

FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOS PEDAGOGOS PARA ALÉM DA DOCÊNCIA:

indefinições e invisibilidades

Márcia Mendes Ruiz Cantano

Universidade de São Paulo

Flávia Pinheiro da Silva Colombini

Universidade de São Paulo

Noeli Prestes Padilha Rivas

Universidade de São Paulo

RESUMO:

Este artigo propõe uma análise das possibilidades de atuação de pedagogos em espaços educacionais para além da docência, tomando como exemplo as áreas da Orientação Educacional e Coordenação Pedagógica na Educação Básica, e as áreas da Assessoria Pedagógica e Apoio Pedagógico na Educação Superior. O objetivo é compreender as aproximações e distanciamentos nas práticas pedagógicas nessas diferentes áreas profissionais, assim como refletir sobre a formação inicial dos pedagogos que desempenham tais funções em seus espaços, tendo como base o histórico do curso de Pedagogia. O referencial teórico é baseado em obras de autores que se alinham à uma postura epistemológica da Pedagogia enquanto ciência, curso e profissão. As conclusões deste estudo revelam que para os pedagogos que atuam em funções não docentes, a trajetória profissional é marcada por um problema recorrente e pouco discutido: a indefinição e invisibilidade enfrentada por esses profissionais em relação à sua formação inicial e a atuação no campo da educação.

PALAVRAS-CHAVE: Pedagogos(as). Curso de Pedagogia. Formação de Pedagogos(as).

Abstract

This article proposes an analysis of the possibilities for pedagogues' roles in educational spaces beyond teaching, using examples such as Educational Guidance and Pedagogical Coordination in Basic Education, and Pedagogical Consulting and Pedagogical Support in Higher Education. The aim is to comprehend the similarities and differences in pedagogical practices within these distinct professional areas, as well as to reflect on the initial training of educators performing such functions in their spaces, based on the history of the Pedagogy course. The theoretical framework is based on works of authors aligned with an epistemological stance of Pedagogy as a science, course, and profession. The conclusions of this study reveal that for educators engaged in non-teaching roles, the professional journey is marked by a recurring and under-discussed issue: the indefiniteness and invisibility faced by these professionals concerning their initial training and their roles within the field of education.

KEYWORDS: Pedagogues; Pedagogy Course; Pedagogy Training.

Resumen

Este artículo propone un análisis de las posibilidades de actuación de los pedagogos en espacios educativos más allá de la enseñanza, tomando como ejemplo áreas como la Orientación Educativa y la Coordinación Pedagógica en la Educación Básica, así como la Asesoría

Pedagógica y el Apoyo Pedagógico en la Educación Superior. El objetivo es comprender las similitudes y diferencias en las prácticas pedagógicas dentro de estos distintos ámbitos profesionales, y reflexionar sobre la formación inicial de los pedagogos que desempeñan tales roles en sus entornos, basándose en la historia del curso de Pedagogía. El marco teórico se basa en obras de autores alineados con un enfoque epistemológico de la Pedagogía como ciencia, campo de estudio y profesión. Las conclusiones de este estudio revelan que, para los pedagogos que desempeñan roles no docentes, la trayectoria profesional se caracteriza por un problema recurrente y subestimado: la incertidumbre e invisibilidad que enfrentan estos profesionales en relación con su formación inicial y su participación en el campo de la educación.

PALABRAS CLAVE: Pedagogos; Curso de Pedagogía; Formación de Pedagogos.

1 INTRODUÇÃO

O curso de pedagogia no Brasil ao longo dos anos já formou o técnico em educação, o especialista e o professor. Atualmente, para além das discussões teóricas e epistemológicas, o termo Pedagogia nomeia o curso de formação de professores e pedagogos. No entanto, a representação geral desse termo está associada a aspectos curriculares e operacionais, introduzindo mais uma aresta na construção da interface com campos de investigação nas ciências humanas e sociais. Para Franco, Libâneo e Pimenta (2007), o dilema que acompanha a trajetória da Pedagogia está entre o seu sentido amplo e o sentido estrito, o primeiro como teoria da educação e da formação, o segundo como normas e orientações para o ensino.

Historicamente, o curso de Pedagogia passou por algumas regulamentações legais. Em 1939, no regime do Estado Novo, surgia o curso de Pedagogia, criado na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, através do Decreto 1.190/1939. Nesse início, o curso visava uma dupla função: formar bacharéis, para atuar como técnicos de educação e licenciados, destinados à docência nos cursos normais. Iniciava-se um esquema de licenciatura que passou a ser conhecido como “3 + 1”, ou seja, três anos de bacharelado dedicados às disciplinas de conteúdo – no caso da Pedagogia, os próprios “fundamentos da educação” – e um ano do curso de didática, para a formação do licenciado, embora o diploma de licenciado somente pudesse ser alcançado, após a conclusão do bacharelado (Silva, 2003).

