

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ANA LÚCIA DE ARAÚJO CLARO

**FORMAÇÃO CONTINUADA E A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE
PROFISSIONAL DO PEDAGOGO ESCOLAR**

CURITIBA

2023

ANA LÚCIA DE ARAÚJO CLARO

**FORMAÇÃO CONTINUADA E A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE
PROFISSIONAL DO PEDAGOGO ESCOLAR**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, na Linha de Pesquisa Teoria e Prática Pedagógica na Formação de Professores da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), como requisito para o título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof. Dra. Evelise Maria Labatut Portilho.

CURITIBA

2023

Dados da Catalogação na Publicação
Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/PUCPR
Biblioteca Central
Sônia Maria Magalhães da Silva – CRB 9/1191

C613f
2023
Claro, Ana Lúcia de Araújo
Formação continuada e a constituição da identidade profissional do pedagogo escolar / Ana Lúcia de Araújo Claro; orientadora: Evelise Maria Labatut Portilho. – 2023.
196 f.; il. : 30 cm

Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2023
Bibliografia: f. 175-190

1. Educação permanente. 2. Pedagogos – Estudo e ensino (Educação permanente). 4. Ensino superior. I. Portilho, Evelise Maria Labatut. II. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD. 20. ed. – 378

**ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE EXAME DE TESE N.º 214
DEFESA PÚBLICA DE TESE DE DOUTORADO DE**

Ana Lúcia de Araújo Claro

Aos vinte e quatro dias do mês de fevereiro do ano de dois mil e vinte e três, às 9 horas, reuniu-se, por videoconferência, a Banca Examinadora constituída pelas professoras: Prof.^a Dr.^a Evelise Maria Labatut Portilho, Prof.^a Dr.^a Isabel Huet e Silva, Prof.^a Dr.^a Najela Tavares Ujiie, Prof.^a Dr.^a Daniele Saheb Pedroso e Prof.^a Dr.^a Pura Lucia Oliver Martins para examinar a Tese da doutoranda **Ana Lúcia de Araújo Claro**, ano de ingresso 2019, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa “Teoria e Prática Pedagógica na Formação de Professores”. A doutoranda apresentou a tese intitulada “FORMAÇÃO CONTINUADA E A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DO PEDAGOGO ESCOLAR” que, após a defesa foi **Aprovada** pela Banca Examinadora. Os (as) avaliadores (as) participaram da defesa por videoconferência e estão de acordo com os termos acima descritos. Para constar, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pela presidente da banca e pela coordenação do Programa.

Observações: A banca destaca a qualidade do trabalho e recomenda a publicação em periódicos e livro.

Presidente:

Prof.^a Dr.^a Evelise Maria Labatut Portilho



Convidado Externo:

Prof.^a Dr.^a Isabel Huet e Silva

Participação por videoconferência

Convidado Externo:

Prof.^a Dr.^a Najela Tavares Ujiie

Participação por videoconferência

Convidado Interno:

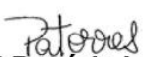
Prof.^a Dr.^a Daniele Saheb Pedroso

Participação por videoconferência

Convidado Interno:

Prof.^a Dr.^a Pura Lucia Oliver Martins

Participação por videoconferência


Prof.^a Dr.^a Patricia Lupion Torres

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação



Aos amores da minha vida, razão da minha existência de ser e constituir-me mulher, mãe, professora, pedagoga, psicopedagoga: minha querida mãe (Maria Emília), Gabriela Rodrigues (minha amada filha), Aretha Rodrigues (minha primeira netinha, a quem amo muito).

AGRADECIMENTOS

Neste espaço, quero agradecer a Deus, fonte de vida e amor. Gratidão a Ele pela presença divina em minha vida. Sinto Tua presença fortemente em minha vida, por isso, “Em tudo dai graças, porque esta é a vontade de Deus em Cristo Jesus para convosco” (TESSALONICENSES 5:16-18)

Em especial, agradeço:

À minha mãe, nossa fonte de luz, exemplo de inspiração, que, aos 82 anos, está sempre nos ensinando, nos desafiando a pensar sobre o sentido da vida e como podemos melhorar como seres humanos por meio da educação informal e formal;

Ao meu pai, que, aos 84 anos de idade, nos diz que devemos ter sempre esperança na vida, em dias melhores, esperar sempre;

À minha filha Gabriela que durante toda minha trajetória profissional e acadêmica sempre esteve ao meu lado, incentivando-me na busca de mais um sonho, porque os sonhos nunca envelhecem; à minha primeira netinha, Aretha, nosso presente maior de Deus, e ao Helder, meu genro, pela acolhida na sua casa e pelo incentivo neste projeto profissional;

Aos meus familiares, em especial às minhas irmãs Leda Claro e Renata Sousa, meus irmãos, cunhadas(os) e meus sobrinhos(as), pela torcida por mais uma conquista em minha vida.

Ao grupo de pesquisa GAE, pela partilha e conhecimentos aprendidos neste processo de investigação, gratidão a: Cláudia Sebastiana Rosa da Silva, Caroline Blaszkowski, Danielle Adada Oresten, Giovani de Paula Batista, Henrique Brojato, Isabel Parolin, Jussara de Melo, Laura Monte Serrat Barbosa, Marcelo Bolfe, Marta Debortoli Moschetto, Layza Miliorini, Rose Maria Zaionz, Simone Carlberg, Sônia Maria Kuster, Lisandra Babireski Barcia da Silva, AnaLéticia Gambús, Doris Beraldo, Kelly Albuquerque;

À Profa. Dra. Evelise Portilho, pelo acompanhamento e incentivo durante este processo do doutoramento. Obrigada por todos os conhecimentos construídos e pela valiosa contribuição neste processo investigação;

Às professoras das bancas de qualificação e de defesa: Profa. Dra. Isabel Huet; Profa. Dra. Nájela Ujiie; Profa. Dra. Pura Oliver; Profa. Dra. Daniela Saheb. Obrigada pelas valiosas contribuições durante este processo investigativo. Meu eterno agradecimento pela leitura preciosa que fizeram, pelos questionamentos durante este processo tão importante que foi a qualificação, obrigada também pelas contribuições e orientações acerca dos encaminhamentos teóricos metodológicos. Por fim, gratidão pelo esmero da leitura feita nesta tese e pelas considerações realizadas;

Às pedagogas participantes deste processo investigativo, obrigada por fazerem parte deste processo tão essencial, foram momentos de muitas aprendizagens e experiências significativas que me fizeram repensar a minha própria prática profissional;

Aos amigos e às amigas que, mesmo alguns estando distantes geograficamente (Roberta Uceda, Edina Felipe, Cássia Cartens), sempre me motivaram a não desistir, a persistir em busca deste sonho. Meu eterno carinho a Sônia Maria Leite Alcântara, Fernanda Moura Leal, Irenildes Cunha Machado, Rita de Cássia Rego de Araújo, Maria José Moura, Rosilene Melo, Layane Santos, Cristiano de Assis, Raimundo Santos, Renato Mendes, Raniel Lustosa, Roberto Borges, Elisângela Barbosa, Fábnió Luís, Edilson Tavares, Raimunda Moura, Jaeline Moura, Claudionia Ribeiro;

Aos amigos e colegas de trabalho da Faculdade IESM, pelo incentivo, apoio, pela amizade, pelas energias emanadas durante a minha estada em Curitiba.

À Ana Paula Janz e Beatriz Zoppo, pela amizade e pelos conhecimentos construídos durante este processo de doutoramento. Obrigada por se fazerem tão presentes e por partilharem de forma tão sábia e humilde suas experiências formativas;

À Brunna Medeiros, pela escuta ativa e acolhedora durante esses dezoito meses, que foram tão determinantes e decisivos. Obrigada pelo incentivo e acreditar que eu sou capaz de realizar mais um sonho. Gratidão!

À Solange H. Correa pelo pronto atendimento durante todo o processo acadêmico. Gratidão!

À Secretaria Municipal de Timon, por possibilitar realizar este sonho ao conceder a licença para estudos.

“A educação é um processo social, é desenvolvimento.
Não é preparação para a vida, é a própria vida”
(John Dewey)

RESUMO

O estudo sobre a formação continuada do pedagogo escolar tem aumentando nos últimos anos, levando em consideração que o pedagogo escolar tem papel social de suma importância nos processos de ensino e de aprendizagem e na formação continuada dos docentes. Esta tese tem como objetivo geral analisar criticamente a relevância da formação continuada de pedagogo na constituição de seu processo identitário, mediante a participação em uma proposta de formação continuada desenvolvida pelo grupo de pesquisa GAE, com vistas a contribuir para o fortalecimento da ressignificação de sua identidade profissional. Tem como objetivos específicos: compreender a função do pedagogo escolar no cenário do estado do Paraná e seu processo de constituição identitária, tendo como referência o contexto de sua prática profissional; identificar os desafios da prática profissional do pedagogo escolar, a partir da participação em um programa de formação continuada; interpretar elementos que caracterizam a identidade profissional das pedagogas que participaram do programa de formação continuada, mediante o exercício de sua prática profissional. A pesquisa é qualitativa, com perspectiva fenomenológica hermenêutica, tomando como base a pesquisa longitudinal, já que faz parte de um projeto maior e foi desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa GAE em várias etapas. A primeira etapa (2018) refere-se ao programa de formação continuada ofertado aos pedagogos escolares; a segunda etapa (2019), a assessorias pedagógicas aos pedagogos com vistas à elaboração do projeto de formação continuada da escola de origem; a terceira (2020), a assessorias realizadas para o desenvolvimento do projeto de formação continuada; a quarta (2021), à assessoria à equipe pedagógica, e, na última etapa (2022), foi realizada mentoria com as pedagogas. Para coleta de dados da pesquisa, foram utilizados o Protocolo de Observação: dos Encontros de Formação com pedagogos, das Assessorias Pedagógicas, dos Conselhos de Classe, as entrevistas semiestruturadas, a análise documental do Projeto de formação continuada e o memorial. A fundamentação teórica está respaldada, em especial, nas seguintes referências: Dubar (1997, 2005), Hall (2006), Gadamer (1999, 2005), Brzezinski (1996, 2011), Franco, Libâneo e Pimenta (2007, 2011), Libâneo (2001, 2006, 2010, 2018, 2021), Nóvoa (2009, 2017), Placco, Souza e Almeida (2012, 2015, 2021), Portilho (2011), Portilho *et al.* (2018), entre outros. Com base nos resultados, evidencia que o processo de constituição do pedagogo escolar ocorre por meio: (i) das experiências pessoais, acadêmicas e profissionais; (ii) do exercício de sua prática profissional; (iii) do enfrentamento dos desafios no cotidiano escolar. Dentre os achados da pesquisa, destaca-se que a rotatividade dos professores (PSS) pode ocasionar descontinuidade do trabalho pedagógico, provocando sentimento de descontentamento, frustração em relação ao trabalho desenvolvido pelo pedagogo por não conseguir efetivar as ações planejadas, como foi verificado na Escola “A”. Quanto aos elementos constituintes da identidade profissional, destaca os seguintes: experiências formativas, prática reflexiva, formação continuada, prática profissional e aprendizagens colaborativas. Conclui que a proposta de formação continuada ofertada ao pedagogo escolar contribuiu para ressignificar e fortalecer a identidade profissional das pedagogas, à medida que transcende a compreensão daquele profissional que cumpre e executa as tarefas sem reflexão crítica, para aquele que questiona, reflete sua prática profissional, ressignifica suas ações pedagógicas e se reconhece como articulador do processo educativo. Além disso, a formação continuada provocou reflexões acerca do aperfeiçoamento profissional, a exemplo disso, é que, no início desse processo, as pedagogas começaram como especialistas, e, com a participação na formação continuada, ingressaram no mestrado em educação.

Palavras-chave: pedagogia; pedagogo escolar; formação continuada; identidade profissional.

ABSTRACT

The study on continuing teacher education of school pedagogues has increased in recent years, taking into account that their work has a very important social role in the teaching and learning processes and in the continuing education of teachers. This thesis has the general objective of critically analyzing the relevance of continuing teacher education for educators in the constitution of their identity process, through participation in a proposal for continuing teacher education developed by the research group GAE, to contributing to the strengthening of re-signification of their professional identity. Its specific objectives are: to understand the school pedagogue's function in the scenario of the state of Paraná and their process of identity constitution, having the context of its professional practice as reference; identify the professional challenges of the school pedagogue, based on participation in a continuing teacher education program; interpret elements that characterize the professional identity of the pedagogues who participated in the continuing teacher education program, through the exercise of their professional practice. The research has qualitative approach, with a hermeneutic phenomenological perspective, based on longitudinal research, as it is part of a larger project developed by the GAE Research Group in several stages. The first stage (2018) refers to the continuing teacher education program offered to school educators; the second stage (2019), pedagogical advice to educators to prepare the continuing teacher education project at the school of origin; the third (2020), advisory services carried out for the development of the continuing teacher education project; the fourth (2021), to advise the pedagogical team, and, in the last stage (2022), mentoring was carried out with the pedagogues. For research data collection, the Observation Protocol was used: from the Training Meetings with pedagogues, Pedagogical Advisory Services, Class Councils, semi-structured interviews, documental analysis of the continuing teacher education project and a memorial. The theoretical basis is supported, in particular, by the following authors: Dubar (1997, 2005) Hall (2006) Gadamer (1999, 2005) Brzezinski (1996, 2011), Franco, Libâneo e

Pimenta (2007, 2011), Libâneo (2001, 2006, 2010, 2018, 2021), Nóvoa (2009, 2017), Placco, Souza e Almeida (2012, 2015, 2021), Portilho (2011), Portilho et al. (2018), among others. Based on the results, it shows that the formation process of the school pedagogue occurs through: (i) personal, academic and professional experiences; (ii) the exercise of their professional practice; (iii) facing challenges in the school routine. Among the results of the research, it is highlighted that the teachers' turnover (PSS) can cause discontinuity of the pedagogical work, causing a feeling of dissatisfaction, frustration related to the work developed by the pedagogue, for not being able to carry out the planned actions, as it was verified in the School "A". As for the constituent elements of the professional identity, it highlights the following aspects: formative experiences, reflective practice, continuing teacher education, professional practice and collaborative learning. We conclude that the proposal of continuing teacher education, offered to the school pedagogues, contributed to re-signify and strengthen their professional identity, as it transcends the understanding of the professional who fulfills and performs the tasks without critical reflection, for the one who questions, reflects his professional practice, reframes its pedagogical actions and recognizes itself as an articulator of the educational process. In addition, continuing teacher education raised reflections on professional improvement, such as the fact that, at the beginning of this process, the pedagogues began as specialists, and, with participation in continuing teacher education, they entered the master's degree in education.

Keywords: pedagogy; school pedagogue; continuing teacher education; professional identity.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Ladrilhos em papel (frente).....	16
Figura 2 – Ladrilhos em papel (verso).....	16
Figura 3 – Marcos históricos do curso de Pedagogia no Brasil.....	46
Figura 4 – Concepções de identidade na perspectiva de Hall (2006)	89
Figura 5 – Trajetória de marcos da identidade do curso de Pedagogia/Pedagogo	91
Figura 6 – Constituição identitária profissional do pedagogo.....	133
Figura 7 – Organização do trabalho pedagógico do pedagogo escolar	140
Figura 8 – Processo de constituição identitária do pedagogo escolar	150

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Resumo do mapeamento: Formação Continuada e Identidade Profissional do pedagogo no Brasil: 2014 a 2022 (DISSERTAÇÃO BDTD)	29
Quadro 2 – Resumo do mapeamento: Formação Continuada e Identidade Profissional do pedagogo no Brasil: 2014 a 2022 (TESES-BDTD).....	34
Quadro 3 – Síntese dos artigos e resumos expandidos encontrados nas Bases: SciELO, ERIC, ANFOPE, EDUCERE no período de 2014 a 2022.....	38
Quadro 4 – Disciplinas obrigatórias para o curso de Pedagogia	47
Quadro 5 – Categorias de abordagens fenomenológicas hermenêutica.....	101
Quadro 6 – Caracterização dos pedagogos escolares	105
Quadro 7 – Questões das entrevistas semiestruturadas	107
Quadro 8 – Etapas dos encontros de formação continuada	111
Quadro 9 – Estrutura e organização da formação continuada com os pedagogos escolares..	111
Quadro 10 – Organização da equipe dos encontros: funções e atribuições.....	113
Quadro 11 – Estrutura da proposta da assessoria ao pedagogo.....	114
Quadro 12 –Temas das palestras de Formação Continuada	116
Quadro 13 – Cronograma das atividades da mentoria com as pedagogas	119
Quadro 14 – Categorias de interpretações	120
Quadro 15 – Etapas da pesquisa: caminhos percorridos.....	122
Quadro 16 – Síntese das categorias de análise e interpretação.....	165

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANDES	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos profissionais da Educação
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa
APP	Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEEBEJAS	Centro de Educação Básica para Jovens e Adultos
CEMEIS	Centro Municipal de Educação Infantil
CETEB	Centro Tecnológico de Brasília-DF
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CMAE	Centro Municipal de Atendimento especializado
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCE	Diretrizes Curriculares Estaduais
DCN	Diretrizes Curriculares Nacional
DCNP	Diretrizes curriculares Nacionais para o curso de Graduação de Pedagogia
EDUCERE	Congresso Nacional de Educação
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENDIPE	Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino
ERIC	Education Resources Information Center
FOCO	Programa de Formação Inicial e Continuada dos Profissionais da Educação
FORUMDIR	Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/Centros/Departamentos de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental Valorização do Magistério
GAE	Grupo de Pesquisa Aprendizagem e Conhecimento na Prática Docer
IESM	Instituto de Ensino Superior Múltiplo
ISEs	Instituto Superiores de Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NRE	Núcleos Regionais de Educação OMS – Organização Mundial de Saúde
PDE	Programa de Desenvolvimento Educacional

PLADEPE	Plano de Desenvolvimento Pessoal
PUC-BH	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
PUCPR	Pontifícia Universidade Católica do Paraná QPM
PSS	Processo Seletivo Simplificado
SEED	Secretaria do Estado de Educação
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SESI	Serviço Social da Indústria
SicELO	<i>Scientific Eletronic Library Online</i>
SME	Secretaria Municipal de Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TICs	Tecnologias da Informação e Comunicação
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UEMA	Universidade Estadual do Maranhão
UESPI	Universidade Estadual do Piauí
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UTP	Universidade Tuiuti do Paraná

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO: TECENDO CAMINHOS, ENTRELAÇANDO SABERES E FAZERES.....	16
2	ESTADO DO CONHECIMENTO: FORMAÇÃO CONTINUADA E IDENTIDADE PROFISSIONAL DO PEDAGOGO ESCOLAR	27
3	O PEDAGOGO ESCOLAR NO CONTEXTO CONTEMPORÂNEO.....	47
3.1	O PEDAGOGO ESCOLAR: ATUAÇÕES, ATRIBUIÇÕES E FUNÇÕES	57
3.2	O PEDAGOGO NO CONTEXTO DO PARANÁ: BREVE HISTÓRICO.....	60
4	FORMAÇÃO CONTINUADA DO PEDAGOGO ESCOLAR.....	66
4.1	FORMAÇÃO CONTINUADA DO PEDAGOGO NO ESTADO DO PARANÁ	70
4.2	FORMAÇÃO CONTINUADA: UMA PROPOSTA DESENVOLVIDA PELO GRUPO DE PESQUISA APRENDIZAGEM E CONHECIMENTO NA PRÁTICA DOCENTE	79
4.3	APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL	85
5	PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DO PEDAGOGO ESCOLAR.....	89
5.1	CONCEITUANDO IDENTIDADE	89
5.2	IDENTIDADE PROFISSIONAL DO PEDAGOGO ESCOLAR	93
6	ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	99
6.1	FENOMENOLOGIA HERMENÊUTICA	100
6.2	O CONTEXTO DA PESQUISA	106
6.3	PARTICIPANTES.....	107
6.4	INSTRUMENTOS DE PESQUISA	108
6.4.1	Protocolo de observação	109
6.4.2	Entrevista semiestruturada	110
6.4.3	Projeto de Formação Continuada elaborado pelos pedagogos	111
6.4.4	Memoriais	111
6.5	PROCEDIMENTO DE PESQUISA.....	113
6.5.1	Primeira etapa de coleta de dados da pesquisa.....	114

6.5.2	Segunda etapa de pesquisa de coletas de dados da pesquisa	117
6.5.3	Terceira etapa de pesquisa de coletas de dados da pesquisa.....	119
6.5.4	Quarta etapa de pesquisa de coletas de dados da pesquisa	120
6.5.5	Quinta etapa de pesquisa de coletas de dados da pesquisa	120
6.5.6	Categorias de interpretação.....	123
7	FORMAÇÃO CONTINUADA DO PEDAGOGO ESCOLAR: TECENDO CAMINHOS, IDENTIDADES	125
7.1	FORMAÇÃO CONTINUADA PARA OS PEDAGOGOS ESCOLARES	126
7.2	ASSESSORIA PEDAGÓGICA AOS PEDAGOGOS ESCOLARES.....	137
7.3	ASSESSORIA E ACOMPANHAMENTO AOS PROJETOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA AOS DOCENTES	142
7.4	ASSESSORIA E ACOMPANHAMENTO À EQUIPE PEDAGÓGICA	149
7.5	MENTORIA: TECENDO OLHARES SOBRE O PROCESSO IDENTITÁRIO DO PEDAGOGO ESCOLAR A PARTIR DO MEMORIAL REFLEXIVO.....	154
7.6	INDICADORES DE PROPOSTA PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA PARA OS PEDAGOGOS	166
8	(IN)CONCLUSÕES.....	168
	REFERÊNCIAS.....	175
	APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	191
	(PEDAGOGO ESCOLAR).....	191
	APÊNDICE B – PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO	192
	APÊNDICE C – ESTRUTURA DO PROJETO DE FORMAÇÃO CONTINUADA....	193
	APÊNDICE D – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM O PEDAGOGO.....	194
	ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA DA PUCPR.....	196

1 INTRODUÇÃO: TECENDO CAMINHOS, ENTRELAÇANDO SABERES E FAZERES

Figura 1 – Ladrilhos em papel (frente)



Fonte: Acervo da pesquisadora (2019).

Figura 2 – Ladrilhos em papel (verso)



Fonte: Acervo da pesquisadora (2019).

Ao elaborar o meu percurso formativo, recorro inicialmente à figura 1, intitulada *Ladrilho de papel*, que apresenta uma criação própria, realizada no âmbito de um curso que participei, no segundo semestre de 2019, sobre o *Zentangle* – trata-se uma técnica de desenho abstrato, a qual ajuda na concentração, no foco e na estimulação da criatividade (KRAHULA, 2016). Essa técnica inspirou-me a refletir acerca de alguns conceitos que se relacionam com a minha pesquisa, uma vez que, ao longo do itinerário de capacitação, traça-se caminhos, entrelaçando saberes e fazeres no processo de construção da identidade profissional.

Inicialmente, socializo vivências particulares que estão relacionadas com a minha trajetória acadêmica e profissional. Assim, compartilho algumas memórias de infância. Nasci na cidade de São Miguel do Tapuio, no estado do Piauí, mas minha trajetória escolar mais significativa aconteceu na cidade de Valença - PI, local onde iniciei o processo de escolarização. Destaco, nesse período, as brincadeiras, a participação na igreja, as missas dominicais, o andar descalço, o tomar banho na chuva, o brincar de cantigas de rodas, enfim, o viver e sentir a infância como um dos momentos vitais para o desenvolvimento do ser humano.

Assim, voltar à infância é revisitar nossas memórias, e esse ato de retorno ou visita à infância, na compreensão de Arroyo (2009, p. 251), “[...] nos reeduca, [...] nos conduz. Nos

interroga, surpreende e desarticula nossas velhas respostas e concepções pedagógicas”. A infância, segundo o autor, constitui-se como uma grande educadora para professores e pedagogos, em virtude de propiciar a tradução da essência do humano. Ao centro dessa reflexão encontra-se a compreensão da necessidade de tornar o cotidiano escolar um momento pedagógico de humanização.

Ao historicizar a infância, relembro de fatos marcantes ocorridos no período em que eu tinha apenas cinco anos de idade, como, por exemplo, as conversas com minha mãe, tendo como assunto frequente a questão sobre o ser professora. Os anos se passaram e, nas práticas cotidianas, materializava-se o desejo de tornar-me professora. Portanto, para estabelecer uma compreensão dessa trajetória de constituição e profissionalização, recorro a algumas lembranças. Para Freire, as “[...] lembranças necessitam ser faladas, escritas, lidas, assumidas, afirmadas, escutadas, para poderem ganhar *status* de memória, serem lapidadas” (2008, p. 42), pois neste espaço/tempo de revisitar as memórias formativas também ocorre a constituição do profissional.

Iniciei minha trajetória como professora do ensino fundamental dos anos iniciais em 1994, após ter concluído, em 1993, o Magistério – curso de formação para professores na modalidade de ensino médio. Fazer o Magistério foi um momento decisivo, uma vez que o curso proporcionou momentos reflexivos e significativos para a minha prática pedagógica e oportunizou-me fazer o concurso para o cargo de professor do Ensino Fundamental, no qual tive aprovação. Posteriormente, tomei posse e comecei a atuar como professora nas séries iniciais do Ensino Fundamental do município de Timon, localizado no estado do Maranhão.

