

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE – UNICENTRO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO

LILIANI HERMES CORDEIRO SCHVARZ

**A ESFERA DA COTIDIANIDADE E DA NÃO-COTIDIANIDADE:  
DESAFIOS E LIMITES NA AÇÃO DO PEDAGOGO NA ESCOLA**

GUARAPUAVA  
2014

LILIANI HERMES CORDEIRO SCHVARZ

**A ESFERA DA COTIDIANIDADE E DA NÃO-COTIDIANIDADE:  
DESAFIOS E LIMITES NA AÇÃO DO PEDAGOGO NA ESCOLA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação.

Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais, História e Organização da Educação.

Orientador: Prof. Dr. Alessandro de Melo

GUARAPUAVA  
2014

S397e Schvarz, Liliani Hermes Cordeiro  
A esfera da cotidianidade e da não-cotidianidade: desafios e limites na ação do pedagogo na escola / Liliani Hermes Cordeiro Schvarz.– Guarapuava: Unicentro, 2014.  
xi, 133 f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual do Centro-Oeste, Programa de Pós Graduação em Educação.

Orientadora: Prof. Dr. Alessandro de Melo.

Banca examinadora: Profa. Dra. Gisele Masson, Profa. Dra. Marlene Lúcia Siebert Sapelli, Profa. Dra. Michelle Fernandes Lima, Profa. Dra. Sandra T. Urbanetz.

#### Bibliografia

1. Educação. 2. Teoria. 3. Pedagogia. 4. Pedagogo. 5. Formação. 6. Cotidianidade. 7. Conhecimento. I. Título. II. Programa de Pós-Graduação em Educação.

CDD 20. ed. 370.1

LILIANI HERMES CORDEIRO SCHVARZ

**A ESFERA DA COTIDIANIDADE E DA NÃO-COTIDIANIDADE:  
DESAFIOS E LIMITES NA AÇÃO DO PEDAGOGO NA ESCOLA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO para obtenção do título de Mestre em Educação.

Este exemplar corresponde à redação final da dissertação defendida e aprovada pela Banca Examinadora em 29/08/2014.

BANCA EXAMINADORA

---

Prof. Dr. Alessandro de Melo (Orientador)  
UNICENTRO

---

Profª Drª Gisele Masson  
UEPG

---

Profª Drª Marlene Lúcia Siebert Sapelli  
UNICENTRO

---

Profª Drª Michelle Fernandes Lima  
UNICENTRO

---

Profª Drª Sandra T. Urbanetz  
IFPR

Para Romeu, Luiz Arthur e Rafaela, razão de tudo.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, que me compreende sem nenhuma explicação.

Ao meu esposo Romeu Schvarz Sobrinho, aos meus filhos Luiz Arthur Schvarz e Rafaela Schvarz, pelo incentivo e apoio às minhas escolhas.

Ao meu orientador Prof. Dr. Alessandro de Melo, pela incansável dedicação, pelo incentivo, pelas palavras encorajadoras, pela demonstração de interesse genuíno pelo conhecimento, desde o início do processo de construção deste trabalho.

A ele minha gratidão, respeito e admiração.

À minha amiga Simone Bastos Nascimento pela dica valiosa sobre “pesquisar Gramsci” com o professor Alessandro, quando num momento de incertezas, fez-me sentir estimulada a participar do processo de seleção do mestrado.

Às pedagogas que contribuíram significativamente com este estudo, me recebendo e dispensando seu tempo de trabalho para serem entrevistadas por mim. A elas meu respeito e gratidão.

Aos meus colegas do mestrado, pelos momentos agradáveis e desafiantes que passamos juntos.

À professora Marlene Lúcia Siebert Sapelli pelo apoio, pelo exemplo de dedicação, ética e profissionalismo sem fronteiras.

Às professoras Gisele Masson e Michelle Fernandes Lima pelo aprendizado, crescimento e abertura de alternativas.

*Apenas quando somos instruídos pela realidade é que podemos mudá-la.*  
*Bertolt Brecht*

## RESUMO

A pesquisa teve como objetivo analisar os elementos que norteiam a ação do pedagogo na cotidianidade e não cotidianidade escolar. A busca concentrou esforços para compreensão do fenômeno a partir da abordagem teórica e filosófica marxista de Agnes Heller sobre a vida cotidiana. Assim, a categoria da cotidianidade foi o pano de fundo do estudo. Sobre a formação do pedagogo e sua atuação profissional, a pesquisa trilhou pelos textos de Dermeval Saviani, José Carlos Libâneo, Selma Garrido Pimenta, entre outros, cujas publicações contribuíram com a compreensão sobre o fenômeno histórico do curso de Pedagogia no Brasil desde sua instituição em 1939 até as proposições das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia em 2006. Também foi desenvolvida uma pesquisa de campo junto a dez pedagogas da rede de ensino pública estadual e particular do Ensino Fundamental e Médio de Guarapuava/PR. O instrumento de coleta das informações foi a entrevista semiestruturada. A análise dos dados foi conduzida pelos parâmetros do materialismo histórico dialético, tendo em vista a teoria de Agnes Heller sob o mesmo direcionamento. Considerando as limitações do estudo, os resultados evidenciam que existe uma preocupação em torno da formação para a prática, cujo pressuposto é o de que a formação do pedagogo deve ser voltada para o saber fazer. Também foi possível observar o predomínio da ação do pedagogo baseada no senso comum em detrimento do conhecimento teórico-científico, tendo em vista a invasão de ações cotidianas e, por vezes alienadas, no exercício profissional do pedagogo na escola.

**Palavras-chave:** pedagogo, pedagogia, cotidianidade, não-cotidianidade, atuação do pedagogo.

## ABSTRACT

The objective of this research is to analyze some elements regarding the pedagogue's action in scholar quotidian and no-quotidian. Some efforts were concentrated to understand this phenomenon since Agnes Heller's Marxist theory and philosophy about daily life. Therefore, quotidian category was the base of this study. About the pedagogue's formation and his professional performance some texts by Dermeval Saviani, José Carlos Libâneo, Selma Garrido Pimenta, and others, were read. These texts helped to understand the historical phenomenon of Pedagogy in Brazil since its beginning in 1939 until the propositions from National Curricular Policy to Pedagogy graduation in 2006. A field survey was also performed with ten pedagogues from public and private schools where there were Junior High School and High School students in Guarapuava/PR. The semi structured interview was the instrument to collect data. The analysis of the data was based on dialectical historical materialism and Agnes Heller's theory. Considering limitations of this study, results were people are interested in practice formation whose assumption is that the objective of pedagogue's formation is the know-how, the *savoir-faire*. It was also possible to notice the predominance of pedagogue's action based on common sense to the detriment of theoretical scientific knowledge since the pedagogue's professional work have been influenced a lot of by daily actions, some of them alienated.

**Key-words:** pedagogue, Pedagogy, quotidian, no-quotidian, pedagogue's performance.

## SUMÁRIO

### INTRODUÇÃO

<b>1 TEORIA DO COTIDIANO .....</b>	<b>17</b>
1.1 Cotidiano e não-cotidiano: uma análise filosófica. ....	17
1.2 O efeito catártico no processo de apropriação consciente do conhecimento científico na cotidianidade .....	29
<b>2 PEDAGOGIA E PEDAGOGOS: FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO.....</b>	<b>36</b>
2.1 Formação em Pedagogia: da instituição do curso, em 1939, às Diretrizes Curriculares Nacionais em 2006 .....	36
2.2. Interfaces da profissionalização e o caráter ontológico e epistemológico da formação do pedagogo .....	58
<b>3 A AÇÃO DO PEDAGOGO NO COTIDIANO ESCOLAR.....</b>	<b>79</b>
3.1 Prática de ensino: os estágios curriculares e a formação do pedagogo para a docência.....	82
3.2 A relação ciência <i>versus</i> senso comum na ação profissional do pedagogo	94
3.3 A invasão das ações cotidianas como fenômeno alienante na atuação profissional do pedagogo .....	100
3.4 A prática pedagógica e a necessária superação da cotidianidade, do ecletismo e da falsa dualidade teoria e prática .....	112
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>120</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>128</b>
<b>APÊNDICE .....</b>	<b>133</b>

## INTRODUÇÃO

A função do pedagogo<sup>1</sup> e sua atuação profissional têm sido, historicamente, foco de discussões entre educadores e pesquisadores. Pelo viés da cotidianidade, este estudo busca analisar os elementos que orientam a ação do pedagogo no cotidiano escolar. O pressuposto segue na direção de que o pedagogo, por sua formação, é um profissional capaz de compreender e intervir na realidade escolar, não apenas em relação às práticas de sala de aula, mas também de gestão, de planejamento e orientação educacional. Assim, busca-se compreender como o pedagogo articula os seus conhecimentos na esfera da cotidianidade e da não-cotidianidade.

O cotidiano é organizado por um protocolo necessário para o funcionamento dos diferentes setores sociais e da vida em si, e não é diferente no caso da escola. E, nesse movimento, o cotidiano vai assumindo certo domínio sobre a vida dos sujeitos, que, por sua vez, agem espontaneamente, sem necessariamente refletir sobre as ações que realizam. É na esfera da não-cotidianidade, no entanto, que as convicções são abaladas, as certezas são repensadas, são apontados novos questionamentos e olhares sobre a realidade e sua configuração, suas contradições, bem como suas possibilidades de mudança, tendo em vista a mobilidade permanente da realidade. A partir desse princípio, compreende-se que se as ações cotidianas invadem um grande espaço na ação dos sujeitos, também impedem que novas fronteiras de indagação e concepções importantes na revisão de conceitos empreendam outras possibilidades e perspectivas.

A cotidianidade como fenômeno presente no âmbito escolar, como singularidade da totalidade, se dá a partir das relações que se produzem e reproduzem nesse espaço, bem como de acordo com a organização, o funcionamento do cotidiano escolar e suas peculiaridades. Nessa direção, observa-se que o pedagogo transita entre as atividades cotidianas de demanda imediata, de caráter burocrático ou referente às relações interpessoais pertinentes

---

<sup>1</sup> O uso do termo “pedagogo”, no masculino, não significa por parte da autora o desconhecimento das questões de gênero que, inclusive, envolvem a profissão. Referimo-nos, portanto, a pedagogos e pedagogas, homens e mulheres que atuam na prática profissional mediadora nas escolas, na função pedagógica.

à escola, e as atividades não-cotidianas da profissão, ou seja, aquelas que demandam a ação a partir dos fundamentos científicos da Pedagogia.

O cotidiano escolar tem uma relação direta com a cultura organizacional da escola, que implica os diversos aspectos pertinentes ao seu funcionamento, ao contexto em que se localiza a escola e às relações que se desenvolvem no seu interior, relações pedagógicas, profissionais e, até mesmo, pessoais.

A proposição que subjaz este trabalho é que o desafio da ação do pedagogo na escola pode assumir um caráter de superação de uma ação meramente cotidiana, que não se referencie nos elementos científicos configuradores do campo de sua formação acadêmica. Ao mesmo tempo, a preocupação que motivou este estudo foi a percepção de que é aparentemente este o caso na maioria das escolas, o que, inclusive, leva a uma perda de identidade profissional e, no cotidiano escolar, a uma certa rejeição aos pedagogos por parte dos professores, pais e estudantes. Assim, a escolha do tema de estudo foi definida a partir da inquietação em torno da ação pedagógica e educativa do pedagogo no espaço escolar e a relação desta ação com elementos cotidianos e não-cotidianos, partindo do pressuposto da dominância daqueles sobre estes.

A pesquisa bibliográfica teve como suporte teórico textos de Agnes Heller (2008), Dermeval Saviani (2006, 2009, 2012), Newton Duarte (1998, 2007, 2011, 2012), Karel Kosik (2002), Marx e Engels (2007), Iria Brzezinski (2012), José Carlos Libâneo (2001, 2010, 2012), Selma Garrido Pimenta (2012), Istvan Mészáros (2005, 2006) entre outros, que contribuíram efetivamente para consolidação e compreensão do estudo.

A análise teórica partiu da problemática da teoria marxista do cotidiano, a qual compreende o cotidiano como esfera das objetivações humanas (DUARTE, 1998; 2007; HELLER, 2008; NETTO; CARVALHO, 2012).

Pela apropriação das objetivações genéricas, o homem insere-se nos diferentes contextos da realidade. A categoria de cotidianidade sintetiza o processo de humanização dos sujeitos na medida em que estes produzem sua existência material e intelectual por meio das relações sociais e com a natureza. Diferente dos animais, o homem tem o controle sobre seu desenvolvimento, não se restringindo aos limites dos determinantes biológicos. Assim, podemos compreender que a evolução intelectual dos sujeitos está relacionada aos

parâmetros do não cotidiano, na cotidianidade. Se considerarmos que a vida cotidiana é a vida de todo homem, que não há vida fora da cotidianidade, o não cotidiano depende em grande medida de suas decisões e escolhas ao longo do processo de desenvolvimento.

Nessa direção, entendemos que a ação pedagógica, em primeiro lugar, localiza-se no universo da não cotidianidade ou, pelo menos, no limiar entre as duas. A partir desse princípio, compreende-se que o pedagogo poderá ser agente de mudança, atuando no universo da não cotidianidade, ou seja, poderá intervir provocando, instigando a mudança, como mediador entre o cotidiano e o não cotidiano no processo educativo, na relação que constrói com os outros sujeitos no espaço escolar, mas também com os sujeitos que não estão nesse espaço.

Daí a importância de se compreender as motivações das ações dos pedagogos nas escolas, ou seja, se suas ações são motivadas apenas e tão somente pelo conhecimento tácito, pela experiência ou pelas relações pessoais construídas, o que, ademais, é uma esfera ineliminável da atuação de qualquer ser humano, ou ainda se a formação acadêmica tem peso nas ações cotidianas nas escolas, ou seja, se o cabedal teórico apreendido na formação inicial ou continuada tem influência na prática profissional.

Vale lembrar que a superação da alienação produzida pelo cotidiano, depende das ações não cotidianas, ou seja, a passagem do estado do indivíduo “em-si” para o estado de indivíduo “para-si”, relação consciente com o mundo e com ele mesmo, questões tratadas ao longo do primeiro capítulo. Nessa direção, é importante pensar o pedagogo como sujeito em atitude “desperta”, atitude de superação da inércia frente aos desafios do cotidiano, militando pela renovação de suas concepções enquanto instrumento de compreensão sobre a realidade como fenômeno constituído pela intervenção histórica do homem, em que homem e realidade, objetiva e dialeticamente, permanecem em constante movimento de mudança, a partir das relações entre os elementos da totalidade a que pertecem.

Tal princípio orienta a compreensão sobre a mobilidade do processo educativo, em que a padronização, a repetição das ações delimitadas cotidianamente, as ações protocolizadas, no sentido estrito da educação dos sujeitos, não transformam nem a realidade nem os sujeitos, são apenas ações mantenedoras de um estatuto alienante dos sujeitos que o reproduzem.

Em síntese, a problematização desta pesquisa tem como foco a ação do pedagogo na cotidianidade, na esfera do cotidiano e na esfera do não-cotidiano, trazendo como questionamento: quais são os elementos que orientam a ação dos pedagogos na sua prática cotidiana?

A metodologia utilizada segue os parâmetros da teoria social marxista, que, por sua vez, busca interpretar a realidade, seu movimento, suas contradições e complexidades, a partir de uma realidade objetiva em constante processo de transformação pela práxis, atividade humana criadora e transformadora da realidade e do próprio homem. O estudo traz como categoria principal de análise a cotidianidade, como fenômeno da totalidade, cuja complexidade mantém relação com um conjunto de outros fenômenos da realidade concreta.

Para a análise documental, foram consultados documentos oficiais: as Resoluções nº 1 e 2 do Conselho Nacional de Educação – Conselho Pleno – CNE-CP, de 18 e 19 de fevereiro de 2002, que norteiam os aspectos didático-pedagógicos para os cursos de Pedagogia; a Resolução nº 1 do Conselho Nacional de Educação Conselho Pleno de 15 de maio de 2006, que “Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura”; também foi utilizada como fonte de informação para análise da função proposta no Edital nº 37/2004, Decreto nº 2508 da Secretaria de Estado da Administração e da Previdência (SEAP) de 20/01/2004, do concurso para Professor Pedagogo no Estado do Paraná. As informações buscadas nos documentos referenciados justificam-se tendo em vista o período de formação acadêmica dos sujeitos da pesquisa, bem como o acesso à função pedagógica por meio do concurso, em 2004.

O estudo busca compreender a relação da ação do pedagogo, como prática educativa, com a realidade objetiva do cotidiano escolar, pela categoria da cotidianidade e por meio da pesquisa de campo junto a um grupo de dez pedagogas de escolas de Guarapuava-PR, sendo oito públicas e duas da rede particular de ensino. Das dez pedagogas entrevistadas, nove cursaram Pedagogia na Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO, em Guarapuava-PR, e uma em uma faculdade da rede particular da mesma cidade. O período de formação das pedagogas foi entre 1998 e 2003.

O critério de escolha das escolas se deu a partir da localização, tendo em vista analisar o trabalho das pedagogas em realidades distintas, distribuídas da

seguinte forma: nos bairros, quatro escolas públicas e uma escola particular; na zona rural, duas escolas públicas; na área central, duas escolas públicas e uma escola particular.

O instrumento de coleta de informações utilizado foi entrevista semiestruturada, com questionamentos voltados para a formação profissional das pedagogas e a prática educativa desenvolvida na escola, de acordo com a perspectiva da ação cotidiana e não-cotidiana.

Para a análise mais aprofundada dos dados empíricos, alguns elementos relatados pela maioria dos sujeitos entrevistados foram elencados como categorias de conteúdo, elementos identificados na argumentação das pedagogas em relação à sua formação no curso de Pedagogia e aplicação do conhecimento na prática profissional. As categorias, formando uma totalidade em que os fenômenos mantêm relação entre si e com outros fenômenos, aumentando a complexidade da relação, contribuem para a compreensão do fenômeno problematizado, direcionando o foco e a análise de forma mais objetiva, tendo em vista as limitações que se impõem ao processo de investigação e estudo do objeto.

A partir dos pressupostos teóricos descritos acima, o primeiro capítulo traz a abordagem filosófica sobre a teoria do cotidiano em duas esferas: as objetivações cotidianas e não-cotidianas, considerando que da era primitiva à contemporaneidade a vida cotidiana é a vida de todos os dias, em todos os tempos e espaços. É a vida organizada pelo contexto social, ao qual pertencem os sujeitos, independentemente do caráter social da realidade dada. Heller (2008) confirma esse conceito, ao nos dizer que, independente do posto ocupado pelo sujeito na vida cotidiana e divisão social do trabalho intelectual e físico, todos vivem a vida cotidiana, todos estão inseridos nela por suas objetivações.

Dessa forma, a vida cotidiana é o cenário das relações sociais que dão formato à vida dos sujeitos. Para refletir sobre a ação dos sujeitos na cotidianidade, é importante e necessário identificar alguns dos elementos que permeiam esse movimento e conduzem à compreensão do processo, como a produção da existência, a reprodução social e individual, a produção do conhecimento e a alienação. Assim, as interfaces da cotidianidade, são abordadas como categoria de uma totalidade configurada pelas relações sociais em que os sujeitos produzem e reproduzem o mundo, interferindo nele, intervindo

sobre a realidade na busca de significados e respostas, bem como na construção de conceitos e na revisão de princípios que norteiam a vida cotidianamente.

O segundo capítulo traz considerações sobre a formação profissional do pedagogo. Uma análise histórica desde a instituição do Curso de Pedagogia em 1939 às Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia de 2006. São objetos da análise, também, os avanços e retrocessos, as contradições e complexidades na profissionalização do pedagogo e seu papel na formação educativa no espaço escolar. Ao longo do período analisado, foram realizados estudos e publicações<sup>2</sup>, cuja discussão aborda as inquietações em torno do curso de Pedagogia.

O terceiro capítulo apresenta a análise dos dados empíricos da pesquisa de campo, coletados junto às pedagogas como sujeitos do estudo. A partir dos dados, os tópicos, caracterizados pelos dizeres em comum das pedagogas os quais representam as atividades profissionais desenvolvidas pelas mesmas na cotidianidade escolar em que estão inseridas, foram classificados como categorias de análise.

A análise contempla a ação das pedagogas entrevistadas entre o cotidiano e o não-cotidiano da atividade educativa no espaço escolar, considerando suas concepções em torno do processo educativo, bem como a proposta da SEED (Secretaria de Estado de Educação) sobre a função do pedagogo na Rede Estadual de Ensino no Paraná<sup>3</sup>.

---

<sup>2</sup> Estudos e publicações como o livro “Pedagogia, ciência da educação?” (PIMENTA, 1996) que atingiu a 5ª edição em 2006. Organizada por Selma Garrido Pimenta, essa publicação traz textos de Tarso Bonilha Mazzotti, “Estatuto de cientificidade da pedagogia”, de Selma Garrido Pimenta, “Panorama atual da didática no quadro das ciências da educação: educação, pedagogia e didática”, de Antônio Nóvoa, “As ciências da educação e os processos de mudança”, e de José Carlos Libâneo, “Que destino os educadores darão à pedagogia?”. Esse esforço teve sequência com novas publicações, entre as quais se destacam o livro de José Carlos Libâneo (1998), “Pedagogia e pedagogos, para quê?” Que chegou, em 2007, à 9ª edição; a obra coletiva organizada por Selma Garrido Pimenta, Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas, lançada em 2002, que alcançou a 2ª edição em 2006; e Pedagogia como ciência da educação, de Maria Amélia Santoro Franco, publicado em 2003 (SAVIANI, D. A pedagogia no Brasil: história e teoria. Campinas, SP: Autores Associados, 2012).

<sup>3</sup> PARANÁ. Secretaria de Estado da Administração e da Previdência Departamento de Recursos Humanos – SEAP. Edital 037/2004. Decreto nº 2508 de 20/01/2004. [http://www.cops.uel.br/concursos/seap\\_2004/Edital\\_037\\_2004.pdf](http://www.cops.uel.br/concursos/seap_2004/Edital_037_2004.pdf) acesso em 26/03/2014.

## **CAPÍTULO 1 - TEORIA DO COTIDIANO**

A atividade humana, sobre a realidade, estrutura o cotidiano da vida do homem. Historicamente a intervenção humana sobre a realidade objetiva prescreveu a necessidade de adaptação e organização, a partir das transformações promovidas pelo homem, sobre o mundo e sobre si mesmo e a partir das condições dadas pela natureza. Nesse cenário, a vida cotidiana foi sendo progressivamente estruturada, pelas ações que se tornaram cotidianas decorrentes da exigência de funcionalidade e organização da vida em cada momento histórico do homem. Mas, também, pelas ações não-cotidianas, que expressam superação das limitações impostas pela superficialidade do cotidiano, das atividades repetidas, das concepções paralisantes.

### **1.1 Cotidiano e não-cotidiano: uma análise filosófica**

A abordagem proposta aqui sobre o cotidiano e o não-cotidiano parte do ponto de vista do cotidiano, não como meramente prática diária, característica da rotina. Embora não tenhamos assumido esse compromisso, reconhecemos a importância de refletir com Kosik (2002, p. 80) a partir da compreensão de que “a vida cotidiana é antes de tudo organização, dia a dia, da vida individual dos homens; a repetição de suas ações vitais é fixada na repetição de cada dia, na distribuição do tempo em cada dia”. É atividade humana, como reprodução social e individual dos sujeitos, bem como reprodução da realidade historicamente produzida a partir de determinado nível de consciência e intencionalidade.

Para Heller (2008, p. 31), “[a] vida cotidiana é a vida de todo homem. Todos a vivem, sem nenhuma exceção, qualquer que seja seu posto na divisão do trabalho intelectual e físico”, porque diferente das outras espécies, o homem, como ser social e não sujeito ao determinismo e adaptação biológica, é capaz de produzir sua existência assumindo o controle sobre seu desenvolvimento e sobrevivência. Segundo Duarte (2008, p. 32), “não basta que os indivíduos sobrevivam, é preciso que realizem atividades que reproduzam a sociedade, que reproduzam a realidade produzida historicamente pelos homens”.

Faz-se necessário, no entanto, reconhecer que tal controle tem diminuído frente as transformações sociais ocorridas ao longo da historicidade dos sujeitos. Isso se deve à retirada do grau de liberdade de assumir o controle sobre sua evolução, pela sujeição às imposições da organização da vida social e econômica que dão as diretrizes de comportamento dos sujeitos, nos diversos segmentos da vida cotidiana. As conexões estabelecidas entre o sujeito e o mundo são determinadas pelo sistema de organização da realidade e da vida, interferindo na escolhas, nas concepções e nas formas de pensar e agir dos sujeitos.

Pensamento e ação traduzem-se pelas concepções sobre a realidade e, portanto, influenciam na configuração da vida cotidiana, que, por sua vez, deve-se à organização sócio-histórica dos homens por meio da ação destes sobre a realidade objetiva, pelo fazer histórico do homem integrando tal realidade à sua própria história, dentro de uma totalidade concreta de fenômenos que permeiam sua existência e a vida cotidiana. Heller (2008, p. 34) afirma que “[a] vida cotidiana não está ‘fora’ da história, mas no ‘centro’ do acontecer histórico: é a verdadeira ‘essência’ da substância social.” Nesse sentido, a vida cotidiana, por sua historicidade, acontece pelo movimento de criação do conteúdo objetivo da existência dos homens, os quais, por seu turno, pertencem à cotidianidade da vida, inevitavelmente, inseridos pelas interações sociais nos diversos eventos da vida cotidiana, seja no trabalho, no lazer, na vida privada, nas relações sociais em geral, pela reprodução.

Além da reprodução biológica como fator de continuidade da espécie, é necessária a reprodução da realidade objetiva historicamente produzida. Para além da sobrevivência, a organização social da vida cotidiana é constituída por determinantes relacionados à produção material como atividade humana, que se traduz como objetivações sobre a realidade, ampliando o acesso dos sujeitos à compreensão e à apropriação do mundo e dos seus significados.

De acordo com Duarte (2007), as objetivações que configuram a ação dos homens sobre a realidade são descritas como objetivações genéricas em-si e objetivações genéricas para-si, mantendo uma relação explicativa ou conceitual para a compreensão da vida no cotidiano e do não-cotidiano nas reproduções da realidade social e dos indivíduos. Duarte (2007, p. 33) enfatiza que “[as] objetivações genéricas em-si formam a base da vida cotidiana e são constituídas

pelos objetos, pela linguagem e pelos usos e costumes.” A atividade social na esfera do cotidiano expressa a inserção dos sujeitos na cotidianidade previamente estabelecida, anterior ao sujeito, no mundo dado, “pronto”, ao qual o sujeito deverá “adaptar-se” para conquistar sua autonomia e adquirir maturidade quanto à convivência no grupo a que pertence, tornar-se adulto e desenvolver sua capacidade de viver autonomamente sua cotidianidade.

Nesse contexto, o sujeito precisa “aprender a viver”, adotando parâmetros globais de comportamento, de forma individual. Inserido na cotidianidade do mundo “pronto”, as ações vão sendo naturalmente assimiladas e praticadas, tornando-se cotidianas, necessárias e facilitadoras da vida do sujeito, pela manipulação e domínio de atividades das quais não pode prescindir, sem necessariamente manter uma relação consciente com tais objetivações.

Ao aprender a falar, por exemplo, o sujeito não depende de um treinamento sistematizado. A comunicação como objetivação em si ocorre com a convivência em seu contexto social, em que o processo de aquisição da fala vai acontecendo de forma espontânea, ou seja, simplesmente os sujeitos fazem uso da linguagem falada como processo “natural” de comunicação em seu contexto social. Da mesma forma ocorre com outras práticas sociais cotidianas, próprias de cada contexto da vida cotidiana. Heller (2008, p. 31) afirma que “[a] vida cotidiana é a vida de todo homem. Todos a vivem, sem nenhuma exceção, qualquer que seja seu posto na divisão do trabalho intelectual e físico”.

As representações da realidade implicam uma relação de autonomia relativa, por meio das relações dadas na vida cotidiana. A vivência envolve todos os gestos, os fazeres de cada dia, a oposição, a concordância, as parcerias, as diferenças, a simultaneidade dos opostos. É a cotidianidade que, segundo Veiga (1996, p. 56), “[...] atinge um modo de existência social que flui entre o fictício e o real, o abstrato e o concreto, o homogêneo e o heterogêneo.” Tal irregularidade e, ao mesmo tempo, organização social da vida cotidiana refletem organicidade e heterogeneidade nos seus vários setores, como, por exemplo, no trabalho, na vida individual ou privada, nas atividades de lazer ou descanso, na sistematização das atividades humanas individuais ou sociais de forma hierárquica e heterogênea. De acordo com Heller (2008), a hierarquia e a heterogeneidade da vida cotidiana referem-se à sua significação e ao seu conteúdo objetivo ou

importância dos tipos de atividade. As estruturas econômico-sociais determinam a hierarquia na vida cotidiana.

Assim, por exemplo, nos tempos pré-históricos, o trabalho ocupou um lugar dominante nessa hierarquia; e, para determinadas classes trabalhadoras (para os servos, por exemplo) essa mesma hierarquia se manteve durante ainda muito tempo; toda a vida cotidiana se constituía em torno da organização do trabalho, à qual se subordinavam todas as demais formas de atividade (HELLER, 2008, p. 32).

As esferas heterogêneas da vida cotidiana, formadas por suas partes orgânicas, bem como a hierarquia, são necessárias para percebermos a cotidianidade na vida cotidiana, pelo movimento simultâneo das representações objetivas da heterogeneidade e pelo funcionamento da hierarquia. Dessa forma, o funcionamento social e mecânico da realidade objetiva configuram o cotidiano de todos os dias, de todos os homens, pelas objetivações em-si.

E pela prática das objetivações em-si, ninguém vive fora da cotidianidade. Nascendo na cotidianidade, o homem é inserido no mundo de uma realidade “pronta”, na realidade do senso comum e, gradativamente, acomoda-se ou não a tal realidade na medida em que se desenvolve, vivendo objetivamente no grupo social a que pertence, adequando-se ou não à configuração social do grupo e aprendendo a satisfazer suas necessidades, que também são criadas socialmente. Assim, entendemos que

O homem já nasce inserido em sua cotidianidade. O amadurecimento do homem significa, em qualquer sociedade, que o indivíduo adquire todas as habilidades imprescindíveis para a vida cotidiana da sociedade (camada social) em questão. É adulto quem é capaz de viver por si mesmo a sua cotidianidade (HELLER, 2008, p. 33).

A vida cotidiana requer que os sujeitos assimilem procedimentos condizentes com o formato social dado a ela pela cotidianidade, como movimento que se dá nas interações sociais nos diferentes eventos da vida cotidiana. Para Veiga (1996, p. 56), “[...] a relação do homem com a cotidianidade é direta, propiciando um processo de amadurecimento do indivíduo, que se reproduz diretamente como indivíduo e indiretamente como membro de um complexo social”.

É no cotidiano que o homem se faz, interferindo, experimentando, propondo, participando, se relacionando e se desenvolvendo num movimento de continuidade, descontinuidade, criação e recriação. Kosik (2002, p. 28) afirma que “o homem só conhece a realidade na medida em que ele cria a realidade humana e se comporta antes de tudo como ser prático”. O acesso ao conhecimento da realidade se dá pela reprodução espiritual e intelectual que os sujeitos dimensionam em torno da realidade vivida, experimentada na complexidade e nas contradições de uma cotidianidade que se faz no momento e na rotina, como apropriação do mundo, pelo homem, ao conhecê-lo. E conhecê-lo implica mais do que meramente contemplá-lo. Assim,

Não é possível compreender imediatamente a estrutura da coisa ou a coisa em si mediante a contemplação ou a mera reflexão, mas sim mediante uma determinada atividade. Não é possível penetrar “na coisa em si” responder à pergunta – que coisa é a “coisa em si? – sem a análise da atividade mediante a qual ela é compreendida; ao mesmo tempo, esta análise deve incluir também o problema da criação da atividade que estabelece o acesso à “coisa em si”. Estas atividades são os vários aspectos ou modos da apropriação do mundo pelos homens (KOSIK, 2002, p. 28).

Na organicidade da vida cotidiana e pela prática de apropriação do mundo os sujeitos podem inserir-se como agentes ativos, criativos ou como sujeitos passivos, reprodutores de uma cultura dada, pré-estabelecida. E, embora tais condições não sejam elementos determinantes na ação dos sujeitos, poderão contribuir com a manutenção de paradigmas, paralisando a ação modificadora e gerando acomodação aos modelos comportamentais vigentes, pela produção e reprodução, cuja possibilidade de transformação poderá reduzir-se. É importante lembrar que os sujeitos por sua condição de agentes ativos, criativos e conscientes, poderão ainda assim submeter-se à reprodução tendo em vista questões de ordem estrutural da realidade presente.