O Decreto-Lei nº 1.190/1939 (Brasil, 1939) não apresentava nenhuma referência sobre qual função profissional o Pedagogo deveria exercer, deixando muitas dúvidas sobre seu campo de atuação. Uma vez que faltava clareza

quanto à atuação do Pedagogo no mercado de trabalho, esse profissional somente encontrava campo de trabalho em cargos técnicos no Ministério da Educação, embora o diploma de Pedagogia não fosse exigido para esta atuação profissional (Silva, 2003).

Influenciado pelo regime civil militar e pela reforma universitária, o parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) 252 de 11 de abril de 1969 transformou o curso de Pedagogia em uma licenciatura organizada nas seguintes habilitações: Administração escolar, Orientação Educacional; Supervisão Escolar; Inspeção Escolar e Magistério para o Ensino Normal. As habilitações implementadas não se referiam à docência como professor do antigo ensino primário e pré-escolar, mas à formação técnica, de especialistas da educação (orientação educacional; administração escolar; supervisão escolar; inspeção escolar), bem como à docência de disciplinas pedagógicas do antigo curso normal.

Com a promulgação, em 1996, da Lei de Diretrizes e Bases, a formação dos professores e demais profissionais da educação foi elevada ao nível superior. A respeito dos profissionais da educação o artigo 64 da LDB determina que atividades relacionadas ao campo pedagógico como administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional, além da docência, são de responsabilidade do pedagogo:

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

Entre 1996 até 2005 aconteceram diversas mobilizações e debates intensos sobre o projeto do curso de Pedagogia. Segundo Varani (2020), a partir do que vinha sendo postulado pela LDB de 1996, uma proposta era a de transformar os cursos de Pedagogia numa versão mais identificada com o Curso Normal Superior. Por outro lado, parte da comunidade acadêmica e movimentos pela formação de professores defendiam os princípios da Base Nacional Comum e da docência como eixo central da formação do pedagogo. Entretanto, a premissa da docência como base não era (e ainda não é) unânime entre as

instituições formativas e associações. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) instituídas pelo Conselho Nacional de Educação (Brasil, 2006):

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

Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando: I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação; II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares; III - produção e difusão do conhecimento científico (Brasil, 2006).

As Diretrizes Curriculares (2006) apontam que a formação deve se desenvolver a partir da docência, tornando o pedagogo apto para atuação profissional em diversos campos educativos. Porém, autores como Pimenta, Pinto e Severo (2020) consideram a docência como base da formação do pedagogo uma premissa reducionista e contraditória com os aspectos teórico-epistemológicos da Pedagogia. Segundo os autores, esse pressuposto contribui para a precarização da formação do pedagogo, na medida em que prioriza os saberes voltados para a docência dos anos iniciais, privilegiando a prática, restando pouco espaço para os saberes teóricos específicos da educação, como a filosofia, sociologia e a antropologia.

Para Libâneo (2010), a identidade do(a) pedagogo(a) incorpora elementos que transcendem o âmbito da docência, e o curso de Pedagogia, tal como está estabelecido nas DCNs atualmente não propicia a formação do pedagogo *scritu sensu*, ou seja, um profissional qualificado para atuar em vários campos educativos.

Segundo Aguiar (et al, 2006), com essa organização, as DCNs propõem-se a articular a formação no Curso de Pedagogia à docência, à gestão educacional e à produção do conhecimento educacional em contextos escolares e não-escolares. Estas normativas propostas para o curso encontram razões, especialmente, na indefinição dos conteúdos básicos do currículo, na falta de especificidade do curso, pelo fato da área ser campo de aplicação de outras ciências, e no reducionismo simplista, manifestado no preceito legal de “treinar”

pedagogos para desempenharem algumas tarefas não-docentes na escola (Aguiar et al. 2006).

Além disso, as Diretrizes Curriculares criaram um novo perfil de professor/pedagogo, sendo esse reconvertido em “superprofessor”, apesar da formação precária (Evangelista e Triches, 2012, p. 194). As autoras ressaltam, ainda, que em nenhum momento das diretrizes de 2006 aparece a titulação de Pedagogo, ao invés disso, há somente a indicação de Licenciado.

Os autores Franco, Libâneo e Pimenta (2007) alertam que o conceito de atividade docente foi conduzido de forma genérica nas diretrizes, não diferenciando as áreas de atuação (docência e não docência). Essa imprecisão conceitual quanto ao objeto de estudos da pedagogia leva ao entendimento equivocado de que toda atividade profissional no campo da educação é enquadrada como atividade docente. Segundo Libâneo (2010), há uma confusão ao não diferenciar campos científicos, setores profissionais, área de atuação, ou seja, uma mínima divisão do trabalho, necessária em qualquer âmbito científico ou profissional sem o qual a prática profissional pode tornar-se inconsistente e sem qualidade.

Com as DCNs de 2006 prestes a completar 20 anos de existência, acompanhamos a tramitação da Resolução CNE/CP 2/2019 que revoga as diretrizes atuais de formação de professores e fragmenta o processo de formação ao criar outra normativa relacionada à formação continuada (Resolução CNE/CP 1/2020). Segundo Portelinha, Borssoi e Sbardelotto (2021), corroborando Pimenta, Pinto e Severo (2020), ambos documentos possuem uma concepção de formação assentada na instrumentalidade técnica, fragmentando a formação do pedagogo, na contramão de um ideal de formação amplo e crítico para o curso. Este enfoque tecnicista, baseado no ensino por competências, reduz a docência a uma visão acrítica e praticista. Além disso, ao não utilizar o termo Pedagogia para os cursos de formação de professores para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, e sem qualquer referência à natureza do “pedagógico”, sugere inclusive que os cursos de formação de professores podem receber outras denominações, o que levaria à extinção do curso de Pedagogia na forma pela qual o conhecemos.