Essa experiência vivenciada no magistério despertou ainda mais o meu interesse em dar continuidade aos estudos na área da Educação e, por conseguinte, motivou o ingresso no curso de Licenciatura em Pedagogia na Universidade Estadual do Piauí (UESPI), realizado entre os anos de 1994 e 1998. Nesse período, tive contato com pedagogos que acompanhavam, orientavam o trabalho pedagógico e desenvolviam formações continuadas para os professores – momentos em que passei a perceber a importância da atuação desse profissional no contexto escolar.

Em 2001, acompanhei a instalação da primeira escola do ensino fundamental voltada para Educação do Campo, com turmas da 5ª a 8ª séries, na cidade de Timon. Fui a primeira professora a lecionar nas turmas dessa escola. Considero que foi um momento de muitas aprendizagens, e tal fato impulsionou a busca para uma melhor formação acadêmica. Assim, a formação inicial na área da Pedagogia contribuiu para a construção de uma base teórica que

me possibilitou articular a prática pedagógica desenvolvida ao longo da docência nas turmas da Educação do Campo.

Atuar na Educação do Campo foi uma experiência particularmente gratificante. Tive alunos que iniciaram no 6º ano do ensino fundamental e que estavam há mais de 15 anos sem estudar. Eles traziam um sentimento de desesperança, sentiam-se e julgavam-se incapazes de aprender. Não obstante, foram exatamente esses alunos que fizeram a diferença e, indo muito além das expectativas, conseguiram efetivar o grande sonho de cursar a graduação em Pedagogia. Essa experiência demonstra a importância do professor ou pedagogo em acreditar no potencial dos alunos e despertar o desejo de aprender, buscando ampliar seus horizontes, motivando-os na obtenção de uma profissionalização.

A área de promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN - 9394/96) é sentida pela existência de cursos, projetos e programas educacionais focados na formação docente. No ano de 1996, participei do Programa de Aceleração da Aprendizagem no Ensino Fundamental, voltado para a correção de distorção idade/série, oferecido pelo Centro Tecnológico de Brasília - DF (CETEB). Nesse contexto, exerci a função de coordenadora, juntamente com outros professores, até o ano de 1997.

A referida experiência despertou o meu interesse em cursar especialização em Supervisão/Coordenação na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-BH), o que ocorreu no período de 2000 a 2001. Esta especialização ampliou as oportunidades de trabalho e contribuiu para a construção de conhecimento que me permitiu aprofundar a compreensão sobre as funções do pedagogo enquanto coordenador pedagógico.

Atuei na coordenação da educação infantil e do ensino fundamental – englobando turmas do 1º ao 6º ano – em uma instituição privada, entre 2001 e 2004. Essa experiência proporcionou momentos de muitas aprendizagens com relação à atuação do pedagogo no acompanhamento e orientações das atividades pedagógicas dos professores, cuja vivência aconteceu por meio dos momentos de estudos e de reflexões sobre a nossa prática pedagógica.

Ao longo da função como coordenadora, sugeriram muitas indagações e reflexões sobre a minha atuação, ou seja, sobre a prática profissional partilhada com esses educadores. Em alguns momentos, sentia que precisava intensificar meus estudos para que pudesse oferecer, assim, uma melhor orientação e acompanhamento aos professores. Portanto, tais reflexões me ajudaram a compreender, por exemplo, quem é o pedagogo que atua no contexto escolar, como ele lida com tantas demandas educacionais e como ele articula seus saberes e fazeres na constituição de sua identidade profissional.

Já no ano de 2004, no município de Timon - MA, foi feita a Adesão ao Programa Brasil Alfabetizado, em parceria com SESI/SENAC/MEC, objetivando a Alfabetização de Jovens e Adultos. Durante a execução desse programa, trabalhei na função de coordenadora pedagógica, fazendo acompanhamento dos professores e visitas às escolas para orientações sobre a proposta pedagógica voltada para a EJA.

Essa etapa profissional proporcionou uma reavaliação direcionada ao exercício das minhas funções como pedagoga, sobretudo, enquanto responsável por oferecer subsídios pedagógicos aos professores, que em suas experiências docentes se encontravam pela primeira vez trabalhando com essa modalidade de ensino, a qual exigia um olhar atento e humano sobre o processo de aprendizagem desses educandos. Com o intuito de fortalecer a organização do trabalho pedagógico, reuníamos-nos semanalmente para realizar a avaliação das práticas pedagógicas desenvolvidas e dos saberes e fazeres que estavam sendo construídos entre professores, alunos e coordenação pedagógica.

Durante a minha trajetória profissional assumi diferentes funções. No período de 2005 a 2006 atuei na coordenação do ensino fundamental do 6º ao 9º ano, na Educação do Campo. Nessa conjuntura, atuei como pedagoga, acompanhando o trabalho dos professores nas formações e oficinas pedagógicas. Diante dos desafios encontrados, passei a compreender a importância da formação continuada do pedagogo, buscando o aperfeiçoamento profissional para atuar nas demandas advindas do contexto escolar.

No ano de 2006, atuei como professora do ensino superior no curso de Pedagogia do Instituto de Ensino Superior Múltiplo (IESM). Essa experiência permitiu-me compartilhar os saberes construídos como pedagoga na educação básica e provocar reflexões direcionadas sobre quem é o pedagogo, suas atribuições e os saberes necessários para sua atuação na área educacional.

As experiências vivenciadas no período de 2001 a 2007, como coordenadora do curso de Formação de Professores na Modalidade Normal Nível Médio, no Colégio Múltiplo em Timon - MA, também constituiu momentos de muitas aprendizagens e reflexões sobre a formação desses profissionais. Ao mesmo tempo, essa vivência me fez repensar questões como a atuação do pedagogo enquanto profissional responsável por proporcionar momentos formativos aos docentes.

Outra experiência marcante em minha prática educativa foi a participação no Programa de Formação para os docentes da rede municipal de Timon - MA. Visando à formação continuada de professores, a Secretaria Municipal de Educação de Timon criou um programa que contemplava especificamente os professores da rede municipal – o “Programa

Integrando Saberes”. Nessa oportunidade, atuei como coordenadora de um dos módulos ofertados.

O “Programa Integrando Saberes” foi uma ação propositiva que teve como objetivo promover a formação continuada e permanente dos docentes por meio de práticas pedagógicas inovadoras e de diferentes concepções pedagógicas. O primeiro momento do programa, foi pensado para um biênio: 2007 - 2008. Posteriormente, foi estendido para os anos de 2009 até 2011. O Programa contou com a parceria da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) e do Instituto de Ensino Superior Múltiplo (IESM), primeira instituição de ensino superior privada no município de Timon - MA.

Em 2008, realizei um concurso específico para o cargo de pedagoga na rede pública municipal de Teresina - PI. A partir dessa experiência refleti sobre os seguintes pontos: de que maneira o pedagogo constrói, diante dos desafios do cotidiano escolar, a sua identidade? Como articula e organiza seu trabalho pedagógico frente a tantas demandas? O que é ser pedagogo? Com base nessas indagações, senti a necessidade de buscar o mestrado na área da educação com o propósito de ter uma melhor qualificação e, assim, contribuir com o processo de formação de professores e pedagogos.

Nesse contexto, a rede municipal de Timon - MA firmou, em 2008, uma parceria com a Rede Positivo de Ensino voltada à formação específica dos docentes da Educação Infantil. Ao visitar a sede da instituição na cidade de Curitiba - PR, despertei ainda mais o interesse em investir na formação continuada, especificamente, no mestrado. Afinal de contas, percebi que poderia ter mais oportunidades nos processos seletivos em várias instituições de ensino.

Outro fator que contribuiu com a realização do mestrado em Curitiba foi a liberação da Licença destinada aos estudos, que foi concedida pela Prefeitura Municipal de Timon - MA; além disso, o fato ter familiares morando na capital paraense também possibilitou minha estadia.

Na busca pelo aperfeiçoamento profissional, no período de 2013 a 2015, fiz o Mestrado em Educação na Universidade Tuiuti do Paraná (UTP), que resultou no trabalho intitulado “Uma investigação sobre a indisciplina na Educação Infantil”. Nesta pesquisa, busquei investigar quais as implicações da indisciplina para a relação pedagógica na Educação Infantil, tendo em vista que, nas minhas experiências profissionais como pedagoga e coordenadora pedagógica, ouvi vários relatos de professores sobre a dificuldade de lidar com algumas situações de indisciplina.

A pesquisa no mestrado ratificou que há uma lacuna na formação desses profissionais quanto à temática abordada, portanto, é válido destacar que a questão da formação continuada

se constitui como um tema de grande relevância e esteve sempre presente nas minhas inquietações e reflexões, compreendendo-a como um dos elementos fundamentais para a melhoria educacional. Assim sendo, segui em busca do doutorado com foco na formação continuada do pedagogo escolar.

No período que ainda estava no mestrado, resolvi cursar uma especialização em Psicopedagogia oferecida pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), no período de 2014 a 2015. A finalidade era aprofundar os conhecimentos sobre o processo de aprendizagem, além de buscar entender como o ser humano acessa os recursos internos para avançar em suas aprendizagens.

Assim, movida pelo desejo de continuar a trajetória profissional, junto ao propósito de obter novos conhecimentos e contribuir para a construção de uma educação mais justa, humana e inclusiva, decidi, em 2018, fazer a seleção no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da PUCPR, e fui aprovada para Linha de Pesquisa Teoria e Prática na Formação Docente. Em 2019, cursei disciplinas e passei a frequentar o grupo de estudos e de pesquisa que, atualmente, investiga a Aprendizagem e o Conhecimento na Identidade Profissional do Pedagogo Escolar.

É importante ressaltar que a construção deste memorial tem uma estreita ligação com o meu objeto de estudo. Logo, ao longo da trajetória de aperfeiçoamento profissional exposta, é perceptível que a temática da formação continuada sempre fez parte do meu exercício. Neste percurso, fui construindo e ressignificando minha identidade como pedagoga, assumindo uma perspectiva crítica, reflexiva e questionadora sobre a atuação do pedagogo escolar no cotidiano da escola.

Desse modo, as experiências vivenciadas como professora e coordenadora pedagógica da educação básica, o desempenho da função de pedagoga nos municípios de Timon - MA e de Teresina - PI, os estudos realizados durante os encontros do grupo de pesquisa, os conhecimentos compartilhados com os colegas e as conversas com a orientadora contribuíram conjuntamente para o delineamento do objeto de pesquisa do doutorado, cujo foco é a formação continuada do pedagogo e a identidade profissional.

A realização do exercício de escrita desse memorial suscitou-me alguns questionamentos sobre a minha própria prática. Como me constituo enquanto profissional? Como me formo enquanto pedagoga? Como teço minha identidade de pedagoga? Com base nessas reflexões, recorri a alguns versos da poesia de Fernando Pessoa (1993), cujo título é “Identidade”, como um disparador para pensar esse percurso identitário profissional do pedagogo escolar.

A poesia de Fernanda Pessoa provoca diferentes significações sobre o termo *identidade*, pois, em algum momento da vida, o ser humano pode suscitar questionamentos de natureza ontológica. Conforme expressam os versos iniciais: “Não sei quantas almas tenho” / “Cada momento mudei” (PESSOA, 1993, p. 48). Escolho estes versos para fazer uma analogia com “a identidade do pedagogo” – que ora se apresenta como especialista da educação, ora como coordenador pedagógico, ou como orientador educacional, ou como multitarefas, enfim, um profissional versátil. Com base nisso, vejo que a minha identidade se encontra em meio a um processo de grandes aprendizagens, transformações e reflexões sobre o conjunto multifacetado da minha prática profissional.

Os termos elencados quanto à “identidade do pedagogo” são importantes para a compreensão do processo de construção identitária. Assim sendo, começo minhas reflexões: quem é o pedagogo escolar? Como ele se percebe? Como constrói sua identidade nas relações sociais? Como se percebe diante de sua prática educativa?

É perceptível que o termo identidade é um conceito que se entrelaça com o ser pedagogo. Assim, compreendo a identidade como um processo em permanente construção, uma vez que o ser humano está em constantes transformações, quer seja no âmbito pessoal, social, profissional ou institucional.

Com base nessas reflexões iniciais, busco dialogar sobre a formação continuada do pedagogo escolar, tendo em vista que esse tema sempre fez parte da minha trajetória pessoal, profissional e acadêmica durante os 25 anos de exercício no magistério, atuando tanto na educação básica quanto no ensino superior. Para tanto, é importante destacar que a formação continuada do pedagogo tem sido objeto de discussões e debates de diferentes autores, com destaque para as seguintes referências: Libâneo (2001, 2007, 2010, 2018, 2021); Brzezinski (1996, 2011); Franco, Libâneo e Pimenta (2007, 2011); Placco e Almeida (2012, 2015). Pesquisas recentes, como a de Moura (2017), Dyck (2018), Tagliavini (2019), Silva (2021), Brojato (2021), Nagel (2022) e Carvalho (2022), também trazem apontamentos essenciais para o debate e reflexões acerca da formação continuada do pedagogo escolar. Trata-se de um processo que se faz tão necessário, visto que o pedagogo é o profissional responsável pelo planejamento e pela execução do trabalho educativo escolar, alinhando professores e demais funcionários na resolução de situações didático-pedagógicas e na melhoria do ensino e da aprendizagem.

Em vista disso, compreendo ser fundamental analisar como vem sendo desenvolvida a formação continuada do pedagogo escolar e se ela tem contribuído para o aperfeiçoamento de

sua prática educativa e para a construção de sua identidade profissional, tendo em vista as demandas dos contextos de aprendizagem na atualidade.

Nesse contexto, destaco que a formação do pedagogo escolar se torna imprescindível, uma vez que suas ações estão voltadas para a melhoria dos resultados dos processos de ensino e de aprendizagem, assim como para o acompanhamento, orientações e formações a serviço dos docentes.

Nesse sentido, pensar sobre o processo de formação do pedagogo escolar implica refletir criticamente sobre o caminhar em busca da pergunta que irá nortear a investigação. Portanto, como afirmam Freire e Faundez (1985), as perguntas precisam ser concretizadas, uma vez que elas constituirão os fios condutores da pesquisa. Esses fios vão sendo tecidos um a um de forma coletiva, embora existam momentos em que se materializam na solidão dos nossos pensamentos, no encontro do eu.

Assim, a partir das reflexões iniciais acerca da formação continuada do pedagogo escolar e da identidade profissional, e levando em consideração que “[...] toda investigação se inicia por um problema com uma questão, com uma dúvida ou com uma pergunta, articulada a conhecimentos anteriores, mas que também podem demandar a criação de novos referenciais” (MINAYO, 2001, p. 18) elaborou-se a seguinte **questão de pesquisa**: O projeto de formação continuada desenvolvido pelo grupo de pesquisa contribui na constituição da identidade do pedagogo escolar que atua na Educação Básica? Em caso positivo, quais são as contribuições?

Com base na problemática exposta, defende-se a seguinte **tese**: A proposta de formação continuada – que coloca no centro a reflexão constante dos pedagogos com seus pares, o acompanhamento individual, o assessoramento pedagógico – fortalece e ressignifica a identidade profissional do pedagogo escolar.

Como **objetivo geral**, esta pesquisa propõe uma análise crítica quanto à contribuição da formação continuada para o pedagogo escolar da Educação Básica, com vistas ao fortalecimento e à ressignificação de sua identidade profissional.

Para tanto, parte-se dos seguintes **objetivos específicos**: (i) compreender a função do pedagogo escolar, considerando como cenário o estado do Paraná, e o seu processo de constituição identitária no âmbito da sua prática profissional; (ii) identificar os desafios da prática profissional do pedagogo escolar a partir da sua participação em um programa de formação continuada; (iii) interpretar elementos que caracterizam a identidade profissional das pedagogas que participaram do programa de formação continuada, mediante o exercício de sua prática profissional.

É importante destacar que esta tese tem como propósito contribuir com o debate acerca da formação continuada do pedagogo e, por conseguinte, da sua identidade profissional no âmbito escolar. Desse modo, compreende-se a necessidade de investigar como vem sendo desenvolvida a formação continuada do pedagogo escolar e se ela tem colaborado com o aperfeiçoamento de sua prática profissional e com a construção de sua identidade profissional, tendo em vista as demandas dos contextos de aprendizagens contemporâneas, sobretudo, diante das experiências que o pedagogo escolar e demais profissionais vivenciaram durante o período da pandemia da Covid-19, nos anos de 2020 e 2021, pois tais profissionais tiveram que replanejar suas ações pedagógicas para se adequar ao contexto pandêmico.

Esses anos foram, sem dúvidas, muito desafiadores para o mundo de modo geral, tendo em vista que a pandemia atingiu de forma diferente os países e as suas respectivas regiões. No cenário brasileiro, ocasionou diversos problemas, de ordem econômica, social, política e educacional. Em março de 2020, as atividades escolares presenciais foram suspensas e, nesse ínterim, professores, gestores, funcionários, tiveram que se adaptar e trabalhar em suas casas, enquanto os alunos assistiam às aulas de forma remota (RONCA; GONÇALVES, 2021).

Assim, diante deste cenário vivido nos anos de 2020 e 2021, os pedagogos, como os demais profissionais da educação, tiveram que se reinventar, reorganizar o trabalho pedagógico juntamente com os professores e com a comunidade escolar. Nessa travessia da Covid-19, depararam-se com alguns obstáculos para dar continuidade aos processos de ensino e de aprendizagem, dentre os quais ressalta-se o preparo insuficiente dos docentes para o uso das tecnologias e a falta de acesso a equipamentos tecnológicos – como celulares, tablet, notebook, entre outros – por parte de uma parcela significativa de alunos (GATTI; MENESES, 2021).

É notório que a pandemia trouxe inúmeras consequências para a humanidade, e isso foi sentido de forma muito profunda. Afinal, o contexto da Covid-19

[...] desvelou a perversa desigualdade social e econômica entre as classes sociais. Em muitas escolas, a falta de recursos tecnológicos, a falta de acesso à internet, a necessidade de ajuda das famílias no desenvolvimento das aulas, a busca ativa por alunos que deixaram de se comunicar com a escola, a necessidade de ajudar as famílias em situação de vulnerabilidade, a preocupação com os alunos em relação à fome, violência doméstica e à defasagem no aprendizado, foram alguns dos desafios e preocupações enfrentados pelos educadores. (MATSUKUMA; PLACCO, 2021, p. 88).

Conforme as autoras supracitadas, durante o contexto pandêmico observa-se que as escolas tiveram diversos desafios a serem superados, ou minimizados. Mesmo diante de tantos obstáculos, a escola buscou superar tais desafios; os professores com a equipe pedagógica realizaram um trabalho coletivo despertando nesses sujeitos a empatia, o acolhimento, o senso de responsabilidade. Como bem destacam as autoras, são avanços e aprendizagens que precisam ser mantidos, cultivados.

Outro desafio enfrentado por toda a equipe pedagógica no período entre 2020 e 2021 foi como otimizar a entrega de material impresso na casa dos alunos, ou como disponibilizar equipamentos de informática para que estes alunos não fossem prejudicados ou excluídos das atividades escolares. Em meio a tantos desafios, temos na “linha de frente” nas escolas de educação básica, quer sejam públicas ou privadas, o trabalho coletivo desenvolvido pelo coordenador pedagógico, de modo a viabilizar os processos de ensino e de aprendizagem (RONCA; GONÇALVES, 2021).

Considerando o contexto do estado do Paraná, observa-se que tal função exercida pelo coordenador pedagógico não difere da realizada pelo pedagogo escolar, pois esse profissional assume o papel de coordenar e organizar o trabalho pedagógico. E foi este profissional que também ficou na linha de frente no período da pandemia. Os profissionais da pedagogia sempre estiveram no *front*, em diferentes contextos. Diante disso, por intermédio desta pesquisa, pretende-se contribuir com o processo de análise crítica acerca da oferta de programas de formação continuada em parceria com a universidade e com escolas da rede estadual do Paraná, possibilitando, por conseguinte, um espaço/tempo para que os pedagogos possam refletir sobre sua prática profissional, almejando o fortalecimento e a ressignificação de sua identidade profissional.

Por fim, espera-se, a partir dos resultados da pesquisa realizada, colaborar para um repensar sobre as propostas de formação continuada do pedagogo escolar – que desenvolve a função de coordenação pedagógica, ou seja, assume a responsabilidade pela organização do trabalho pedagógico.

Assim sendo, esta tese está vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, da Linha de Pesquisa Teoria e Prática Pedagógica na Formação de Professores, integrando um projeto maior intitulado “Aprendizagem e identidade profissional do pedagogo escolar”. Neste percurso de investigação buscou-se fazer uma articulação entre a Pedagogia, a formação do pedagogo escolar e a identidade profissional.

A presente tese está organizada conforme a seguinte estrutura: nesta primeira seção, “Introdução: tecendo caminhos, entrelaçando saberes e fazeres”, apresenta-se o memorial descritivo articulado ao objeto de pesquisa e, em seguida, efetiva-se a contextualização da pesquisa.

Na seção 2, “Estado do conhecimento: formação continuada e a identidade do pedagogo escolar”, contextualiza-se o objeto de estudo e, a partir disso, aponta-se as contribuições e as possíveis lacunas sobre a temática em questão.

Na seção 3, “O pedagogo escolar no contexto contemporâneo”, realiza-se uma revisão da literatura sobre o pedagogo escolar – suas atuações, atribuições e funções – situando-o no contexto atual e, mais especificamente, no cenário do estado do Paraná.

Na seção 4, “Formação continuada do pedagogo escolar”, discute-se a formação do pedagogo escolar, precisamente no contexto do estado do Paraná, refletindo sobre a prática desse profissional. Na sequência, descreve-se as etapas e o desenvolvimento do projeto de formação continuada. Além disso, aborda-se a questão da aprendizagem e do desenvolvimento profissional.

Na seção 5, “O Processo identitário do pedagogo”, explora-se o conceito de identidade, apresentando, no centro do debate, a identidade profissional do pedagogo escolar.

Na seção 6, “Encaminhamento metodológico da pesquisa”, trata-se da abordagem qualitativa da pesquisa, por meio da análise e da interpretação dos dados, com enfoque fenomenológico-hermenêutico. Por conseguinte, descreve-se os procedimentos de pesquisa, os instrumentos utilizados, as categorias de interpretação, os sujeitos participantes e a contextualização do trabalho desenvolvido.

A seção 7, “Formação Continuada: tecendo caminhos, identidades”, diz respeito ao processo de Interpretação dos Resultados da Pesquisa. Assim, os dados da pesquisa – levantados por meio de entrevistas, memoriais, vídeo e protocolos de observação – são descritos e interpretados à luz do referencial teórico.

Em seguida são apresentadas as referências, os anexos e os apêndices que foram utilizados durante o processo de investigação. Para finalizar, são tecidas algumas considerações sobre a pesquisa desenvolvida; retoma-se o objeto de estudo e sugere-se algumas possíveis contribuições da pesquisa no que se refere ao programa de formação do pedagogo, com vistas à ressignificação e ao fortalecimento da identidade desse profissional.

Na seção que logo segue, edifica-se o mapeamento das pesquisas acerca da formação continuada e da identidade do pedagogo escolar, apresentando contribuições e aproximações ao desenvolvimento da temática em questão.

2 ESTADO DO CONHECIMENTO: FORMAÇÃO CONTINUADA E IDENTIDADE PROFISSIONAL DO PEDAGOGO ESCOLAR

Com a finalidade de verificar o que já foi produzido sobre a formação continuada do pedagogo escolar e a sua constituição identitária, buscou-se realizar um mapeamento no Catálogo de Teses e Dissertações, nas bases de dados da ERIC, no SciELO e nos anais da ANFOPE, EDUCERE, tendo em vista que por meio do estado do conhecimento é possível analisar o que vem sendo produzido por uma determinada área e apontar as contribuições das pesquisas, identificando as lacunas existentes em relação ao objeto de estudo investigado (ROMANOWSKI; ENS, 2006).

Para isto, foi feito um recorte dos trabalhos nos últimos sete anos, que correspondem ao período de 2014 a 2022. Observou-se, mediante o conjunto de estudos selecionados com base na linha temporal estabelecida, que tem aumentado o número de pesquisas com foco na formação do pedagogo, sobretudo, a partir da aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (DCNP) (BRASIL, 2006), que reconfiguram o perfil identitário, estabelecendo o currículo de formação para este profissional.

Assim, o levantamento das produções deu-se por meio da grande área da Educação. Para tanto, optou-se pelos seguintes descritores: “identidade profissional”, “pedagogo escolar” e “formação continuada”. A escolha por esses descritores justifica-se em razão da busca por pesquisas que se relacionam com o objeto de estudo.

O estado do conhecimento foi realizado em dois momentos – em 2020, no período de março a junho e em 2022, de março a abril – por meio do acervo eletrônico disponível nas plataformas da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)¹, da *Education Resources Information Center* (ERIC)² e da *Scientific Electronic Library Online* (SciELO)³. Além dessas bases de dados, também foram realizadas pesquisas no Congresso Nacional de Educação (EDUCERE), realizado pela instituição na qual a pesquisa é desenvolvida, e na Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), âmbito de vinculação e representatividade do profissional pedagogo.

Na base de dados BDTD, foram encontradas 537 produções, no período de 2014 a 2022, sendo 392 dissertações e 145 teses. A sistematização do levantamento aconteceu em três momentos e por meio da área do conhecimento Ciências Humanas e Educação.

¹ Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Acesso>. Acesso em: 15 mar. 2021.

² Disponível em: <https://eric.ed.gov>. Acesso em: 20 mar. 2021.

³ Disponível em: <https://www.scielo.br/>. Acesso em: 25 mar. 2021.

