

# **A importância do pedagogo para a garantia da gestão democrática do ensino público: diálogos sobre a construção coletiva do projeto político-pedagógico**

## **The importance of the pedagogue to the guarantee the democratic management of public education: dialogues to the collective construction of the political-pedagogical project**

**José Geovânio Buenos Aires Martins**

Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Condição Humana, Universidade Federal de São Carlos (PPGECH/UFSCar).

**Mônica Maria Feitosa Braga Gentil**

Doutora em Estudos Literários pela Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD-PT). Mestre em Letras pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Especialista em Investigação Literária pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e graduada em Letras Português-Francês pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora da Universidade Estadual do Piauí.

**Resumo:** Este artigo faz um levantamento bibliográfico, aqui denominado de estudo descritivo, porque mapeia o itinerário da formação em Pedagogia. É nesta perspectiva que caminha a análise da pesquisa, averiguando como a gestão democrática do ensino público colabora hermeticamente para a construção coletiva do projeto político-pedagógico. Via de regra, o projeto político-pedagógico deve ser um documento democrático que revela a identidade da escola, pois o mesmo é, grosso modo, o coração da escola autônoma. Por fim, reportando-se à identidade do pedagogo, as observações demonstram uma certa indefinição da identidade desse profissional ao longo da história da educação brasileira. Sabe-se que esta indefinição permanece na contemporaneidade. E desta maneira, o pedagogo permanece contribuindo com as diferentes áreas de atuação, em particular com o ensinar e aprender.

**Palavras-chave:** Aspectos históricos; Pedagogia; Nova LDB; Formação; Atuação.

**Abstract:** This paper makes a bibliographic survey, here called a descriptive study, because it maps the itinerary of Pedagogy training. It is in this perspective that the analysis of research goes, investigating how the democratic management of public education collaborates hermetically for the collective construction of the political-pedagogical project. As a rule, the political-pedagogical project must be a democratic document that reveals the identity of the school, as it is, roughly speaking, the heart of the autonomous school. Finally, referring to the identity of the pedagogue, the observations demonstrate a certain uncertainty in the identity of this professional throughout the history of Brazilian education. It is known that this lack of definition remains in contemporary times. In this way, the pedagogue continues to contribute to the different areas of activity, in particular teaching and learning.

**Keywords:** Historical aspects; Pedagogy; New LDB; Formation; Acting.

## Introdução

*“Educar é formar o homem para a democracia”.*  
(Anísio Teixeira).

São inúmeras as hesitações içadas sobre as práticas educativas, bem como, o rastreio por desenlaces que contribuam para a resolução de conflitos e melhoria da escola pública (MOURA, 2020), por isso, a gestão democrática do ensino público colabora hermeticamente para a construção coletiva do projeto político-pedagógico. Via de regra, o projeto político-pedagógico deve ser um documento democrático que revela a identidade da escola (MOURA, 2020; SILVA, ALFON; AZEVEDO, 2010).

Percebe-se, portanto, no tocante ao pedagogo, que por muito tempo existiu uma indefinição da sua identidade, inclusive a situação foi alvo de inúmeros debates no Congresso Nacional Brasileiro (DOMINSCHEK; WALOSKI, 2013; MARTINS, 2017). Diante dessa realidade, o Brasil cooperou para o surgimento de um pedagogo generalista, ou seja, o profissional habilitado em Pedagogia foi obrigado a exercer outras funções dentro e fora do campo educacional.

De acordo com Martins (2017), esse cenário amplia-se, seguindo o progressivo campo de atuação do pedagogo, evidenciando, mais claramente, a profissão interage com as áreas de supervisão escolar, administração escolar, ensino-aprendizagem, dificuldades de aprendizagem, administração empresarial, além de outras extensões específicas da área.

Nessa conjuntura, Dominschek; Waloski (2013) e Martins (2017), entre outros, apontam que as etapas vinculadas ao ensino formal têm passado por mudanças significativas, pois a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei n. 9.394/96, estabelece o assenso da autonomia em escolas públicas no Estado brasileiro, o que faz, imprescindível o reconhecimento do pedagogo, visto ser um dos principais na garantia da gestão democrática.