A sociedade tem solicitado a presença do pedagogo em funções para além da docência na educação básica, como a atuação em empresas, hospitais, sistemas de ensino, programas sociais e nas universidades. Entretanto ao ingressar em áreas que se diferenciam das escolas e salas de aula da educação básica aparece a necessidade não só de formação ou especialização, mas também de uma ressignificação de seus saberes e conhecimentos.

Segundo Pinto (2006, p. 49), “a teoria da educação, deve favorecer ao pedagogo a análise da situação educacional, de modo a permitir-lhe uma intervenção clara e compatível com as condições concretas que se apresentam em cada situação.” Tendo a função de coordenar, de orientar ou assessorar, tanto na educação básica, quanto no ensino superior, os pedagogos necessitam de formação consistente para tal, pois as várias demandas provenientes dessas funções exigem profissionais preparados para contribuir com as transformações pensadas para a escola, para a educação e para a sociedade.

Pedagogos Escolares na Educação Básica: Orientação Educacional e Coordenação Pedagógica

De acordo com Pinto (2006), “pedagogos escolares” são os profissionais da educação, formados em Pedagogia, que trabalham nas escolas, não como professor, mas desenvolvendo atividades pedagógicas da gestão escolar, podendo ser o diretor, vice-diretor, supervisor, coordenador pedagógico, orientador educacional etc. Ou seja, são os profissionais que têm na escola seu locus de trabalho, porém, não necessariamente, exercem a atividade docente.

Libâneo (2010) se refere aos pedagogos escolares como especialistas da educação, sendo uma categoria específica dentro do que definiu como pedagogo stricto sensu. Segundo o autor, esses profissionais podem atuar nos níveis centrais, intermediários e locais dos sistemas de ensino como supervisores pedagógicos, gestores, administradores escolares, planejadores, coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais etc.

A Orientação Educacional e a Coordenação Pedagógica são campos de atuação da Pedagogia, originários do antigo e extinto modelo de formação nas

habilitações. Como apresentado anteriormente, a atual LDB prevê a formação de orientadores educacionais e coordenadores pedagógicos nos cursos de licenciatura em Pedagogia ou em cursos de pós-graduação específicos. Apesar de não aparecer explicitamente com essa denominação como uma das habilitações da Pedagogia no Decreto de 1969, nem na LDB em 1994, a área da Coordenação Pedagógica pode ser entendida como herdeira da Inspeção, Supervisão e Administração Escolar (Corrêa e Gesser, 2016).

As áreas da Orientação Educacional e Coordenação Pedagógica são historicamente associadas a um caráter controlador, fiscalizador, rígido e autoritário das ações escolares que duraram por séculos na tradição educacional do país e que, no contexto das décadas de 1960/1970, durante a Ditadura Militar, adquiriram também um caráter tecnicista. Somente após a redemocratização na década de 1980, as funções dos orientadores e coordenadores se tornaram mais democráticas.

Para Libâneo (2001), o setor pedagógico da escola compreende as atividades da coordenação pedagógica e da orientação educacional. Não há consenso em relação às funções e atribuições dos profissionais dessas áreas, podendo variar de acordo com as legislações municipais e estaduais que os contratam. Em alguns lugares, as funções de orientador e coordenador são desempenhadas por um único profissional, sendo ocupadas, inclusive, por professores que não possuem formação em Pedagogia, acarretando em uma desvalorização da atuação do pedagogo.

Apesar de serem áreas comumente confundidas ou até mesmo vistas como a “mesma coisa”, deve-se diferenciar a Orientação Educacional e a Coordenação Pedagógica.

A primeira se relaciona mais os aspectos educacionais da vida do aluno e que não se limitam às questões pedagógicas, pois envolvem aspectos históricos, sociais, emocionais e até mesmo políticos da vida dos alunos, que podem interferir no processo de aprendizagem dos educandos. O orientador educacional é ainda o responsável direto pelo elo entre escola-família-comunidade.

A coordenação pedagógica tem como foco a assistência didático-pedagógica aos professores, articulando e mediando as relações de ensino-aprendizagem que se estabelecem entre professores-alunos-currículo. O coordenador pedagógico é também o responsável direto pela formação continuada dos professores na escola, contribuindo para o desenvolvimento e análise das relações pedagógicas que ocorrem na escola, estabelecidas coletivamente pelo Projeto Político e Pedagógico (PPP).

Dentre as muitas definições da Orientação Educacional e da Coordenação Pedagógica, que foram pensadas por diferentes teóricos da área, destacamos as ideias de Grinspun sobre a orientação e Placco, Souza e Almeida sobre a coordenação.

