade prática.

Para tanto, é preciso que o professor esteja aberto à mudança nas rotinas de trabalho, pessoais, coletivas ou organizacionais, a qual deverá ser possibilitada através do próprio processo de formação. O autor, então, relaciona a formação de professores com o desenvolvimento pessoal (produzir a vida do professor), com o desenvolvimento profissional (produzir a profissão docente) e com o desenvolvimento organizacional (produzir a escola).

Outras medidas são ainda propostas por Nóvoa (2009), com vista a um novo caminho na formação de professores propondo uma formação baseada na investigação, ou seja, na análise de casos concretos, na procura de respostas a situações de insucesso e na análise de práticas pedagógicas reais; defende uma formação em que se dê atenção ao professor enquanto pessoa, trabalhando as capacidades de relacionamento e comunicação ligadas à criação de hábitos de reflexão e autorreflexão acerca das práticas profissionais; considera essencial que a formação prepare os professores para o desafio da participação na sociedade e para o diálogo e a abertura e defende ainda a formação como meio de consolidação das práticas colaborativas entre os docentes, com vista ao desenvolvimento de projetos educativos, já que este é um tipo de trabalho que exige o conhecimento e a participação de todos.

Se, por um lado, há uma razoável oferta da formação, a sua frequência torna-se muitas vezes ineficaz, porque não se consegue uma aplicação prática para as aprendizagens efetuadas. Nesta perspectiva, a estratégia formativa centrada na escola, como forma de contribuir para uma cultura de colaboração torna-se eficaz, pois só o trabalho em equipe, numa organização, poderá contribuir para a produção de mudanças. Alonso (2003) se posiciona da seguinte forma sobre o assunto:

“Ocorre, entretanto, que ao pensar o processo de mudança a partir da escola, é preciso considerar o estágio de desenvolvimento dos professores e da equipe escolar em termos de conhecimento e compreensão das bases teórico-práticas em que ele se assenta. Implica dizer que é preciso prepará-los, ajudá-los a compreender e analisar o próprio trabalho e sua prática à luz dos resultados quantitativos e qualitativos. Infere-se daí a importância da formação dos educadores no próprio local de trabalho, a partir da consciência crítica da sua prática.” (Alonso, Apud Ferreira, 2003, p.177).

Por sua vez, Alarcão & Tavares (2010), com base em Schon (1987), defendem uma abordagem do desenvolvimento profissional dos professores através da reflexão, ou seja, o professor enquanto prático reflexivo, considerando o conceito de reflexão-na-ação como sendo um processo mediante o qual os práticos aprendem através da análise e interpretação da sua própria atividade docente. Defendem, assim, uma perspectiva de reflexão na e sobre a ação, potenciando a capacidade de gerar novo conhecimento-na-ação, e deste modo, uma reestruturação de estratégias e uma melhor compreensão dos fenômenos.

Nesta perspectiva, ao pensar sobre a função do técnico pedagógico neste processo, Alarcão (2006) se refere a este profissional como líder de comunidades aprendentes e qualificantes, envolvendo os agentes da escola, e posiciona-se afirmando que a escola terá muito a ganhar se assumir-se como uma organização que se dispõe a aprender.

Alarcão, com base em Senge, (1994), criador do conceito de organização aprendente (*learning organization*), define que a escola precisa ser uma “organização que está continuamente expandindo sua capacidade de criar o futuro”. A autora explica que embora Senge (Idem) não se referisse especificamente à escola no momento da concepção de sua teoria, cabe a ela assumir-se como organização aprendente, pois, “para além de necessitar aprender a preparar seu futuro, a escola precisa criar seu presente, porque já se deixou atrasar” (Alarcão, 2006, p.36).

Senge (1994) considera a existência de cinco domínios essenciais no processo de aprendizagem organizacional, o que chama de disciplinas. Importa esclarecer que o sentido da palavra disciplina, utilizado por Senge (Idem), subjaz a ideia de tecnologias ou componentes, ou seja, o autor concebe cinco ingredientes fundamentais para que a inovação ocorra nas organizações. São eles, segundo Senge (Idem): domínio pessoal, modelos mentais, visão partilhada, aprendizagem em grupo e a quinta disciplina que é o pensamento sistêmico.

Alarcão descreve as cinco disciplinas estudadas por Senge (Idem) da seguinte forma: O domínio pessoal é a capacidade de “saber o que se quer”, de conceber o que se deseja e de ser capaz de criar condições que encoragem os membros da organização a caminhar no sentido que se traçou. Está implícito nesta disciplina o equilíbrio pessoal, de pró-atividade, de aceitação do seu papel na mudança e na inovação. Os modelos mentais implicam nas ideias que se tem sobre o mundo e o modo como essas ideias influenciam as ações e as decisões tomadas pela organização. Esta não se constrói sem uma visão partilhada, que implica na construção coletiva de visões para o futuro, com a

responsabilidade de cada um de seus membros. A aprendizagem em grupo é a capacidade de pensar em conjunto, de rendibilizar as situações de diálogo e de pensamento coletivo, sendo este superior aos talentos individuais. Finalmente, o pensamento sistêmico é apresentado como a capacidade de se ter a visão de conjunto e de se compreenderem as interrelações das partes entre si e delas no conjunto do todo, como forma de não se sentir impotente diante da complexidade.

Neste contexto, a autora amplia as funções deste profissional, que deverá ser líder de comunidades aprendentes no interior da escola, uma vez que todos os que nela trabalham estão em aprendizagem. Assim, segundo Alarcão (2006), deve-se encarar dois níveis de formação: a formação e o desenvolvimento profissional dos agentes e o desenvolvimento e a aprendizagem organizacionais e sua influência na qualidade de vida das pessoas.

“Terão eles sido formados no sentido de domínio pessoal, da capacidade de partilhar sua visão de escola e de formação, de criarem condições de aprendizagens em grupo, de pensarem e ajudarem os outros a pensar sistemicamente e a refletirem sobre os modelos mentais que se vão desenvolvendo, de equacionarem problema e solução, ação e formação?.”
(Alarcão, 2006, p.50).

Diante dessa necessidade, a autora questiona se estes profissionais terão formação para desempenhar estes novos papéis e é com este questionamento, profundo e provocador, que este assunto se encerra, ainda carente de estudos e reflexões. Pretende-se, com estas reflexões, situar a atuação do profissional em estudo em uma organização aprendente e nela ele assume uma missão, uma voz, uma ação, sendo peça vital para o seu crescente aperfeiçoamento, numa abertura ecológica.

Com relação a esta temática, é importante destacar que a academia tem produzido alguns trabalhos, dos quais destacamos a dissertação de mestrado de Pereira (2012, ULP) intitulada: “O supervisor como mediador no processo do desenvolvimento pessoal e profissional do professor – do ideal ao real na escola do séc. XXI em Portugal”. O presente estudo de investigação visa perceber o papel e o trabalho de um supervisor pedagógico na escola portuguesa que possibilite compreender os equívocos e deturpação ligados ao papel do supervisor. O trabalho busca definir a ação e competências do supervisor e os efeitos no desenvolvimento pessoal e profissional do professor num contexto de uma escola aprendente ou reflexiva, segundo algumas abordagens mais modernas, que gera um trabalho colaborativo entre pares e leva a melhoria do processo ensino-aprendizagem. Analisaram-se desta forma quais os aspectos mais relevantes para nomeação do supervisor, competências e trabalho a desenvolver por este e efeitos no desenvolvimento pessoal e profissional do professor supervisionado e ainda as dificuldades sentidas na concretização da supervisão pedagógica.

Diante destas reflexões, conclui-se que o profissional técnico pedagógico necessita desempenhar um importante papel no espaço escolar nas ações de formação e para tanto, faz-se necessário que se mantenha atualizado e cumpra com suas funções de forma a atender às novas exigências da escola atual.

5 - O TÉCNICO PEDAGÓGICO E O PROFESSOR FRENTE À AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Falar de avaliação é sempre inquietante e é certo que o assunto nunca se esgota, dada a sua relevância e está permeado por algumas questões vivenciadas atualmente na escola, como o processo de avaliação atrelado a índices de desempenho.

Provocadora de toda a inquietação está a aprendizagem dos alunos, que é a mola propulsora da ação do técnico pedagógico. Para problematizar esta questão, é importante questionar: Quem aprende com a avaliação?” A resposta é simples, mas corresponsável: o aluno, o professor, o pedagogo, o diretor, a família, enfim, todos aprendem, afinal, o objetivo de se avaliar é para aprender e intervir.

Mas, como está a aprendizagem de nossos alunos? O que leva nossas crianças a passarem 9 000 (nove mil) horas na escola de Ensino Fundamental e saberem pouco mais que ler e escrever? As últimas avaliações mostram que os alunos que concluem o ensino fundamental e médio não dominam as competências e habilidades mínimas necessárias de leitura e escrita e resolução de situações problemas. Não se pretende responder a estas questões nesta pesquisa, no entanto, é elemento constitutivo para se pensar na função daqueles que são corresponsáveis pela aprendizagem.

Olhando a realidade, precisa-se admitir que, em muitas situações, a escola não tem dado conta de sua principal função e são muitos os desafios: altos índices de evasão e repetência, professores e técnicos pedagógicos despreparados para o exercício da função, o problema da violência no ambiente escolar, falta de perspectiva de futuro das crianças e jovens, a situação de pobreza em que se encontra a população, o modelo educacional vigente que é o mesmo de séculos atrás que não se encaixa mais ao perfil do alunado de hoje, dentre outros agravantes.

Ronca e Gonçalves, (*apud* ALVES, 2009) advertem que quando se analisa estas questões, uma das tendências é jogar a responsabilidade sobre o aluno, com afirmações do seguinte tipo: “o aluno é desmotivado”; “ele chega totalmente despreparado”; “hoje em dia nossos alunos não querem aprender”. Outra tendência é jogar a culpa no sistema, afirmando-se que a escola reproduz as desigualdades da sociedade e enquanto não mudar o sistema, a escola não mudará.

Para Fernandes (2009) pensar a avaliação como revisão de possibilidade, como algo a ser questionado, construído e reconstruído, que tenta diagnosticar dificuldades para subsidiar a superação de problemas. E complementa afirmando que:

“Avaliação é uma prática e uma construção social, é um processo desenvolvido por e para seres humanos que envolve valores morais e éticos, juízos de valor e questões de natureza sociocultural, psicológica e também política.” (Fernandes, 2009, p.64).

A avaliação está presente desde o início da convivência humana, de forma informal e foi se formalizando com o passar dos tempos. Ela envolve relações de poder e implica em decidir sobre alguém ou sobre algo e isso pode gerar em algumas pessoas desconfortos, medos e traumas. A avaliação não é simplesmente um processo técnico, mas, sobretudo, um ato político, podendo tanto se constituir num ato autoritário como também num exercício de mudanças qualitativas.

É sob esta concepção que se encontra a avaliação emancipatória, o que Fernandes (2009) vai denominar de avaliação formativa alternativa. O autor ressalta, porém, que este tipo de avaliação pressupõe uma partilha de responsabilidades entre os envolvidos. Para ele, o professor precisa desenvolver o seu papel, o que significa organizar o processo de ensino, propor tarefas apropriadas aos alunos, definir prévia e claramente o propósito e a natureza do processo de ensino e de avaliação, diferenciar suas estratégias, utilizar um sistema permanente e inteligente de feedback que apoie efetivamente os alunos na regulação de suas aprendizagens, ajustar sistematicamente o ensino de acordo com as necessidades e criar um clima de comunicação interativa entre os alunos.

Mas a tarefa não se resume ao professor, o aluno também precisa assumir responsabilidades, participando ativamente nos processos de aprendizagem e de avaliação, desenvolvendo as tarefas que lhes são propostas pelos professores, utilizando o feedback que lhes é fornecido para regular suas aprendizagens e analisando seu próprio trabalho mediante seus processos metacognitivos e da autoavaliação.

Ao analisar as múltiplas fragilidades da escola, observa-se que a avaliação da aprendizagem não se configura como um processo pedagógico possibilitando aos alunos e professores refazerem seus rumos e trajetórias de aprendizagens, com vista à superação. Aqui se encontra um grande desafio e à medida que são impostos os desafios para articulação do processo de ensino e aprendizagem, mais se evidencia a importância o trabalho do pedagogo no contexto escolar.

Este profissional deve assumir o compromisso de orientar o processo educativo, promovendo a democratização dos espaços de participação e tomar como desafio a promoção de uma avaliação mais crítica, desnudando interesses que estão por trás de algumas práticas de exclusão.

Entende-se, então, que o profissional em debate desse estudo precisa ser o articulador de rumos que possibilite a democratização do espaço educativo, com base em um projeto político pedagógico que leve a escola a se configurar como tal. Ele é

corresponsável na tarefa de promover uma relação dialógica, de forma que a ação educativa se configure em um espaço coletivo, sob outra ótica que não seja o modelo autoritário e excludente muito presente em nossas escolas.

Nesta perspectiva, cabe indagar: Como o técnico pedagógico pode contribuir para a implantação da avaliação formativa nas escolas? Qual é, de fato, a sua responsabilidade? Como interferir nesta área quando se observa que se vem lidando com a avaliação da aprendizagem dos alunos num momento posterior, quando ela já está consolidada, através das discussões nos conselhos de classe ou em outros momentos pontuais?

Ao analisar as práticas avaliativas nas escolas, vemos que os instrumentos utilizados são simplesmente para atribuição de valor, vinculados a notas e conceitos, não possibilitando aos alunos a possibilidade de consciência de seus próprios processos de aprendizagem. É papel, então, do técnico pedagógico, rever este paradigma, estando a serviço do acompanhamento sistemático dos avanços e dificuldades dos alunos, assegurando-lhes a possibilidade de se refazerem. É preciso atuar de modo mais coerente com uma perspectiva de avaliação mais inclusiva, provocando na escola uma nova leitura das práticas avaliativas, sem se focar apenas em notas, conceitos e menções.

É importante destacar que para conseguir realizar com êxito esta ação, o técnico pedagógico precisa assumir-se enquanto profissional que compreende mais profundamente as implicações do processo educativo. Num processo dialético, ele deve reconstruir conceitos, superando padrões construídos historicamente pela sociedade capitalista. Assim, precisa criar espaços de participação e diálogos, possibilitando vivências humanizantes e de reconstrução no interior das escolas.