As ações no cotidiano quando não percebidas ou interpretadas pela lente da reflexão, da análise sobre a atividade em si, podem cristalizar o agir, permanecendo no campo do desejável, da intenção, distante de uma ação efetiva. Dizendo de outra forma, isso ocorre quando o sujeito reconhece a importância de uma ação que provoque mudança e rompimento de protocolos imobilizadores, mas não se posiciona de acordo com suas concepções, sucumbindo diante das

imposições da realidade ou tornando-se cúmplice. Pode-se entender esse processo como uma totalidade de fenômenos interdependentes que se manifestam na atividade e, também, na inatividade. Na atividade, promovida pelas necessidades cotidianas requeridas pela realidade e suas proposições, sendo movimento próprio do cotidiano e suas implicações. Na inatividade, pela reprodução e alienação dos sujeitos inseridos na mera repetição de ações que se manifestam mecanicamente, a partir das relações sociais e da ação alienada, que por sua vez gera a consciência também alienada.

Cabe aqui refletir sobre o processo de alienação ou estranhamento em relação às atividades produzidas sobre a realidade pelos sujeitos, na vida cotidiana, sob o ponto de vista marxista da alienação, a partir da relação entre o trabalho as determinações econômico-sociais.

Na acepção marxista, por conseguinte, a alienação é um fenômeno que deve ser entendido a partir da atividade criadora do homem, nas condições em que ela se processa. Deve ser entendido, sobretudo, a partir daquela atividade que distingue o homem de todos os outros animais, isto é, daquela atividade através da qual o homem produz os seus meios de vida e se cria a si mesmo: o trabalho humano (KONDER, 2009, p. 40).

Ainda na perspectiva marxista,

O trabalho produz ao mesmo tempo mercadorias e o operário enquanto mercadoria. O resultado do trabalho se enfrenta com seu produtor como um objeto alheio, estranho – está dado o mecanismo essencial de explicação da alienação (MARX; ENGELS, 2007, p. 13).

Entende-se, assim, que pela alienação os sujeitos tornam-se estranhos às suas atividades humanas sobre a realidade. E uma vez alheios ao resultado de sua produção, a relação sujeito-objeto enquanto autocriação inexistente. Nessa direção, a vida cotidiana em seu movimento também é produzida alienadamente, por sua organização social e econômica. E, por conta dessa cotidianidade, a alienação pode ser um processo que atinge todos os sujeitos de uma forma ou de outra. Segundo Konder (2009, p. 43), “a alienação, dentro de uma sociedade dividida em classes, acaba por atingir todos os indivíduos que a compõem, tanto explorados quanto exploradores”. Tributária de tal fenômeno é a demanda de

sobrevivência, que impõe aos sujeitos a necessidade de produção e reprodução da vida material pela atividade humana.

Mészáros (2006, p. 80) contribui na análise do conceito de estranhamento ou alienação dos sujeitos em relação à atividade humana, como produção e reprodução, afirmando que “a atividade produtiva é então a fonte da consciência, e a ‘consciência alienada’ é o reflexo da atividade alienada ou da alienação da atividade, isto é, da autoalienação do trabalho”. E, mais,

A atividade produtiva é, então, atividade alienada quando se afasta de sua função apropriada de mediar humanamente a relação sujeito-objeto entre homem e natureza, e tende, em vez disso, a levar o indivíduo isolado e reificado a ser reabsorvido pela ‘natureza’ (MÉSZÁROS, 2006, p. 81).

Isso ocorre quando a atividade produtiva não exerce sua função mediadora na relação sujeito-objeto, antes, porém, configura-se como ação alienada dos sujeitos ou estranha aos mesmos. As ações cotidianas e convencionais como assimilação das relações sociais poderão submeter os sujeitos a uma expressiva adequação à realidade, apenas como executores da ação, não se identificando com o objeto a partir de sua característica humano-genérica. A alienação dos sujeitos em relação às objetivações humano-genéricas no cotidiano pode ser explicada sob o aspecto abaixo:

Marx usa a expressão: ‘corpo inorgânico do homem’, que não significa simplesmente aquilo que é dado pela natureza, mas a expressão concreta e a materialização de uma fase e uma estrutura historicamente dadas da atividade produtiva na forma de seus produtos, dos bens materiais às obras de arte. Como resultado da alienação do trabalho, o ‘corpo inorgânico do homem’ aparece como meramente externo a ele e, portanto, pode ser transformado em uma mercadoria. Tudo é ‘reificado’, e as relações ontológicas fundamentais são viradas de cabeça para baixo. O indivíduo é confrontado com meros objetos (coisas, mercadorias), uma vez que seu ‘corpo inorgânico’ – ‘natureza trabalhada’ e capacidade produtiva externalizada – foi dele alienado. Ele não tem consciência de ser um ‘ser genérico’ (MÉSZÁROS, 2006, p. 80).

Na cotidianidade, esse “corpo inorgânico do homem”, ou seja, as produções humanas, se alienadas e externas aos sujeitos, são também desumanizadoras, uma vez que os mesmos não se reconhecem em suas ações

por sua genericidade. Portanto, a alienação desnorteia e provoca a sujeição da ação produtiva à coisificação do homem, considerando que,

O homem é o único ser que pode ter uma tal 'consciência da espécie' – tanto subjetivamente, em sua percepção consciente da espécie a que pertence, como nas formas objetivadas dessa 'consciência da espécie', da indústria e às instituições e às obras de arte – e assim ele é o único 'ser genérico' (MÉSZÁROS, 2006, p. 80, grifos do autor)

Dessa forma, o ser humano-genérico desenvolve práticas humanamente genéricas, com interesses particulares. Mesmo com interesses particulares e pela necessidade de sobrevivência, entretanto, a ação do homem não é resultado da reprodução de uma ação individual, isolada, mas sim, reprodução de ações socialmente produzidas. Sendo assim, a mobilidade ou imobilidade sobre a realidade não pode ser determinada isoladamente, mas como produto e expressão das relações sociais historicamente produzidas. Podemos entender melhor tal raciocínio, considerando a premissa de que:

Enquanto indivíduo, portanto, é o homem um ser genérico, já que é produto e expressão de suas relações sociais, herdeiro e preservador do desenvolvimento humano; mas o representante do humano-genérico não é jamais um homem sozinho, mas sempre integração (tribo, demos, estamento, classe, nação, humanidade) – bem como, frequentemente, várias integrações – cuja parte consciente é o homem e na qual se forma sua 'consciência de nós' (HELLER, 2008, p. 36).

A genericidade do indivíduo pode ser entendida a partir da compreensão sobre sua representação como produto social. As relações sociais dão o formato social do indivíduo, que, por seu termo, detém o legado do desenvolvimento humano. As objetivações sobre a realidade, porém, não são ações isoladas, provenientes de um homem, resultam das ações dos indivíduos como sujeitos sociais, como classe, como categoria. O homem, portanto, por sua genericidade, mesmo na singularidade, não age sozinho, a partir dele mesmo, sua ação é resultado de um processo de objetivações historicamente produzidas sobre a realidade, a partir das suas necessidades, também, produzidas socialmente. E, assim,

[o]s homens produzem a linguagem, os objetos, os usos e costumes de uma forma “natural”, “espontânea”, isto é, através de processos que não exigem a reflexão sobre a origem e sobre o significado dessas objetivações. Esse significado é dado naturalmente pelo contexto social. O mesmo não pode se dar com as objetivações genéricas para-si. Por exemplo, os homens precisam refletir sobre o significado dos conhecimentos científicos para poderem produzir e reproduzir a ciência (DUARTE, 2007, p. 33).

Sendo assim, infere-se que os significados dados pelo contexto social inserem o sujeito em tal contexto. Porém, na cotidianidade, outros significados são necessários para que efetivamente a vida seja estruturada não apenas pelo simples ato de ser humano condicionado às determinações de um desenvolvimento espontâneo e homogêneo, mas que o sujeito vá além da cotidianidade como ser criador e produtor de si mesmo. O que significa dizer que o potencial humano está ligado à capacidade inventiva e criadora num processo de superação ou não da cotidianidade pela ciência, pela arte, pela filosofia e por que não dizer também, pelos conhecimentos empíricos.

A produção e a reprodução da ciência, das objetivações não cotidianas transformam o sujeito da cotidianidade espontânea no sujeito do não cotidiano, no sujeito da invenção, da criação, da descoberta por meio da sua ação no mundo e sobre o mundo a ser descoberto e redescoberto pelo conhecimento acima do senso comum e da rotatividade de ações repetidas ou meramente reproduzidas no tempo e no espaço.

Os significados que dão forma à cotidianidade, além da mera representação da realidade, exigem conhecimentos apurados, aprofundados e a instauração de relações entre os fenômenos já existentes com aqueles que vão sendo produzidos ao longo da vivência dos sujeitos e de sua força como sociedade buscando respostas, aumentando dúvidas e interrogações acerca do mundo e do homem, fazendo e refazendo o cotidiano da vida num processo ininterrupto de conhecimento. Enquanto Costa (1990, p. 141) afirma que “[...] o homem poderá apreender-se a si próprio como ser inteligente e criador e relacionar-se com a totalidade do mundo”, Kosik (2002, p. 28) declara que “[...] o homem só conhece a coisa em si ao transformá-la como coisa para si pela práxis.” Conhecer além da cotidianidade é, portanto, ir além também da constatação do que já existe e pode ser reproduzido passiva e alienadamente

pelo engessamento dos sujeitos. É preciso, no entanto, considerar a afirmação de Heller (2008, p. 56), quando nos diz que: “não há vida cotidiana sem espontaneidade, pragmatismo, economicismo, andologia, precedentes, juízo provisório, ultrageneralização, mimese e entonação”. Tais elementos constituem-se como formas necessárias às ações cotidianas relacionadas à sobrevivência, ao ajuste às demandas sociais. Segundo Heller (2008, p. 56), “[s]e essas formas se absolutizam, deixando de possibilitar uma margem de movimento, encontramos-nos diante da alienação da vida cotidiana”.

A alienação é um fenômeno presente nos diferentes momentos sociais e históricos. Sobre isso Heller (2008, p. 58) afirma que “[quanto] maior for a alienação produzida pela estrutura econômica de uma sociedade dada, tanto mais a vida cotidiana irradiará sua própria alienação para as demais esferas”. Nessa perspectiva, não há isenção de alienação, mesmo para aqueles que têm consciência de sua alienação, bastando apenas pertencer a uma sociedade alienada, cujos membros são “separados”, alheios às atividades produzidas.

A atividade é atividade alienada quando assume a forma de uma separação ou oposição entre ‘meios’ e ‘fim’, entre ‘vida pública’ e ‘vida privada’, entre ‘ser’ e ‘ter’, e entre ‘fazer’ e ‘pensar’. Nessa oposição alienada, ‘vida pública’, ‘ser’ e ‘fazer’ se tornam subordinados como simples meios para o fim alienado da ‘vida privada’ (‘gozo privado’), do ‘ter’, e do ‘pensar’ (MÉSZÁROS, 2006, p. 167).

Nesse formato, a alienação descaracteriza a genericidade humana porque, de acordo com Mézszáros (2006, p. 168), “a atividade vital do homem – se tornou um simples meio para um fim abstrato”. A separação entre o sujeito e sua atividade humano-genérica, aliena e desumaniza o homem.

A alienação, enquanto fenômeno desumanizador, mantém, desse modo, relação com o fenômeno de emancipação dos sujeitos. Emancipação, por sua significação literal, nos lembra liberdade, autonomia, inferindo, portanto, oposição à alienação. Segundo Peixoto (2013, p. 7), “para o marxismo, os obstáculos para a liberdade encontram-se no próprio processo de produção da existência humana, que, no capitalismo, assume a forma de trabalho estranhado”. A produção da existência cotidianamente, na sociedade alienada, impede a liberdade de ação emancipadora dos indivíduos como conquista histórica, não idealizada.

Assim, entende-se que

emancipação não é um valor universal e consensual, mas um valor histórico e determinado por situações conjunturais que sempre envolveram disputas entre quem deseja a emancipação e quem promove as condições para que este desejo apareça, portanto, quem oprime (por necessidade histórica). Esta é uma tese facilmente defensável à luz da análise do desenvolvimento da história dos homens (PEIXOTO, 2013, p. 10).

O desenvolvimento da história dos homens relaciona-se com o desenvolvimento humano-genérico, e, este sendo tolhido, impede-se também a emancipação. Para Peixoto (2013, p. 8), “a emancipação humana na obra de Marx e Engels, passa a depender – objetivamente – da superação das cadeias radicais que impedem o desenvolvimento do gênero”. O trabalho, como atividade vital do homem, propicia sua genericidade pelas objetivações sobre a natureza. Se, entretanto, a atividade vital do homem desenvolve-se de forma estranha ao mesmo, então, sua produção é alienada. Vale lembrar que, segundo Mészáros (2006, p. 166, grifo do autor), “a atividade alienada não produz só a ‘consciência alienada’, mas também a ‘consciência de ser alienado’”.

Tal processo de alienação, estranhamento e implicações sobre a emancipação humana, permeia as atividades relacionadas aos sujeitos na esfera educacional, pela alienação produzida na sociedade cotidianamente. Para Mészáros (2006, p. 166, grifo do autor), “o ‘educador’, que também necessita educar-se, é parte da sociedade alienada, exatamente como qualquer outra pessoa”, uma vez que a manutenção dos mesmos gestos, dos mesmos espaços já percorridos, das coisas como elas estão, dadas como certas, prontas, como “é assim que deve ser”, num processo em que o sujeito além de coisificado, torna-se também objeto de manipulação por encontrar-se envolvido no sistema do mundo pronto, bem como das imposições das representações econômico-sociais.

No cotidiano as representações nascem e para ali regressam. No cotidiano, cada coisa [...] é acompanhada de representações que mostram qual é o seu papel. A publicidade, os modelos chamados “culturais” introduzem no cotidiano necessidades que fazem nascer novas representações, o cotidiano se programa (PENIN, 1995, p. 27).

Assim, infere-se que os limites colocados pela cotidianidade se dão na medida em que os sujeitos também são limitados por concepções fragilizadas, as quais perdem força diante das imposições dominantes e determinantes dos papéis sociais a que os sujeitos são submetidos ou acomodados. No âmbito desses limites, encontram-se as ações banalizadas e as intenções realizáveis no espaço de caráter íntimo e na familiaridade. É o agir cotidiano no perímetro do conforto, do bem-estar, consciente ou inconscientemente.

Gerações inteiras e milhões de pessoas viveram e vivem na cotidianidade de sua vida como em uma atmosfera natural sem que lhes ocorra à mente, nem de longe, a ideia de indagar qual o sentido dessa cotidianidade (KOSIK, 2002, p. 79-80).

Assim, a ausência de indagação promovida no espaço das ações cotidianas limita a ação transformadora e consciente dos sujeitos em sua cotidianidade. Vale dizer também que a presença de indagação pode levar à ação transformadora, mas pode transformar para manter a estrutura de exploração humana. Embora a cotidianidade possa ser superada em determinado tempo ou por ocasião de um rompimento eventual, histórico, se refaz num novo tempo, num novo espaço histórico com novo formato. E os homens adaptam-se à nova configuração, em que cada dia da cotidianidade pode ser permutado por um outro dia correspondente com distinta cotidianidade própria de cada dia.

Isso significa dizer que a cotidianidade é inevitável e que todos os sujeitos pertencem a algum tipo de cotidianidade e acatam seu comando sujeitando seu ritmo de vida aos limites do cotidiano organizado pela rotina habitual e mecânica, dentro de uma mesma dinâmica de repetição, na qual os sujeitos assimilam e adaptam-se à configuração sugerida ou imposta, por impulso natural. A rotina exerce uma função disciplinadora dos comportamentos sociais, fazendo com que os sujeitos se disponham a ela instintiva e passivamente, portanto, não compreendendo a realidade como um todo estruturado, articulado por elementos de caráter histórico.

O ditado popular – o homem se acostuma até com a força – significa que o homem cria para si um ritmo de vida até no ambiente menos habitual, menos natural e humano, também os campos de concentração têm a sua própria cotidianidade, e até mesmo um condenado à morte (KOSIK, 2002, p. 81).

Os eventos na cotidianidade prefiguram a necessidade de acomodação à sua organização. O ajuste, a alocação e a aceitação fazem parte do conjunto de ações previstas naturalmente pelos eventos de uma cotidianidade que se configura ao longo da história de um grupo social.

Assim, podemos observar que nas interfaces da cotidianidade é que a vida humana é construída e reconstruída continuamente. Mas, é importante destacar que também na cotidianidade, ou a partir dela, é preciso vislumbrar possibilidades de mudanças na concepção dos sujeitos sobre a realidade e sobre si mesmos, a partir do reconhecimento da necessidade de não apenas interpretar o mundo, mas lutar por sua transformação, tendo em vista a capacidade de objetivação inteligente do homem sobre a realidade presente.

## **1.2 O efeito catártico no processo de apropriação consciente do conhecimento científico na cotidianidade**

O trabalho do educador no âmbito escolar tem sua gênese no conhecimento científico. O pedagogo como educador e por sua formação pedagógica tem acesso aos conhecimentos fundamentais sobre a formação humana a partir dos pressupostos de diferentes áreas do conhecimento, como: na Psicologia, na Sociologia, na Filosofia, entre outros referenciais de cunho metodológico e didático. Assim, pela contribuição do conhecimento científico na formação do educador, pressupõe-se que a base de suas intervenções educativas é sua formação profissional, que, por sua vez, frente aos desafios e à complexidade do cotidiano escolar possibilita a tomada de decisão a partir das suas apropriações.

Na complexidade e nas contradições da realidade produzida, o sujeito faz o cotidiano enquanto se faz a si mesmo. O fazer-se a si mesmo vem da ação consciente e originada por um processo de reflexão ou da ação inconsciente, mecânica, limitada à reprodução de ações previamente estabelecidas pelo ambiente, no ambiente ou por outros sujeitos. As ações dos sujeitos no cotidiano são mediadas pelos níveis de autonomia intelectual e social dos mesmos. As objetivações produzidas na realidade vão sendo validadas e confirmadas cotidianamente pelas apropriações humanas sobre a realidade e o mundo a que

os sujeitos pertencem. No e do cotidiano, são originadas a criação e as determinações das diferentes esferas da vida, bem como as apropriações adquiridas historicamente pelos homens.

A educação dos sujeitos como processo inacabado, demanda ações renovadas, repensadas na medida em que as necessidades coletivas e individuais se apresentam tendo em vista a formação acadêmica e humana dos sujeitos, articulada e legitimada pela cientificidade do conhecimento.

A dificuldade em romper com os parâmetros do cotidiano como rotina, ou pela ação mecanicamente reproduzida pode estar relacionada à estabilidade gerada pelos mesmos gestos, mesmos caminhos, mesmos rituais. Esse engessamento pode ser confortável para o sujeito, pois adormece sua consciência e automatiza sua ação. E quando automatizadas as ações se tornam também mecânicas, sem reflexão, reduzindo, conseqüentemente, as possibilidades de desenvolvimento do sujeito. O desenvolvimento depende de escolhas e decisões cotidianas para que os sujeitos elevem-se acima da cotidianidade.

A vida cotidiana está carregada de alternativas, de escolhas. [...] Quanto maior é a importância da moralidade, do compromisso pessoal, da individualidade e do risco (que vão sempre juntos) na decisão acerca de uma alternativa dada, tanto mais facilmente essa decisão eleva-se acima da cotidianidade e tanto menos se pode falar de uma decisão cotidiana (HELLER, 2008, p. 39).

Refletindo aqui sobre a ação do pedagogo, enquanto educador, agir de forma não cotidiana, elevada acima da cotidianidade, pode constituir-se como um processo catártico. Catártico ao promover no sujeito a purgação ou libertação de uma condição imposta pelas circunstâncias cotidianas e reproducentes, uma condição contraditória com sua essência pré-determinada. Heller (2008, p. 42) salienta que “o cume da elevação moral acima da cotidianidade é a catarse. Na catarse, o homem torna-se consciente do humano-genérico de sua individualidade.” Esse movimento de elevação acima da cotidianidade, implica migrar da heterogeneidade para a homogeneização da vida cotidiana. A vida cotidiana é heterogênea por suas formas de atividade e requer todas as capacidades humanas nos diversos segmentos, porém nenhuma capacidade de forma intensa. Duarte (2007, p. 61) afirma que “a esfera da vida cotidiana é uma

esfera heterogênea, enquanto que as esferas não-cotidianas, como a ciência e a arte, são esferas homogêneas.”

A heterogeneidade da vida cotidiana está relacionada às atividades necessárias à reprodução do homem singular, enquanto a homogeneidade relaciona-se à substância social no processo histórico, em que os expoentes são os mesmos e as escolhas dos sujeitos, enquanto indivíduos são autônomas e conscientes. De forma simples, ou dito de outra maneira, a atividade humana, sobre a realidade objetiva, se constitui em duas esferas da vida cotidiana: na heterogeneidade, caracterizada pelas diferentes formas, pelas diferentes representações, que são os fenômenos cotidianos da vida dos indivíduos – as objetivações em-si; e na esfera homogênea pelas atividades acima da realidade aparente, de todos os dias, das mesmas rotinas, pelas objetivações para-si. Na homogeneização, as objetivações para-si têm sentido próprio, sendo, segundo Georg Lukács (*apud* Heller, 2008, p. 44), “‘o homem inteiro’ [ganze Mensch]<sup>4</sup> quem intervém na cotidianidade”. A intervenção do “homem inteiro” pode ser traduzida a partir do conceito de homogeneização, no sentido de que tal ação não é alheia ao indivíduo, ele faz parte dela, como por exemplo, o artista, o cientista e os revolucionários. Não é possível, porém, viver sempre na esfera do não-cotidiano. A sujeição ao cotidiano alienadamente escraviza os indivíduos, limita sua liberdade de ação, impõe concepções, que, por sua vez, são manipuladas pelo contexto social dos sujeitos.

Nesse sentido, a análise proposta aqui segue buscando compreender a passagem da alienação para a ação consciente e o efeito libertador proporcionado, ainda que, em grande medida, não seja possível viver completamente fora do enquadramento e da esfera do cotidiano. Reconhecendo, no entanto, que as atividades cotidianas são inevitáveis e que a problemática se manifesta como nociva e limitadora, quando o cotidiano invade excessivamente o campo de ação dos sujeitos pelas objetivações genéricas em-si que, segundo Duarte (2007, p. 39), “[...] não podem ser identificadas com a alienação”. Por outro lado, ele mesmo afirma:

podemos considerar um processo de alienação quando as relações sociais impedem o indivíduo de relacionar-se

---

<sup>4</sup> Em alemão significa: humano inteiro.

conscientemente com essas objetivações e estruturas, isto é, podemos falar em alienação quando as relações sociais não permitem que o indivíduo se aproprie das objetivações genéricas para-si, não permitem, portanto, que essas objetivações sejam utilizadas pelo indivíduo como mediações fundamentais no processo de direção consciente de sua própria vida. Quando o indivíduo não consegue dirigir conscientemente sua vida como um todo, incluída como parte desse todo a vida cotidiana, o que acontece é que sua vida como um todo passa a ser dirigida pela vida cotidiana (DUARTE, 2007, p. 39).

Considera-se aqui, a partir da explanação do autor, que o efeito catártico está relacionado à superação do fenômeno de controle e de manipulação da vida cotidiana sobre o indivíduo. Quer dizer, a direção consciente da própria vida, depende da saída do sujeito da cotidianidade, ainda que não completamente.

A apropriação da realidade pelas objetivações para-si deslocam o sujeito para um nível superior de interpretação da realidade, bem como de atuação sobre ela. O pressuposto aqui é de que, a partir deste movimento, o efeito traduza-se pela atividade criadora, própria do gênero humano. Guimarães (2002) fala sobre a relação entre as objetivações para-si e a arte, a ciência, a filosofia e a política. As atividades nessas perspectivas refletem a particularidade do sujeito, cujas representações na realidade, refletem as motivações, os sentimentos, as reações subjetivas.

Pela arte, os sujeitos podem mover-se com liberdade para expressar-se rompendo os padrões, cabe aqui relatar uma experiência real da vida cotidiana, em que uma criança de quatro anos traz da escola uma atividade na qual deve colorir os desenhos. A criança escolhe as cores que vai utilizar e pinta um corpo humano de azul. A mãe intervém com intenção devidamente originada pela sua forma socialmente convencional de pensar, interrogando a criança sobre a existência de um corpo azul. Ao que a criança responde: “Mãe, o que vale é a criatividade”. A reação da criança pode ser uma representação da orientação da professora quanto à importância de sua decisão sobre as cores a serem usadas, e embora possa ser isso simplesmente, ainda assim reflete uma ação originada na decisão do sujeito por sua particularidade, onde demonstra rompimento com o instituído, ou seja, como afirma Guimarães (2002, p. 20), como podemos entender em tal representação “[...] a ruptura com as amarras do cotidiano particular [...]”.

Assim, a ação dos sujeitos sobre a realidade nas esferas da filosofia, da ciência e da política podem ser expressas por meio da particularidade do ser

humano-genérico e das objetivações genéricas em-si, mas no processo avançar para as objetivações genéricas para-si. Esse movimento tem como fim de deslocar-se de um campo de ação alienada para a ação consciente, pelo desenvolvimento e uso da capacidade intelectual autônoma, pela relação com a ciência, mesmo na esfera do cotidiano. Essa relação pode ser melhor compreendida com a reflexão sobre a educação escolar, por exemplo, e a utilização no cotidiano e de forma pragmática, dos conhecimentos apropriados por meio dela.

A escola não visa apenas a essa utilização de produtos da ciência. Ela visa a que o indivíduo possa fundamentar na ciência o pensamento e a ação em vários momentos nos quais o indivíduo supera (ainda que parcialmente) a heterogeneidade e o pragmatismo da vida cotidiana e se dirige por uma relação homogênea com a ciência. Quando um indivíduo utiliza conhecimentos históricos para buscar compreender sua situação como membro de uma classe social, está ultrapassando (tendencialmente) a consciência de classe em-si e está buscando a consciência de classe para-si (DUARTE, 2007, p. 64).

A passagem da consciência de classe em-si para a consciência de classe para-si pode ser considerada um momento catártico, não caracterizado pela emoção ou por outro sentimento que não seja este, o de um momento de despertar da consciência gerada por uma nova concepção, por uma leitura crítica daquela representação social, inferindo-se, assim, que a objetivação para-si servirá de base para outras objetivações para-si. A relação homogênea com a ciência, citada pelo autor, indica uma relação de inseparabilidade, em que o sujeito tem acesso ao conhecimento pela compreensão das interconexões dos fenômenos pelas suas relações internas e externas, pela configuração de totalidade do fenômeno.

O pressuposto aqui supera a concepção do conhecimento científico na esfera da informação, prática comum na escola. O conhecimento no nível da informação apenas permanece na superficialidade. Não se efetiva como desenvolvimento do indivíduo para-si. Em outras palavras, isso significa dizer que o conhecimento não chega a ser conhecido, porque não provoca, no sujeito, uma modificação ou uma reedição de suas concepções, permanecendo na esfera da informação, simplesmente. É importante, desse modo, que a relação homogênea entre o sujeito e o conhecimento seja promovida no processo educativo pela

apropriação das objetivações genéricas para-si. Tal apropriação constitui-se como uma necessidade no processo de reprodução social, como também no processo de desalienação do indivíduo, pela saída do reducionismo imposto pela heterogeneidade da vida cotidiana.

O acesso ao conhecimento científico, oportunizado pelas objetivações genéricas para-si, pela homogeneização, conta com a atenção concentrada sobre o conhecimento proposto, em que o indivíduo emprega toda sua individualidade, em sua inteireza, em tal tarefa. Sobre isso, Duarte (2007, p.66) afirma que “[o]s indivíduos não realizam a homogeneização de forma espontânea e natural, mas sim porque assimilam, através da educação escolar, as formas de pensar e agir necessárias a esse processo”.

É válida a reflexão sobre as concepções dos sujeitos sobre a escola, ao ingressarem nela, inclusive no Ensino Superior. Os sujeitos trazem do cotidiano a concepção de que, na escola ou mesmo na universidade, terão acesso ao conhecimento que lhes proporcionará a condição para ingressarem no mercado de trabalho, bem preparados, concepção própria da organização social e econômica que dá os encaminhamentos da vida cotidiana no mundo capitalista, cuja discussão não será aprofundada aqui. A pretensão dessa abordagem superficial é apenas utilizar o viés ideológico do capitalismo, para exemplificar a ação do educador e a inserção do sujeito na esfera do conhecimento, pelas objetivações genéricas para-si, apesar das imposições ideológicas, que não podem ser ignoradas, pois estarão sempre presentes na organização social.

A função científica da educação escolar acaba esbarrando no conhecimento e nas concepções dos educadores. Para que o educador tenha condições de promover o acesso do estudante ao conhecimento, a condição primeira é que ele próprio tenha conhecimento e, acima disso, que sua individualidade para-si permita-lhe, no interior das possibilidades dadas, certo espaço de movimento na direção da superação contínua do senso comum pelo acesso ao conhecimento científico e às formas de elevação da consciência acima da cotidianidade, pela objetivação e apropriação da realidade.

Prever ações educativas não-cotidianas na cotidianidade, cujos objetivos apontem para novas apropriações pelas objetivações para-si, pode significar rompimento consciente com práticas e concepções ingênuas, apostando em

possibilidades instigantes, de caráter desbravador e audacioso, que possam traduzir-se como emancipação.

No capítulo seguinte, a abordagem segue na direção da formação e profissionalização do pedagogo. Uma abordagem histórica sobre a trajetória do Curso de Pedagogia no Brasil, pelo mesmo viés da cotidianidade e suas representações, considerando toda ação como objetivações que se constituíram histórica e socialmente, mas também na esfera de uma cotidianidade ideológica, política e econômica.

## **CAPÍTULO 2 - PEDAGOGIA E PEDAGOGOS: FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO**

As inquietações em torno do Curso de Pedagogia no Brasil são históricas. As discussões, debates e pesquisas sobre a formação do pedagogo evidenciam a problemática da indefinição sobre a função do pedagogo na escola desde a instituição do curso, no fim da década de 1930. De técnico a licenciado e especialista, a função do pedagogo, atualmente, ainda é alvo de críticas, de incertezas entre os próprios pedagogos. Assim, permanecem flutuando na esfera escolar entre funções burocráticas e pedagógicas, sem muita clareza sobre sua função educativa e suas prioridades, sua função social e política, consolidada pela ação na esfera da não-cotidianidade.

### **2.1 Formação em Pedagogia: da instituição do curso, em 1939, às Diretrizes Curriculares Nacionais em 2006**

Neste capítulo, a abordagem se concentra na discussão sobre a formação e a profissionalização do pedagogo, bem como sobre os avanços e recuos na constituição do Curso de Pedagogia no Brasil. As reflexões propostas aqui contemplam, também, a inserção do pedagogo no mercado de trabalho e na estrutura do cotidiano, ao longo do processo de formalização da profissão, contextualização necessária para que o fenômeno não seja analisado de forma isolada. Assim, o estudo propõe investigar os elementos que mantêm uma relação direta na estruturação do fenômeno e suas manifestações histórica e socialmente constituídas pela atividade humana na produção de determinadas necessidades.

A possibilidade de uma produção indefinida que não se limita ao essencial (Marx) produz no homem a necessidade de modificar-se permanentemente, de renovar-se, de transformar-se. Essa necessidade de novidade, a necessidade de transformarmos constantemente tanto a sociedade quanto a nós mesmos, é uma das maiores conquistas da história humana (HELLER, 2008, p. 118).

A complexidade dessas conquistas nas diversas esferas da vida humana exige uma busca constante de apreensão e compreensão da realidade e seus fenômenos, bem como do próprio homem e de sua ação sobre o mundo.

O fenômeno educativo e suas demandas implicam objetivações humanas, no intuito de interpretar a realidade para poder transformá-la e, nesse processo de intervenção, os sujeitos protagonizarem a própria história num cenário de inquietações, diálogos, oposição, consenso e anuência. Sobre a Pedagogia, consideremos que

Pedagogia é, então, o campo do conhecimento que se ocupa do estudo sistemático da educação, isto é, do ato educativo, da prática educativa concreta que se realiza na sociedade como um dos ingredientes básicos da configuração da atividade humana. Nesse sentido, educação é o conjunto das ações, processos, influências, estruturas, que intervêm no desenvolvimento humano de indivíduos e grupos na sua relação ativa com o meio natural e social, num determinado contexto de relações entre grupos e classes sociais (LIBÂNEO, 2010, p. 30).

O curso de Pedagogia como sistematização da educação e do ato educativo social, no Brasil, foi instituído com a promulgação do Decreto-Lei nº 1.190, de 04 de abril de 1939, que organizou a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. Em nível de bacharelado, o curso visava à formação de técnicos e professores. Assim, o pedagogo passava por uma formação geral de três anos para o bacharelado. Para a licenciatura, cujo título permitia atuação como professor, era preciso estudar um ano a mais no curso de Didática Geral e Didática Especial, como também participar das atividades de Prática de Ensino (Estágios). Entre bacharelado e licenciatura, ficou estabelecido que o curso tivesse quatro anos de duração, embora as disciplinas da licenciatura pudessem ser cursadas simultaneamente no último ano de bacharelado.

O curso de Pedagogia foi definido como um curso de bacharelado ao lado de todos os outros cursos das demais seções da faculdade. O diploma de licenciado seria obtido por meio do curso de didática, com a duração de um ano, acrescentado ao curso de bacharelado. Está aí a origem do famoso esquema conhecido como “3+1” (SAVIANI, 2012, p. 35).