Para Grinspun (2001) a atuação dos orientadores educacionais devem estar voltadas para a formação integral do aluno, contribuindo para sua formação cidadã e também para a execução do Projeto Político-pedagógico da escola. Dessa forma, a autora afirma que o papel dos orientadores educacionais não mais se restringe a atender os “alunos-problema”, mas sim todos alunos da escola, atuando como um mediador entre a aprendizagem do aluno e a realidade contextual em que os educandos e professores se inserem.

Hoje a Orientação Educacional – como já nos referimos – tem o papel de mediação na escola isto é, ela se reveste de mais um campo na escola para analisar, discutir, refletir com e para todos que atuam na escola – em especial os alunos, não com um tom preventivo, corretivo, mas com um olhar pedagógico. (Grinspun, 2003, p. 76).

Dentre as múltiplas atribuições assumidas por coordenadores pedagógicos em diferentes redes de ensino no país, Placco, Souza, Almeida (2012) destacam a dimensão formadora, articuladora e transformadora da atuação desses profissionais como suas funções principais. Ou seja, são os responsáveis pela formação continuada dos professores, pela articulação dos processos de ensino e aprendizagem que acontecem na escola durante a execução do Projeto Político-Pedagógico, devendo atuar no sentido de transformar a realidade dos alunos e da escola.

No artigo 64 da LDB, já mencionado na seção anterior, observa-se uma falta de clareza sobre o lugar da coordenação pedagógica nos processos de

formação inicial. No referido artigo, existe a previsão formativa no âmbito dos cursos de graduação em Pedagogia ou em nível de pós-graduação, porém não se encontra no texto da lei a definição específica da nomenclatura Coordenação Pedagógica, assim como não se especificam suas atribuições. Portanto, na prática, a coordenação pedagógica está compreendida dentro de um contexto mais genérico, que engloba a administração, o planejamento, a inspeção, a supervisão e a orientação educacional em âmbito escolar. Não há uma regulamentação legal do cargo de coordenador pedagógico, como acontece, por exemplo, com o cargo de orientador educacional, mas a sua atuação está presente praticamente em todas as escolas e redes de ensino, mesmo com variações de nomenclatura e/ou divergências nas atribuições, condição própria de suas indefinições.

Contraditoriamente, o cargo de orientador educacional, apesar de reconhecido como uma categoria profissional específica do magistério (segundo a Lei nº 5.564/1968, Decreto nº 72.846/1973, Lei nº 72846/1973), já não garante mais a sua presença em todas as redes e sistemas públicos de ensino, existindo apenas em alguns estados e municípios como cargo efetivo. De acordo com Pascoal, Honorato e Albuquerque (2008, p.115), o cargo de Orientador Educacional existe em apenas 13 redes públicas estaduais no Brasil.

A multiplicidade de atribuições e o acúmulo de funções assumidas por pedagogos que atuam como orientadores educacionais ou coordenadores pedagógicos materializam as indefinições e invisibilidades dessas profissões desde a formação inicial do pedagogo. Por não ter clareza ou conhecimento de suas reais funções e atribuições, ao assumirem esses cargos, o pedagogo escolar acaba se tornando o “tarefeiro”, o “faz-tudo”, o “quebra-galho” na escola, atuando no imediatismo das questões escolares cotidianas.

De acordo com Libâneo e Pimenta (2002), a antiga organização do curso de Pedagogia, pelas habilitações, acarretou uma fragmentação da formação do pedagogo e uma intensificação da divisão técnica do trabalho na escola, separando teoria e prática e apartando o trabalho do professor do trabalho do pedagogo especialista. Porém, os autores também afirmam que a crítica à fragmentação não deveria ter comprometido a existência dos especialistas nas

escolas. Segundo os autores, a partir da década de 1980, muitas faculdades de educação passaram a oferecer a formação em Pedagogia focada na formação de professores, o que levou à perda de boa parte da fundamentação teórico-pedagógica dos cursos. Consequentemente, muitas secretarias de educação deixaram de contratar pedagogos escolares, prejudicando o atendimento pedagógico-didático nas escolas e refletindo no exercício profissional do pedagogo, levando a um apagamento dessa função, o que os autores chamam de descaracterização da profissão dos pedagogos-especialistas.

Segundo Pinto (2006), nesse contexto, a formação dos pedagogos escolares passaram a concentrar a formação do pedagogo especialista apenas na área da administração escolar. Porém, as demandas da escola ainda necessitam das intervenções diretas de orientadores e coordenadores e que o apagamento funções na formação inicial do pedagogo refletem negativamente na realidade escolar:

Com o movimento de refutar as especializações do pedagogo e formar um pedagogo generalista, desapareceu a orientação educacional, a coordenação pedagógica, a direção escolar e introduziu-se uma genérica gestão educacional que, no meu entendimento, incorporou somente a administração escolar. Dessa maneira, praticamente desapareceram os debates, os estudos sobre a atuação do pedagogo no campo específico do pedagógico, que sempre esteve mais associado às funções da coordenação pedagógica e orientação educacional do que às da administração escolar [...]. Os conteúdos programáticos tradicionais daquelas duas áreas parecem-me que estão desaparecendo das grades curriculares dos cursos que preparam o pedagogo generalista, que têm incorporado somente os conteúdos da administração educacional. (Pinto, 2006, p. 175).