No primeiro momento, identificou-se 537 trabalhos a partir dos seguintes descritores: “formação continuada” e “pedagogo escolar”. De acordo com os descritores, verificou-se que há diferentes pesquisas com foco na formação inicial e continuada dos docentes, comotambém nos diversos níveis de educação.

No entanto, quando se investigou a questão da formação continuada do pedagogo e a identidade profissional, constatou-se que existem algumas pesquisas, contudo em quantidade menos expressiva quando comparado às pesquisas sobre formação docente, pois dos 537 trabalhos, foram localizados 90 com aproximação ao objeto deste estudo.

O terceiro momento se deu a partir dos 90 trabalhos localizados, sendo que destes foram selecionados 76 após a inclusão da expressão “identidade profissional do pedagogo” e “formação continuada do pedagogo”.

Na sequência, foi realizada a leitura dos resumos dos trabalhos, levando em consideração o título e as palavras-chave. Nesta etapa foi possível verificar quais trabalhos encontrados teriam correlações mais efetivas com o objeto de estudo desta pesquisa

A partir disso, utilizou-se como critério de exclusão os trabalhos que abordavam a formação de professores da educação infantil, o ensino médio, o EJA, o ensino superior e a formação inicial do pedagogo. Sendo assim, foram incluídos 31 trabalhos, entre dissertações e teses identificados na base de dados (BDTD), que apresentam maior correlação com os objetivos desta tese.

Assim, com a finalidade de organizar e sistematizar os dados das pesquisas realizadas, optou-se por apresentar o levantamento das informações da seguinte maneira: (i) dissertações; (ii) teses; (iii) artigos e resumos expandidos.

Na busca de sistematizar as informações, as mesmas serão apresentadas com base nas categorias elencadas para a análise, que são elas:

- (a) objetivo da pesquisa;
- (b) metodologia;
- (c) resultados.

Para isto, elaborou-se o Quadro 1, que contempla doze dissertações analisadas, destacando o ano, título, autor e programa de pós-graduação. Posteriormente serão apresentados os quadros que contemplam as teses, os artigos e os resumos expandidos.

Quadro 1 – Resumo do mapeamento de dissertações: Formação continuada e identidade profissional do pedagogo no Brasil: 2014 a 2022

Ano	Título	Autor(a)	Programa de pós-graduação/Localidade
2014	<i>A construção da identidade profissional do pedagogo</i>	Aline Sarmento Coura Rocha	Programa de Mestrado em Gestão de práticas educacionais – PROGEPE – Universidade Nove de Julho/SP
2015	<i>Legitimidade e reconhecimento do papel do pedagogo no processo de formação continuada dos professores da educação de jovens e adultos</i>	Liamara Aparecida Toniolo Janz	Programa de Pós-Graduação em Educação – Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná
2015	<i>Identidade do pedagogo dos anos iniciais do ensino fundamental na escola pública</i>	Juliana Maria Capeline Furman Tulio	Programa de Pós-Graduação em Educação – Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná
2016	<i>O coordenador pedagógico e a construção da sua identidade profissional</i>	Juliana Beltrão Lins	Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal de Pernambuco
2017	<i>O curso de pedagogia: permanência e novas tensões</i>	Elisângela Lisboa Micheletti	Programa de Pós-Graduação em Educação – Área de concentração: Didática, Teorias de ensino e práticas escolares – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
2017	<i>Formação do pedagogo: concepções históricas, identidade e formação humana</i>	Luciana dos Santos Müller	Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade de Passo Fundo/RS
2018	<i>O papel do pedagogo como mediador na/da formação continuada do professor</i>	Clicie Maria Cancelier Negoseki	Programa de Pós-Graduação em Educação – Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná
2019	<i>A identidade profissional do pedagogo escolar em formação continuada</i>	Helton Roberto Real	Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Católica do Paraná
2020	<i>A mediação na relação pedagogo e professor: a experiência de um programa de formação continuada</i>	Layza Karla Miliorini	Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Católica do Paraná
2020	<i>O pedagogo escolar em formação continuada: um olhar para a avaliação e o registro da aprendizagem</i>	Danielle Fátima Adada Oresten	Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Católica do Paraná
2021	<i>A metacognição e a formação continuada de pedagogos escolares</i>	Henrique Costa Brojato	Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Católica do Paraná
2022	<i>O pedagogo escolar e a formação de professores na rede estadual do Paraná: indicadores para a formação continuada</i>	Rose Maria Zaionz da Rocha Carvalho	Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Católica do Paraná

Fonte: BDTD.

Inicialmente, aborda-se a pesquisa de dissertação de Rocha (2014), com a temática *A construção da identidade profissional do pedagogo*, apresentando como objetivo identificar as ações do curso de Pedagogia que contribuem para a construção da identidade profissional do pedagogo. A metodologia adotada foi uma pesquisa documental e bibliográfica por meio de um estudo de caso e a história temática dos estudantes do último ano do curso de Pedagogia de uma instituição privada do Estado de São Paulo. Os resultados revelaram que há uma fragilidade em relação à constituição da identidade profissional do pedagogo, fato este que ocorre em virtude de as instituições de Educação Superior tentarem implementar um currículo pautado em competências e habilidades generalistas, como consta nas DCN (2006), ocasionando, dessa forma, uma fragilidade tanto na formação inicial como na atuação profissional deste profissional.

A dissertação de mestrado de Janz (2015), versando sobre a temática *Legitimidade e reconhecimento do papel do pedagogo no processo de formação continuada dos professores da educação de jovens e adultos*, teve como objetivo analisar o papel do pedagogo dos CEEBJAs da cidade de Curitiba, como mediador do processo de formação continuada dos professores da EJA. Os resultados revelaram que o pedagogo assume um papel de mediação em relação ao processo de formação continuada dos docentes dos CEEBEJAS de Curitiba, estimulando-os para uma reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas, assim como em relação ao impacto e à influência sobre o ato de ensinar os jovens e os adultos nessa modalidade de ensino.

Tulio (2015), em sua dissertação intitulada *Identidade do pedagogo dos anos iniciais do ensino fundamental na escola pública*, objetivou analisar, compreender e caracterizar a identidade do pedagogo escolar atuante na escola pública. A metodologia apresenta um caráter qualitativo. Os resultados revelaram que a identidade do pedagogo (escolar), atuante da Rede Municipal de Educação de Curitiba, é constituída pelas dimensões epistemológica, profissional, política e relacional. Além das multidimensões (social, psicológica, afetiva, emocional, entre outras) que também se constituem como elementos do processo identitário da prática do pedagogo escolar.

Na pesquisa de mestrado de Lins (2016), denominada *O coordenador pedagógico e a construção da sua identidade profissional*, o objetivo foi investigar e compreender os processos de construção da identidade profissional do coordenador pedagógico, visando, assim, discutir a constituição atual desse profissional em evidência na gestão escolar. A metodologia utilizada é uma abordagem qualitativa. Os estudos revelam que a identidade

desse profissional se encontra em processo de formação e construção, como também há uma indefinição sobre as atribuições e as funções do coordenador pedagógico.

Em seguida, a dissertação de Müller (2017), com o tema *Formação do pedagogo: concepções históricas, identidade e formação humana*, investigou as diferentes concepções sobre a formação do pedagogo, analisando as diretrizes nacionais que têm orientado a organização do curso e definido o papel do profissional no contexto da educação do Brasil. A metodologia adotada é um estudo bibliográfico analítico-hermenêutico. O estudo destaca as mudanças que ocorreram no processo de construção identitária do pedagogo. A pesquisa defende que a formação deste profissional deve ser pensada numa perspectiva humana e reflexiva de educação.

A dissertação de Micheletti (2017), intitulada *O curso de pedagogia: permanência e novas tensões*, teve como objetivo identificar os possíveis impactos decorrentes da imposição dos documentos que estabelecem reformas no curso de Pedagogia (Parecer CNE/CP nº 3/2006 e Resolução CNE/CP nº 1/2006) e quanto à concepção de pedagogo que nele está implícita para a formação inicial dos pedagogos. Trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativo. Os estudos apontam mudanças em relação à organização do curso, com destaque aos processos de redução do tempo de formação, ao “enxugamento” do currículo e aos processos de formação inicial para sua atuação profissional.

Negoseki (2018), em sua dissertação de mestrado sobre *O papel do pedagogo como mediador na/da formação continuada do professor*, buscou investigar o processo de mediação desenvolvido pelo pedagogo na/da formação continuada de professores do ensino médio noturno. A metodologia utilizada foi a abordagem qualitativa.

A pesquisa revelou que tanto professores como pedagogos possuem opiniões convergentes no que diz respeito às características da formação continuada ofertada pela mantenedora, que precisa ser repensada e planejada a partir das necessidades formativas dos docentes, destacando como essencial a mediação do pedagogo para o desenvolvimento do processo formativo em questão.

A pesquisa de dissertação realizada por Real (2019), denominada *A identidade profissional do pedagogo escolar em formação continuada*, teve como objetivo analisar criticamente os elementos constituintes da identidade do pedagogo escolar no âmbito de um programa de formação continuada. A metodologia adotada foi a pesquisa qualitativa com abordagem fenomenológica-hermenêutica.

Conforme os estudos, a identidade do pedagogo escolar apresenta-se de forma frágil, fruto de uma formação inicial indefinida, insuficiente e que prossegue também na formação

continuada. Evidenciou-se a escassez de espaços voltados à formação continuada do pedagogo. Por conseguinte, Real (2019) ressalta que os espaços de formação podem fortalecer a construção da identidade profissional enquanto educador na instituição em que o pedagogo escolar atua.

A dissertação de Oresten (2020), com o tema *O pedagogo escolar em formação continuada: um olhar para a avaliação e o registro da aprendizagem*, teve como objetivo analisar criticamente a compreensão do pedagogo escolar, em formação continuada, com relação à avaliação e ao registro das aprendizagens discentes e à sua própria prática. É uma pesquisa qualitativa, com uma abordagem fenomenológica hermenêutica. Conforme a autora, o acompanhamento e a participação do pedagogo escolar, durante o processo de construção do registro e da avaliação, acontecem de forma secundária em relação às demais tarefas.

Ainda de acordo com Oresten (2020), para o grupo de pedagogos em análise, a ata tem se constituído como um dos instrumentos mais utilizados. Em relação ao acompanhamento sobre as aprendizagens dos discentes, observou-se uma concentração na escrita, na frequência e nas notas. Por fim, a autora ressalta a importância da formação continuada para que o pedagogo escolar possa ressignificar suas práticas, bem como os processos de avaliação e de registros em relação à aprendizagem dos discentes.

A pesquisa de Miliorini (2020), abordando como temática *A mediação na relação pedagogo e professor: a experiência de um programa de formação continuada*, teve como objetivo analisar criticamente a mediação, na ótica do pedagogo escolar, entre o trabalho pedagógico e docente, a partir de um Programa de Formação Continuada. A pesquisa apresenta um caráter qualitativo com abordagem fenomenológica hermenêutica.

O estudo apontou que as relações interpessoais entre os professores e o pedagogo precisam ser repensadas, uma vez que há pouca mediação do pedagogo em relação ao processo de ensino e aprendizagem. Tal fato pode estar atrelado, segundo a autora, à rotina acelerada, aos aspectos burocráticos e administrativos e às funções extras e imediatistas que acontecem no cotidiano do pedagogo. Diante de tais demandas, a mediação do pedagogo com o professor termina ficando em segundo plano.

A pesquisa de mestrado de Brojato (2021), intitulada *A metacognição e a formação continuada de pedagogos escolares*, objetivou analisar criticamente o impacto de um programa de formação continuada em relação ao processo metacognitivo de pedagogos escolares. A metodologia é do tipo qualitativa, de abordagem fenomenológica e hermenêutica.

Conforme resultados, evidenciou-se a relevância de intensificar estudos sobre a articulação entre a perspectiva formativa metacognitiva e a formação continuada de pedagogos escolares, uma vez que a pesquisa mostrou ser possível essa articulação para a tomada de consciência sobre a identidade profissional, sobretudo, utilizando-se estratégias metacognitivas para a autorregulação e à transformação da prática.

Carvalho (2022), que produziu a pesquisa *O pedagogo escolar e a formação de professores na rede estadual do Paraná: indicadores para a formação continuada*, tendo como objetivo analisar as contribuições dos programas de formação continuada desenvolvidos nos últimos seis anos pela Secretaria de Educação do estado do Paraná (SEED) e direcionada aos pedagogos do Núcleo de Curitiba, apresentou indicadores significativos para um programa de formação continuada. A metodologia é de natureza qualitativa, na visão da fenomenologia hermenêutica. Conforme os resultados, verificou-se que há oferta de formações continuadas, no entanto, estas não atendem às necessidades de cada instituição de ensino, como também não há uma preocupação efetiva em relação à formação continuada do pedagogo.

Outro aspecto evidenciado, segundo Carvalho (2022), é que os repasses de informações e instruções realizados pela mantenedora não podem ser caracterizados como processo de formação continuada. Houve implementação de novas tecnologias com o uso de aplicativos e programas para os encaminhamentos pedagógicos, todavia, não houve um momento de qualificação para os pedagogos.

Em relação à prática da tutoria pedagógica, observou-se que, embora a mantenedora entenda o curso ofertado como uma formação continuada, as ações desenvolvidas pelos tutores não oportunizam reflexões relevantes sobre os processos educativos (CARVALHO, 2022).

Ao realizar o mapeamento das dissertações acerca das pesquisas com ênfase na formação continuada do pedagogo escolar e na sua identidade profissional, foi possível identificar alguns pontos que se aproximam com o objeto de estudo, tal como a necessidade de promover a formação continuada para o pedagogo com vistas ao fortalecimento da sua prática profissional. Esse aspecto oferece um nexo significativo entre as pesquisas abordadas e a tese em questão. Além disso, evidenciou-se, conforme as pesquisas, que há uma sobrecarga de trabalho devido às diferentes atribuições que o pedagogo escolar precisa desenvolver.

Conforme o levantamento realizado, a formação continuada do pedagogo escolar ainda é pouco investigada. Tal constatação evidencia a necessidade da produção de conhecimento sobre o processo de formação continuada do pedagogo escolar, uma vez que os estudos, até o

presente momento, não respondem às indagações que a tese se propõe. Sendo assim, esta pesquisa foca em contribuir com o debate necessário, que diz respeito à contribuição da formação continuada e ao processo de constituição da identidade profissional do pedagogo escolar.

No quadro 2, exposto logo adiante, apresenta-se o resumo das teses selecionadas considerando o foco na formação continuada do pedagogo escolar e na identidade profissional. Assim, foram analisadas nove teses, destacando-se os seguintes aspectos: ano, título, autor e o programa de pós-graduação ao qual a tese está vinculada.

Quadro 2 – Resumo do mapeamento das teses sobre a Formação continuada e a identidade profissional do pedagogo no Brasil: 2014 a 2022

Ano	Título	Autor(a)	Programa de pós-graduação/Localidade
2015	<i>Formação de pedagogo e identidade profissional: tensões sobre a diversidade de atuações profissionais</i>	Aline Daiane Nunes Mascarenhas	Programa de Pós-Graduação em Educação – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia
2016	<i>Políticas para o trabalho dos pedagogos na rede estadual de ensino do Paraná (2004 – 2015): intensificação, burocracia e possibilidades de superação</i>	Cristhyane Ramos Haddad	Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Tuiuti do Paraná
2016	<i>A constituição da profissionalidade docente de estudantes do curso de pedagogia da UFPE</i>	Magna Sales Barreto	Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal de Pernambuco
2017	<i>Formação do pedagogo e o pedagogo em formação: contrastes entre a(s) política(s) de sentido de formação nas diretrizes curriculares nacionais e as experiências formativas compreendidas na cotidianidade dos atos de currículo</i>	Gerusa do Livramento Carneiro de Oliveira Moura	Programa de Pós-Graduação em Educação, grupo de pesquisa FORMACCE – Universidade Federal da Bahia (UFBA)
2018	<i>Desenvolvimento profissional do pedagogo escolar: das ausências e invisibilidade aos saberes para a articulação das tecnologias na cultura escolar</i>	Michele Simonian Dyck	Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal do Paraná (UFPR)
2019	<i>Formação inicial dos coordenadores pedagógicos: concepções, identidades e práticas pedagógicas</i>	Osmar Hélio Alves Araújo	Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
2019	<i>Formação do pedagogo: a relação entre teoria e prática nas diretrizes curriculares do curso de pedagogia</i>	Maria Cristina Braga Tagliavini	Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal de São Carlos (UFSC)

Ano	Título	Autor(a)	Programa de pós-graduação/Localidade
2021	<i>A relação recíproca entre o pedagogo e a cultura em escolar em uma escola da rede estadual de Curitiba – PR e os impactos da pandemia da Covid-19</i>	Claudia Sebastiana Rosa Silva	Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Católica do Paraná (PUC)
2022	<i>Ser pedagogo escolar: representações sociais sobre a constituição identitária do coordenador pedagógico da rede municipal de ensino de Curitiba</i>	Jaqueline Salanek de Oliveira Nagel	Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Católica do Paraná (PUC)

Fonte: BDTD.

Mascarenhas (2015), em sua tese intitulada *Formação de pedagogo e a identidade profissional: tensões sobre a diversidade de atuações profissionais*, objetivou compreender os fatores que implicaram os processos de identificação e identidade profissionais construídos pelos estudantes concluintes do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) em relação às diversas habilitações propostas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (DCNP, 2006). A metodologia utilizada foi uma pesquisa exploratória com abordagem qualitativa.

O estudo realizado apontou que a carga horária do curso de pedagogia se apresenta de forma insatisfatória. Desse modo, o perfil profissional pauta-se especificamente na educação infantil e no ensino fundamental. Além disso, os conhecimentos profissionais, no que se refere à atuação do pedagogo em diferentes espaços, conforme prevê as DCNP, são escassos; assim como também são frágeis os conhecimentos vinculados às metodologias de ensino. A formação inicial pouco contribui para o processo de construção da identidade profissional, denotando uma crise identitária e uma sensação de não pertencimento à futura profissão (MASCARENHAS, 2015).

Barreto (2016), em sua tese *A constituição da profissionalidade docente de estudantes do curso de pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco*, teve como objetivo compreender os elementos que constituem a profissionalidade de estudantes na formação inicial no curso de pedagogia da UFPE. A metodologia utilizada foi a abordagem de pesquisa qualitativa. O estudo aponta as dificuldades e facilidades apresentados pelas estudantes durante o processo formativo profissional. Dentre as maiores dificuldades, a pesquisa centra-se com mais ênfase nas relações interpessoais do que em questões estruturais, ideológicas ou didáticas.

Haddad (2016), em sua tese *Políticas para o trabalho dos pedagogos na rede estadual de ensino do Paraná (2004 – 2015): intensificação, burocracia e possibilidades de superação*,

objetivou pesquisar as políticas para o trabalho dos pedagogos no estado do Paraná, no período de 2004 a 2015, por ocasião da implantação do Plano de Carreira do Professor da Rede Estadual da Educação Básica desse Estado. A metodologia de pesquisa utilizada foi a documental com cunho bibliográfico. Em relação ao Plano de Carreira do Professor da Educação Básica do Paraná, foram verificados avanços no que tange à questão de considerar os pedagogos como professores, garantindo, em vista disso, o direito à aposentadoria aos 25 anos em exercício da profissão, assim como a participação em concursos públicos para vagas destinadas aos pedagogos nas escolas estaduais.

Os estudos apontam que o trabalho realizado pelo pedagogo se apresenta de um modo burocratizado, mas, mesmo diante das contradições, percebeu-se que há um trabalho de mediação nos processos de ensino e de aprendizagem realizado por esses profissionais (HADDAD, 2016).

Moura (2017), em sua tese *Formação do pedagogo e o pedagogo em formação*: contrastes entre a(s) política(s) de sentido de formação nas diretrizes curriculares nacionais e as experiências formativas compreendidas na cotidianidade dos atos de currículo, objetivou compreender os contrastes entre as políticas de formação no dispositivo legal das Diretrizes Curriculares para a formação do pedagogo (DCN) e as experiências formativas na cotidianidade dos atos de currículo de um curso de Pedagogia, licenciatura, na cidade de Salvador - BA. A metodologia utilizada foi um estudo de caso de base qualitativa, com características etnográficas, inspirado na etnopesquisa crítica e multirreferencial e na pesquisa contrastiva. Os resultados apontaram que, no curso pesquisado, em relação à formação do pedagogo, há uma preocupação e uma centralidade no cuidado com a formação do sujeito, que transcende aos conteúdos, para além do processo de escolarização. Na perspectiva da autora, o pedagogo, no contexto investigado, é visto como o gestor da formação.

O trabalho de Dyck (2018), com a temática *Desenvolvimento profissional do pedagogo escolar*: das ausências e invisibilidade aos saberes para a articulação das tecnologias na cultura escolar, objetivou elencar categorias de saberes a partir da relação entre as práticas e as necessidades formativas dos pedagogos escolares frente às tecnologias digitais na cultura engendrada na escola. Assim, a pesquisa anuncia a necessidade de focar no desenvolvimento profissional específico que contemple as necessidades e os saberes do pedagogo escolar, ou seja, um “[...] saber complexo exigido e mobilizado na prática, denominado saber formativo organizador pedagógico de conteúdo tecnológico” (DYCK, 2018, p. 8).

Na tese de Tagliavini (2019), intitulada *Formação do pedagogo: a relação entre teoria e prática nas diretrizes curriculares do curso de pedagogia*, o objetivo foi compreender a história da criação e o desenvolvimento dos cursos de Pedagogia no Brasil, bem como os embates teórico-práticos acerca das diretrizes curriculares, entre os educadores e especialistas em educação, especialmente na ANPED, ANFOPE, ANPAE, ANDES e FORUMDIR. A metodologia utilizada foi uma pesquisa bibliográfica e documental. Os estudos apontam que existem fragmentações do currículo no curso de Pedagogia, além de uma formação pautada na dicotomia entre teoria e prática e, conseqüentemente, isso pode impactar na formação do pedagogo.

A tese de Araújo (2019), sobre *Formação inicial dos coordenadores pedagógicos: concepções, identidades e práticas pedagógicas* teve como objetivo investigar a formação inicial dos coordenadores pedagógicos, tendo como referência a construção da sua identidade e das práticas pedagógicas. Os resultados apontam que a construção da identidade profissional dos coordenadores pauta-se a partir das suas experiências teóricas e práticas, das relações com os professores, das práticas pedagógicas, mas também na mediação enquanto formador dos professores.

A tese de Silva (2021) sobre *A relação recíproca entre o pedagogo e a cultura em escolar em uma escola da rede estadual de Curitiba – PR e os impactos da pandemia da Covid-19* objetivou interpretar como a cultura escolar impacta nas práticas e rituais das relações profissionais e interpessoais considerando o contexto pandêmico de 2020-2021. A metodologia é do tipo fenomenológico e hermenêutico, na modalidade estudo de caso.

De acordo com os achados da pesquisa, evidenciou-se a ausência de uma formação continuada específica para o pedagogo das escolas estaduais do Paraná. A cultura escolar da instituição denota que a escola se configura como um ponto de referência para a comunidade escolar. Observou-se que para os pedagogos há diferentes dificuldades como, por exemplo, em relação à articulação das políticas públicas da rede estadual, impactando o movimento de rotatividade dos professores; além das dificuldades dos alunos em relação à conectividade das plataformas digitais.

A tese de Nagel (2022), com o tema *Ser pedagogo escolar: representações sociais sobre a constituição identitária do coordenador pedagógico da rede municipal de ensino de Curitiba*, teve como objetivo analisar as representações sociais constituintes da identidade profissional do coordenador pedagógico da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, relacionando-as com os elementos da prática pedagógica dessa função, considerando os

subgrupos que a exercem, conforme o contexto de atuação com o Decreto Municipal nº 88/2019, que regulamenta as atribuições da função.

A metodologia pauta-se numa perspectiva qualitativa, a partir da Hermenêutica Filosófica proposta por Gadamer (1999) e da Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 2012, 2015), com ênfase na abordagem societal (DOISE, 2001, 2011). Conforme os resultados, há consensos e dissensos entre os subgrupos quanto à prática do pedagogo escolar que atua na escola, ancorados no texto do Decreto nº 88/2019.

Com base nas pesquisas apresentadas, verificou-se que, das nove teses, duas (MOURA, 2017; TAGLIAVINI, 2019) têm como foco as questões teóricas e práticas acerca das Diretrizes Curriculares (DCNP) e as demais tratam da questão da formação do pedagogo e de sua identidade profissional. No mais, somente uma discute a formação do pedagogo articulando as competências tecnológicas (DYCK, 2018).

Diante do exposto, verifica-se que, conforme o estado do conhecimento, temos ainda incipiência e poucas pesquisas com verticalidade ao tema da nossa investigação.

Prosseguindo com o mapeamento das pesquisas, no Quadro 3, apresenta-se os trabalhos que foram identificados nas seguintes bases de dados: SciELO, ERIC, ANFOPE, EDUCERE.