O técnico pedagógico é concebido como gestor do processo pedagógico e uma de suas principais funções é acompanhar o processo avaliativo, pois ele representa peça chave para desencadear outras práticas, uma vez que elas podem revelar as reais dimensões e finalidades da escola, propiciando para que ela venha ao encontro do que se espera dela: a aprendizagem de todos os alunos.

Para gerir este processo, o técnico pedagógico pode propor algumas atividades, das quais pode-se destacar: promover o desenvolvimento profissional dos professores nos momentos de planejamento; organizar o conselho de classe não somente para pontuar os resultados dos alunos, mas sobretudo para propor ações que possam contribuir para a melhoria da aprendizagem; possibilitar a participação do aluno em todos os sentidos, ouvi-los com atenção e levá-los a realizar também a autoavaliação, propor aos professores outros instrumentos de avaliação discente que não seja somente a prova; participar ativamente, juntamente com o diretor, da avaliação institucional, possibilitando a escola fazer uma reflexão sobre seus erros e acertos, colocar-se como interlocutor entre alunos e

professores para rediscutir as formas de avaliação e alternativas para superação dos problemas detectados; combater fortemente as relações autoritárias na avaliação e fortalecer as relações democráticas, tendo como princípio o trabalho coletivo, a ética, a liberdade e a solidariedade.

Portanto, o técnico pedagógico deve criar, estimular e fortalecer os espaços de participação no ambiente escolar, objetivando uma educação mais humanizante, mais inclusiva, visando transformar a realidade. Para isso, ele precisa ser um profissional altamente reflexivo, que tenha gosto, sobretudo, em aprender, pois pensar a avaliação pela dimensão dialética exige conhecimentos teóricos que instrumentalizam essa ação, entendendo a complexidade das relações dos atores do contexto escolar e as concepções que subsidiam estas relações. Sabe-se que por trás de toda ação há paradigmas que a subsidiam e é preciso saber lidar com estas questões, haja vista a grande influência do mundo capitalista que permeou e permeia todos os espaços.

Acrescenta-se aqui o pensamento de Hadji que traz uma reflexão sobre a importância do professor e daqueles que são capazes de ajudar o outro a aprender, sendo esta uma das mais nobres tarefas do ser humano, que deve ser realizada com prazer de contribuir, por meio da avaliação, para o desenvolvimento positivo do outro. “O prazer de colocar sua posição superior (pois, apesar de tudo, o professor sabe mais e diferentemente) a serviço do trabalho de integração, de reorganização, e de retomada, pelo qual o aluno aprende efetivamente” (Hadji, 2001, p.117).

Enfim, este estudo sobre avaliação foi limitado pelo tempo, mas, verdadeiro, pela sensação de vivenciá-lo na prática, como gestora do processo de ensino e aprendizagem. Fica o desejo de saber mais, a afirmativa da necessidade de futuros estudos sobre o assunto, pois, como já foi dito, não se esgota aqui.

A mobilização em busca da superação das situações de adversidade será em prol da reinauguração desta função que, quando bem exercida no espaço escolar, é capaz de promover fortes transformações, articulando um processo avaliativo que possibilite aprendizagem para todas as pessoas.

PARTE II- INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA

CAPÍTULO III - METODOLOGIA DO ESTUDO

1 - INTRODUÇÃO

Este capítulo busca apresentar o plano seguido nesta investigação, a metodologia que conduziu o estudo e o contexto no qual este se realizou. Procura-se, ainda, identificar e caracterizar os instrumentos de recolha de dados e os procedimentos utilizados nessa recolha, bem como se fez a explicitação do processo, tratamento e análise dos dados recolhidos.

Realizado o estudo das teorias e os resultados das pesquisas acadêmicas sobre o tema, este estudo privilegiará uma *abordagem qualitativa*. Para o seu desenvolvimento, faz-se necessário pautar-se em alguns conceitos, conforme discorre Minayo (2010):

“A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um olhar visível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes. O universo da produção humana que pode ser resumido no mundo das relações, das representações e da intencionalidade é o objeto da pesquisa qualitativa e dificilmente pode ser traduzido em número.”. (Minayo, 2010, p.87).

A abordagem qualitativa ancora-se numa pesquisa de contexto particular, sendo subjetiva e pormenorizada, baseada em concepções, crenças e opiniões do sujeito. Permite adentrar no contexto socioeconômico, bem como compreender os hábitos e atitudes dos sujeitos da pesquisa, em relação aos objetivos pretendidos. Corroborando com este entendimento, Marli André (2005) diz que:

“A abordagem qualitativa não aceita que a realidade seja algo externo ao sujeito, corrente idealista- subjetivista que valoriza a maneira própria de entendimento da realidade pelo indivíduo. Em oposição a uma visão empírica de ciência, busca a interpretação, em lugar da mensuração, a descoberta, em lugar da constatação, valoriza a indução e assume que fatos e valores que estão intimamente relacionados, tornam-se inaceitável uma postura neutra do pesquisador. Inclui-se, nesta abordagem, vários tipos de pesquisas que aparecem associados com características similares e diferenças: pesquisa etnográfica, estudo de caso, pesquisa participante e pesquisa-ação.” (Marli André , 2005, p.39)

Este estudo ocupa-se da abordagem metodológica de investigação especialmente adequada a um estudo de caso na medida em que atem-se à identidade do técnico pedagógico de uma escola da rede estadual do Estado do Espírito Santo.

O estudo de caso pode associar-se a várias técnicas de pesquisa qualitativa como:

observação participante, entrevistas, registros em arquivos e artefatos físicos. Desse modo, busca-se investigar a *identidade profissional em estudo, as concepções sobre as suas funções numa escola pública estadual* de uma forma profunda e global, dado que habilita a considerar o estudo como *descritivo*.

Os dados colhidos revelam-se importantes à medida em que se agrupam em unidades de significado, em categorias de análise, considerando-se a especificidade do objeto, no caso em questão, essencialmente, a identidade do técnico pedagógico e a sua intervenção junto ao professor. Estes dois atores são investigados a partir de sua relação, contada e avaliada por ambos.

A interpretação dos aspectos relacionados ao contexto de investigação é então realizada a partir da comunicação entre o investigador e os sujeitos, sendo que a análise é feita de forma *indutiva*, ou seja, partindo de cada parte para se chegar ao todo. A compreensão do contexto exige ainda a análise da Proposta Pedagógica da Escola e da legislação específica, visando alcançar um maior entendimento da situação investigada.

A entrevista semiestruturada foi utilizada como técnica de coleta de dados, pois de acordo com Laville & Dione (1999), tem a vantagem de se contemplar questões abertas e aplicadas verbalmente, podendo estabelecer-se uma previsão da ordem, além da possibilidade de solicitar ao entrevistado esclarecimentos sobre algumas questões que se fizerem necessárias.

Os autores Laville & Dione (1999) afirmam ainda que a entrevista é uma característica marcante no âmbito das ciências sociais, assim, essa opção é bastante pertinente. Propõe-se a entrevista como meio de possibilitar a aproximação entrevistador e entrevistado, ampliando o leque dos conhecimentos das pessoas, representações, crenças, valores, sentimentos e opiniões.

Assim sendo, a entrevista semiestruturada, valendo-se de um questionário com questões abertas, se fez necessária por oferecer maior amplitude na investigação (Laville & Dionne, 1999). Foram elaboradas seis questões para o técnico pedagógico, abrangendo duas categorias de análise, e seis questões para os professores. A grande vantagem desse instrumento é a flexibilidade que permite obter dos entrevistados informações ricas, profundas e mais próximas da complexidade do fenômeno investigado. A pesquisadora procurou pessoalmente a equipe técnico pedagógica e os professores da escola, apresentou o tema da pesquisa, solicitou a colaboração para a entrevista, tendo sido bem atendida por todos.

O critério para selecionar os sujeitos pesquisados teve por base o período em que os técnicos pedagógicos assumiram o cargo como efetivos na escola, haja vista a necessidade de que possuísem mais de quinze anos de experiência na função, de modo a terem

vivenciado um modelo diferente do praticado atualmente. No primeiro modelo, de caráter *especialista*, os técnicos eram identificados pelas especializações, assumindo funções específicas na escola (administrador, supervisor e orientador). Atualmente, o modelo vivenciado no Estado do Espírito Santo/BR sofreu alterações, tornando-se *generalista*, ou seja, os técnicos pedagógicos realizam diversas funções no âmbito escolar. Foram entrevistados 04 (quatro) profissionais de uma escola pública estadual do município de Linhares.

Com os professores, atuantes na mesma escola, foi também utilizada a entrevista, a fim de se verificar as suas concepções acerca do exercício da função do técnico pedagógico, totalizando 04 professores das diversas áreas do conhecimento, sendo 01 da área de linguagens, 01 da área de ciências humanas, 01 da área de ciências da natureza e 01 da área de matemática.

O critério para escolha dos professores apoiou-se nas variáveis *disponibilidade* e tempo de mais de cinco anos de experiência no magistério. O tempo se justifica como necessário para que os professores pudessem ter tido experiências de trabalho com vários técnicos pedagógicos. Pretendeu-se obter dos professores as suas concepções sobre os técnicos pedagógicos, na interação da prática pedagógica.

Segundo Parasuraman (1991), a entrevista é um instrumento de coleta que contempla um conjunto de questões, organizado para gerar os dados necessários para se atingir os objetivos do projeto. Embora o mesmo autor afirme que nem todos os projetos de pesquisa utilizem essa forma de instrumento de coleta de dados, a entrevista com questionário com questões abertas é muito importante na pesquisa científica, especialmente nas ciências sociais. Parasuraman (Idem) afirma também que construir tal instrumento não é uma tarefa fácil e que exige tempo e esforço adequados a fim de constituir-lo. Não existe uma metodologia padrão, porém existem recomendações de diversos autores com relação a essa importante tarefa no processo de pesquisa científica.

Construir um bom instrumento de pesquisa depende não só do conhecimento de técnicas, mas principalmente da experiência do pesquisador. Contudo, seguir um método de elaboração sem dúvida é essencial, pois identifica as etapas básicas envolvidas na construção de um instrumento eficaz. Foi utilizado um questionário com questões abertas, possibilitando uma entrevista onde os respondentes ficassem livres para responder com suas próprias palavras, sem se limitarem à escolha entre um rol de alternativas.

É importante lembrar que uma pergunta aberta geral, do tipo "Quando se fala em pedagogos, o que vem à sua cabeça?", proporciona um "insight" na estrutura de referência do respondente e pode ser muito útil na interpretação de respostas a perguntas posteriores. Por este motivo este tipo de questão foi contemplada na entrevista feita aos professores.

Segundo Mattar (1994), as principais vantagens das perguntas abertas são: Estimulam a cooperação; permitem avaliar melhor as atitudes para análise das questões estruturadas; são muito úteis como primeira questão de um determinado tema porque deixam o respondente mais à vontade para a entrevista a ser feita; cobrem pontos além das questões fechadas; têm menor poder de influência nos respondentes do que as perguntas com alternativas previamente estabelecidas; exigem menor tempo de elaboração; proporcionam comentários, explicações e esclarecimentos significativos para se interpretar e analisar as perguntas com respostas fechadas e evita-se o perigo existente, no caso das questões fechadas, do pesquisador deixar de relacionar alguma alternativa significativa no rol de opções.

Estudar a identidade profissional técnico pedagógico no âmbito da escola remete também ao entendimento de que não será possível captar as informações do tecido social da escola acerca do objeto de investigação, se o pesquisador não estiver implicado no cotidiano escolar e se não mantiver um diálogo com os sujeitos da pesquisa via entrevista, conversas informais e formais, escuta das informações e olhar atento às descobertas. Isso só é possível capturar devido ao tempo em que a atenção está fixa no estudo do caso analisado. Para tanto, estreita-se ao máximo essa aproximação ao terreno da pesquisa, já que o investigador e os sujeitos da pesquisa mantêm uma relação íntima nessa construção, pois ambos sofrem mudanças a partir dessa relação que se estabelece no campo.

O *lócus* da pesquisa, uma escola pública estadual, justifica-se pelo fato de ser a maior escola de uma região e possuir o maior número de técnicos pedagógicos, com profissionais contratados temporariamente e efetivos, e ainda, com mais de 15 anos de experiência na função técnico pedagógica.

Para Lapassade (2005), quando se negocia o acesso ao campo, já se está no campo. A relação com as pessoas deve ser negociada e renegociada ao longo da pesquisa e não apenas uma vez. Por sua vez, Minayo (2010) corrobora:

“O trabalho de campo permite aproximação do pesquisador da realidade sobre a qual formulou uma pergunta, mas também estabelecer uma interação com os atores que conformam a realidade. A riqueza desta etapa vai depender da qualidade da fase exploratória. Todo pesquisador precisa ser um curioso, um perguntador. E essa qualidade deve ser exercido o tempo todo no trabalho de campo, pois este será tanto melhor e mais frutuoso quanto mais o pesquisador for capaz de confrontar suas teorias e suas hipóteses com suas realidades empíricas.” (Minayo, 2010, p. 45)

Quanto à análise dos dados, Laville & Dionne (1999) alertam que analisar os dados requer tempo, pois inicialmente ainda estão em estado bruto. Só após de preparados podem ser utilizados para a construção dos saberes e posteriormente, chegar-se às conclusões.

Nessa perspectiva, chega-se a compreensão de que a análise e a interpretação estão intrinsecamente interligadas.

O aporte metodológico utilizado foi a *Análise de Conteúdo*, centrado nas concepções de Richardson (1999). Segundo o autor, a análise de conteúdo é, particularmente, utilizada para estudar material de tipo qualitativo. O autor acrescenta ainda que “pela sua natureza científica, a Análise de Conteúdo deve ser eficaz, rigorosa e precisa. Trata-se de compreender melhor um discurso, de aprofundar suas características e extrair os momentos mais importantes”. (Richardson, 1999, p.224).

Ressalta-se, portanto, que cada informação acerca do objeto de estudo submeteu-se à luz dos referenciais teóricos do estudo. É preciso descortinar o que está oculto. Este ato só será possível se o investigador desenvolver a capacidade de olhar profundamente o que está prescrito. Foi nesta perspectiva que este estudo foi feito a fim de se analisar a identidade do pedagogo e suas intervenções junto aos professores.

2 - O CONTEXTO DA PESQUISA

A escola EEEM “E. M. G.” oferta as seguintes modalidades de ensino para a comunidade escolar: Ensino Médio Regular (1000 horas – Programa Ensino Médio Inovador), nos três turnos de funcionamento; Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio com Habilitação em Informática para Internet, no turno matutino e contra turno, no turno vespertino e Educação Profissional de Nível Médio (concomitante e subsequente), no turno noturno.