Ademais, se antes, pelo sistema das habilitações, havia fragmentação na formação do pedagogo entre a docência e o pedagogo especialista, hoje, o modelo formativo, pautado no generalismo da concepção de Pedagogia, acarreta uma fragmentação resultante da segregação entre as áreas do ensino, da pesquisa e da gestão. “Assim, a segregação é intensificada pela concepção ampliada de docência, que passa a estar integrada à gestão e, que dificulta a compreensão das especificidades da atuação da equipe gestora.” (Tozetto; Kailer, 2018, p. 365-366), no qual se enquadram coordenadores pedagógicos e orientadores educacionais.

Defender a formação inicial do pedagogo com ênfase também nas áreas das especialidades da Educação (como por exemplo a Orientação Educacional

e Coordenação Pedagógica) não significa defender uma volta ao tecnicismo existente na época das habilitações, mesmo porque essas áreas já não se limitam a um fazer nesse sentido. No entanto, não podemos ignorar que a crítica às habilitações levou a uma negação e a um “apagamento” de profissionais que ainda existem nas escolas e cujo trabalho é muito importante. As críticas às habilitações levaram a reflexões importantes, que estão contribuindo para uma ressignificação do trabalho dos pedagogos escolares, que é mais apropriada do que a extinção desses profissionais. As áreas da Orientação Educacional e Coordenação Pedagógica vêm passando por mudanças teórico-reflexivas que levam ao entendimento de uma atuação em favor da educação democrática e emancipadora, lutando, inclusive, contra as desvalorizações impostas à escola e aos educadores pelo contexto neoliberal.

As funções antes executadas pelos pedagogos habilitados continuam a existir na escola e necessitam de intervenção direta de profissionais formados por uma base sólida nos conhecimentos pedagógico-científicos. Portanto, acabar com as habilitações não significou o fim da necessidade de existência dos especialistas em educação nas escolas. Na verdade, criou-se um outro problema: a atuação de pedagogos escolares despreparados, do ponto de vista da aquisição de saberes e conhecimentos próprios da Pedagogia enquanto área científica, refletindo diretamente na construção de uma identidade profissional indefinida do pedagogo, pois a identidade profissional começa a se construir ainda na formação inicial.

Conforme afirmam Placco, Souza e Almeida (2012) a especificidade do professor é o ensinar. Dos orientadores educacionais e coordenadores pedagógicos a especificidade da função é mediar, articular, formar e transformar. Portanto, a formação inicial nos cursos de Pedagogia também deve levar em conta essas especificidades na formação do pedagogo, visto que esse profissional não se destina apenas à atuação na docência. Dessa forma, as autoras, assim como outros autores da área, defendem processos de formação mais específicos que atendam às necessidades das funções de pedagogos não docentes. Essa demanda inclusive se aplica à realidade do pedagogo que atua também na Educação Superior, como veremos a seguir.

Pedagogos que atuam na Educação Superior: Assessoria Pedagógica Universitária e Apoio Pedagógico ao Estudante.

A expansão e democratização da educação superior têm provocado reflexões sobre os processos pedagógicos na universidade, a necessária reconfiguração do papel docente e das práticas de ensinar e aprender, o que tem feito revigorar o campo da pedagogia universitária. Segundo Xavier (2020) e Carrasco, Xavier e Azevedo (2018), o pedagogo surge no contexto das instituições de Ensino Superior no Brasil como um profissional necessário para dar andamento às novas propostas curriculares que vieram com a implementação do REUNI (Brasil, 2007), que dentre suas diretrizes descrevia a importância das universidades ofertarem formação e apoio pedagógico aos docentes da educação superior. Para Dias (2020), com a política de assistência estudantil do PNAES (Brasil, 2020), o apoio pedagógico ao estudante também passa a ser visto como área de atuação, criando as condições para as instituições de Educação Superior fortalecerem seus serviços contratando profissionais da pedagogia.

Cunha (2014) afirma que as instituições de educação superior federais têm realizado concurso público para admitir “pedagogos ou técnicos em assuntos educacionais para suprir a necessidade das assessorias pedagógicas” (p.339). Este movimento de entrada de pedagogos, segundo a autora, é positivo. Entretanto, aponta que pela natureza do curso de pedagogia e pela falta de experiência desses profissionais em educação superior, podem ocorrer dificuldades no exercício das funções junto aos docentes, de modo que as IES têm, também, de investir na formação do pedagogo, que precisa ser ampliada para que seja capaz de alcançar um trabalho multidisciplinar de parceria com outras áreas no nível superior (Cunha, 2014).