Quadro 3 – Síntese dos artigos e resumos expandidos encontrados nas bases, no período de 2014 a 2022

Autoria/Ano	Título	Bases de dados
Ermenc e Vujisić-Živković (2014)	“Abordagem baseada na competência na educação de pedagogos – visão comparativa”	ERIC
Tulio e Sá (2015)	“A identidade epistemológica do pedagogo escolar”	EDUCERE
Maksimovi, Petrovic e Osmanovic (2015)	“Competências profissionais de futuros pedagogos”	ERIC
Borges <i>et al.</i> (2017)	“O curso de Pedagogia e o pedagogo: reflexões sobre sua identidade”	EDUCERE
Pereira (2017)	“Reformulação curricular dos cursos de Pedagogia: a formação do pedagogo docente em disputa”	ANFOPE
Macedo e Caetano (2017)	“A ética como competência profissional: o pedagogo em foco”	SciELO

Autoria/Ano	Título	Bases de dados
Ferreira e Pooli (2017)	“Pedagogos construindo suas identidades: entre adscrição e escolhas”	SciELO
Almeida e Gomes (2019)	“Narrativas de uma pedagogia: vivências e reflexões”	ANFOPE
Sbrissia e Banas (2019)	“Pedagogo: a construção de sua identidade profissional”	EDUCRE
Blaszko e Claro (2019)	“O pedagogo escolar em formação continuada: como ele compreende e organiza seu trabalho”	EDUCERE
Stival e Gasparim (2019)	“O papel do pedagogo na formação centrada na escola”	EDUCERE

Fontes: ERIC, ANFOPE, EDUCERE, SciELO.

Na base de dados da *Scientific Eletronic Librany Online* (SciELO), conforme o levantamento realizado no período de 2014 a 2022, dos 17 artigos identificados, apenas dois focam na formação do pedagogo.

O primeiro foi o de Ferreira e Pooli (2017), que apresentam uma pesquisa intitulada “Pedagogos construindo suas identidades: entre adscrição e escolhas”. O objetivo foi discutir as configurações das identidades dos pedagogos, tendo como referência principal as múltiplas dimensões que são oferecidas e as atividades que esses profissionais assumem no campo de trabalho. Os resultados apontam que, embora a visão acadêmica sobre o processo identitário do pedagogo tenha se transformado, as estruturas administrativas escolares continuam quase intactas.

Os autores ressaltam que poucas pesquisas têm se voltado para questões sobre como os pedagogos lidam com seus problemas no cotidiano em relação aos seguintes aspectos: suas práticas, suas experiências e suas aprendizagens, ou seja, “[...] como aprendem, como reformulam ou transgridem regras, como improvisam independente das disposições legais e políticas, como resolvem conflitos ou como elaboram novos discursos pedagógicos junto com a comunidade escolar” (FERREIRA; POOLI, 2017, p. 36).

O segundo trabalho, denominado “A ética como competência profissional: o pedagogo em foco”, de Macedo e Caetano (2017), teve como objetivo compreender a ética como competência profissional transversal e autônoma no campo da formação do pedagogo. A metodologia utilizada foi a pesquisa qualitativa. A partir dos estudos, evidenciou-se que o papel do pedagogo tem passado por transformações e que ele não se restringe somente à

docência, envolve uma multiplicidade de saberes, fazeres, habilidades, atitudes que implicam outras competências complexas, e que exige também competências sobre o aprender a aprender, a interação relacional, a dialogicidade e o trabalho cooperativo. Os autores defendem uma formação pautada na competência ética e profissional como elementos centrais para a formação do pedagogo.

Na base de dados *Educattion resources Informaton Center* (ERIC), a busca foi realizada considerando os seguintes descritores: *pedagogues* e *professional identity*. Durante o mapeamento, percebeu-se que a categoria pedagogo é abordada também enquanto pedagogo social. O levantamento iniciou-se a partir da análise dos títulos dos trabalhos publicados entre 2014 a 2022, correspondendo a 52 produções. O segundo momento se deu por meio das leituras dos resumos de 10 trabalhos que se aproximam com o objeto de estudo e, após isso, foram incluídos apenas dois trabalhos com proximidade ao objeto da tese.

O trabalho de Ermenc e Vujisić-Živković (2014), intitulado “Abordagem baseada em competências na educação de pedagogo - visão comparativa”, objetivou examinar as opiniões dos professores universitários dos Departamentos de Pedagogia e Andragogia das universidades de Ljubljana e Belgrado sobre a abordagem baseada em competências, que foi introduzida no âmbito do processo de Bolonha. A metodologia utilizada foi um estudo comparativo e qualitativo. O estudo revelou que a abordagem por competência tem uma aceitação melhor pelos entrevistados de Belgrado do que pelos de Liubliana. Os autores defendem que a competência por meio de uma perspectiva holística pode influenciar positivamente a capacidade dos alunos em utilizar os conhecimentos teóricos e as habilidades de pesquisa para lidar com os desafios da complexidade educacional. Segundo os autores, há uma necessidade de investigar e desenvolver a ideia de um modelo de competência prático, que seja adequado para o desenvolvimento profissional de pedagogos.

O trabalho de Maksimović, Petrović e Osmanović (2015), com o título “Competências profissionais de futuros pedagogos”, objetivou construir uma escala de avaliação para examinar a importância das competências que os futuros pedagogos vão adquirindo durante os estudos. De acordo com os autores citados anteriormente, os resultados apontam os seguintes fatores referentes às competências necessárias para o futuro profissional: (i) a importância de desenvolver competências pessoais ao longo do curso de estudo, exigida para um trabalho profissional de alta qualidade; (ii) a importância das habilidades de pesquisa científica, o saber profissional e a prontidão para a educação permanente; (iii) a importância de ser informado sobre a área de trabalho dos pedagogos e os requisitos da profissão; (iv) a importância do trabalho de aconselhamento pedagógico, bem como o papel dos pedagogos na

aquisição de competências profissionais exigidas para um trabalho de qualidade na prática educacional. Ainda, segundo os autores, o objetivo da formação universitária é formar futuros pedagogos para um trabalho pedagógico de qualidade, visando melhorar suas características de personalidade e torná-los capazes de suportar várias situações em sua atuação.

No portal da ANFOPE foram identificadas 313 produções, compreendendo o período de 2016 a 2021, das quais apenas duas têm como foco a formação do pedagogo. Pereira (2017) discutiu a “Reformulação curricular dos cursos de Pedagogia: a formação do pedagogo docente em disputa”. O objetivo foi identificar e analisar as concepções de docência em disputa no processo de reformulação curricular de um Curso de Pedagogia de uma universidade pública do estado do Rio de Janeiro, considerando o contexto de reformulação curricular do Curso em virtude das exigências postas pelas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (Cursos de Licenciatura, Programas e Cursos de formação pedagógica para graduados e Cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada (BRASIL, 2015).

A metodologia utilizada foi a pesquisa qualitativa. Conforme os resultados, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior ampliam a função do professor como aquele profissional responsável pela ação educativa desde o planejamento até as intervenções. Portanto, mesmo com essas ampliações, ainda continua a disputa em torno do significado da docência, impactando, conseqüentemente, na definição do perfil e do campo de atuação do pedagogo escolar (PEREIRA, 2017).

O trabalho de Almeida e Gomes (2019), intitulado “Narrativa de uma pedagoga: vivências e reflexões”, teve como objetivo desvelar autobiograficamente o que é ser uma pedagoga a partir de imbricamentos particulares da sujeita pesquisadora. A metodologia utilizada foi uma pesquisa fenomenológica de cunho autobiográfico. O estudo revela que falta clareza quanto ao papel do pedagogo e, portanto, isso pode levar esse profissional a assumir diversas funções em virtude das demandas do cotidiano escolar. Percebeu-se que há uma lacuna na formação inicial e continuada com foco nas especificidades para o cargo de pedagogo.

Nos anais do Congresso Nacional de Educação (EDUCERE) utilizou-se os seguintes critérios: tipo de conteúdo, ano, eixo de trabalho, títulos e autores. Na edição de 2015 foram identificados 569 artigos com destaque para a formação; na edição de 2017, 207 artigos com ênfase na formação; e, na edição de 2019, 230 resumos expandidos.

Dessas produções, 18 trabalhos se aproximam do objeto deste estudo. Após a leitura integral dos artigos, selecionou-se cinco trabalhos que abordam a formação do pedagogo,

tendo em vista que as demais produções destacam a formação dos docentes em diferentes níveis e temáticas.

Sbrissia e Banas (2019), com o trabalho “Pedagogo: a construção de sua identidade profissional”, objetivaram apresentar a trajetória e a construção da identidade profissional de três pedagogas. A metodologia é de natureza qualitativa, por meio de um estudo de caso que teve como ponto de partida uma análise da história de vida de três pedagogas. Os resultados revelaram que a escolha do curso pelas pedagogas é decorrente da identificação pessoal e que a experiência profissional é essencial para saber lidar com situações cotidianas em sala de aula. Para as participantes da pesquisa, ser bom pedagogo implica ter comprometimento com seu trabalho e estar em constante atualização, bem como requer competências e habilidades profissionais para serem desenvolvidas no cotidiano escolar.

O trabalho de Blaszko e Claro (2019), denominado “O pedagogo escolar em formação continuada: como ele compreende e organiza seu trabalho”, teve como objetivo identificar como o pedagogo compreende e organiza seu trabalho na escola, destacando a importância da formação continuada nessa instituição. A metodologia utilizada é de caráter qualitativo com abordagem fenomenológica e hermenêutica. A pesquisa aponta que as pedagogas participantes demonstram compreender seu papel na organização do trabalho dos professores e buscam várias formas de acompanhar e orientar os trabalhos dos docentes, procurando desenvolver ações formativas que façam as articulações entre teoria e prática.

Stival e Gasparim (2019), com a temática “O trabalho do pedagogo centrado na escola”, objetivaram apresentar uma pesquisa empírica sobre a formação continuada focada na atuação do pedagogo em escolas de educação básica – ensino fundamental. A metodologia utilizada foi uma pesquisa qualitativa. Conforme os resultados, os autores defendem que a formação continuada deve ser centrada na escola, com base em um plano de formação, contribuindo como um fio condutor para os momentos de formação, de reflexões, de mudança de postura no trabalho desenvolvido. Além disso, constituir-se pedagogo formador exige uma postura investigativa que implica estar aberto ao processo de aprender e reaprender, como também à troca de experiências a partir de um ambiente de trabalho colaborativo.

O trabalho de Borges *et al.* (2017), abordando o tema “O curso de pedagogia e o pedagogo: reflexões sobre sua identidade”, objetivou conhecer a formação do pedagogo no Brasil com base em sua trajetória histórica e em seu contexto sociopolítico, destacando o marco regulatório que orienta sua formação para atuação nos sistemas de ensino. A metodologia utilizada é uma pesquisa com abordagem qualitativa. Os autores destacam que, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (DCNCP), o

currículo do pedagogo é formado por três eixos: docência, gestão e pesquisa. O pedagogo apresenta-se como um profissional versátil e multitarefeiro. Além disso, ele ainda não tem uma identidade definida, sendo necessário investir tanto na formação inicial desses profissionais quanto na permanente, com qualidade.

Intitulado “A identidade epistemológica do pedagogo escolar”, o trabalho de Tulio e Sá (2015) objetivou caracterizar a identidade do pedagogo e, para tanto, partiu de três dimensões – epistemológica, política e profissional – que constituem a identidade do educador, conforme os princípios anunciados pela ANFOPE (1992). Os dados sugerem que os pedagogos parecem não ter clareza teórica ou científica para delinear um método que os auxilie no desenvolvimento de sua atuação profissional. Com base nessas argumentações, os autores defendem a necessidade de construir criticamente um método que fundamente as ações, bem como as intervenções do pedagogo escolar durante a organização de seu trabalho. Também foi evidenciado que a identidade epistemológica dos pedagogos que participaram da pesquisa é vista como um processo em construção.

Após o levantamento de artigos, dissertações e teses que abordam as diferentes questões sobre a formação continuada e a identidade profissional do pedagogo, destaca-se, dentre os aspectos que as pesquisas revelaram: i) a necessidade de uma formação específica para o pedagogo; ii) a formação para o pedagogo contemplando temas atuais, como também a proposta de um método de trabalho para o pedagogo, conforme sugerido por Tulio (2015); iii) a dificuldade dos pedagogos em lidar com questões de relações interpessoais (BARRETO, 2016; MILIORINI, 2020); iv) além da necessidade de uma formação voltada para as competências tecnológicas, tal como sugere Dyck (2018).

Durante as análises das pesquisas, um fato recorrente nos trabalhos – como é possível verificar em Haddad (2016), Oresten (2020) e Real (2020) – é a abordagem da sobrecarga de atribuições e de funções que o pedagogo tem que assumir durante o seu cotidiano escolar. Em alguns momentos os pedagogos relatam que, em virtude dos processos burocráticos e administrativos, a questão pedagógica termina sendo prejudicada.

Conforme o levantamento das pesquisas, constata-se que, nos últimos oito anos, há poucos estudos sobre a formação e a identidade do pedagogo. As teses, dissertações e artigos analisados possuem aproximações, sobretudo, no que diz respeito à necessidade de rever tanto a formação inicial como a continuada dos pedagogos. Ademais, as pesquisas revelaram unanimidade em relação à sobrecarga do trabalho desses profissionais, por conta das demandas no cotidiano escolar, com destaque ao excesso de questões burocráticas e administrativas que, geralmente, compromete a dimensão pedagógica.

Assim sendo, a tese em questão traz uma proposta de formação continuada numa perspectiva metacognitiva, que promove a tomada de consciência e a autorregulação sobre a prática profissional. Trata-se de uma proposta de formação que se articula como um espaço de escuta e de reflexão crítica sobre o fazer do pedagogo, a partir da partilha dos seus pares, tendo a universidade como uma instituição formadora. Além do mais, por meio do grupo de pesquisa, realiza-se assessoramentos e acompanhamentos, visando fortalecer a prática e a ressignificação da identidade profissional do pedagogo.

Durante o processo de desenvolvimento do estado do conhecimento, apresentado anteriormente, verifica-se que, até este momento, há um número pouco expressivo de pesquisas sobre a formação do pedagogo escolar com foco na tomada de consciência e na autorregulação sobre seu desenvolvimento profissional.

No entanto, é possível perceber um movimento, embora ainda incipiente, de abordagens sobre a perspectiva metacognitiva, destacando-se as pesquisas desenvolvidas pelos seguintes autores: Real (2019), que investigou a identidade profissional do pedagogo escolar; Oresten (2020), que abordou a formação do pedagogo escolar na mediação da avaliação e registro; Miliorini (2020), que traz em sua pesquisa a mediação na relação pedagogo e professor a partir da experiência de um programa de formação; Brojato (2021), que discutiu as contribuições relevantes sobre a metacognição e a formação continuada de pedagogos escolares e Silva (2021), que investigou a relação recíproca entre o pedagogo escolar e a cultura escolar em uma escola estadual de Curitiba – PR, considerando os impactos da pandemia de Covid-19.

Em relação aos aportes teóricos acerca da formação do pedagogo e da sua identidade profissional, analisando as pesquisas levantadas, verificou-se que as referências mais citadas são: Libâneo (2001, 2010, 2018); Franco, Libâneo e Pimenta (2007, 2011); Brzezinski (2011), Placco e Almeida (2012, 2015,); Pimenta (1995, 1999, 2002) e Silva (1999). Os nomes elencados são considerados referências nacionais quando se discute a questão da formação do pedagogo escolar. Não obstante, constatou-se que houve poucas produções atuais com foco na formação do pedagogo escolar. Portanto, faz-se necessário avançar em mais pesquisas.

Diante de tais reflexões, entende-se que o estudo proposto nesta tese se faz necessário, uma vez que foram produzidas poucas pesquisas nos últimos nove anos sobre a formação do pedagogo escolar. Por consequência, percebe-se que há lacunas na temática em questão. Vale ressaltar, de acordo com pesquisas realizadas por meio do estado do conhecimento e de estudos feitos por Placco, Almeida e Sousa (2012, 2015, 2021), que urge a implantação de políticas que contemplem uma formação específica para este profissional, a qual deve ir além

dos estudos teóricos que fundamentam suas concepções educacionais e as práticas pedagógicas dos professores que estão sob a sua responsabilidade.

Portanto, diante das leituras e estudos realizados, verifica-se que a formação do pedagogo tem se constituído objeto de investigação em diferentes grupos de pesquisas de Programas de Pós-Graduação em Educação. Isso denota o papel das universidades em produções de pesquisas com essa temática, uma vez que elas têm contribuído com debates, discussões e têm se aproximado de diferentes instituições de ensino da educação básica.

Nesse contexto, emerge a necessidade de as instituições de ensino superior desenvolverem pesquisas não só com foco na formação dos docentes, mas também sobre a formação do pedagogo que atua na educação básica enquanto coordenador pedagógico responsável pela organização do trabalho pedagógico, juntamente com os professores. Como exemplo, ressalto a Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), que vem, ao longo de mais de 10 anos, intensificando e desenvolvendo pesquisas na formação continuada de docentes e pedagogos em diferentes níveis de ensino.

Dentre os estudos desenvolvidos no âmbito do grupo de pesquisa sediado na PUCPR, apresento os autores que já tiveram seus trabalhos concluídos: Silva (2021), Brojato (2021), Oresten (2020), Miliorini (2020) e Batista (2019). As pesquisas desenvolvidas pelos autores mencionados serão discutidas na seção dedicada ao estado do conhecimento. De antemão, considerando o conjunto de trabalhos citados, contata-se a relevância da pesquisa como instrumento de reflexão crítica e como ação transformadora sobre a prática educativa. De acordo com Brzezinski (2011), a pesquisa é uma construção e uma socialização do conhecimento, portanto, ela pode trazer contribuições relevantes para os sistemas de ensino e para a gestão educacional. Cumpre enfatizar que essa socialização pode ser realizada por meio de publicações, dos cursos de formação e da assessoria pedagógica. Nesse sentido, é necessário inserir os pedagogos nesse processo, por meio de debates, discussões e reflexões, tendo em vista o significado social que a profissão do pedagogo exerce no contexto educacional.

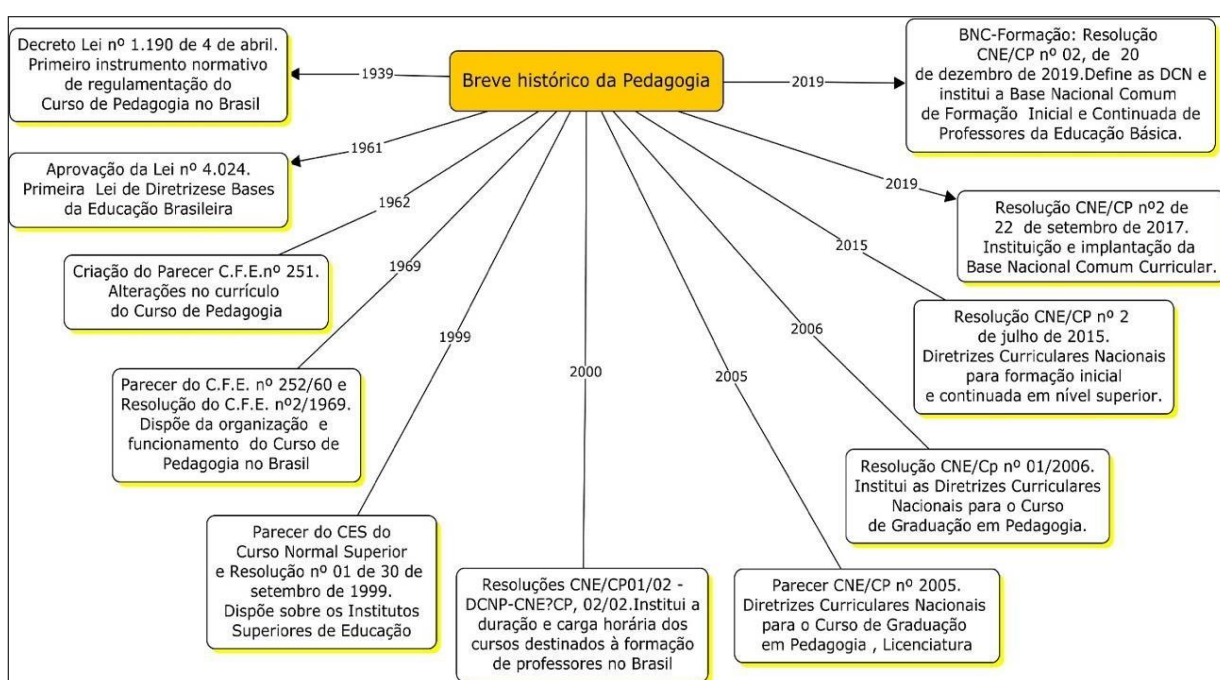
Ademais, é fundamental identificar como pensam e como agem os pedagogos em sua prática no cotidiano escolar. A partir dessa perspectiva, isso pode ser considerado como um percurso de reflexão quanto ao processo de formação desse profissional, oportunizando, nesse caso, que eles se reconheçam como sujeitos do próprio conhecimento, transformando esse conhecimento em ação crítica e reflexiva sobre suas práticas educativas (PORTILHO *et al.*, 2017).

Na próxima seção, apresenta-se um breve histórico acerca do curso de Pedagogia. Sequentemente, discute-se sobre o pedagogo no contexto contemporâneo, destacando suas atribuições e funções – mais especificamente no cenário de estado do Paraná, por ser objeto de estudo desta pesquisa.

3 O PEDAGOGO ESCOLAR NO CONTEXTO CONTEMPORÂNEO

Nesta seção, apresenta-se uma revisão de literatura com foco no pedagogo escolar. Inicialmente, são abordadas algumas reflexões para situar a Pedagogia no Brasil, salientando o processo histórico da formação e da identidade profissional do pedagogo escolar no contexto contemporâneo. Para uma melhor visualização, apresenta-se um diagrama com os principais marcos históricos da Pedagogia no contexto brasileiro:

Figura 3 – Marcos históricos do curso de Pedagogia no Brasil



Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

Ao discutir sobre a Pedagogia, faz-se necessário reportar-se aos marcos históricos e legais que compõem a linha de tempo do curso de Pedagogia, expondo alguns aspectos sobre a formação do pedagogo.

Desse modo, nesta seção, realiza-se um breve histórico para situar a questão do pedagogo escolar, uma vez que a história do curso de Pedagogia já foi bastante discutida por grandes pesquisadores, entre os quais Cambi (1999), Brzezinski (1996, 2011), Franco (2008), Libâneo (2001, 2010, 2018, 2021), Pimenta (1995, 1999, 2002, 2012) e Silva (1999).

A história da Pedagogia emergiu entre os séculos XVIII e o século XIX. Porém, é exatamente no século XIX que ela começa a ser desenvolvida como pesquisa elaborada por profissionais ligados à escola, os quais se dedicaram à organização e à instituição da

educação-instrução a partir dos modelos da sociedade moderna, que buscava a formação de técnicos e cidadãos (CAMBI, 1999).

Observa-se que o contexto histórico da Pedagogia foi marcado por diversas orientações filosóficas, mais especificamente, correntes de pensamento baseadas no positivismo e em concepções espiritualistas, que se apresentavam distantes dos processos educativos e que, de certa forma, imprimiam aos docentes um princípio de ideal “[...] que se apresentava ainda como convalidado pela própria história universal (ou época: antiga, medieval ou moderna) da pedagogia” (CAMBI, 1999, p. 22). Nesse contexto, a Pedagogia foi se configurando pela articulação das diversas ciências e saberes interdisciplinares, entrelaçando sua história com os demais conhecimentos das ciências humanas.

Assim, a transição da história da Pedagogia para a história da educação nas décadas de 1950 a 1970 tornou-se algo mais aberto, quando comparado ao que era feito anteriormente. Ou seja, ela passou a ser mais complexa e mais consciente quanto ao seu campo de pesquisa e suas possibilidades de articulação entre métodos e instrumentos variados, identificando o modo mais adequado para o desenvolvimento do próprio trabalho (CAMBI, 1999).

Segundo Brzezinski (1996), a revolução de 1930 é considerada como um marco de periodização da evolução pedagógica no Brasil, tendo em vista ser considerada uma época que possibilitou importantes manifestações educacionais, como a criação das primeiras universidades brasileiras. Além disso, os acontecimentos socioeconômicos e culturais também marcaram tal revolução e, conseqüentemente, a criação do curso de Pedagogia.

Mas é exatamente com a instituição do Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939, que o curso de Pedagogia é criado. O referido curso estava estruturado em três anos, conforme as seguintes disciplinas:

Quadro 4 – Disciplinas obrigatórias para o curso de Pedagogia

Séries	Disciplinas contempladas em cada série
Primeira Série	Complementos de Matemática; História da Filosofia; Sociologia; Fundamentos biológicos da educação; Psicologia educacional
Segunda Série	Contemplava as seguintes disciplinas: Estatística educacional; História da educação; Fundamentos sociológicos da educação; Psicologia educacional; Administração escolar
Terceira Série	Contemplava as seguintes disciplinas: História da educação; Psicologia educacional; Administração escolar; Educação comparada; Filosofia da educação (BRASIL, 1939)

Fonte: Art. 58 do Decreto-Lei nº 1.190/39.

Observa-se que a abordagem está concentrada a partir do Capítulo V, Art. 22, que dispõe sobre as disciplinas a serem ministradas nos referidos cursos ordinários da Faculdade Nacional de Filosofia, constando diferentes disciplinas. Entretanto, é perceptível que não é contemplada “uma cadeira específica” sobre a Pedagogia, como se tem na Filosofia, bem como na História da Filosofia, entre outras áreas.

Com a criação do curso de Pedagogia em 1939, a formação do pedagogo centra-se no bacharel em Pedagogia. Portanto, caso esse profissional desejasse seguir a carreira na docência, ele teria que fazer a complementação com o curso de Didática, que correspondia a um ano de estudos. Tal organização curricular foi denominada de modelo 3+1, que consistia em três anos de bacharelado e mais um ano para o curso de Didática. É perceptível que, a partir dessa organização curricular, estabelece-se uma dicotomia na formação do pedagogo e no processo de constituição identitária.