Também, vale ressaltar que a escola atende à Educação Especial, em sala própria, nos turnos matutino, vespertino e noturno, para os alunos que necessitam deste atendimento neste estabelecimento de ensino, e/ou advindo de outros estabelecimentos de ensino.

Os valores da escola estão centrados na participação de todos, pois acreditam que o trabalho em equipe contribui para o sucesso de cada um. De acordo com sua Proposta Pedagógica (2013) da escola, seu compromisso é fazer com que o estudante adquira conhecimentos vinculados a uma formação integral.

Os quadros a seguir representam os dados estatísticos da escola, de acordo com o Censo Escolar:

Tabela 1 - Situação da escola no ano de 2013

CURSO	Séries	Matutino		Vespertino		Noturno	
		Turmas	Alunos	Turmas	Alunos	Turmas	Alunos
Ensino Médio	1 ^a	07	287	13	520	04	160
	2 ^a	08	320	05	195	04	160
	3 ^a	05	195	03	114	03	120
	Total	20	802	21	829	11	440

CURSO	Séries	Matutino	
		Turmas	Aluno
Ensino Médio Integrado	1 ^a	01	41
	2 ^a	01	36
	3 ^a	01	22
	Total	03	99

Fonte: Censo escolar 2013.

Tabela 2 - Movimento e Rendimento Escolar do Ensino Médio e Ensino Médio Integrado

Ensino Médio	Geral		
	1ª Série	2ª Série	3ª Série
Matriculados	1.021	618	380
Desistentes	126	53	20
Transferidos	62	44	25
Aprovados	525	395	292
Reprovados	308	126	43

Ensino Médio Integrado	Geral			
	1ª EMI-01	2ª EMI-01	3ª EMI -01	3ª EMI -02
Matriculados	42	27	31	30
Desistentes	02	-	01	-
Transferidos	02	02	01	02
Aprovados	37	25	27	28
Reprovados	01	-	02	-

Fonte: Censo escolar 2013

Tabela 3 - Movimento e rendimento escolar do Ensino Médio por turno- 2012

Ensino Médio	Diurno			Noturno		
	1ª Série	2ª Série	3ª Série	1ª Série	2ª Série	3ª Série
Matriculados	815	440	254	206	178	126
Desistentes	53	17	06	73	36	14
Transferidos	44	32	14	18	12	11
Aprovados	468	317	213	57	78	79
Reprovados	250	74	21	58	52	22

Fonte: Censo escolar 2013.

Tabela 4 - Quadro de pessoal

Disciplina	Total	Situação Profissional		Nível de Escolaridade (Pós-Graduação)	
		Efetivo	DT	Concluído	Incompleto
Língua Portuguesa	11	05	06	X	-
Arte	03	01	02	X	-
Educação Física	04	04		X	-
Língua Inglesa	05	01	04	X	-
Língua Espanhola	02	01	01	X	-
Matemática	12	07	05	X	-
Física	08	03	05	X	-
Química	06	02	04	X	-

Biologia	07	03	04	X	-
Geografia	07	04	03	X	-
História	05	01	04	X	-
Filosofia	04	-	04	X	-
Sociologia	05	01	04	X	-

Fonte: Censo escolar 2013.

A Escola Estadual de Ensino Médio E. M. G., objetivando a melhoria da qualidade do processo do ensino e da aprendizagem, realiza seus dias de estudo de acordo com Portaria 003-R de 14.01.2013, publicado no Diário Oficial do Estado. Em se tratando da relação entre o corpo pedagógico e o docente, para atender à efetividade do Currículo Básico, aos professores está assegurado o cumprimento de 33% (trinta e três por cento) da jornada de trabalho em atividades de planejamento e desenvolvimento profissional, que deverão ser cumpridas na unidade escolar, sob a coordenação, acompanhamento e orientação do pedagogo, preferencialmente no coletivo dos regentes de classe dos componentes curriculares que compreendem cada área de conhecimento. Para atender ao disposto no *caput* deste artigo, a escola adota a seguinte organização:

Tabela 5 - Hora atividade semanal

Hora Atividade Semanal	
Dia da Semana	Áreas de Conhecimento
Terça-feira	Área de Ciências Humanas
Quarta-feira	Área de Ciências da Natureza Área da Matemática
Quinta-feira	Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.

Fonte: Portaria 003-R de 14.01.2013, publicado no Diário Oficial do Estado

A escola realiza as jornadas de planejamento pedagógico (JPP), semestralmente, previstas no calendário escolar. Ressalta-se aqui que cabe ao técnico pedagógico o papel de acompanhamento ao professor nos dias indicados acima. Enfatiza-se também a relevância da exposição dos quadros acima a fim de melhor compreensão do contexto e que a sua publicação nesta pesquisa está devidamente autorizada pela equipe diretiva da escola. Detalhado o percurso metodológico, o capítulo seguinte passará à análise dos dados.

CAPÍTULO IV - ANÁLISE DOS DADOS

Para compreender o que pensam os professores e técnicos pedagógicos da escola investigada sobre a identidade profissional do técnico pedagógico e sua importância no processo de ensino e aprendizagem, bem como sua intervenção no contexto escolar, foram estabelecidas *categorias de análise* abaixo relacionadas, e serão a seguir, interpretadas.

No inquérito para a entrevista foram elencadas as seguintes categorias de análise: *Identidade Profissional* e *Atuação do Técnico Pedagógico*. Na categoria *Identidade Profissional* busca-se a percepção dos técnicos pedagógicos sobre as características, semelhanças e diferenças, vantagens e desvantagens dos modelos especialista/generalista da função pedagógica. Já com os professores busca-se compreender a percepção dos professores sobre a figura deste profissional no contexto escolar, contemplando as questões sobre os saberes e as competências da atuação pedagógica.

Na categoria *Atuação do técnico Pedagógico*, o intuito foi verificar junto aos técnicos pedagógicos e professores as percepções destes profissionais sobre a atuação dos técnicos e as interações no contexto escolar. Busca-se, desta forma, analisar as percepções sobre as contribuições dos técnicos pedagógicos para o desenvolvimento profissional do professor, a influência deste profissional na organização do ensino e nas aprendizagens dos alunos e a forma como o relacionamento interpessoal entre o técnico pedagógico e professor interfere na construção de saberes na sala de aula, contemplando também a questão do controle e da autonomia.

O estudo sobre as percepções dos técnicos pedagógicos² e professores acerca da identidade profissional dos técnicos pedagógicos foi realizado a partir das entrevistas realizadas a estes profissionais, conforme já está explicitado no capítulo anterior, buscando compreender a forma como é concebida a profissão. Será apresentada abaixo a caracterização dos técnicos entrevistados e em seguida as questões de análise. Importa ressaltar que a análise da categoria que trata da identidade profissional contemplando a literatura estudada será realizada posteriormente, na sequência da entrevista com os professores.

Tabela 6 - Relação de técnicos pedagógicos participantes da pesquisa

²Atualmente, na Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo (2013), o técnico pedagógico é conhecido como pedagogo, e neste contexto, justifica-se a opção por empregar este termo nas entrevistas, bem como nos comentários da pesquisadora.

Caracterização	sexo	Graduação	Especialização	Tempo de serviço	Situação funcional
A	F	Pedagogia-habilitações: supervisão, orientação e habilitação para o exercício do magistério.	Supervisão Escolar	30 anos.	Efetiva
B	F	Pedagogia: supervisão escolar	Planejamento Educacional	No magistério 27 anos. Como técnica pedagógica possui 18 anos.	Efetiva
C	F	Pedagogia: supervisão escolar	Planejamento Educacional	24 anos	Efetiva
D	F	Pedagogia: Supervisão Escolar	Metodologia do Ensino Superior e planejamento Educacional	30 anos	Efetiva

Fonte: Autoria própria

1 - CATEGORIA I: IDENTIDADE PROFISSIONAL

Quadro 1 - Identidade Profissional- Percepção dos técnicos pedagógicos

É sabido que o curso de Pedagogia sofreu alterações ao longo do tempo. Atualmente, no Estado do Espírito Santo, o pedagogo exerce as funções que antes eram exercidas por outros profissionais. Qual a sua visão em relação à divisão das funções do pedagogo, estabelecidas no modelo tradicional?		
Categoria: Identidade Profissional Subcategoria: Pedagogo especialista/generalista		
Unidade de Registro	Unidade de significação	Comentário do pesquisador
Pedagoga A: Quando assumi a função na escola, existia também o cargo de orientador. Era muito específico: o supervisor tinha a função de orientação ao professor e o orientador estava voltado para orientação aos alunos. Na minha visão este modelo era mais difícil, porque havia a divisão do trabalho. Pedagoga B: O modelo tradicional não permitia a visão do todo. Havia divisão de funções que impedia o acesso a informações importantes para o desenvolvimento do trabalho pedagógico. Pedagoga C: As atividades baseavam-se num modelo voltado para o controle do ensino, nossa tarefa era apenas fiscalizar e burocratizar e o trabalho não era integrado. Pedagoga D: Todos os profissionais tinham funções específicas: o administrador, o supervisor e o orientador. Cada um sabia o que era de sua competência e todos precisavam de estar juntos no processo de ensino-aprendizagem para os objetivos serem alcançados.	O modelo impedia a visão do todo; Não havia um trabalho integrado; divisão, fragmentação. Atividade voltada para o controle e fiscalização docente.	As respostas mostram que a visão das pedagogas pesquisadas é de que o modelo tradicional, onde havia a figura do especialista na escola, dificultava o trabalho, deixando o processo fragmentado.

Fonte: Autoria própria

Quadro 2 - Identidade Profissional: Percepção dos técnicos pedagógicos- Vantagens e desvantagens

Quais as vantagens e desvantagens de um modelo que agrega todas as funções pedagógicas em um único profissional?		
Categoria: Identidade Profissional		
Subcategoria: Vantagens e desvantagens		
Unidade de Registro	Unidade de significação	Comentário do pesquisador
Pedagoga A: A vantagem é que permite uma visão mais globalizada, do todo. Não vejo desvantagem no modelo atual, vejo uma fragilidade: faz-se necessário aumentar o quantitativo de profissionais na escola para dar conta de tantas atribuições. Pedagoga B: O pedagogo tem a visão do todo na escola e esse conhecimento lhe dá condições de entender o processo e fazer interferências interligando as ações. A desvantagem é o acúmulo de funções para um único profissional, desde o acompanhamento do professor em sala de aula, organização de dias de estudo, planejamento, conselhos de classe, atendimento a alunos e pais, sala de recurso, laboratórios e toda parte burocrática que envolve o trabalho escolar, entre outras funções. Diante de tantas atividades, considero o número de pedagogos pequeno. Um único profissional, em um turno com 800 alunos, 22 salas de aula, com uma média de 80 profissionais a serem acompanhados. Pedagoga C: Considero essa junção uma vantagem, pois no modelo atual, há integração das ações. A desvantagem é o acúmulo de atividades, sem profissionais para atender a demanda na escola com mais de 1.600 alunos, pois o número de pedagogos é limitado (04 pedagogos) e existe uma sobrecarga de trabalho, apontando para a necessidade de repensar a organização do trabalho pedagógico. Pedagoga D: Vantagem: O profissional tem noção de todos os aspectos da escola. Desvantagem: O pedagogo ficou muito sobrecarregado na sua função.	As vantagens: Visão do todo/mais interação/maior capacidade de ações. Desvantagens: São fragilidades, pois há uma maior sobrecarga de atividades.	As respostas mostram que a visão das pedagogas pesquisadas é de que o modelo generalista é mais eficaz, porém fica claro na entrevista que houve um acúmulo de funções e as atividades são excessivas, e isso pode interferir negativamente no seu trabalho.

Fonte: Autoria própria

Quadro 3 - Identidade Profissional: Percepção dos técnicos pedagógicos Preferência

Tendo vivenciado os dois modelos de atuação, quais deles você prefere ou o que você sugere como modelo alternativo ao que foi imposto?		
Categoria: Identidade Profissional Subcategoria: Preferência		
Unidade de Registro	Unidade de significação	Comentário do pesquisador
Pedagoga A: Prefiro o modelo atual. Hoje não há fragmentação do trabalho. O modelo do passado tinha caráter de controle e fiscalização e hoje não trabalhamos mais assim. Pedagoga B: Mesmo diante da sobrecarga de trabalho que tem acontecido no modelo novo devido ao número pequeno de pedagogo, ainda prefiro o modelo atual. Sugiro que a escola tivesse outros profissionais para serem parceiros do pedagogo, como o Psicólogo e Assistente Social. Pedagoga C: Considero ideal aquele que coordena, acompanha, com a responsabilidade de integrar, reunir esforços e liderar o trabalho da equipe docente, discutindo sobre diferentes questões vivenciadas na escola. Pedagoga D: Eu prefiro o atual, mas o número de pedagogos tem de ser maior. Escola com grande número de alunos, Curso técnico, Ensino Médio Integrado e sala de recurso. Essa é a minha realidade.	O modelo generalista é preferido pelas pedagogas, apesar do excesso de atividades. Necessidade de outros profissionais na escola para colaborar com o pedagogo. Escola com maior número de alunos e de professores fica prejudicada no seu trabalho pedagógico, pois há um limite no quantitativo de pedagogos.	Percebe-se nas respostas das pedagogas pesquisadas um consenso de que elas preferem o modelo em que o pedagogo é generalista. É importante destacar, mais uma vez, que todas vivenciaram os dois modelos e possuem propriedade para avaliar. Mas é consenso também entre elas que estão com acúmulo de funções e admitem que algumas ações ficam a desejar. Importante destacar que todas as atividades citadas pelas pedagogas pertencem a sua função e não são de caráter burocrático ou fiscalizador.

