

A DESVALORIZAÇÃO SOCIAL DO PEDAGOGO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: trajetória e menosprezo do profissional na educação infantil

THE SOCIAL DEALING OF THE PEDAGOGUE IN BRAZILIAN EDUCATION: professional trajectory and contempt in early childhood education

Ozana da Silva Fernandes Neves¹

Rosy-Mary Magalhães de Oliveira Sousa²

RESUMO: O presente estudo tem como objetivo analisar a atual situação dos pedagogos, levando em consideração as tendências pedagógicas da educação brasileira, o contexto histórico e as mudanças sociais que transformaram o trabalho do pedagogo e sua conseqüente desvalorização. A educação no cenário brasileiro sofreu, e ainda sofre, constantes transformações em seu contexto e de seus profissionais. Diante da conjuntura de desvalorização social e econômica, os pedagogos têm buscado reconhecimento dentro da sociedade atual. Embora já se tenha política de valorização da classe, infelizmente o teor da mesma não se encontra no dia a dia, nem por meio de ações governamentais. Os resultados evidenciam a existência de uma maior oferta de pedagogos em relação ao crescimento da demanda do mercado de trabalho, levando a existência de um excedente de pedagogos. As principais considerações deste trabalho sugerem que a carreira dos pedagogos não são estruturadas com o intuito de promover a sua valorização, mas sim a sua estagnação. O estudo traz indicativos de que, para se sentir valorizado, é importante para o pedagogo uma remuneração e jornada de trabalho justas, sendo essas representações da qualidade de vida desses profissionais.

Palavras-Chave: Educação. Pedagogia. Educação Infantil. Desvalorização.

ABSTRACT: *The present study aims to analyze the current situation of pedagogues, taking into account the pedagogical tendencies of Brazilian education, the historical context and the social changes that transformed the work of the educator and its consequent devaluation. Education in the Brazilian scenario has undergone, and still suffers, constant changes in its context and that of its professionals. Faced with the conjuncture of social and economic devaluation, educators have sought recognition within today's society. Although there is already a policy of valuing the class, unfortunately its content is not found in everyday life, nor through government actions. The results show the existence of a greater offer of pedagogues in relation to the growth in demand in the labor market, leading to the existence of a surplus of pedagogues. The main conclusions of this work suggest that the career of educators is not structured in order to promote their valorization, but rather their stagnation. The*

¹ Acadêmica concluinte do curso de Pedagogia do Centro Universitário Alfredo Nasser, no semestre 2021/1. Endereço para contato: zana.sfneves@gmail.com.

² Professora orientadora, Mestre em Educação, graduada em Pedagogia - Endereço para contato: rosy@unifan.edu.br.

study provides indications that, in order to feel valued, it is important for the educator to have a fair remuneration and working hours, being these representations of the quality of life of these professionals.

Keywords: *Education. Pedagogy. Child education. Devaluation.*

Data de Submissão: 20. nov. 2020.

Data de Aprovação: 30 ago. 2021.

1 INTRODUÇÃO

A máxima direcional da presente pesquisa está na discussão do cenário de desvalorização social do pedagogo no contexto da educação brasileira. Observa-se, ao longo da trajetória da educação infantil, uma crise e desvalorização dos serviços prestados pelos pedagogos. Indubitavelmente, recai sobre os mesmos a cobrança por resultados positivos, em que esse profissional se vê na obrigação de dar conta de inúmeras atribuições, que em muitos casos, vão além da sua formação.

No entanto, embora o papel do pedagogo esteja consolidado, o reconhecimento social sobre o seu papel fica muito aquém de sua importância para a sociedade. O fato é que a capacidade e o poder interventivo desse profissional com seu trabalho valorizado e com boas condições de trabalho são imensuráveis diante de novas gerações, que buscam um sistema educacional mais eficiente.

Nesse sentido, o trabalho trará as seguintes questões: qual a atual situação dos pedagogos, levando em consideração as tendências pedagógicas da educação brasileira, o contexto histórico e as mudanças sociais que transformaram o trabalho do pedagogo e sua conseqüente desvalorização

As transformações na sociedade e o papel que a educação exerce têm possibilitado novos olhares e leituras sobre a escola e o pedagogo em todo esse contexto. Sendo assim, se faz necessário o desenvolvimento de estudos sobre o tema, visando uma melhor compreensão da realidade vivenciada pelo pedagogo.

Dessa forma, justifica-se o objeto do presente estudo a fim de compreender os aspectos relativos à sua identidade profissional, diante dos espaços emergentes de sua atuação. Justifica-se, também, pelo fato de pretender contribuir para que haja justiça no tratamento ao professor, tanto econômica quanto socialmente. Há a urgente necessidade de se conscientizar os governantes e a sociedade em geral para investimentos na valorização e na qualificação profissional dos docentes.

O presente trabalho teve por objetivo analisar a atual situação dos pedagogos, levando em consideração as tendências pedagógicas da educação brasileira, o contexto histórico e as mudanças sociais que transformaram o trabalho do pedagogo e sua conseqüente desvalorização.