Dessa forma, e em resposta a tais discussões, a pesquisa faz um levantamento bibliográfico, aqui denominado de estudo descritivo, porque mapeia o itinerário dessa ocupação especializada, buscando determinar a dinâmica democrática na construção do projeto político-pedagógico e, assim, identificar a missão do pedagogo, porque esse profissional é responsável direto pela elaboração coletiva do projeto político-pedagógico (DOMINSCHEK; WALOSKI, 2013; MARTINS, 2017; PEREIRA *et al.*, 2018).

A partir dessa conceituação, a parcialidade do pesquisador é inseparável ao seu objeto de estudo (BLACZYK; KUJAWA; MARTINS, 2020). Um dos elementos que contribui para à parcialidade está na causa da investigação, porque a pesquisa bibliográfica dispensa os elementos somatórios e opta pela reflexão (BLACZYK; KUJAWA; MARTINS, 2020; GIL, 2002; PEREIRA *et al.*, 2018).

Sendo assim, vale destacar, as análises de Brasil (2006), Dominschek e Waloski (2013), Martins (2017), Schvarz (2016), dentre outras, porque possibilitou compreender a identidade do pedagogo, tendo em vista a sua formação que é didática, instrutiva, pedagógica, educacional. A constatação propiciou, a nova realidade da administração escolar para a construção coletiva do projeto político-pedagógico.

No Brasil, a gênese da gestão democrática passa pela política, oposta aos atos correlati-

gionários. Assim, muitas das funções antes designadas às Secretarias de Educação, passa a ser responsabilidade dos gestores, colaboradores, professores, estudantes, comunidade social, dentre outros, na qual aponta o pedagogo como profissional cardeal por delimitar junto com seus pares os rumos da educação no Estado brasileiro (DOMINSCHEK; WALOSKI, 2013; MARTINS, 2017).

A ótica do trabalho é histórica, visando compreender como a atual LDB fixa suas diretrizes para a construção coletiva do projeto político-pedagógico. Também abordaremos a autonomia das escolas públicas a partir da perspectiva histórica e contemporânea, pois o Estado brasileiro adota o princípio de gestão democrática do ensino público, determinando por meio da pesquisa as adversidades para a identidade do pedagogo.

### **Antecedentes do curso de pedagogia no Brasil: oscilações da identidade do pedagogo**

Diante da história de impasses para uma definição da identidade do pedagogo no Brasil, vale frisar que esta barreira ganhou força nas universidades e parlamento. Quanto a esse aspecto, Martins (2017) defende que essa discussão não é nova, pois desde o surgimento do curso de Pedagogia no Brasil, em 1939, a identidade do pedagogo foi alvo de contestações (DOMINSCHEK; WALOSKI, 2013; MARTINS, 2017; SCHVARZ, 2016).

No desenrolar dessa problemática, as múltiplas literaturas apontam para um pedagogo unitário na contemporaneidade (MARTINS, 2017). Nesse sentido, tendo em vista não somente o momento atual, mas primordialmente, compreender a identidade do pedagogo contemporâneo no Estado brasileiro, reflexionamos acerca dos antecedentes históricos do curso de Pedagogia no Brasil.

Neste universo, Schvarz (2016) destaca a publicação da Lei n. 1.190, de 4 de abril de 1939, impulsionando à criação do primeiro curso de Pedagogia no Estado brasileiro. Em contrapartida, o curso pretendia formar especialistas e educadores em nível de bacharelato (DOMINSCHEK; WALOSKI, 2013; MARTINS, 2017; SCHVARZ, 2016). A respeito dessa proposta, vale destacar o posicionamento de Martins (2017), pois para a autora, o curso de Pedagogia já foi lançado com sinais fortes de uma possível crise de identidade dos profissionais por ele habilitados, porque desrespeitou os diferentes deveres ao impor aos educadores o acréscimo de doze meses a mais para a obtenção do título de professor.

Segundo Dominschek; Waloski (2013) e Martins (2017), foi, por isso, que a Lei n. 1.190, ficou conhecida como modelo 3+1 na história da educação brasileira, isto é, para a obtenção do título de técnico, o acadêmico precisava investir na formação geral. Essa concepção de formação ocorria num período de 3 anos, e tinha como finalidade formar o Bacharel.