Quando da constituição do Curso de Pedagogia, a matriz curricular constituía-se, segundo Saviani (2012), da seguinte maneira:

**No primeiro ano:** complementos de matemática; história da filosofia; sociologia; fundamentos biológicos da educação; psicologia educacional.

**No segundo ano:** psicologia educacional; estatística educacional; história da educação; fundamentos sociológicos da educação; administração escolar.

**No terceiro ano:** psicologia educacional; história da educação; administração escolar; educação comparada; filosofia da educação.

Muito embora seja importante considerar que, no processo de implantação de um novo projeto, as bases estruturantes vão sendo alicerçadas, alocadas de acordo com o andamento do processo e que, na medida em que são consolidadas as ações, confirmam-se ou não as hipóteses. Desse modo, tal projeto vai tomando forma gradativamente, pois é um processo em que são necessárias mudanças e adaptações. É importante, porém, também perceber que desde a institucionalização, o Curso de Pedagogia traz uma lacuna em sua configuração: a divisão entre a formação científica ou técnica e a licenciatura. Esses aspectos são tratados separadamente, denunciando que as bases fundantes do curso seguem a lógica da formação técnica e do “saber fazer”, sustentada por um ideário implantado ao sistema educacional brasileiro.

O pragmatismo funcional é a própria negação da verticalidade e do aprofundamento da pesquisa, pois não há elaboração da teoria. Foi esse pragmatismo um dos fatores responsáveis pelo “desvio” do curso de Pedagogia, porque o centra mais na vertente profissionalizante. Isso gerou uma situação peculiar bastante contraditória: a Pedagogia foi transformada em um campo prático. O professor assim formado passava a dominar métodos e técnicas adequados à prática docente, mas não se aprofundava em estudos da Pedagogia como área de saber, isto é, não buscava a teoria elaborada por meio da pesquisa, como se fosse possível separar o indissociável: teoria e prática (BRZEZINSKI, 2012, p. 43).

O Curso de Pedagogia, desde sua implantação, deixa lacunas também quanto à compreensão e clareza sobre a função a ser exercida pelo pedagogo, enquanto técnico, tendo em vista o currículo fechado do curso. Segundo Saviani (2012, p. 36), isso se deu “[...] em homologia com os cursos das áreas de filosofia, ciências e letras e não os vinculando aos processos de investigação sobre os temas e problemas da educação”. A falta de vínculo com a pesquisa e o desinteresse pelos problemas educacionais expressam os objetivos do curso

como que voltados para a formação meramente prática. Apenas como preparação para execução de uma tarefa preestabelecida, enquadrada nos parâmetros do “deve ser feito assim”, para alcançar este ou aquele resultado. Ação esta, de caráter obsoleto e positivista, que não atende às necessidades educativas de sujeitos humanos em processo de aprendizagem e desenvolvimento intelectual e cognitivo, cuja ação sobre a realidade é determinante, no seu processo de apropriação dos elementos da realidade pela mútua transformação entre sujeito e realidade. Isso porque, como nos explica Marx (2007, p. 14), “uma forma específica de apropriação da natureza determina as formas de organização social e a consciência”.

Segundo Saviani (2012), da implantação do Curso de Pedagogia, em 1939, à promulgação da Lei de Diretrizes e Bases, em 1961, a luta foi pela identidade e profissionalização do pedagogo, permanecendo o curso com a mesma estrutura desde sua instituição, ou seja, no formato 3+1, três anos de bacharelado mais um ano de licenciatura. Segundo Brzezinski (2012, p. 45), “esse sistema de formação de professores secundários perdurou por 23 anos e passou para a história dos estudos pedagógicos em nível superior com a denominação ‘esquema 3 + 1’”.

Esse período histórico foi marcado por intenso movimento na esfera educacional, política e econômica. Período de expansão do capitalismo, de centralização do poder pela ditadura do governo Vargas, de movimentação em torno de propostas educacionais, como o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e as disputas ideológicas entre católicos e liberais.

Enquanto os liberais, grupo em que se incluíam os escolanovistas, desejavam mudanças qualitativas e quantitativas na rede pública de ensino, católicos e integralistas desaprovavam alterações qualitativas modernizantes e democráticas. Essa situação conferia um caráter contraditório à educação escolar. Tinha início, então, um sistema que – embora sofresse pressão social por um ensino mais democrático numérica e qualitativamente falando – estava sob o controle das elites no poder, as quais buscavam deter a pressão popular e manter a educação escolar no seu formato elitista e conservador (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 155).

E, nessa trajetória, o pedagogo permaneceu sob a indefinição e a incerteza sobre a demanda de sua atuação no mercado de trabalho. Em

Brzezinski (2012, p.45), temos que “[o] bacharel em Pedagogia se formava técnico em educação, cuja função no mercado de trabalho nunca foi precisamente definida. A falta de identidade do curso de Pedagogia refletia-se no exercício profissional do pedagogo”. Vale ressaltar que tal indefinição está relacionada à função técnica, específica do pedagogo. Enquanto professor, dos anos iniciais ou da educação infantil, a concepção sobre a função do pedagogo como professor é a mesma sobre qualquer outro professor de qualquer outra área: saber ensinar, ter conhecimento metodológico, didático, domínio das questões relacionadas ao conteúdo programático e às especificidades da sala de aula, permanecendo a dicotomia entre os conhecimentos teóricos e a prática.

A dificuldade apresentada com relação à identidade e função do pedagogo, levou à discussão sobre a continuidade de existência do curso ou não. De acordo com Saviani (2012), a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases nº 4.024/61, após treze anos de tramitação, trouxe algumas mudanças para o Curso de Pedagogia pelo Parecer nº 251/62, aprovado pelo CFE, cujo autor, Valnir Chagas, faz referência à indefinição do curso, à possibilidade de extinção e à justificativa para sua manutenção. A partir daí, o Curso de Pedagogia sofreu algumas alterações em sua estrutura. Dessa forma, quanto ao currículo, Saviani (2012, p. 38) complementa afirmando que “[...] foi mantido o caráter generalista, isto é, não foram, ainda, introduzidas as habilitações técnicas. O rol de disciplinas sofreu algumas alterações, não, porém, em aspectos substantivos”. O acesso aos conhecimentos gerais, tornando o pedagogo um profissional generalista, dificultou a atuação do pedagogo, uma vez que tais conhecimentos não apresentavam características de ação prática, estando relacionados às áreas teóricas do conhecimento sobre o homem e a realidade.

Tais conhecimentos, por sua complexidade, sugerem estudo e pesquisa em níveis mais aprofundados para que possam ser interpretados e compreendidos, bem como trazer contribuição efetiva ao campo educacional.

Nesse sentido, considerando a realidade brasileira, em relação às políticas educacionais, os entraves promovidos pelos interesses antagônicos à qualidade da educação, as políticas de interesse da classe elitista, da igreja, da ditadura governamental, dos ideários implantados, do interesse na formação para o trabalho, entre outros aspectos de manipulação.

Em detrimento da formação de um profissional com envergadura científica, portanto, valoriza-se a técnica, os conhecimentos básicos e necessários na organização do espaço escolar e suas demandas cotidianas.

Assim, as práticas pedagógicas pragmática, tecnicista e sociologista reduziram a Pedagogia, no Brasil, a uma área profissionalizante, descomprometida com a produção do conhecimento, isto é, descartou-se a elaboração da teoria para enfatizar a prática da experiência, do treinamento, do domínio da técnica, do domínio da metodologia, do engajamento prático na organização coletiva. No Brasil, o que houve foi o desenvolvimento de estudos sobre a intervenção pedagógica com ênfase na educação escolar, na educação formal, na sala de aula, e generalizou-se a ideia da Pedagogia como curso (BRZEZINSKI, 2012, p. 44).

Embora tenha sido intenso o movimento, no campo educacional, no período compreendido entre a instituição do Curso de Pedagogia e a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases, vê-se que a produção do conhecimento não foi prioridade. Antes, porém, a preocupação esteve em torno da organização escolar, da disciplina, do nacionalismo, patriotismo e doutrinação, da lógica dos conteúdos, do aproveitamento escolar. Nesse período, surgiram também as instituições de ensino da rede particular, pela iniciativa da igreja católica, opondo-se às ideias comunistas de alguns intelectuais.

Os movimentos e a luta pela escola pública, por exemplo, marcaram época, traduziram o esforço de pensadores engajados na defesa da educação popular, entre outros movimentos e criação de instituições com objetivos voltados à educação e formação profissional.

Sobre os movimentos de educação popular, temos que:

Apesar do desalento dos intelectuais que lutaram por uma LDB mais democrática, na primeira metade da década de 1960 sucedeu-se um período de profunda efervescência ideológica. [...] mas também uma ação efetiva em movimentos de educação e cultura popular, empenhados não apenas na alfabetização, mas também no enriquecimento cultural e na conscientização política do povo (ARANHA, 2006, p. 311, 312).

As conquistas no campo educacional têm uma relação direta com a ação coletiva, mas, principalmente, ação daqueles que estão diretamente ligados ao processo educativo e suas demandas. A resistência aos imperativos da ditadura

governamental, as manifestações populares contra o abuso de poder, contra todo tipo de política interesseira e desigual, cuja minoria dominante detém o poder e os privilégios, reflete um posicionamento crítico e provocativo dos grupos manifestantes em direção à mudança de concepção. Segundo Aranha (2006, p. 312), “variava a composição ideológica desses grupos, com influência tanto marxista como cristã”. Não há como não relacionar tal posicionamento à educação e, logicamente, aos professores e educadores a partir da ação destes. Freire (1987, p. 16) na obra *Pedagogia do Oprimido*, afirma:

Mais uma vez os homens, desafiados pela dramaticidade da hora atual, se propõem, a si mesmos, como problema. Descubrem que pouco sabem de si, de seu ‘posto no cosmos’, e se inquietam por saber mais.

A inquietação levou ao engajamento pelo movimento de forças contrárias que se traduziram por meio de diferentes modos de manifestação, como:

Peças de teatro (às vezes apresentadas na rua); atividades nos sindicatos e universidades; promoção de cursos, exposições e publicações; exibição de filmes e documentários; alfabetização da população rural ou urbana marginalizada e animação cultural nas comunidades com o treinamento de líderes locais tendo em vista melhor participação política (ARANHA, 2006, p. 312).

Essa significativa mobilização popular na década de 1960, no Brasil, reivindicava o reconhecimento da dignidade da fração popular privada de direitos básicos. Temos que

A referência mais marcante desse movimento pedagógico-político-cultural é o projeto de Paulo Freire em Angicos, no Rio Grande do Norte, em 1963. Dentre os movimentos implantados no Nordeste, todos no início da década de 1960, podem ser citados o Movimento de Cultura Popular (MCP), criado na Prefeitura de Recife; a campanha “De pé no chão também se aprende a ler”, instituída pela Prefeitura de Natal; o Movimento de Educação de Base (MEB), criado pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil em convênio com o governo federal (STRECK, 2010, p. 301).

Os processos de exclusão e desigualdades sociais são expressivamente apontados pela pedagogia freireana, marcando fortemente esse período histórico com os apelos provocativos sobre a necessidade de despertar da

consciência crítica e releitura da realidade, condição básica para o enfrentamento proposto, compreendendo que

Enquanto o ser que simplesmente vive não é capaz de refletir sobre si mesmo e saber-se vivendo no mundo, o sujeito existente reflete sobre sua vida, no domínio mesmo da existência e se pergunta em torno de suas relações com o mundo. [...] Somente os seres que podem refletir sobre sua própria limitação são capazes de libertar-se desde, porém, que sua reflexão não se perca numa vaguidade descomprometida, mas se dê no exercício da ação transformadora da realidade condicionante (FREIRE, 2007, p. 78)

Nessa proposição, aliaram-se

Jovens estudantes cristãos e também sacerdotes passaram a atuar criticamente, desenvolvendo programas de conscientização, ao lado de comunistas e socialistas, todos voltados para a “construção de um novo país” (ARANHA, 2006, p. 312, grifo da autora).

A soma dos esforços desses movimentos culminou em importante reflexão sobre a importância do fortalecimento coletivo na luta pela conquista da democracia, da igualdade de direitos, da participação popular nas decisões políticas. Mesmo assim, segundo Aranha (2006), o movimento popular foi criticado e chamado de populismo, cujos líderes, segundo a crítica, exerciam um papel paternalista e autoritário pela manipulação rotulada de orientação do povo na direção que concebiam como “ser o melhor caminho”.

Ainda sobre os movimentos populares, encontramos na mesma autora a indicação de que:

Para compreendê-los melhor, convém analisar a ideologia nacional-desenvolvimentista reinante e o anseio de resolver o dramático e sempre desprezado problema do ensino brasileiro: o da educação universal. Além disso, aqueles grupos representaram um modo de atuação que não exigia apenas providências do Estado, mas procuravam eles mesmos delinear, na sociedade civil, os caminhos possíveis de mudança. O golpe militar desativou esses movimentos de conscientização popular, por considerá-los subversivos, e penalizou seus líderes (ARANHA, 2006, p. 312).

Assim, a década de 1960, no Brasil, foi marcada pelos movimentos populares envolvendo várias esferas sociais e a partir de uma variada

composição ideológica e intensa experimentação educativa. Quanto ao Curso de Pedagogia e seus egressos, nesse sentido, sua atuação política numa época de muita expectativa em relação ao desenvolvimento econômico e educacional, no país, foi inexistente, indiferente. Em 1961, com a nova LDB nº 4024, houve um fortalecimento no âmbito educacional, novas regulamentações e novas propostas, porém não suficientes para mudanças significativas na formação do pedagogo. Da regulamentação do curso em 1939 à aprovação da LDB, em 1961, um período de 22 anos, mesmo em meio ao movimento intenso em torno das questões educacionais daquela década não foi expressivo o avanço nem as mudanças no Curso de Pedagogia no Brasil, em que

Marcado por uma pseudoidentidade, passo a passo, o curso de Pedagogia foi ocupando lugar periférico no contexto das licenciaturas que já eram periféricas no elenco dos demais cursos superiores, porque percebidas como cursos de segunda categoria. Os professores mais bem preparados na universidade não se dedicavam ao curso de Pedagogia (BRZEZINSKI, 2012, p. 47).

O descrédito em relação ao Curso de Pedagogia seguia no mesmo ritmo, quando em 28 de novembro de 1968, foi aprovada a Lei nº 5.540/68, lei da Reforma Universitária, que propôs novo formato ao curso. Essa lei,

ensejou uma nova regulamentação do curso de Pedagogia, levada a efeito pelo Parecer n. 252/69 do CFE, também de autoria de Valnir Chagas, do qual resultou a Resolução CFE n. 2/69, com a seguinte ementa: “fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados na organização do curso de Pedagogia”. [...] Tendo argumentado no Parecer que a profissão que corresponde ao setor de educação “é uma só e, por natureza, não só admite como exige ‘modalidades’ diferentes de capacitação a partir de uma base comum” (BRASIL, CFE, 1969, p. 106), o relator conclui que não há razão para se instituir mais de um curso (SAVIANI, 2012, p. 39).

Com isso, a parte diversificada do Curso de Pedagogia seria, então, as habilitações, as quais passaram a ser válidas com a emenda aprovada pelo Plenário do Conselho Federal de Educação, segundo Saviani (2012, p. 40), “[...] fixando como título único o de licenciado.” As habilitações são descritas no artigo 1º da Resolução, conforme explica o mesmo autor:

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 (SAVIANI, 2012, p. 40).

As habilitações do Curso de Pedagogia, propostas por essa reforma, representaram a tentativa de superação do pedagogo como generalista, para o pedagogo especialista.

A base comum do Curso de Pedagogia, a partir da reforma abordada, ficou composta pelas seguintes disciplinas ou matérias: sociologia geral, sociologia da educação, psicologia da educação, história da educação, filosofia da educação e didática, esta agora obrigatória no currículo do núcleo comum do curso.

Por meio dessa reforma, também estabeleceu-se que o pedagogo podia lecionar no Ensino Primário, justificando que se o mesmo forma o professor de tal nível de ensino, podia também ser professor deste mesmo nível. Sobre isso Brzezinski (2012) aponta que é a lógica de que “quem pode o mais pode o menos”, mesmo sem ter formação específica para tal docência. As contradições foram inerentes a todo processo de constituição do Curso de Pedagogia. As mudanças promovidas não se deram em condições de desenvolvimento favorável, sendo ainda impregnadas por interesses alheios à essência educativa do processo, por objetivos de controle e manipulação.

O formato do Curso de Pedagogia em habilitações, depois da reforma universitária, segundo Saviani (2012), ficou organizado da seguinte maneira: habilitação em Orientação Educacional, em Administração Escolar, em Supervisão Escolar, em Inspeção Escolar, sendo as três últimas para serem exercidas profissionalmente nas escolas de 1º e 2º graus, hoje Ensino Fundamental e Médio. Também a habilitação de Ensino das Disciplinas e Atividades Práticas dos Cursos Normais – para exercício docente do pedagogo, no curso Normal. As cinco habilitações eram consideradas cursos de longa duração, com 2.200 horas no mínimo.

Para atuação nas escolas de 1º grau apenas, então as habilitações poderiam ser cursadas em 1.100 horas, consideradas cursos de curta duração, tendo como objetivo, segundo Saviani (2012), atender às exigências imediatas do

mercado de trabalho, indicando assim, como prioridade, atender às necessidades do mercado, que demanda força-de-trabalho qualificada, relegando ao segundo plano, a formação do pedagogo.

Cabe aqui refletir sobre o que Frigotto (2010, p. 29) explicita sobre tal investimento, ao afirmar que: “a teoria do capital humano<sup>5</sup> representa a forma pela qual a visão burguesa reduz a prática educacional a um ‘fator de produção’, a uma questão técnica”. A capacitação fragmentada ou a formação do especialista, no caso do pedagogo, em discussão aqui, expressa os vínculos ideológicos capitalistas de uma economia desenvolvimentista em ascensão, cujo ideário positivista sustentava as condições e exigências impostas pelo setor produtivo. É a lógica do mercado econômico, da indústria, da fábrica, aplicada ao setor educacional, em que as políticas de formação submeteram educadores trabalhadores ao serviço da funcionalidade do sistema.

Nesse panorama de contradições, incertezas, indefinições e ajustes, as determinações político-hegemônicas estiveram presentes nas tentativas de mudanças e no delineamento do perfil profissional e do cotidiano do pedagogo. Para Ianni (2004, p. 259), “os processos de mudança são, com frequência, fenômenos de poder, na evolução das sociedades. E o controle da mudança, por sua vez, quase sempre aparece como fenômeno político [...]”. Tal fenômeno implica a submissão dos sujeitos à hierarquia do sistema, bem como tal hierarquia é parte constitutiva do cotidiano. A inserção dos sujeitos acriticamente em determinado contexto, no entanto, pode ser fruto de alienação promovida pelo próprio contexto. É preciso reconhecer a importância da organização em qualquer esfera da vida cotidiana, vendo a organização como um elemento necessário ao andamento de qualquer processo da atividade humana. Nesse sentido, a organização do trabalho escolar e a distribuição de funções contribuem para a funcionalidade do cotidiano escolar. Assim, as habilitações justificavam a intenção relacionada à organização pela delegação de tarefas especificamente.

---

<sup>5</sup> “Embora seja possível mencionar mais de uma dezena de trabalhos que se referem ao investimento nas pessoas após os fragmentos dos clássicos, é somente a partir da década de 1950 que esta ideia se desenvolve de forma sistemática, especialmente por trabalhos de pesquisadores americanos e ingleses, colimando com o que se convencionou denominar, por analogia ao capital físico, de teoria do capital humano”. (FRIGOTTO, 2010, p. 48).

A sobrecarga no currículo de disciplinas ligadas à formação de professores das séries iniciais do antigo 1º grau levou à diminuição do peso das disciplinas teóricas (fundamentos da educação, currículo, avaliação, teorias da educação) e, especificamente, das disciplinas que identificavam mais o exercício profissional do pedagogo incluídas nas habilitações (goste-se ou não, as habilitações asseguravam, de fato, conteúdos e práticas concernentes ao desempenho de funções de pedagogo, como os princípios e métodos da administração escolar, fundamentos da supervisão e orientação educacional, planejamento educacional, didática, medidas educacionais, práticas de gestão, métodos e técnicas de pesquisa etc.) (LIBÂNEO, 2010, p. 10-11).

É preciso evidenciar também, entretanto, os interesses priorizados pelas políticas propostas para formação profissional do pedagogo e que justificam a organização do cotidiano profissional dos educadores no espaço escolar.

O centro de interesse, na configuração e nas mudanças, propostas para o Curso de Pedagogia, mantém uma relação direta com as mudanças econômicas, com as influências políticas externas, com as ações de controle governamental, com as estruturas hegemônicas e a manutenção de paradigmas. É nesse cenário de movimento intenso, em todas as esferas sociais, que a escola é repensada. E, ao repensar essa instituição, é preciso “repensar” também aqueles que nela atuarão. Assim, o pedagogo foi um profissional projetado nos moldes do sistema econômico vigente, tendo em vista que a escola é uma esfera social sujeita a tal sistema, bem como toda sua funcionalidade institucional.

Sobre a formação do pedagogo fragmentada em habilitações, Brzezinski (2012, p. 80) afirma que “[p]ela política adotada, o especialista formado pelo curso de Pedagogia já tinha endereço certo: ele ocuparia funções específicas nas escolas e nos sistemas de educação”. Os elementos constitutivos do cotidiano do exercício profissional do pedagogo traduzem-se como fenômenos, cujo movimento implica a necessidade de um olhar não somente ao que está explícito. Para além da esfera de um cotidiano manipulado, pensado externamente pela lógica da necessidade da força-de-trabalho especializada e da organização do espaço e da instituição, com funções distintas a serem executadas tecnicamente. Seguindo essa lógica, é importante considerar que:

As questões que se colocam contra a coerência tecnicista estão além do modelo de formação do técnico-especialista em si. Sua perversidade está em favorecer o preparo de profissionais da

educação mediante estudos sobre métodos e técnicas de ensino de forma acrítica e supostamente neutra e um exercício profissional que fragmenta o trabalho pedagógico na escola, ao mesmo tempo em que incentiva a formação sectarizada (BRZEZINSKI, 2012, p. 80).

Nessa perspectiva, o pedagogo pode permanecer longe de figurar como um profissional conhecedor e capaz de compreender com mais propriedade e segurança a complexidade do processo educativo, participando e intervindo nele historicamente. Antes, porém, pode exercer sua atividade profissional, alienadamente, servindo aos imperativos arbitrários do sistema, refém de uma formação estanque que desconsidera sua totalidade, como sujeito político e social.

A inserção do egresso do Curso de Pedagogia no cotidiano previsto, traduzido pelas ações a serem desenvolvidas, revela que:

[p]elas habilitações procurou-se privilegiar a formação de técnicos com funções supostamente bem especificadas no âmbito das escolas e sistemas de ensino que configurariam um mercado de trabalho também supostamente já bem constituído, demandando, em consequência, os profissionais com uma formação específica que seria suprida pelo curso de Pedagogia; daí a reestruturação desse curso exatamente para atender à referida demanda (SAVIANI, 2012, p.44).

A referida demanda é reveladora de um contexto escolar já organizado, ou seja, é a expressão da realidade dada. Como em uma empresa, cujos papéis são definidos previamente, de acordo com suas necessidades objetivas. Assim, a escola, por sua configuração, segue a mesma lógica da empresa. E, nesse caso, os sujeitos inseridos em seu contexto têm suas funções, também previamente estabelecidas.

Supõe-se, portanto, que a escola já está devidamente organizada e o ensino funcionando dentro de parâmetros adequados, cabendo ao especialista inserir-se nela para garantir-lhe a eficiência por meio de uma racionalidade técnica que maximize a sua produtividade. Trata-se, em suma, daquilo que estou denominando “concepção produtivista de educação”, que, impulsionada pela teoria do capital humano formulada nos anos 50 do século XX, se tornou em nosso país a partir do final da década de 1960, permanecendo hegemônica até os dias de hoje. (SAVIANI, 2012, p. 45)

A produtividade é o centro da atividade capitalista, portanto, em qualquer segmento social, a lógica vai ser a mesma: produção. A relação existente entre o sujeito e o que ele produz, sua atividade humana como exercício da profissão, deve proporcionar transformação mútua. Se assim não for, então, o trabalho executado torna-se alheio ao sujeito, alienando-o de sua atividade, como nos mostram os autores citados abaixo, ao afirmarem que:

[a] relação dos indivíduos com os produtos da atividade humana não se pode transformar radicalmente se não ocorrer a mesma transformação da relação entre o sujeito e sua própria atividade. O produto do trabalho alienado assume a forma de um objeto alheio, estranho, externo e hostil ao trabalhador. Mas, como afirma Marx (idem, p.108): 'o produto não é mais que o resumo da atividade, da produção [...] Na alienação do produto do trabalho não faz mais que se resumir a alienação, a exteriorização na atividade do próprio trabalho' (SAVIANI; DUARTE, 2012, p. 26).

No cotidiano, a atividade humana como objetivação genérica em-si formaliza-se no espaço da realidade dada, do mundo pronto. Cabe aos sujeitos a adaptação, cuja intervenção se dá em uma esfera limitada pela proposta do cotidiano, ou seja, assim foi pensado, determinado, então, assim deve ser feito.

Avançar e ultrapassar os limites impostos pelo cotidiano pode significar uma ação efetivamente válida e transformadora, tanto dos sujeitos como da realidade apresentada. Nessa perspectiva, os profissionais inseridos no cotidiano escolar exercem suas funções preestabelecidas, muitas vezes, senão na maioria delas, inquestionável e passivamente. O cotidiano, então, delimita a ação dos mesmos e, ao mesmo tempo, produz a aceitação de seus conceitos hegemônicos como legítimos pela formação de uma nova consciência, não por uma reflexão inteligente e, sim, pela reprodução da realidade e de si mesmo. Enquanto os sujeitos reproduzem a realidade, produzem-se a si mesmos pelas representações já existentes.

Nesse sentido, o perfil profissional do pedagogo é esboçado em sua formação acadêmica. No caso do curso dividido em habilitações, cada habilitação propõe um perfil profissional. São modos de vida produzidos pelo trabalho do educador, que, ao mesmo tempo, produzem o próprio educador. Talvez a crítica não devesse recair sobre as habilitações em si, considerando a necessidade de conhecer os aspectos relacionados a cada setor especificamente, abordado pelas

habilitações. O pedagogo deve conhecer os elementos básicos da administração escolar, da coordenação pedagógica e do serviço de orientação educacional, e obviamente das questões pedagógicas. É o chão da escola. O que se percebe pela proposta das habilitações, no entanto, é a setorização, uma política de compartimentos pelo viés taylorista de produção, esclarecendo a relação entre as funções do pedagogo, dos professores e dos estudantes pela execução de tarefas distintas, fragmentadas e operacionais. Nesse processo, Saviani enfatiza:

o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais. A organização do processo converte-se na garantia da eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção (SAVIANI, 2012, p. 12-13).

Semelhante ao que ocorre em outras esferas do trabalho pela produção material da existência e de si mesmo, o homem no âmbito da educação também cria meios ou modos de vida, que “justificam” suas formas de pensar e agir. Na sociedade de classes, esse processo evidencia-se com muito mais precisão, uma vez que uma classe pensa a ação, a outra apenas executa por meio da reprodução.

Encontramos, nos escritos de Marx e Engels (2007), o que dizem sobre a produção dos meios de vida e a necessidade de reprodução como determinantes da produção do próprio homem, de como ele é, pelo processo de intercâmbio entre os sujeitos, condicionado pela produção. Vejamos a afirmação:

O modo pelo qual os homens produzem seus meios de vida depende, antes de tudo, da própria constituição dos meios de vida já encontrados e que eles têm de reproduzir. Esse modo de produção não deve ser considerado meramente sob o aspecto de ser a reprodução da existência física dos indivíduos. Ele é, muito mais, uma forma determinada de sua atividade, uma forma determinada de exteriorizar sua vida, um determinado modo de vida desses indivíduos. Tal como os indivíduos exteriorizam sua vida, assim são eles. O que eles são coincide, pois, com sua produção, tanto com o que produzem como também com o modo como produzem (MARX; ENGELS, 2007, p. 87).

A relação teórica indica que a capacitação, bem como a formação do especialista na habilitação do profissional poderão constituir-se como produção a serviço da reprodução, como elemento das exigências de um sistema capitalista, cujas estruturas ditam as normas de organização aos diferentes segmentos da vida em sociedade. Vale dizer, porém, que, por meio do conhecimento que permite a percepção das relações entre os fenômenos da realidade, aumentam as possibilidades de movimento dos sujeitos, não apenas para a reprodução, como também para a transformação.

Segundo Brzezinski (2012, p. 79), bem preparados, “[...] os profissionais da escola terão condições de articular suas ações, possibilitando o desenvolvimento do trabalho orgânico e coletivo porque possuem uma formação básica e comum – todos são professores”.

O trabalho orgânico e coletivo, efetivamente, depende de uma formação sólida, cujos objetivos atendam às necessidades primordiais para o desempenho profissional do pedagogo no espaço escolar, como também tal desempenho seja em função da coletividade escolar, em que as ações promovam o crescimento de todos os envolvidos no processo educativo.

Em 1971 foi aprovada a Lei nº 5692, que fixou as Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus (atualmente Ensino Fundamental e Médio), e, a partir dessa lei, novas propostas foram elencadas em torno do Curso de Pedagogia. Desde o início, os problemas no entorno do curso, seja por falta de identidade ou pelas questões curriculares, as conclusões apontam para a extinção do curso, o que exprime descrédito, ausência de luta e organização política e coletiva dos profissionais da educação. Segundo SILVA (2003) as necessidades geradas pela Reforma do Ensino de 1º e 2º graus (Lei nº 5692/71) traçaram normas gerais que imputaram mudanças em todos os cursos de licenciatura. Assim, a formação de professores foi redefinida pelas indicações<sup>6</sup> do CFE (Conselho Federal de Educação), pela influência direta de Valnir Chagas, determinou os

---

<sup>6</sup> É a indicação CFE n. 67/75 que prescreve a orientação básica a ser seguida nessas áreas, as quais deveriam ter consubstanciado em quatro outras indicações: a indicação CFE n. 68/75, que redefine a formação pedagógica das licenciaturas; a indicação CFE n. 70/76, que regulamenta o preparo de especialistas e professores de educação; a indicação 71/76, que regulamenta a formação superior de professores para educação especial; a indicação prevista, mas não encaminhada que deveria regulamentar a formação, em nível superior, do professor dos anos iniciais da escolarização, compreendendo aí também a pré-escola (SILVA, 2003, p. 58)

encaminhamentos do Curso de Pedagogia, cujas previsões de extinção do curso faziam parte das propostas desse conselheiro desde 1962.

Silva (2003) afirma que as indicações do CFE propuseram deslocamentos na formação de professores especialistas em educação como regra geral, porém não em nível de pós-graduação, mas como habilitações. E como ficou o Curso de Pedagogia?

Com efeito, quanto ao destino do Curso de Pedagogia, o conselheiro tomou outro rumo em relação à previsão de 1962. O que Valnir Chagas fez foi desdobrar as antigas tarefas anteriormente concentradas no curso, em variadas alternativas de cursos e/ou habilitações que comporiam parte do que passou a chamar de licenciaturas das áreas pedagógicas (CFE, indicação n. 67/75, em CHAGAS, 1976, pp. 75-76). Nesse sentido não se falava em Curso de Pedagogia (SILVA, 2003, p. 60).

No entanto, ainda não poderia se falar em extinção do Curso de Pedagogia, uma vez que, em um dos dispositivos da indicação n. 70/76 do CFE – art. 2º, parágrafo 5º, segundo SILVA (2003), o pedagogo estava definido como especialista da educação, com aprofundamentos teóricos, em fundamentos ou metodologia da Educação.

A repercussão das propostas de Valnir Chagas na década de 1970, bem como a instabilidade gerada, contribuiu para que o processo desencadeado pelo CFE fosse interrompido. No entanto,

Mesmo com o retrocesso da tramitação das indicações a respeito da formação do magistério, aprovadas pelo CFE, o impasse já havia sido criado e o clima de inquietação havia se instalado junto à comunidade universitária (SILVA, 2003, p. 62).

No final da década de 1970 organiza-se, então, o movimento dos educadores, trazendo esperança de alcançar, por meio de uma ação coletiva, melhores resultados para o meio educacional, pela discussão, pela participação dos profissionais direta e concretamente envolvidos no processo de articulação em defesa de princípios norteadores dos rumos do Curso de Pedagogia e da problemática da formação docente. Nesse sentido, Saviani (2012) fala sobre a ação dos educadores em torno das questões relacionadas à formação dos profissionais da educação, no fim da década de 1970, o que resultou na I

Conferência Brasileira de Educação, ocorrida em São Paulo, no final de março e início de abril do ano de 1980. No contexto dos anos de 1980, segundo LIBÂNEO (2010), há um esvaziamento da teoria pedagógica dando vez para uma teoria sociopolítica em que os intelectuais, filósofos e sociólogos, contribuem com a formulação de proposições para a formação de educadores.