Fonte: Autoria própria

O estudo sobre a identidade profissional do pedagogo foi realizado a partir das percepções que os próprios pedagogos têm acerca de sua função e as concepções dos professores sobre a atuação deste profissional. Os dados a seguir referem-se a entrevista feita aos professores da mesma escola na qual se realizou a entrevista com pedagogos, abrangendo todas as áreas de conhecimento, definidas em Linguagens, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Matemática. Os professores foram selecionados conforme os critérios já citados no capítulo anterior, abrangendo um professor de cada área de conhecimento e o quesito *experiência no magistério*, de acordo com a *disponibilidade* dos mesmos. Segue abaixo o detalhamento dos professores participantes:

Tabela 7 - Relação de professores participantes da pesquisa

Caracterização	Sexo	Graduação	Tempo de serviço	Situação funcional
A	M	Licenciatura em Física e Engenharia Agrônoma	20 anos	Efetivo
B	F	Licenciatura em Língua Portuguesa	29 anos	Efetiva
C	F	Licenciatura em Matemática	18 anos	Efetiva
D	M	Licenciatura em Geografia	07 anos	Efetivo

Fonte: Autoria própria

Para compreender o quê o professor pensa em relação ao profissional pedagogo, foram elencadas as seguintes questões:

Quadro 4 - Percepção dos professores sobre a identidade profissional dos técnicos pedagógicos – Saberes e competências

Quando se fala em pedagogo, o que vem à sua cabeça? E, em se tratando da identidade profissional, que saberes, práticas e competências são necessárias para ser considerado um bom pedagogo?		
Categoria: Identidade Profissional Subcategoria: Percepções dos professores acerca dos saberes e competências necessárias ao pedagogo		
Unidade de Registro	Unidade de significação	Comentário do pesquisador
Professor A: Pedagogo é um profissional da educação, alguém que está na escola para orientar. Pedagogo deve dominar a sala de aula, ter experiência da docência, dentro da heterogeneidade dos alunos para saber como reagir. Deveria passar para a prática. Para ser um pedagogo não basta cursar pedagogia e ir para a escola assumir esta função. É preciso ter conhecimento da prática e contribuir com o professor. Professor B: Tenho como concepção que o Pedagogo é o profissional especializado no processo educativo, quer na sala de aula como professor, criando e aperfeiçoando métodos de ensino, ou conduzindo e coordenando, acompanhando as	Um profissional que é responsável pela mediação do processo educativo.	Os professores concebem o pedagogo como alguém que atua na escola com a função de orientar, coordenar o processo de ensino e de aprendizagem. Concebem que o

atividades pedagógicas de uma Instituição de Ensino. O pedagogo precisa ser alguém com dinamismo, essa é a palavra que caracteriza o pedagogo para orientar professores a respeito do aperfeiçoamento dos métodos de ensino. Para tanto necessita de técnica, capacidade, atitude, determinação, e, sobretudo consciência e seu papel social. Professor C: Um profissional que ajuda o professor a colocar seu projeto e ideias em prática. É necessário ter muito conhecimento em educação de forma a propiciar ao professor ferramentas necessárias para colocar as ideias em prática, pautadas em normas e condutas do conhecimento pedagógico. Professor D: Pedagogo! Que pergunta difícil! A visão que eu tenho do pedagogo é que ele é o responsável para ordenar e coordenar o trabalho do professor. Primeira coisa que o pedagogo é de conhecimento acerca da realidade da escola, segundo ponto seria o conhecimento da legislação educacional, dos objetivos, da forma como se deve proceder.		pedagogo deve ter conhecimento do campo pedagógico, das legislações, ser dinâmico, possuir capacidade de interação, atitudes motivadoras, ter determinação, e, sobretudo, ser consciente do seu importante papel na instituição escolar.
---	--	---

Fonte: Autoria própria

Quadro 5 - Percepção dos professores sobre a identidade profissional dos técnicos pedagógicos- Satisfação dos professores

Como você avalia a sua satisfação em relação a este profissional?		
Categoria: Identidade Profissional do pedagogo		
Subcategoria : Percepção da satisfação dos professores		
Unidade de Registro	Unidade de significação	Comentário do pesquisador
Professor A: Me sinto satisfeito, pensando naqueles pedagogos que contribuíram. Muitos não me ajudaram em nada. Professor B: Considero regular. O trabalho do pedagogo deveria impactar na sala de aula, já que todo processo educativo deve visar à aprendizagem dos estudantes por meio de um fazer coletivo. Nesse caso o pedagogo, possuidor de uma boa formação unida à boa vontade pode ser um excelente aliado. No meu caso o pedagogo, em geral, contribui por meio de diálogos que o coloquem a par das minhas atividades pedagógicas e na troca de experiências. Professor C: O pedagogo é necessário dentro da escola, mas precisa ser coerente e atuar de forma respeitosa, e acho que o mais importante é que o pedagogo saiba o que está fazendo para que não perca a credibilidade junto toda à equipe. Ele precisa ter habilidade e conhecimento daquilo que está fazendo, melhor entrosamento entre professor e alunos além de resolver alguns conflitos que ocorrem em sala de aula, que o pedagogo com sua parte mais teórica, consegue direcionar melhor conflitos existentes. Professor D: Pelo tamanho da escola, nossa escola é enorme, com mais de 800 alunos em cada turno e apenas um pedagogo, o trabalho fica deficiente. É importante ressaltar que o trabalho do pedagogo tem impactos na organização didática, já aprendi bastante para o meu desenvolvimento como profissional na sala de aula.	A satisfação é regular. O trabalho do pedagogo deveria influenciar mais na sala de aula. Reduzido número de pedagogo em escola de grande porte deixa o trabalho deficiente. Ele precisa ter muita habilidade e conhecimento daquilo que está fazendo. Ele é necessário na escola.	Os professores pesquisados relatam que este profissional é importante na escola e pode contribuir muito com o processo de ensino e de aprendizagem. Porém, pode-se observar que os professores não se sentem plenamente contemplados por ele. Um dado importante é o reduzido número de profissional nesta escola e o pedagogo pode “não dar conta” de tantas atribuições, deixando de atender pedagogicamente o professor.

Fonte: Autoria própria

Quadro 6 - Percepção dos professores sobre a identidade profissional dos técnicos pedagógicos – Possibilidades de melhorias

Em quê tal profissional poderia ser melhor?		
Categoria: Identidade Profissional		
Subcategoria: Possibilidades de melhorias		
Unidade de Registro	Unidade de significação	Comentário do pesquisador
Professor A: No aspecto prático. Que os pedagogos utilizassem a teoria que aprenderam na faculdade em algo útil. É preciso tornar útil o conhecimento que possuem para melhorar a prática da sala de aula, a prática pedagógica. Alguns pedagogos vão coordenar uma reunião e não se preparam, não preparam bem o material, não sabem manusear um <i>datashow</i>, enfim, a reunião fica toda comprometida. Eles deveriam ser exemplos. Professor B: Espera-se que saiba como mobilizar as diferentes áreas do conhecimento, para que a educação se faça visando sempre à melhoria da qualidade. Deve ser capaz de responsabilizar-se, com o professor, pelo pleno desenvolvimento das potencialidades do educando, conforme determina a legislação. Sendo um de seus objetos de ação o desempenho docente, do ponto de vista das competências básicas do professor, espera-se que ele opere no interior do projeto político-pedagógico da escola. Conquistando respeito e admiração da comunidade escolar por razão de suas competências e habilidade. Professor C: O pedagogo poderia melhorar sendo mais democrático, não achando que é o dono da razão, terem mais humildade e acima de tudo, respeitar os profissionais que atuam junto a ele. Ele precisa ter habilidade e conhecimento daquilo que se está fazendo. Este profissional pode melhorar o entrosamento entre professor e alunos, além de ajudar a resolver alguns conflitos que ocorrem em sala de aula, pois o pedagogo, com sua parte mais	Os pedagogos precisam melhorar no aspecto prático. Utilizar a teoria para melhorar a prática pedagógica dos professores. Precisam melhorar também no aspecto democrático, sendo mais humildes com seus pares. Este profissional deve ser capaz de responsabilizar-se, com o professor, pelo pleno desenvolvimento das potencialidades do educando. Precisa também ajudar o professor na organização do ensino para melhorar a aprendizagem dos alunos.	Percebe-se nos discursos dos professores que o pedagogo poderia ser mais prático, de forma que contribuísse mais diretamente com os professores. Estes esperam um pedagogo competente que saiba como mobilizar as diferentes áreas do conhecimento para melhorar a qualidade do ensino e este fique mais significativo para os alunos. Na visão dos professores, o pedagogo também é responsável pelos fracassos e pelos sucessos dos estudantes. É importante destacar também que os professores solicitam melhorias na questão do relacionamento interpessoal.

teórica, consegue direcionar melhor os conflitos existentes em sala. Professor D: O pedagogo deveria dar o norte para o trabalho, padronizar, encaminhar as ações pedagógicas da escola. Ajudar o professor na organização do ensino para melhorar a aprendizagem dos alunos.		
---	--	--

Fonte: Autoria própria

Para melhor entendimento acerca da identidade profissional do pedagogo e as percepções das pedagogas acerca do modelo do curso de pedagogia em vigência na época em que as mesmas assumiram a função, interessa retomar o contexto histórico já discutido, acerca do Parecer nº 252/69, do Conselho Federal de Educação, que deu origem às habilitações específicas. Nesta época, todo e qualquer tipo de trabalho era marcado pela fragmentação e, com esta lógica, surgiu o trabalho pedagógico nas escolas. Daí o caráter fragmentado das habilitações, pois atendia a demanda da sociedade daquele período histórico.

As pedagogas entrevistadas ocuparam, nas escolas, quando assumiram a profissão, cargos de especialistas da educação, com a nomenclatura de Supervisão Escolar.

Assim, devido ao modelo fragmentado da função, cada técnico organizava seu trabalho de forma individual. Portanto, ao supervisor escolar cabia a função de providenciar encaminhamentos relacionados ao corpo docente, contemplando questões de planejamento, acompanhamento dos resultados de aprendizagem, entre outras que implicassem “supervisionar” o trabalho docente. Ao contrário do supervisor escolar, o orientador educacional atendia assuntos relacionados aos alunos e aos pais, tais como dificuldade de aprendizagem, problemas familiares que afetam o processo de ensino-aprendizagem, entre outros. Isto está muito presente na fala da pedagoga A:

“Quando assumi a função na escola, existia também o cargo de orientador. Era tudo muito específico: o supervisor escolar tinha a função de orientação ao professor e o orientador educacional estava voltado para orientação aos alunos. Na minha visão este modelo era mais difícil, porque havia a divisão do trabalho. O trabalho era fragmentado.”

Em oposição à fragmentação, destaca-se Edgar Morin (2002) com seus estudos sobre complexidade. Para Morin, o enfraquecimento da percepção do global conduz ao enfraquecimento da responsabilidade (cada qual passa a ser responsável apenas por sua tarefa especializada), assim como ao enfraquecimento da solidariedade (cada qual não mais sente o vínculo com seus concidadãos). (Morin, 2002, p.18)

Percebe-se, ao analisar os registros, que há consenso entre as pedagogas de que o modelo atual em que agrupa as funções do pedagogo em um único profissional é mais eficaz, pois possibilita um trabalho mais coeso e mais eficaz, conforme podemos observar nos depoimentos abaixo:

A vantagem é que permite uma visão mais globalizada, do todo. Prefiro o modelo atual. Hoje não há fragmentação do trabalho. (Pedagoga A)

O pedagogo tem a visão do todo na escola e esse conhecimento lhe dá condições de entender o processo e fazer interferências interligando as ações. (Pedagoga B)

Considero essa junção uma vantagem, pois no modelo atual, há integração das ações. A desvantagem é o acúmulo de atividades, sem profissionais para atender a demanda na escola. (Pedagoga C)

No modelo tradicional, todos os profissionais tinham funções específicas. Atualmente, o profissional tem noção de todos os aspectos do processo. (Pedagoga D).

É importante destacar, contudo, que houve um acúmulo de funções e o número de pedagogos nas escolas não é suficiente para atender a demanda. As pedagogas demonstram concordância com um modelo de atuação atual, em que o pedagogo tem a visão do todo na escola e coordena ações tanto de professores, como de alunos e pais, porém, várias vezes afirmam que há uma sobrecarga de trabalho e isso, segundo as pedagogas, precisa ser revisto, pois o trabalho fica deficiente, pois o pedagogo não realizar um trabalho mais focado junto aos professores, conforme destaca o professor: “Um profissional que ajuda o professor a colocar seu projetos e ideias em prática” (Professor B)

A posição deste professor remete ao trabalho realizado por Medina (2010) que se refere ao pedagogo como parceiro político-pedagógico do professor. Para tanto, a autora realiza em sua tese de doutorado uma reflexão que promove a reinauguração da ação supervisora. Reinaugar a ação do supervisor na escola, para ela, significa fazer uma viagem de retorno às ações próprias do supervisor no exercício do trabalho realizado, do que vem realizando e do que poderá a vir realizar. É proposto então, a realização de um processo de desestruturação da atividade supervisora, uma vez que as posturas tradicionais foram descartadas, surgindo assim, a necessidade de um novo olhar sobre a postura deste profissional. Segundo a autora:

“O papel do supervisor passa, então, a ser redefinido com base em seu objeto de trabalho, e o resultado da relação que ocorre entre o professor que ensina e aluno que aprende passa a constituir o núcleo do trabalho do supervisor na escola. A forma fácil ou difícil usada pelo professor para que o aluno aprenda será, portanto, o foco da pesquisa, do estudo e da reflexão por onde flui o trabalho do supervisor. O supervisor, fazendo o uso da observação participante, poderá encontrar, no diálogo com os professores, formas próprias de intervir na qualidade do trabalho que os regentes realizam na sala de aula com seus alunos.” (Medina, 2010, p.22)

A autora defende que a aproximação do trabalho do pedagogo com o trabalho do professor é possível, através do diálogo e é através do diálogo que surgem as formas para encaminhar o acompanhamento da aprendizagem dos alunos. Medina (2010) defende ainda que é o professor que dá sentido ao trabalho do pedagogo, conforme esclarece:

“Entendo que o trabalho do supervisor é determinado pelas demandas do trabalho do professor regente de classe. Sendo assim, a ação do supervisor com o professor configura-se numa parceria na qual ambos, politicamente, têm posições definidas com base nas quais se refletem, criticam e indagam

a respeito de seus desempenhos como profissionais que trabalham numa instituição social chamada escola, e em nível curricular específico. Afirmo, sem receio, que é o trabalho do professor regente de classe que dá sentido ao trabalho do supervisor no interior da escola.” (Medina, 2010, p.32)

Estas provocações feitas pela autora com relação ao pedagogo, podem ser verificadas no discurso do professor D, que fala a respeito do desconhecimento do papel do pedagogo na escola, ou melhor, da falta de clareza sobre o fazer pedagógico deste profissional e manifesta sua necessidade de receber este auxílio, conforme pode-se constatar abaixo:

“Eu acredito que ele poderia ser melhor, principalmente porque o papel do pedagogo não fica tão claro. O pedagogo deveria dar o norte para o trabalho, padronizar, encaminhar as ações pedagógicas da escola. Ajudar o professor na organização do ensino para melhorar a aprendizagem dos alunos.” (Professor D)

Este depoimento, bem como os que estão transcritos na tabela anterior, mostram que é consenso entre os professores a importância deste profissional na escola e admitem que ele poderia colaborar em sua prática pedagógica. Este entendimento está fundamentado no que diz Libâneo (2010), quando afirma que este profissional é imprescindível na ajuda aos professores, para o aprimoramento e desempenho na sala de aula. Percebe-se a grande necessidade de se ter um profissional no ambiente escolar para realizar um trabalho com professores visando a melhoria do desempenho para que a aprendizagem dos alunos seja uma realidade em todas as escolas. A seguir, passa-se a discorrer sobre a segunda categoria de análise.