2 BREVE HISTÓRICO DO PEDAGOGO NO CENÁRIO NACIONAL

No entendimento de Saviani (2009), no contexto brasileiro pós-independência, a educação da população entrou no rol de preocupações das autoridades da época e a formação dos educadores era uma questão latente. A primeira lei dedicada à educação surgiu em 1827, conhecida como Lei das Escolas de Primeiras Letras, em que se tinha a exigência de uma preparação didática do educador, mas ainda sem a preocupação com questões pedagógicas.

Furlan (2013) afirma que, em 1935, surgiram as Escolas Normais, que tinham por objetivo preparar professores para as escolas primárias. Nestas escolas, os conteúdos ministrados em sala de aula tinham o intuito apenas de ensinar as matérias que seriam repassadas aos alunos, não se preocupando com o método pedagógico a ser adotado. Com isso, as Escolas Normais foram alvos de discussões e contestações, fazendo com que o então presidente da província, Couto Ferraz, encerrasse as atividades destas escolas e fizesse experiências com outros métodos de ensino. No entanto, não houve êxito na adoção destes métodos e, com isso, as Escolas Normais foram reabertas dez anos depois.

Saviani (2009) ressalta que, em meados do século XX, houve movimentos que levaram a reformas dessas escolas normais. A máxima era de que, sem professores bem preparados, o ensino não pode ser regenerador e eficaz. Diante das argumentações dos reformadores, foram reivindicados o enriquecimento dos

conteúdos estudados e exercícios práticos de ensino. Surgiram então as escolas-modelos que eram anexas à Escola Normal, com o objetivo principal de preparar os novos professores, utilizando exercícios práticos dentro da sala de aula. As escolas-modelos foram disseminadas por todo país.

Entretanto, houve um aumento da preocupação com o conteúdo ensinado aos educadores, que continuaram se atendo apenas à matéria e não à parte pedagógica do ensino. Ainda de acordo com Saviani (2009), houve uma preocupação em desenvolver pesquisas a respeito da prática pedagógica, foi então que surgiram os Institutos de Educação. Esses espaços foram importantes para o desenvolvimento de pesquisas sobre educação, de modo a consolidar o modelo pedagógico-didático da formação de professores e preencher as lacunas existentes no ensino apregoado pelas Escolas Normais.

De acordo com Furlan (2013), em 1934, o curso de formação de professores foi elevado a nível superior, sendo um marco para a classe de professores. Na ocasião, houve a incorporação do Instituto de Educação de São Paulo à Universidade de São Paulo e do Instituto do Rio de Janeiro à Universidade do Distrito Federal. Já em 1939, com a extinção da Universidade do Distrito Federal, houve a integração do curso superior de formação de professores à Universidade do Brasil.

Além disso Furlan (2013) acrescenta que, através do Decreto de lei nº 1.190, de 04 de abril de 1939, houve a organização da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. A metodologia utilizada ficou conhecida como “esquema 3+1”, onde nos 3 (três) primeiros anos eram ofertadas disciplinas específicas de cada matéria, ou os fundamentos da educação, e no último ano matérias de didática. O “esquema 3+1” vigorou até 1961.

Para Saviani (2009), os cursos de nível secundário seguiram as mesmas orientações do nível superior e objetivavam a formação de professores do ensino primário, funcionando em Escolas Normais e Institutos de Educação. Em 1964, com o golpe militar, houve a extinção das Escolas Normais, dando origem ao primeiro e segundo grau, com habilitação do 2º grau para magistério de 1º grau.

Furlan (2013) aponta que, em 1971, por meio da Lei nº 5.692, o curso superior de Pedagogia passou a formar não apenas professores para o magistério, mas especialistas em Educação. Esses indivíduos não apenas

exerciam sua profissão dentro da sala de aula, mas atuavam também como diretores, orientadores educacionais e inspetores de ensino.

No entendimento de Saviani (2009), em meados de 1980, surge no Brasil um novo movimento composto por professores e estudantes da área educacional que buscavam a reformulação dos cursos de Pedagogia e de Licenciatura. Os cursos eram considerados obsoletos, compostos por uma alta gama de conteúdos cognitivos e pouco pedagógicos. Além disso, havia a luta dos professores em ir contra as reformas da ditadura, que era imposta pelos militares. Em 1981, foi produzida a proposta alternativa para a reformulação dos cursos de Pedagogia e Licenciatura, elaborada pelos profissionais da educação, dando novo rumo ao movimento.

Dentre as reivindicações, Furlan (2013, p. 3866) cita a que diz respeito ao currículo:

A questão do currículo era outra questão que gerava insatisfação dos alunos do curso. O curso oferecia poucas possibilidades de instrumentalização para a prática de suas funções no mercado de trabalho, principalmente a de técnico em educação, não se conseguia definir se a técnica era falha e dificultava o acesso do técnico no mercado de trabalho, ou era o mercado de trabalho que era indefinido pela imprecisão do curso, e não conseguia absorver os egressos do curso.

De acordo com Furlan (2013) explana que a principal ideia da reforma era não contemplar todas as áreas dentro do curso, mas sim um currículo comum para os diversos níveis de ensino e só na especialização haveria preparação dos profissionais para o campo não docente. Dessa forma, buscava-se dar identidade ao pedagogo e sua formação.

Em 1996, surge então a Lei nº 9394/96, com o intuito de criar novas possibilidades curriculares para o curso de Pedagogia, enriquecer seu currículo e buscar torná-lo mais atraente. Porém, a expectativa não foi alcançada e levou até à dúvida sobre a necessidade da existência do curso de Pedagogia (FURLAN, 2013).