O movimento pela revalorização da educação pública, surgido por volta dos anos 80, busca saídas para a crise da escola brasileira, também a partir de um posicionamento crítico em relação ao capitalismo. [...] Posiciona-se pelo entendimento da escola como lugar em que se reproduzem as contradições sociais, portanto, um lugar de luta hegemônica de classes, de resistência, de conquista da cultura e da ciência como instrumentos de luta contra as desigualdades sociais impostas pela organização capitalista da sociedade (LIBÂNEO, 2010, p. 49).

A partir daí, se deu a criação do Comitê Pró Participação na Reformulação dos Cursos de Pedagogia e Licenciatura e, em 1983, esse comitê passou a ser CONARCFE<sup>7</sup>, que em 1990, constituiu-se como ANFOPE<sup>8</sup>, cuja atividade permanece até os dias atuais como entidade científica, civil, sem fins lucrativos, sem caráter religioso e político-partidário.

Para SAVIANI (2012, p. 51),

A mobilização dos educadores foi importante para manter vivo o debate; articular e socializar as experiências que se realizaram em diferentes instituições; manter a vigilância sobre as medidas de política educacional; explicitar as aspirações, reivindicações e perplexidades que os assaltavam; e buscar algum grau de consenso sobre certos pontos que pudessem sinalizar na direção da solução do problema.

---

<sup>7</sup> Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores (SAVIANI, 2012, p. 51).

<sup>8</sup> A Associação Nacional pela formação dos Profissionais da Educação (Anfope), criada em 26 de julho de 1990, em assembleia nacional do 5º Encontro Nacional da Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (Conarcfe), realizado em Belo Horizonte (MG), entre 24 e 27 de julho, tem como finalidade fazer avançar o conhecimento no campo da formação e da valorização dos profissionais da educação, por meio da mobilização de pessoas, de entidades e de instituições dedicadas a esta finalidade. Art. 1 do Estatuto 2009 – (Disponível em: [http://www.fe.unicamp.br/anfope/menu2/links/arquivos/Estatuto\\_Anfope.pdf](http://www.fe.unicamp.br/anfope/menu2/links/arquivos/Estatuto_Anfope.pdf))

Nessa perspectiva, a ação dos educadores materializou-se a partir das concepções sobre a necessidade de buscar respostas para os problemas em torno do Curso de Pedagogia, pelo esforço coletivo consolidado, tendo como resultado em 1990 a criação da ANFOPE, como citada anteriormente.

No Artigo 4º do Estatuto, de 2009, da ANFOPE estão descritas suas principais finalidades:

- i. Congregar pessoas, instituições e entidades interessadas em educação e nas questões da formação e da valorização do profissional da educação, integrantes do Sistema Nacional de Formação dos Profissionais da Educação nos termos do parágrafo único do art. 1 para uma reflexão crítica de suas práticas.
- ii. Defender as reivindicações de pessoas, instituições e entidades que comunguem princípios da ANFOPE no tocante à formação e à valorização dos profissionais da educação, em articulação com as demais entidades da área educacional, para o desenvolvimento de ações comuns.
- iii. Desenvolver estudos e pesquisas na área da educação, em particular, no campo da formação e da valorização dos profissionais da educação.
- iv. Incentivar e fortalecer a estrutura organizativa das Comissões Estaduais de modo a congregar a educação superior e a educação básica a fim de examinar criticamente as questões mencionadas nos incisos ii e iii.
- v. Propor e defender a educação como bem público e uma política educacional que atenda às necessidades populares, na luta pela democracia e pelos interesses da sociedade brasileira.
- vi. Promover estudos e pesquisas, produzir conhecimento, socializar experiências, acompanhar e mobilizar as pessoas e instituições formadoras dos profissionais da educação, nos termos dos princípios defendidos historicamente e expressos nos documentos finais dos Encontros Nacionais (ANFOPE, 2009, p. 2)

Os debates, propostos pela ANFOPE, proporcionaram novos olhares sobre a formação dos profissionais da educação. Os Encontros Nacionais de dois em dois anos, configuram-se pela luta e defesa de seus princípios, por meio da ação coletiva de educadores, pesquisadores e interessados no avanço da educação no país. A partir dessa perspectiva,

Nos encontros desta entidade, como também nas Conferências Brasileiras de Educação (CBE), voltam-se ao debate como: especificidade do curso de Pedagogia e das Licenciaturas, formação de especialistas não-docentes, formação dos professores das séries iniciais do 1º grau em nível superior, a base comum nacional de formação de professores e outros. (LIBÂNEO, 2010, p. 50)

Vale ressaltar sobre os princípios que orientam a concepção da ANFOPE sobre a formação do educador:

- a) A docência é a base da identidade da formação de todo profissional da educação;
- b) Esse profissional deve ter uma sólida formação teórica;
- c) Sua profissionalização e desenvolvimento profissional são concebidos de modo a articular formação inicial e formação continuada com base no conhecimento e não em competências e habilidades;
- d) Sua formação e o exercício profissional devem ser orientados por: articulação entre teoria e prática; trabalho coletivo e interdisciplinar; gestão democrática; desenvolvimento da pesquisa; compreensão escolar de Educação Básica quanto nos espaços extraescolares (ANFOPE et al, 2011, p.10 apud ANFOPE, 2012, p. 21)

As inquietações presentes na esfera dos assuntos relacionados ao Curso de Pedagogia demandavam persistência diligente na busca de soluções.

Em 2006, dez anos depois da aprovação na nova LDB nº 9394/96, pela Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, foram instituídas as Diretrizes Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.

Art. 1º A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, definindo princípios, condições de ensino e de aprendizagem, procedimentos a serem observados em seu planejamento e avaliação, pelos órgãos dos sistemas de ensino e pelas instituições de educação superior do país, nos termos explicitados nos Pareceres CNE/CP nº 5/2005 e 3/2006 (BRASIL, 2006, p. 1).

A formação inicial prevista pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, segundo o Artigo 2º da Resolução, é a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, no Ensino Médio, modalidade Normal, na Educação Profissional (serviços e apoio escolar), e nas áreas em que os conhecimentos pedagógicos sejam necessários. Eis aí, nas palavras de Saviani (2012) o destino e o objetivo do Curso de Pedagogia. E problematiza questionando:

E como as instituições devem proceder para organizar o curso tendo em vista esse objetivo? Quais as diretrizes a serem seguidas? Qual a orientação que o CNE estabelece como

substrato comum em âmbito nacional a dar um mínimo de unidade ao referido curso? (SAVIANI, 2012, p. 57)

No Art. 6º da Resolução são previstos três núcleos de organização da estrutura do curso:

Art. 6º A estrutura do curso de Pedagogia, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-á de:

I - um núcleo de estudos básicos que, sem perder de vista a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira, por meio do estudo acurado da literatura pertinente e de realidades educacionais, assim como por meio de reflexão e ações críticas [...];

II - um núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos voltados às áreas de atuação profissional priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições [...];

III - um núcleo de estudos integradores que proporcionará enriquecimento curricular [...] (BRASIL, 2006, p. 3-4).

Essa proposição apresenta um bloco de ações constituídas como tarefas, as quais são mais enfatizadas, segundo Saviani (2012, p. 58), “do que a especificação dos componentes curriculares que integrariam os referidos núcleos”. Em seguida, ainda no primeiro núcleo, as DCN (2006, p. 3), propõem: “estudo da Didática, das teorias e metodologias pedagógicas, de processos de organização do trabalho docente”. Para SAVIANI (2012), esses textos refletem os paradigmas vigentes na cultura contemporânea, e, particularmente, na Educação. E, observa a existência de um paradoxo em relação às DCN:

As Novas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia são, ao mesmo tempo, extremamente restritas e demasiadamente extensivas: muito restritas no essencial e assaz excessivas no acessório. São restritas ao que se refere ao essencial, isto é, àquilo que configura a pedagogia como um campo teórico-prático dotado de um acúmulo de conhecimentos e experiências resultantes de séculos de história. Mas são extensivas no acessório, isto é, dilatam-se em múltiplas e reiterativas referências à linguagem hoje em evidência, impregnada de expressões como conhecimento ambiental-ecológico; pluralidade de visões de mundo; interdisciplinaridade; contextualização, democratização; ética e sensibilidade afetiva e estética; exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas; diversidade; diferenças; gêneros; faixas geracionais; escolhas sexuais, como se evidencia nos termos da Resolução (SAVIANI, 2012, p. 58)

O posicionamento do autor indica que as DCN, por sua proposição, dificultam às instituições de ensino, a organização do curso a partir das diretrizes a serem seguidas. Então, Saviani (2012, p. 58-59) afirma: “Não é fácil identificar na Resolução do CNE uma orientação que assegure um substrato comum em âmbito nacional a dar um mínimo de unidade ao referido curso”. Infere-se assim, que o curso pode não oferecer subsídios essenciais à formação do educador, tendo como base conteúdos da pedagogia.

Nesse sentido, vale dizer que as reformulações do Curso de Pedagogia, ao longo de sua história, imprimem na realidade, as representações contextuais próprias de cada momento histórico em que ocorreram. As influências político-ideológicas, a partir do momento político e econômico, são fenômenos da vida cotidiana que interferem de modo geral nas decisões acerca das mudanças, da revisão e reformulação de diferentes setores sociais.

No entanto, considera-se fundamental que os sujeitos tenham condições de interpretar tais elementos e sua procedência, para que possam agir na esfera do cotidiano, inevitavelmente, mas também na esfera do não-cotidiano. Na esfera do não-cotidiano, a leitura da realidade se dá acima daquilo que está imediatamente visível. É perceber e interpretar a realidade, à luz do não percebível, para modificá-la e ser modificado por ela.

A vida cotidiana é também vista como um espaço onde o acaso, o inesperado, o prazer profundo de repente descoberto num dia qualquer, eleva os homens dessa cotidianidade, retornando a ela de forma modificada. É um palco possível de insurreição, já que nele atravessam informações, buscas, trocas, que fermentam sua transformação (NETTO; CARVALHO, 2012, p. 14).

Assim, podemos entender que todo processo de mudança e transformação de uma realidade implica rompimento, interação, oposição, posicionamento crítico e consciente, democracia, em que o interesse coletivo seja priorizado pela participação. Agir cotidianamente buscando respostas acima da cotidianidade imposta pode ser o início, de uma nova caminhada na interpretação da realidade. Isso pressupõe mudança necessária a partir da reflexão, do conhecimento e da ação. Antes, porém, é importante dizer que o pedagogo por sua condição enquanto educador, precisa ter curiosidade acerca da realidade além do imediatamente aparente, além da transmissão dos conteúdos, da

aplicação das metodologias, dos procedimentos didáticos e das concepções em torno da formação para o trabalho. Não por meio de ações prescritas, mas pela compreensão de que as ações a serem desenvolvidas devem ser organizadas a partir das concepções acerca dos sujeitos e da realidade em questão, acima do cotidiano, numa perspectiva que valorize os aspectos ontológicos e epistemológicos da formação e desenvolvimento humano e sua relação com a ciência. Tais aspectos serão tratados nesse capítulo, inicialmente abordados no item seguinte, considerando a esfera ontológica de desenvolvimento do homem relacionada à formação da consciência, como também as questões epistemológicas ocupando posição de destaque na discussão a seguir.

## **2.2. Interfaces da profissionalização e o caráter ontológico e epistemológico da formação do pedagogo**

A análise aqui proposta com relação às interfaces da profissionalização do pedagogo e o caráter ontológico da sua formação busca compreender o ponto de interação entre a função educativa a ser exercida e a base epistemológica que irá sustentá-la. Dito de outra forma: de um lado propõe-se a analisar a formação profissional, a instrumentalização teórica e pedagógica para o exercício profissional, para a execução da prática; de outro lado, o conhecimento proporcionado pela formação e a utilização desse conhecimento como lente na interpretação do fenômeno educação por sua abrangência, pressupondo a ação educativa do pedagogo a partir de uma reflexão epistemológica e do processo ontológico de objetivação e apropriação na sua formação profissional. Nessa direção, é importante entender que

Essa característica ontológica ineliminável da prática social humana, a de ter como dinâmica fundamental a dialética entre a objetivação e a apropriação, constitui, ao nosso ver, o necessário ponto de partida para a reflexão epistemológica numa perspectiva histórico-social (DUARTE, 1998, p. 109).

A busca por tal compreensão requer abordagem da formação do pedagogo no Brasil, desde 1939, analisando de forma mais enfática, o exercício profissional e educativo do educador em questão, pelo viés de uma formação crítica, tendo como objetivo a superação de concepções ingênuas e alienadas.

Pelos determinantes legais em torno do Curso de Pedagogia, no percurso analisado – de 1939 à aprovação das DCN para o Curso de Pedagogia em 2006 – infere-se que as discussões sobre a profissionalização do pedagogo, configurada pela formação voltada para a ação educativa e pedagógica desse profissional, bem como as questões em torno da identidade do curso, ainda estão no centro das discussões entre educadores e pesquisadores do âmbito educacional. Busca-se, então, compreender em que medida o Curso de Pedagogia, historicamente, manteve uma relação epistemológica na formação do pedagogo. Permanece o questionamento em torno da função a ser exercida pelo profissional, objetivamente. Situação que se estendeu pelas décadas seguintes à fundação do curso.

Os anos de 1940 e 1950 não deram conta de reverter essa situação tanto que, no início dos anos 1960, questionava-se, de maneira explícita, a existência do curso de Pedagogia no Brasil. Na época, a celeuma existente não era posta nos termos em que atualmente se reconhece como “questão de identidade”, porém se revelava nas controvérsias quanto à manutenção ou extinção do curso. O que se discutia, nesse período, era se o curso de Pedagogia possuía ou não conteúdo próprio (SILVA, 2003, p. 50-51).

Como ressalta Silva (2003), o centro da preocupação não se dava por conta da Pedagogia como campo de conhecimento, mas pela alocação do técnico no mercado de trabalho. Não havia preocupação com a formação epistemológica do educador.

A formação do pedagogo demanda o compromisso com a busca pelo conhecimento acerca das questões educativas e formativas do homem e não somente sobre questões pedagógicas. Para isso, o pressuposto é de que é necessário espaço de movimento, autonomia e necessariamente que sua concepção sobre a educação e seu papel educador tenham origem na consciência crítica e noção real das representações da realidade.

A concepção crítica da educação procede segundo as categorias que definem o modo crítico de pensar. Particularmente há que mencionar as de: objetividade (caráter social do processo pedagógico), concretidade (caráter vital da educação como transformação do ser do homem), historicidade (a educação como processo) e totalidade (a educação como ato social que implica o ambiente íntegro da existência humana, o país, o mundo e todos

os fatores culturais e materiais que influem sobre ele) (PINTO, 1994, p. 62-63).

Pressupõe-se que entre as interfaces da profissionalização do pedagogo está a intercomunicação entre a teoria e a prática pela práxis, cujas bases são construídas pela apropriação do conhecimento e objetivação sobre a realidade e que sustentam a ação educativa e pedagógica. Como também, entre as interfaces da ação profissional, pode acontecer a aplicação de uma prática alienada, inconsciente, a serviço de imposições legais e burocráticas do sistema, pensadas a partir de interesses estranhos aos princípios educativos e suas relações, enquanto fenômeno social no contexto mais amplo da realidade.

Mas, além disso, é necessário aprender a criar uma capacidade crítica frente ao saber acumulado e repassado oficialmente, que deve ser visto não como óbvio e natural, mas como sendo interpretado e administrado por grupos sociais que visam precisos objetivos políticos (SEMERARO, 2006, p.19).

Projetar a sociedade a partir dos ideais políticos de uma época implica elencar objetivos e determinar ações para alcançá-los, bem como definir quem serão seus executores. Sem dúvida, a educação tem papel fundamental nesse processo e, por consequência, o pedagogo pode ser um ator relevante como mediador no processo educativo.

Em tese, durante a formação do educador em questão, o acesso aos conhecimentos teóricos que sustentarão a prática deve instrumentalizar o futuro educador. Nessa lógica, pressupõe-se que, pelo conhecimento adquirido ao longo do curso, de acordo com a política educacional vigente no período da formação, o pedagogo estará preparado para exercer sua função educadora em qualquer âmbito educacional.

Os encaminhamentos dados ao Curso de Pedagogia, ao longo de sua história, estão diretamente relacionados às expectativas em torno do profissional que se pretende formar, bem como sobre os espaços e as formas de atuação do mesmo. Tais expectativas são ancoradas nas políticas e ideais educacionais dos momentos históricos distintos, cujas determinações ou imposições interferem na estrutura dos diversos setores sociais.

Assim, considerando as determinações iniciais, quando da implantação do Curso de Pedagogia no Brasil, em 1939, percebemos que a trajetória de

formação do pedagogo, as indefinições, a busca pela identidade do curso, a formação técnica e de especialistas, os avanços e retrocessos no processo foram elementos determinantes na descaracterização da Pedagogia como ciência. Sendo assim, pode-se dizer que o curso foi reduzido a um “preparatório” para “dar aulas”, para aprender como se ensina de forma sistematizada, reduzido à técnica de ensino e às questões metodológicas.

Há uma ideia de senso comum, inclusive de muitos pedagogos, de que Pedagogia é o modo como se ensina, o modo de ensinar a matéria, o uso de técnicas de ensino. O pedagógico aí diz respeito ao metodológico, aos procedimentos. Trata-se de uma ideia simplista e reducionista (LIBÂNEO, 2010, p. 29).

Por outro lado, com a Reforma Universitária pela Lei nº 5.540/68, veio a especialização pelas habilitações específicas, prevendo a atuação do pedagogo em áreas distintas como na supervisão escolar, na orientação educacional e na administração escolar.

Ao que parece, 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 ministrada nas escolas deveria servir à produtividade social, ajustando-se, o mais completamente possível, às demandas do mercado de trabalho que, por sua vez, são determinadas pelas leis que regem uma sociedade de mercado como esta em que vivemos. Nessas circunstâncias, a questão educativa é reduzida predominantemente à sua dimensão técnica, afastando-se do seu caráter de arte e secundarizando, também, as exigências de embasamento científico (SAVIANI, 2012, p. 44, 45).

A ausência de criticidade, nesse caso, leva o sujeito a pensar e agir tecnicamente, ou seja, leva à ausência da percepção da realidade como ela é, além da aparência. Pensando tecnicamente a ação será técnica, restrita às suas determinações, alienada e inconsciente, exterior ao sujeito. Nessa interface da atuação profissional do pedagogo, a intercomunicação entre o fazer técnico e o produto de tal ação, configura-se como reflexo de uma concepção ingênua sobre educação. Podemos compreender melhor essa situação, a partir do pensamento de Pinto sobre concepção ingênua. Segundo ele,

A concepção ingênua é aquela que procede de uma consciência ingênua. [...] Consciência ingênua é aquela que – por motivos que cabe a análise filosófica examinar – não inclui em sua representação da realidade exterior e de si mesma a compreensão das condições e determinantes que a fazem pensar tal como pensa. Não inclui a referência ao mundo objetivo como seu determinante fundamental (PINTO, 1994, p. 59).

A superação da consciência ingênua demanda conhecimento sobre as objetivações humanas, a realidade e seus elementos estruturais, como resultado das projeções humanas ao longo de sua historicidade, tendo em vista que os fenômenos sociais da vida cotidiana não se dão num vácuo, no vazio, a partir do nada. As relações se dão por meio de um processo dialético, o qual, na medida em que o homem conhece e age sobre a realidade, também pode transformá-la. Nessa direção, tem-se que o processo educativo é vivo, dinâmico e, portanto, para que assim se mantenha, não pode admitir ações paralisadoras, principalmente dos seus atores principais, os educadores.

A primazia da ação educativa pode ser um elemento fundamental na concretização da ação do pedagogo como educador. O estabelecimento da Pedagogia como ciência ou não, a regulamentação do curso, bem como as questões burocráticas envolvidas no processo de consolidação do curso pressupõem que a discussão prioriza questões secundárias, em detrimento das questões relativas ao campo de conhecimento e do papel do pedagogo frente à prática educativa, efetivamente. É importante reconhecer que na realidade em movimento, as contradições são inerentes aos fenômenos, ocasionadas pelos confrontos, desencontros e oposições, como elementos históricos concretos que ocupam lugar decisivo na configuração da vida social.

É preciso, no entanto, olhar atentamente para os objetivos e fins propostos na área de conhecimento da educação, identificando quem está determinando seus fins e objetivos. Segundo Pinto (1994, p. 33), “o que determina os fins da educação são os interesses do grupo que detêm o comando social.” Isso justifica a educação e a formação dos sujeitos voltada para atender às necessidades impostas pelos interesses de quem está no controle. Assim, no contexto da configuração da formação do pedagogo, o que se pode inferir diante do quadro profissional proposto para ele, é uma formação prática utilitária, cujo mercado de trabalho e as novas realidades sociais demandam. Nessa

perspectiva, a aplicação do conhecimento científico na atuação do profissional da educação, fica em segundo plano ou, talvez, em plano nenhum.

A necessidade de formação para o trabalho constitui barreiras ao desenvolvimento do caráter epistemológico da ação educativa a ser desenvolvida pelo pedagogo. Há uma dificuldade histórica em relacionar a Pedagogia à ciência, justificando tal dificuldade ao caráter prático da Pedagogia, ou seja, se a formação em Pedagogia está diretamente articulada à prática, como pode ser teorizada cientificamente? Talvez a complexidade dessa relação, deva-se ao conceito assimilado ao longo do processo de formação do pedagogo, de que o mesmo deveria ser formado para aplicar conhecimentos pedagógicos, técnicos. Isso pressupõe um aprendizado sobre “como fazer”, o que “deve” ser feito, “como ensinar” o que “deve” ser ensinado. E, para isso, a reflexão necessária não demanda pensar sobre “o que fazer” e “para que fazer” ou “por que fazer ou ensinar isso ou aquilo”, portanto, infere-se que o caráter ontológico e epistemológico da ação educativa do pedagogo é dispensável, uma vez que o conhecimento a ser aplicado em sua prática é predeterminado pelos encaminhamentos de execução, como se os processos de desenvolvimento da ação consciente (pelo caráter ontológico), como também da ação de cunho científico (de caráter epistemológico), pudessem ser ignorados.

Não significa aqui dizer que o conhecimento teórico tem sido excluído das matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia oferecidos pelas diversas instituições de ensino, mas, sim, que a base teórica científica que alimenta a formação do pedagogo tem sido superficialmente utilizada.

Os estudantes, ao ingressarem no curso de Pedagogia, trazem de forma preconcebida a ideia de que deverão aprender as técnicas de “dar aula”, como também a aplicação de metodologias que atendam às necessidades atuais da comunidade escolar, tendo em vista sua configuração social. Esse posicionamento dos futuros pedagogos expressa uma concepção assentada nos princípios da racionalidade técnica, em que a relação com o mundo do conhecimento sobre as práticas sociais e produtivas não se efetiva solidamente, pela ausência da capacidade de domínio intelectual sobre tais representações, expressando, assim, conforme Franco (2008), uma formação concretizada pela instrução, limitando a Pedagogia a uma função mínima, diretiva, não dialética e muito pouco transformadora. A mesma autora nos diz:

à medida que a proposta de instrucionalização da prática se expandiu, a preocupação com a educação como processo social, como projeto intencional, de transformação social, como objeto de estudo, foi sendo gradativamente deixada para segundo plano, pelos próprios pedagogos (FRANCO, 2008, p. 35).

A instrumentalização da prática, nos dias atuais, ainda é muito presente na formação do pedagogo. A ideia aqui não é negar a importância dos processos metodológicos e pedagógicos, mas refletir sobre o conhecimento do pedagogo que sustenta a sua prática, para que esta não se limite à operacionalização esvaziada teórica e cientificamente. Considerando que, se assim for e continuar sendo, o pedagogo, ao ingressar na atividade profissional, não terá condições de contribuir no processo educativo de forma continuada e praxica, pela mediação entre a teoria e a prática. Cabe aqui lembrar que

De qualquer modo, é possível notar que o tratamento dado à Pedagogia, desde o Decreto-Lei n. 1.190 de 1939 até as Indicações de Valnir Chagas em 1975, tendeu a reduzi-la a 'uma ciência profissional pragmática do professor, mera transmissora de conhecimentos para o domínio das aptidões técnicas e artesanais da orientação do ensino' (SAVIANI, 2012, p. 63).

O caráter pragmático da Pedagogia, cuja origem encontra-se também em Dewey (1976 *apud* Franco, 2008), reflete ainda hoje no planejamento e na organização da escola, os mesmos padrões de configuração física e funcionamento. Nessa direção, pressupõe-se que se a escola é a mesma, embora em contextos sociais modificados historicamente, em linhas gerais, a prática pedagógica educativa também deve ser a mesma.

Uma grave decorrência da Pedagogia pragmatista de Dewey será a submissão do pensamento à ação, cabendo à inteligência o papel de transformador da realidade no sentido utilitarista e colocando a reflexão apenas a partir de problemas dados e posteriores à ação. Isso pode produzir (e já produziu) um sofisticado processo de alienação com ares de conscientização, um sofisticado processo de submissão com formas de eficiência e uma limitação a processos criativos e discrepantes do consenso (FRANCO, 2008, p. 44).

É importante a contribuição da autora para a reflexão sobre a relação entre a epistemologia na formação do pedagogo e a atuação profissional alienada e mascarada pela competência e conscientização. A fragilidade do conhecimento

do educador impede que este veja a realidade como ela é, efetivamente. Então, ele assume uma postura sugerida pelo contexto, pelos ideais de homem a ser formado, pelos ideais de contribuição para um mundo melhor.

Assim, o educador planeja sua ação firmada nos pilares da estrutura da escola, de acordo com o conjunto de referências que a sustentam, pois não se identifica ontologicamente como sujeito da práxis e produtor de sua realidade social. Na práxis, há unicidade entre os fenômenos, ou seja, não há estranhamento entre o sujeito e a prática. Pela práxis<sup>9</sup>, homem e mundo transformam-se simultaneamente, o que leva ao entendimento de que a prática em si é elemento da cotidianidade de uma realidade dada, projetada pelos parâmetros de um contexto ideológico que determina o comportamento social nos diversos segmentos da vida cotidiana. Tal realidade é aceita pelos sujeitos, ingenuamente. Kosik (2002, p. 82) nos fala sobre isso, afirmando que “[a] consciência ingênua considera a cotidianidade como a atmosfera natural ou como a realidade íntima e familiar [...]”.

Na cotidianidade, principalmente na Educação Básica, como campo de atuação da maioria dos pedagogos, a prática acaba reduzindo-se em si mesma, pelas atividades do cotidiano, suprimindo a atuação política, a pesquisa, a discussão teórica, como elementos que mantêm permanente o acesso a um nível de interpretação e compreensão acima do cotidiano e do presumível. Entre educadores das diversas áreas, existe um consenso sobre a importância das atividades práticas em detrimento da teoria. Como também em relação à função do pedagogo, há um consenso oriundo da consciência ingênua de que o pedagogo é quem deve saber tudo que se relaciona ao ‘saber fazer’ pedagógico. É a evidência de um senso comum pragmático, da utopia da prática, prevalecendo na área, que, por essência, deveria ser do conhecimento. Moraes (2001, p. 3) confirma essa questão ao afirmar que “[e]m tal utopia praticista, basta o “saber fazer” e a teoria é considerada perda de tempo ou especulação metafísica [...]”. A oposição ao conhecimento teórico é uma prática comum na expressão de muitos professores, inclusive pedagogos. Tal postura denuncia

---

<sup>9</sup> A expressão práxis refere-se, em geral, à ação, à atividade e, no sentido que lhe atribui Marx, à atividade livre, universal, criativa e autocriativa, por meio da qual o homem cria (faz, produz) e transforma (conforma) seu mundo humano e histórico, bem como a si mesmo; atividade específica ao homem, que o torna basicamente diferente de todos os outros seres (BOTTOMORE, 1988, p. 292).

resquícios das políticas educacionais, propostas desde as fases iniciais do processo de formação de professores e pedagogos, cuja relação estreita com a “prática reflexiva”, alimenta a busca pela eficiência a partir da competência.

Sobre a prática reflexiva, temos abaixo uma contribuição que nos explica:

Conceito norteador das atuais discussões sobre o perfil de “competências”. Na prática reflexiva, a “reflexão” prende-se ao empírico, nele encontrando suas possibilidades e limites. Na educação brasileira, os efeitos mais visíveis dessa concepção fazem-se perceber nas novas propostas oficiais para a formação de docentes, nas quais a reflexão sobre a produção de conhecimentos foi eliminada de sua preparação básica (BURGOS, 1999 *apud* MORAES, 2001, p. 3).

Vemos, então, a lógica da competência junto à prática, em detrimento da produção do conhecimento, com liberdade intelectual. Ao sujeitar-se às delimitações da prática reflexiva, a atuação profissional do educador restringe-se às demandas imediatas do cotidiano, de acordo com sua configuração organizada globalmente.

Pela ação do educador, a formação escolar traz em primeira mão, implicitamente, a ideia de uma formação científica. A escola é vista como o espaço organizado culturalmente para aquisição do conhecimento historicamente produzido e disseminação da ciência, pressupondo que os profissionais que dela fazem parte tenham domínio sobre as questões teórico-metodológicas fundamentadas pelo conhecimento específico da área em que atuam para manutenção da produção e construção do conhecimento sistematizado transformado em ciência. No cotidiano escolar, entretanto, as relações que se dão vão além das atividades laboratoriais voltadas para o conhecimento científico. No contexto escolar, as relações humanas são permeadas pelos conflitos, pelas influências externas da vida pessoal dos sujeitos, pela reprodução, pela normatização do processo e suas implicações, pelo formato social dado à instituição escolar e suas contradições. É nesse emaranhado que, para Duarte e Saviani (2012, p.79), “[...] os educandos enquanto indivíduos concretos, manifestam-se como unidade da diversidade, ‘uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas’, síntese de relações sociais”.

Raras são as pessoas que o rompem ou o suspendem, concentrando todas as suas forças em atividades que as elevem

deste mesmo cotidiano e lhes permitam a sensação e a consciência do ser homem total, em plena relação com o humano e a humanidade de seu tempo (CARVALHO; NETTO, 2012, p. 23).

O conhecimento sobre tal desenvolvimento subsidiará as decisões do pedagogo na cotidianidade e na não-cotidianidade. Na cotidianidade, a intuição (ação cotidiana) baseada no conhecimento tácito, muitas vezes, acaba ocupando maior espaço em relação à ciência (ação não-cotidiana), configurando o pedagogo como refém da falta de conhecimento ou da omissão tornando-se indiferente. O pedagogo deve ser agente de mudança, contribuindo com a promoção e o crescimento dos sujeitos na cotidianidade, a partir do que não é cotidiano. Caso contrário, ele se sujeita à cotidianidade da escola em todas as esferas e seus imperativos. Assim, não está a escola a serviço dos sujeitos, mas os sujeitos a serviço da escola, como se os sujeitos existissem por causa da escola, da sua organização e não a escola por causa dos sujeitos.

De longa data, o pedagogo, no âmbito educacional, por sua formação, poderia ser visto como o profissional dos profissionais na escola. Não o mais importante, mas aquele que teve acesso ao conhecimento teórico mais abrangente sobre a formação humana. O pressuposto é baseado na formação em Pedagogia, considerada área de estudo sobre educação em amplo aspecto. Conforme a Resolução do Conselho Nacional de Educação – Conselho Pleno,

Resolução CNE/CP nº 1 de 15 de maio de 2006, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia. Conforme o art. 2º, o Curso de licenciatura em Pedagogia destina-se à formação inicial para o exercício da docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, nos cursos de ensino médio, na modalidade normal, e em cursos de educação profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 276).

E, ainda, no mesmo documento citado acima, sobre a formação do pedagogo, está escrito que:

[a] formação de profissionais para a educação básica, nas áreas de administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional – os chamados especialistas –, deve realizar-se em cursos de graduação plena em Pedagogia ou em

nível de pós-graduação, sendo garantida, nessa formação, a base nacional comum (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 277).

Se a competência que se presume efetivamente não se solidifica e as concepções teóricas são superficialmente apropriadas, porém, o pedagogo ao inserir-se no contexto educativo, curvar-se-á aos preceitos já estipulados pelo cotidiano, sua ação será espontânea e intuitiva, a partir de suas próprias suposições demonstrando insegurança e falta de clareza sobre sua função, o que poderá torná-lo executor de multitarefas alheias a sua formação, pela falta de conhecimento crítico sobre a realidade. Saviani alerta que

quanto mais adequado for nosso conhecimento da realidade, tanto mais adequados serão os meios de que dispomos para agir sobre ela. [...] E, para o conhecimento da situação, nós contamos hoje com um instrumento valioso: a ciência. O educador não pode dispensar-se desse instrumento, sob o risco de se tornar impotente diante da situação com que se defronta. (SAVIANI, 2009, p. 60)

A ação educativa promovida na escola tem o compromisso com o conhecimento científico pela ação educativa intencional. Por isso, essa prática exige dos educadores, professores e pedagogos, mais do que estratégias pedagógicas que comprovem sua eficiência na reprodução do conhecimento pelos conteúdos programáticos. O perfil epistemológico<sup>10</sup> do educador figura como elemento fundamental nas interfaces de seu exercício profissional. Tendo em vista tal elemento como importante instrumento na tomada de decisão, nas escolhas a serem feitas no processo da educação sistematizada. Como também, na interpretação e compreensão da realidade dada para, então, nela ter condições de intervir a partir dos meios disponíveis, porque, como afirma Saviani (2009, p. 63), “defrontamo-nos, pois com o problema de usar meios velhos em função de objetivos novos.” Lançar mão de objetivos novos sem ter alcance às mudanças estruturais e a novos meios de ação, constitui-se como um desafio a ser enfrentado diuturnamente pelos educadores, o que exige deles posicionamento maduro, a partir de uma fundamentação científica estável, que possibilite reflexão filosófica aprofundada, o que Saviani (2009, p. 63), atesta

---

<sup>10</sup> O perfil epistemológico do educador refere-se ao exercício contínuo de busca pela renovação do conhecimento no desenvolvimento de sua profissionalização.

como “[...] condição indispensável para se desenvolver uma ação pedagógica coerente e eficaz”.