2. CATEGORIA II: ATUAÇÃO DO PEDAGOGO: RELACIONAMENTO INTERPESSOAL, DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO PROFESSOR E AVALIAÇÃO DOS DISCENTES/ CONTROLE/AUTONOMIA

É importante esclarecer que esta categoria de análise será subdividida em subcategorias, buscando compreender atuação do pedagogo no contexto escolar. Foram então elencadas 03 (três) subcategorias: Relacionamento interpessoal entre pedagogos e professores, desenvolvimento profissional do professor através da atuação do pedagogo e a avaliação dos discentes, contemplando a questão do controle/autonomia.

Devido a importância de cada uma delas, faz-se necessário que a análise seja realizada de forma separada, apesar de interdependente, diferentemente da forma como foi analisada a categoria I, que tratou da identidade profissional.

É importante ressaltar também que foram colocadas na sequência, as entrevistas de pedagogos e professores, respectivamente, por subcategoria, uma vez que tinham o mesmo objeto de análise. Na questão a seguir, será analisada a relação interpessoal entre os dois

atores, tendo como mola propulsora a seguinte questão:

Quadro 7 - Percepção dos técnicos pedagógicos sobre a sua própria atuação-Relacionamento interpessoal

De que forma o relacionamento interpessoal pedagogo e professores interfere na construção dos saberes em sala de aula?		
Categoria: Atuação do pedagogo		
Subcategoria: Relacionamento Interpessoal		
Unidade de Registro	Unidade de significação	Comentário do pesquisador
Pedagoga A: É fundamental. É a partir do relacionamento entre esses dois profissionais que se projeta o trabalho coletivo, que é o modelo ideal e precisa ser realidade em nossas escolas. Pedagoga B: O relacionamento Interpessoal é um dos pilares do trabalho do Pedagogo. Há necessidade de um bom relacionamento interpessoal entre pedagogo e demais profissionais, principalmente com o professor para se desenvolver um trabalho de parceria. O Pedagogo pode ter boas ideias, projetos inovadores, conhecimento, mas se não tiver sabedoria para se relacionar bem com seus professores, todo seu trabalho fica comprometido e tende ao fracasso. A parceria necessária entre professor e pedagogo deve ser conquistada através de um bom relacionamento. Pedagoga C: São muito importantes as relações no espaço escolar para o bom desenvolvimento do processo ensino aprendizagem. É de fundamental valor integrar profissionais. A escola é um dos lugares nos quais aprendemos através da relação com o outro e com o meio; é um dos ambientes mais importantes de aprendizagem das normas e dos valores, apreendidos através da convivência em sociedade. O pedagogo atuante deve ser agente de mudança, e isso não é fácil. Ele fortalece a interação humana na escola, melhora o clima organizacional de maneira significativa, estimulando o respeito mútuo e a boa convivência. Dessa forma o trabalho do professor e sua boa convivência com o pedagogo irá refletir em	O relacionamento interpessoal é a base para que o trabalho do pedagogo possa fluir.	Todas as pedagogas pesquisadas relatam que o pedagogo precisa se relacionar positivamente com os professores, sendo esta uma característica fundamental do pedagogo e desta forma, o trabalho irá refletir em sala de aula.

sala de aula, na condução do processo ensino-aprendizagem de seus alunos e na aquisição de valores. Pedagoga D: Quando o pedagogo tem cientificidade em seu trabalho, planejamento e articulação, o professor se sente mais seguro e sempre procura melhorar na sua prática pedagógica, melhorando a socialização e produção do conhecimento.		
---	--	--

Fonte: Autoria própria

Quadro 8 - Percepção dos professores sobre a atuação dos técnicos pedagógicos-Relacionamento Interpessoal

Como você explicaria uma boa relação interpessoal com o Pedagogo? E de que forma o relacionamento interpessoal pedagogo e professores interfere na construção dos saberes em sala de aula?		
Categoria: Atuação do pedagogo Subcategoria: Relacionamento Interpessoal		
Unidade de Registro	Unidade de significação	Comentário do pesquisador
Professor A: Alguns pedagogos nos dão respaldo, nos dão segurança no trabalho. A relação é boa neste sentido. Quando o pedagogo não apoia, não é parceiro, não ajuda, a gente deixa de escanteio. Faz de conta que ele não existe. Professor B: As interconexões educativas indicam um universo de reações interpessoais que tencionam a profissão do educador para um processo de autoconhecimento, revelando o ser humano em muitas de suas dimensões. Quando estamos reunidos em um ambiente cheio de diversidade como é o caso da escola, é normal que encontremos hábitos, comportamentos e concepções diferentes dos nossos, mas é preciso aprender a lidar com as diferenças, e ceder, às vezes, aos hábitos dos outros sem ferir nossas ideologias. Enfim respeitar às normas de convivência e os valores de cada um, com o fim de obtermos um ambiente saudável em nosso espaço de trabalho. Dentre as tantas inteligências emocionais que uma pessoa possui, a relação interpessoal é uma de grande destaque, pois é a forma como o indivíduo lida com o seu meio social, portanto não se deve deixar de lado a importância de haver uma abertura a novos conhecimentos e a humildade de recebê-los quando transmitidos pelos colegas de profissão comum ou afim. Ganha-se muito quando se valoriza o diálogo num ambiente educacional, em qualquer instância. A humildade é pré-requisito para a formação de todos os profissionais. Só aprendemos quando partilhamos e	A relação é positiva quando o pedagogo contribui com o professor, sendo parceiro em suas ações. Se não for assim, ele é uma figura que não faz a diferença na escola. Relacionamento interpessoal é fundamental para o desenvolvimento do processo. A relação poderia ser melhor, principalmente porque o papel do pedagogo não fica tão claro. Às vezes, a visão que o professor tem do pedagogo não é de alguém que está auxiliando, mas de alguém que está ali só para cobrar, pra fiscalizar o professor.	Os professores pesquisados relatam que a relação entre estes dois atores precisa ser positiva e para haver uma boa relação interpessoal, o professor precisa enxergar no pedagogo alguém que está na escola para contribuir com o seu trabalho e não pra fiscalizar o que está sendo feito. Relatam ainda que o papel do pedagogo não é muito claro para os professores.

compartilhamos informações. São nos grandes debates acadêmicos que surgem os melhores e mais significativos aprendizados. Professor C: O pedagogo deve colaborar com o professor em suas práticas pedagógicas, a fim de promover uma melhor interação todos na escola. O relacionamento interpessoal entre o pedagogo e professores interfere na construção dos saberes em sala de aula de forma direta, pois se o pedagogo não tiver jeito, ou seja, habilidade com seus professores, esses não o ajudarão quando ele precisar. Professor D: Eu acredito que poderia ser melhor, principalmente porque o papel do pedagogo não fica tão claro. Às vezes, a visão que o professor tem do pedagogo não é de alguém que está auxiliando, mas de alguém que está ali só para cobrar, pra fiscalizar. Cada professor tem a sua área, e quem é o pedagogo diante das especialidades de cada disciplina? Ele não domina os conteúdos das disciplinas. Mas, ele pode ajudar contribuindo para organizar a forma de ensinar e avaliar.		
---	--	--

Fonte: Autoria própria

Ao analisar esta subcategoria, pode-se afirmar que todos os atores, tanto pedagogos como os professores, destacaram a importância de se construir boas relações interpessoais no ambiente escolar, como podemos observar nos depoimentos:

É fundamental. É a partir do relacionamento entre esses dois profissionais que se projeta o trabalho coletivo, que é o modelo ideal e precisa ser realidade em nossas escolas. (Pedagoga A)

O relacionamento Interpessoal é um dos pilares do trabalho do Pedagogo. Há necessidade de um bom relacionamento entre pedagogo e demais profissionais, principalmente com o professor para se desenvolver um trabalho de parceria. O Pedagogo pode ter boas ideias, projetos inovadores, conhecimento, mas se não tiver sabedoria para se relacionar bem com seus professores, todo seu trabalho fica comprometido e tende ao fracasso. (Pedagoga B)

Quando estamos reunidos em um ambiente cheio de diversidade como é o caso da escola, é normal que encontremos hábitos, comportamentos e concepções diferentes dos nossos, mas é preciso aprender a lidar com as

diferenças, e ceder, às vezes, aos hábitos dos outros sem ferir nossas ideologias. (Professor B)

Os atores acreditam que o saber relacional, percebido como apoio para a prática pedagógica, tem valor de suporte para ambos, professor e pedagogos. O sucesso do trabalho depende, sobretudo, das relações pessoais, cuja qualidade definirá as possibilidades e os limites de atuação de cada um. O professor assinala ainda que o diálogo e humildade são fundamentais para se construir uma boa relação:

Dentre as tantas inteligências emocionais que uma pessoa possui, a relação interpessoal é uma de grande destaque, pois é a forma como o indivíduo lida com o seu meio social, portanto não se deve deixar de lado a importância de haver uma abertura a novos conhecimentos e a humildade de recebê-los quando transmitidos pelos colegas de profissão comum ou afim. Ganha-se muito quando se valoriza diálogo num ambiente educacional, em qualquer instância. A humildade é pré-requisito para a formação de todos os profissionais. (Professor B)

O trabalho fundamentado nas relações, para o professor A, está diretamente ligado ao fazer pedagógico. Para ele, só é possível se relacionar com os pedagogos que contribuem para a sua prática na sala de aula, conforme relata:

Alguns pedagogos nos dão respaldo, nos dão segurança no trabalho. A relação é boa neste sentido. Quando o pedagogo não apoia, não é parceiro, não ajuda, a gente deixa de escanteio. Faz de conta que ele não existe. (Professor A)

A expressão “**deixa de escanteio, faz de conta que ele não existe**” traz para a reflexão as ideias de Perrenoud (1993), ao afirmar que o ensino é uma profissão relacional, que é o profissional, com seus gestos, suas palavras, seu corpo, seu espírito, que dá sentido, luz ou sombras às informações que quer fazer chegar ao outro.

“Será preciso acrescentar que as profissões relacionais complexas, além de competências, mobilizam fundamentalmente a pessoa que intervém, é o principal instrumento de trabalho. É com o seu espírito, mas também os sentimentos, o corpo, as entranhas, as palavras e os gestos que tenta dar sentido aos conhecimentos e influenciá-los.” (Perrenoud, 1993, p.180).

Corroborando com Perrenoud, Alarcão (2004) se posiciona na mesma perspectiva, afirmando que o pedagogo pode ajudar o professor na prática pedagógica, inicialmente, pela sua presença e atuação, pelo diálogo propiciador da compreensão dos fenômenos educativos e das potencialidades dos professores, pela monitorização avaliativa de situações e desempenhos dos estudantes. Em outras palavras, o pedagogo pode contribuir “pelo que ele é e pelo que ele faz, pelo que ele diz e pelo que ele sabe (Alarcão, 2004, p.66).

Passa-se agora a analisar a próxima subcategoria, dentro do aspecto da atuação do

pedagogo, que irá abordar as contribuições do pedagogo com relação ao desenvolvimento profissional do professor e os processos de formação continuada, tendo como eixo norteador a seguinte pergunta:

Quadro 9 - Percepção dos técnicos pedagógicos sobre a sua própria atuação- Desenvolvimento profissional do professor

Quais as contribuições da intervenção do pedagogo para o desenvolvimento profissional do professor?		
Categoria: Atuação do pedagogo		
Subcategoria: Desenvolvimento profissional do professor		
Unidade de Registro	Unidade de significação	Comentário do pesquisador
Pedagoga A: O pedagogo tem a função de ajudar o professor, propondo estudos, pesquisa. Esses momentos acontecem nos momentos de planejamento por área do conhecimento. Pedagoga B: Pode contribuir para o desenvolvimento do professor, quando ele faz intervenções importantes que levem o professor a desejar buscar o conhecimento. Quando promove dias de estudo, quando incentiva o professor a ampliar seus conhecimentos, quando indica o caminho pelo qual se processa o ensino aprendizagem do aluno dando orientações didáticas, etc.. Pedagoga C: Compreende o planejamento, a coordenação, o desenvolvimento, o acompanhamento e a avaliação das atividades relacionadas ao processo ensino-aprendizagem. Função esta, prevista no Regimento Comum das Escolas da Rede Estadual de Ensino do Estado do Espírito Santo. Pedagoga D: O pedagogo tem que trabalhar com os professores e para fazermos isso, precisamos saber e para saber, precisamos estudar. Uma das formas de estudar é estarmos juntos nos encontros e trazer situações que enfrentamos na escola, a escola tem que ensinar e pensar em como ensinar cada vez melhor. Este é um desafio para nós, fazendo com que professores e pedagogos cada vez mais busquem o aprimoramento de seus conhecimentos.	Envolve as ações de planejar, coordenar, acompanhar e avaliar. O pedagogo contribui quando ele faz intervenções importantes que levem o professor a buscar conhecimento.	As respostas mostram que as pedagogas entendem o processo de desenvolvimento do professor como algo a ser realizado no cotidiano, nos momentos em que se reúnem para discutir as questões relacionadas ao processo pedagógico.