Na visão de Saviani (2009), embora na década de 1990, por meio das mobilização para tornar o curso de Pedagogia de caráter docente e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), foi somente em 2006, através da Resolução do Conselho Nacional da Educação (CNE) nº 01/2006 que foram

definidas as diretrizes sobre a formação do profissional pedagogo, deixando sua base explícita como docência na Educação Infantil, anos iniciais e na educação em ambientes escolares e não escolares. O pedagogo apresenta ainda conhecimento sobre as etapas iniciais da Educação Básica, podendo desenvolver seu papel tanto na docência quanto na coordenação, orientação e gestão escolar.

Conforme Libâneo (2010, p. 200), a pedagogia busca estudar as práticas educativas que sofrem constantes mudanças com o decorrer da evolução da sociedade e tais práticas são fundamentais para a formação humana. Libâneo (2010, p. 129) aponta

[...] a pedagogia como campo de conhecimento que investiga a natureza e as finalidades da educação numa determinada sociedade, bem como os meios apropriados de formação humana dos indivíduos. Mais especificamente, concebemos a Pedagogia como ciência da prática que explica objetivo e formas de intervenção metodológica e organizativa nos âmbitos da atividade educativa implicados na transição/assimilação ativa de saberes e modos de ação.

Libâneo (2010) acrescenta que os saberes que compreendem a formação do pedagogo são variáveis e contextualizados, deixando evidente que sua atuação pode ocorrer em diversas áreas. O curso de Pedagogia atualmente tem o intuito de formar professores para atuação na Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como promover o desenvolvimento das competências para o curso de nível médio, na modalidade normal. O referido curso superior habilita o indivíduo a atuar na docência da educação profissionalizante na área de serviços e apoio escolar, nas atividades de gestão e organizações educacionais, além de habilitá-lo na produção e multiplicação do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional. Segundo a resolução do Conselho Nacional da Educação nº 1, de 15 de maio de 2006,

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

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

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

II – planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não escolares;
III – produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não escolares (BRASIL, 2006, p. 2).

Por meio da aprovação das Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia baseadas na Lei nº 9.394/96 ocorreram relevantes mudanças curriculares. Dentre as principais alterações ocorreu a modificação da carga horária de 2.800 horas para 3.200 horas. Consta no Edital nº 4, de 4 de dezembro de 1997, do Ministério da Educação e do Desporto:

As Diretrizes Curriculares têm por objetivo servir de referência para as IES na organização de seus programas de formação, permitindo uma flexibilidade na construção dos currículos plenos e privilegiando a indicação de áreas do conhecimento a serem consideradas, ao invés de estabelecer disciplinas e cargas horárias definidas. As Diretrizes Curriculares devem contemplar ainda a denominação de diferentes formações e habilitações para cada área do conhecimento, explicitando os objetivos e demandas existentes na sociedade (BRASIL, 1997, p. 1).

Essas medidas buscaram tornar o pedagogo um profissional tecnicamente mais próximo das exigências do mercado de trabalho. A resolução especifica ainda as diversas funções que os pedagogos podem exercer, além de estabelecer normas quanto à formação voltada à licenciatura. O intuito da resolução foi certificar e configurar o amplo caráter da formação pedagógica, em que o conhecimento acrescido durante o período acadêmico habilita para que este atue atendendo às demandas onde há necessidade de se implantar ações educativas. O texto da CNE nº1 traz o seguinte argumento:

O estudante de Pedagogia trabalhará com repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja a consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética (BRASIL, 2006, p. 1).

Por fim, constata-se que o curso de Pedagogia proporciona ao profissional licenciado uma ampla formação, tonando-se indispensável uma nova forma de concepção sobre a educação, a escola, a pedagogia e a docência.

3 AS NOVAS DEMANDAS DA PROFISSÃO DO PEDAGOGO

Entre 1939 até os dias atuais, ocorreram diversas transformações na formação dos pedagogos, passando de um saber singular a um saber plural. Para Cambi (1999, p. 595), essa transformação aconteceu não apenas por uma questão epistemológica com o intuito de modificar os saberes, mas principalmente por “[...] razões histórico-sociais: com o advento de uma sociedade cada vez mais dinâmica e mais aberta, que reclama a formação de homens sensivelmente novos em relação ao passado [...]”.

Vieira (2008) diz que, diante da crise instaurada na formação do pedagogo, foi preciso absorver a realidade e reescrever a identidade da Pedagogia frente a necessidade da multiplicidade de saberes para acompanhar o atual contexto social.

Atualmente, um dos principais fenômenos que compõem os processos sociais está na ampliação do conceito de educação, percebendo-o de modo múltiplo, em vários locais, sob modalidades tanto institucionais como não institucionais.

Sobre essa multifaceta da pedagogia, o que se observa nos dias atuais é uma intensificação de uma sociedade genuinamente pedagógica. A pedagogia está na vida cotidiana e tem sido cada vez mais debatido sobre os processos pedagógicos e atitudes pedagógicas. Sobre isso, Brandão (1981, p. 26) afirma:

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar, para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias, misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: educação? Educações [...] A escola não é o único modelo de educação; a escola não é o único lugar em que ela acontece [...].