A fundamentação científica e a reflexão filosófica são elementos presentes na formação dos educadores. O que se infere, contudo, é que talvez não sejam suficientemente abordados, explorados durante a formação acadêmica. Na impossibilidade de aprofundamento, talvez fosse necessário, pelo menos, despertar na consciência dos futuros profissionais da educação a necessidade de continuidade dessa formação, considerando sua complexidade e dialeticidade.

É preciso e importante considerar que tal aprofundamento demanda condições intelectuais de acesso, leitura, investimento de tempo, interesse, despertamento. Via de regra, o professor pedagogo é oriundo de uma educação básica, porém, “básica demais”. O que significa dizer que, ao ingressar no curso de Pedagogia, o futuro pedagogo precisa de um despertamento intelectual, o que, muitas vezes, implica, inclusive, “reaprender a ler”.

O acesso à complexidade de uma formação com fundamentação científica sólida demanda mais do que frequentar um curso superior porque, certamente, o resultado da formação acadêmica vai refletir no exercício da prática profissional. Se a formação do pedagogo foi substantivada pela ciência, bem fundamentada teoricamente e, acima disso, propôs um posicionamento crítico, esses elementos serão utilizados posteriormente, mesmo que em condições materiais desfavoráveis. Da mesma forma que, se a formação foi superficial, fragilizada científica e teoricamente, o futuro profissional da educação, ao ingressar no ambiente escolar poderá escolher entre inserir-se no modelo já existente, adequando-se a ele, reduzindo sua ação a uma prática comprometida apenas com a busca pelo “saber fazer”, para dar continuidade ao que já está sendo feito, sem participação concreta no planejamento da prática educativa ou a partir de uma postura crítica buscar formação continuada visando à superação da formação deficiente. Também é importante reconhecer que mesmo tendo uma boa formação profissional, o pedagogo, conscientemente, poderá optar pelos modelos vigentes de ação, adequando-se aos mesmos por comodismo, por omissão, entre outros motivos que talvez lhes sejam convenientes.

Assim, a discussão em torno do conhecimento que sustenta a ação educativa do pedagogo é fundamental na superação de uma prática alienada,

caracterizada por um “fazer de conta” que faz, atribuindo ao educador o mérito da utilidade, cujas atividades se reduzem a certo movimento, dentro de um sistema de códigos, num determinado tempo e determinado local, em suma, um fazedor de muitos fazeres, menos os fazeres próprios e necessários para uma atuação baseada pelo conhecimento científico, em que tal desvinculação, pressupõe inclinação ao senso comum da atividade cotidiana.

As ações pedagógicas que têm o senso comum como pano de fundo, inferem que

[e]ssas ações são direcionadas por um conjunto de representações ou categorias do senso comum e proporcionam uma mobilidade utilitarista dos aspectos fenomênicos da realidade. Ou seja, práxis utilitária e senso comum orientariam as ações repetitivas, automatizadas, irrefletidas e “naturais” da vida corriqueira. Longe estariam da noção de compreensão da realidade e de superação do cotidiano (GUIMARÃES, 2002, p. 30).

A oposição entre a práxis utilitária e a ciência provoca desconforto quanto ao significado da Pedagogia e a função do pedagogo. A complexidade em torno da compreensão e definição da Pedagogia pode ser a maior responsável pelo debate que se forma acerca do papel e atuação profissional do pedagogo. Paralelo a isso, é preciso considerar, também, a multiplicação desordenada de oferta do curso, cuja causa se originou nas políticas neoliberais da década de 1990, em que

[a] formação em serviço da imensa maioria dos professores passa a ser vista como lucrativo negócio nas mãos do setor privado e não como política pública de responsabilidade do Estado e dos poderes públicos (FREITAS, 2002, p 13).

Nesses moldes, a formação se constitui como um fator de desestabilização das bases que fundamentam a Pedagogia, como área de conhecimento científico, comprometendo sua qualidade, tendo em vista que, segundo o que o autor assegura,

toda vez que as alterações quantitativas atingem níveis expressivos, também neste caso o aspecto qualitativo foi grandemente afetado. E a tal ponto que o curso de Pedagogia

chegou à iminência de ver suas funções totalmente redefinidas (SAVIANI, 2009, p. 65).

Com isso, ao longo da história do curso de Pedagogia, o pedagogo foi ocupando diferentes posições profissionais no processo pedagógico, entre elas, a de professor, de coordenador, de supervisor, de orientador educacional e nos últimos tempos, desrespeitosa e ironicamente é tratado como “apagador de incêndio” ou como mediador entre as questões disciplinares e de controle de alunos, bem como aquele que atua frente às atividades de caráter burocrático da organização cotidiana da escola, por ser considerado alguém que não sabe o que fazer, por não ter clareza sobre qual é sua função efetivamente, bem como sobre a necessidade dela. Isso caracteriza um fenômeno histórico permeado por discussões polêmicas, as quais têm pouco contribuído para efetivamente melhorar a formação e, conseqüentemente, qualificar a atuação do pedagogo.

A busca pela identidade do curso e qualificação do pedagogo e as diferentes conceituações em torno da Pedagogia contribuíram para o reconhecimento da educação como processo de alta complexidade e, portanto, de difícil compreensão sobre seus encaminhamentos e demandas na formação dos indivíduos, tanto nos aspectos relacionados à aprendizagem em si, como nos aspectos relacionados à humanização e evolução social. Tal complexidade acabou impondo diferentes conceitos para a Pedagogia, bem como a dificuldade de se chegar a um termo que a explique.

Os termos caracterizados e citados por Saviani (2009) são: ciência da educação, arte de educar, técnica de educar, filosofia da educação, história da educação, teologia da educação e teoria da educação. Entre as explicações buscadas para cada conceito citado, o que chama a atenção é a explanação do mesmo autor sobre o significado relacionado à arte de educar, técnica de educar e à ciência, em que a arte caracteriza-se pela originalidade, a técnica pela repetitividade e a ciência pelo conhecimento. “[...] há muita controvérsia não apenas em relação ao problema de se decidir sobre qual delas melhor se aplica ao termo Pedagogia, mas também no que diz respeito ao significado de cada uma delas (SAVIANI, 2009, p. 68).

É preciso reconhecer que existe dificuldade de consenso entre educadores e pesquisadores, que já têm uma caminhada na área de estudos e

pesquisas sobre as ciências da educação. Como será então, entre educadores iniciantes? A complexidade desse processo e a dificuldade de compreensão sobre a definição do curso incorrem na dificuldade do profissional ter clareza sobre qual é de fato sua função, dúvida ainda bem presente entre acadêmicos egressos do Curso de Pedagogia e, talvez por isso, o centro da atenção acaba sendo direcionado para a prática.

Sem um direcionamento objetivamente concebido, o pedagogo poderá assumir e executar apenas funções determinadas pelas necessidades cotidianas, a partir de eventos sociais isolados relacionados ao contexto escolar e suas problemáticas peculiares. Dessa forma, os objetivos propostos de abrangência filosófica, científica, política e técnica para a atuação do pedagogo estarão sendo ignorados e o direito dos educandos, negado ou negligenciado por uma ação que não se consolida teórica e cientificamente e cujo compromisso não atenda à demanda educativa pela prática daqueles a quem foi delegado tal dever, por sua formação profissional.

Os prejuízos ocasionados na esfera educacional, por conta da debilidade na formação dos educadores, podem ser tão nocivos quanto o descaso político. São elementos que somados a outros fatores da conjuntura econômica social de estruturação da sociedade, contribuem para os resultados ineficientes apresentados na educação do país, de modo geral.

É preciso considerar a atividade educativa escolar como um processo, desenvolvido no interior de uma estrutura humana e material, cuja complexidade comporta diversos fenômenos, entre eles consta a função social da escola, enquanto agência difusora do conhecimento científico, garantindo, assim, o alcance dos objetivos daqueles que por ela passam. Portanto, o conjunto de conhecimentos teóricos do pedagogo, como também suas concepções sobre educação, a partir de sua formação acadêmica, formam a base epistemológica que dará sustentação à prática pedagógica, não apenas como prática, como execução, não por uma relação mecânica entre a teoria e a prática, mas como atuação prática do educador na promoção da formação dos educandos.

De acordo com Kosik (2002, p. 226), “a compreensão das coisas e do seu ser, do mundo nos fenômenos particulares e na totalidade, é possível para o homem na base da abertura que eclode na práxis”. A eclosão aqui referenciada pode ser entendida ontologicamente como a atividade humana objetiva sobre a

realidade e as mútuas transformações promovidas entre o mundo e o homem. A atividade prática é a base do conhecimento, como nos diz Marx (2007, p. 539) em sua Tese VIII sobre Feurbach, segundo ele “[a] vida social é essencialmente prática. Todos os mistérios que induzem a teoria para o misticismo encontram sua solução racional na práxis humana e na compreensão dessa práxis”.

É importante salientar que a prática como práxis não pode ser vista como a prática da execução, mas como princípio de ação transformadora da realidade, pela atividade objetiva em que o homem emprega todos os seus meios humanos, suas forças e seus recursos espirituais. A prática, de acordo com esse princípio, foge da conceituação da prática como execução de uma determinada tarefa de caráter pragmático e empírico, marginalizando de forma equivocada o conhecimento teórico, em função do atendimento de uma necessidade de desenvolvimento de competências. Sobre isso Moraes (2001, p. 1) alerta que “[o] discurso é claro: não basta apenas educar, é preciso assegurar o desenvolvimento de ‘competências’ [...]”. Essa concepção permeia os meios educacionais, bem como o dizer de muitos educadores.

De fato, considerando a lógica da estruturação socioeconômica vigente, a sobrevivência dos sujeitos e os apelos ideológicos em torno da conquista, do mérito, do esforço pessoal como garantias de uma colocação no mercado de trabalho, são elementos hegemonicamente convincentes.

Vale dizer que não basta apenas reconhecer nessa realidade os imperativos da dominação e do controle das políticas vigentes. É preciso reconhecer a tensão e a complexidade como elementos do processo educativo e, portanto, a atividade educadora ou formadora do profissional da educação requer conhecimento que supere a perspectiva de uma educação, baseada em parâmetros superficiais e limitados, cujos decretos ideológicos obstruem a capacidade de leitura da realidade de forma crítica, racional e coerente.

Nessas circunstâncias, sobretudo, evidencia-se o papel estratégico de uma reflexão teórica e crítica sobre a educação e seu papel em uma sociedade civil que se quer esvaziada de conflitos, conformada, como “sociedade educativa”, harmônica, positiva, pragmática, tolerante e plural (MORAES, 2001, p. 13).

Apesar da redundância, cabe reafirmar aqui que o reconhecimento da importância do conhecimento do educador é imprescindível. O acesso do

educador à reflexão e à crítica depende, entre outros elementos, da concepção que o mesmo tem sobre conhecimento que, por sua vez, serve de lente para leitura e interpretação da realidade. Diferente disso, cabe ao educador a massificação e a reprodução de um discurso que não é seu, refletindo um conhecimento vago e fragmentado, concordando com o conceito de “sociedade educativa”, determinada pelos princípios hegemônicos do sistema a que se submete passiva e alienadamente.

Nessa direção, pode-se afirmar que se a execução das tarefas do pedagogo se dá na superficialidade do cotidiano, submetida aos imperativos de uma cotidianidade, figurada pelas necessidades aparentes, que demandam busca de solução para problemas do aqui e agora, então o pedagogo poderá ser visto, como nos diz Gorz (1987 *apud* MASSON, 2009, p. 89), “dos sem-estatuto e dos sem-classe que ocupam os empregos precários de ajudantes, de tarefeiros, de operários de ocasião, de substitutos, de empregados de meio-expediente [...]”. Essa submissão não se dá no vazio, mas a partir do vazio epistemológico que evidencia o pouco conhecimento do educador ao expressar significativa preocupação com a formação para a prática, por exemplo.

A disseminação da racionalidade prática na formação de professores promove a concepção de que as ações dos professores são caracterizadas pelo presentismo e pelo individualismo. A frequente ideia de que a prática docente é incerta e complexa faz com que a formação de professores seja cada vez mais ambígua e difusa. As crises econômicas, culturais e sociais demandam, na formação de professores, a compreensão do sentido político de suas práticas profissionais para assumirem o compromisso de transformação das ações que reproduzem as desigualdades sociais. Para tanto, é fundamental uma sólida formação teórica que contribua para a explicitação de que os problemas educacionais têm origem no contexto social e histórico, bem como para evidenciar as possibilidades transformadoras das ações dos professores (MASSON, 2009, p. 176-177).

A sólida formação teórica que a autora sugere é rejeitada, segundo os relatos desta pesquisa. Foi unânime a queixa das educadoras entrevistadas sobre o curso de Pedagogia ser muito teórico e pouco prático. O que leva à inferência de que a teoria não é tão importante quanto o “saber fazer”. Depreende-se disso que a importância atribuída à formação para a prática pelas pedagogas, implica que o pedagogo, ao chegar à escola, não tenha tanta dificuldade em dar

continuidade ao trabalho que já vem sendo feito, adaptando-se com mais facilidade, bem como contribuindo criativa e autonomamente. A transformação proclamada na expressão dos educadores, atribuída à educação escolar, via de regra, não tem relação com os aspectos históricos, políticos e sociais do processo educativo, pela interpretação da realidade, histórica e criticamente, mas, sim, com a ideia de uma formação para o aprender a aprender, cuja concepção é explicada por Duarte (2011, p. 49) da seguinte maneira:

trata-se de um lema que sintetiza uma concepção educacional voltada para a formação da capacidade adaptativa dos indivíduos. Quando educadores e psicólogos apresentam o “aprender a aprender” como síntese de uma educação destinada a formar indivíduos criativos, é importante atentar para um detalhe fundamental: essa criatividade não deve ser confundida com busca de informações radicais na realidade social, busca de superação radical da sociedade capitalista, mas sim criatividade em termos de capacidade de encontrar novas formas de ação que permitam melhor adaptação aos ditames do processo de produção e reprodução do capital.

Vale dizer que o posicionamento dos educadores em favor da formação para a prática pode ter sua origem, também, em uma concepção superficial sobre a realidade, transmitida até mesmo por professores de didática, de metodologias, de psicologia, na própria universidade. A prática é um fenômeno palpável, concreto, que pode ser visto, revisto, remodelado. O conhecimento teórico demanda interpretação, abstração por um processo de maior complexidade. A postura da maioria dos educadores em defesa da formação para a prática, portanto, pode ser interpretada pela dificuldade de compreensão filosófica e política da realidade, bem como sobre a manipulação dos sujeitos pelo sistema, uma vez que os educadores também são manipulados. Pode ser, ainda que os futuros pedagogos, ao ingressarem na universidade, tragam uma concepção de formação para a prática e que não é superada durante o curso. Os alunos do Curso de Pedagogia criam expectativas em torno do exercício da profissão como execução da tarefa de ensinante. Tais expectativas acabam sendo frustradas quando se deparam com professores na universidade que, supostamente, priorizam a teoria em detrimento da prática, ou do ensino para a prática.

As concepções empiristas construídas ao longo do curso possuem base epistemológica que não configura o caráter científico da formação, mas um senso

comum que se origina no cotidiano e retorna a ele. A inconsistência teórica pode ser resultado não apenas da força do senso comum entre os educadores, mas da fragilidade tanto na formação em pedagogia, como na compreensão sobre a complexidade do processo educativo, o que acaba incorrendo na busca pelo aprender a fazer, próprio do cotidiano, em detrimento do conhecer, fenômeno não-cotidiano. O aprender a fazer é cotidiano, pois estamos o tempo todo “fazendo”, cumprindo, executando. É o trabalho. Objetiva e ideologicamente a formação acadêmica dos sujeitos tem uma função primordial: fazer, trabalhar. Está implícito aí: produzir. A lógica da produção desde muito cedo é incutida na escola, que leva da reprodução à alienação. Tendo em vista que

[v]ivemos atualmente a convivência de uma massa inédita de informações disponíveis e uma incapacidade aparentemente insuperável de interpretação dos fenômenos. Vivemos o que alguns chamam de “novo analfabetismo” – porque é capaz de explicar, mas não de entender –, típico dos discursos econômicos. Conta-se que um presidente descontente com a política econômica do seu governo, chamou seu ministro de Economia e lhe disse que “queria entender” essa política. Ao que o ministro disse que “ia lhe explicar”. O presidente respondeu: “Não, explicar eu sei, o que eu quero é entender” (SADER, 2005, p. 17-18).

Compreende-se, assim, que nós, enquanto educadores, quando não percebemos e, conseqüentemente, não entendemos a ideologia implícita em determinada concepção, de modo inconsciente, pela prática alienada nos ajustamos às suas delimitações, aceitamos os seus ditames e passamos a agir e pensar segundo os seus parâmetros. Submissão esta que pode ser reflexo da dificuldade em decifrar os enigmas apresentados pela realidade posta que, por sua complexidade, demanda superação e transformação originadas pela compreensão da realidade. Ainda em Sader (2005, p. 18), encontramos que “[e]xplicar é reproduzir o discurso midiático, entender é desalienar-se, é decifrar, antes de tudo [...]”.

Vale lembrar sobre a alienação produzida pelo cotidiano que sua superação depende das ações não-cotidianas, ou seja, a passagem do estado do indivíduo em-si para o estado de indivíduo para-si, relação consciente com o mundo e com ele mesmo promovida pelo conhecimento acima da esfera da cotidianidade. Segundo Masson (2009, p. 34), “a apreensão da realidade é, pois, importante para que se possam criar as condições necessárias à sua

transformação.” Disso depreende-se que a base epistemológica na formação do pedagogo, pelo conhecimento teórico como instrumento de concepção sobre o mundo e o homem, poderá subsidiar o processo de reflexão e tomada de decisão em sua ação mediadora entre a aplicação do conhecimento tácito no cotidiano e a ação não-cotidiana de caráter científico, transcendendo os limites do cotidiano pela superação do senso comum, agindo intencional e conscientemente.

Infere-se, portanto, como imprescindível a formação do pedagogo para além da preparação metodológica e desenvolvimento de habilidades de ensino. Tal concepção em torno da formação do pedagogo relega ao segundo plano o conhecimento teórico, considerado apenas como uma base para a formação para a prática docente, uma vez que o futuro pedagogo será um professor da Educação Infantil ou anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como poderá atuar como coordenador pedagógico ou gestor. Assim, compreende-se que o mesmo deverá, por sua formação, estar preparado para assumir a função a que se destina dando continuidade às ações já encaminhadas no contexto escolar.

No interior do processo educativo, a continuidade das ações já encaminhadas pela reprodução pode ser mais conveniente do que pensar novas ações, as quais poderão pôr em risco a simetria dos relacionamentos profissionais, no clima de trabalho, no andamento harmonioso do cotidiano, adequando-se à logística do funcionamento do cotidiano. Pode ser mais fácil e menos traumático, porém em nada transformador.

Essa adequação pode ser reflexo da fragilidade teórica na formação do pedagogo que, conseqüentemente, enfraquece sua capacidade de leitura e apreensão da realidade, bem como sua intervenção junto aos professores e outros profissionais da esfera educativa. Se a ação do pedagogo limita-se à sua atuação docente ou como coordenador pedagógico que se restringe aos problemas do cotidiano, então sua ação se dá sobre a realidade aparente e nela permanece, pela incapacidade de intervenção intencional e consciente na esfera não-cotidiana. Para além dessa perspectiva, implica reconhecer o caráter ontológico de sua ação, cuja relação dialética com a realidade possibilita o esclarecimento sobre suas finalidades.

Cabe aqui salientar que, o estudo indica a necessidade de busca de conhecimento por parte do educador, e no caso em questão, do pedagogo. E, ainda, que a ação não-cotidiana, demanda a superação da ação meramente

comprometida com a realidade aparente, dispensando atenção em grande medida aos fenômenos do cotidiano, bem como às atividades de rotina. No entanto, é importante considerar que as ações derivadas do conhecimento tácito, das experiências vivenciadas no cotidiano, podem ser elementos constitutivos de uma gama de conhecimentos que contribuem efetivamente para que o educador melhor movimente-se frente aos desafios propostos pela realidade singular.

Os conhecimentos derivados da prática humana, na vida cotidiana, podem servir de base para ações não-cotidianas. Dizendo de outra forma, a partir das experiências vivenciadas na busca de soluções práticas para problemas específicos de determinada realidade social, pode-se vislumbrar ações acima do senso comum, mas considerando tais conhecimentos como ponto de partida para ações que efetivamente se consolidem como solução para o enfrentamento das problemáticas apresentadas de acordo com as especificidades e particularidades da realidade.

### **CAPÍTULO 3 - A AÇÃO DO PEDAGOGO NO COTIDIANO ESCOLAR**

Este capítulo apresenta a análise dos dados empíricos da pesquisa de campo feita junto a dez pedagogas de escolas de Guarapuava. Foram entrevistadas oito pedagogas de escolas públicas e duas da rede particular de ensino. O instrumento de coleta das informações foi entrevista semiestruturada, cujo conceito é explicitado por Triviños (1987, p.146):

Podemos entender por entrevista semi-estruturada, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa (TRIVIÑOS, 1987, p.146).

Assim, a partir das informações coletadas por meio das entrevistas, foi possível organizar categorias que direcionaram a análise. As escolas, cujas pedagogas participaram da pesquisa, foram intencionalmente selecionadas considerando a localidade e o perfil da comunidade escolar. A intenção na escolha das escolas foi a de conhecer sobre a ação do pedagogo em diferentes contextos, a partir das ações cotidianas e não-cotidianas em função das características específicas de cada comunidade.

Do total das escolas públicas focos deste trabalho, cinco localizam-se em bairros da periferia, uma na zona rural e duas no centro da cidade. Das escolas particulares, uma localiza-se no centro e uma em um bairro próximo ao centro. As pedagogas demonstraram ótima receptividade e acolhimento em relação à pesquisa, contribuindo efetivamente com a realização do estudo. Os nomes das pedagogas aqui relatados são fictícios, com o intuito de preservar suas identidades.

A categorização dos dados analisados foi organizada em três referenciais:

1. Prática de ensino: os estágios curriculares e a formação do pedagogo para a docência;

2. A relação ciência X senso comum na ação profissional do pedagogo;
3. A invasão das ações cotidianas como fenômeno alienante na atuação profissional do pedagogo.

A análise busca discutir as concepções dos sujeitos da pesquisa acerca da formação no curso de Pedagogia, do conhecimento e a relação com a ação cotidiana, considerando importante uma abordagem teórica e conceitual sobre as categorias, a partir dos elementos identificados na pesquisa de campo. Sobre isso, Triviños afirma que:

Podemos entender as categorias como 'formas de conscientização nos conceitos dos modos universais da relação do homem com o mundo, que refletem as propriedades e leis mais gerais e essenciais da natureza, a sociedade e o pensamento'. Para o marxismo, as categorias se formaram no desenvolvimento histórico do conhecimento e na prática social. Esta última afirmação é fundamental. Ela significa que o sistema de categorias surgiu como resultado da unidade do histórico e do lógico, 'e movimento do abstrato ao concreto, do exterior ao interior, do fenômeno à essência' (TRIVIÑOS, 1987, p. 55).

Para o ser humano, isso implica captar características de um fenômeno material e elaborar conceitos a partir das percepções, representações abstratas de uma categoria, para expressar uma realidade. Nessa perspectiva, a análise aqui proposta busca discutir as concepções dos sujeitos da pesquisa, por meio dos elementos constitutivos da formação no Curso de Pedagogia, do conhecimento e da relação com a atuação profissional cotidiana e não-cotidiana.

Em termos epistemológicos, as falas dos sujeitos da pesquisa podem indicar a expressão de seu conhecimento teórico-científico, produzido pela formação profissional e reorganizado pela ação, na esfera de sua atuação profissional, frente à interferência constante dos fenômenos modificadores da realidade e dos próprios sujeitos, como também frente aos determinantes histórico-sociais. Segundo Pinto (1994, p. 110), “[a] constituição da figura do educador, seu *status* profissional e sua valorização social são efeitos das diferentes etapas pelas quais passa o processo histórico”. Na perspectiva do processo histórico, o pressuposto é de que as concepções e os conceitos dos educadores são resultantes, segundo Cunha (1989, p. 29) de “[...] uma relação

forte entre o saber e os pressupostos da elaboração desse saber”. A partir disso, a mesma autora afirma que

Estudar, pois o professor como ser contextualizado nos parece da maior importância. É o reconhecimento do seu papel e o conhecimento de sua realidade que poderão favorecer a intervenção no seu desempenho (CUNHA, 1989, p. 28).

A relevância do estudo sobre a formação do educador configura-se pelas concepções expressas em seus dizeres sobre seu fazer profissional, considerando sua formação. Concepções que podem ser vistas como tributárias de outras possibilidades de leitura do fenômeno em questão, legitimando a revisão conceitual e ampliando os horizontes de compreensão e ação no processo de apropriação da realidade.

A análise sobre a educação de professores, seu desempenho e o trato do conhecimento parece de fundamental importância ao delineamento de novos rumos na prática pedagógica. O estudo do professor no seu cotidiano, tendo-o como ser histórico e socialmente contextualizado, pode auxiliar na definição de uma nova ordem pedagógica e na intervenção da realidade no que se refere à sua prática e à sua formação (CUNHA, 1989, p. 32-33).

Novos rumos da prática pedagógica são uma importante preocupação entre os pesquisadores. A realidade por sua configuração histórica e social requer revisão dos fazeres, dos dizeres, das concepções que direcionam as ações nas diferentes esferas do fazer e do ser dos sujeitos como seres humanos na sua cotidianidade. Nessa direção, este estudo se propõe a analisar os dizeres dos sujeitos da pesquisa, com o intuito de compreender os elementos que, a partir de sua formação em Pedagogia, norteiam sua atividade educativa pelo exercício profissional no cotidiano.

Assim, as pedagogas que participaram como sujeitos da pesquisa, com exceção de apenas uma, cuja formação foi em uma instituição particular, possuem graduação pela UNICENTRO – Universidade Estadual do Centro-Oeste, em Guarapuava/PR. São também pós-graduadas em nível de especialização em Educação. O tempo de atuação como pedagogas ou coordenadoras pedagógicas varia entre 5 a 8 anos, tendo em vista o concurso de 2004 e 2007 para professor pedagogo no Estado do Paraná. Além disso, as participantes já atuaram como

professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil. São informações que, em conjunto com outras obtidas na pesquisa de campo, contribuíram significativamente com a divisão das categorias de análise, cuja organização não tem a intenção de apresentar a ação do pedagogo de forma fragmentada, mas as relações que se permitiram fazer a partir das informações coletadas junto aos sujeitos.

### **3.1 Prática de ensino: os estágios curriculares e a formação do pedagogo para a docência**

Os estágios curriculares no Curso de Pedagogia, previstos pelas DCN, proporcionam ao estudante estagiário o acesso à esfera estrutural da escola e sua organização. Isso pode significar para o estudante, como futuro educador, momento de reflexão, de questionamentos, de buscas e expectativas a partir do cotidiano escolar e suas implicações, bem como a partir de suas inquietações ou concepções sobre o fenômeno da prática. Sobre essa questão, Vázquez (1968, p. 241) explica que:

O homem comum e corrente se considera a si mesmo como o verdadeiro homem prático; é ele que vive e age praticamente. Dentro de seu mundo as coisas não apenas são e existem em si, como também são e existem, principalmente, por sua significação prática, na medida em que satisfazem necessidades imediatas de sua vida cotidiana.

A concepção em torno da significação prática é expressa nos relatos dos sujeitos deste estudo, pois evidenciam as concepções voltadas para a importância e a necessidade da formação para a prática por meio da disciplina de Estágio Supervisionado ou Prática de Ensino, bem como pela de Didática, cuja relação na justificativa dos sujeitos fundamenta-se no “aprender a fazer”. O pressuposto aqui pode ser de que, desde o ingresso no curso, o estudante de Pedagogia espera uma formação voltada para atividade prática, o fazer em sala de aula, a partir de uma preocupação histórica com essa prática, que inclusive é um tema recorrente na literatura, como salienta Piconez (1991, p. 15):

A preocupação com a Prática de Ensino, mesmo tendo sua origem da década de 1930, tanto com a criação de cursos

superiores de Licenciatura, cuja definição foi explicitada em 1939 com a instituição do regime do curso de Didática, quanto na Habilitação Específica de 2º grau para Magistério, então conhecida como Escola Normal, passou a ser objeto de preocupação antiga, principalmente com relação ao estágio curricular a partir da reforma universitária institucionalizada pela Lei 5.540/68.

As Diretrizes do Curso de Pedagogia preconizam que os estágios devem ser praticados durante a formação acadêmica dos pedagogos, conforme determina o Artigo 7º das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (Parecer CNE/CP nº 5/2005 e nº 3/2006): “O curso de Licenciatura em Pedagogia terá a carga horária mínima de 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico”. Dessas 3.200 horas, no item II do mesmo Artigo diz que deverão ser:

300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição (BRASIL, DCN's, 5/2005 e 3/2006).

Essa determinação quando diz “prioritariamente” pressupõe uma formação voltada para a docência. E entre as implicações de uma formação para a docência, é possível perceber a preocupação com a formação para o saber fazer docente, para as práticas de sala de aula, especificamente, por meio da aplicação de técnicas de ensino, cujo pressuposto prevê a concretização de uma eficiente ação pedagógica.

Assim, a discussão sobre as finalidades do estágio, a partir das relações teórico-práticas existentes no cotidiano escolar, pode contribuir para a compreensão e a busca de superação de uma ação restrita às determinações de um cotidiano pronto em que as ações já estão previamente estabelecidas. Ribeiro (2001, p. 7) nos diz que, “[...] a significação prática da atividade educacional é reconhecida, defendida e ‘realizada’, visando à satisfação das necessidades práticas da vida cotidiana, e pronto!”.

Nessa direção, os dizeres dos sujeitos do processo educativo, no caso aqui das pedagogas, podem contribuir propondo uma reflexão pelo viés dos elementos colocados pelas mesmas sobre suas concepções acerca de sua formação e a relação desta com sua prática cotidiana.

Nas expressões das pedagogas, descritas a seguir, tem-se que o estágio durante a formação acadêmica representa a essência da formação e, logo, uma pauta para a melhoria da formação inicial seria o aumento da carga horária de estágios supervisionados. Como podemos observar na afirmação da pedagoga Patrícia sobre sua formação, quando diz: *“Os estágios foram insuficientes. Penso que o contato com a realidade da escola é muito superficial, muito pouco”*. A pedagoga evidencia sua inquietação com relação à insuficiência da carga horária dos estágios. Os estágios têm a mesma relevância no dizer da pedagoga Fernanda: *“Senti falta de um número maior de horas de estágio. Os estágios foram insuficientes.”* Para essas pedagogas, as horas de estágio praticados na graduação não foram suficientes para suprir sua necessidade de contato com a realidade escolar que futuramente seria seu espaço de trabalho. Tal adentramento pode ser oportunizador do acesso do estudante à configuração estrutural da instituição escolar, bem como à organização de seu cotidiano conforme a indicação de Fazenda (*apud* PIMENTA, 2006, p. 76), que

Define, pois, o estágio como ‘um processo de apreensão da realidade concreta, que se dá através de observação e experiências, no desenvolvimento de uma atitude interdisciplinar’. Como princípios norteadores coloca que a leitura da realidade exige instrumental adequado que envolve o saber observar, descrever, registrar, interpretar e problematizar a realidade. Decorrente desse processo, surgem as alternativas de intervenção.

A atividade do estágio pode ser também oportunidade de reflexão sobre a realidade escolar em questão e as contradições de seu contexto, possibilitando a contribuição para a formação de novos conceitos, novas perspectivas sobre o trabalho escolar pelo amadurecimento e revisão de concepções. Segundo Pimenta (2006, p. 71): “[a] reflexão sobre a prática, sua análise e interpretação constroem a teoria que retorna à prática para esclarecê-la e aperfeiçoá-la.” Nessa perspectiva, compreendemos melhor o que diz a pedagoga Eliane sobre os estágios, quando afirma: *“O que foi bom mesmo no curso foram os estágios. Isso foi importante. Adquiri maturidade ao ver na prática o que vi na teoria”*. Tal maturidade pode ser traduzida pela mudança nas concepções a partir do contato com a realidade escolar e apreensões realizadas, pela aproximação promovida durante os estágios, tendo em vista que:

Enquanto processo de apreensão da realidade, o estágio deve indicar como o aluno a apreende, deve conduzir o ver do aluno, para que ele enxergue em cada detalhe “o todo, a totalidade, o como agir” que, somado ao “ver dos outros [...] pode descortinar novos horizontes para projetos educativos mais audaciosos” (PIMENTA, 2006, p. 76).