Fonte: Autoria própria

Quadro 10 - Percepção dos professores sobre a atuação dos técnicos pedagógicos-
Desenvolvimento profissional do professor

Quais as contribuições da intervenção do pedagogo para o desenvolvimento profissional do professor e de que formas este profissional interfere na formação continuada do docente?		
Categoria: Atuação do pedagogo		
Subcategoria: Desenvolvimento profissional do professor		
Unidade de Registro	Unidade de significação	Comentário do pesquisador
Professor A: Tive muitas intervenções. Iniciei no magistério já há algum tempo, desde lá até agora alguns cursos contribuíram, recebi algumas formações. Já tive muitos pedagogos que contribuíram na minha prática com orientações didático-pedagógicas e outros não. Vejo ex- alunos, que hoje são pedagogos, que eram alunos com sérios problemas, no aspecto do desenvolvimento. Por que foram fazer pedagogia? Na minha vida, tive muitas intervenções de pedagogos. Iniciei no magistério já há algum tempo. Professor B: A melhoria do ensino e do trabalho dos professores não depende somente da formação dos pedagogos-especialistas, mas estes podem proporcionar às escolas uma ajuda preciosa para refletir teoricamente e agir em relação à definição de objetivos sociais e culturais estabelecidos pelas unidades de ensino, em consonância com a legislação vigente. Além de auxiliar a escola, nas capacidades de construir competências cognitivas e habilidades dos alunos e nos formatos curriculares, metodologias de ensino, práticas de gestão e avaliação no interior da escola. O pedagogo pode favorecer a inserção dos processos e práticas de formação na realidade do mundo contemporâneo, ou deixando de promover a grande guinada que favoreceria um sistema de formação profissional voltado para uma visão ao mesmo tempo mais global e mais diversificada da educação, da cultura, dos problemas e das	Os pedagogos podem proporcionar às escolas uma ajuda preciosa para refletir teoricamente e agir em relação à definição de objetivos sociais e culturais estabelecidos pelas unidades de ensino, em consonância com a legislação vigente. Além de auxiliar a escola, nas capacidades de construir competências cognitivas e habilidades dos alunos e nos formatos curriculares, metodologias de ensino, práticas de gestão e avaliação no interior da escola. Muitos pedagogos já contribuíram na prática com	De acordo com os dados, os professores afirmam que muitos pedagogos têm contribuído com ações de desenvolvimento profissional e formação continuada. Dentro do aspecto do desenvolvimento profissional, os professores relatam que o pedagogo precisa observar como o professor está trabalhando e ajudá-lo quando necessário para um melhor desenvolvimento de sua prática pedagógica. Isso dá sustentação ao trabalho do pedagogo, pois o professor demonstra que se for pra colaborar, pra contribuir, a ação do pedagogo é sempre bem vinda. Outro ponto que merece destaque é a

demandas inerentes ao processo educativo. Professor C: O pedagogo precisa observar como o professor está trabalhando e ajudá-lo quando necessário para um melhor desenvolvimento de sua prática pedagógica, tanto para ajudar o aluno quanto para o professor. O pedagogo pode promover interação entre os professores através das formações, ajudando sempre que necessário. Professor D: O pedagogo contribui ao nortear aquilo que não se refere a minha disciplina, que seria a organização dos objetivos educacionais. Com relação à formação, eu não gosto de na hora do planejamento ficar lendo textos, não dá contribuição, entretanto, sugestão de formas de avaliação são contributivas. Às vezes, o professor precisa de tempo para planejar. Ler textos por ler, não contribui em nada.	orientações didático-pedagógicas e outros não. O pedagogo deve observar como o professor está trabalhando e ajudá-lo, se necessário. Leitura de textos desconectados com a prática não contribui em nada.	questão da atuação do pedagogo com professores das disciplinas específicas. Estes professores deixam claro que, apesar do pedagogo não dominar os conteúdos das disciplinas, ele pode contribuir com a organização didática do ensino, as técnicas, metodologias e a interrelação entre as disciplinas.
---	--	--

Fonte: Autoria própria

A proposta de formação continuada e em serviço e o desenvolvimento profissional do professor, como papel do pedagogo, faz parte das concepções dos dois atores. Segundo a pedagoga A: O pedagogo tem a função de ajudar o professor, propondo estudos, pesquisa. Esses momentos acontecem nos momentos de planejamento por área do conhecimento.

É importante destacar a dimensão formadora da atuação do pedagogo, pois, de acordo com o Regimento Comum da Rede estadual de Ensino, em seu artigo 52, inciso XVIII, diz que é atribuição do pedagogo: Estimular o aperfeiçoamento sistemático do corpo docente, por meio de cursos, seminários, encontros e outros mecanismos adequados.

Sob esta perspectiva, Orsolon (in Almeida; Placo, 2006) traz grandes contribuições, destacando que o coordenador pedagógico, é o profissional que pode promover a mudança na escola através de ações inovadoras. A autora reforça que o pedagogo precisa investir na formação continuada do professor na própria escola.

A pedagoga B destaca que o pedagogo pode contribuir com o desenvolvimento profissional do professor nas ações do cotidiano. O seu pensamento é de que a formação e o desenvolvimento profissional do professor são ações que devem ocorrer mediante as intervenções que o pedagogo realiza, conforme relata:

O pedagogo pode contribuir para o desenvolvimento do professor, quando ele faz intervenções importantes que levem o professor a desejar buscar o conhecimento. Quando promove dias de estudo, quando incentiva o professor a ampliar seus conhecimentos, quando indica o caminho pelo qual se processa o ensino aprendizagem do aluno dando orientações didáticas.
(Pedagoga B)

Este pensamento vai ao encontro do pensamento da professora C, ressaltando a necessidade de uma formação a partir das necessidades da prática da sala de aula, através do acompanhamento pedagógico que deve ser feito junto ao professor. Segundo o professor:

O pedagogo precisa observar como o professor está trabalhando e ajudá-lo quando necessário para um melhor desenvolvimento de sua prática pedagógica, para tanto para ajudar o aluno quanto para o professor.
(Professor C)

Importante também destacar o depoimento da pedagoga D, que destaca que para o pedagogo realizar ações de formação com os professores, há necessidade, primeiramente, de se realizar formação com o próprio pedagogo. Diz ela: “Precisamos saber e para saber, precisamos estudar”.

Esta necessidade de estudo apresentada pela pedagoga vai ao encontro do que diz Alarcão. Ao pensar sobre o papel do pedagogo neste processo, Alarcão (2006) se refere a este profissional como líder de comunidades aprendentes e qualificantes, envolvendo os agentes da escola, e posiciona-se afirmando que a escola terá muito a ganhar se assumir-se como uma organização que se dispõe a aprender.

Passa-se, a partir de agora, a analisar a última subcategoria que tratará sobre a questão do controle/autonomia e avaliação da aprendizagem dos discentes, tendo como eixo a seguinte pergunta:

Quadro 11 - Percepção dos técnicos pedagógicos sobre a sua própria atuação- Avaliação da aprendizagem

Pensando na questão autonomia docente/controle/democratização do processo de aprendizagem, de que modo os espaços para a atuação do pedagogo na avaliação da aprendizagem são conquistados?		
Categoria: Atuação profissional		
Subcategoria: Controle/autonomia/avaliação da aprendizagem dos discentes		
Unidade de Registro	Unidade de significação	Comentário do pesquisador
Pedagoga A: Não podemos ter preocupação somente com o produto final e sim, com a prática, com o processo e isso acontece durante todo o ano letivo. Se trabalharmos durante todo o ano, teremos bons resultados. Precisamos ajudar o professor a criar atividades alternativas para o aluno. Quanto a autonomia docente, há bastante diálogo entre pedagogos e professores, especialmente no conselho de classe. Há uma análise criteriosa de toda a situação durante todo o ano letivo e nos casos mais complicados, chamamos o professor para conversar. O pedagogo precisa sugerir, propor aos professores um trabalho diferenciado com os alunos que estão com mais dificuldade, com metodologias diferenciadas. Quando o pedagogo se depara com uma turma com alto índice de notas abaixo da média, o professor precisa rever, parar tudo e mudar radicalmente a forma de trabalhar. Às vezes, o problema está na autoestima do aluno e isso precisa ser trabalhado. Ao ser questionada sobre o trabalho administrativo e pedagógico, afirma que não se identifica com tarefas administrativas. Quando é solicitada para realizá-las, logo manifestava-se para que isso não a tirasse do trabalho pedagógico. A entrevistadora perguntou também sobre o trabalho de formação realizado com pedagogos e demais profissionais realizados na Superintendência Regional, Luzia afirma que considera essencial esses momentos e que não deixa de participar, pois contribuem para melhorar sua prática como profissional. Pedagoga B: O processo de avaliação da aprendizagem não deve ficar solto para que cada um faça do seu modo. Ele	Necessidade de se ter as estratégias que serão adotadas por toda a escola e o pedagogo conduz este processo. O diálogo sempre acontece durante todo o ano para refletirem sempre juntos. A autonomia do professor vai até aonde o seu fazer pedagógico não prejudica o processo de aprendizagem do aluno.	As entrevistadas são unânimes aos afirmarem que sempre dialogam com o professor, que o respeitam na sua autonomia como regente do processo de avaliação, todavia o processo não pode ficar sujeito a interpretação de cada professor. Sendo assim, surge a necessidade de se definir critérios avaliativos, de forma conjunta. Os pedagogos orientam a ação. O controle, sendo assim, é participativo.

precisa ser estudado, e pensado junto com toda a equipe escolar e aí entra a condução do pedagogo. Devem ser traçadas estratégias que serão adotadas pela escola, dando um norte ao professor. Apesar da autonomia do professor para em algum momento fazer de seu modo próprio, ele não pode fugir as decisões do coletivo. A autonomia do professor vai até onde seu fazer pedagógico não prejudica o processo de aprendizagem do aluno. Pedagoga C: Com práticas de diálogos, com ambientes estimulantes e adequados à aprendizagem num processo de construção simultâneo que integra conhecimentos conceituais, procedimentais e atitudinais partindo do cotidiano. Pedagoga D: O pedagogo precisa dar chão aos professores, ajudando-os a ensinar melhor, sentirem-se satisfeitos com o resultado de seu trabalho, na aprendizagem do aluno.		
--	--	--

Fonte: Autoria própria

Quadro 12 - Percepção dos professores sobre a atuação dos técnicos pedagógicos-
Avaliação da aprendizagem

Como é tratada a questão da autonomia/controle entre professor e pedagogo e, pensando na questão <i>autonomia docente e democratização do processo</i> de aprendizagem, de que modo os espaços para a atuação do pedagogo na avaliação da aprendizagem são conquistados?		
Categoria: Atuação profissional Subcategoria: Controle/autonomia/avaliação da aprendizagem dos discentes		
Unidade de Registro	Unidade de significação	Comentário do pesquisador
Professor A: Nós temos pedagogos que se “impõem” pelo fato de serem pedagogos, como se o cargo lhe desse “mais poder”. A decepção vem quando você pensa que este profissional vai te ajudar e isso não acontece. Não me sinto controlado, quando o pedagogo é bom, eu faço parceria, quando não, eu isolo. Os espaços são conquistados através da relação de parceria, quando atua com competência.	Os espaços são conquistados através da relação de parceria, quando atua com competência. Imposição de poder devido ao cargo de pedagogo. Decepção	De acordo com os professores entrevistados, ainda há pedagogos que possuem uma visão distorcida do

Professor B: É necessário, tanto para professores quanto para pedagogos abrirem-se aos desafios do diálogo em qualquer ambiente educacional. Portanto, para não se violentar nem violentar o outro, pedagogo e professor necessitam que as emoções positivas superem as negativas. Nesse âmbito, particularmente acredito na necessidade do reconhecimento dos saberes de cada um, e destes compartilhados. Também creio que a competência e o compromisso profissional, arrastam consigo admiração e respeito por ambas as partes. O educador que tem perceptibilidade da sua função social e política, sabe que a atuação do pedagogo e suas contribuições para o processo de avaliação englobam o ser cognoscente (o educando) e a instituição formal de ensino (a escola). Temos em vista que o pedagogo é eficaz dentro de uma instituição, quando visa à melhoria da qualidade de ensino, viabiliza o corpo docente a buscar novos caminhos e perspectivas. Nesse contexto tem um papel importante a cumprir quando buscar novas alternativas que dinamizem o processo ensino-aprendizagem. Professor C: Na minha escola isso funciona bem, pois temos pedagogos competentes que são autônomos e democráticos. Isso faz com que a tarefa de delegar função e participar do processo ensino e aprendizagem se torne mais prazerosos. Os espaços para a atuação do pedagogo na avaliação da aprendizagem são conquistados de forma democrática, respeitando a individualidade de cada um. Professor D: Pelo que vejo e sinto, não existe este controle. Como a escola é grande e tem muitos professores, não acabo sentindo esta presença, este acompanhamento. Sinto ausência de alguém para ajudar na organização didática do ensino. A atuação deste profissional pode melhorar. Não me sinto muito contemplado por este profissional.	quando se impõem e no momento de contribuir, não colaboram. É preciso haver abertura ao diálogo. Na minha escola isso funciona bem, pois temos pedagogos competentes que são autônomos e democráticos. Isso faz com que a tarefa de delegar função e participar do processo ensino /aprendizagem se torne mais prazerosos. Os espaços para a atuação do pedagogo na avaliação da aprendizagem são conquistados de forma democrática, respeitando a individualidade de cada um. Não existe este controle. Como a escola é grande e tem muitos professores, acaba não sentindo esta presença, este acompanhamento.	seu verdadeiro papel, não respeitando a filosofia de trabalho do professor. Faz-se necessário haver mais abertura aos espaços do diálogo. Os professores reconhecem que os pedagogos têm a função de levar o docente a buscar novos caminhos para que aprendizagem aconteça, porém sempre pautados pela via da solidariedade e não da imposição.
---	---	---

Fonte: Autoria própria

Implementada na década de 70, momento político do país altamente centralizador, a profissão dos pedagogos de caráter tecnicista é implantada no país, a princípio para exercer papel de controle, garantindo que as decisões tomadas pelas instâncias administrativas fossem efetivadas nas escolas, de acordo com Silva Junior (2010).

Neste sentido, foram introduzidas as habilitações no curso de pedagogia, de cunho tecnicista, no curso de formação do profissional que iria exercer a função de controle das ações pedagógicas nas escolas. Para Saviani (1997), esta modificação significou um importante passo no sentido da taylorização do trabalho pedagógico, ou seja, passa a ser de competência da gerência, o controle do modo concreto de execução de toda a atividade do trabalho.

Em consequência, de acordo com Silva Junior (2010), o modelo administrativo existente nas fábricas e indústrias, apoiado na divisão do trabalho e no parcelamento de tarefas, foi adotado nas escolas. Conforme o mesmo autor, a relação do professor com o pedagogo sofre as consequências deste sistema organizacional, fundamentado na hierarquia e no poder advindo do conhecimento técnico, que separa as funções e as coloca em posições dicotômicas dentro da escola.