O pedagogo, ao ingressar na universidade para ocupar um cargo de funcionário ou técnico, não irá ministrar aulas nos cursos de graduação e pós-graduação, pois a docência no Ensino Superior é competência dos docentes aprovados nos concursos com esta finalidade, como está previsto na LDB

(Brasil, 1996). O cargo de pedagogo no sistema federal é de natureza técnico-administrativa e está descrito no documento anexo ao Ofício Circular nº 015/2005/CGGP/SAA/SE/MEC, que trata da descrição dos cargos técnico-administrativos em educação (PCCTAE) previstos na lei 11.091/2005. Como requisito de qualificação para ingresso no cargo consta apenas a escolaridade: Curso Superior em Pedagogia.

Na descrição sumária do cargo consta:

Implementar a execução, avaliar e coordenar a (re) construção do projeto pedagógico de escolas de educação infantil, de ensino médio ou ensino profissionalizante com a equipe escolar. Viabilizar o trabalho pedagógico coletivo e facilitar o processo comunicativo da comunidade escolar e de associações a ela vinculadas. Assessorar nas atividades de ensino, pesquisa e extensão (Brasil, 2005).

Na descrição de atividades típicas do cargo:

Estudar medidas que visem melhorar os processos pedagógicos inclusive na educação infantil; Elaborar e desenvolver projetos educacionais; participar da elaboração de instrumentos específicos de orientação pedagógica e educacional; Organizar as atividades individuais e coletivas de crianças em idade pré-escolar; Elaborar manuais de orientação, catálogos de técnicas pedagógicas; participar de estudos de revisão de currículo e programas de ensino; executar trabalhos especializados de administração, orientação e supervisão educacional; Participar da divulgação de atividades pedagógicas; Implementar programas de tecnologia educacional; Participar do processo de ingresso, seleção e qualificação da IF; Elaborar e desenvolver projetos de ensino-pesquisa-extensão; Utilizar recursos de Informática; Executar outras tarefas de mesma natureza e nível de complexidade associadas ao ambiente organizacional (Brasil, 2005).

É possível observar que as atribuições expõem uma variedade de tarefas, mas que não especifica seu trabalho, denotando uma multiplicidade de demandas do pedagogo na Universidade. Para Dias (et al, 2020), a descrição de atribuição do cargo de pedagogo é bastante genérica, e não deixa claro o papel desses profissionais ao ingressarem no ensino superior. Apesar de não constituir um reflexo real das atividades, algumas das atribuições requerem conhecimentos pedagógicos, pois as atividades caracterizam processos de coordenação, planejamento e supervisão, que tipificam o processo de ensino-aprendizagem.

Alguns autores têm mapeado as funções exercidas pelos pedagogos nas Universidades Federais. Dentre elas destaca-se a assessoria pedagógica

universitária aos docentes e à gestão, e o apoio e orientação pedagógica aos estudantes (Broilo, 2015; Carrasco, 2018; Cunha, 2014; Lucarelli, 2015; Cantano, 2022)

No que diz respeito às funções de assessoria pedagógica universitária, Broilo (2015) indica que se referem às mediações no setor didático sobre questões educativas relacionadas ao universo social dos docentes e como estes desenvolvem as práticas no cotidiano. Xavier, Toti e Azevedo (2017, p. 336) alegam que “trata-se de um setor que institucionalmente representa a formação pedagógica do docente, dentre um rol de atividades referentes ao ensinar e ao aprender na universidade”. Como a formação do professor universitário não trata das questões pedagógicas, didáticas e metodológicas especificamente para o Ensino Superior, a assessoria pedagógica realizada por profissionais da pedagogia pode preencher essas lacunas (Antonello e Comar, 2021).

As atividades mais comuns desempenhadas pelo assessor pedagógico universitário são voltadas à formação, apoio a projetos institucionais, pesquisa, extensão e assessoramento nas questões didáticas e pedagógicas. Luz e Lopes (In Dias et al, 2020) problematizam sobre a necessidade das UFs investirem na qualificação dos seus servidores, pois se as Universidades contratam um pedagogo para auxiliar os docentes da instituição, e esses profissionais não foram preparados para exercer esta função, precisam buscar formação específica, assim como os docentes.

Com relação aos pedagogos inseridos nos serviços de apoio pedagógico aos estudantes, como efeito das políticas de assistência e permanência estudantil, Palomino et al (in Dias, 2020), afirmam que não há uma formação específica para atuação do pedagogo no ensino superior, e citam alguns exemplos como forma de complementar o conhecimento como “cursos centrados na andragogia, participação de palestras, oficinas e na leitura de textos sobre temáticas específicas, quais sejam: indígena, imigração, transtornos de aprendizagem e do desenvolvimento, deficiências e saúde mental” (p.157). Além disso, ressaltam que não há uma política institucional de formação continuada voltada para a atuação dos profissionais que atuam no

acompanhamento pedagógico dos estudantes de graduação (Palomino, et al, in Dias, 2020).