É importante destacar que as possíveis apropriações da realidade pela experiência durante o estágio poderão ser limitadas ao tempo de duração do estágio, bem como às condições adversas e a instabilidade do cotidiano escolar.

A pedagoga Fernanda além de relatar sobre a importância do estágio, já citada acima, diz também: “No curso de modo geral, importante na minha formação foi a disciplina de Didática, principalmente, porque a professora Maiza<sup>11</sup> era ótima e ensinava de verdade”. Percebemos implícita aqui a relação “saber fazer” para “ensinar a fazer” e como tal fenômeno se constitui como elemento significativo na formação da educadora entrevistada.

Ainda na direção do “saber fazer”, a pedagoga Gilda expõe: “A prática de sala de aula aprendi no Magistério. Pedagogia é um curso muito teórico. Me interessei mais pela fase dos estágios. Gosto da prática.” E, ao dizer que aprendeu a prática no Magistério, aponta que ao cursar o Magistério<sup>12</sup> aprendeu “como fazer”. A concepção de que, no Magistério, a formação para o exercício da prática em sala de aula foi mais consistente que na graduação em Pedagogia, reflete o padrão de organização das Escolas Normais. Como afirma Saviani sobre a reforma do plano de estudos dessas escolas no Estado de São Paulo, em 1890, e que se estendeu para outros estados do país.

A reforma foi marcada por dois vetores: enriquecimento dos conteúdos curriculares anteriores; e ênfase nos exercícios práticos de ensino, cuja marca característica foi a criação da Escola-Modelo anexa à Escola Normal, na verdade a principal inovação da reforma. De fato, foi por meio dessa escola de aplicação que o

---

<sup>11</sup> Maiza Margraf Althaus – Professora de Didática da Universidade Estadual de Ponta Grossa/PR.

<sup>12</sup> A Lei 5692/71 (Brasil 1971) modificou os ensinios primário e médio, introduzindo a denominação de Primeiro e Segundo Graus. Na nova estrutura, desapareceram as Escolas Normais, sendo instituída a habilitação específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau. O Parecer nº 349/72 (Brasil-MEC, 1972), aprovado em 6 de abril de 1972, organizou a Habilitação do Magistério (BORGES, M. C.; AQUINO, O. F.; PUENTES, R. V. Formação de Professores no Brasil: História, Políticas e Perspectivas. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. 42, p.94-112, jun/2011. Disponível em [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/42/art06\\_42.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/42/art06_42.pdf). Acessado 26/04/2014.

modelo pedagógico-didático se tornou a referência para a formação de professores propiciada pelas Escolas Normais. [...] centralizando o preparo dos novos professores nos exercícios práticos, os reformadores estavam assumindo o entendimento de que sem se assegurar, de forma deliberada e sistemática por meio da organização curricular, a preparação pedagógico-didática não se estaria, em sentido próprio, formando professores (SAVIANI, 2012, p. 15).

O formato da Escola Normal, posteriormente denominado Habilitação do Magistério, e a ênfase aos exercícios práticos justificam de certo modo a importância atribuída pela educadora entrevistada à atividade prática, no sentido de aprender para aplicar os procedimentos pedagógicos-didáticos, quando da inserção no trabalho escolar.

É importante observar no relato da mesma pedagoga, quando diz que seu interesse foi maior na fase dos estágios, porque gosta da prática. Muito semelhante a essa forma de pensar, a pedagoga Regiane sobre sua formação resume dizendo que: *“O que valeu no curso, foram as didáticas”*. Da mesma forma, Joana afirma: *“As didáticas foram importantes. Com as didáticas, a gente aprendia como dar aulas. A professora Maiza era excelente no ensino da didática. E os estágios foram muito poucos”*. O aprender a “dar aulas”, traduzido pela necessidade da atividade prática, configura certo resquício da organização das Escolas Normais na expectativa dos futuros educadores, quando atribuem à formação, a prática como elemento principal.

Essa compreensão em torno do estágio como prática pode sobrepor-se à compreensão sobre a finalidade do estágio. De acordo com Pimenta (2012, p. 45), “[a] finalidade do estágio é propiciar ao aluno uma aproximação à realidade na qual atuará. Assim, o estágio se afasta da compreensão até então corrente, de que seria a parte prática do curso.” Pimenta (2001, p. 67) ainda afirma que “[...] teoria e prática são componentes indissociáveis da ‘práxis’”. Entendendo a práxis como resultado da unidade entre a teoria e a prática, própria da atividade humana, como por exemplo, a atividade educacional e a relação desta com a prática do estágio na educação escolar.

Como toda atividade propriamente humana, a atividade prática que se manifesta no trabalho humano, na criação artística ou na práxis revolucionária, é uma atividade adequada a objetivos, cujo cumprimento exige [...] certa atividade cognoscitiva. Mas o que caracteriza a atividade prática é o caráter real, objetivo, da

matéria-prima sobre a qual se atua, dos meios ou instrumentos com que se exerce a ação e de seu resultado ou produto (VÁZQUEZ, 1968, p. 193).

Pelo viés da atividade propriamente humana, pressupõe-se que esta trilha múltiplos caminhos na busca pela compreensão da realidade dada, pela ação transformadora dessa realidade. Assim, presume-se que o cumprimento dos objetivos e das finalidades da ação demanda capacidade de conhecer a realidade, que é característica propriamente humana e de caráter teórico. Ribeiro (2001, p. 28) nos lembra que “[...] em termos de prática propriamente humana não se está no âmbito da pura prática e sim no âmbito da unidade entre teoria e prática (práxis)”. A concepção de unidade entre teoria e prática legitima a concepção de que são elementos de um processo dialético, caracterizado por uma relação recíproca constante em que os fenômenos que a constituem não podem ser compreendidos isoladamente. Essa concepção de práxis, no entanto, não aparece na percepção da pedagoga Simone, quando diz: “*O Curso de Pedagogia foi muito teórico e pouco prático. O curso deixou a desejar na parte prática*”.

Vázquez (1968, p. 241) ressalta que a práxis “[...] tem um lado ideal, teórico e um lado material, propriamente prático, com a particularidade de que só artificialmente, por um processo de abstração, podemos separar, isolar um do outro”. A materialidade da prática não está separada da base teórica que a sustenta, relação esta que se constitui como práxis, caracterizada no movimento de interpretação e ação transformadora dos sujeitos e da realidade, síntese da transformação do mundo.

Para tanto, faz-se necessário considerar que as apropriações da realidade, para que esta possa ser transformada, requerem a inserção dos sujeitos de forma mais efetiva em tal realidade. A inserção aqui proposta vai de encontro ao que a pedagoga Alice evidencia em seu dizer sobre a formação do pedagogo, tendo em vista o elemento tempo de atuação durante os estágios:

*Acho importante que no Curso de Pedagogia tenha mais tempo para os estágios, para o desenvolvimento das didáticas. Acho também que o pedagogo quando faz faculdade deveria ser igual médico, fazer um tipo de residência na escola. As alunas saem do curso de Pedagogia com uma visão muito superficial sobre a escola.*

Aqui, a pedagoga relaciona os estágios ao desenvolvimento das didáticas, que, por sua vez, estão relacionadas também ao saber para fazer. A participante ainda atribui o pouco tempo de contato dos futuros educadores com a escola como um elemento responsável por uma visão superficial sobre o ambiente escolar e, talvez, insuficiente para a formação de uma concepção que se aproxime da compreensão sobre a realidade que configura a escola. O pressuposto é de que se a atividade desenvolvida nos estágios, a duração dessa atividade pedagógica, bem como o acesso às questões funcionais, estruturais e pedagógicas do meio educativo fossem ampliados, conseqüentemente, a formação profissional seria de melhor qualidade. Sobre isso, Kulcsar (1991, p. 58) faz a seguinte afirmação:

Considero os Estágios Supervisionados uma parte importante da relação trabalho-escola, teoria-prática, e eles podem representar, em certa medida, o elo de articulação orgânica com a própria realidade. Na colocação escola-trabalho, pode-se perceber a importância do Estágio Supervisionado como elemento capaz de desencadear a relação entre polos de uma mesma realidade e preparar mais convenientemente o aluno estagiário para o mundo do trabalho, desde que escola e trabalho façam parte de uma mesma realidade social e historicamente determinada.

O perfil sócio-histórico da realidade pode ser visto como elemento delineador das concepções e da ação dos sujeitos, em que as respostas encontradas e as novas inquietações caracterizam-se como fenômenos da realidade em movimento e exigem novas interpretações acerca das manifestações da realidade objetiva. Nessa direção, o estágio pode ser uma oportunidade de conhecimento e inserção na materialidade da realidade escolar, não apenas uma atividade a ser cumprida de acordo com a proposta curricular do curso, mas efetivamente cumprir a função formadora da capacidade de reflexão, de observação e leitura sobre as especificidades e particularidades da realidade escolar apresentada, para então, pensar nas possibilidades de intervenção possível e transformadora, mesmo considerando as limitações e contradições que se apresentam no interior do processo educativo.

A partir dessa possibilidade, a pedagoga Pricila diz que em sua formação profissional,

*Os estágios foram interessantes. Mas, o Curso de Pedagogia deve formar o pedagogo para ser o profissional da educação e não professor de sala de aula para crianças. O pedagogo deve conhecer a realidade da escola e intervir nela buscando transformá-la.*

No dizer da pedagoga, observa-se que há uma inquietação acima das questões relacionadas à prática em si. Não nega a importância do estágio, mas depõe sobre a importância do Curso de Pedagogia em formar o educador, instrumentalizando-o para intervir no processo educativo a partir do conhecimento sobre a realidade em questão, com o intuito de contribuir, buscando transformá-la. Pode-se dizer que tal concepção abrange uma dimensão ampliada sobre a ação do educador, em que podemos refletir a partir da argumentação de Kulcsar (1991) sobre o estágio como ferramenta fundamental na formação política e social do educador a partir da unidade teoria e prática.

Tal formação pode contar com a contribuição do estágio no seguinte sentido:

*O estágio não pode ser encarado como uma tarefa burocrática a ser cumprida formalmente, muitas vezes desvalorizado nas escolas onde os estagiários buscam espaço. Deve, sim, assumir a sua função prática, revisada numa dimensão mais dinâmica, [...] e de possibilidades de abertura para mudanças (KULCSAR, 1991, p. 58-59).*

Conferir ao estágio possibilidades de mudança implica ir além do planejamento de atividades pedagógicas, cujos fins podem ser restritos à análise do desempenho do futuro educador e suas prescrições didáticas, ou seja, à avaliação das habilidades ou competências metodológicas do estagiário, considerando o estágio como componente do curso e, portanto, não como prática profissional, mas prática formadora a partir da compreensão sobre a globalidade do curso, porque o estágio, segundo Pimenta (2006, p. 15): “[é] atividade teórica, preparadora de uma práxis”. A complexidade desse processo pode dificultar a compreensão sobre a inseparabilidade da teoria e da prática, reduzindo a prática aos aspectos instrumentais e metodológicos separados da teoria. Nessa direção, a pedagoga Lucília relata sobre sua formação:

*Os estágios foram poucos, mas bem importantes. Tive bons professores na área das metodologias, porque a metodologia quase garante o sucesso da aprendizagem. Por exemplo: ensinar*

*como o professor vai trabalhar o conteúdo. Ensinar como trabalhar. O curso de Pedagogia não supre a prática.*

A pedagoga reconhece a importância dos estágios, bem como das metodologias, atribuindo o sucesso da aprendizagem à qualidade da metodologia, e, portanto, reivindica para a formação do pedagogo o ensino da prática, quando valoriza o “*ensinar como o professor vai trabalhar o conteúdo*”. Em síntese, para essa pedagoga, o Curso de Pedagogia deve formar um pedagogo que saiba dar aula, que saiba ensinar bem os conteúdos, que tenha domínio metodológico, pois, nas palavras dela, “*a metodologia quase garante o sucesso da aprendizagem*”. A reflexão sobre essa concepção pode ser sustentada, a partir do que enfatiza Pinto (1994, p. 50):

A questão do método é decisiva. [...]. Basta assinalar que possui dois aspectos: o técnico e o ideológico. É importante distingui-los bem, pois o educador frequentemente procura encobrir com roupagens técnicas os interesses que não deseja discutir. Existe, está claro, um problema muito sério de técnica pedagógica, desde a alfabetização até a organização dos currículos universitários, porém o que desejamos advertir é que toda solução técnica de um problema pedagógico contém uma atitude ideológica. Não se deve superestimar a significação do método, como faz a consciência ingênua. Não é admissível considerá-la como a única realidade do processo educacional, até o ponto de admitir que as virtudes de um determinado método podem suprir as deficiências dos demais fatores.

Cabe assinalar que, no processo educativo, as questões metodológicas estão diretamente ligadas à teoria e à prática. São fenômenos interdependentes, cuja relação configura a atividade pedagógica. No processo de desenvolvimento da educação escolar, os reducionismos podem constituir-se como obstáculos à compreensão sobre a dimensão global da educação, cujos elementos históricos e sociais a constituem como totalidade. Portanto, priorizar um segmento isoladamente em detrimento de outros, pode levar à fragmentação.

As concepções das pedagogas participantes da pesquisa apontam para a separação entre a teoria e a prática, ou seja, uma compreensão que não parece falsa de que o Curso de Pedagogia seria dividido entre uma parte teórica e outra prática, sendo esta representada pelos Estágios Supervisionados. Para Azevedo (1991, p. 15): “[...] uma teoria colocada no começo dos cursos e uma prática colocada no final deles sob a forma de Estágio Supervisionado constituem a

maior evidência da dicotomia existente entre teoria e prática”. Isso significa dizer que, quando há separação entre o conhecimento teórico e a ação prática, não há diálogo entre teoria e prática, ou seja, num primeiro momento “aprende-se” a teoria e numa segunda fase da formação, deixam-se as questões teóricas de lado e passa-se à parte prática, pela suposta aplicação da teoria, que efetivamente não ocorre. Sobre isso, Piconez (1991, p. 15) nos diz que

Dessa forma, as orientações de estágio têm sido dirigidas em função de atividades programadas *a priori*, sem que tenham surgido das discussões entre educador-educando, no cotidiano da sala de aula, da escola.

Esse formato da prática caracteriza o estágio como mera aplicação de conteúdos sugeridos ou determinados pelo professor regente da classe em que o estagiário vai atuar, o que não garante nem mesmo a formação para o “saber fazer” que as pedagogas declaram como fundamental para o processo de formação do pedagogo.

De acordo com Piconez (1991), a materialidade do estágio não está separada da proposta teórica que o sustenta, no entanto, a separação está presente nas concepções das pedagogas. A partir de tais relatos fica evidente a necessidade do questionamento sobre a estrutura do curso de Pedagogia, ou seja, se realmente vem se pautando pela separação entre teoria e prática, inclusive na sua organização curricular, ou se se trata de uma compreensão equivocada das pedagogas entrevistadas, que, segundo pensamos, refletem uma boa parcela dos profissionais da educação, haja vista que a literatura utilizada também traz as mesmas questões encontradas na pesquisa empírica aqui desenvolvida.

A ênfase no “como fazer” pode impedir o futuro profissional de compreender a ação do pedagogo numa esfera de maior abrangência no processo formador, tanto do educador como do educando, praxicamente. A ação pela ação pode se dar num vazio teórico, em que as atividades propostas durante o estágio, reduzem-se à exposição de conteúdos para posteriormente serem exercitados pelos estudantes. O que se percebe, pelos relatos desta pesquisa é que, mesmo as pedagogas não estando atuando como professoras em sala de aula, mas sim como coordenadora pedagógica ou professora pedagoga, expressam a necessidade de formação para atuação em sala de aula.

Diferentemente do exercício profissional de outros profissionais, como por exemplo, os médicos dos quais se exige que tenham cumprido um estágio curricular e um estágio profissional entendidos como componentes da fase de formação, o exercício profissional de professores no Brasil, desde suas origens, requer o cumprimento apenas do estágio curricular. Talvez por isso tenha se criado a expectativa de que o estágio deve possibilitar a aquisição da prática profissional, especialmente a de dar aulas (PIMENTA, 2006, p. 21).

A inquietação presente nos relatos das pedagogas evidencia uma expectativa das mesmas em torno de um educador idealizado, cuja formação dê conta do “ensinar a fazer” muito mais técnica do que teoricamente, não concebendo teoria e prática como elementos inseparáveis do processo de ensino e aprendizagem. A crítica em torno da formação teórica em detrimento da prática infere uma concepção equivocada sobre a relação dialética entre teoria e prática, isto é, entre a concepção e a execução e a partir desse equívoco, ocorre a dicotomia. Fenômeno esse que pode estar relacionado à complexidade dessa relação ou pela dificuldade em compreender tal fenômeno da unidade teoria e prática.

Compreender esse processo pode ser considerado um fator de relevância na formação do pedagogo, pois este tanto em sua atuação como professor em sala de aula quanto como coordenador pedagógico, precisa desvencilhar-se de concepções que reduzem o fazer pedagógico como mera transmissão de informação ou de conteúdos programáticos, cuja ênfase esteja sobre a qualidade da transmissão.

Vale dizer que quanto aos estágios curriculares tão lembrados pelas pedagogas desta pesquisa podem ser vistos e executados a partir da reflexão sobre a relação dialética entre a teoria e a prática, como elementos intrínsecos, não podendo ser pensados isolada nem mecanicamente. Salienta-se, também, que a prática de ensino, proporcionada durante o estágio, pode contribuir para a transmissão de conteúdos ou à performance didática, pois descortina a realidade escolar e abre possibilidades de compreensão sobre a prática educativa em sentido amplo.

O estágio curricular como via de inserção do futuro educador no espaço escolar, embora em curto espaço de tempo ou superficialmente, configura um

momento de análise a partir da reflexão sob a perspectiva da escola, como espaço em que a ação dos educadores pode constituir-se como elemento significativo na busca de respostas às problemáticas e necessidades apresentadas no âmbito educacional e social. Faz-se necessário, contudo, não perder de vista a unidade teoria e prática como elemento fundamental para a compreensão sobre a prática educativa como totalidade e que como tal não cabe priorizar um aspecto em detrimento de outro, tendo em vista a relação de interdependência entre os elementos constitutivos da relação teoria e prática.

Em suma, nada de teoria no vazio; nada de empirismo desconexo. São as duas obrigações de unidade que revelam a estreita e rigorosa síntese da teoria com a prática e que só pode exprimir por sentido bidirecional, através da relação dialógica. Essa unidade situa-se no centro em que a teoria é determinada pelo conhecimento preciso da prática e no qual, em contrapartida, a teoria determina com mais rigor sua experiência (PICONEZ, 1991, p. 23).

Na perspectiva de síntese da teoria com a prática, os elementos que nortearão a ação do educador podem ser redimensionados a partir de novas concepções, que, por sua vez, se não forem repensadas, podem ser consideradas como entraves no processo de ensino e aprendizagem, ainda que inconscientemente. É importante lembrar que a ação modificadora pode não se efetivar na transitoriedade dos fenômenos, mas a partir deles como elementos determinados pela realidade histórico-social.

A percepção dos elementos teoria e prática, de forma isolada, pode ser representação de uma concepção utilitária da prática, entendida pelo pressuposto da aplicação técnica de um procedimento metodológico ou instrumental, podendo assim, constituir-se como ação mecânica. Essa mecanicidade pode significar em primeira mão, a ausência de senso crítico e a revisão de concepções acerca da dialeticidade do processo educativo e suas demandas. E, o que é o processo educativo, senão fenômeno histórico e social em pleno movimento, em que educadores e educandos transitam entre o conhecimento científico e a aplicabilidade deste na cotidianidade, buscando superação do senso comum?

### **3.2 A relação ciência *versus* senso comum na ação profissional do pedagogo**

A discussão proposta aqui tem o objetivo de analisar, a partir das informações coletadas na pesquisa junto às pedagogas, como o pedagogo transita entre a aplicação do conhecimento científico e o senso comum na sua prática profissional.

Sobre a Pedagogia, especificamente, Libâneo (2001, p. 6) enfatiza que “ela é um campo de conhecimentos sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa”. A complexidade que envolve a Pedagogia como campo de conhecimentos em torno do processo educativo, nem sempre é simples de ser assimilada. Faz-se necessária a prática da reflexão, por meio da busca do conhecimento acerca dos fenômenos que envolvem cotidianamente a formação dos sujeitos, especialmente por aqueles que estão em atividade no campo da educação sistematizada, cujo principal instrumento de trabalho é o conhecimento.

A aplicação do conhecimento científico, no exercício profissional, é uma prática pressuposta, tendo em vista a formação acadêmica e o conhecimento científico adquirido por meio dela. O papel da ciência é em larga medida responsável pelo conhecimento sistematizado, cuja origem se encontra nos achados científicos por meio da pesquisa, da investigação e da reflexão. O conhecimento, o que é sabido de longa data, produz na vida dos seres humanos as impressões destes sobre a realidade, ao mesmo tempo em que direcionam ou determinam muitas das suas ações, bem como contribuem com a tomada de decisão nos diferentes segmentos da vida cotidiana. Segundo Saviani (2009, p. 62), “a partir do conhecimento adequado da realidade é possível agir sobre ela adequadamente”. Não se trata, no entanto, de uma ação puramente técnica, mas de se pensar a ação do pedagogo, a partir de sua formação, pressupondo o conhecimento científico como ferramenta junto à compreensão da realidade em que o mesmo deverá exercer sua função educadora.

Sobre a formação proposta pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, tem-se no Artigo 2º, o seguinte:

Art. 2º As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

§1º Compreende-se a docência como ação educativa e processo metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos, inerentes a processos de aprendizagem de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo (BRASIL, DCN's, nº1, 2006).

Pela formação proposta no documento citado, a articulação entre o conhecimento e o exercício profissional do pedagogo pode ser vista como eminentemente favorável à organização e ao planejamento da ação do profissional, no âmbito educativo em qualquer espaço de atuação. O conhecimento parece ser entendido como fio condutor da ação, ampliando, por sua vez, as possibilidades de sucesso das ações, como também oportunizando recomeços, revisão e outras intervenções, cujos resultados alcancem a realidade social em suas especificidades, promovendo a inserção dos sujeitos no processo educativo sistematizado e intencional. O conhecimento, portanto, constitui-se como a base para a proposição de objetivos de cunho educativo para que a ação educativa não se dê no vazio ou como intervenção espontânea, ingênua ou imediatista.

O fazer educativo intencional implica no reconhecimento da necessidade de ações específicas, cujos objetivos caracterizam-se pelas finalidades propostas para cada contexto social e a partir dele. Para isso, na esfera educacional escolar Schmied-Kowarzik (1983 *apud* LIBÂNEO, 2010, p. 55) afirma que “[a] Pedagogia precisa pensar-se a si própria em sua relação com a prática na qual se enraíza e a partir da qual e para qual estabelece proposições”. Tais conjecturas da e para a prática exigem parâmetros fundados em pressupostos validados pelo conhecimento articulado na ação e não apenas nas prescrições do senso comum. A partir desse viés, a análise aqui proposta traz como base a relação ciência *versus* senso comum na ação profissional do pedagogo na esfera escolar, a partir

dos relatos das pedagogas como sujeitos da pesquisa, em continuidade ao estudo.

Assim, sobre a articulação do conhecimento teórico-científico no exercício da prática educativa na escola, a pedagoga Gilda diz que:

*É difícil esta articulação por causa da diversidade das situações, cada situação precisa de uma ação imediata. São muitos os problemas enfrentados no cotidiano. Mas, acredito que setenta por cento eu uso o conhecimento adquirido no curso, principalmente conhecimentos de História da Educação. Mas, é claro que a gente aprende trabalhar, trabalhando, então é diferente a teoria da prática.*

A pedagoga fala sobre os problemas do cotidiano, como impeditivos ou como elementos que tornam difícil a articulação entre o conhecimento e a ação na busca de soluções para tais questões. Mesmo assim a educadora diz fazer uso de seu conhecimento teórico, embora em sua concepção a profissionalização efetive-se de fato pela prática. Vale lembrar que:

Ainda que as práticas educativas hoje se encontrem bastante ampliadas, não se reduzindo ao ensino, continua pertinente reconhecer nesses elementos constitutivos do pedagógico o núcleo de referência dos conhecimentos científicos, filosóficos e técnico-profissionais que compreendem a competência profissional do pedagogo (LIBÂNEO, 2010, p. 57).

A competência profissional do pedagogo excede as questões pedagógicas, tendo em vista a amplitude do campo de ação. Segundo a pedagoga Gilda, a intervenção se dá em diferentes esferas da complexidade educativa, uma vez que a demanda cotidiana determina os encaminhamentos de sua atuação na escola. Não explicita, porém, seu plano de ação, cujo referencial teórico pudesse dar suporte à sua prática ao longo do processo educativo, bem como contribuir com a continuidade da sua própria formação.

Já para a pedagoga Fernanda, seu conhecimento é utilizado quando há necessidade de argumentar junto aos professores com relação às necessidades dos estudantes:

*O tempo todo tenho que ter argumentos teóricos com os professores. Então, falo sobre Piaget, Wallon, Vygotsky, principalmente com relação à afetividade, porque os alunos precisam de contato, de carinho, eles não têm isso de ninguém.*

*Falo também de Freud. Uso também muitos textos de autoajuda para reflexão.*

Essa educadora demonstra utilizar seus conhecimentos nas interações com os professores, acreditando ser necessária essa intervenção, no sentido de lembrá-los da importância dos pressupostos dos pensadores, tendo em vista a carência afetiva dos estudantes, julgada por ela como elemento relevante na formação dos estudantes e, portanto, deve ser considerada no trabalho educativo. No trecho seguinte da resposta, a pedagoga considera importante utilizar textos de autoajuda, com o objetivo de levar os professores a refletirem sobre sua prática pedagógica. Vale lembrar, aqui, que a escola em que Fernanda atua está localizada em um bairro extremamente pobre, cujo perfil social configura-se pela violência e tráfico de drogas, problemas econômico-sociais que afetam significativamente a vida da comunidade. Faz-se necessário considerar que a pedagoga demonstra recorrer à Psicologia na tentativa de alcançar uma parceria junto aos professores, com a finalidade de minimizar os problemas de carência afetiva dos alunos que aparece na escola. Embora permaneça no senso comum ao eleger textos de autoajuda para serem utilizados no espaço escolar, pois nesse local, por essência, deveria ter prioridade o conhecimento científico, principalmente no processo de formação e reflexão de seus educadores. Na verdade, parece haver uma busca de todos os elementos que possam auxiliar nas situações práticas, caracterizando-se por uma ação eclética pautada por fontes de conhecimento e senso comum díspares.

A pedagoga Eliane, por sua vez, diz sobre isso que: *“O conhecimento é importante, não pode faltar. É o que sustenta a prática. Precisa conhecimento para fazer uma boa prática. Eu procuro aliar uma coisa à outra”*. O posicionamento dela sobre o conhecimento não caracteriza uma concepção objetiva, mas indica uma preocupação em relacionar teoria e prática.

Da mesma forma, a pedagoga Simone se pronuncia assim: *“Nas falas, nas reuniões a gente usa fundamentos teóricos para argumentar com os professores.”* A pedagoga, no entanto, não avança na exposição de exemplos sobre quais argumentos fundados teoricamente utiliza juntos aos professores. Então diz: *“Agora não me vem na mente sobre isso, é sempre no momento, depende da necessidade”*. É interessante a forma como a pedagoga lida na

complexa relação entre as demandas práticas e o conhecimento. Embora não se lembre de nenhum caso concreto, a pedagoga afirma que, para cada caso, utiliza uma fonte distinta, ou seja, como já foi afirmado sobre outra pedagoga, a prática pedagógica pauta-se no ecletismo de fontes e na ideia de que é válida a fonte que serve para o momento, o que demonstra não haver se apropriado, durante sua formação e na prática profissional, de um cabedal teórico coerente que guie sua ação prática ou que a oriente teoricamente sobre a educação escolar.

A pedagoga Regiane, sobre as questões relacionadas ao seu fazer pedagógico e o conhecimento aplicado, diz: *“Uso pouco. O que se aplica é o conhecimento do dia-a-dia mesmo”*. Infere-se, assim, que tal conhecimento do dia-a-dia está relacionado às demandas diárias no que se refere ao andamento do trabalho escolar, mas também pode significar, como observado anteriormente, a utilização eclética de fontes, de acordo com as necessidades práticas diárias da escola. As decisões quanto ao atendimento dos eventos próprios do cotidiano escolar, que vão desde uma substituição de professores, atendimento de alunos em diferentes situações, atendimento de pais até a organização de documentos e questões burocráticas que não exigem preparo profissional ou científico. A experiência e o conhecimento do senso comum podem ser úteis e suficientes em atividades de demanda imediata, em situações que exigem uma resposta de curto prazo ou até mesmo soluções paliativas. A questão é que parece que o mesmo traço vale para o tratamento das questões pedagógicas.

Se toda a ação do educador for pautada pelo senso comum, porém, é possível que o trabalho educativo não seja efetivo ou reconhecido. Vemos isso também no relato da pedagoga Lucilia sobre seu conhecimento no espaço escolar. Diz ela aplicar seu conhecimento,

*A partir do convencimento de que é importante estudar, que é preciso comprometimento. Defendo a transformação pela diferença que cada um faz e tem que fazer. A abordagem do aluno deve ser pela conquista.*

Na concepção da pedagoga, seu conhecimento como profissional pode contribuir incentivando os estudantes para que eles sintam-se motivados a estudar de forma comprometida, para que assim cada um fazendo sua parte, possam fazer a diferença na sociedade. A transformação, sob essa perspectiva,

seria uma conquista resultante da vontade dos sujeitos em formação escolar. O reducionismo, aqui representado na concepção da educadora, sobre a contribuição de seu conhecimento profissional na formação escolar dos sujeitos, permite-nos uma reflexão sobre a consciência do educador, a partir do pressuposto de que:

A preparação do educador é permanente e não se confunde com a aquisição de um tesouro de conhecimentos que lhe cabe transmitir a seus discípulos. [...] O educador deve ser o portador da consciência mais avançada de seu meio (conjuntamente com o filósofo, o sociólogo). Necessita possuir antes de tudo a noção crítica de seu papel, isto é, refletir sobre o significado de sua missão profissional, sobre as circunstâncias que a determinam e a influenciam, e sobre as finalidades de sua ação (PINTO, 1994, p. 48).

Apesar disso, a fala da pedagoga Lucilia reproduz a “consciência ingênua” que Pinto (1994) comenta. A reflexão sobre as finalidades da ação do educador incide sobre a urgência de reconhecimento dos determinantes histórico-sociais, como elementos que interferem no processo educativo, tanto na ação pedagógica como na formação dos sujeitos, a partir de conhecimentos mais amplos, para que seu posicionamento profissional seja sustentado pela contínua busca de superação do senso comum.

Tal superação pode ser compreendida a partir da contribuição do conhecimento oriundo de outras áreas do conhecimento como, por exemplo, nos diz a pedagoga Alice sobre sua formação: *“Eu faço o curso de Ciências Sociais e me ajuda muito mais do que o Curso de Pedagogia me ajudou, nesse sentido. Então aplico no trabalho muito do que aprendo em Ciências Sociais”*. Também no dizer da pedagoga Patrícia: *“Uso o conhecimento aplicando as Psicologias sobre a formação humana”*. Pode-se compreender que os conhecimentos citados pelas pedagogas trazem uma contribuição na prática pedagógica, pela ampliação da necessária e importante capacidade de interpretação científica da realidade e dos sujeitos.

A busca de superação do senso comum na ação cotidiana do educador pode significar a representação consciente sobre o ato de educar, pelo viés da transformação da realidade a partir da transformação dos sujeitos. Nesse sentido, se expressa a pedagoga Pricila: *“Em todas as ações deve ser transformado na práxis. Procuro em todas as minhas atitudes o meu conhecimento teórico. Porque*

a pessoa que diz que sabe, mas não age, não sabe”. Também a pedagoga Joana afirma:

*Quando preciso tomar uma decisão ou pensar uma solução, então recorro ao conhecimento teórico. Por exemplo, ao analisar a fase da alfabetização que a criança se encontra e decidir qual metodologia deve ser aplicada, então, recorro a Piaget e Emília Ferreiro ou Vygotsky. Em matemática, ao material da Montessori. E assim por diante.*

As pedagogas citadas fazem apontamentos distintos de uso do conhecimento teórico. Pricila indica uma ação com maior ênfase no conhecimento a partir da relação praxica, transformadora, enquanto Joana demonstra buscar apoio científico na lente teórica, voltada para os aspectos mais pontuais sobre a aprendizagem. As representações dessas pedagogas indicam a preocupação das mesmas em torno da aplicação do conhecimento na ação profissional de forma distinta e conceitual, legitimando assim suas decisões no cotidiano.

Vale lembrar que as condições materiais e intelectuais, no processo de atuação profissional, são elementos determinantes das ações mediadoras no interior do processo educativo. E, o reconhecimento das limitações presentes, pode operar como instrumento oportuno na compreensão de que, se as ações cotidianas ocupam muito espaço no fazer profissional e educativo, geram separação entre o executor e a ação, em que o mesmo não se reconhece na ação.