Schvarz (2016) afirma que a abertura do curso de Pedagogia trouxe uma falha na sua grade curricular, por haver uma separação entre os profissionais técnicos e professores. Também houve no ano de 1961, a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei n. 4.024/61. Entretanto, a identidade do pedagogo permanecia genérica, abrindo margem para a formação de técnicos em educação (DOMINSCHEK; WALOSKI, 2013; MARTINS, 2017).

Em concordância com Schvarz (2016), a Lei n. 4.024/61, não tratou de resolver o problema,

mas o que chama a atenção é o antagonismo disposto por Valnir Chagas para incluir o curso de Pedagogia em dúvida e suscitar seu exício. De acordo com essa autora, a atuação de Valnir Chagas, fortaleceu-se com o desfecho jurídico n. 251, de 1962.

Concomitante a isso, o congresso nacional tratou o problema da Pedagogia inicialmente por onde, certamente, necessitaria encerrar, porque apenas asseguraram um programa disciplinar sem consulta pública e, desconsiderando as singularidades da formação humanística para o bom exercício da docência (DOMINSCHEK; WALOSKI, 2013; ERRA, 2019; MARTINS, 2017; SILVA, 2003).

Nesse contexto, a Lei n. 4.024/61 apenas acabou com o modelo 3+1, implantado no ano de 1939. Dentre os grandes problemas estavam a desconfiança da preservação do curso de Pedagogia no Estado brasileiro, bem como, as variadas divergências de identidade do pedagogo.

Ressalta-se ainda a falsa seguridade do diploma, porque o curso foi sendo questionado e, com isso, ocupou uma zona dependente de sucessivas aprovações do Conselho Federal de Educação (CFE). Essa situação desencadeou uma curvilínea no curso de Pedagogia, pois os docentes de alto nível dispensavam qualquer contato com o curso superior (BRZEZINSKI, 2012; SCHVARZ, 2016).

Há históricos e reincidentes problemas, presentes a cada nova LDB, pois no que tange à Lei n. 5.540/68 ou Lei da Reforma Universitária, como ficou mais conhecida na história da educação brasileira, em contrapartida, alimentou a insegurança. Conforme Saviani (2012: 40),

Art. 1º - A formação de professores para o ensino normal e de especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção, no âmbito das escolas e sistemas escolares, será feita no curso de graduação em Pedagogia, de que resultará o grau de licenciado com modalidades diversas de habilitação.

Da mesma forma, também se percebe que, o código 5.540/68, apenas definiu quem poderia atuar no exercício da docência e quem estava apto para o exercício de atividades técnicas. E, no fundo, o novo estatuto dirigia-se para um ponto comum do Decreto-Lei n. 1.190/39, porque trata-se de diferenças residuais, pois a Lei n. 5.540/68 estabeleceu campos específicos para o licenciado em Pedagogia.

Dentro do debate acalorado, também se percebe que, a medida na qual se buscavam uma definição da identidade do pedagogo no Brasil, percebemos defensores da permanência e regularização do curso de Pedagogia, sobretudo, intelectuais (DOMINSCHEK; WALOSKI, 2013; MARTINS, 2017; SILVA, 2003). Por outro lado, também haviam defensores da extinção do curso no Brasil (SAVIANI, 2012).

Em recente artigo, que se propôs a discutir o campo de atuação do pedagogo no Estado brasileiro, Martins (2017) argumenta que a Lei n. 5.692/71 apresentou falhas, se comparada aos documentos anteriores. Ressalta-se, ainda, o fracasso de Valnir Chagas, com desdobramentos favoráveis e contrários ao curso de Pedagogia (DOMINSCHEK; WALOSKI, 2013; MARTINS, 2017; SCHVARZ, 2016).

De acordo com Schvarz (2016), as incertezas do curso de Pedagogia atrasaram o reconhecimento da profissão e, em alguns casos, a fuga para outras áreas das ciências humanas. A autora

ênfatisa, por exemplo, que o óbice, de fato, esteve presente nas jurisdições educacionais do Estado brasileiro.