A introdução às habilitações nos cursos de pedagogia se dá no âmbito da pedagogia tecnicista e o anseio da pedagogia tecnicista era garantir a eficiência e a produtividade do processo educativo. E isso era obtido por meio da racionalização que envolvia o planejamento do processo sob o controle de técnicos supostamente habilitados, passando os professores a plano secundário, isto é, subordinando-os a organização racional dos meios. (Saviani, 1997, p.23)

Silva Junior (2010) afirma que o trabalho do técnico pedagógico no momento em que a profissão foi gestada centrava-se meramente no controle e fiscalização do trabalho do professor. Pelos depoimentos descritos abaixo, observa-se que, nos tempos atuais, muito ainda há para se evoluir neste processo.

O papel do pedagogo não fica tão claro. Às vezes, a visão que o professor tem do pedagogo não é de alguém que está auxiliando, mas de alguém que está ali só para cobrar, pra fiscalizar. Cada professor tem a sua área, e quem é o pedagogo diante das especialidades de cada disciplina? Ele não domina os conteúdos das disciplinas. Mas, ele pode ajudar contribuindo para organizar a forma de ensinar e avaliar. (Professor D)

Nós temos pedagogos que se “impõem” pelo fato de serem pedagogos, como se o cargo lhe desse “mais poder”. A decepção vem quando você pensa que este profissional vai te ajudar e isso não acontece. Não me sinto controlado, quando o pedagogo é bom, eu faço parceria, quando não, eu isolo. Os espaços são conquistados através da relação de parceria, quando atua com competência. (Professor A)

Apesar de estar evidente nas falas dos professores que há uma certa rejeição à

forma como alguns pedagogos se colocam nos espaços escolares, ou seja, numa relação hierárquica de mais poder, os professores atribuem grande valor a ação deste profissional, quando se colocam numa postura de cooperação para a sua prática pedagógica. A admiração dos professores é por pedagogos que colaboram com a prática pedagógica e exercem a função a favor do professor e não contra ele. Os depoimentos das pedagogas pesquisadas confirmam este entendimento, com estas afirmativas:

O pedagogo precisa **dar chão aos professores**, ajudando-os a ensinar, a sentirem-se satisfeitos com o resultado de seu trabalho, a melhorar a aprendizagem do aluno. (Pedagoga D)

O trabalho do pedagogo compreende o planejamento, a coordenação, o desenvolvimento, o acompanhamento e a avaliação das atividades relacionadas ao processo ensino-aprendizagem. Função esta, prevista no Regimento Comum das Escolas da Rede Estadual de Ensino do Estado do Espírito Santo. (Pedagoga C)

As pedagogas pesquisadas compreendem ser objeto de seu trabalho as ações de planejar, acompanhar, executar, coordenar e avaliar, juntamente com os professores o processo de ensino e de aprendizagem. Fica claro, portanto, que a atuação deste profissional é fundamental para dinamização deste processo.

É importante ressaltar que, o processo de avaliação da aprendizagem dos discentes, se destaca neste trabalho e as pedagogas são enfáticas ao afirmarem a necessidade de se traçar um caminho padronizado para a escola e a autonomia do professor, neste momento, pode ser questionada.

O processo de avaliação da aprendizagem não deve ficar solto para que cada um faça do seu modo. Ele precisa ser estudado, e pensado junto com toda a equipe escolar e aí entra a condução do pedagogo. Devem ser traçadas estratégias que serão adotadas pela escola, dando um norte ao professor. Apesar da autonomia do professor para em algum momento fazer de seu modo próprio, ele não pode fugir as decisões do coletivo. A autonomia do professor vai até onde seu fazer pedagógico não prejudica o processo de aprendizagem do aluno. (Pedagoga B)

Quanto a autonomia docente, há bastante diálogo entre pedagogos e professores, especialmente no conselho de classe. Há uma análise criteriosa de toda a situação durante todo o ano letivo e nos casos mais complicados, chamamos o professor para conversar. O pedagogo precisa sugerir, propor aos professores um trabalho diferenciado com os alunos que estão com mais dificuldade, com metodologias diferenciadas. (Pedagoga A)

Quando há relação de troca e de ajuda entre pedagogos e professores, existe possibilidade, inclusive de haver controle, porém, no sentido positivo, de construção e reconstrução. Ferreira (2006) propõe um conceito de controle que admite a autonomia e que por meio dela é exercido, através da participação de todos os envolvidos, a fim de se atingir os objetivos propostos. Segundo a autora, o controle deve ser coletivo, exercitando assim, o conceito de solidariedade. Refere-se como uma coordenação de ações que se assentam

numa ética coletiva e participativa, antagônica ao individualismo, ao autoritarismo e a fragmentação.

O conceito de autonomia colegiada e participativa defendido pela autora está relacionado a teoria desenvolvida por Morin (2002), quando afirma que:

“Autonomia não é uma liberdade absoluta emancipada de qualquer dependência, mas uma autonomia que depende de seu meio ambiente, seja ele biológico, cultural ou social. A autonomia não é possível em termos absolutos, mas em termos relacionais e relativos.” (Morin, 2002, p.118)

A dependência relacional a que se refere Morin (Idem), conduz a uma convivência solidária, de reciprocidade, onde os sujeitos se formam e se transformam pela troca de conhecimento e das experiências que caracterizam os saberes individuais. Este é o controle positivo que permite a construção e a reconstrução de um projeto educacional. O processo de valorização da participação coletiva é destacado pelo professor:

“Na minha escola isso funciona bem, pois temos pedagogos competentes que são autônomos e democráticos. Isso faz com que a tarefa de delegar função e participar do processo ensino /aprendizagem se torne mais prazerosos. Os espaços para a atuação do pedagogo na avaliação da aprendizagem são conquistados de forma democrática, respeitando a individualidade de cada um”. (Professor C)

Este novo significado que a relação do professor com o pedagogo assume, a partir do pensamento do professor, reflete o desejo dos pedagogos, ao referirem-se ao professor: “Dar chão aos professores, estar junto com ele, acompanhar”.

A análise, portanto, desta categoria revela que as relações entre professor e pedagogos deixam de ser dicotômicas para serem complementares e acontecem por desejo do professor, e não por imposição do sistema. Revelam também que o pedagogo, apesar de não dominar os conteúdos das áreas específicas da organização curricular, contribui positivamente com a prática pedagógica do professor, nos processos de formação e desenvolvimento profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Realizar o presente estudo que tratou do atuação do técnico pedagógico no espaço escolar contribuiu para uma profunda reflexão sobre a identidade profissional deste profissional e o perfil necessário no ambiente escolar, além de proporcionar experiências de enriquecimento profissional e acadêmico. Apesar desta pesquisa ter sido realizada em uma única escola, pode-se perceber a importância deste profissional na construção de uma escola melhor, através de sua participação e colaboração nas práticas educativas.

Foi uma excelente oportunidade para se refletir nas ações deste profissional. É sabido que cuidar da formação continuada dos professores com foco no crescimento pessoal e profissional, organizar o trabalho pedagógico da escola, ser presente e atuante no cotidiano escolar, articular os mecanismos de avaliação da aprendizagem e a proposta pedagógica da escola, valorizar a ação docente e mediar as relações interpessoais são ações fundamentais que fazem do técnico pedagógico um agente de transformação no ambiente escolar.

Para se ter claros os resultados desta pesquisa, seguem abaixo as hipóteses que foram definidas, com suas conclusões e comentários:

Hipótese 1 - A atuação do técnico pedagógico é essencial para a melhoria do desempenho docente, potencializando o trabalho pedagógico e colaborativo.

A hipótese é confirmada. Através da entrevista realizada com os professores e técnicos pedagógicos, percebe-se que a sua atuação é essencial para a melhoria do desempenho docente, potencializando o trabalho pedagógico. Há aceitação do trabalho deste profissional pelos professores.

É importante destacar que a atuação do técnico pedagógico na referida escola fica bastante prejudicada devido ao quantitativo de profissionais, pois o número é bastante reduzido, contudo, os professores carecem dessa atuação e anseiam por ela. Os professores anseiam por colaboração, novas ideias e propostas de alternativas para melhorar o processo de ensino e aprendizagem, através do diálogo, parceria e cooperação.

Destaca-se, desta forma, algumas aptidões que são necessárias a este profissional, conforme se observa nas entrevistas realizadas. O técnico pedagógico precisa ter clareza de seu verdadeiro papel e consciência da sua real função, que vai muito além de coordenar, planejar ou executar projetos. Este profissional vai lidar diretamente com a complexidade do ser humano, com suas convicções, suas crenças, suas experiências, seus conhecimentos e com o que vai formá-lo, como sujeito, transformador de si mesmo e do mundo.

É necessário, para tanto, que este profissional tenha comprometimento com a educação, conhecimento sobre o processo educativo, mas sobretudo, muito respeito e amor

às pessoas, inclusive às especificidades de cada um e suas diferenças. É preciso que seja um bom ouvinte, pois assim poderá perceber os pensamentos, princípios, valores e ainda, compartilhar saberes, que são habilidades essenciais para o exercício da função.

Faz-se necessário, de acordo com a literatura e professores entrevistados, que este profissional seja exaustivamente pesquisador, observador e reflexivo, características determinantes para ser um agente provocador de mudanças na escola. Que seja também, inovador e transformador, consciente das transformações do mundo, além de integrado às novas tecnologias, ciente de que algumas ações tradicionais já não cabem no fazer pedagógico atual, quando novas posturas e criatividade são exigidas.

Outra grande aptidão do técnico pedagógico que se propõe a ser parceiro do professor é ser democrático, sem autoritarismo, para que haja participação de todos os envolvidos no alcance dos objetivos. As decisões e ações devem ser assumidas conjuntamente, num espaço coletivo e em clima de harmonia.

Hipótese 2: O professor não reconhece o valor que a ação do técnico pedagógico acrescenta ao seu trabalho, nem sabe quais os apoios que dele pode esperar, percebendo como indesejável a sua colaboração.

De acordo com os professores entrevistados, esta hipótese não se confirma. Em muitos momentos ficou evidenciado que eles reconhecem o valor do profissional técnico pedagógico, sabem o que podem esperar deste profissional e desejam esta colaboração.

Hipótese 3 - A ação do técnico pedagógico é reconhecida pelos professores estando claros e especificados os contributos e apoios que é lícito esperar desses profissionais.

Esta hipótese se confirma parcialmente. Os professores reconhecem a ação dos técnicos pedagógicos, no entanto, uma vez que o número de pedagogos na escola investigada é insuficiente, os processos de contribuição e intervenção dos técnicos pedagógicos junto aos professores são poucos, dada a gama de ações destes profissionais.

Cabe salientar, que, ao analisar o Regimento Comum das Escolas Estaduais do Estado do Espírito Santo, onde estão definidas as atribuições do técnico pedagógico, percebe-se que elas são muitas e variadas, com alto grau de complexidade para a sua execução. Conclui-se que, o número reduzido de técnicos pedagógicos em escolas de grande porte, como é o caso em questão, o desempenho deste profissional fica prejudicado. O quantitativo de técnicos pedagógicos que atuam na escola pesquisada é um agravante, como pode-se verificar nos relatos dos técnicos pedagógicos e professores entrevistados.

Conclui-se, então, por esta pesquisa, que não há possibilidade de se realizar todas as ações que estão prescritas no Regimento Escolar na referida escola, onde 01 (um) técnico pedagógico precisa atender mais de 35 professores em seu turno de trabalho, com uma carga horária de 25 horas semanais. Ressalta-se aqui que as atividades destes

profissionais são aquelas em que reúnem tarefas de supervisor escolar, administrador escolar e orientador educacional, em que num momento histórico anterior, estas funções eram exercidas por pessoas específicas no espaço escolar, inclusive ingressavam na carreira através de concurso público, como é o caso da pesquisadora.

Ao se verificar a legislação que normatiza o quantitativo de técnicos pedagógicos nas escolas, observa-se que há um limitador: O perfil tipológico das escolas da rede, definidos em portaria, não permite mais de (04) quatro profissionais técnicos pedagógicos por escola, sendo este o número máximo.

No ano de 2014, data de conclusão da pesquisa in loco, a referida escola possuía 120 professores, 2200 alunos, cursos de ensino médio e educação profissional, com apenas 04 técnicos pedagógicos distribuídos nos 03 turnos. A pesquisadora aponta este item como um agravante para a escola, pois enfraquece o trabalho do técnico pedagógico, e consequentemente, do processo de ensino e aprendizagem. De acordo com as técnicas pedagógicas entrevistadas, há consciência deste limitador e o veem como um aspecto de fragilidade na escola. Elas revelaram que se sentem incapazes de realizar todas as ações.

Com relação a atuação do técnico pedagógico nos horários de planejamento dos professores, percebe-se que, muitas vezes, o técnico não consegue participar efetivamente, mas aparece como um dos espaços possibilitadores de reflexão e estudo. Alguns professores relataram mudanças na sua prática em sala de aula por conta do aprofundamento teórico, crescimento pessoal e profissional e troca de experiências proporcionadas por meio da mediação do técnico pedagógico. O processo de avaliação da aprendizagem dos estudantes se relevou como pauta principal nas reflexões realizadas entre estes dois sujeitos.

Os planejamentos dos professores são realizados por área de conhecimento e organizados de forma a nortear a prática docente, se revelando em momentos de encontro e socialização entre os próprios docentes e raramente o técnico pedagógico está disponível nestes momentos, devido às suas inúmeras atribuições.

Conclui-se, também, que há um sentimento de pertencimento à escola por parte da equipe entrevistada. A EEEM “E. M. G.” mostra-se diferenciada em alguns aspectos que contribuem para uma coleta de dados positiva, pois a maioria dos professores é efetiva e está na escola há muitos anos e isto colabora para a criação de vínculos afetivos na comunidade escolar.

Nas entrevistas realizadas, identificou-se também, a busca de um esforço coletivo para a harmonia nas relações interpessoais entre os diversos atores da escola, demonstrando preocupação com um trabalho integrado entre o técnico pedagógico, diretor e demais sujeitos escolares. A afetividade se faz presente na comunidade escolar e pautam o

clima da escola pesquisada.

É importante salientar que as reações afetivas que se obtém dos pares são motivos de alegrias ou de tristezas e é também, em termos afetivos, mais do que em termos racionais, que os docentes justificam as suas decisões. Nessa perspectiva, não se pode negar o papel da afetividade no contexto escolar e muito menos na vida dos professores e dos técnicos pedagógicos, que diariamente são bombardeados com diferentes situações que implicam a utilização das competências socioemocionais, que são extremamente importantes e necessárias à escola do século XXI.