### **3.3 A invasão das ações cotidianas como fenômeno alienante na atuação profissional do pedagogo**

As ações na vida cotidiana em toda e qualquer instituição social são práticas que se configuram pelas relações que se dão entre os sujeitos e pelas objetivações dos mesmos sobre a realidade. As mesmas ações, gestos, dizeres e fazeres que se repetem.

O cotidiano escolar, especificamente, é representado pelas ações dos sujeitos que dele fazem parte, pela ação e interação destes, pelos objetivos propostos para o trabalho educativo, por todos os elementos que compõem o espaço escolar e determinam o fazer dos sujeitos frente ao conhecimento e a outras formas de manifestação social apresentadas.

Quando se adota o significado de cotidiano enquanto dia a dia, pode-se responder que a educação escolar é parte da vida cotidiana, do dia-a-dia dos indivíduos que frequentam a escola como alunos e também daqueles que nela trabalham, como professores ou funcionários. Além disso, a escola, enquanto instituição, tem seu dia-a-dia, com suas rotinas próprias, com formas de relacionamento entre as pessoas, que vão se tornando habituais etc. Pode-se falar, então, na existência de um cotidiano escolar (DUARTE, 2007, p. 35).

O formato de funcionamento do cotidiano escolar mantém sua organização a partir das demandas que se configuram pelas necessidades próprias das formalidades do processo educativo. As formalidades contam com as ações planejadas ou ações que vão sendo reproduzidas ao longo do tempo no espaço escolar e, sendo assim, incorporadas ao cotidiano, podendo ser praticadas mecânica e alienadamente, tendo em vista os mesmos dizeres, os mesmos fazeres, os quais pressupõem os mesmos resultados, embora não nos mesmos contextos, nem com os mesmos sujeitos. É importante assinalar aqui que nem todas as atividades cotidianas se referem à rotina ao fazer igual. Como nos ensina Heller (*apud* DUARTE, 2007, p. 34):

É importante atentar para a diferença entre o conceito de cotidiano tal como ele é formulado por Heller e o mesmo termo com o significado de dia a dia, isto é, aquilo que ocorre diariamente. HELLER (1977: p. 21) mostrando que seu conceito de cotidiano não é sinônimo de dia a dia, dá como exemplo a atividade do escritor Thomas Mann que diariamente escrevia algumas páginas de seus livros. Para Heller essa atividade, ainda que realizada diariamente, não era uma atividade cotidiana.

Assim, podemos entender que mesmo as atividades sendo desenvolvidas cotidianamente, podem não ser de caráter repetitivo ou reprodutivo. Dito de outra forma, podem ser proposições em que as apropriações se deem na esfera do conhecimento pela produção da arte, da filosofia, da ciência, pelas objetivações para-si enfim.

Vale refletir, portanto, sobre a indicação de Guimarães (2002, p.11), para quem: “[...] pensar o cotidiano de um prisma teórico implica descobrir o incomum no repetido”. O incomum no repetido configura-se como a ação não-cotidiana, como ação além daquelas comprometidas com a solução imediata ou paliativa, ou

até mesmo com uma prática utilitária que se configura pelo fazer aparentemente indiscutível.

A partir desse prisma, propõe-se aqui analisar em que medida as ações cotidianas, no nível da repetição ou da prática utilitária, invadem o cotidiano profissional das pedagogas participantes deste estudo, refletindo sobre questões relativas à ação cotidiana e não-cotidiana do pedagogo na escola.

Inicialmente, vale lembrar o que Libâneo (2010, p. 52) diz sobre o perfil profissional do pedagogo:

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 ativa de saberes e modos de ação, tendo em vista objetivos de formação humana definidos em sua contextualização histórica. Em outras palavras, pedagogo é um profissional que lida com fatos, estruturas, contextos, situações, referentes à prática educativa em suas várias modalidades e manifestações.

O fazer profissional do pedagogo no espaço escolar referente à prática educativa pode tanto ir além, como também permanecer aquém do pressuposto acima. As atividades escolares do cotidiano demandam ações do pedagogo que podem ou não ser previstas pela sua formação e função.

Assim, sobre o exercício da prática profissional no cotidiano escolar das pedagogas citadas aqui, iniciamos com o que a pedagoga Gilda relatou sobre a sua prática cotidiana:

*Na prática a função do pedagogo seria realimentar o PPP, reorganizar o PPP com base no funcionamento da escola, acompanhar o rendimento dos alunos, implementar projetos, criar projetos que estejam de acordo com a realidade da escola. Também sou responsável pelos encaminhamentos pedagógicos dos alunos. Mas, muitas atribuições que estavam no edital do concurso que eu fiz para professor pedagogo do Estado em 2004, a gente acaba não fazendo porque não dá tempo. Por isso, não faço nada que não é cotidiano. É só rotina e cotidiano, as coisas do cotidiano. Falta professor, tenho que arrumar uma solução, atendimento aos pais, fazer listagens, são ações de rotina. Não acontece nada de novo.*

As atividades desenvolvidas pela pedagoga refletem ações de demanda cotidiana, que se enquadram nas necessidades do dia-a-dia da rotina escolar e que precisam ser sanadas em curto prazo. A pedagoga enfatiza que as atividades

desenvolvidas se reduzem ao cotidiano, cuja demanda determina o andamento do trabalho da educadora, o que conseqüentemente impede a ação não-cotidiana, que seriam as atividades desenvolvidas a partir da função descrita para o cargo de professor pedagogo, conforme o edital do concurso prestado por ela em 2004, cuja descrição das atribuições ao pedagogo propõe:

Coordenar a elaboração coletiva e acompanhar a efetivação do Projeto Político-Pedagógico e do Plano de Ação da Escola; coordenar a construção coletiva e a efetivação da Proposta Pedagógica Curricular da Escola, a partir das Políticas Educacionais da SEED/PR e das Diretrizes Curriculares Nacionais e Estaduais; promover e coordenar reuniões pedagógicas e grupos de estudo para reflexão e aprofundamento de temas relativos ao trabalho pedagógico e para a elaboração de propostas de intervenção na realidade da escola; participar e intervir, junto à direção, da organização do trabalho pedagógico escolar no sentido de realizar a função social e a especificidade da educação escolar; sistematizar, junto à comunidade escolar, atividades que levem à efetivação do processo ensino e aprendizagem, de modo a garantir o atendimento às necessidades do educando; participar da elaboração do projeto de formação continuada de todos os profissionais da escola e promover ações para a sua efetivação, tendo como finalidade a realização e o aprimoramento do trabalho pedagógico escolar; analisar as propostas de natureza pedagógica a serem implantadas na escola, observando a legislação educacional em vigor e o Estatuto da Criança e do Adolescente, como fundamentos da prática educativa; coordenar a organização do espaço-tempo escolar a partir do Projeto Político-Pedagógico e da Proposta Pedagógica Curricular da Escola, intervindo na elaboração do calendário letivo, na formação de turmas, na definição e distribuição do horário semanal das aulas e disciplinas, da hora-atividade, no preenchimento do Livro Registro de Classe de acordo com as Instruções Normativas da SEED e em outras atividades que interfiram diretamente na realização do trabalho pedagógico; coordenar, junto à direção, o processo de distribuição de aulas e disciplinas a partir de critérios legais, pedagógicos e didáticos e da Proposta Pedagógica Curricular da Escola; organizar e acompanhar a avaliação do trabalho pedagógico escolar pela comunidade interna e externa; apresentar propostas, alternativas, sugestões e/ou críticas que promovam o desenvolvimento e o aprimoramento do trabalho pedagógico escolar, conforme o Projeto Político-Pedagógico, a Proposta Pedagógica Curricular, o Plano de Ação da Escola e as Políticas Educacionais da SEED; coordenar a elaboração de critérios para aquisição, empréstimo e seleção de materiais, equipamentos e/ ou livros de uso didático-pedagógico, a partir da Proposta Pedagógica Curricular e do Projeto Político-Pedagógico da Escola; participar da organização pedagógica da biblioteca, assim como do processo de aquisição de livros e periódicos; orientar o processo de elaboração dos Planos de Trabalho Docente junto ao coletivo de professores da

escola; subsidiar o aprimoramento teórico-metodológico do coletivo de professores da escola, promovendo estudos sistemáticos, trocas de experiência, debates e oficinas pedagógicas; organizar a hora-atividade do coletivo de professores da escola, de maneira a garantir que esse espaço-tempo seja utilizado em função do processo pedagógico desenvolvido em sala de aula; atuar, junto ao coletivo de professores, na elaboração de propostas de recuperação de estudos a partir das necessidades de aprendizagem identificadas em sala de aula, de modo a garantir as condições básicas para efetivação do processo de socialização e apropriação do conhecimento científico; organizar a realização dos Conselhos de Classe, de forma a garantir um processo coletivo de formulação do trabalho pedagógico desenvolvido pela escola e em sala de aula, além de coordenar a elaboração de propostas de intervenção decorrentes desse processo; informar ao coletivo da comunidade escolar os dados do aproveitamento escolar; coordenar o processo coletivo de elaboração e aprimoramento do Regimento Escolar, garantindo a participação democrática de toda a comunidade escolar; orientar a comunidade escolar na proposição e construção de um processo pedagógico numa perspectiva transformadora; ampliar os espaços de participação, de democratização das relações, de acesso ao saber da comunidade escolar; participar do Conselho Escolar, subsidiando teórica e metodologicamente as discussões e reflexões acerca da organização e efetivação do trabalho pedagógico escolar; propiciar o desenvolvimento da representatividade dos alunos e sua participação nos diversos momentos e órgãos colegiados da escola; promover a construção de estratégias pedagógicas de superação de todas as formas de discriminação, preconceito e exclusão social e de ampliação do compromisso ético-político com todas as categorias e classes sociais (PARANÁ, 2004, p.2-3)

Tais ações previstas no edital do concurso prestado pela maioria das pedagogas, participantes desse estudo, indicam a necessidade de mobilidade da educadora frente aos aspectos educacionais essencialmente, para além das questões burocráticas e pedagógicas, tendo em vista a demanda educacional dos sujeitos em tempos e realidades distintas social e historicamente organizadas. Merece destaque aqui, em relação às atribuições elencadas acima no edital, essa que se refere à formação continuada de todos os profissionais da escola, imputando ao pedagogo a função de: “[...] participar da elaboração do projeto de formação continuada de todos os profissionais da escola e promover ações para a sua efetivação, tendo como finalidade a realização e o aprimoramento do trabalho pedagógico escolar [...]”. No bojo de tal atribuição podemos entender que ao referir-se a todos os profissionais da escola, a proposta contempla a escola como

instituição em que a educação é processo inerente à ação de todos que a fazem. Assim, as ações desenvolvidas no interior da escola, por todos os profissionais, em seus diferentes segmentos, precisam ser ações, mesmo que implicitamente, educativas. E o que isso quer dizer? Quer dizer que o processo educativo não se restringe à sala de aula e às ações do professor, apenas. E, infere-se, portanto, que o profissional melhor habilitado para conduzir esse processo de formação continuada de todos, com o objetivo educacional comum, é o professor pedagogo.

Nesse contexto, afirmação da pedagoga, quando diz: *“não acontece nada de novo”*, revela incompatibilidade com relação à ação educativa que se espera da escola, enquanto instituição essencialmente constituída para formação educacional dos sujeitos. É possível perceber, também, a invasão das ações cotidianas de cunho burocrático, bem como voltadas para a supervisão do trabalho dos professores e o acompanhamento da aprendizagem dos estudantes na atividade da pedagoga Fernanda, cuja concepção sobre a sua função como pedagoga, no cotidiano, deve ser:

*Apoiar o trabalho dos professores, atender às exigências da secretaria nas questões burocráticas relacionadas a documentos, reuniões e projetos desenvolvidos na escola. Acompanhar o desenvolvimento dos alunos, ajudar os professores nas horas-atividade. O que eu faço e que não faz parte do cotidiano: substituir professor, atender a biblioteca, por exemplo.*

Com relação às atividades não-cotidianas, a pedagoga entende tratar-se de atividades que não fazem parte da sua rotina, ou seja, são atividades que não foram pensadas para o pedagogo executar, mas que ocasionalmente pode ocorrer, como na falta do profissional de determinado setor ou professor. No cotidiano, os comportamentos e as decisões vão acontecendo espontaneamente, sem tempo ou necessidade de reflexão teórica por exemplo. Nas situações em que o pedagogo deve substituir professor ou bibliotecário, infere-se que seu trabalho pode ficar em segundo plano. Infere-se ainda que, se porventura faltar professor todos os dias, então o pedagogo trabalha como substituto todos os dias, enquanto sua função fica à deriva.

O espontaneísmo que está presente no comportamento do cotidiano, diz respeito às ações não planejadas; elas se caracterizam pelo seu espontaneísmo e em decorrência daquele

momento específico que está sendo vivido, sem considerar as consequências futuras (GUIMARÃES, 2002, p. 14).

Nessa mesma direção, a pedagoga Simone manifesta seu pensamento sobre a atividade do pedagogo no cotidiano, dizendo:

*O pedagogo deve fazer quase tudo. Porque o lema da escola é: a escola precisa funcionar. Se for preciso limpar o chão, deve limpar. A função de qualquer um dentro da escola é fazer com que a escola funcione. O pedagogo deveria acompanhar os professores, mas não tem tempo. Então, presta atendimento aos alunos, quando tem indisciplina. Porque os professores deveriam mostrar quem manda na sala de aula, não podem perder a autoridade. Cuidar da coordenação pedagógica. Falar com os alunos sobre as notas. Coordenação geral. Saber sobre as avaliações.*

A pedagoga afirma que cabe ao pedagogo fazer “quase tudo”, tendo em vista o funcionamento da escola. Tal expressão sobre o funcionamento da escola depõe que a escola precisa manter sua engrenagem cotidiana em ação e harmonia. Implicamente o termo funcionamento pode indicar inclinações, isto é, ser tendencioso à concepção de que a escola deve funcionar a qualquer custo. O que não fica claro é que funcionamento é esse. Para que fins, quais são os objetivos desse movimento? Mais uma vez, pauta-se a ação profissional e da própria escola no imprevisto. Guimarães (2002, p.14) alerta sobre as qualidades da ação cotidiana:

A opção é imediata, a vontade é satisfeita no ato, o comportamento é natural e espontâneo em oposição ao racional ao planejado, ao preventivo. Na linguagem popular ‘se faz e depois se vê o que acontece’, ‘o que vale é o aqui e o agora’ e em função disso os comportamentos são definidos e as ações gerenciadas.

Essa busca de soluções imediatas para problemas do aqui e agora pode se tornar uma prática cotidiana que ocupa muito tempo de ação do pedagogo e, com isso, a ação educativa acaba sempre relegada ao segundo plano. A ideia de funcionamento adequado da escola, no cotidiano, faz parte também da concepção da pedagoga Eliane, que atua em uma escola particular:

*O perfil da escola depende do perfil pedagógico da escola. O pedagogo deve ser estimulador e apoiador de alunos e professores para que a escola funcione adequadamente. Trabalho descontraído, mas intencional. Apoio aos alunos e professores ativamente no estímulo. O estímulo é o carro chefe do trabalho do pedagogo na escola.*

Entende-se no dizer da pedagoga Eliane que o pedagogo deve ser o profissional cuja capacidade estimuladora mantenha em atividade os demais sujeitos da instituição para que, assim, o funcionamento da escola seja adequado. Depreende-se disso que, em primeiro plano, a atividade escolar bem estimulada deve garantir o funcionamento da escola cotidianamente.

Vale salientar que o bom funcionamento da escola é um elemento importante no cotidiano. Os vários segmentos que compõem a estrutura escolar e as relações entre eles exigem organização, disciplina, compromisso, dinamismo na resolução de problemas entre outras demandas. Esses fenômenos, entretanto, podem ocupar excessivamente a atenção dos educadores em detrimento do objetivo maior, o processo educativo. E a excessiva atenção pode ser traduzida pelo envolvimento espontâneo e inconsciente dos educadores com questões secundárias e determinações do cotidiano, em vez da práxis educativa como ação não-cotidiana no cotidiano. Entendendo de antemão que:

Para que a práxis humana seja realizada é necessário, sim, que o pensamento capte a realidade nas suas múltiplas determinações conhecendo-a, mas não para conciliar-se com ela e sim para transformá-la (OLIVEIRA, 1996, p. 9).

A possibilidade de ação não-cotidiana no cotidiano, pela práxis, implica conhecer a realidade e suas implicações para, a partir dela, prever a criação de novas possibilidades e referenciais de ação, superando a alienação imposta pelo eco dos mesmos fazeres.

Tais fazeres são reproduzidos pela pedagoga Regiane sobre sua atividade cotidiana na escola:

*É o atendimento de alunos, de pais, atividades burocráticas e substituição de professores que faltam. As atividades que não são do cotidiano são as reuniões pedagógicas, os projetos pensados sobre drogas, gravidez na adolescência, são as ações voltadas para os problemas sociais. São projetos pensados desde o início do ano pela equipe pedagógica.*

É possível perceber na expressão da pedagoga Regiane que, além das atividades corriqueiras do dia-a-dia, a ação não-cotidiana, segundo seu entendimento, mantém uma relação direta com a busca de soluções ou medidas educacionais para problemas de cunho social, que interferem de algum modo na vida escolar dos estudantes.

A problemática que envolve os aspectos sociais da vida dos estudantes e interfere na escola, como fenômeno do cotidiano, é vista também pela pedagoga Alice, como ocorrência não-cotidiana, ou seja, essa participante entende que os problemas externos que afetam o cotidiano escolar caracterizam a ação não-cotidiana. Assim diz Alice sobre sua ação no cotidiano:

*Atendimento aos alunos em diversas questões, como: encaminhar para o laboratório de informática; atender quando estão doentes; fazer contato com os pais para liberação ou não de alunos no horário de aula. O trabalho do pedagogo é em todo tempo interrompido por alunos, professores que precisam de atendimento para situações específicas. Também temos que preencher formulários no sistema, fazer acompanhamento e controle de evasão, intervir junto aos professores por causa da indisciplina, de brigas entre outras ocorrências do dia-a-dia. Não tenho uma função específica. O que foge do cotidiano são as brigas dos alunos fora do colégio e a intervenção da polícia. Isso é muito interessante. Os alunos brigam fora da escola e os pais querem que a escola responda. Os professores querem que a polícia resolva problemas de indisciplina. Os pais invadem a escola. São problemas de fora que interferem na escola.*

O pedagogo acaba assumindo multitarefas do cotidiano, que em sua maioria estão relacionadas apenas às atividades cotidianas, as quais se reduzem às questões de ordem burocrática, aos conflitos causados pela indisciplina entre outros. As ações priorizadas no cotidiano podem possibilitar a alienação do educador, uma vez que este se sente no dever de assumir tarefas que não estão diretamente relacionadas à sua função ou à proposta pertinente à sua formação profissional. E, assim, age na cotidianidade espontânea e intuitivamente. Sobre isso, Kosik (2002, p. 80) enfatiza: “Na cotidianidade a atividade e o modo de viver se transformam em um instintivo, subconsciente e inconsciente, irrefletido mecanismo de ação e de vida”. O mecanismo de ação intuitiva, na ação cotidiana do pedagogo, oculta a possibilidade de reflexão causando estranheza quanto à essência dos fenômenos da realidade, revelando apenas sua aparência.

A descontinuidade e a fragmentação das ações cotidianas podem contribuir obstaculizando a ação consciente e não-cotidiana. A pedagoga Lucilia contribui com a nossa reflexão sobre isso, ao expressar-se sobre sua atuação pedagógica no cotidiano:

*Meu trabalho técnico-pedagógico é o acompanhamento de docentes, abertura de turmas, critério de número de alunos, atendimento aos pais, organização do espaço escolar. É um trabalho em equipe. As decisões são coletivas. Organizador e acompanhamento do trabalho escolar. Acompanhamento na distribuição de aulas. Coordenador da biblioteca para compra de livros depois de levantar com os professores as necessidades específicas. O pedagogo não tem autonomia para desenvolver ações que não fazem parte do cotidiano. O pedagogo tem muita rotatividade, não fica muito tempo na mesma escola. Não é possível desenvolver atividades que não são as propostas pelo sistema. E, quando tem alguma coisa de diferente, como o PDE interativo, por exemplo, não há interesse. Os professores não demonstram interesse. Gostaria de ter um grupo de estudo dentro da escola, mas não é possível. Gostaria de trabalhar mais com os professores em atividade de estudo e interação, mas é muito grande a ocorrência de faltas dos professores.*

Na exposição de Lucilia, pode-se perceber que as ações cotidianas estão em grande medida no nível da organização e da burocracia. Não há um processo de continuidade, as ações são estanques e não contêm elementos educativos de caráter transformador. Embora a pedagoga demonstre sua preocupação com a formação de um grupo de estudo entre os educadores, como também sobre a falta de autonomia do pedagogo no interior do processo educativo escolar, percebe-se que as demais ações se dão na esfera do cotidiano. A pedagoga declara, também, que a rotatividade do pedagogo na escola dificulta a criação de vínculo e o conhecimento da realidade para este poder agir de forma mais efetiva. Infere-se, com isso, que as políticas públicas de contratação e distribuição dos campos de trabalho, por seu formato, contribuem significativamente na configuração do cotidiano dos educadores, impondo limitações que somadas a outros fatores podem dificultar a aplicação de novas propostas, o que incorre na permanência de uma ação alienada.

Nesse mesmo esquema de ação cotidiana, a pedagoga Patrícia afirma:

*No edital do concurso temos muitas funções, mas no dia-a-dia não existe uma rotina. O que a gente procura é dar suporte para o professor. Eu cobro muito dos professores que não me passem alunos por indisciplina, mas por problemas de aprendizagem. Os*

*professores são muito mal formados e precisam de suporte na área pedagógica. Porque nas licenciaturas não se preocupam com a formação humana. Faltam nas licenciaturas as psicologias sobre a formação humana. Então a função do pedagogo em maior escala é dar suporte para os professores. Falta ética entre os professores. Temos iniciação científica de alunos com professores da UNICENTRO. É a outra pedagoga que dá suporte para este trabalho. Os professores PDE fazem a aplicação prática do estudo deles. Temos uma participação expressiva dos professores neste sentido envolvendo professores e alunos. Existe uma equipe multidisciplinar na escola que trabalha sobre a consciência negra, este ano foi feita uma pesquisa sobre a cultura afro, cujo nome é Filtro dos Sonhos, feito pela professora de Artes. A professora de matemática faz um projeto de jogos matemáticos.*

No cotidiano de ação de Patrícia, percebe-se a centralidade no apoio aos professores, principalmente sobre as questões em torno da aprendizagem. Segundo a educadora, falta aos professores conhecimento na área da Psicologia e formação humana, que seriam deficiências dos cursos de Licenciatura, e, portanto, no cotidiano, o pedagogo deve dar esse suporte aos professores. A pedagoga expõe sobre o trabalho de iniciação científica em que alguns alunos participam, bem como sobre outros projetos desenvolvidos por alguns professores, mas não aponta de forma mais objetiva sobre a sua participação nesses processos.

Algumas pedagogas apontam também as dificuldades enfrentadas com relação à resistência dos professores, manifestadas pelo desinteresse e descaso frente a possíveis mudanças em busca de qualificação do trabalho pedagógico por meio da qualificação profissional de forma coletiva. Desinteresse pela escola, pelos alunos, pela educação de modo geral.

Para a pedagoga Joana, da escola particular,

*O pedagogo deve ajudar os professores nas questões didáticas, metodológicas e pedagógicas. Deve orientar os professores que têm alguma dificuldade, sugerir atividades, discutir metodologias, supervisionar o trabalho dos professores, fazer horários, agendamento de atividades extraclasse, conversar com os pais sobre problemas com alunos, acompanhar o processo de avaliação dos alunos, fazer todo trabalho de suporte para o bom funcionamento da escola no que diz respeito às questões didáticas e pedagógicas, principalmente. As adversidades são resolvidas pela diretora. É ela também que determina minhas funções.*

O cotidiano da pedagoga Joana apresenta o desenvolvimento de atividades bem direcionadas, localizadas no âmbito da organização escolar enquanto instituição de propagação do conhecimento. Dito de outra forma, no cotidiano, a pedagoga ocupa-se integralmente com as demandas de ordem didática e pedagógica, pela perspectiva da formação escolar promovida por uma escola que, do ponto de vista da educadora, “funciona” pelo cumprimento daquilo que propõe.

Para a pedagoga Pricila, o ponto de vista sobre o cotidiano do pedagogo, além das ações voltadas para o processo didático-pedagógico, apresenta convicções que enfatizam a função política do papel do educador na escola pública. Segundo Pricila, no dia-a-dia, a função do pedagogo,

*É acompanhar o desenvolvimento das práticas educativas da efetivação do currículo, que estejam de acordo com os fundamentos filosóficos e sociológicos da educação que se deseja construir no espaço escolar, porque vai falar da avaliação, do PPP e de toda parte didático pedagógica. O pedagogo tem que lutar por uma emancipação política na escola pública. Os demais professores são técnicos e os cursos não dão suporte para ser professor. É a tentativa de buscar o aluno para a sala de aula, procurar garantir o direito do aluno de aprender, porque o aluno é trabalhador e proporcionar ao aluno o entendimento desse direito. O momento mais propício para falar com os professores é o conselho de classe. Os professores são sujeitos do cotidiano. Hoje vivemos um pós-modernismo que interfere no pensamento dos professores, dos educadores, e representam o status burguês com mente pequena e de ouvir o pedagogo falar. Minha ação não-cotidiana é lutar pelo direito do aluno da escola pública. Eu sou uma gladiadora pela escola pública.*

O pedagogo, na concepção da educadora, deve atuar politicamente na luta pela emancipação da escola pública cotidianamente. A militância da educadora reflete um posicionamento crítico e político sobre a educação, que pode representar uma ação não-cotidiana a partir do referencial do cotidiano, da realidade escolar dada. O diferencial está na leitura e interpretação dessa realidade, identificando as necessidades reais dos sujeitos, que vão além da inserção social por meio do conhecimento.

Quanto à emancipação da escola pública, a inferência sobre tal fenômeno, relaciona-se à mobilidade na luta pela conquista de autonomia frente aos imperativos de uma realidade contraditória aos interesses da comunidade

menos favorecida. Essa margem de movimento pode possibilitar aos sujeitos maior participação no processo de formação, oportunizando a valorização humana, antes da capacitação profissional e da formação para a competitividade.

O pressuposto, nesse sentido, é o de que a escola pode constituir-se como espaço oportuno, em que as proposições formativas vão de encontro, essencialmente, às demandas sócio-políticas da comunidade, vislumbrando a humanização dos sujeitos. Tal dimensão, exige dos educadores, a compreensão sobre a necessidade de revisão de suas concepções sobre o quê, como e para quê serve o conhecimento, para que serve a escola e qual é sua função. A inferência aqui permite compreender que, a emancipação dos sujeitos, demanda conhecimento da realidade para buscar sua transformação. Podemos entender que o processo de transformação está diretamente relacionado ao processo de superação. A proposição a seguir, traz uma abordagem sobre alguns aspectos considerados importantes, a serem superados na ação dos educadores.

### **3.4 A prática pedagógica e a necessária superação da cotidianidade, do ecletismo e da falsa dualidade teoria e prática**

As representações nos discursos das pedagogas, como sujeitos dessa pesquisa, permitem-nos uma reflexão sobre a prática pedagógica e a necessidade de buscar superação da cotidianidade, do ecletismo teórico e da falsa dualidade entre a teoria e a prática.

Inicialmente, consideramos importante trazer alguns apontamentos sobre os elementos que compõem o cotidiano escolar, como sua organização no tempo e no espaço e o contexto de intervenção por meio da prática pedagógica. Penin (1995, p. 58) afirma que “[...] estabelecidos os ‘tempos escolares’, é através deles que a prática pedagógica se firma e os processos são desenvolvidos”. Os elementos do mecanismo escolar constituem-se pelo tempo, pelo ritmo das atividades desenvolvidas ao longo desse tempo, pela organização burocrática, pelo planejamento, pela fragmentação, como também por elementos relacionados aos problemas educacionais que podem passar despercebidos como objetos de reflexão.

São elementos da cotidianidade relacionados à organização escolar que inevitavelmente interferem na prática pedagógica. Afinal, como nos diz Kosik

(2002, p. 79), “[...] todo modo de existência humana ou modo de existir no mundo possui sua própria cotidianidade”.

Penin (1995) traz uma análise, apoiada em Lefebvre, sobre a vida cotidiana, cotidiano e cotidianidade em três momentos históricos. No primeiro momento, a vida cotidiana permanecia impregnada de valores, ritos e mitos. O modo de produção se constituía por uma produção de obras sem a caracterização da repetição e da homogeneização. Segundo Penin (1995, p.18), “[...] existiam mais ‘obras’ do que produtos, inclusive obras coletivas: monumentos e festas”. Num segundo momento, início do século XX, com o capitalismo competitivo, desaparece a obra dando lugar ao produto comercializado e à cumulatividade com o crescimento das forças produtivas. É a consolidação do cotidiano com a entrada da vida cotidiana na modernidade.

Em suas análises mais recentes, Lefebvre afirma que a modernidade, que teve seu início no começo do século XX, cessa por volta de 1980, quando a civilização ocidental entrou no terceiro momento de sua classificação (Lefebvre, 1981, III). Nesse terceiro momento, que atualmente Lefebvre denomina “modernismo” [...], o cotidiano passa a ser objeto de programação, cujo desenvolvimento é comandado pelo mercado, pelo sistema de equivalência, pelo marketing e pela publicidade. Neste período, a ideologia da modernidade é suplantada, ficando, no seu lugar a prática tecnológica própria do modernismo. Dá-se a instalação e consolidação da *cotidianidade*, que mostrará como o cotidiano se cristaliza (PENIN, 1995, p. 19).

Os momentos históricos apontados na obra de Lefebvre (1981 *apud* PENIN, 1995), de consolidação da vida cotidiana são permeados pelos fenômenos políticos e econômicos da organização social da vida do homem. Os interesses e as ideologias, próprios de cada momento histórico, definem a configuração do cotidiano.

Podemos entender a cristalização do cotidiano pela cotidianidade da programação da vida dos sujeitos nas diferentes esferas da vida, da qual a escola não fica de fora e, por isso, vale refletir sobre a contradição entre a função formativa da escola e sua acomodação às imposições da cotidianidade. Uma situação é a vida cotidiana da escola em relação à organização estrutural e burocrática, como documentação, distribuição de atividades no período escolar,

horários etc. Outra situação distinta trata-se das ações educativas e pedagógicas na cotidianidade.

A prática pedagógica por sua representatividade e importância requer atitude política e crítica diante das imposições da cotidianidade. O educador, ao não conceber a necessidade de superação frente a tais imposições, pode tornar-se refém do cotidiano, agindo apenas intuitivamente, desconhecendo que, segundo Libâneo (2010, p. 30), “[...] o pedagógico refere-se a finalidades da ação educativa, implicando objetivos sociopolíticos a partir dos quais se estabelecem formas organizativas e metodológicas da ação educativa”.

Para o cumprimento ou alcance das finalidades da ação educativa, considera-se necessária a compreensão sobre a atividade prática da prática pedagógica, como aponta Ribeiro (2001, p. 7), que afirma que: “Sem o domínio da categoria práxis, a compreensão da prática humana geral ficaria apenas restrita à sua dimensão prático-utilitária”. A dimensão prático-utilitária pode manter uma relação de muita proximidade com a atividade cotidiana da prática pedagógica, tendo em vista as necessidades surgidas oportunamente no cotidiano. Tal proximidade pode incorrer na dificuldade de interpretar as necessidades de ação prática na educação dos sujeitos – educador e educando – superando os limites da cotidianidade.

O homem comum e corrente, enredado no mundo de interesses e necessidades da cotidianidade, não ascende a uma verdadeira consciência da práxis capaz de ultrapassar os limites estreitos de sua atividade prática para percebê-la, sobretudo em algumas de suas formas – o trabalho, a atividade política, etc. [...] Ou seja, não consegue ver até que ponto, com seus atos práticos, está contribuindo para escrever a história humana – como processo de criação e autocriação do homem – nem pode compreender até que grau a práxis necessita da teoria, ou até que ponto sua atividade prática se insere numa práxis humana social, o que faz com que seus atos individuais influam nos dos demais, assim como, por sua vez, os destes se reflitam em sua própria atividade (VÁZQUEZ, 1968, p. 15).

Assim, entende-se que o papel do educador representado por sua prática pedagógica deve sempre superar a ação ensinante, em função da ação educativa entre educador e educando, simultânea e democraticamente em combate ao conformismo e às ações mecânicas ou paliativas da cotidianidade, seguindo na direção das possibilidades de superação continuamente. Guimarães (2002, p. 49)

afirma que essa perspectiva figura o momento em que “[...] o sujeito pode escolher os caminhos e fazer sua própria história”. Podemos entender então que:

Faz-se, necessário olhar para o dia-a-dia de forma crítica e profunda, para que dele se tenha um profundo conhecimento e reconhecimento de seus múltiplos significados e sinais. É preciso encontrar as brechas da cotidianidade para sua superação. (GUIMARÃES, 2002, p. 49).