Em 11 de agosto de 1971, foi aprovada a Lei n. 5.692 [...], que fixou as Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus [...] e, a partir dela, novas propostas foram elencadas em torno do curso de Pedagogia. [...] seja por falta de identidade, seja pelas questões curriculares, as conclusões apontavam para a extinção do curso, o que exprimia descrédito, [...] Valnir Chagas, conselheiro [...] propunha a extinção do curso de Pedagogia desde 1962 (SCHVARZ, 2016: 63).

Os fundamentos basilares para a determinação da regularização do curso de Pedagogia no Brasil, bem como, da identidade do pedagogo têm sido identificados, inclusive na atual LDB, Lei n. 9.394/96 (DOMINSCHEK; WALOSKI, 2013; MARTINS, 2017; SCHVARZ, 2016), sobretudo, pela não caracterização do pedagogo empresarial e hospitalar (MARTINS, 2017). Em acréscimo, as políticas do curso de Pedagogia, constitui um dos aspectos observados pelo Conselho Nacional de Educação, resolução de n. 01, de 15 de maio de 2006.

O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a: I - atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária; II - compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social; III - fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria; IV - trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo (BRASIL, 2006: 2).

No que se refere à atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, é importante ressaltar seu compromisso em organizar e determinar a identidade do pedagogo, sendo que ainda existe perturbações na Lei n. 9.394/96. Na prática, essas perturbações foram esclarecidas somente pelo CNE, já que existe educação em ambientes fora dos espaços credenciados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC).

É claro que ainda há conflitos acerca da identidade do pedagogo, no entanto, o Conselho Nacional de Educação, através da resolução de n. 1, de 15 de maio de 2006, na prática, coalizou e cristalizou as dimensões atingidas pelo pedagogo na contemporaneidade, sinalizando e retificando uma aproximação entre gestão democrática do ensino público e construção coletiva do projeto político-pedagógico.

Essas breves considerações têm por finalidade chamar a atenção para o papel de liderança coletiva do pedagogo nas escolas e empresas, pois o funcionamento democrático das escolas públicas brasileiras tem sido balizado por pedagogos (DOMINSCHEK; WALOSKI, 2013; MARTINS, 2017; SCHVARZ, 2016).

Deve-se acrescentar ainda, concordante ao disposto em linhas anteriores, que o pedagogo é responsável pelo entusiasmo e exercício do magistério nas modalidades: Educação Infantil, Ensino Fundamental (séries iniciais), Ensino Médio (modalidade normal) e Educação Profissionalizante (BRASIL, 2006; MARTINS, 2017).

Sobre o papel do pedagogo no campo teórico-prático das escolas públicas, cabe pontuar sua formação sempre direcionada para a convivência em grupo, para o diálogo aberto, para a organização e elaboração de projetos educacionais, porque há diretrizes garantindo a descentralização do ensino, como aponta Brasil (2006), além da delegação pedagógica confiada aos pedagogos (DOMINSCHKE; WALOSKI, 2013; MARTINS, 2017; SCHVARZ, 2016).

### **Conceitos históricos e atuais sobre gestão democrática do ensino público e construção do projeto político-pedagógico**

Quando pensamos nos balizadores Gestão Democrática do Ensino Público e Construção do Projeto Político-Pedagógico podemos olhar para um assunto amplamente discutido no plano educacional brasileiro (MARTINS, 2017; SCHVARZ, 2016). Certamente há vários documentos que normatizam os conceitos de gestão democrática do Ensino Público e construção do projeto político-pedagógico (ZAINKO; PINTO, 2013). As autoras usam como exemplo a Constituição Federal de 1988, o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) e a Lei Federal n. 9.394/96.

Ao olharmos para as diretrizes relacionadas anteriormente, temos que ter ciência que o conceito de gestão democrática do ensino público nos remete à década de 70 (SILVA, 2003). Desse modo, o conceito de gestão democrática do ensino público, parece ter ressonância na força do capitalismo industrial. Oliveira (ca. 2013), afirma que as transformações ocorridas no espaço escolar têm sua aurora antecedente aos movimentos sociais dos anos 90.