Nesse enfoque, Silva (1999) argumenta que a criação do curso foi marcada por diversas tensões e dilemas, dentre os quais destaca-se a dicotomia entre o bacharel e o licenciado. Entretanto, mesmo diante de tantos desafios em torno da criação do curso de Pedagogia, é válido mencionar que, a partir do Parecer CFE, nº 251/62, ocorreram pequenas alterações no curso, pois, além da fixação do currículo mínimo, também especificaram sua duração, indicando que tal curso deveria passar por uma redefinição. A proposta dava ênfase aos primeiros ensaios de formação superior destinados ao professor primário.

Quanto ao Parecer nº 252/1969, foi elaborado no governo militar em decorrência da Lei nº 5.540/1968, que diz respeito à reforma universitária. Tal parecer institui alterações estruturais no curso de Pedagogia, intensificando ainda mais a indefinição da identidade do respectivo curso. O referido modelo manteve um cunho tecnicista que formava, de um lado, o professor das disciplinas pedagógicas para habilitação do magistério do 2º grau e, de outro, os especialistas, orientadores educacionais, supervisores escolares, administradores escolares, inspetores escolares e planejadores educacionais (SILVA, 1999).

Na década de 1960, destaca-se a Lei nº 4024/1961, considerada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a qual manteve o curso de bacharelado para a formação do pedagogo. Após isso, tem-se o Parecer CFE nº 292/62, que regulamentou as licenciaturas. Destaca-se, ainda, como última regulamentação, o Parecer CFE nº 252/69, que extingue a dicotomia entre bacharelado e licenciatura. Porém, mantém a formação de especialistas nas diversas habilitações (LIBÂNEO, 2010).

Em relação ao Parecer nº 252/1969, foi estruturado em quatro itens: (i) o primeiro busca resgatar a história e criação do curso de Pedagogia; (ii) o segundo trata da

regulamentação e promulgação da LDB/1961; (iii) o terceiro discorre sobre os artigos da Lei nº 5.540/1968, que preconiza a formação de professores e especialistas; (iv) o quarto trata sobre a Filosofia, assim como estabelece as disciplinas do núcleo comum, bem como da parte diversificada (SILVA, 1999).

Em 1970, emergem outras iniciativas sobre as reformulações do curso de Pedagogia e das licenciaturas, tendo a participação dos organismos oficiais e entidades independentes de educadores. Conforme Libâneo (2010), é a partir da década de 1980 que se acentua o movimento de reformulação do curso de formação de professores, por meio da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais em Educação (ANFOPE). Tais acontecimentos ocorridos em torno do curso de Pedagogia favoreceram a realização de debate, dando visibilidade e impulsionando movimentos a favor da reorganização e da reformulação da proposta curricular do referido curso.

Também é na década de 1980 que algumas faculdades de educação são influenciadas por pesquisas, debates e encontros sobre a formação do pedagogo. Nesse ínterim, ocorrem suspensões ou complementações das habilitações tradicionais, de modo a promover investimentos num currículo com foco na formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental e curso de magistério (LIBÂNEO, 2010).

Diante disso, é possível afirmar que as décadas 1980 e 1990 foram marcadas por intensos debates e discussões sobre a formação do pedagogo. Porém, foram poucas alterações significativas em termos legais e de estruturação do curso. Isso porque se manteve o que preconizava o Parecer nº 252/69, ou seja, era conferido apenas o grau de licenciado, extinguindo, consequentemente, o de bacharel, que vinha tendo vigência até então. Essa extinção aconteceu por meio da segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (ARANTES; GEBRAN, 2013).

Nesse itinerário histórico, com a implantação da Lei nº 9394/96, foram homologados leis, decretos, resoluções, pareceres, com destaque para a Resolução CNE/CP nº 01, de 30 de setembro de 1999, que criou os Institutos Superiores de Educação (ISEs). Assim, tal resolução incumbiu os ISEs a oferecerem programas e cursos de formação inicial e continuada. Dentre os cursos oferecidos, destaca-se o Curso Normal Superior, que era destinado à formação de professores para atuarem na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

A partir da publicação do Decreto nº 3.276, de 06 de dezembro de 1999, que dispôs sobre a formação superior para atuar na educação básica, a atuação dos professores destinada à educação infantil e ao ensino fundamental deveria ser realizada exclusivamente por meio dos cursos normais superiores. Entretanto, o Decreto nº 3554/2000 substitui no documento a

expressão “exclusivamente” pela expressão “preferencialmente” (ARANTES; GEBRAN, 2014).

Com a resolução CNE/CP nº 01, de 2002, foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, incluídas em nível superior, ou seja, por meio de curso de licenciatura de graduação plena. No ano de 2005, foi homologada as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia, tendo como finalidade do curso a

[...] formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio de modalidade Normal e em cursos de Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos os conhecimentos pedagógicos. A formação oferecida abrangerá, integradamente à docência, a participação da gestão e avaliação de sistemas e instituições de ensino em geral, a elaboração, a execução, o acompanhamento de programas e as atividades educativas. (BRASIL, 2005, p. 6).

Em 2006, foi promulgada a Resolução CNE/CP nº 1 que fixa as diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia. Para tanto, em termos de estrutura e organização, considerou-se os seguintes aspectos: os princípios constitucionais e legais, a diversidade sociocultural e regional do país, a organização federativa do Estado brasileiro, a pluralidade de ideias e de concepções pedagógicas, a competência dos estabelecimentos de ensino e dos docentes para a gestão democrática (BRASIL, 2005).

Com a promulgação das DCNs/2006, a formação do pedagogo habilita-o a trabalhar em espaços escolares ou não escolares, permitindo a sua atuação em áreas como gestão e coordenação, ou seja, o pedagogo não fica mais restrito apenas à docência, abre-se um leque de oportunidades em que a presença do pedagogo é de suma importância.

Outro aspecto a salientar é sobre a estrutura e a organização do curso de Pedagogia, que se pauta no respeito à diversidade nacional, assim como na autonomia pedagógica das instituições de ensino, sendo que a estrutura curricular se constitui em três núcleos, com base no artigo 6º: (i) de estudos básicos; (ii) de aprofundamento e diversificação; (iii) de estudos integradores. No núcleo de estudos básicos, deve-se focar na diversidade e na multiculturalidade do povo brasileiro, centrando os estudos em literaturas e realidades pertinentes, bem como em processos de reflexão e de ação crítica. O núcleo de aprofundamento e diversificação é voltado para a atuação do profissional, priorizando o projeto pedagógico de cada instituição, visando atender às demandas da sociedade. E, por fim, o núcleo de estudos integradores visa proporcionar um enriquecimento curricular (BRASIL, 2005).

Os núcleos, além de promover a construção de referenciais teóricos e metodológicos inerentes à docência, oportunizam a inserção dos estudantes na realidade social e laboral durante as práticas docentes ao longo do curso. Como também proporcionam um aprofundamento nos estudos dos clássicos, das teorias educacionais e de questões que permeiam o cotidiano escolar, para que o pedagogo tenha condições de interpretar e de fazer as intervenções nos processos educativos, consolidando uma prática pedagógica dialógica (BRASIL, 2005).

As DCNs/2006 reafirmam a necessidade de que o pedagogo construa uma base sólida de conhecimentos teóricos e específicos para implementar, instrumentalizar e fortalecer sua prática educativa no contexto escolar. Em se tratando da formação do pedagogo, a Resolução CNE/CP nº 01/2006, explicita, em seu artigo 4º, que o curso de Licenciatura de 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).

Conforme explicitam as DCNs (2006), há diferentes atividades que são de responsabilidade do pedagogo, portanto, para que este profissional tenha êxito em suas funções e atuações, destaca-se a relevância de uma política de formação continuada voltada para suas demandas e necessidades, uma vez que tais formações podem contribuir para a melhoria da prática e das intervenções pedagógicas, no sentido de ressignificar o processo de ensino e aprendizagem.

Saviani (2007), ao discutir a formação do pedagogo a partir das DCNs/2006, enfatiza a necessidade de formar novos pedagogos. Para tanto, eles precisam se apropriar da realidade em que vão atuar, ter uma base teórica que dê sustentação às suas ações de forma coerente e com uma instrumentação técnica que lhes auxiliem em sua atuação.

O autor defende uma formação que conceba a escola como locus privilegiado do conhecimento, de modo que seja socializado por meio do trabalho coletivo e que, nesse processo de formação, sejam contemplados aspectos relevantes como, por exemplo, as

atividades de gestão e a formação inicial dos especialistas, conforme preconizado no artigo 64 da LDB, tendo em vista que este profissional necessita ter um conhecimento profundo sobre a escola em que vai atuar (SAVIANI, 2007).

Nesse contexto, é válido destacar que as DCNs se tornam um marco importante no que diz respeito à formação do pedagogo, especificando, também, o campo de atuação deste profissional. Com a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, por meio da Resolução CNE/CP nº 01, de 15 de maio de 2006, ficou estabelecido o papel do pedagogo como um profissional que tem a docência como base de sua formação. Ele pode atuar tanto na área de serviços e apoio escolar, como em outras áreas, nas quais os conhecimentos pedagógicos sejam previstos. Além disso, a referida resolução extingue o Curso Normal Superior e delega ao curso de Pedagogia a responsabilidade para a formação dos professores e pedagogos.

Outro marco importante diz respeito à Resolução CNE/CP nº 2, de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada (BRASIL, 2015).

Por conseguinte, é importante ressaltar que as propostas de formação tanto inicial como continuada devem ser pautadas nos seguintes princípios: (i) sólida formação teórica e interdisciplinar; (ii) unidade teoria-prática; (iii) trabalho coletivo e interdisciplinar; (iv) compromisso social; (v) valorização do profissional da educação; (vi) gestão democrática; (vii) avaliação e regulação dos cursos de formação (BRASIL, 2015).

Tais princípios se constituem como elementos indispensáveis para a materialização do desenvolvimento profissional que acontece por meio da formação inicial e continuada. Nesse sentido, é importante compreender que a formação se constitui como um processo dinâmico e complexo, que está em constante transformações, portanto, é nesse processo, de reflexões e de entrelaçamento dos princípios mencionados anteriormente, que acontece o desenvolvimento profissional.

Sobre a formação continuada, é válido destacar que ela envolve as dimensões coletivas, organizacionais e profissionais (BRASIL, 2015). Além disso, a formação continuada

[...] implica um repensar do processo pedagógico, dos saberes, valores, e envolve atividades de extensão, grupo de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a

busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente. (BRASIL, 2015, p. 13).

Assim, entende-se que a formação continuada constitui um espaço de partilha de saberes e fazeres que pode contribuir para o desenvolvimento da prática educativa e ao fortalecimento da identidade profissional, mediante a articulação entre a teoria e a prática de forma crítica e reflexiva sobre o fazer docente. Para isto, faz-se necessário dar vozes aos professores e pedagogos, para que no exercício da profissão possam dialogar com seus pares numa perspectiva crítica, transformadora, dialógica – com vista à transformação de sua prática profissional.

Dourado (2015) defende que a formação continuada deve acontecer a partir de um projeto formativo com vistas à reflexão crítica da prática e do exercício profissional, como também do processo de construção identitária dos profissionais em educação. Assim sendo, as novas DCNs, conforme destaca o autor supracitado, denota

[...] a necessária organicidade no processo formativo e sua institucionalização ao entender que o projeto de formação deve ser elaborado e desenvolvido por meio da articulação entre a instituição de educação superior e o sistema de ensino e instituições de educação básica, envolvendo a consolidação de Fóruns Estaduais e Distrital permanentes de Apoio à Formação Docente, em regime de cooperação e colaboração. (DOURADO, 2015, p. 307).

Nesse sentido, penso que a parceria da universidade e das instituições de educação básica constitui um espaço para o fortalecimento da formação continuada, tendo em vista ser o lócus da produção social do conhecimento em diferentes áreas do saber. Para isto, é fundamental que as instituições formadoras repensem suas propostas de formação, levando em conta a necessidade dos professores. Além disso, é de suma importância fazer o acompanhamento e o assessoramento das escolas durante este processo de formação.

Em termos de marcos históricos, no contexto atual, destaca-se as legislações que tratam da formação docente, tal como a DCN-BNC-Formação, que atualiza e revisa a Resolução CNE/CP nº 2, de julho de 2015, assim como altera a Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, a qual institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (licenciatura).

Ademais, considerando a legislação em vigência, cita-se a Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, que institui a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e que normatiza, a partir desta resolução, como devem ser organizados os currículos da educação

básica, trazendo também orientações sobre os cursos de formação de professores da educação básica a partir da BNCC-Formação (BRASIL, 2019).

Cabe ressaltar que a proposta BNC-Formação tem sido bastante criticada por vários pesquisadores e entidades como o ENDIPE, ANFOPE, ANPED, entre outras, tendo em vista o curto espaço/tempo para os debates com essas entidades e demais pesquisadores e profissionais da educação. Nesse sentido, observa-se que na ocasião do estabelecimento da Resolução CNE/CP nº 2/2015 ocorreu um intenso diálogo com os profissionais da educação, com as entidades e com o meio acadêmico (FREITAS; MOLINA, 2020).

Enquanto a Resolução de nº2/2015 valoriza a formação inicial e continuada, garantindo a continuidade do processo de formação docente a partir das políticas de Estado e estabelecendo a organização curricular dos cursos de formação com foco em três dimensões – o núcleo de formação geral, o núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos e o núcleo de estudos integradores – a BNC-Formação retroage neste aspecto, tendo em vista que ela se pautava numa proposta de competências predeterminadas pela BNCC.

Ou seja, a proposta da BNC-Formação centra-se em competências e habilidades, seguindo a lógica da BNCC, a qual se constitui de um documento de caráter normativo que guia a construção dos currículos de todas as escolas do território brasileiro, definindo as aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver durante o processo formativo da educação básica, levando em consideração os seguintes aspectos: intelectual, físico, cultural, social e emocional, bem como o desenvolvimento pleno do ser humano de forma integral (BRASIL, 2019).

O artigo 4º das DCN-BNC apresenta as competências específicas à formação docente, com foco em três dimensões consideradas essenciais para a sua atuação. A primeira é a dimensão I – conhecimento profissional – que exige o domínio do objeto de conhecimento e saber como ensiná-lo. A dimensão II – prática profissional – requer planejar as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens. Enquanto a dimensão III refere-se ao engajamento profissional, que exige comprometimento não só com seu próprio desenvolvimento profissional, mas também com as aprendizagens dos estudantes, compreendendo que todos são capazes de aprender, de participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção de valores democráticos, ou seja, requer um engajamento profissional com as famílias e com a comunidade, visando melhorar o ambiente escolar (BRASIL, 2019).

Sendo assim, a BNC-Formação alinha-se às seguintes competências gerais e específicas que devem fazer parte do processo formativo dos docentes:

- 1) Compreender e utilizar os conhecimentos historicamente construídos para poder ensinar [...];
- 2) Pesquisar, investigar, refletir, realizar análise crítica, usar a criatividade e buscar soluções tecnológicas [...];
- 3) Valorizar e incentivar as diversas manifestações artísticas e culturais, tanto locais quanto mundiais [...];
- 4) Utilizar diferentes linguagens – verbal, corporal, visual, sonora e digital – para se expressar e fazer com que o estudante amplie seu modelo de expressão ao partilhar informações [...];
- 5) Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informações e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas docentes, como recurso pedagógico e como ferramenta de formação [...];
- 6) Valorizar a formação permanente para o exercício profissional, buscar atualização na sua área e afins, apropriar-se de novos conhecimentos e experiências que lhe possibilitam o aperfeiçoamento profissional [...];
- 7) Desenvolver argumentos com base em fatos, dados e informações científicas para formular, negociar e defender ideias, pontos de vistas e decisões comuns [...];
- 8) Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana [...];
- 9) Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos [...];
- 10) Agir e incentivar, pessoal e coletivamente, com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência, a abertura a diferentes opiniões e concepções pedagógicas. (BRASIL, 2019, p. 7).

Não obstante, reafirma-se que a proposta da BNC-Formação tem sido alvo de discussões de diferentes pesquisadores, por possuir um caráter praticista e neotecnicista, pois os elaboradores da DCN-BNC visam normatizar, de forma detalhada, a organização curricular dos cursos de formação docente, definindo suas características conforme preconiza a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (VICENZI; PICOLI, 2020). Tal resolução estabelece que todos os cursos de Licenciatura destinados à formação inicial devem ser organizados por meio de três grupos:

- I - Grupo I: 800 (oitocentas) horas, para a base comum que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais.
- II - Grupo II: 1.600 (mil e seiscentas) horas, para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos.
- III - Grupo III: 800 (oitocentas) horas, prática pedagógica, assim distribuídas:
 - a) 400 (quatrocentas) horas para o estágio supervisionado, em situação real de trabalho em escola, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora; e
 - b) 400 (quatrocentas) horas para a prática dos componentes curriculares dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, segundo o PPC da instituição formadora. (BRASIL, 2019, p. 6).

Outra crítica é que, enquanto a Resolução CNE/CP nº 2, de 2015, dá visibilidade à formação numa perspectiva da coletividade por meio de grupos de estudos e reuniões pedagógicas, a Resolução CNE/CP nº 2, de 2019, frisa um profissional que deve ser

responsável pelo seu desenvolvimento e engajamento profissional (FREITAS; MOLINA, 2020).

Com base nos marcos históricos que fundamentam o curso de Pedagogia, é perceptível que, desde a sua gênese, falta clareza sobre a função do pedagogo, ou seja, qual a identidade deste profissional? Portanto, mesmo que os debates tenham avançado, nas discussões sobre o curso de Pedagogia ainda continuam o dilema sobre a identidade profissional do pedagogo. Numa perspectiva mais ampla, nota-se que a própria organização curricular do curso de Pedagogia permanece em debate, sobretudo com a aprovação da BNC-Formação.

Em se tratando das mudanças atuais sobre a formação inicial e continuada, destaca-se que a partir do parecer CNE/CP nº 22/2022 foi estabelecida a ampliação para a implantação da Resolução CNE/CP nº 2/2019. Com efeito, o prazo limite de 2 (dois) anos para que a referida Resolução fosse implantada, foi estendido para 3(três). É importante lembrar que tal prazo foi expandido em virtude das lutas e dos grandes debates firmados por meio de entidades científicas educacionais que se posicionaram durante os eventos realizados nos anos de 2020 e 2021 (BRASIL, 2022).

Nesse contexto, é válido frisar que as mudanças na formação inicial e continuada, a partir do que preconiza a Resolução CNE/CP nº 2/2019, traz grandes implicações para formação do pedagogo, tendo em vista que a proposta desvaloriza e desconsidera as lutas e os avanços que foram conquistados com a Resolução de nº2/2015 – que se deu por meio do debate das instituições de ensino e das entidades que estiveram sempre à frente na luta pela melhoria e pela qualidade da educação. Assim sendo, com o propósito de compreender quem é este profissional, na seção seguinte discute-se sobre o pedagogo, suas atribuições e suas funções no cotidiano escolar.

3.1 O PEDAGOGO ESCOLAR: ATUAÇÕES, ATRIBUIÇÕES E FUNÇÕES

Neste subtópico, discute-se sobre o pedagogo escolar destacando aspectos sobre a sua formação, o seu campo de atuação e as suas respectivas atribuições e funções no âmbito da educação, visto que o papel do pedagogo tem relevância educativa, política e social, uma vez que o seu trabalho está voltado para o desenvolvimento da formação humana de crianças, adolescentes, jovens e adultos. Nesse sentido, compreende-se que o pedagogo “[...] é aquele que procura conjugar a teoria e a prática a partir de sua própria ação. E nessa produção específica da relação teoria-prática em educação que se origina, se cria, se inventa e se renova a pedagogia” (HOUSSAYE, 2004, p. 10).

Ou seja, o pedagogo é o profissional que atua em vários ambientes de aprendizagem a partir da prática educativa, quer seja de forma direta, quer seja indiretamente. Tal prática educativa se articula à organização e aos processos de construção e apropriação de saberes e modos de ação, com a finalidade de contribuir à promoção do ser humano em seu contexto histórico (LIBÂNEO, 2010). Além disso, o pedagogo escolar, segundo Libâneo (2010), também é considerado um especialista em educação. Para tanto, é necessário que este profissional seja capaz de atuar nos diversos campos, ter clareza e compreensão sobre o ato educativo e o processo de ensino e aprendizagem.

Na perspectiva de Houssaye *et al* (2004), o pedagogo é o profissional que busca articular a teoria e a prática por meio de uma relação dialética, de criação, de invenção e de renovação pedagógica. Portanto, para que essa ação se efetive, faz-se necessário que ele estabeleça uma sincronicidade entre a teoria e a prática em sua ação pedagógica, não podendo ser mais teórico e menos prático. Ou seja, para que a ação pedagógica deste profissional articule teoria e prática, ele precisa fazer emergir “[...] um plus na e pela articulação teoria e prática em educação. Esse é o caldeirão da fábrica pedagógica” (HOUSSAYE *et al.*, 2004, p. 10).

No entanto, para que esta articulação se consolide, é preciso investir não só na formação continuada do pedagogo, mas também na formação inicial, de modo que este profissional seja qualificado por meio de uma base sólida de diferentes conhecimentos e saberes pedagógicos que possam contribuir em sua prática diária enquanto pedagogo escolar.

Franco, Libâneo e Pimenta argumentam que o pedagogo é o profissional que “[...] estuda o que se insere na práxis da educação na sociedade” (2007, p. 83). Desse modo, este profissional, segundo os autores mencionados, precisa ter o domínio de conhecimento fundamentado em várias áreas do saber, inclusive no que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem.

Assim, o pedagogo é o profissional que articula os processos educativos, ou seja, é quem organiza as ações pedagógicas e busca novos referenciais para qualificar a sua ação, visando à melhoria do processo de ensino e aprendizagem (MILIORINI, 2020; ORESTEN, 2020; REAL, 2019).

Com relação à função e atuação do pedagogo, Libâneo (2010) afirma que existe uma diversidade de práticas educativas na sociedade e que, portanto, desde que exista uma intencionalidade nestas ações pedagógicas, há uma necessidade da presença de um pedagogo. Nesse sentido, a ação do pedagogo escolar, conforme o autor, torna-se imprescindível para auxiliar, orientar os trabalhos dos docentes no aperfeiçoamento do seu desempenho em

relação aos conteúdos, métodos, técnicas e formas de organização de classe. Ou seja, sua atuação é fundamental para a compreensão das situações que permeiam o cotidiano escolar. Ao pedagogo, é conferido algumas atribuições, dentre as quais destacam-se:

[...] as tarefas de coordenar e prestar assistência pedagógica-didática ao professor. Sua contribuição vem dos campos do conhecimento implicados no processo educativo-docente, operando uma intersecção entre a teoria pedagógica e os conteúdos-métodos específicos e a sala de aula. O pedagogo entra naquelas situações em que atividade docente extrapola o âmbito específico da matéria de ensino, entre o conhecimento pedagógico e a sala de aula. O pedagogo entra, também, na coordenação do plano pedagógico e planos de ensino, da articulação horizontal e vertical dos conteúdos, da composição de turmas, das reuniões de estudo, conselho de classe etc. (LIBÂNEO, 2010, p. 63).

Sobre a atuação desse profissional, em consonância com Libâneo (2010), ele pode atuar tanto em espaços escolares da educação formal e não formal, em ONGs, instituições de qualificação profissional, assessoria de empresa, órgãos municipais, estaduais e federais como nos casos das universidades federais e dos institutos federais, assim como nos tribunais, museus, hospitais, entre outros espaços que demandam a atuação do pedagogo.

O pedagogo, em sua atuação, necessita de uma formação consistente e bem fundamentada teoricamente para auxiliá-lo na sua prática pedagógica, em suas ações perante o grupo de professores, visando à melhoria da aprendizagem. Além disso, é preciso “[...] ter consciência da teoria que irá embasar sua prática pedagógica no decorrer de sua profissão, sem desconsiderar as contribuições teóricas das demais ciências da educação” (TULIO, 2015, p. 62).

Conforme a Resolução aprovada pelo CNE/CP: Conselho Nacional de Educação / Conselho Pleno nº 1, de 15 de maio de 2006, que diz respeito às Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia, concebe-se o pedagogo como o profissional habilitado para atuar nas seguintes dimensões: docência na educação infantil, ensino fundamental, disciplinas pedagógicas do curso de ensino médio na modalidade Normal, educação profissional, na área de serviços e apoio escolar – gestão educacional. Pode também atuar na formulação, implementação, acompanhamento e avaliação de políticas públicas e institucionais na área de educação (BRASIL, 2006).

Além dessas atribuições, o pedagogo pode ainda atuar não somente em espaços escolares, mas, também, em contextos não escolares com foco na promoção das aprendizagens em diversas fases direcionadas ao desenvolvimento humano, como também em diferentes níveis e modalidades de ensino (BRASIL, 2006).

Conforme pode-se verificar, o pedagogo possui diferentes atribuições em sua prática profissional, perpassando por diversos contextos escolares. Ele é o responsável pela articulação da organização do trabalho pedagógico no âmbito escolar. Nesse espaço, uma de suas funções reside no assessoramento pedagógico aos professores por meio de um trabalho coletivo reflexivo sobre a prática pedagógica, a partir de uma proposta metodológica que contribua para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem (BEATRIZ, 2018).