Segundo Lucarelli (2015), o contexto institucional do espaço universitário, aliado à ausência de uma formação específica faz com que o pedagogo acabe assumindo um papel secundário e que, por vezes, veja a si mesmo como um “estrangeiro” em territórios acadêmicos de outras profissões, com características, linguagens e códigos próprios. Uma formação inicial, no curso de pedagogia, que abarque conteúdos relacionados à atuação no Ensino Superior, como aprendizagem de conteúdos sobre legislação específica, docência universitária, aprendizagem do estudante jovem e adulto, além dos fundamentos da educação que já fazem parte dos currículos do curso de pedagogia. Essa formação poderá contribuir para que o pedagogo não se sinta inseguro em seu próprio campo de atuação.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No Brasil, tradicionalmente, o pedagogo é fortemente identificado apenas como o professor da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Isso devido, entre outros fatores, ao histórico do curso de Pedagogia, descrito anteriormente. Dessa forma, atentamos para a situação do não-lugar, da invisibilidade e da indefinição do pedagogo não docente, desde a formação até o campo da atuação profissional, seja na Educação Básica ou no Ensino Superior.

Este artigo possibilita compreender que os pedagogos devem mobilizar e ressignificar seus saberes pedagógicos para não se verem como estrangeiros na Gestão Escolar ou nas Universidades Federais, mas para que sua atuação profissional seja reconhecida e valorizada nestes espaços. Para Silva Júnior (2012), sendo a educação um processo social, um objeto social a ser estudado e não propriamente uma área de conhecimento, estamos diante de um problema prático: a fragilidade teórica e política do chamado discurso pedagógico. A pedagogia precisa elevar sua voz para que ela seja ouvida e analisada em todos os fóruns de discussão das questões educacionais. Para isso, precisa ir além das tentativas de ressignificação de conceitos usuais. Precisa construir seus

próprios conceitos, elaborar a estrutura teórico-conceitual que apoia o desenvolvimento de seu discurso e suas ações. Ou seja, o pedagogo terá que dominar a linguagem de seu próprio campo de trabalho.

Atualmente, o curso de pedagogia demarca uma identidade fortemente ligada à docência para Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. A predominância de conteúdos voltados à docência e metodologias, pode não contemplar conteúdos relacionados à administração escolar, orientação, supervisão e coordenação pedagógica, ou mesmo outros níveis de ensino, como a EJA, a Educação Profissional e quiçá a Educação Superior.

Reiteramos, portanto, a necessidade da defesa do curso de Pedagogia pelas instituições. Um curso que proporcione aos egressos uma formação teórica e prática de qualidade para que ele possa compreender e transitar por essas contradições. Para que o pedagogo possa ocupar os espaços escolares e não escolares.

Seja atuando com as crianças, pais das crianças e professores da Educação Básica, seja atuando com estudantes e professores universitários, os pedagogos que trabalham nas áreas da coordenação pedagógica, orientação educacional ou ensino superior, enfrentam dificuldades para compreenderem suas reais funções, visto que sua formação inicial no curso de Pedagogia invisibiliza essas áreas de atuação. Portanto, para que possam contribuir significativamente com as transformações necessárias na educação e na sociedade, a formação do pedagogo não pode ser reducionista e aligeirada e precisa abarcar os saberes e conhecimentos da docência e do campo teórico-científico da Pedagogia.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia A. da S. et al. Diretrizes curriculares do curso de pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. *Educação & Sociedade* [online]. 2006, v. 27, n. 96, pp. 819-842. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000300010>

ANTONELLO, Jaqueline; COMAR, Sueli R. Assessoria Pedagógica Universitária: processos formativos discentes e docentes na Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Revista Docência do Ensino Superior, Belo Horizonte, v. 11, e024046, p.1-20, 2021.

BRASIL. Lei n. 5.564, de 21 de dezembro de 1968. Provê sobre o exercício da profissão de orientador educacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 dez. 1968. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L5564.htm

BRASIL. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.htm>

BRASIL. Lei n. 72.846 de 26 de setembro de 1973. Regulamenta a Lei nº 5.564, de 21 de dezembro de 1968, que provê sobre o exercício da profissão de orientador educacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 27 set. 1973. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1970-1979/d72846.htm

BRASIL. Decreto-Lei Nº 1.190, de 4 de Abril de 1939. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Coleção de Leis do Brasil - 1939, p. 50, Vol. 4 939, 1939.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Lei Nº 11.091, de 12 de janeiro de 2005. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, no âmbito das Instituições Federais de Ensino vinculadas ao Ministério da Educação, e dá outras providências.

BRASIL. Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Reestruturação e expansão das universidades federais – Diretrizes Gerais. Brasília: MEC, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Brasília: MEC, 2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Conselho Pleno (CP). Parecer CNE/CP nº 22, de 7 de novembro de 2019. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial de professores para a educação básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) Brasília, DF, 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=133091-pcp022-19-3&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192 >

BROILO, Cecília L. Assessoria Pedagógica na universidade: (con)formando o trabalho docente. Araraquara: Junqueira & Marin, 2015.

CANTANO, Márcia M. R. Pedagogos que atuam na Educação Superior: análise a partir dos editais de Concurso Público das Universidades Federais. In: RIVAS, Noeli P. P; DEGREVE, Glaucia M. S. e MARTIN-FRANCHI, Giovanna O. de O. [Orgs.] Diálogos sobre formação de professores e currículo no ensino superior e na educação básica. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. 1ed. São Carlos: Pedro e João, v. 1, p. 227-246, 2022.