Silva, Alfon e Azevedo (2010), dando continuidade as afirmações defendidas por Oliveira (ca. 2013), afirmam que a emancipação das escolas públicas brasileiras crescia plausivelmente na década de 70, associada ao discurso de gestão, corroborando para o prelúdio preambular das determinações legais oficializadas pelo governo federal nos anos 80.

O envolvimento com uma escola pública e democrática, tornou-se notável na sociedade atual. Essa abordagem vai ao encontro da atual LDB, porque as Leis 4.024/61, 5.540/68, 9.131/95, 9.192/95, 5.692/71 e 7.044/82, notadamente, nunca estiveram comprometidas com uma escola democrática. Grosso modo, a descentralização do ensino público e sua autonomia começou a ganhar força somente na década de 70 Oliveira (ca. 2013), favorecendo o que ficou conhecido como ideologia neoliberal no Brasil.

Por outro lado, Zainko e Pinto (2013) afirmam haver documentos estrangeiros na atualidade, potencializando à Lei 9.394/96. As autoras destacam em sua pesquisa, alguns desses documentos internacionais considerados importantes na preservação igualitária da democracia educacional no Estado brasileiro. Assim, face ao material de Zainko; Pinto (2013) destacamos a declaração de Quito (Equador), Declaração de Cochabamba (Bolívia) em relação à gestão (Unesco, 2001) e Declaração de Havana (Cuba, 2002).

Com essa diversidade de documentos com regras bem definidas é necessário entender o conceito de gestão democrática contemporânea e nacional, pois para Silva, Alfon e Azevedo (2010), o conceito de gestão é societário do *boom* provocativo que facilita à aprendizagem, avaliação e decisões colegiadas. Fica evidente a presença de uma tendência moderna de administra-

ção nas escolas brasileiras (DOMINSCHEK; WALOSKI, 2013; BRUEL, 2012; MOURA, 2020).

O poder do Estado sobre as escolas foi descentralizado pelo caráter democrático ou, como afirma Bruel (2012), o encetamento democrático é garantido pela organização coletiva do projeto político-pedagógico no Estado brasileiro. O novo modelo de organização do ensino afastou-se do ideal tecnicista, abrindo a possibilidade para ensino e reflexão (MAIA; COSTA, 2011).

Com a criação do projeto político-pedagógico por cada unidade de ensino, a formação do aluno deve configurar um cidadão crítico, pois a Lei n. 9.394/96 destaca a autonomia das escolas para elaboração de suas próprias diretrizes curriculares (BRUEL, 2012; MAIA; COSTA, 2011). Maia e Costa (2011) afirmam que houve uma nova introdução operacional para garantir o diálogo e a construção coletiva do conhecimento nas escolas públicas brasileiras no século XXI.

Essa nova configuração educacional vem da atual LDB (MAIA; COSTA, 2011; ZAINKO; PINTO, 2013). Por outro lado, para atender esse objetivo, o documento propõe a elaboração participativa do projeto político-pedagógico (MAIA; COSTA, 2011). O projeto político-pedagógico deve privilegiar a antecipação dos resultados, deve ser um facto adiantado e que possa ocorrer sem dificuldades (MAIA; COSTA, 2011; SILVA; ALFON; AZEVEDO, 2010).

Segundo Maia e Costa (2011), o projeto político-pedagógico tornou-se um documento público daquilo que se pretende alcançar. Aprofundando a investigação sobre o caráter democrático do projeto político-pedagógico, ele foi criado para garantir a participação de todos e, por isso, tornou-se um documento oficial nas escolas públicas brasileiras. Ressaltamos que o projeto político-pedagógico exerce caráter governista nas escolas.

### **Projeto político-pedagógico e autonomia escolar: possibilidades e desafios**

É inegável que a gestão democrática do ensino público contribuiu para a autonomia das escolas brasileiras por meio da construção coletiva do projeto político-pedagógico (MOURA, 2020). Urge enfatizarmos que a nova legislação educacional, sem dúvida tem contribuído para a construção de uma identidade própria das escolas públicas no Estado brasileiro, especificamente através do projeto político-pedagógico. Para Moura (2020) e Brasil (2012), a principal explicação está na Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988. Falando de gestão democrática, lê-se que:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: (EC nº 19/98 e EC nº 53/2006): [...];

VI – gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

[...]. (BRASIL, 2012: 121, grifo do autor).