Diante das reflexões em torno do pedagogo escolar, defende-se que ele é o profissional que realiza a articulação das ações dos processos educativos juntamente com os professores, numa relação dialética, ou seja, por meio da teoria e da prática. Visando, dessa maneira, à melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

Além disso, o pedagogo é o elo entre os professores, pois é ele quem faz a mediação do processo formativo com os docentes. Portanto, partindo do princípio de que esta pesquisase volta para a realidade de um grupo de pedagogos escolares, da cidade de Curitiba, que fizeram parte de uma formação continuada realizada no período de 2018 a 2022, por meio do grupo de pesquisa *Aprendizagem e Conhecimento na Prática Docente*, da PUCPR, faz-se necessário discutir sobre o pedagogo no contexto do estado do Paraná.

3.2 O PEDAGOGO NO CONTEXTO DO PARANÁ: BREVE HISTÓRICO

O pedagogo escolar exerce um papel essencial no contexto escolar, sendo o profissional responsável pela mediação e organização do trabalho pedagógico. A ele é atribuído a função de orientar o trabalho pedagógico dos professores e realizar a orientação do processo de ensino e aprendizagem como um todo. Assim, com a finalidade de discutir sobre o pedagogo escolar, mais especificamente no contexto do estado do Paraná, apresenta-se um breve histórico com as principais legislações sobre a função e atuação desse profissional, a partir da década de 1990 até os dias atuais.

Ao contextualizar o pedagogo no estado do Paraná, é pertinente destacar alguns pontos da gestão de Álvaro Dias, que governou o estado do Paraná na década de 1990. Sua gestão foi marcada por uma política de ordem racional e administrativa, constituída por meio de políticas educacionais que tinham como finalidade a municipalização do ensino fundamental, na época compreendido de 1ª a 4ª séries, assim como da implantação de políticas compensatórias (HADDAD, 2016).

No período de 1991 a 1998, o estado do Paraná foi governado por Requião de Melo e Silva, por dois mandatos consecutivos. Sua gestão consolidou um discurso com foco na

qualidade, na eficiência, na excelência e na educação pelo gerenciamento compartilhado. Um dos pontos de destaque do seu governo foi a criação da Universidade do Professor, cuja finalidade residia em organizar propostas para a Secretaria de Educação, com cursos de capacitação organizados por empresas privadas e consultorias especializadas em recursos humanos (HADDAD, 2016).

Outra gestão em destaque é de James Lerner, a qual também teve dois mandatos consecutivos, compreendendo os períodos de 1995 a 1999 e de 1999 a 2003. Em termos de proposta educacional, Lerner procurou seguir o projeto que estava em voga desde a década de 1990, que também serviu de inspiração para os demais estados do Brasil, visando desenvolver um novo perfil profissional que atendesse às demandas e às transformações no mundo do trabalho (HADDAD, 2016).

Na gestão de Lerner, o pedagogo tinha o papel de implementar políticas do governo, ou seja, ele exercia o papel de um técnico que estava a serviço do Estado.

Os especialistas assumiram a marca histórica de um técnico a serviço do Estado. Entre as políticas pode-se destacar o Projeto de Correção de Fluxo, do Departamento de Ensino de 1º grau da SEED, elaborado sob encomenda do CENPEC - Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária da escola pública paraense na medida em que concorreu para o empobrecimento do processo educativo. (HADDAD, 2016, p. 107).

É possível afirmar que, na década de 1990, os pedagogos atuavam como supervisores de ensino e como orientadores educacionais. É somente no ano de 2000 que tais funções foram unificadas, a partir da Resolução nº 3651/2000, a qual foi denominada de “Equipe Pedagógica”. Assim, no ano de 2000, as funções de supervisor de ensino e orientador educacional unificaram-se, sob a denominação de “Equipe Pedagógica”, por meio da Resolução nº 3651/2000.

Ao empreender essa breve retrospectiva histórica sobre a legislação que trata da função e da atuação do pedagogo escolar no estado do Paraná, nota-se que a resolução vigente em 1994 estabelecia a quantidade desses profissionais conforme o número de turmas que acompanhavam. Por exemplo, entre 15 e 21 turmas contava-se com seis pedagogos, sendo três como supervisor educacional e três como orientador educacional. Com a instituição da Resolução de nº 3651/2000 observa-se que houve uma redução no quadro funcional de pedagogos, passando a restringir a composição da equipe a, no máximo, três profissionais. Ou seja, por meio dessa Resolução nº 3651/2000, efetuou-se uma redução de 50% em relação ao número de pedagogos atuantes nas escolas da rede estadual do Paraná (HADDAD, 2016).

Diante das mudanças transcorridas na década de 1990, mais precisamente após aprovação da LDB nº 9394/96, inicia-se uma luta não somente no estado do Paraná, mas no Brasil como um todo, pela melhoria e qualidade na educação, bem como pela valorização dos profissionais da educação. No caso do estado do Paraná, uma das lutas centrava-se na reivindicação para a implantação do Plano de Carreira, que foi iniciada após a LDB e amparada também pela Lei nº 9424, de 1996 (FUNDEF), a qual previa a elaboração de novos planos de carreira do magistério nos estados e municípios. Por consequência, inicia-se um projeto para implantação do referido plano (HADDAD, 2016).

Assim, na luta pela valorização profissional da educação, a APP Sindicato – Associação dos Professores do Paraná – buscou negociar um projeto comum, o qual foi arquivado em 1998. Contrapondo-se à proposta de trabalhadores em educação, o governo daquela época (Lerner) lançou o Plano de Desenvolvimento Pessoal (PLADEPE), que previa a contratação de profissionais por meio da CLT. Entretanto, com a luta intensa da APP Sindicato e a mobilização da classe dos profissionais de educação, tal projeto foi derrubado no dia 30 de agosto de 1998 (HADDAD, 2016).

No período entre 2001 e 2004, especificamente, a APP Sindicato retoma as ações para implantação do plano de carreira e, após inúmeras lutas, reuniões e negociações, chega-se a um acordo. No dia 15 de março de 2004, o governador da época, Roberto Requião, sanciona a Lei Complementar nº 104, que institui o novo Plano de Carreira do professor da Rede Estadual do Paraná e, nesse mesmo ano, foi realizado um concurso público para contratação de professores e pedagogos (HADDAD, 2016).

De acordo com Linhares (2008), com a implantação da função do professor/pedagogo, a partir de 2005, este profissional assume a responsabilidade de organizar, articular e operacionalizar os procedimentos didático-pedagógicos. Porém, à medida que assume a função como articulador desse processo, vai modificando a sua identidade funcional, tendo em vista as diferentes ações que devem ser realizadas, tais como atividades de rotina, organização e planejamento, ocasionando uma falta de clareza quanto à definição das atividades mais relevantes dentro do contexto escolar.

Assim sendo, o pedagogo na rede estadual do Paraná é o profissional que busca o diálogo entre os alunos, professores, direção, agentes educacionais e pais, por meio das relações interpessoais que são construídas no cotidiano escolar. Esse profissional assume um papel essencial na mediação da prática pedagógica, prestando serviços de assistência didático-pedagógica aos docentes, além de coordenar reuniões e grupos de estudos com foco na

formação continuada, com a finalidade de propiciar uma ação docente crítica, consciente e transformadora (LEONEL; ROSSI, 2010).

Percebe-se que o pedagogo, no contexto do estado do Paraná, assume diferentes atribuições e funções que demandam tempo e espaço para que ele possa efetivamente desenvolvê-las. Entretanto, conforme o estado do conhecimento, em virtude das diferentes atribuições, verificou-se que em muitas situações este profissional sente-se sobrecarregado em seu fazer pedagógico. Assim sendo, este olhar aponta para a necessidade de rever tais ações e atribuições, de modo que o pedagogo consiga, de fato, desenvolver sua função pedagógica.

Nesse sentido, Haddad (2016) afirma que o pedagogo tem diferentes atribuições a serem desenvolvidas no exercício do cargo, sendo que tais funções foram ampliadas em conformidade com o Edital nº 10/2007, passando a incluir o desenvolvimento de tarefas operacionais e burocráticas – como, por exemplo, o preenchimento de relatórios e fichas solicitadas pela mantenedora, por Conselhos Tutelares e pela Rede de Proteção à Criança e ao Adolescente –; a orientação dos professores sobre o preenchimento do Livro Registro de Classe e outros documentos que envolvam as questões de ordem legal e pedagógica e a atuação na gestão da escola, pois ele é o profissional que auxilia na organização das questões burocráticas pontuadas anteriormente e que fazem parte de qualquer instituição educacional.

A partir das alterações da Lei Complementar nº 103/2004, houve a junção das atribuições e funções, com destaque para o Serviço de Orientação Educacional e para o Serviço de Supervisão Escolar. Atualmente, as atribuições centram-se no acompanhamento do professor em diversas atividades de planejamento, de docência e de avaliação, além do suporte pedagógico aos professores para sua atualização e aperfeiçoamento constantes, no que diz respeito ao exercício da profissão enquanto pedagogo (BELLONI, 2008).

Em relação às atribuições e funções destinadas ao pedagogo, observa-se que são diferentes as tarefas que esse profissional desempenha durante o exercício da profissão. Conforme o edital nº 10/2007 – GS/SEED, compete ao pedagogo desenvolver as seguintes atividades:

Coordenar a elaboração coletiva e acompanhar a efetivação do Projeto Político-Pedagógico e do Plano de Ação da Escola; coordenar a construção coletiva e a efetivação da Proposta Pedagógica Curricular da Escola, a partir das Políticas Educacionais da SEED/PR e das Diretrizes Curriculares Nacionais e Estaduais; promover e coordenar reuniões pedagógicas e grupos de estudo para reflexão e aprofundamento de temas relativos ao trabalho pedagógico e para a elaboração de propostas de intervenção na realidade da escola; participar e intervir, junto à direção, da organização do trabalho pedagógico escolar no sentido de realizar a função social e a especificidade da educação escolar; sistematizar, junto à comunidade escolar, atividades que levem à efetivação do processo ensino e aprendizagem, de modo a

garantir o atendimento às necessidades do educando; participar da elaboração do projeto de formação continuada de todos os profissionais da escola e promover ações para a sua efetivação, tendo como finalidade a realização e o aprimoramento do trabalho pedagógico escolar; analisar as propostas de natureza pedagógica a serem implantadas na escola, observando a legislação educacional em vigor e o Estatuto da Criança e do Adolescente, como fundamentos da prática educativa; coordenar a organização do espaço-tempo escolar a partir do Projeto Político- Pedagógico e da Proposta Pedagógica Curricular da Escola, intervindo na elaboração do calendário letivo, na formação de turmas, na definição e distribuição do horário semanal das aulas e disciplinas, da hora-atividade, no preenchimento do Livro Registro de Classe de acordo com as Instruções Normativas da SEED e em outras atividades que interfiram diretamente na realização do trabalho pedagógico; coordenar, junto à direção, o processo de distribuição de aulas e disciplinas a partir de critérios legais, pedagógicos e didáticos e da Proposta Pedagógica Curricular da Escola; organizar e acompanhar a avaliação do trabalho pedagógico escolar pela comunidade interna e externa; apresentar propostas, alternativas, sugestões e/ou críticas que promovam o desenvolvimento e o aprimoramento do trabalho. (PARANÁ, 2007, p. 2-3).

Verifica-se, a partir do que é apresentado no edital nº 10/2007 – GS/SEED, que o pedagogo, em sua atuação, desempenha diferentes atribuições e funções, conforme citado anteriormente. Assim sendo, em seu cotidiano escolar, depara-se com muitas demandas que podem desviá-lo de suas principais ações de cunho pedagógico.

Por fim, é válido frisar que o pedagogo tem o papel de coordenar o desenvolvimento das atividades, do planejamento e da avaliação proposta pelo docente, além de acompanhar o processo de aprendizado dos estudantes, elaborando e implementando propostas que englobem o desenvolvimento de sua escola, da rede e do sistema de ensino. Viabilizando, por meio da administração dos processos pedagógicos, financeiros, de pessoal e de recursos materiais, o cumprimento das normas e da legislação educacional (PARANÁ, 2013).

Diante das diferentes atribuições, compreende-se que o pedagogo, no seu dia a dia, tem que saber lidar com as questões não só de ordem pedagógica, mas também burocráticas, as quais fazem parte de qualquer instituição. No entanto, um dos desafios a ser superado é não deixar que questões de ordem burocrática se sobreponham às pedagógicas.

Além disso, é necessário “[...] desmitificar a visão funcionalista, tanto de professores quanto de pedagogos, valorizando a inovação como um processo de desenvolvimento organizacional e de aprendizagem permanente” (LINHARES, 2008, p. 16). Entretanto, isso requer um olhar atento sobre as condições de trabalho desse profissional, pois o pedagogo desempenha um papel importante no ambiente escolar, uma vez que ele é o profissional que faz a mediação do trabalho pedagógico, “[...] agindo em todos os espaços de contradição para a transformação da prática escolar. Porém, baseado nesta concepção, sua atuação se faz para a garantia de uma educação pública e de qualidade, visando à emancipação das classes populares” (PARANÁ, 2010, p. 28).

Diante de tais reflexões sobre as atribuições e funções do pedagogo, evidencia-se a necessidade de aprofundar o tema sobre o processo de formação continuada, que será discutido na próxima seção. Por isso, também será abordado, na sequência, um pouco sobre a formação desse profissional no estado do Paraná, pois trata-se do contexto escolhido para o desenvolvimento desta pesquisa.

4 FORMAÇÃO CONTINUADA DO PEDAGOGO ESCOLAR

O pedagogo é um intelectual, desenvolve ideia em relação a seus próprios atos [...]. Ele tem ideias, e não apenas um saber-fazer; é um teórico da educação, e não só um especialista em ação. Não produz apenas um saber da educação, mas também, nesse movimento, um saber sobre a educação, ou seja, um sistema e um sentido. (HOUSSAYE, 2004, p. 25).

Ao iniciar as reflexões sobre a questão da formação, remete-se primeiramente ao termo formação, que se origina do latim “[...] *formare*, que, como verbo transitivo, significa dar forma e, como verbo intransitivo, colocar-se em formação, como verbo pronominal, ir-se desenvolvendo uma pessoa” (DONATO, 2002, p. 138 *apud* VEIGA, 2009, p. 26).

Quando se trata da formação dos docentes, tal termo refere-se ao “[...] ato de formar o docente, educar o futuro profissional para o exercício do magistério” (VEIGA, 2009, p. 26). Assim, nesta pesquisa, concebe-se a formação continuada como um processo permanente, realizado por meio de uma reflexão crítica, com o objetivo de transformar a prática educativa.

Por conseguinte, urge um maior investimento tanto na valorização profissional, o que demanda rever as condições de trabalho dos docentes, quanto na criação de um espaço de trabalho coletivo entre os pares, buscando uma educação crítica e emancipatória. Para tanto, é necessário ter em vista que o processo de formação é “[...] multifacetado, plural, tem início e nunca tem fim. É inconcluso e autoformativo” (VEIGA, 2009, p. 26).

Portanto, entende-se que este processo de formação também se constitui como um entrelaçamento da formação pessoal e profissional, por meio da articulação teórica e prática, a partir de um processo dialético, reflexivo e crítico sobre a prática profissional, uma vez que o exercício da profissão “[...] mobiliza valores construídos ao longo da vida e desafia as reflexões, ações desenvolvidas ao longo da formação inicial e, nesse confronto, gera novas aprendizagens, formação e sempre novas formas de ser e estar na vida e na docência”(BRAGANÇA, 2009, p. 503).

Em relação à formação do pedagogo escolar, verificou-se, conforme o estado do conhecimento e das leituras feitas durante a pesquisa, que há poucos referenciais com foco na formação continuada do pedagogo, portanto, ao discutir esse conceito recorre-se aos estudos de Garcia (1999), Gatti (2019) e Nóvoa (2009), tendo em vista que tais autores abordam a formação de professores e compreendendo, a partir das DCN (2006), que o pedagogo tem a docência como componente de sua formação inicial. Por essa razão, as contribuições de tais autores são salutares para a discussão e à reflexão da formação do pedagogo escolar.

Garcia (1999), em seus estudos, afirma que o termo “formação” é utilizado sob diferentes perspectivas e tendências. Como exemplo, ele cita o caso de países como França e Itália, que fazem uso do termo em destaque para aludir à educação, à preparação e ao ensino dos professores. Enquanto os países anglófonos como África do Sul, Canadá, Estados Unidos da América, Grã-Bretanha, Irlanda e Nova Zelândia utilizam o termo em alusão à educação ou ao treino.

Ainda sobre as diferentes perspectivas quando se discute o termo formação, observa-se que no contexto brasileiro a sua utilização faz referência ao aperfeiçoamento profissional e cultural (GATTI, 2019). Outro termo que tem aproximação com a formação e os seus usos é o “desenvolvimento profissional”. Conforme defendido por Fiorentini e Crecci (2013, p. 13), o desenvolvimento profissional “[...] tende a ser associado ao processo de constituição do sujeito, dentro de um campo específico. Um processo, portanto, de vir a ser, de transformar-se ao longo do tempo ou a partir de uma ação formativa”. Ou seja, é um processo de transformações, de aprofundamento sobre os saberes teóricos e práticos, tal como defendido por Libâneo (2018).

Em vista disso, a formação continuada pode ser compreendida como um processo de desenvolvimento profissional que vai sendo materializado ao longo da vida e da carreira docente. Tal processo de formação “[...] deve ser compatível com o contexto social, político e econômico, comprometido técnica e politicamente com a construção de perspectivas emergentes e emancipatórias que se alinhem com a inclusão social” (VEIGA, 2009, p. 27).

A proposta defendida por Nóvoa (2009) tem como princípio uma formação que parta do “chão da escola”, ou seja, a partir das reflexões dos professores sobre o seu fazer pedagógico. Além disso, faz-se necessário traçar um caminho que promova espaços de aprendizagem entre os pares, troca e partilha dos saberes, dos fazeres, dos conhecimentos, das experiências vivenciadas em seu cotiando escolar.

Para tanto, há de se repensar as propostas de formação continuada para o pedagogo escolar, pois elas se constituem como elemento essencial para melhorar a qualidade da educação. Assim, dar voz a estes profissionais pode ser um dos caminhos, ou seja, ir ao encontro de suas necessidades formativas, construir junto com o grupo e com a comunidade escolar, tendo em vista que o pedagogo no exercício da sua profissão precisa articular o seu trabalho com a gestão escolar, ou seja, com equipe pedagógica.

Corroborando as discussões, Imbernón (2010) defende um processo de formação numa perspectiva dinâmica, em que os docentes possam desenvolver uma boa convivência e comunicação na escola e, conseqüentemente, oferecer essa educação aos alunos. Ademais, a

formação continuada dos docentes deve ir além de atualizações, ou seja, deve promover espaços de formação, pesquisa e inovação; espaços de imaginação, de criação – espaço este que seja também colaborativo, de partilha.

E é nesse espaço colaborativo que o pedagogo assume o papel fundamental na mediação da formação continuada dos professores, portanto, exigindo uma formação sólida, uma vez que ele é o profissional responsável por estar junto aos professores, promovendo momentos de reflexão sobre a prática pedagógica e construindo estratégias e condições de aprendizagem em conformidade com as necessidades dos educandos (JANZ, 2015).

Assim, ao se discutir a questão da formação continuada do pedagogo, é preciso repensar sobre as propostas de formação que vem sendo ofertadas, pois como sinalizam Carvalho, Boffe e Portilho (2022, p. 4) a formação continuada “[...] dentro da especificidade do trabalho do pedagogo pode levar ao conhecimento, a reflexão e a interação com seus pares, permitindo a troca de experiências, a constituição de práticas coletivas e pertinentes aquela determinada realidade”. Além disso, por meio da formação continuada, o pedagogo vai aprendendo a lidar com os desafios da prática profissional, vai fortalecendo sua identidade de forma crítica, reflexiva.

Nesta mesma direção, Oresten (2020) ressalta a importância de promover espaços formativos para que o pedagogo possa pensar e repensar a própria prática, a partir da formação continuada. Assim, nesse processo de busca pelo aperfeiçoamento profissional, ele vai fortalecendo a sua identidade, dialogando com seus pares que exercem a mesma função e transformando sua prática profissional.

Na perspectiva de Negoseki (2018), a formação continuada para o pedagogo escolar é essencial ao seu desenvolvimento profissional, pois ele vai se constituindo, (re)elaborando conhecimentos e saberes da docência. É nesse espaço/tempo que ele vai refletindo sua prática, confrontando os conhecimentos teóricos e desenvolvendo a sua autonomia profissional e intelectual.

Portanto, entende-se que a formação continuada é um elemento imprescindível para fortalecer o trabalho do pedagogo no ambiente escolar em que ele atua, uma vez que é ele o profissional responsável em promover momentos de formação e de estudos com os professores. Nesse sentido, ele exerce a função de articulador, mediador, pois é ele quem orienta os processos de formação e aprendizagem. No entanto, para exercer a função de formador, ele precisa investir na sua própria formação, ter uma base sólida, permeada pelos conhecimentos científicos.

A respeito da formação do pedagogo, é importante ressaltar o papel do Estado em promover políticas de formação continuada que contemplem o trabalho do pedagogo escolar, considerando que, nesse contexto, ele assume a função de articulador do trabalho docente, portanto, é por meio desse processo formativo que ele vai fortalecendo sua prática profissional e contribuindo para a melhoria da qualidade educacional.

Tulio (2015), em sua pesquisa de mestrado, também destaca a relevância da formação continuada do pedagogo escolar como um momento para refletir sobre sua prática profissional, estabelecendo, dessa forma, uma articulação entre a teoria e prática e compreendendo a formação como um processo contínuo para sua profissionalização.

Na pesquisa desenvolvida por Portilho, Parolin e Barbosa (2021), as autoras ressaltam a necessidade do pedagogo está instrumentalizado para atuar no grupo ao qual pertence. Para isto, ele necessita desenvolver uma boa comunicação humana e promover uma prática educacional democrática, respeitando as individualidades e o grupo, numa perspectiva dialética da formação humana.

Corroborando as discussões, Breckenfeld compreende a formação continuada do pedagogo como

[...] uma contínua e dinâmica construção de desenvolvimento profissional e, por isso, também humana e institucional, orientada à transformação do coletivo escolar para que estes, em suas atividades do cotidiano, se apropriem dos conhecimentos universalmente sistematizados e alcancem, ao mesmo tempo, objetivos mais amplos, segundo o progredir dos conhecimentos universais. Uma concepção diferenciada de formação que vise aprofundamento e instrumentalização teórica para que o pedagogo se eleve à práxis e, por meio dela seja capaz de transformar a realidade próxima e não simplesmente para alcançar interesses de outros e produzir resultados que mascarem políticas educativas de dominação de diversas formas de poder. (BRECKENFELD, 2010, p. 14).

Nesse sentido, é importante destacar que o pedagogo assume um papel fundamental no contexto escolar, pois ele é o profissional que faz a mediação e a articulação do processo de ensino e aprendizagem, é ele quem se responsabiliza pelos momentos de formação dos docentes, por meio de estudos, reuniões pedagógicas, momentos do planejamento e da articulação do projeto pedagógico. Para tanto, é preciso fortalecer os processos de formação continuada numa perspectiva investigativa, problematizadora da realidade que permeiam o trabalho pedagógico do pedagogo escolar.

Ou seja, pensar a formação continuada do pedagogo implica fortalecer momentos que oportunizem um aprofundamento teórico e prático, com vistas a transformar as situações didático-pedagógicas, o que exige uma apropriação na construção do conhecimento e, ao

mesmo tempo, que esse conhecimento possibilite a compreensão acerca da concepção de mundo, as transformações da prática, bem como o fortalecimento das transformações no coletivo escolar (CARVALHO, 2022).

Assim sendo, é importante ressaltar que concebemos a formação continuada como um processo permanente que se dá a partir da formação inicial, com vistas ao desenvolvimento do exercício profissional, tendo como base a articulação entre teoria e prática, em um movimento constante de reflexão crítica sobre as ações pedagógicas.

Portanto, ao discutir sobre a formação continuada, é preciso levar em consideração como estão sendo desenvolvidas as políticas de formação, mais especificamente a formação para o pedagogo escolar no estado do Paraná, considerando o objeto de estudo desta tese.

4.1 FORMAÇÃO CONTINUADA DO PEDAGOGO NO ESTADO DO PARANÁ

A implementação das políticas de formação para os profissionais da educação se constitui como um mecanismo importante para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, uma vez que o investimento na qualificação dos docentes e dos pedagogos é fundamental para fortalecer as práticas educativas no sentido de transformar o cotidiano escolar e potencializar as aprendizagens dos alunos.

Nesse sentido, busca-se apresentar as principais políticas e propostas de formação, a partir dos estudos de Breckenfeld (2010), Carvalho (2022), Haddad (2016), Negoseki (2018), entre outros.

Assim, dentre os marcos relevantes para a política de formação, destaca-se a Lei Complementar nº 103/2004, que instituiu o Plano de Carreira do Professor da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná, objetivando, conforme o art. 3, o aperfeiçoamento profissional contínuo, a valorização deste profissional e a melhoria do desempenho com foco na qualidade dos serviços ofertados à população do Paraná (PARANÁ, 2004).

Tal lei trouxe mudanças importantes em relação à definição da carreira, no que diz respeito ao pedagogo no contexto do Paraná, tendo em vista que, anteriormente, este profissional era visto como um especialista em educação com a função de supervisão escolar e orientação educacional. A partir da implantação e regulamentação da Lei Complementar, o pedagogo torna-se um o profissional responsável em fazer a articulação, a mediação entre os professores, assim como também cabe a ele se responsabilizar pela organização do trabalho pedagógico (HADDAD, 2016).