Cabe ainda ao técnico pedagógico e ao professor, saberem lidar com os sentimentos experienciados no decorrer da sua atividade profissional e canalizarem para a promoção do crescimento e desenvolvimento de ambos, como pessoas, como instituição (escola) e como profissionais do ensino.

A pesquisa mostrou também que os documentos oficiais onde estão elencadas as atribuições dos técnicos pedagógicos das escolas estaduais deste Estado, bem como a literatura pesquisada, ambos revelaram que estes profissionais devem estar focados nas questões pedagógicas, em detrimento das funções administrativas ou burocráticas. A respeito disso, as entrevistas realizadas com os técnicos evidenciaram que as tarefas administrativas não ocupam muito espaço em suas ações. Relataram ser necessário que, o diretor da escola, como gestor, compreenda o verdadeiro papel do técnico pedagógico e não lhe atribua tarefas que o desvincule do fazer pedagógico na escola.

Diante disso, enfatiza-se que o técnico pedagógico deve ser alguém que tenha uma obra a realizar, assim como, os professores. É no trabalho coletivo planejado com intencionalidade e com ênfase na aprendizagem de todos os alunos que essa obra poderá ser realizada. Assim, as formas tradicionais com caráter técnico-fiscalizatório já não atendem às reais e atuais necessidades das escolas.

Conclui-se que a competência técnica e relacional do técnico pedagógico é determinante para o exercício de sua função no espaço escolar. Espera-se, então, que esta pesquisa venha contribuir para a melhoria da atuação do técnico pedagógico na escola pública, com foco no trabalho do professor e na aprendizagem de todos os estudantes.

É possível elencar possíveis caminhos a se investigar no futuro sobre a questão desta pesquisa, podendo-se destacar:

- Estudos sobre a tipologia que estabelece o quantitativo de técnicos pedagógicos nas escolas da rede estadual e a necessidade de sua revisão, bem como, outros profissionais de apoio aos técnicos, professores e estudantes;

- Estudos que promovam ações de formação, baseados em experiências bem sucedidas, com o intuito de realçar o perfil e as competências necessárias ao técnico pedagógico que lhe permita desenvolver um trabalho em parceria com o professor;
- Estudos que permitam aumentar, nas escolas, a visibilidade e a importância do técnico pedagógico, como líder de um grupo e que acompanha o professor, visando a melhoria de seu desempenho;
- É importante também destacar a necessidade de estudo sobre a experiência docente como pré-requisito para atuação no cargo de técnico pedagógico, haja visto que, atualmente, na rede estadual de ensino, isso não se faz necessário, bem como, a necessidade de estudo acerca do curso de pedagogia no Brasil, que se transformou em curso de formação de professores.
- Estudos que promovam a importância e a necessidade do trabalho com as competências socioemocionais no ambiente escolar, dada a sua importância para a superação dos desafios.

Os estudos elencados são espaços passíveis de reflexão para que ocorram transformações nas escolas, que precisam se assumir como aprendentes e qualificantes. Cumulativamente, ajuda a compreender a concepção do técnico pedagógico como um profissional capaz de promover mudanças no espaço escolar, com base nos princípios da colaboração e da solidariedade.

Assim, este estudo é, por natureza, inconcluso e provocador de novas investigações. Contribuições ou provocações? Na realidade, apenas um estudo. Limitado pelo tempo, mas verdadeiro, pela sensação de, durante três anos, tê-lo vivido, experienciado, não somente como pesquisadora, mas sobretudo, como alguém que tem a sensação de ter contribuído para dar mais visibilidade e importância ao profissional técnico pedagógico, consciente de sua incompletude e da necessidade de se aprender sempre.

BIBLIOGRAFIA

- ALARCÃO, I.(2004). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez Editora.
- ALARCÃO, I. (2006). *Do olhar supervisivo ao olhar sobre a supervisão*. In:Rangel (org.). Supervisão pedagógica. Princípios e Práticas. São Paulo: Papirus.
- ALARCÃO, I; TAVARES, J. (2010). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- ALVES, N. (Coord.). (2009). *Educacão e supervisão. O trabalho coletivo na escola*. São Paulo: Cortez.
- ALMEIDA, C.; SOARES, K. (2010). *Pedagogo escolar: as funções supervisora e orientadora*. Curitiba: IBPEX.
- ALONSO,M. (2003). *A supervisão e o desenvolvimento profissional do professor*. In:FEREIRA,N.S.C.(org). Supervisão educacional para uma escola de qualidade. São Paulo: Cortez.
- ANDRÉ, M.D.E.A. (2005). *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: Liber Livro Editora.
- BRASIL - CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). (2006). *Resolução CNE/CP nº 1*, de 15 de maio de 2006. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 maio, 2006. Seção, p. 11.
- BRASIL, CFE (1969). “Parecer n. 252/69”. Documenta, n. 100, p.101-117.
- BRASIL, CFE (1972). “Parecer n. 867/72”. Documenta, n. 140, p.339-341.
- BRASIL. Decreto nº. 19.890 de 18 de abril de 1931 – *Dispõe sobre a organização do Ensino Secundário. Título II, capítulo II, Art.55, parágrafo 1º e Art. 56*. Disponível na página eletrônica www.senado.gov.br.
- BRASIL. *Lei n. 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 20 dez. 1996.

- BRASIL. MEC/CNE. *Resolução CNE/CP 1/2006*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.
- BRASIL. Ministério da Educação. (1999). Secretaria da Educação Superior. Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia. *Proposta de Diretrizes Curriculares*. Brasília, [Mimeografado].
- BRASIL. Parecer n. 251/62. (1963). *Currículo mínimo e duração do curso de pedagogia*. Relator: Valnir Chagas. Documenta, n. 11, pp. 59-65.
- BRASIL. Parecer n. 252, de 11 de abril de 1969. *Estudos pedagógicos superiores*. Mínimos de conteúdo e duração para o curso de graduação em Pedagogia. Relator: Valnir Chagas.
- CEDES, cadernos. São Paulo. Editora Cortez.
- CLEMENTI, N. (2006). *A voz dos outros e a nossa voz. Alguns fatores que intervêm na atuação do coordenador*. In: ALMEIDA, L. R. de; PLACO, V.M. N.S.(orgs). O coordenador pedagógico e o espaço de mudança. São Paulo.
- ESPÍRITO SANTO. (2010). *Regimento escolar comum da rede estadual de ensino*. Disponível em www.educacao.es.gov.br
- FERNANDES, D. (2009). *Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas*. São Paulo: UNESP.
- FEREIRA, N.S.C.(org).(2003). *Supervisão educacional para uma escola de qualidade*. São Paulo: Cortez.
- FRANCO, M. A. S. (2008). *Pedagogia como ciência da educação*. São Paulo: Cortez.
- FRANCO, M. A. S., LIBÂNEO, J. C. e PIMENTA, S. G. (2007). *Elementos para a formulação de diretrizes curriculares para cursos de Pedagogia*. Cadernos de Pesquisa, v. 37, n. 130, p. 63-97, jan./abr.
- FURLAN, C. M. A. (2015). *História do curso de pedagogia no Brasil: 1939-2005*. Disponível em http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/164_885.pdf. Acesso em 16 de Março.
- HAYDT, R. C.(2001). *Avaliação do processo ensino-aprendizagem*. São Paulo: Ática.

- LACERDA, B. P. de. (1977). *Administração escolar*. 2. Ed. Ver. Atualizada. São Paulo: Pioneira.
- LAPASSADE, G. (2005). *As microssociologias*. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Liber Livro, 2005. (série em educação, v.9)
- LAVILLE, C.; DIONNE, J. (1999). *A construção do saber. Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Minas Gerais: UFMG.
- LIBÂNEO, J. C. (2014). *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 5ª. Ed. Goiânia: Alternativa.
- LIBÂNEO, J. C. (2010). *Pedagogia e Pedagogos, para quê?* São Paulo: Cortez.
- MATTAR, F. N. (1994). *Pesquisa de marketing: metodologia, planejamento, execução e análise*. 2ª. Ed. São Paulo: Atlas, 2v., v.2.
- MEDINA, A. S. (2010). Supervisor escolar: Parceiro político-pedagógico do professor. In: SILVA JUNIOR, C A; RANGEL, A. (orgs). *Nove olhares sobre a supervisão*. São Paulo: Papirus.
- MENESES, J. G. de C. (1977). *Princípios e métodos de inspeção escolar*. São Paulo: Saraiva.
- MINAYO, M.C.S. (org). (2010). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.
- MORIN, E. (2002). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez.
- NÓVOA, A. (2011). *Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida - O regresso dos professores*. 2007. Disponível em: <<http://escoladosargacal.files.wordpress.com/2009/05/regressodosprofessoresantonionovoa.pdf>> Acesso em: 6 de dezembro.
- NÓVOA, A. (1995). *O passado e o presente dos professores*. In: NÓVOA, A. (Coord.). *Profissão professor*. Porto: Editora Porto.
- NÓVOA, A. (2012). *Para uma formação de professores construída dentro da profissão*. 2009. Disponível em: <http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf> Acesso em: 12 de junho.

- ORSOLON, L.A.M. (2006). *O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola*. In: ALMEIDA, L. R. de; PLACO, V.M. N.S.(orgs) *O coordenador pedagógico e o espaço de mudança*. São Paulo.
- PARASURAMAN, A. (2007). *Marketing research*. 2. ed. Addison Wesley Publishing Company, 1991. Cadernos de Pesquisa, v. 37, n. 130, jan./abr.
- PARO, V. H. (2000). **Administração escolar**: introdução crítica. 9. Ed. São Paulo: Cortez.
- PEREIRA, P.F.F.P. (2012). *O supervisor como mediador no processo de desenvolvimento pessoal e profissional do professor- do ideal ao real na escola do sec XXI em Portugal*. Trabalho de dissertação de mestrado, disponível no repositório científico Lusófona. Instituto de educação. Universidade Lusófona do Porto, Porto.
- PERRENOUD, P. (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- PIMENTA, Selma Garrido. (1989). *O orientador educacional como trabalhador intelectual*. PUC, cadernos CEDES, nº 06.
- PIMENTA, S. G. (1991). *O pedagogo na escola pública*. Loyola: São Paulo.
- RICHARDSON, R.J. (1999). *Pesquisa social: métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas
- RONCA, A.C.C.; GONÇALVES, C.L.M.S. In : ALVES, N. (Coord.) (2009). *Educação e supervisão. O trabalho coletivo na escola*. São Paulo: Cortez, 2009.
- SAVIANI, D. (2002). A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da ideia. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). *Supervisão educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação*. São Paulo: Cortez, p.13 – 38.
- SAVIANI, D. (2004). *O legado educacional do século XX no Brasil*. Campinas: Autores Associados. (Coleção Educação Contemporânea).
- SAVIANI, D. (1997). *Sentido da pedagogia e papel do pedagogo*. In: Revista da ANDE, São Paulo, n. 9, p. 27-28.
- SILVA, I. M. da. (2000). *Avaliação Qualitativa Formativa: o portfólio que promove a aprendizagem*. Espírito Santo: UFES.

SILVA JUNIOR, C A; RANGEL, A. (orgs).(2010). *Nove olhares sobre a supervisão*. São Paulo: Papirus.

SENGE, P. et al. *The fifth discipline fieldbook. Strategies and tools building a learning organization*. Nova York: Doubleday, 1994.

SILVA, A.M.C.S. (2013). *A supervisão escolar e as intervenções do supervisor no processo de ensino e aprendizagem*. Trabalho de dissertação, disponível no site: www.Ceif.ulusofona.pt. Universidade Lusófona e Humanidades e Tecnologias. Lisboa.

APÊNDICE A - GUIÃO DA ENTREVISTA APLICADA AOS TÉCNICOS PEDAGÓGICOS

O presente inquérito por entrevista integra-se num trabalho de investigação, a decorrer no âmbito do Curso de Mestrado em Educação, da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Lisboa. Destina-se à concretização de entrevistas a Técnicos Pedagógicos. Tem por finalidade recolher informação, que permita averiguar a identidade profissional dos técnicos pedagógicos. A entrevista é anónima e confidencial.

Identidade Profissional

- 1- É sabido que o curso de Pedagogia sofreu alterações ao longo do tempo. Atualmente, no Estado do Espírito Santo, o pedagogo exerce as funções que antes eram exercidas por outros profissionais. Qual a sua visão em relação à divisão das funções do pedagogo, estabelecidas no modelo tradicional?
- 2- Quais as vantagens e desvantagens de um modelo que agrega todas as funções pedagógicas em um único profissional?
- 3- Tendo vivenciado os dois modelos de atuação, quais deles você prefere ou que você sugere como modelo alternativo ao que foi imposto?

Atuação do Pedagogo

- 4- De que forma o relacionamento interpessoal entre pedagogo e professores interfere na construção de saberes em sala de aula?
- 5- Quais as contribuições da intervenção do pedagogo para o desenvolvimento profissional do professor?
- 6- Pensando na questão da autonomia docente e democratização do processo de aprendizagem, de que modo os espaços para atuação do pedagogo na avaliação da aprendizagem são conquistados?

Muito obrigada!

APÊNDICE B – GUIÃO DA ENTREVISTA APLICADA JUNTO AOS PROFESSORES

O presente inquérito por entrevista integra-se num trabalho de investigação, a decorrer no âmbito do Curso de Mestrado em Educação, da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Lisboa. Destina-se à concretização de entrevistas a professores. Tem por finalidade recolher informação, que permita averiguar a identidade profissional dos técnicos pedagógicos. A entrevista é anónima e confidencial.

Identidade Profissional

- 1- Quando se fala em pedagogo, o que vem a sua cabeça? E em se tratando de identidade profissional, que saberes, práticas e competências são necessárias para ser considerado um bom pedagogo?
- 2- Como você avalia a sua satisfação em relação a este profissional?
- 3- Em quê tal profissional poderia ser melhor?

Atuação do Pedagogo

- 4- Quais as contribuições da intervenção do pedagogo para o desenvolvimento profissional do professor e de que formas este profissional interfere na formação continuada do docente?
- 5- Como você explicaria uma boa relação interpessoal com o pedagogo? E de que forma o relacionamento interpessoal entre pedagogo e professores interfere na formação continuada do docente?
- 6- Pensando na questão da autonomia docente e democratização do processo de aprendizagem, de que modo os espaços para a atuação do pedagogo na avaliação da aprendizagem são conquistados?

Muito obrigada!