A escola pública não poderia desconhecer essas transformações, pois sua autonomia foi garantida através da Constituição Federal de 1988, da Lei n. 9.394/96 e da emenda constitucional n. 53/2006. A rede privada também deve seguir as mesmas diretrizes, mas em termos práticos, a autonomia na rede privada de ensino é limitada, pois a falta de estabilidade no serviço é um agravativo (MARTINS, 2020; PERONI, 2012).

Portanto, Brasil (2012: 123-4) coloca algumas diretrizes estabelecidas pelo artigo 214, da Constituição Federal de 1988, isso inclui:

[...] plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas [...] (EC nº 59/2009).

As considerações de Brasil (2012) vêm a fortalecer o que se entende como gestão democrática participativa, pois o projeto político-pedagógico é, grosso modo, o coração da escola autônoma, uma vez que, os artigos 12, 13, 14 e 15 estabelecem critérios para a autonomia das escolas públicas, considerando a construção coletiva do seu projeto político-pedagógico.

Nessa lógica, alguns estudiosos do panorama educacional brasileiro, entre eles, Moura (2020) e Martins (2017), explicam que existe uma correlação entre pedagogo, gestão democrática e projeto político-pedagógico, pois a autonomia da escola passa por este viés. Este processo não deve desconsiderar o diálogo, a flexibilidade, sua atuação e participação cuidadosa para garantia do princípio de gestão democrática estabelecido pela Lei n. 9.394/96.

Considera-se o projeto político-pedagógico um documento contínuo e inacabado, pois os mecanismos apontados anteriormente precisam de continuidade. A democracia nas escolas públicas é uma conquista da década de 90 (ZAINKO; PINTO, 2013). Assim todos os membros devem participar de forma segura e consciente das tomadas de decisões, considerando a influência social da sociedade, com exclusiva finalidade educacional democrática (MAIA; COSTA, 2011).

Objetivando atender às suas ações, o trabalho deve ser conjunto com a comunidade externa, buscando alcançar o que se convencionou ao longo da pesquisa como participação coletiva. É fundamental que haja essa parceria permanente no exercício da administração escolar, uma vez que os resultados alcançados configuram o presente e futuro da nação (ZAINKO; PINTO, 2013).

Zainko e Pinto (2013) afirmam que um dos fatores que dificulta a autonomia das escolas públicas brasileiras é o comodismo, pois estávamos acostumados com um desenho educacional tecnicista e submisso. Bruel (2012) também compartilha dessa mesma opinião, sinalizando que precisamos romper com o papel de usuário inerte do conhecimento acadêmico.

Desse modo, acreditamos que a gestão democrática do ensino público precisa trabalhar com o saber ouvir, respeitar e acatar as diferentes proposições aventadas pelos adultos e crianças, porque Bruel (2012) considera que a Educação não pode ser pensada por um pequeno grupo de intelectuais, haja vista que o novo modelo de gestão escolar brasileiro proporciona governança aos discentes.

Autores como, (ALMEIDA; SOARES, 2012; BRUEL, 2012; MAIA; COSTA, 2011), destacam a importância da obediência e do respeito às opiniões dos alunos durante a fase de elaboração do projeto político-pedagógico para que se evite o desgaste do processo de ensinar e aprender. Assim, a escola não tornar-se-á espaço de exclusão (BRUEL, 2012).

Neste sentido, de acordo com Almeida; Soares (2012) e Bruel (2012), como a gestão democrática do ensino público colabora para a definição do projeto político-pedagógico (identidade das escolas), é preciso considerar que esta pode ser uma realidade pusilânime no nosso país,



pois é crescente o número de relatos sobre a construção do projeto político-pedagógico como documento de gaveta.

Para Almeida e Soares (2012), para se chegar aos resultados esperados pela Carta Magna de 1988 e Lei n. 9.394/96, é preciso romper com o absolutismo profissional bastante recorrente das sociedades consumidas pelo colonialismo, pois o domínio precisa ser mediado, ou seja, nunca imposto por um gestor educacional.