Conforme Vieira (2008), nas Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia (DCNP) reafirma-se a existência de práticas educativas fora do contexto escolar. A partir de 1990, os efeitos da política de formação docente teve como foco a expansão da atuação docente, ampliando as tarefas e responsabilidades dos pedagogos para além das funções referentes ao ensino e aprendizagem.

Segundo Kuenzer e Rodrigues (2007), o entendimento que norteou os especialistas foi a admissão de diversas possibilidades de organização curricular, com o intuito de atender, sobretudo, as atuais necessidades da vida produtiva e social. Kuenzer e Rodrigues (2007, p. 40) explicitam:

No campo da Pedagogia, estas mudanças abriram novas possibilidades de atuação dos profissionais da educação, docentes e não docentes, no trabalho, nas organizações não governamentais, nos meios de comunicação, nos sindicatos, nos partidos, nos movimentos sociais e nos vários espaços que têm sido abertos no setor de serviços para atender às demandas sociais.

De acordo com Kuenzer e Rodrigues (2007), somado ao reconhecimento das características específicas do campo de atuação do pedagogo, evidenciaram-se também suas limitações. Este reconhecimento é resultado de um processo de reconstrução de novos percursos interdisciplinares, que articulam conhecimentos inerentes ao trabalho desenvolvido por esse profissional nos campos de outras ciências. Com isso, surgem então novos perfis de pedagogos capazes de atuar em diversas áreas e, dentre elas, pode-se citar: novas tecnologias; mídias e linguagens; participação social; lazer; programas de inclusão dos culturalmente diversos; pessoas com necessidades especiais; dentre outras inúmeras possibilidades formativas.

Ainda segundo Kuenzer e Rodrigues (2007) comentam que essas possibilidades advindas da diversidade provocada pela prática social e produtiva deixou evidente a necessidade de se ter um conhecimento mais profundo, tornando a pedagogia como requisito para dar suporte à atuação em diversos contextos, ainda que a docência preceda à formação especializada. Sobre esse assunto, Kuenzer e Rodrigues (2007, p. 47) defendem:

Não há como concordar que a formação em Magistério de Educação Básica seja pré-requisito para a formação de profissionais de educação que atuam nas áreas de pedagogia social ou do trabalho, por exemplo, uma vez que essas áreas exigem formação teórico-metodológica a partir de categorias que lhe são próprias, embora a partir de uma fundamentação comum [...]. O percurso curricular que qualifica para a docência em educação básica não resulta em qualificação para a pesquisa em um campo tão vasto como é a educação.

Para Sá (2000), ao encaminhar o processo educativo fora do contexto escolar, o pedagogo deve se basear na intencionalidade, na organização da

atividade educativa e nos encaminhamentos teórico-metodológicos para garantir o envolvimento de todas as dimensões à apropriação do conteúdo/informação, com vistas à superação do senso comum, buscando uma perspectiva de transformação e emancipação dos envolvidos na atividade. Nesse sentido, Sá (2000, p. 177, 179) salienta:

Está claro que a Pedagogia é uma ciência aplicada da e para a Prática Educativa, compreendendo aqui as escolares e as não-escolares. [...] Portanto, entendemos que há uma ação docente intrínseca na prática educativa escolar e na não-escolar, é uma postura intencionalizada que possui suas nuances em função das especificidades das naturezas dos *locus* de formação humana, porém a atividade docente é basilar.

O pedagogo licenciado é um profissional polivalente, uma vez que sua titularidade lhe permitirá o desenvolvimento profissional em diversas atividades, tanto nos espaços escolares quanto não escolares, sendo altamente adaptável ao mercado de trabalho. Os conceitos que articulam o curso de Pedagogia – docência, gestão e conhecimento – permitem o delinear de um novo perfil do pedagogo, em que a docência ocupa uma importante posição no curso de Pedagogia, não apenas por ser a sua base, mas por ser reflexo de uma nova concepção de docência. Diante disso, Vieira (2008, p. 67) pontua:

O conceito de docência abrange intrinsecamente numa mesma formação o professor, o gestor e o pesquisador. Apresenta-se uma nova configuração para a formação dos profissionais da educação, acreditando-se que o professor não pode mais ser entendido como o responsável pelas atividades de ensino-aprendizagem em sala de aula. Docente deixa de ser sinônimo de professor, pois o docente a ser formado pelo curso de Pedagogia assumirá novas funções – gestão e pesquisa – junto com a atividade de lecionar.

Na concepção de Oliveira (2004), as reformas implementadas no campo educacional são reflexos do trabalho docente que tem afetado de forma significativa a formação do pedagogo no Brasil. Estas reformas levam a uma reestruturação do trabalho desempenhado pelo pedagogo em sua natureza e função, já que este não está ligado unicamente ao ambiente escolar.

4 A DESVALORIZAÇÃO DO PEDAGOGO NO BRASIL

É inegável que, no decorrer dos anos, a profissão de pedagogo tenha tido avanços no que diz respeito à sua valorização, porém as determinações legais não foram suficientemente capazes de colocar em prática o previsto. Para Oliveira (2007, p. 110), pode-se afirmar que “as conquistas mais importantes da LDB 9.394/96 têm tido efeito limitado e, às vezes contraditório, em razão de condições objetivas que não se encontram asseguradas”.