CARRASCO, Ligia B. Z.; XAVIER, Amanda R. C.; AZEVEDO, Maria Antônia R. de. Assessoria Pedagógica ao docente universitário: uma carreira em construção. Revista Brasileira de Orientação Profissional, v. 19, p. 209-219, 2018

CORRÊA, Shirlei. S.; GESSER, Verônica. Coordenação pedagógica A dialética entre o legal e o real. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 10, n. 19, p. 611-625, jul./dez. 2016.

CUNHA, Maria I. (Org.). Estratégias institucionais para o desenvolvimento profissional docente e as Assessorias Pedagógicas Universitárias: memórias, experiências, desafios e possibilidades. Araraquara – SP: Junqueira & Marin, 2014.

DIAS, Carlos E. S. B.; TOTI, Michele. C. S.; SAMPAIO, Helena.; POLYDORO, Soely. A. J. (Orgs.) Os serviços de apoio pedagógico aos discentes no ensino superior brasileiro. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.

EVANGELISTA, Olinda; TRICHES, Jocemara. Curso de Pedagogia, organizações multilaterais e o superprofessor. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 45, p. 185-198, jul/set. 2012.

FRANCO, Maria.A.S, LIBÂNEO, José.C. e PIMENTA, S.G. Elementos para a formulação de Diretrizes Curriculares para Cursos de Pedagogia. *Cadernos de Pesquisa*, v. 37, n. 130, p. 63-97, jan./abr. 2007

GRINSPUN, Mirian. P. S. Z. A orientação educacional: uma perspectiva contextualizada. In: GRINSPUN, M. P. S. Z. (org.). *A prática dos orientadores educacionais*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001

GRINSPUN, Mirian. P. S. Z. O papel da orientação educacional diante das perspectivas atuais da escola. In: GRINSPUN, Mirian. P. S. Z. (org.). *Supervisão e orientação educacional: perspectivas de integração na escola*. São Paulo: Cortez, 2003.

LIBÂNEO, José C. O sistema de organização e gestão da escola. In: LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e Gestão da Escola - teoria e prática*. 4ª ed. Goiânia: Alternativa, 2001.

LIBÂNEO, José C. *Pedagogia e Pedagogos: Para que?* 12 ed. São Paulo, Cortez, 2010.

LIBÂNEO, José C.; PIMENTA, S. G. Formação dos profissionais da Educação: visão crítica e perspectivas de mudança. In: PIMENTA, Selma Garrido (org). *Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas*. São Paulo, Cortez, 2002.

LUCARELLI, Elisa. (org.) *Universidad y Asesoramiento Pedagógico*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Davila Editores, 2015.

PASCOAL, Mirian; HONORATO, Eliane C.; ALBUQUERQUE, Fabiana. A. Orientador educacional no Brasil. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 47, p. 101-120, jun. 2008.

PIMENTA, Selma G.; PINTO, Umberto. de A.; SEVERO, José. L. R. de L. A Pedagogia como lócus de formação profissional de educadores(as): desafios epistemológicos e curriculares. *Práxis Educativa*, v. 15, p. 1-20, 6 jun. 2020.

PINTO, Umberto. A. *Pedagogia e Pedagogos Escolares*. Tese de Doutorado em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo: 2006.

- PINTO, Umberto A. *Pedagogia escolar: Coordenação Pedagógica e Gestão Educacional*. São Paulo: Cortez, 2011.
- PLACCO, Vera M. N. S.; SOUZA, Vera L. T.; ALMEIDA, Laurinda R. O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas. *Cadernos de Pesquisa* [online]. 2012, v. 42, n. 147, p. 754-771.
- PORTELINHA, Angela. M. S.; BORSSOI, B. L. SBARDELOTTO, V. S. Diretrizes Curriculares Nacionais n. 02 de 2019: a possível dissolução do curso de Pedagogia. *Formação em Movimento*, v.3, i.1, n.5, p. 92-113, jan./jun. 2021.
- SILVA, Carmem. S. B. *Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade*. 2. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2003.
- SILVA JUNIOR, Celestino. A. *Gestão da Educação e Organização do Trabalho na Escola: (Inter)Relações com a formação do(a) pedagogo(a)*. In: Brabo, T.S.A.M.; Cordeiro, A.P.; e Milanez, S.G.C. (org) *Formação da pedagoga e do pedagogo: pressupostos e perspectivas*. Marília: Oficina Universitária ; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.
- TOZETTO, Susana S.; KAILER, Priscila. G. L. Formação inicial do pedagogo que atua como coordenador pedagógico. *Educação Por Escrito*, Porto Alegre, v. 9, n. 2, p. 361-379, jul.-dez. 2018.
- VARANI, Adriana, ZAN, Dirce e GRANDIN, Luciane. O Curso de Pedagogia entre Deliberações. *Educação*, Santa Maria, v. 45. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao>.
- XAVIER, Amanda R. C.; AZEVEDO, Maria A. R. de. Assessoria Pedagógica Universitária no Contexto da Universidade Nova: Mapeamento e Reflexões. *Educ. Rev.*, Belo Horizonte, v. 36, 2020.