A partir do que se expôs, a construção coletiva do projeto político-pedagógico, principal eixo articulador da relação democrática para autonomia das escolas públicas, é fundamental que a ênfase esteja no diálogo e respeito aos diferentes ângulos apresentados. Por essa razão, o pedagogo, tem uma função mediadora (BRUEL, 2012; BRZEZINSKI, 2012; SILVA; ALFON; AZEVEDO, 2010).

### **Considerações finais**

Acredita-se após múltiplos trabalhos analisados, lidos e (re)lidos que o pedagogo seja antes de tudo um instrumento indispensável na elaboração e proteção do projeto político-pedagógico, seja nas escolas públicas ou privadas. Dessa forma, ao se tratar do projeto político-pedagógico, não se pode desvinculá-lo da participação ativa do pedagogo, em particular da legislação educacional de 1996.

Como procurou se apontar ao longo desta pesquisa, o pedagogo sempre ultrapassou os muros do exercício docente, ficando evidente que na atualidade esse profissional pode exercer outras tarefas, não desrespeitando o Conselho Federal de Educação ou a Lei n. 9.394/96.

Reportando-se à identidade do pedagogo, as observações demonstram uma certa indefinição da identidade desse profissional ao longo da história da educação brasileira. Sabe-se que esta indefinição permanece na contemporaneidade. E desta maneira, o pedagogo permanece contribuindo com as diferentes áreas de atuação, em particular com o ensinar e aprender.

Pensar no pedagogo é, ao mesmo tempo, direcionar o olhar para a garantia da autonomia das escolas públicas no Estado brasileiro, pois seu cargo não é apenas operacional, mas, sim, uma função antes sensível aos problemas da instituição, das dificuldades de aprendizagem dos alunos e das complicações sociais dentro das escolas. Deve-se, no entanto, perceber que esse exercício crítico e reflexivo, é o que garante a gestão democrática.

É fundamental ressaltar que esta pesquisa visou contribuir com os avanços da formação em Pedagogia. Portanto, toda a comunidade pode se beneficiar com os resultados alcançados, pois o próprio perfil da escola foi alterado no século XXI, levando o pedagogo ao centro das atenções a fim de que se possa garantir a autonomia escolar no Estado brasileiro.

### **Referências**

ALMEIDA, Claudia Mara de; SOARES, Kátia Cristina Dambiski. *Pedagogo escolar: as funções supervisora e orientadora*. Curitiba: Intersaberes, 2012.

BLACZYK, Cristiane Gralaki; KUJAWA, Elenize Aparecida Santos; MARTINS, Pura Lúcia

Oliver. O uso de ferramentas tecnológicas na inclusão escolar da pessoa com deficiência. *Revista Intersaberes*, Curitiba, v. 15, n. 35, p. 1-24, jul. 2020. Disponível em: < <https://revistas.uninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/1867>>. Acesso em: 14 jan. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 1 de 15 de Maio de 2006, *Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura*.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília: MEC, 1996.

\_\_\_\_\_. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988. 35. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012.

\_\_\_\_\_. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. *Fixa as diretrizes da educação nacional*. Brasília: MEC, 1961.

\_\_\_\_\_. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. *Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências*. Brasília: MEC, 1968.

\_\_\_\_\_. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. *Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências*. Brasília: CEDI, 1971.

\_\_\_\_\_. Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982. *Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau*. Brasília: CEDI, 1982.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995. *Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências*. Brasília: MEC, 1995.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.192, de 21 de dezembro de 1995. *Altera dispositivos da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, que regulamentam o processo de escolha dos dirigentes universitários*. Brasília: MEC, 1995.

BRUEL, Ana Lorena de Oliveira. *Políticas e legislação da educação básica no Brasil*. Curitiba: Intersaberes, 2012.

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

DOMINSCHKE, Desire Luciane; WALOSKI, Leticia. A identidade do pedagogo escolar: notas introdutórias. *Revista Intersaberes*, Curitiba, v. 8, n. 16, p. 151-175, jul/dez. 2013. Disponível em:< <http://www.uninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/478>>. Acesso em: 14 jan. 2016.