As ações políticas não foram capazes de modificar o cenário de desvalorização do pedagogo, tendo em vista que os dispositivos legais que tratam das questões de salário, carreira e condições adequadas de trabalho não são efetivos. Como exemplo desse não cumprimento, pode-se citar a lei do piso salarial nº 11.738/2008, que institui o valor base do salário e garante também que um terço da jornada de trabalho seja destinada a estudos e preparação de atividades, porém essa não é a realidade encontrada nos contextos educacionais (MARTINS, 2013).

De acordo com a Lei nº 9.394/96,

Art. 11. Os Municípios incumbir-se-ão de:

I - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados;

II - exercer ação redistributiva em relação às suas escolas;

III - baixar normas complementares para o seu sistema de ensino;

IV - autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino;

V - oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino.

VI - assumir o transporte escolar dos alunos da rede municipal.

(Incluído pela Lei nº 10.709, de 31.7.2003)

Parágrafo único. Os Municípios poderão optar, ainda, por se integrar ao sistema estadual de ensino ou compor com ele um sistema único de educação básica (BRASIL, 1996, p. 1).

Martins (2013) enfatiza que o pedagogo necessita compreender de forma lógica a associação presente entre aprendizagem e ensino, para que então consiga disponibilizar um ensino de qualidade para seus alunos. Porém, para que esse profissional preste um serviço de qualidade e se mantenha motivado, é preciso que o mesmo tenha acesso a salários mais promissores e melhores condições de trabalho. Sobre o assunto, Harvey (2013, p. 269) destaca:

O argumento da direita é que o desemprego surge quando os trabalhadores cobram um preço muito alto por seu trabalho. Os trabalhadores criam desemprego quando se recusam a trabalhar por um salário abaixo de certo salário mínimo! Isso costuma acontecer quando as políticas de bem-estar são muito generosas. Logo, a melhor maneira de acabar com o desemprego é reduzir essas políticas a zero.

Segundo dados do IBGE (2015), os professores que atuam nos anos iniciais da Educação Básica recebem, em média, 34,95% menos que professores que atuam no Ensino Médio. É necessário que se tenha um maior cuidado com a qualidade da formação desses educadores, para que, por meio dessa melhor formação, se tenha uma maior valorização salarial, social e cultural, com condições dignas de trabalho para os futuros pedagogos.

Dessa forma, Harvey (2013) pontua que a formação do professor é fundamental para que se tenha uma qualidade do ensino, porém somente ela não é suficiente para que as mudanças ocorram. É primordial que se tenha investimentos públicos, uma política comprometida com a educação, melhores condições de trabalho e salários mais atrativos. Embora a questão salarial não seja um único fator de precarização da carreira docente e, conseqüentemente, da qualidade de ensino, não se pode minimizar a importância de uma remuneração justa para um ensino de mais qualidade. Além de ser um direito do pedagogo, o salário é um fator motivacional e pode levar a um impulso para qualificação profissional, uma vez que um melhor salário permite que o pedagogo invista mais em sua formação e pesquisas.

Na visão de Harvey (2013), ao se analisar a história da atuação e formação dos professores no Brasil, em especial dos pedagogos, é possível identificar importantes características a serem novamente analisadas. Por muito tempo, a formação de professores foi negligenciada e desprestigiada. A escolha de seguir a carreira do magistério, geralmente, não é com reconhecimento e prestígio.

No que tange ao percurso histórico da formação de professores no Brasil, nota-se uma estreita relação desta com a igreja, haja vista que inicialmente a responsabilidade por educar era dos jesuítas. A imagem que esses professores transmitiam era ligada à bondade, virtuosidade e doação. Adorno (2000) afirma que a veneração aos professores é possível ser observada em diversos países, porém é mais presente em locais onde há um vínculo entre o magistério e a religião. Segundo Adorno (2000, p. 104), “O aspecto mágico da relação com os

professores parece se fortalecer em todos os lugares onde o magistério é vinculado à autoridade religiosa”.

No decorrer da história, a formação de professores, religiosos ou leigos, não teve sua formação vinculada à finalidade de sua atuação. Diante disso, Tanuri (2000, p. 62) relata:

[...] o estabelecimento das escolas destinadas ao preparo específico dos professores para o exercício de suas funções está ligado à institucionalização da instrução pública no mundo moderno, ou seja, à implantação das ideias liberais de secularização e extensão do ensino primário a todas as camadas da população.

Conforme Tanuri (2000), a necessidade de mão de obra de professores frente à oferta de educação à população e os métodos adotados para suprir essas necessidades foram marcos da carreira docente. Nota-se, ao longo dos anos, a aceleração, facilitação e/ou simplificação do processo de formação desses profissionais, em que houve uma oferta em níveis anteriores ao ensino superior e/ou “remendados”.

Corroborando com esse pensamento, Silva (2004, p. 23) indica que “essa formação do especialista, imposta ao curso de Pedagogia, conduziu fatalmente a uma visão desintegradora do trabalho pedagógico, provocando a fragmentação da formação do Pedagogo”. Para Assis (2007), a desvalorização do professor foi marcada pela ideia de facilidade em sua formação e também pela desqualificação da importância da sua formação, haja vista que a habilitação para exercer a docência ocorria por meio de seis disciplinas.