Ao longo desse período, observa-se que o estado do Paraná buscou efetivar diferentes leis que regulamentam a educação básica com foco na valorização dos profissionais da educação, como a Lei Complementar nº 103/2004 que institui o Plano de Carreira do Professor da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná.

Outro marco importante refere-se à aprovação do Plano Estadual de Educação (PEEPR), que objetiva valorizar a formação continuada dos professores, promovendo uma reflexão dos desafios postos no cotidiano escolar, propondo-se a atender as necessidades dos docentes e das instituições de ensino (NEGOSEKI, 2018).

Em 2004, também foi criada a Coordenação de Capacitação, sendo também instituído o Conselho de Capacitação, por meio da Resolução nº 1.457/2004 da SEED/PR, cuja finalidade reside na organização dos processos de formação continuada de professores da rede estadual. Assim, tal Resolução buscou fortalecer as políticas de formação continuada e, nesse interim, também foi criado o Programa de Formação Inicial e Continuada dos Profissionais da Educação (FOCO) (NEGOSEKI, 2018).

A partir da aprovação da Lei Complementar nº 103/2004, o estado do Paraná realizou o primeiro concurso para o cargo de pedagogo. Portanto, este profissional se destina a atuar na educação básica, desenvolvendo as funções pedagógicas, questões de planejamento, administração, entre outras.

Sobre as atribuições do Pedagogo, com base no Edital nº 37/2004, Haddad (2016) ressalta dois aspectos: a primeira questão é que este profissional assume a coordenação e a articulação do trabalho pedagógico nas escolas públicas do Paraná; a outra diz respeito às inúmeras atribuições delegadas ao pedagogo. Isso tudo sobrecarrega este profissional e, diante disso, o seu trabalho com os professores e o engajamento do processo de ensino e aprendizagem podem ficar comprometidos.

Em relação aos programas de Formação Continuada da rede estadual do Paraná, Breckenfeld (2010), em sua pesquisa de mestrado, apresenta algumas propostas de formação na tentativa de explicitar a inserção do pedagogo nessas modalidades. Entretanto, é válido mencionar que tais propostas de formação são direcionadas pela coordenação e pelo departamento da mantenedora, que busca contemplar o atendimento de programas inseridos nas políticas educacionais; assim sendo, é o departamento quem definia temas, materiais de estudos e trabalho. Assim, dentre as propostas de formação destacam-se:

A Semana ou Reunião Pedagógica – também considerada oficialmente como formação continuada, capacitação – consiste em dias previstos em calendário escolar para trabalhos de estudo e planejamento e envolvem toda a comunidade interna.

O Grupo de estudo é uma modalidade de formação continuada, oferecida pelos departamentos pedagógicos da SEED desde 2005, sob a coordenação da Superintendência de Educação – SUED. Constitui-se por iniciativa e adesão de professores que assumem o compromisso de realizar estudos autônomos de textos selecionados pela SEED que contribuem para enriquecer as discussões das políticas educacionais.

O NRE-Itinerante é um projeto recente de formação continuada descentralizada, com eventos sediados nos Núcleos Regionais de Educação do Estado, que possibilita o contato direto da SEED, através do Departamento de Educação Básica, com todos os educadores em oficinas disciplinares pedagógicas. As oficinas desenvolvem suas atividades na perspectiva da efetivação das diretrizes curriculares estaduais, projetos políticos pedagógicos e nos planos de trabalho docente.

A Jornada Pedagógica, dentre todos os eventos de formação continuada, é o programa que desde 2004, vem sendo ofertado e direcionado, especificamente, para o pedagogo. Tem como foco “*a formação continuada das equipes pedagógicas e diretivas das escolas públicas estaduais para discutir, analisar e dimensionar as ações pedagógicas nas escolas*” (CGE-SEED).

O Programa de Desenvolvimento Educacional - PDE é uma política educacional considerada inovadora de formação continuada dos educadores da rede pública estadual instituída pela SEED, em parceria com a Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. É um programa que tem a duração de dois anos, sendo que no primeiro ano, o educador será afastado de suas atividades em 100 % e, no segundo ano, em 25%. (BRECKENFELD, 2010, p. 91-96, grifos do autor).

Diante desse cenário de reformas das políticas, nota-se que o estado do Paraná buscou construir e implementar políticas de formação com o propósito de melhorar a qualidade da educação. Para isso, implantou o Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE/PR), o qual, segundo Gatti, Barreto e André (2011, p. 237), faz parte da política educacional com foco em três dimensões: criação de uma nova proposta curricular com a participação de professores da rede estadual; implementação da tecnologia educacional das escolas e a valorização do professor.

No que concerne ao contexto do Paraná, o Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) constitui um dos mais relevantes programas de formação continuada no estado. Assim sendo, ele favorece o afastamento integral pelo período de um ano. Já o segundo ano da formação é destinado à realização dos estudos e orientação com um professor de universidade pública, o qual é designado para este trabalho (HADDAD, 2016).

Nessa perspectiva, Negoseki (2018, p. 68), afirma que o PDE se apresenta como uma política inovadora para a formação continuada no estado do Paraná, pois ele contempla também os anseios postos no Plano de Carreira do Magistério e baseia-se nos princípios de valorização do magistério, assim como na garantia da educação pública e de qualidade com uma gestão democrática.

Ou seja, o PDE se consolida como uma política de formação continuada, primando pela qualidade dos profissionais da educação. Um dos diferenciais desta proposta de formação

é a parceria com as universidades. Outro ponto a destacar é a permissão para o afastamento do professor durante a participação na formação.

Além disso, durante o estudo, o professor deve desenvolver uma intervenção pedagógica na realidade escolar, a partir da orientação de docentes das universidades que fazem parte do programa (RAMPAZZO *et al.*, 2013).

Importante ressaltar que o Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) defende os seguintes pressupostos para a sua materialização:

- a) reconhecimento dos professores como produtores de conhecimento sobre o processo ensino-aprendizagem;
- b) organização de um programa de formação continuada atento às reais necessidades de enfrentamento de problemas ainda presentes na Educação Básica;
- c) superação do modelo de formação continuada concebido de forma homogênea e descontínua;
- d) organização de um programa de formação continuada integrado com as instituições de ensino superior;
- e) criação de condições efetivas, no interior da escola, para o debate e promoção de espaços para a construção coletiva do saber. (PARANÁ, 2007, p. 13).

Conforme o explícito, a proposta do PDE propõe um modelo de formação com vistas à superação das experiências de políticas e ações que vinham acontecendo de forma isolada e fragmentada. Nesse sentido, ele se apresenta como uma nova política de formação continuada de valorização dos professores e pedagogos da educação básica do estado do Paraná.

Ressalta-se que ele se constitui “[...] como um conjunto de atividades organicamente articuladas, definidas a partir das necessidades da Educação Básica, e que busca no Ensino Superior a contribuição solidária e compatível com o nível de qualidade desejado para a educação pública no estado do Paraná” (PARANÁ, 2005, p. 7).

A partir da Lei nº 130, de 14 de julho de 2010, o PDE/PR torna-se uma política de formação continuada. Assim, é válido mencionar que a aprovação do PDE faz parte das lutas da APP-Sindicato em prol dos trabalhadores da educação e que culminou em várias conquistas, tais como “[...] avanços na carreira, a implantação do PDE/PR como programa de formação continuada da rede estadual de ensino do Paraná, aposentadoria aos 25 anos para os pedagogos, ingresso por concurso público, entre outras” (HADDAD, 2016, p. 116).

Embora o PDE tenha se constituído como uma política de formação continuada, é importante destacar que o programa passou por alguns períodos de descontinuidade, mesmo diante da Lei Complementar nº 103/2004, cuja orientação estabelece que tal programa deveria ter oferta anual. De encontro ao estabelecido pela referida lei, verifica-se que a última turma do PDE correspondente ao ano de 2016, além disso houve alterações na proposta de formação

continuada. Tais alterações estão regulamentadas a partir da Resolução Conjunta nº 3/2018 - SEED/SETI,

[...] a qual normatiza a oferta do Programa na Rede Pública Estadual de Ensino, no âmbito das Secretarias de Estado da Educação e da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, para aproveitamento de titulação obtida em cursos *stricto sensu*, realizados por professores do Quadro Próprio do Magistério. (SILVA; BOSCARIOLI; VERTUAN, 2020).

Neste mesmo ano de 2018, foi lançado o Edital nº 54/2018 – GS/SEED, que estabeleceu as normas para participação de Processo Seletivo Interno (PSI), sendo determinado que a “Produção Didático-Pedagógica deverá ser realizada sem prejuízo às atividades laborais, sem ônus para o Estado e sem ampliação da carga horária” (PARANA, 2018).

No ano 2019, segundo Silva, Boscarioli e Vertuan (2020), houve uma sinalização para abertura de novas turmas, no entanto, isso não foi concretizado em virtude da não aprovação orçamentária por parte da mantenedora. Também no ano de 2020, devido à pandemia do Covid-19, não ocorreram avanços em relação à abertura de novas turmas, embora tenha havido uma pressão da APP-Sindicato.

Diante do exposto, é possível perceber que, na gestão atual do governador Ratinho Junior, houve um retrocesso no programa do PDE, tendo em vista que anteriormente o programa propunha uma formação com duração de dois anos, afastamento remunerado aos docentes, atividades presenciais e à distância. Além disso, no final se elaborava um artigo como conclusão da formação continuada (PARANÁ, 2010).

Outra alteração digna de nota, foi a partir do edital n.º 54/2018 – GS/SEED, que diz respeito a alguns direitos supridos, como o não afastamento das atividades laborais; a redução da carga horária – pois o prazo estabelecido para a conclusão do referido programa mudou para seis meses – e os afastamentos das universidades durante as ações do programa que passaram a ser de responsabilidade da mantenedora, pois a instituição ficou responsável “[...] pelo delineamento, por meio de documento legal, dos processos de produção, monitoramento, entrega, avaliação e publicação da Produção Didático-Pedagógica” (PARANÁ, 2018).

Sendo assim, após quase três anos de pandemia, foi lançado, em agosto de 2022, o Edital n.º 32/2022, ofertando 2000 (duas mil) vagas no Programa de Desenvolvimento Educacional. No entanto, a formação deve acontecer à distância, não permitindo mais o afastamento dos docentes de suas atividades laborais. Outro aspecto significativo, é que “[...] as atividades de formação do Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE promovidas

pelas IES e/ou SEED serão desenvolvidas à distância, excetuando-se as atividades de implementação do projeto e formações realizadas pelo Professor PDE” (PARANÁ, 2022).

Ao fazer essa breve incursão sobre as políticas de formação continuada, depreende-se que há muitos desafios a serem enfrentados, sobretudo no que diz respeito à formação continuada para o pedagogo escolar, uma vez que este profissional necessita estar em constante formação com seus pares, na partilha de suas experiências das práticas educativas.

No que concerne ao contexto do Paraná, esse profissional é denominado de professor-pedagogo, sendo o responsável pelo serviço de coordenação pedagógica juntamente com os professores. Dentre suas atribuições, o professor-pedagogo tem a incumbência de acompanhar e organizar o trabalho pedagógico, com foco no processo de ensino e aprendizagem.

Desse modo, a formação continuada desses profissionais se constitui como um dos caminhos em busca da qualidade do processo de ensino e aprendizagem. No entanto, quando se discute acerca da formação continuada, é importante compreender quais as demandas formativas para esse profissional que está constantemente coordenando e organizando o trabalho pedagógico juntamente com os professores.

Coadunando com as reflexões, os estudos de Real (2019) e Tulio (2015) enfatizam que a formação do pedagogo sempre foi marcada por uma indefinição em relação às suas funções. Tal indefinição tem ocasionado dificuldades, sobretudo, no que diz respeito à questão da compreensão da identidade profissional, assim como do processo de formação desse pedagogo.

Nesse sentido, é importante destacar o papel das políticas de formação continuada, assegurando um momento específico de estudos para os pedagogos. Considerando especificamente o estado do Paraná, observa-se que ainda não foi consolidado o devido espaço à formação continuada previsto em sua carga horária de trabalho semanal. Ademais, quando acontece, é distante da realidade e não supre as necessidades que o profissional demanda (REAL, 2019). Nessa conjuntura, a formação continuada para o pedagogo torna-se um processo indispensável, pois é possível ressignificar suas práticas, possibilitando mudanças no processo de ensino e aprendizagem.

Oresten (2020), em sua pesquisa de mestrado desenvolvida com um grupo de professores na cidade de Curitiba, defende a formação do pedagogo escolar como um processo de suma importância. Por essa razão, faz-se necessário que esse profissional se “[...] mantenha atualizado e em estudo constante, pois o seu trabalho requer um domínio teórico das questões educacionais e pedagógicas para além do imediatismo das ações no espaço

escolar, para que possa intervir na formação de seres humanos” (ORESTEN, 2020, p. 45). A autora ainda lança argumentos sobre a necessidade de investimentos em programas específicos que consolidem uma formação continuada planejada e realizada conforme as demandas do pedagogo escolar,

[...] sugerindo uma dinâmica que oportunize para este profissional repensar e aperfeiçoar sua prática, garantindo-lhe o estudo teórico e a oportunidade dialogar com colegas que exerçam a mesma função em instituições distintas, para que assim possa promover mudanças didáticas – pedagógicas de qualidade no ambiente que atua (ORESTEN, 2020, p. 45).

A proposta de Oresten (2020) sinaliza a necessidade da formação continuada aos pedagogos escolares, demandando momentos de troca e partilha com seus pares, contribuindo, por conseguinte, para o seu desenvolvimento profissional e para o fortalecimento da sua identidade.

Contudo, pensar numa proposta de formação continuada requer, de antemão, a revisão de algumas questões como, por exemplo, as condições laborais, a desvalorização do trabalho do pedagogo, a falta de incentivo governamental, a falta de interação da equipe pedagógica, como também a reavaliação das próprias atitudes dos profissionais diante da realidade (MILIORINI, 2020).

Assim, a garantia de tal processo passa por uma política de formação humana, emancipatória, que leve em consideração os aspectos citados anteriormente, considerando o proposto por Miliorini (2020) e, que ainda se constituem como desafios para os profissionais da educação. Nesse contexto, Breckenfeld advoga por uma formação para o pedagogo que tenha como finalidade

[...] o aprofundamento e instrumentalização teórica para que o pedagogo se eleve a práxis e, por meio desta, seja capaz de transformar a realidade próxima e não simplesmente para alcançar interesses de outros e produzir resultados que mascarem políticas educativas de dominação, de diversas formas de poder. (BRECKENFELD, 2010, p. 16).

Assim sendo, defende-se uma formação com ênfase na promoção humana numa perspectiva crítica e transformadora, tendo-se em vista que essa formação é primordial para que os profissionais da educação, no exercício da docência ou assumindo a coordenação da escola, possam adquirir habilidades, atitudes, competências para atuar em qualquer situação pedagógica na promoção de uma educação de qualidade.

Importante salientar que, por meio da formação continuada, é possível acontecer transformações significativas no contexto escolar, uma vez que esse profissional articula o trabalho nesse espaço, mesmo que as condições não lhe sejam as mais propícias. Assim, o investimento na formação continuada do pedagogo é vital para a melhoria do ensino e aprendizagem.

Desse modo, a formação continuada pode ser concebida como sendo uma ampliação da formação inicial, “[...] visando ao aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional” (LIBÂNEO, 2010, p. 227). Isso implica compreender que o processo de formação pode ser entendido como o desenvolvimento pessoal e profissional que ocorre ao longo da carreira.

Entretanto, tanto a melhoria do ensino quanto o trabalho a ser desenvolvido pelos professores não dependem exclusivamente da formação dos pedagogos-especialistas. Segundo Franco, Libâneo e Pimenta, o processo formativo desses profissionais pode ajudar a pensar

[...] teoricamente e atuar quanto à definição de objetivos sociais e culturais para a escola, às capacidades a formar, às competências cognitivas e habilidades a desenvolver, aos formatos curriculares, às metodologias de ensino, às práticas de gestão, aos níveis esperados de desempenho escolar dos alunos. (FRANCO; LIBÂNEO; PIMENTA, 2007, p. 89).

Os mesmos autores postulam uma formação a partir da perspectiva “[...] teórica, científica, ética e técnica com vistas ao aprofundamento na teoria pedagógica, na pesquisa educacional e no exercício de atividades pedagógicas específicas” (FRANCO; LIBÂNEO; PIMENTA, 2007, p. 89).

Nos estudos de Mascarenhas e D’Ávila (2017), constatou-se que falta formação do pedagogo no âmbito da gestão, da educação em espaços não escolares, da coordenação de ensino e nas demais áreas de atuação desse profissional. Para as autoras, a proposta de um currículo de formação em Pedagogia deve ser a de formar o profissional pedagogo como um cientista educacional, ou seja, um especialista na compreensão, pesquisa e orientação da práxis educativa, que ocorre nas mais diversas instâncias sociais.

Nesse sentido, entende-se que a formação continuada constitui como elemento imprescindível para o fortalecimento das dimensões pessoais e profissionais dos docentes,

[...] a partir do momento em que são convidados a reconhecer que a prática não é somente um espaço de aplicação de conteúdos provindos da teoria, mas também de troca de experiências a respeito do que como pensam e do modo como agem em frente às especificidades em que atuam. (BATISTA, 2019, p. 70).

Ou seja, é nesse espaço que devem ser promovidos tais momentos de reflexão crítica sobre o fazer pedagógico do pedagogo escolar. Sendo assim, é na partilha com seus pares que eles podem refletir sobre sua prática profissional e ressignificar a sua identidade profissional.

Em outros termos, faz-se necessário pensar uma formação continuada para o pedagogo que possibilite “[...] o pensar e o repensar sobre a própria prática. Se alicerçado no processo autorreflexivo e no coletivo, pode despertar a consciência crítica e emancipatória, constituindo-se em novas estratégias para o desenvolvimento e a transformação da sua prática” (CARVALHO, 2022, p. 114).

Sobre a relevância da formação continuada, a ANFOPE (2006) defende que o papel do pedagogo seja reconfigurado como profissional cuja atividade está determinada pelo compromisso social e pela responsabilidade histórica que a sociedade, em cada momento, reserva-lhe. Condição essa que demanda o comprometimento político com a transformação social.

Ao discutir em sua pesquisa de mestrado sobre os programas de formação continuada no contexto do estado do Paraná, Carvalho (2022) menciona o programa Conectados 2.0, o qual foi desenvolvido a partir do Plano de Metas do Governo do estado do Paraná (2015- 2018), sendo implantado e desenvolvido, em 2016, contemplando setenta escolas da rede estadual.

Outro programa de formação continuada em destaque diz respeito à Tutoria Pedagógica destinado aos pedagogos e diretores, tendo como finalidade aprimorar e proporcionar subsídios para melhorar a qualidade do ensino. A dinâmica da formação acontece por meio de encontros semanais com os tutores. No entanto, conforme os participantes da pesquisa, tais encontros não são vistos como momentos formativos, uma vez que as práticas discutidas se pautam em cobranças por índices de acessos dos estudantes às plataformas utilizadas pela mantenedora (CARVALHO, 2022).

Em vista disso, compreende-se a necessidade de uma formação direcionada ao pedagogo escolar que promova um espaço de escuta e de reflexão com os seus pares sobre a sua prática profissional e o seu trabalho pedagógico.

A seguir, apresenta-se a proposta de formação continuada desenvolvida pelo grupo de pesquisa durante o período de 2018 a 2022, a partir de uma universidade privada do estado do Paraná.

4.2 FORMAÇÃO CONTINUADA: UMA PROPOSTA DESENVOLVIDA PELO GRUPO DE PESQUISA APRENDIZAGEM E CONHECIMENTO NA PRÁTICA DOCENTE

Aprendemos a pensar junto com o outro, num grupo coordenado por um educador. Aprendemos a ler, construindo novas hipóteses na interação com o outro. Aprendemos a escrever, organizando nossas hipóteses no confronto com as hipóteses do outro. Aprendemos a refletir, estruturando nossas hipóteses na interação e na troca com o grupo. [...] Um grupo se constrói através da presença de seus elementos, na constância da rotina e de suas atividades. Um grupo se constrói enfrentando o medo que o diferente, o novo, provoca, educando o risco de ousar e o medo de causar rupturas. Um grupo se constrói não na água estagnada que é abafamento das explosões, dos conflitos. Um grupo se constrói, criando o vínculo com a autoridade e entre iguais. (FREIRE, 2010, p. 104).

Nesta subseção aborda-se a formação continuada a partir da proposta de um dos Grupos de Pesquisadores da PUCPR, visto que o Programa de Formação Continuada constitui um espaço de encontro, de discussões, de debates e de reflexões entre os professores e os pedagogos escolares, com foco em temáticas do cotidiano escolar desses profissionais, ou seja, parte-se do chão da escola. Assim sendo, tais momentos têm promovido reflexões críticas, a partir de como esses profissionais aprendem e de como eles ensinam, promovendo, desse modo, uma ressignificação da prática educativa desse profissional (BATISTA, 2019).

Dessa maneira, é válido destacar que a reflexão se constitui como um elemento norteador acerca da prática profissional, tendo em vista que por meio desse processo é possível revisitar a prática, refletir em torno das ações pedagógicas desenvolvidas e a partir disso, realizar um exercício de ação, reflexão e ação com vistas a transformar, ressignificar a ação do pedagogo escolar, uma vez que a reflexão “[...] tece o processo de apropriação de sua prática e teoria” (FREIRE, 2008, p. 52). Assim sendo, é neste processo de reflexão que este profissional “[...] formaliza, dá forma, comunica o que praticou, para assim pensar, refletir, rever o que sabe e o que ainda não conhece; o que necessita aprender, aprofundar seu estudo teórico (FREIRE, 2008, p. 57). Ou seja, é neste processo permanente sobre o ato de refletir que este profissional vai fortalecendo suas ações didático-pedagógicas.

Destarte, cabe ressaltar que o programa de formação continuada desenvolvido pelo grupo de pesquisa GAE tem uma abordagem metodológica que visa colocar o professor como protagonista de suas aprendizagens, a partir de uma perspectiva metacognitiva, que oportuniza

espaços para que os professores possam se expressar por meio da fala, da escuta, da discussão e da aprendizagem com os seus pares, tendo em vista que buscam promover a reflexão sobre a maneira como pensam e realizam sua prática (PORTILHO; BATISTA; BLANCHET, 2016; PORTILHO; MEDINA, 2016).

Em relação à metodologia desenvolvida durante os encontros de formação, apresenta-se uma sistematização em conformidade com o proposto por Pichon-Rivière (1998), que concebe o grupo enquanto uma unidade de funcionamento. Mas, precisamente, esta proposta metodológica utiliza a técnica dos Grupos Operativos. Compreende-se que o grupo opera ao entrar em contato com a tarefa subjetiva, a qual estimula a reflexão coletiva em busca de solução – nesses momentos ocorre a discussão em grupo e no grupo, por meio da tomada de consciência e autorregulação das atividades que contemplam a prática profissional do pedagogo escolar (SILVA, 2021).

Contudo, é importante destacar que, tal técnica de Grupos Operativos pode ser utilizada em empresas, escolas, clínicas etc. Além disso, pode ser considerada como um elemento na mediação entre o homem e a cultura, promovendo a sua humanização a partir da “[...] tomada de consciência das ansiedades básicas que podem estar interferindo na produtividade de um determinado grupo, possibilitando a integração do pensar, agir e sentir” (BARBOSA, 2001, p. 190).

Ademais, é importante destacar que o grupo de pesquisa GAE realiza estudos há mais de uma década, com foco na formação continuada dos docentes em diferentes níveis de ensino. Por conseguinte, a proposta de formação continuada possui uma perspectiva metacognitiva que se constitui “[...] como condição fundamental para a formação continuada, estimula o professor a refletir sobre a escolha da profissão docente e seu papel de pesquisador da própria prática” (PORTILHO; COSME, 2015, p. 22429). Ainda conforme as autoras, a metacognição é “[...] considerada elemento básico para uma formação docente em serviço, isto é, o movimento que leva ao conhecimento que se tem do próprio conhecer”.

De acordo com Araújo, a formação continuada pelo viés da metacognição “[...] visa estimular o uso de estratégias metacognitiva de consciência, controle e autopoiese⁴, a fim de que os docentes e pedagogos reflitam, regulem e transformem sua prática” (ARAÚJO, 2014, p. 105). Ou seja, a formação continuada, nesse enfoque, “[...] pode vir a contribuir para que o professor junto com seus pares, no interior da sua prática, perceba-se como pesquisador dela, mediante o autoconhecimento e a autorreflexão”. Portanto, este movimento de reflexão

⁴ Conforme Portilho, “[...] a autopoiese implica a dialética, a recursividade e o processo de retroalimentação, ou feedback” (2004, p. 6).

acontece por meio de movimento espiral, tendo em vista que o processo de refletir “[...] penetra no interior do pensamento, atravessa o processo de pensamento e articula-se ao exterior da situação, isto é, articula-se ao contexto em que se situam os autores da reflexão” (ALARCÃO, 2017, p. 72).