ERRA, Rita de Cássia Abreu. *A formação profissional do orientador educacional: um estudo nas escolas municipais de Santos/SP*. 2019. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Santos, Santos, SP, 2019. Disponível em: < <http://biblioteca.unisantos.br:8181/bitstream/tede/5682/1/Rita%20de%20C%C3%A1ssia%20Abreu%20Erra.pdf>>. Acesso em: 22 jan. 2021.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MAIA, Benjamin Perez; COSTA, Margarete Terezinha de Andrade. *Os desafios e as superações na construção coletiva do projeto político-pedagógico*. Curitiba: Ibpex, 2011. (Série Processos Educacionais).

MARTINS, José Geovânio Buenos Aires “Formação e profissionalização docente”. *Caderno In-*

*tersaberes*, v. 9, n. 17, 2020. Disponível em: < <https://www.uninter.com/cadernosuninter/index.php/intersaberes/article/view/870>>. Acesso em: 6 jan. 2021.

MARTINS, Maria Greuvânia Buenos Aires. Pedagogo: uma profissão para além dos muros escolares. *Caderno Intersaberes*, v. 6, n. 7, p. 1-17, jan/jun. 2017. Disponível em: < <https://www.uninter.com/cadernosuninter/index.php/intersaberes/article/view/381>>. Acesso em: 21 set. 2018.

MOURA, Bruno Nascimento. Gestão democrática e qualidade da Educação Pública: contribuições da Base Nacional Comum Curricular. *Revista Mais Educação*, v. 3, n. 4, p. 922-933, jun. 2020. Disponível em: <<https://www.revistamaiseducacao.com/sumario-V3-N4-2020/81>>. Acesso em: 6 out. 2020.

OLIVEIRA, Silvana Barbosa de. Gestão democrática e a construção do projeto político-pedagógico: um desafio para intervenção. *Secretaria de Estado da Educação do Paraná-SEED*, Paraná, p. 01-12, [ca. 2013]. Disponível em: < <http://pt.static.z-dn.net/files/df1/b8ff40f7fe59717ab1d5a552ed56463e.pdf>>. Acesso em: 21 set. 2015.

PEREIRA, Adriana Soares *et al.* *Metodologia da pesquisa científica*. Santa Maria, RS: UFSM, NTE, 2018.

PERONI, Vera Maria Vidal. A gestão democrática da educação em tempos de parceria entre o público e o privado. *Pro-Posições*, v. 23, n. 2, p. 19-31, maio/ago. 2012. Disponível em: < <https://www.scielo.br/pdf/pp/v23n2/a03v23n2.pdf>>. Acesso em: 6 out. 2020.

SAVIANI, Dermeval. *A Pedagogia no Brasil: história e teoria*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SCHVARZ, Liliani Hermes Cordeiro. *A ação do pedagogo na escola nos limites da cotidianidade*. [livro eletrônico]. Curitiba: Intersaberes, 2016. (Coleção Construção Histórica da Educação).

SILVA, Arnaldo Menezes da; ALFON, Alexandre Pereira; AZEVEDO, Rosa Oliveira Marins. Gestão democrática: o uso do projeto político pedagógico como instrumento norteador na gestão das Escolas Estaduais da Coordenadoria Distrital IV em Manaus. *Educação*, [s.l], p. 14-24, maio [2010]. Disponível em: < [http://www.ifam.edu.br/cms/images/revista/4\\_edicao/gestao\\_democratica.pdf](http://www.ifam.edu.br/cms/images/revista/4_edicao/gestao_democratica.pdf)>. Acesso em: 21 set. 2015.

SILVA, Carmem Silvia Bissolli da. *Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade*. 2. ed. Campinas: Autores associados, 2003.

ZAINKO, Maria Amélia Sabbag; PINTO, Maria Lúcia Accioly Teixeira. *Gestão da instituição de ensino e ação docente*. [livro eletrônico]. Curitiba: Intersaberes, 2013. (Coleção Metodologia do Ensino na Educação Superior, v. 1). 2. Mb; PDF.

*Artigo submetido em: 15/11/2021*

*Aprovado em: 11/12/2021*