5 RAZÕES PRÁTICAS E POLÍTICAS PARA A MANUTENÇÃO DA ESTAGNAÇÃO DAS POLÍTICAS DE VALORIZAÇÃO DO PEDAGOGO PELO MUNICÍPIO

As condições precárias do trabalho do pedagogo datam de tempos antigos, porém, a partir das décadas de 1980 a 1990, houve um movimento reivindicatório que buscou a valorização da pedagogia, trazendo reflexos positivos para a legislação da educação nacional (GOIS, 2016).

Conforme Gois (2016), as mudanças ocorreram na legislação num contexto de reestruturação do capital, que reconfigurou a organização social, com mais

ênfase ainda na situação precária das relações trabalhistas, alcançando também o contexto educacional. Neste contexto, observa-se elementos que mostram a desvalorização do trabalho do pedagogo e que é resultado de como foi historicamente constituída no país.

As transformações sociais e culturais impactam diretamente na natureza do trabalho do pedagogo. Algumas análises sociológicas têm apontado um processo gradual de proletarização da profissão docente, tendo como característica não somente a precarização salarial, mas também uma intensificação do trabalho do pedagogo, com aumento de currículo e metodologias (LIBÂNEO, 2010). Libâneo (2010, p. 62) contribui: “A presença do pedagogo escolar torna-se, pois, uma exigência dos sistemas de ensino e da realidade escolar, tendo em vista melhorar a qualidade da oferta de ensino para a população”.

Conforme Martins (2013), embora tenha ocorrido um aumento nos esforços em melhorar a qualidade do ensino, ainda há desafios a serem vencidos no âmbito escolar, sendo o principal deles a garantia do ensino capaz de promover uma efetiva aprendizagem. Apoiando essa ideia, Libâneo (2012), ao tratar sobre a melhoria da qualidade da educação, afirma que a política educacional no Brasil tem sido responsável pelo processo de “descaracterização” da identidade profissional do pedagogo.

Para que o ensino ocorra com uma qualidade satisfatória, é necessário que o professor não se limite a conexões interfuncionais já estabelecidas, mas que seja capaz de direcionar seu trabalho na área do desenvolvimento iminente, ou seja, deve direcionar seu conhecimento às conexões que ainda não estão asseguradas pelo aprendiz e são carentes de atuação do ensino para se fixar.

As agendas nacionais têm sido movimentadas ao longo dos últimos anos por debates sobre as políticas educacionais. Através dela as estratégias, ações e financiamentos são pensadas e implementadas nos espaços educacionais. Frigotto (2009, p. 7) afirma que, como toda política, “a política educativa é dinâmica”, ou seja, ela está sempre em movimento, nos mais diferentes contextos e realidades, nas disputas e nos consensos.

A compreensão do papel das políticas educacionais e seus desdobramentos para a garantia de uma educação de qualidade se baseia no princípio constitucional conhecido como valorização do professor.

As políticas educacionais, assim como a educação, são processos constituídos, implementados e firmados com base no contexto histórico, em que podem haver mais ou menos avanços, bem como maiores ou menores tensões. Fernandes, Brito e Peroni (2012, p. 570) dissertam: “Entendemos que a política educacional compõe a materialização do Estado em um determinado período e que, por sua vez, é parte do movimento histórico em um momento particular do capitalismo”. A política educacional compõe as políticas sociais, que acontecem através de diferentes programas e fazem parte de um conjunto de políticas públicas. Na visão de Franco e Bittar (2006, p. 165-166),

A política educacional de uma nação diz respeito aos valores, aos objetivos e às regras sobre educação que são de interesse da sociedade e decididas por ela; diz respeito ao que se vai fazer na educação do povo e a como fazê-lo. Requer, assim, que se encontrem um sentido e uma forma de organização social que, assegurando o respeito à individualidade de cada um, solucionem divergências, viabilizem um fim comum: o bem comum... [Abrange, pois, as questões de] direitos e deveres, objetivos, princípios e formas da organização da educação... [exige que se compreenda e proponha] os limites, os atributos e o sentido da organização e da ação humana coletiva em educação, reconhecendo a história e os anseios da sociedade brasileira, as relações que são acordadas e os instrumentos de mediação dos interesses.

Para Frigotto (2009), as políticas educacionais e sua gestão se encontram inseridas num sistema e são fortalecidas à medida que são colocadas como constituídas e constituintes das dinâmicas e interesses de variadas classes, grupos sociais e movimentos organizados. Dessa forma, compreende-se que as políticas educacionais são caracterizadas como espaço de disputa, em que os caminhos percorridos pela educação são determinados e implementados, buscando um bem comum, produto de consensos de determinado período ou da prevalência de determinados grupos.

No entendimento de Frigotto (2009), as políticas educacionais são delineadas de acordo com o maior ou menor poder de intervenção de determinados movimentos organizados e também com o contexto econômico da época. O objetivo destas políticas é atender às demandas do empregador e/ou trabalhador, sendo então desenhadas com base nesse conflito de interesses.