A subordinação da prática pedagógica à cotidianidade ignora a relação da ação educativa com a formação dos sujeitos e a necessária mediação do educador entre o estudante e a realidade. Para Gramsci (apud JESUS, 2005, p.79):

A educação exige um mestre que se imponha como mestre, ou seja, que não apenas ensina, mas que, antes de tudo, representa a consciência crítica da sociedade. O verdadeiro mestre deve assumir a mediação entre a sociedade e o jovem. Para isso é preciso estimular o processo de evolução da personalidade do jovem em busca de sua autonomia social.

A mediação do educador, entre o educando e a sociedade, na construção da autonomia social de ambos, deve ser realizada a partir de posicionamentos mais abrangentes no processo de formação. Tal abrangência envolve elementos de superação de ações esvaziadas, que podem ser caracterizadas pela mera transmissão de informações na cotidianidade das ações pedagógicas, cuja representatividade não reflete a consciência crítica do educador nem contribui de maneira consistente e estimulante no processo de evolução da formação crítica do educando. A intervenção no processo educativo, com vistas à superação da cotidianidade alienada, demanda conhecimento, criticidade e discernimento teórico do educador. O discernimento teórico contribui com a superação do ecletismo ingênuo, fenômeno presente nas expressões de muitos educadores.

É oportuna a reflexão sobre o ecletismo praticado, segundo Tonet (2014, p. 2), “[...] sem o cuidado de verificar com rigor a compatibilidade de ideias e paradigmas diferentes [...]”, na articulação do pensamento de diferentes autores e mesmo nos discursos pedagógicos dos profissionais da educação.

Na educação, o ecletismo pode constituir a prática pedagógica como uma atividade inconsistente, presa às demandas dos problemas educacionais de

forma fragmentada, isolada e superficial. Atividade que se configura pela ausência de coerência entre os suportes teóricos que, de modo pressuposto, orientam a prática pedagógica e que também servem como instrumento de leitura e compreensão da realidade. Sobre isso, Triviños (1987, p.15) afirma que: “Confusamente nos movimentamos dominados por um ecletismo que revela, ao contrário do que se pretende, nossa informação indisciplinada e nossa fraqueza intelectual”. Fragmentos de concepções ou de correntes teóricas presentes nas afirmações dos educadores, como sendo a base de sua prática pedagógica não caracterizam uma prática consciente alicerçada em um conhecimento cuja conexão entre suas partes formam um todo harmonioso e coerente, podendo incorrer em contradição.

O ecletismo descontextualizado presente como base da atividade cotidiana do processo educativo deve-se a uma miscelânea teórica, cujas razões são explicadas na citação abaixo:

As razões que explicam esta falta de disciplina em nosso trabalho espiritual são de natureza múltipla. Mas, fundamentalmente elas são de origem histórica e têm-se manifestado de diferentes modos. Primeiro, a nossa formação profissional foi submetida a um processo unilateral de informação cultural, sonogando-lhe ampla faixa de ideias. Sendo assim, o limitado desenvolvimento do espírito crítico, por outro lado, acostumado a transitar sempre ao longo de uma mesma estrada, ajudou a fechar as janelas que impediram a entrada de ar inovador ou diferente. Segundo, a dependência cultural em que vivemos, terrivelmente castrante, e da qual é muito difícil fugir, não só por preguiça e esnobismo, mas, sobretudo, porque o meio exige, para sobreviver, falar a linguagem do centro propagador da cultura, ciência e técnica (TRIVIÑOS, 1987, p. 15-16).

Nessa perspectiva, o ecletismo do educador pode ser visto como um fenômeno resultante de uma formação profissional, cujo senso crítico não foi despertado como ferramenta necessária para as possibilidades de compreensão dos diferentes aportes teóricos, suas origens históricas e as ideologias que os sustentam. Além disso, infere-se ainda acomodação ao sistema vigente, por diferentes razões, entre elas, a sobrevivência, o pouco conhecimento, a falta de interesse, como também a falta de tempo gerada, muitas vezes, pela dificuldade de organização e disciplina da vida cotidiana e suas prioridades.

Os efeitos do ecletismo na ação dos educadores podem refletir sua fragilidade conceitual, bem como sua submissão e dependência ao meio cultural e à inconsistência teórica do próprio conhecimento, constituindo-se como representação de um sintoma de tal inconsistência ou superficialidade do conhecimento do educador e não a causa desse fenômeno. Pode ser visto como uma forma de representação de um conhecimento fragmentado, cuja origem encontra-se na formação profissional e concepção ingênua acerca do processo pedagógico e educativo. É possível ainda que o educador não tenha esclarecimento necessário sobre as diferentes perspectivas teóricas e seus objetivos de explicação da realidade. É importante reconhecer que conhecimento aprofundado sobre todas as perspectivas teóricas não é possível. Assim, deve haver bom senso profissional e conhecimento necessário para que, nas posturas adotadas frente ao processo educativo, não haja confusão por falta de discernimento sobre as contradições e desacordos teóricos.

Assim sendo, a manifestação eclética está estreitamente relacionada à indisciplina intelectual. Segundo Triviños (1987, p.16), tal indisciplina “[...] impede-nos de distinguir a verdadeira natureza dos problemas”. Isso incorre numa situação de maior complexidade na ação cotidiana, inviabilizando a ação não-cotidiana. E o que isso significa?

Que não sabemos reconhecer os tipos de interrogativas que enfrentamos. E assim é possível que consideremos ‘problemas essenciais’ simples ‘questões secundárias’ e percamos nossos esforços inutilmente, atacando assuntos superficiais. Entretanto, mantemos intocáveis os tópicos que deviam consumir nossas energias (TRIVIÑOS, 1987, p. 16).

O exposto nos convida à reflexão sobre as interrogativas enfrentadas e a identificação de problemas essenciais que merecem nossa atenção. A dificuldade para esse reconhecimento pode estar relacionada à atividade intelectual reduzida pela visão eclética acerca das respostas encontradas e que, supostamente, explicam a realidade ou podem ser a solução para determinado problema. O posicionamento eclético quanto aos pressupostos teóricos comunica a intencionalidade em torno da busca de soluções para questões do cotidiano. No entanto, a falta de discernimento teórico, bem como a miscelânea teórica, não

trazem respostas consistentes às demandas, e as ações se dão no vazio, como resposta de uma concepção equivocada na interpretação dos fenômenos.

A superação do ecletismo pode manter relação direta com a compreensão sobre a atividade humana enquanto práxis. A ação praxica incorpora teoria e prática num processo dialético em que uma não se consolida sem a outra. Tal compreensão permite outras relações existentes entre o homem e a realidade e sua constituição. Dito de outra forma, pelo conhecimento e discernimento teórico as possibilidades de compreensão sobre os fundamentos da realidade e da existência humana, se tornam mais consistentes podendo proporcionar ao educador outras perspectivas de interpretação dos fenômenos que permeiam o cotidiano escolar, bem como a origem de suas problemáticas pela compreensão do ser e sua constituição social na realidade dada. Segundo Kosik (1976, p. 225): “Na práxis se realiza a abertura do homem para a realidade em geral. No processo ontocriativo da práxis humana se baseiam as possibilidades de uma ontologia, isto é, de uma compreensão do ser”. Assim, entende-se que ontologicamente, as ações praxicas são ações em que não há separabilidade entre o ser e sua prática, entre o pensar e o agir, como relação dialética em que não há estranheza.

Nessa perspectiva, Kosik (1976, p. 227) ainda afirma que: “A compreensão das coisas e do seu ser, do mundo nos fenômenos particulares e na totalidade, é possível para o homem na base da abertura que eclode na práxis”. A demanda desse processo exige compreensão do homem como sujeito de uma totalidade, cujos fenômenos mantêm relação entre si, e, portanto, não podem ser compreendidos de forma estanque.

É fundamental a reflexão sobre a necessidade de compreensão das concepções implícitas nos pressupostos teóricos e práticos das concepções adotadas, que muitas vezes estão presentes na expressão dos educadores, os quais muitas vezes, por falta de discernimento, se expõem pensando e agindo ingenuamente, enquanto no processo educativo prevalecem as ações reduzidas ao cotidiano e suas demandas.

Entende-se, portanto, que a superação da cotidianidade, do ecletismo e da dualidade entre a teoria e a prática, implica na constante revisão conceitual pelo pedagogo acerca das questões que norteiam sua prática. Tal superação demanda reflexão sobre os elementos constitutivos da ação pedagógica e educativa,

considerando os condicionantes sociais e hegemônicos que interferem no processo educativo.

Vale dizer que a reflexão com o objetivo de buscar superação deve ser subsidiada por elementos que contribuam com a abertura de alternativas por meio do conhecimento e continuamente, num processo de rompimento com práticas alienadas e orientadas pelo senso comum.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando o indivíduo não consegue dirigir conscientemente sua vida como um todo, incluída como parte desse todo a vida cotidiana, o que acontece é que sua vida como um todo passa a ser dirigida pela vida cotidiana. (DUARTE, 2007, p. 39).

O pressuposto acima delimita a abordagem teórica desse estudo, cuja proposição foi buscar compreender a esfera da cotidianidade e da não cotidianidade na ação profissional do pedagogo na escola. Tendo como objeto de problematização a ação do pedagogo, o objetivo foi buscar compreender os elementos que permeiam tal fenômeno na cotidianidade.

A busca pelas possíveis respostas à problemática trilhou pela teoria da filósofa húngara Agnes Heller sobre a vida cotidiana, e dos autores que, a partir desta produção seminal, escreveram sobre a teoria do cotidiano. Foi garimpando elementos que possam contribuir com a reflexão sobre a ação do pedagogo na escola, sem cair em ecletismo teórico, que pudemos avançar na compreensão da ação do pedagogo na escola, e, logo, possibilitar trilhas de superação de uma ação pautada centralmente na cotidianidade.

Para Heller (2008), o homem é inserido em sua cotidianidade desde o nascimento. Na cotidianidade, o processo de humanização ocorre, segundo Duarte (2013), por meio de uma relação dialética entre as apropriações e as objetivações humanas sobre a realidade que promovem o enriquecimento da atividade humana e o desenvolvimento histórico do homem.

O que possibilita o desenvolvimento histórico é justamente o fato de que a apropriação de um objeto – transformando-o em instrumento, pela objetivação da atividade humana nesse objeto, inserindo-o na atividade social – gera, na atividade e na consciência dos seres humanos, novas necessidades e novas forças, faculdades e capacidades. (DUARTE, 2013, p. 32).

O desenvolvimento histórico do homem determina a configuração da vida cotidiana a partir das necessidades humanas. No âmbito das necessidades humanas surgem sempre novas necessidades que impulsionam os sujeitos a novas ações, promovendo, assim, o desenvolvimento das capacidades

intelectuais. Nesse movimento ocorre o processo de humanização pelas objetivações em si e objetivações para si. Para Duarte (2007), as objetivações em si estão relacionadas às atividades cotidianas e espontâneas, enquanto as objetivações para si dizem respeito à atividade não cotidiana, que, por sua vez, mantém relação com o processo de ação consciente pela reflexão no processo de produção e reprodução do conhecimento científico.

Nesse sentido, a reflexão filosófica sobre os fenômenos que configuram a vida cotidiana pelas ações humanas, tendo em vista o desenvolvimento histórico e social do homem e suas objetivações genéricas sobre a realidade, contribuiu com a reflexão proposta sobre a esfera da cotidianidade e da não cotidianidade na ação do pedagogo na escola.

Historicamente, o senso comum diz que o pedagogo é o profissional “preparado” para dar suporte didático e pedagógico nas situações que envolvem o processo de ensino e aprendizagem, nas diferentes esferas do processo educativo. Na tentativa de compreender melhor tal concepção, nesse estudo foi elaborada uma revisão teórica sobre o curso de Pedagogia no Brasil desde sua instituição, em 1939, às Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, de 2006.

Foi desenvolvida também uma pesquisa de campo com dez pedagogas de rede de ensino de Guarapuava, PR, em 10 escolas de perfis sociais distintos, cujo objetivo foi compreender as implicações da ação pedagógica educativa do pedagogo no cotidiano escolar, considerando a realidade pertinente.

A perspectiva da pesquisa de campo concentrou esforços no sentido de coletar empiricamente elementos da ação do pedagogo no cotidiano, que constituem a prática a partir de sua formação profissional, e de como se desenvolve esse processo tendo em vista os impactos, entre suas concepções educacionais e os desafios e possibilidades da cotidianidade escolar e do processo educativo.

É importante considerar que, de modo geral, no que se refere aos aspectos educacionais, existe uma relação direta entre tal fenômeno e as questões econômicas e políticas do país. Os sujeitos vão assumindo posições, consciente ou inconscientemente, de acordo com as ideologias de cada momento histórico, político e econômico.

A formação do pedagogo, desde a instituição do curso, provocou muitas discussões e debates, principalmente com relação à identidade da função do pedagogo. De bacharel a licenciado, de técnico a docente, o pedagogo, ainda enfrenta desafios quanto à definição de sua função objetivamente. A materialidade da formação do pedagogo, desde o início, teve a influência política muito mais voltada aos interesses ideológicos, do que aos interesses educacionais. Elemento que pode ser considerado castrador, tanto na formação dos educadores quanto no processo educativo escolar em suas diversas abordagens em diferentes contextos históricos sociais do desenvolvimento e da configuração da vida cotidiana dos homens.

A cotidianidade escolar é uma das esferas da vida cotidiana. Nesse contexto, os educadores, ao permitirem que suas ações sejam submetidas aos determinantes do cotidiano, consciente ou inconscientemente, estarão contribuindo para que as objetivações produzidas sejam reduzidas à reprodução, à busca de soluções imediatas ou paliativas, sem compromisso com o processo educativo e humanizador dos sujeitos. Humanização não no sentido idealizador, mas como atividade humano-genérica para si, em que os sujeitos desenvolvem-se historicamente pela práxis, como atividade humanizadora de criação e autocriação superando a cotidianidade.

É importante observar que, para cada momento histórico, político e econômico, se instaura a cotidianidade de acordo com a configuração e as proposições dessas esferas sociais. São as atividades sociais da vida cotidiana que servem de pano de fundo para a cotidianidade que se estabelece e invade a vida dos sujeitos, podendo tornar suas atividades e concepções alienadas nas diferentes esferas.

O curso de Pedagogia no Brasil, segundo o que afirma Silva (2003, p. 12), “[...] em sua própria gênese [...] já revela muito dos problemas que o acompanharam ao longo do tempo. Criou um bacharel sem apresentar elementos que pudessem auxiliar na caracterização desse novo profissional”. Considerando a cotidianidade do contexto em que o curso de Pedagogia no Brasil foi instituído, cabe a reflexão sobre os movimentos em torno das questões educativas naquele período histórico. Período de efervescência política e econômica, em que os ideais capitalistas se instalavam no país, e, conseqüentemente, a necessidade de

controle se fortalecia progressivamente. Essa atmosfera ideológica estendeu-se por muito tempo ditando os encaminhamentos da vida cotidiana da população.

Após a década de 1960, as discussões e debates sobre a função do pedagogo na escola, passaram por momentos de tensão, em que foi cogitada a ideia de extinção do curso de Pedagogia. Vieram então as habilitações, deflagrando a fragmentação na formação do educador. Essa formação de caráter fragmentado permaneceu por muitos anos, dividindo opiniões de pesquisadores e educadores e suscitando reformulações no curso.

As proposições quanto à função do pedagogo ao longo do tempo mantiveram-se também, além das habilitações em Supervisão, Orientação e Administração Escolar, voltadas para a atuação docente na Educação Infantil, nas séries iniciais do Ensino Fundamental e nas disciplinas pedagógicas do Ensino Médio. Atualmente o profissional formado no curso de Pedagogia pode atuar também em instituições não escolares, em que seja necessária atuação pedagógica, conforme preveem as Diretrizes Curriculares Nacionais, de 2006, para o curso de Pedagogia.

Orientada pelas informações teóricas já descritas, a pesquisa de campo desse estudo, procurou buscar por meio das entrevistas com as pedagogas, elementos que configuram a prática pedagógica das mesmas no cotidiano de seu exercício profissional, a partir de sua formação e de suas concepções acerca do processo educativo, bem como das atividades propostas para sua função.

Sobre a formação profissional das pedagogas em questão, a ênfase sobre a necessidade de formação para a prática, por meio dos estágios curriculares, bem como a alegação de que o curso de Pedagogia é um curso muito teórico, e, portanto, não prepara para a prática, reflete a concepção de que o pedagogo precisa aprender para “saber fazer”. Infere-se em tal concepção, a existência de um saber acumulado, um formato a ser seguido e, portanto, deve ser transmitida aos futuros educadores, uma maneira específica de ser praticada a profissão, uma espécie de treinamento. Embora a teoria tenha sido considerada como elemento importante na formação pedagógica das pedagogas, percebe-se que há uma preocupação maior em torno da formação para a prática. Tal concepção, pode ser reflexo de uma ideologia, sobre a formação do trabalhador para uma função técnica, especializada. Isso indica interpretação da prática como exercício da teoria linearmente. No entanto, é importante compreender que entre a teoria e

a prática existe uma relação dialética configurada como movimento dinâmico, e que, portanto,

Esse movimento dinâmico entre teoria e prática não pode, porém significar aprisionamento de nenhuma delas. Nem a prática deve se estagnar em virtude do ritmo, por vezes, lento do processo de elaboração teórica, nem a teoria deve se adequar a uma lógica pragmática e imediatista, que tem por consequência a escolha de atalhos traiçoeiros que, entretanto, se mostram mais atraentes que o longo e, por vezes, penoso caminho da elaboração das necessárias abstrações teóricas (DUARTE, 2013, p. 6).

Cabe aqui ressaltar que as abstrações teóricas podem constituir um caminho complexo, cujo aprofundamento requer disponibilidade de tempo, planejamento de atividades não cotidianas, pelo viés do conhecimento científico, elementos que na ação profissional do pedagogo, pelo ritmo das atividades cotidianas, nem sempre são possíveis, ou, de certa forma, a própria escola não se produz ou foi/é produzida e reproduzida para dar margem a esta formação não cotidiana.

Nesse sentido, as ações cotidianas das pedagogas dessa pesquisa são desenvolvidas em grande medida no nível das objetivações em si, ou seja, tais ações se dão a partir das necessidades imediatas do cotidiano, bem como a partir da organização estrutural da escola e suas demandas. Os fenômenos como indisciplina, brigas entre alunos, faltas de professores – evento diário nas escolas públicas de forma descontrolada –, atendimento de pais de alunos, atividades de nível burocrático, como preenchimento de formulários, fichas e controle de presença ou ausência de alunos, controle sobre registros em livros de classe, entre outras atividades aleatórias, são atividades que configuram a função das pedagogas na escola e que são consideradas, pelas mesmas, como ações cotidianas. Para as ações não-cotidianas, as educadoras relataram sobre projetos desenvolvidos por alguns professores, nos quais as mesmas não têm participação, sendo apenas informadas e, oportunamente, solicitadas quanto à disponibilidade de algum recurso visual ou audiovisual.

A justificativa, para a não execução de ações não cotidianas, embora haja intenção, é a de que não há disponibilidade de tempo e que as demandas cotidianas, já citadas, tornam inviáveis tais proposições.

Dessa forma, considera-se muito limitada a possibilidade de ultrapassar a esfera da imediatividade do cotidiano, o que incorre no desenvolvimento de ações baseadas no conhecimento tácito e nas intuições, pela busca de alternativas para resolução de problemáticas do dia a dia meramente.

Assim, entende-se que os elementos que configuram a ação do pedagogo na escola, na esfera da cotidianidade e da não-cotidianidade, estão diretamente relacionados às demandas de caráter cotidiano, que por sua vez, são ações necessárias, porém, reduzidas à resolução de problemas, em sua maioria, de ordem estrutural e organizacional, em detrimento da formação educativa proposta pela função da escola.

Alcançar a essencialidade das coisas no cotidiano demanda ação não cotidiana. Para isso pressupõe-se que a ação não cotidiana seja desenvolvida pela práxis, a partir da reflexão sobre o objeto, considerando sua historicidade. Sob essa lente foi possível analisar a ação das pedagogas nos diferentes contextos sociais das escolas em que atuam. A perspectiva quando da escolha das escolas e seus contextos foi de perceber a ação do pedagogo em função da materialidade de seu contexto de ação na esfera da cotidianidade e a partir de seus determinantes sociais. No entanto, as funções exercidas pelas pedagogas nos diferentes contextos de ação, se assemelham genericamente.

As atividades desenvolvidas são organizadas a partir das mesmas estruturas, percorrendo caminhos semelhantes na busca de soluções imediatas, para realidades socialmente distintas. Sendo assim, o pressuposto é de que a formação do pedagogo não tem contribuído efetivamente com a concepção sobre a práxis educativa. Antes, porém, as concepções são reduzidas ao âmbito do exercício de uma prática idealizada, e não como produção histórica e humanizada.

Na esfera da não cotidianidade, a ação do pedagogo a partir da perspectiva da práxis, como atividade de transformação do mundo natural e social pela humanização, os desafios são permanentes e as possibilidades podem ser ampliadas por outros horizontes de ação. Horizontes que se traduzam pela busca de superação de ações alienadas e submetidas à ditadura das manipulações do cotidiano.

Faz-se necessário que o pedagogo compreenda seu papel enquanto educador, pela superação da função meramente executora de ações não

planejadas por ele, que o tornam alheio à sua atividade profissional e educativa. Esse processo de superação implica conhecimento teórico-científico, releitura da realidade social, posicionamento crítico frente à própria atuação, revisão de suas concepções acerca do mundo e do homem continuamente e, efetivamente, cabe ao educador, para além do conhecimento teórico científico, o comprometimento com a classe trabalhadora, pelo desvelamento e transformação da realidade, uma vez que o mesmo é também, um trabalhador.

É um processo de construção e superação permanente no cotidiano, pelas ações não cotidianas e conscientes sobre a realidade, como objetivações humanas genéricas para si, que possibilitam aos sujeitos a inserção na realidade acima da superficialidade e alienação promovidas pelo cotidiano, pelas ações mecânicas, originadas no senso comum e pelo esvaziamento do conhecimento.

Dialeticamente tal fenômeno nos conduz à reflexão sobre outro fenômeno na mesma esfera, que pode ser problematizado a partir do conjunto de ações isoladas que permeiam o planejamento, a supervisão e a execução no processo de constituição dos cursos de formação do pedagogo. E, que, por sua vez, pode aprisioná-lo, provocando sua alienação pela prática de ações alheias, não planejadas por ele, porém, meramente executadas na esfera da cotidianidade. É importante ressaltar, também, que as condições objetivas de trabalho do pedagogo mantêm uma relação direta com o predomínio das ações cotidianas. Esse fenômeno denuncia que, as relações que permeiam a ação pedagógica são contraditórias e operam na contramão, considerando as estruturas de base da realidade vigente e seus determinantes históricos e sociais.

A proposição desse estudo não foi nem de longe idealizar o pedagogo, nem tão pouco idealizar o cotidiano escolar, mas refletir sobre a materialidade de sua função na cotidianidade vislumbrando as possibilidades de sua ação não cotidiana, pela práxis, compreendendo o processo educativo em sua essência humanizadora, histórica e dialética.

Os limites desse estudo e os desafios e possibilidades, em torno da ação educativa, indicam a necessidade de continuidade na busca de respostas aos problemas que permanecem e aos que surgirem em torno da função do pedagogo na escola, considerando as condições históricas possíveis. É um processo superação contínuo, em favor do processo de formação do homem, como sujeito participante de seu processo de desenvolvimento, operando social e politicamente

de forma consciente e humanizada, numa perspectiva em que, as possibilidades de formação e transformação, estendem-se a todos os envolvidos no processo educativo.

## REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO. Assembleia Nacional do 8º Seminário Nacional da ANFOPE. Estatuto de 2009. Campinas, SP: Dezembro de 2009. Disponível em [http://www.fe.unicamp.br/anfope/menu2/links/arquivos/Estatuto\\_Anfope.pdf](http://www.fe.unicamp.br/anfope/menu2/links/arquivos/Estatuto_Anfope.pdf) Acesso em 07/01/2014.

\_\_\_\_\_. Políticas de Formação e Valorização dos Profissionais da Educação: PNE, Sistema Nacional na CONAE/2014 e fóruns permanentes de apoio à formação docente. Disponível em [http://www.fe.unicamp.br/anfope/menu2/links/arquivos/DocFinal\\_XVI\\_EncontroNacional2012.pdf](http://www.fe.unicamp.br/anfope/menu2/links/arquivos/DocFinal_XVI_EncontroNacional2012.pdf). Acesso em 07/01/2014.

ARANHA, M. L. A. *História da educação e da Pedagogia: geral e Brasil*. 3 ed. São Paulo: Moderna, 2006.

BOTTOMORE, T. *Dicionário do pensamento marxista*. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm) Acesso em 29/12/2013.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CP 1/2006. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p.11.

BRZEZINSKI, I. *Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento*. 9. ed. Campinas: Papirus, 2012.

COSTA, M. C. V. Implicações das categorias marxistas de práxis, cotidianidade e totalidade para a prática pedagógica. *Educação e Filosofia*, Uberlândia, 139-150, jan.-jun., 1990.

CUNHA, M. I. *O bom professor e sua prática*. 21. ed. Campinas: Papirus, 1989.

DUARTE, N. Relações entre ontologia e epistemologia e a reflexão filosófica sobre o trabalho educativo. *Perspectiva*, Florianópolis, v.16, n. 29, p. 99-116, jan./jun.1998.

\_\_\_\_\_. *Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski*. Campinas: Autores Associados, 2007.

\_\_\_\_\_. *Vigotski e o “aprender a aprender” – Crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

\_\_\_\_\_. *A individualidade para-si: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo*. 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

DUARTE, N.; SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar*. Campinas: Autores Associados, 2012.

FAZENDA, I. C. A. et al. *A prática de ensino e o estágio supervisionado*. Campinas: Papirus, 1991.

FRANCO, M. A. R. S. *Pedagogia como ciência da educação*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. *Ação cultural para liberdade e outros escritos*. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

FREITAS, H. C. L. Formação de Professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, p. 136-167, Setembro 2002.

FRIGOTTO, G. *A produtividade da escola improdutiva – um re(exame) das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GRAMSCI, A. *A concepção dialética da história*. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986.

GUIMARÃES, G. D. (Org.). *Aspectos da teoria do cotidiano: Agnes Heller em perspectiva*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

HELLER, A. *O cotidiano e a história*. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

IANNI, O. (Org.). *Florestan Fernandes: sociologia crítica e militante*. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

JESUS, A. T. *O pensamento e a prática escolar de Gramsci*. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

KONDER, L. *Marxismo e alienação: contribuição para um estudo do conceito marxista de alienação*. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

KOSIK, K. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

\_\_\_\_\_. *Dialética do concreto*. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

KULCSAR, R. O estágio supervisionado como atividade integradora. In: FAZENDA, I. C. A. et al. *A prática de ensino e o estágio supervisionado*. 24. ed. Campinas: Papirus, 1991.

LIBÂNEO, J. C. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. *Educar em Revista*, Curitiba, n.17, p. 153-176, 2001.

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

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. São Paulo: Boitempo, 2007.

MASSON, G. *Políticas de formação de professores: as influências do neopragmatismo da agenda pós-moderna*. Florianópolis: UFSC, 2009. 245 f. (Tese de Doutorado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, 2009.

MAZZOTTI, T. B. Estatuto da cientificidade da Pedagogia. In: PIMENTA, S. G. (Org). *Pedagogia, ciência da educação?* 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MELLO, S. A. Linguagem e alienação da consciência. *Alfa*, São Paulo, n. 41, p.109-131, 1997. Disponível em <http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/view/4016/3685>. Acesso em 12/12/2013.

MESZÁROS, I. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.

\_\_\_\_\_. *A teoria da alienação em Marx*. São Paulo: Boitempo, 2006.

MORAES, M. C. M. Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, v. 14, n. 1, p. 7-25, jan./jun. 2001. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/374/37414102.pdf>. Vários acessos.

\_\_\_\_\_. Indagações sobre o conhecimento no campo da educação. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 27, n. 2, p. 315-346, jul./dez. 2009.

NETTO, J. P.; CARVALHO, M. C. B. *Cotidiano: conhecimento e crítica*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

OLIVEIRA, B. *A dialética do singular-particular-universal*. *Anais... V Encontro de Psicologia Social Comunitária sobre o tema O método materialista histórico-dialético*, UNESP, Bauru, 16 a 18/08/2001. Disponível em <http://social.stoa.usp.br/articles/0016/4963/ADialeticaDoSingularParticularUniversal.pdf>. Acesso em 15/06/2014.

\_\_\_\_\_. *O trabalho educativo – reflexões sobre paradigmas e problemas do pensamento pedagógico brasileiro*. Campinas: Autores Associados, 1996.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Administração e da Previdência Departamento de Recursos Humanos – SEAP. Edital 037/2004. Decreto nº 2508 de 20/01/2004. Disponível em [http://www.cops.uel.br/concursos/seap\\_2004/Edital\\_037\\_2004.pdf](http://www.cops.uel.br/concursos/seap_2004/Edital_037_2004.pdf) Acesso em 30/04/2014

PEIXOTO, E. M. M. Marxismo, Educação e Emancipação Humana. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 5, n. 1, p. 5-28, jun. 2013.

PENIN, S. *Cotidiano e escola: a obra em construção*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

PICONEZ, Stela C. Bertholo. A prática de ensino e o estágio supervisionado: a aproximação da realidade escolar e a prática da reflexão. In: FAZENDA, I.C.A. et al. *A prática de ensino e o estágio supervisionado*. Campinas-SP: Papirus, 19991.

PIMENTA, S. G. LIMA, M. S. L. *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez, 2012.

\_\_\_\_\_. *O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?* 2 ed. São Paulo: Cortez, 1995.

PINTO, A. V. *Sete lições sobre educação de adultos*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

RIBEIRO, M. L. S. *Educação escolar: que prática é essa?* Campinas: Autores Associados, 2001.

RODRIGUES, M.F. *Da racionalidade técnica à “nova” epistemologia da prática: a proposta de formação de professores e pedagogos nas políticas oficiais atuais*. Curitiba: UFPR, 2005. 228 f. (Tese de Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná, 2005.

\_\_\_\_\_. A pedagogia em questão: entrevista com José Carlos Libâneo. **Olhar de professor**. Ponta Grossa, v. 10, nº 1, p. 11-33, 2007. Disponível em <http://uepg.br/olhardeprofessor>> Acesso em 05/02/2014.

SADER, E. Prefácio. In: MESZÁROS, I. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.

SAVIANI, D. *Escola e democracia*. Campinas: Autores Associados, 2006.

\_\_\_\_\_. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 18. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

\_\_\_\_\_. *A Pedagogia no Brasil: história e teoria*. Campinas: Autores Associados, 2012.

SEMERARO, G. *Gramsci e os novos embates da filosofia da práxis*. Aparecida: Ideias e Letras, 2006.

SILVA, C. S. B. *Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade*. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

STRECK, D. R. Entre emancipação e regulação: (des) encontros entre educação popular e movimentos sociais. *Revista Brasileira de Educação*. v.15, n.44, maio/ago. 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n44/v15n44a07.pdf>. Acesso em 17/06/2014.

TONET, I. *Pluralismo metodológico: falso Caminho*. Disponível em

[http://www.ivotonet.xpg.com.br/arquivos/pluralismo\\_metodologico.pdf](http://www.ivotonet.xpg.com.br/arquivos/pluralismo_metodologico.pdf). Acesso em 14/07/2014.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em Ciências Sociais – a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

VEIGA, I. P. A. (Org.). *Projeto político-pedagógico da escola – uma construção possível*. 5 ed. Campinas: Papirus, 1996.

## APÊNDICE

### Roteiro da Entrevista

- 1) Dados da Instituição da Pesquisa de Campo.
- 2) Perfil da comunidade em que está inserida a escola.
- 3) Dados da formação do pedagogo
  - 3.1 Ano de formação
  - 3.2 Tempo de atuação
  - 3.3 Fale sobre sua formação em Pedagogia. Expectativas.
  - 3.4 Em que medida a sua formação profissional contribui com a sua atuação atualmente?
- 4) Você considera a Pedagogia uma ciência? Por quê?
- 5) Qual a função do pedagogo na escola?
- 6) Como é o seu cotidiano no trabalho?
- 7) Você desenvolve ações que não são previstas para o pedagogo? Quais?
- 8) O que é não cotidiano nas suas ações?
- 9) Como você articula seu conhecimento teórico no cotidiano?
- 10) Quais são os principais desafios enfrentados no cumprimento de sua função pedagógica?
- 11) Como você avalia o resultado de seu trabalho no processo educativo desenvolvido na instituição?
- 12) Como se dá sua atuação junto aos professores? Os professores demonstram boa aceitação com relação ao trabalho do pedagogo?
- 13) Como é sua atuação nas reuniões pedagógicas? Com que frequência?
- 14) Qual conhecimento você aplica com maior frequência no seu trabalho, o conhecimento científico ou o conhecimento tácito baseado na experiência adquirida ao longo do tempo? Justifique.