Diante disso, Fernandes, Brito e Peroni (2012) compreendem que a valorização do pedagogo ocorre segundo os desdobramentos da política

educacional, também chamada de política de valorização. A política faz parte da sociabilidade, sendo o professor o agente desta política, principalmente quando concorre ao fundo de financiamento educacional, ao disputar espaços sociais e quando busca ser reconhecido por sua profissão. Sendo assim, a política de valorização é considerada uma disputa, que ocorre quando se faz reivindicações quanto aos direitos dos pedagogos previstos em lei e também na tímida disputa pelos fundos (FUNDEB), sendo este o meio de buscar a sua valorização.

A política de valorização do pedagogo se encontra em construção e afirmação, haja vista ainda ser alvo de constantes debates, reivindicações, de falta de financiamento e de prerrogativas legais não cumpridas. Dentre esses quesitos, pode-se citar a elaboração dos planos de carreira e o pagamento do piso salarial (FERNANDE; BRITO; PERONI, 2012).

Não obstante às dificuldades citadas, as políticas de valorização são, conforme Feldfeber (2009), influenciadas por circunstâncias que acontecem a nível mundial. Ressaltam-se as políticas e reformas educacionais ocorridas na década de 1990, que teve por objetivo o ajuste do sistema educacional às linhas que definem as reformas municipais. Tais reformas foram baseadas nos encaminhamentos do Consenso de Washington, estabelecido em 1989, com previsão de ampliação e abertura da economia, e também privatização dos órgãos públicos e serviços sociais, enfatizando a descentralização destes.

Para Feldfeber (2009), embora o direcionamento das reformas se baseie na assistência técnica e financeira de órgãos internacionais, ainda sim é necessário seguir a agenda nacional em que os recursos são mais escassos.

Souza e Oliveira (2010) ressaltam que existem elementos do cenário internacional que compõem a valorização dos professores. O Programa para Reforma Educacional na América Latina e Caribe (PREAL³) traça como estratégia para a solução de problemas inerentes à qualidade da educação “a revalorização da profissão docente, que permita atrair candidatos talentosos”, segundo a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura. O objetivo desta estratégia está na valorização e incorporação de melhores profissionais nas

³ O PREAL foi criado para promover articulações entre organizações do setor público e privado, assim como, fomentar, ampliar e fortalecê-las mediante a promoção de consensos, o que o difere das demais iniciativas até então desenvolvidas. Objetivamente suas ações visam: “envolver a sociedade civil na reforma educacional; monitorar o progresso da educação e enriquecer o pensamento dos tomadores de decisão (*decision-makers*) e formadores de opinião sobre política educacional”. (SHIROMA, 2011, p. 22).

redes de ensino, dando uma perspectiva de competitividade que reflete então em questões referentes à remuneração, que passam a ser definidas com base no mérito do profissional.

No entendimento de Morduchowicz (2003), ainda na perspectiva de valorização, o PREAL elaborou documentos que colocam a avaliação de desempenho como importante instrumento da carreira docente. Além disso, há documentos elaborados para o referido Programa que fazem análise das formas salariais e das carreiras dos docentes, indicam a importância em modificar os mecanismos desta carreira na América Latina e levam em consideração o pagamento por mérito, carreiras escalonadas e o pagamento por competências e incentivos salariais. O objetivo não era a criação de alternativas de pagamento, porém é notável a tendência em querer regulamentar as estruturas de carreiras que têm como pano de fundo a meritocracia.

Em consonância com esse pensamento, o Ministério da Educação, em conjunto com a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), ratifica o discurso de estratégias que implementem políticas que visem a melhoria do contexto educacional. Dentre as estratégias, cita-se a participação no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), que cria indicadores que mensuram a qualidade educacional e busca consolidar as políticas da educação básica. Nesse ínterim, encontra-se a Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (TALIS), concretizada pela OCDE, que faz a verificação do ambiente de aprendizagem dos alunos e das condições de trabalho dos docentes (BRASIL, 2014).

É evidente que tais levantamentos são bases para os debates e fortalecimento das demandas apregoadas pelos movimentos sociais e que são responsáveis por tensionar a política em favor de meios de valorização do pedagogo, concretizando uma concepção de valorização. Souza e Oliveira (2010, p. 9) comentam:

Assim, tais movimentos e, conseqüentemente, as possíveis mudanças a eles atribuídas são expressões das disputas próprias do campo da política. Se, de um lado, as reformas educacionais iniciadas nos anos de 1990 no Brasil intencionaram promover alterações na função docente, ampliando deveres e reduzindo direitos, por outro lado, a resistência dos trabalhadores docentes pode ter sido bastante forte para obstaculizar o ganho de terreno por aquela perspectiva e, ainda, pode ter oportunizado

o surgimento de ganhos para a educação pública, no sentido da efetivação, ao menos da lei, de direitos há muito tempo reclamados.

Então, nota-se que, para se ter uma efetiva política de valorização do trabalho desempenhado pelo pedagogo no município, é necessário haver uma correlação de forças que levam à aprovação de leis, consolidando assim esta política.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A possibilidade de valorizar o trabalho do pedagogo no capitalismo é uma questão inserida de modo mais amplo à possibilidade de valorização de qualquer tipo de trabalho. A disputa pela valorização do trabalho se dá por meio de dispositivos legais, que estão relacionados não somente aos aspectos materiais e simbólicos, mas também em imediatos e mediatos.

O valor do pedagogo e os critérios de valorização são estabelecidos pelo município, seguindo sua própria lógica que, por vezes, converge numa redução das relações políticas à dimensão da instrumentalização, através do controle do seu trabalho.

Os sucessivos governos neoliberais perseguem o objetivo de abstrair a especificidade do trabalho docente, por meio de estratégias análogas às aplicadas para o controle e aumento da produtividade do trabalho fabril, tais como os critérios quantitativos de aferição de produtividade, baseados no fluxo dos estudantes certificados; a vinculação da remuneração ao desempenho e à produtividade; a instituição de mecanismos de comparação e competitividade entre os docentes; o tratamento do ausência, entre outros fatores.

Ao mesmo tempo, há a necessidade de proporcionar à criança um ambiente que contribua para seu desenvolvimento, partindo de um ambiente fabril para um ambiente infantil. Para isso, o conteúdo do trabalho do pedagogo deve compreender concepções de educação, ensino, homem e sociedade, conteúdos estes que direcionam a educação e é alvo de disputas entre as classes por projetos educacionais.

Por fim, consideramos que tal fator contribui para que se tenha resistência dos governos em estabelecer e cumprir políticas de valorização do trabalho

docente, uma vez que as deliberações educacionais são fatores que determinam condições concretas do trabalho do pedagogo, tornando imprescindível a sua participação.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

ASSIS, A. E. S. Q. **Especialistas, professores e pedagogos**: afinal, que profissional é formado na pedagogia? 223 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – PUC/Campinas, Campinas, 2007.

BRASIL. **Lei n. 13.005**: PNE 2014-2024. Brasília: MEC, 2014.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, licenciatura. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 15 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Superior. **Edital n. 4/1997**. Brasília: MEC, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/e04.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 mar. 2021.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

CAMBI, F. **História da Pedagogia**. São Paulo: EdUnesp, 1999.

FELDFEBER, M. Internacionalização da educação, “tratados de Livre Comércio” e políticas educativas. In: FERREIRA, E. B.; OLIVEIRA, D. A. **Crise da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

FERNANDES, M. D. E.; BRITO, S. H. A.; PERONI, V. M. V. Sistema e Plano Nacional de Educação: notas sobre conceituação, relação público-privado e financiamento. **R. bras. Est. pedag.**, v. 93, n. 235, p. 565-578, 2012.

FRANCO, M. E.; BITTAR, M. (Orgs.). Políticas públicas e educação superior. In: **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Inep, 2006.

FRIGOTTO, G. Política e gestão educacional na contemporaneidade. In: FERREIRA, E. B.; OLIVEIRA, D. A. **Crise da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

FURLAN, C. M. A. **História do curso de Pedagogia no Brasil: 1939-2005**. Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

GATTI, B. A. O curso de Licenciatura em Pedagogia: dilemas e convergências. **EntreVer**, v. 2, n. 3, p. 151-169, 2012.

GOIS, A. **Dados de 2015 do IBGE mostram que distância salarial entre professores e demais profissionais com nível superior diminui em ritmo lento**. 2016. Disponível em: <http://blogs.oglobo.globo.com/antonio-gois/post/dados-de-2015-do-ibge-mostramquedistancia-salarial-entre-professores-e-demais-profissionais-com-nivel-superior-diminui-em-ritmo-lento.html>. Acesso em: 26 mar. 2021.

HARVEY, D. **Para entender o Capital**. Livro I. São Paulo: Boitempo, 2013.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. Coordenação de Trabalho e Rendimento. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios: síntese de indicadores 2013**. 2. ed. Rio de Janeiro: IBGE, 2015.

KUENZER, A. Z.; RODRIGUES, M. F. As diretrizes curriculares para o curso de pedagogia: uma expressão da epistemologia da prática. **Olhar de Professor**, p. 35-62, 2007.

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, 2012.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2013.

MORDUCHOWICZ, A. **Carreira, incentivos e estruturas salariais docentes**. Tradução de Paulo M. Garchet. Série PREAL/Brasil Debates, 2003.

OLIVEIRA, D. A. Política educacional e a re-estruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto Latino-americano. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 99, p. 355-375, 2007.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, 2004.

SÁ, R. A. Pedagogia: identidade e formação - o trabalho pedagógico nos processos escolares e não escolares. **Revista Educar**, n. 16, p. 171-180, 2000.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009.

SHIROMA, E. O. Redes Sociais e Hegemonia: Apontamentos para Estudos de Política Educacional. In: AZEVEDO, Mário Luiz Neves de; LARA, Angela Mara de Barros (Orgs.). **Políticas para a Educação: análises e apontamentos**. Prefácio Afrânio Mendes Catani. Maringá: Eduem, 2011. 276 p.

SILVA, E. V. M. **A formação do Pedagogo: um estudo exploratório de três cursos de Pedagogia à luz das diretrizes curriculares nacionais**. Dissertação de mestrado. Florianópolis: UDESC, 2004.

SOUZA, A. R.; OLIVEIRA, D. A. Apresentação. **Educar em Revista**, Curitiba: Editora UFPR, n. esp. 1, p. 9-16, 2010.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, 2000.

VIEIRA, S. R. Novas perspectivas para a formação de educadores a partir das diretrizes curriculares para o curso de pedagogia. **Revista Didática Sistemática**, Rio Grande, v. 8, 2008.