Ao apresentar a proposta de formação continuada sob a perspectiva da metacognição, faz-se necessário entender o significado deste conceito. Assim, tal termo emergiu nos Estados Unidos, na década de 1970, tendo como seu precursor John H. Flavell, psicólogo americano especializado no desenvolvimento cognitivo. A priori, este termo estava relacionado à consciência reflexiva dos processos metacognitivos. Entretanto, com o avanço dos estudos, os outros autores incluíram também o conceito de controle da cognição na definição de metacognição. Ainda conforme as autoras, a metacognição é todo movimento “[...] que a pessoa realiza para tomar consciência e controle de seus processos cognitivos” (PORTILHO; DREHER, 2012, p. 183).

Nesse sentido, a metacognição possibilita a reflexão sobre como desenvolver uma atividade cognitiva, uma vez que tal ação é complexa e implica uma tomada de consciência, controle e transformação sobre a forma como nos deparamos com uma situação de aprendizagem. Por exemplo, quando se elabora um projeto de trabalho, analisa-se de forma consciente os passos a serem executados e o material disponível, para que haja uma tomada de consciência sobre dar início ou não ao projeto, ao passo que o procedimento utilizado para realizá-lo é o que constitui a própria atividade metacognitiva (PORTILHO; MEDINA, 2016).

Corroborando o exposto, Flavell, Miller e Miller (1999, p. 125) afirmam que “[...] qualquer conhecimento ou atividade cognitiva que tenha seu objetivo ou regule qualquer aspecto de qualquer iniciativa cognitiva pode ser considerado por metacognição”. Portanto, neste processo o indivíduo pode utilizar diferentes estratégias metacognitivas para aprender a aprender.

Dessa forma, é oportuno explicitar o que vem a ser estratégia no contexto educacional. Esse conceito, de acordo com Dreher (2009, p. 59), “[...] tem a ver com o controle sobre os próprios processos de aprendizagem, para que se possa utilizá-los de maneira mais discriminativa [...]”, o que requer, portanto, “[...] planejamento e controle de uma ação, mas, para que isso ocorra, necessitam-se de recursos cognitivos, ou de estratégias cognitivas”.

Quando se trata das estratégias cognitivas e metacognitivas, recorre-se aos estudos de Flavell, Miller e Miller (1999) para explicitar a distinção entre tais conceitos. Desse modo, conforme os autores, as estratégias cognitivas têm como função ajudar o ser humano a

alcançar um objetivo cognitivo, enquanto as estratégias metacognitivas estão relacionadas as informações sobre a iniciativa ou seu progresso nela.

Ou seja, isso implica avaliar, regular e monitorar o conhecimento em torno de qual ou quais estratégias serão utilizadas em determinado contexto de aprendizagem. Para exemplificar, a partir dos estudos de Dreher (2009), pontua-se que ao lermos um problema de matemática do 5º ano do Ensino Fundamental é preciso primeiro identificar quais as operações estão sendo utilizadas – se é uma divisão, uma multiplicação ou uma adição, entre outras possíveis operações. Isso seria uma estratégia cognitiva, para decidir posteriormente como fazer, ou seja, como operacionalizar tal problema. Por seu lado, a compreensão das operações utilizadas para alcançar o objetivo seria a estratégia metacognitiva.

Assim, entende-se que a proposta de formação continuada na perspectiva da metacognição propõe “[...] estimular o aprender a aprender quando solicita a tomada de consciência e a regulação das atividades cognitivas de seus participantes, em direção à transformação da prática educativa” (PORTILHO; MEDINA, 2016, p. 2). Ou seja, por meio da metacognição, é possível estimular os pedagogos a repensarem sobre os seus processos de aprender e como podem ressignificar suas práticas profissionais nestes espaços de aprendizagem, tendo a escola como lócus de investigação do seu fazer pedagógico.

Dessa maneira, considera-se que a formação continuada do pedagogo escolar, a partir de perspectiva metacognitiva,

[...] pode contribuir para a constituição de uma atitude reflexiva, que favoreça o planejamento e a realização de ações propositivas diante dos desafios inerentes à prática educativa; principalmente, no que tange à criação de estratégias para transformar a realidade vivida nas escolas, com vistas à qualidade educacional. (BROJATO, 2021, p. 16-17).

A metacognição abrange uma tomada de consciência, um processo de controle e transformação no modo como procedemos frente às situações de aprendizagens, pois, “[...] ao tomar consciência de si, a pessoa adquire a habilidade de analisar as exigências da tarefa a ser realizada e relacioná-las com a realidade de que se apresenta” (PORTILHO; BATISTA; BLANCHET, 2016. p. 3).

Assim, é nesse movimento dialético e metacognitivo que foram acontecendo as etapas do projeto de Formação Continuada. A partir disso, buscou-se promover entre os pedagogos momentos e espaços de reflexões críticas acerca de suas práticas profissionais, dando voz para expressarem suas falas, suas maneiras de pensar e de agir durante o exercício da profissão e como vão constituindo seus processos de identidade.

Ou seja, é um espaço de oportunizar um refletir com seus pares, sobre suas competências, habilidades, mas também as limitações do fazer pedagógico diante dos inúmeros desafios que permeiam o cotidiano escolar; assim, é nessa triangulação de tomada de consciência, controle ou autorregulação e na transformação da prática profissional que ocorre o processo de formação continuada na perspectiva metacognitiva.

A partir disso, defende-se que a formação continuada constitui um elemento imprescindível “[...] tanto para a sensibilização e conscientização dos professores em relação as suas práticas quanto para a tomada de decisão em direção à potencialização das aprendizagens discentes” (PORTILHO; MEDINA, 2016, p. 2), pois é a partir deste processo formativo que é possível melhorar a qualidade de ensino e aprendizagem, como também a prática pedagógica dos docentes.

É importante também salientar que é nesse espaço/tempo de formação continuada que se destaca o papel das universidades na divulgação, socialização e produção científica de diferentes áreas do conhecimento. Entende-se que a parceria entre as universidades e as instituições de ensino da educação básica deve constituir-se em um movimento dialógico na busca constante do conhecimento e do desenvolvimento profissional.

Por conseguinte, ressalta-se que este espaço de formação continuada deve ser construído de forma coletiva e colaborativa entre os pesquisadores, formadores, docentes e pedagogos, tendo em vista que as universidades desempenham um papel salutar na produção acadêmica de extrema relevância para a formação continuada dos professores da educação básica (SANTOS, 2012).

É necessário destacar também o papel da pesquisa, tendo em vista que ela constitui um elemento imprescindível na produção do conhecimento. Para isto, faz-se necessário a articulação entre a “[...] universidade-escola, a tomada da educação básica como eixo de referência dessa formação, o uso das tecnologias educacionais, a interdisciplinaridade, o estímulo às instituições para que elaborem projetos com características próprias, renovando suas perspectivas” (GATTI, 2019, p. 71).

E, ainda, como nos lembra Gatti (2019), é importante salientar também o papel complementar que as instituições privadas de educação superior no Brasil vêm desempenhando ao longo dessas décadas, sendo que o principal elemento diferenciador de tais instituições privadas reside no modo como elas se articulam com o mercado, mobilizando recursos para suprir a demanda das populações majoritárias pela educação superior.

Sendo assim, compreende-se que a parceria universidade e escola torna-se um elemento essencial para a realização da educação, pois, neste espaço, os professores e

pedagogos são protagonistas da construção do conhecimento. É neste lócus que se criam momentos para que estes profissionais, professores, pedagogos, gestores possam compartilhar seus saberes e fazeres da sua prática educativa. Portanto, é neste espaço/tempo que estes profissionais vão tecendo suas identidades profissionais, tendo em vista que a “[...] universidade é, pois, na sociedade moderna, uma das instituições características e indispensáveis, sem a qual não chega a existir um povo” (TEIXEIRA, 2010, p. 32).

Ou seja, é nesse espaço de formação continuada – mediado pelos contextos sociais, culturais e políticos – que os professores têm a oportunidade de aprender junto com o coletivo da escola e colaborar de forma recíproca para o desenvolvimento profissional de cada um de forma mútua (GATTI, 2019).

Corroborando os argumentos apresentados, Nóvoa (2017) afirma ser necessário construir programas de formação através dos quais seja possível superar o distanciamento entre as universidades e escolas. Para tanto, urge a necessidade da “[...] construção de um ambiente formativo com a presença da universidade, das escolas e dos professores, criando vínculos e cruzamentos sem os quais ninguém se torna professor” (NÓVOA, 2017, p. 1123).

Por conseguinte, segundo o autor, se faz necessário construir um novo lugar institucional com a presença forte da universidade, “[...] um lugar de junção de diferentes contextos que represente o campo docente, um lugar para cuidar da formação de professores. E é esta corresponsabilidade que permite construir uma verdadeira formação profissional” (NÓVOA, 2017, p. 1114).

Nesse sentido, é válido ressaltar que a universidade exerce um papel fundamental na formação humana, pois, conforme Teixeira, ela “[...] socializa a cultura, socializando os meios de adquiri-la. A identidade de processos, a identidade de vida e a própria unidade local farão com que cultivemos, em sociedade” (2020, p. 40). Destarte, é importante destacar, ainda, que a universidade “[...] como instituição de cultura, deverá estar na encruzilhada do presente. Ela não se constitui para se isolar da vida e tornar-se a mestra da experiência” (TEIXEIRA, 2010, p. 41).

Ou seja, a universidade deve ser considerada como o lócus da investigação e produção social do conhecimento levando em consideração que o “[...] saber não é objeto que se recebe das gerações que se foram; para a nossa geração, o saber é uma atitude de espírito que se forma lentamente ao contato dos que sabem” (TEIXEIRA, 2010, p. 33). É um saber que deve ser partilhado, um saber que contribui para compreensão do mundo, das situações vivenciada em nosso cotidiano.

Sendo assim, entende-se que a formação continuada acontece em processo de muitas aprendizagens, é um aprender ao longo da vida e que está imbricado ao desenvolvimento profissional, logo, há uma interlocução entre formação, aprendizagem, desenvolvimento profissional e o processo de constituição identitária. Portanto, com a finalidade de explorar essa interlocução, na seção a seguir aborda-se algumas considerações em torno da aprendizagem e desenvolvimento profissional, uma vez que tais construtos estão entrelaçados ao processo de constituição da identidade do pedagogo escolar.

4.3 APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Nesta seção apresenta-se algumas reflexões acerca da aprendizagem e do desenvolvimento profissional, tendo em vista que tais conceitos estão presente na prática profissional do pedagogo escolar.

Embora o conceito de aprendizagem e desenvolvimento profissional tenham significados diferentes, eles se inter-relacionam, por exemplo, em um processo de formação continuada, que se pode aprender de maneira colaborativa, participativa, dialógica, ou seja, uma aprendizagem de colegialidade (IMBERNÓN, 2010). Ou seja, há diferentes aprendizagens que são construídas e ressignificadas neste processo de desenvolvimento profissional.

Vale destacar que o ser humano, ao longo da vida, se encontra em constante processo de aprendizagem, em outras palavras, estamos continuamente aprendendo. Não obstante, esse processo de aprender é complexo, pois envolve a nossa subjetividade, os nossos desejos e as nossas crenças. É possível aprender com os outros ou não, observando o que se faz, ou ouvindo o que dizem, ou compartilhando conhecimentos e opiniões (CLAXTON, 2019).

Portanto, durante o processo formativo ocorrem diferentes aprendizagens que podem fortalecer o desenvolvimento profissional do pedagogo escolar, haja visto as experiências formativas que acontecem no coletivo, por meio das discussões e das reflexões acerca da prática profissional.

Nesse sentido, concebe-se a aprendizagem como um processo em transformação. Ao mesmo tempo, este processo de aprender envolve a interação mente-corpo, pois “[...] nossa mente se constrói a partir deste corpo e de seu desenvolvimento, em uma realidade que é dinâmica porque vai além das informações já existentes, incorpora novas informações e significações, na interação que estabelecemos uns dos outros” (PORTILHO, 2009, p. 69). E é nesta interação com outro que o processo de aprendizagem também acontece, uma vez que a

aprendizagem “[...] é um fenômeno existencial, que implica a inteireza do humano, corpo e mente, é um processo que continua ao longo da vida inteira” (JARVIS, 2013, p. 42).

Assim, quando se discute a questão da aprendizagem, é possível identificar diferentes abordagens e perspectivas. Nesse contexto, destaca-se a contribuição de Mezirow (2013), que aborda o conceito de aprendizagem transformacional, o qual foi introduzido na educação de adultos em 1978. Em vista disso, compreende a aprendizagem transformacional como sendo o processo,

[...] pelo qual transformamos modelos de referência problemáticos (mentalidades, hábitos mentais, perspectivas de significados) –, conjuntos de hipóteses e expectativas – para torná-los mais inclusivos, diferenciados, abertos, reflexivos e emocionalmente capazes de mudar. Esses modelos são melhores porque são mais prováveis de gerar ideias e opiniões que se mostrem mais verdadeiras ou justificadas para orientar a ação. (MEZIROW, 2013, p. 112).

Nesse sentido, a perspectiva da aprendizagem transformacional traz contribuições importantes acerca da formação que foi idealizada neste período com as pedagogas, uma vez que a aprendizagem transformadora envolve a autorreflexão, o que implica um refletir criticamente sobre “[...] a fonte, a natureza e as consequências de hipóteses relevantes nossa e de outras pessoas” (MEZIROW, 2013, p. 113). Ou seja, nesta proposta de aprendizagem há também um processo metacognitivo, que auxilia no pensar criticamente, ajuda a desenvolver o “[...] juízo reflexivo no discurso com relação a ideias, valores, sentimentos e autoconceito” (MEZIROW, 2013, p. 118).

Portanto, tal compreensão acerca dos processos de aprendizagens podem promover um repensar da prática profissional do pedagogo escolar, tendo em vista que ela vai sendo construída em um processo de constante transformações, permeadas de ideias sobre quem é este pedagogo no cotidiano escolar, quais sentimentos reverberam no seu fazer pedagógico, como sua identidade profissional vai sendo tecida neste ambiente profissional e como a comunidade escolar percebe seu trabalho.

Ou seja, a aprendizagem transformadora contribui para desenvolver uma reflexão crítica “[...] em relação às nossas próprias hipóteses e às de outras pessoas, para buscar a validação de nossos insights transformadores, pela participação mais livre e plena do discurso e implementação de nossa decisão de agir conforme um insight transformador” (MEZIRON, 2013, p.117)

Desse modo, a aprendizagem numa perspectiva transformadora constitui um processo que promove a autonomia sobre o pensar criticamente em relação às experiências vivenciadas

e às aprendizagens que são (re)construídas nesse processo de desenvolvimento profissional. Estas, por sua vez, estão sempre em constantes transformações, possibilitando a construção de diferentes olhares sobre, por exemplo, como vamos nos constituindo enquanto pedagogo escolar.

Quando se trata do conceito de desenvolvimento profissional, recorre-se aos estudos de Garcia (1999, p. 7), que o compreende como uma “[...] construção do eu profissional, que evolui ao longo de suas carreiras”. Ou seja, é um processo que se inicia na formação inicial e estende-se de forma contínua, articulando os saberes teóricos e práticos para o exercício profissional; assim, nesse percurso formativo tanto professores como pedagogos vão adquirindo experiências e mobilizando os saberes da docência para o fortalecimento de sua identidade profissional.

Ao mesmo tempo, é importante destacar que o processo de desenvolvimento profissional sofre influência tanto das instituições escolares como das reformas e políticas públicas do contexto em que se inserem. Além disso, há outros aspectos que influenciam também, como a forma de aprender e ensinar, as crenças, os valores, os conhecimentos em relação às matérias que são ensinadas e como são postas em prática. Tudo isso pode impactar no desenvolvimento profissional, tanto dos professores quanto dos pedagogos escolares (GARCIA, 1999).

Assim sendo, a formação continuada constitui um dos componentes essenciais que fazem parte do desenvolvimento profissional, contribuindo, dessa maneira, para a transformação das práticas educativas, uma vez que neste espaço ocorrem grupos de estudos, troca de experiências entre pares, debates e reflexões críticas acerca dos afazeres do pedagogo escolar. Em suma, trata-se de um espaço que pode suscitar questionamentos acerca da melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

Por conseguinte, urge a necessidade de investimento na formação profissional do pedagogo escolar, tendo em vista que tal empreendimento pode contribuir para avançar na consolidação do papel transformador que este profissional desempenha no cotidiano da escola (DYCK, 2018). Na perspectiva de Garcia (1999), o desenvolvimento profissional tem como finalidade provocar transformações nos conhecimentos e nas crenças dos professores, visto que, tais mudanças nos conhecimentos e nas crenças podem impactar na melhoria da qualidade das práticas docentes em sala de aula e nos resultados de aprendizagem.

É importante ressaltar que o desenvolvimento profissional ocorre de forma contínua, ou seja, ocorre durante toda a carreira docente, e é por meio deste processo que os professores

podem rever, renovar e ampliar seus conhecimentos acerca das práticas que envolvem o ensino e a aprendizagem (DAY, 2001).

Ao mesmo tempo, pode-se inferir que esse processo reverbera junto ao trabalho do pedagogo escolar como responsável em coordenar atividades de planejamento, avaliação e desenvolvimento profissional (PARANÁ, 2013).

Assim, entende-se que o desenvolvimento profissional é um processo permanente, complexo e dinâmico, que envolve as dimensões pessoais e profissionais. Fundamenta-se numa base epistemológica que “[...] se constrói pela reflexão crítica sobre o exercício das práticas e das intencionalidades que impregnam as ações pedagógicas cotidianas, num processo contínuo de autoconhecimento, colocando a ação pedagógica sob a responsabilidade crítica” (LIBÂNEO, 2021, p. 767). Além disso, esse desenvolvimento profissional articula diferentes saberes pedagógicos que são construídos na interlocução entre teoria e prática.

Corroborando essa perspectiva, Nagel (2022) afirma que o desenvolvimento profissional está imbricado com a constituição identitária e, portanto, este processo envolve a apropriação de culturas, saberes, aprendizagens ao longo da vida, e as experiências e vivências em torno dos fazeres pedagógicos.

Assim, considerando que a identidade é um construto que permeia o processo de formação e o desenvolvimento profissional, na próxima seção discute-se sobre o conceito de identidade e das diferentes perspectivas acerca da identidade profissional do pedagogo escolar.

5 PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DO PEDAGOGO ESCOLAR

Às vezes nem eu mesmo
sei quem sou.
Às vezes sou.
“o meu queridinho”,
[...]
Às vezes eu sou Hércules,
Sansão vencedor,
peito de aço
goleador!
Mas o que importa
o que pensam de mim?
Eu sou quem sou.
[...]

Pedro Bandeira (2002).

Diante do que foi discutido ao longo do trabalho, é de suma importância apresentar algumas reflexões sobre o processo de construção da identidade profissional do pedagogo, a partir do proposto por Dubar (1997, 2005), Franco (2008), Hall (2006), Libâneo (2001, 2010, 2018, 2021) Nóvoa (2009) e Pimenta (1995, 1999). Além disso, vale salientar que existe uma estreita ligação entre a construção da identidade do pedagogo e a formação dele, no contexto em que ele está inserido.

5.1 CONCEITUANDO IDENTIDADE

Discutir sobre o termo *identidade* não é uma tarefa tão simples, uma vez que esse conceito remete a diferentes significados, tais como características pessoais, físicas e atributos. Assim, a identidade pode ser compreendida como sendo o jeito de sentir, de ser e de existir de cada indivíduo ou, ainda, como sendo um processo em permanente construção, tendo em vista que o ser humano está em constante metamorfose.

O poema de Pedro Bandeira suscita algumas reflexões em torno do termo identidade, afinal, em algum momento da vida o ser humano pode levantar questionamentos como “quem eu sou”? Conforme bem expressa o poema, “Às vezes nem eu mesmo /sei quem sou [...]/ Às vezes sou Hércules/ Sansão/ vencedor” (BANDEIRA, 2002).

A identidade constitui um conceito que pode ser abordado por diferentes perspectivas, uma vez que o indivíduo pode compreender que a sua identidade está relacionada, porexemplo, às suas características ou até mesmo às atividades desenvolvidas. Tal reflexão é desenvolvida por Bauman (2005), quando ele comenta sobre um dos possíveis significados do conceito de identidade para uma amiga e colega de trabalho chamada Agnes Heller.

Assim, Bauman aponta que a sua mencionada colega se queixava, pois “[...] sendo mulher, húngara, judia, norte-americana e filósofa, estava sobrecarregada de identidades demais para uma só pessoa” (2005, p. 14). O fato exposto por Bauman pode levar a uma reflexão, inclusive de modo aprofundado, sobre essa tarefa complexa que é discutir possíveis compreensões do termo identidade.

A complexidade acerca da compreensão do termo identidade também pode estar relacionada ao fato de que, por vezes, ela se dá a partir do que o outro comenta sobre quem é você, como, por exemplo, pensando no processo identitário do pedagogo e na percepção que a escola tem sobre quem é este profissional.

No entender de Dubar (1997, p. 136), a identidade “[...] nada é mais que o resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico estrutural, dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições”. Assim, o processo de constituição da identidade acontece por meio de um movimento de apreensão entre os atos de atribuição que se referem ao que os outros dizem sobre nós, ou seja, sobre quem somos e o que desejamos ser. Portanto, o ser humano vai se constituindo nessa relação pessoal e social, por essa razão sua identidade se configura na articulação das identidades coletiva, social e profissional.

Nesse sentido, compreende-se que a identidade “[...] não é dada, de uma vez por todas, no nascimento: ela é construída na infância e, a partir de então, deve ser reconstruída no decorrer da vida” (DUBAR, 1997, p. 13). Desse modo, é possível identificar que o processo da identidade está sempre em construção. Constituímo-nos por meio das relações que temos conosco e com o outro. Isso se dá porque cada ser tem uma história pessoal, que vai sendo tecida por meio do processo relacional e biográfico (DUBAR, 1997).

A identidade, segundo Ferreira e Pooli (2017), pode ser vista como um ato de acolher, de pertencimento, de vinculação às expectativas e angústias nesse processo identitário. A perspectiva dos autores pode também estar associada, por exemplo, à crise de identidade vivida na sociedade contemporânea, ocasionando as incertezas, as ansiedades e as angústias. Assim, todos esses sentimentos têm implicações nas construções das identidades, quer sejam pessoais quer sejam profissionais.

Destarte, a identidade é um processo também em construção, em movimento, ela “[...] não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente. A identidade é um processo contínuo de aprendizagens, de embates sobre a construção do eu social e coletivo, e é nas relações sociais que vamos tecendo nossa identidade tanto pessoal como social e profissional” (SILVA, 2013, p. 96).

Assim, a definição da identidade pode ser também compreendida como sendo um movimento em constante mudança, tendo em vista que as identidades vão sendo reconfiguradas não de forma isolada, mas articulada ao contexto histórico, social e político.

Pode-se perceber, por meio dos estudos de Hall (2006), três concepções de identidade: a primeira diz respeito à identidade do sujeito na perspectiva do iluminismo (que pautava-se na concepção da pessoa humana como um indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação); a segunda refere-se ao sujeito sociológico (refletia a crescente complexidade do mundo moderno e a consciência de que esse núcleo interior do sujeito não era autônomo e autossuficiente, mas era formado na relação com outras pessoas importantes para ele); e, por último, o sujeito na perspectiva pós-moderna (conceitualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente). Para uma melhor compreensão dessas transformações nas concepções do processo identitário, apresenta-se a figura 3:

Figura 4 – Concepções de identidade na perspectiva de Hall (2006)



Fonte: Hall (2006).

Tais concepções acerca da identidade constituem-se como uma maneira de compreender a identidade desse sujeito pós-moderno, uma vez que esse processo identitário também tem relação com a questão da globalização, que impacta, de certa forma, na

construção da identidade, tendo em vista que ela não é fixa, está em constante transformação, pois a própria sociedade também é construído em permanente modificação (HALL, 2006).

Outrossim, a identidade transforma-se à medida que o sujeito é interpelado ou representado. Ou seja, não se configura como algo inato, mas como um processo construído e reconstruído historicamente (HALL, 2006). No que concerne ao processo identitário do pedagogo escolar no contexto em que atua, nota-se que a sua identidade também sofre influência do ambiente em que trabalha, da forma como ele é visto e como ele se percebe.

Assim, infere-se que é por meio do processo de socialização que o ser humano vai construindo a sua identidade, quer seja ela pessoal, social ou profissional. A identidade vai se construindo ao longo da vida, iniciando a partir da infância e sendo reconfigurada mediante processos de identificação – os atos de atribuição que buscam definir o tipo de pessoa que você é, como você é visto pelo outro; como também os atos de pertencimento, que se referem ao tipo de sujeito que você quer ser, a identidade que almeja para si. Portanto, é no entrelaçamento desses dois mecanismos de identificação que se dá a construção da identidade (DUBAR, 1997).

Com efeito, Dubar (1997) compreende que a construção da identidade se configura na relação social, sendo possibilitada, portanto, através da interação dos indivíduos uns com os outros; como também se dá por meio das atribuições que os outros fazem sobre nossa identidade. Nesse sentido, há dois processos que se entrecruzam na construção identitária: o processo biográfico (que diz respeito à identidade para si) e o relacional (que se refere à identidade para o outro).

Tais processos podem contribuir para a construção da nossa identidade tanto socialmente como profissionalmente, uma vez que nossas experiências pessoais, escolares e profissionais também ajudam a reconfigurar nossas identidades, tendo em vista que ela é:

[...] menos um processo biográfico de construção de si que um processo relacional de investimento de si; a noção de ‘ator de si’, não a um simples papel passageiro em um cenário provisório, mas um investimento essencial em relações duradouras que colocam em questão o reconhecimento recíproco dos parceiros (DUBAR, 2005, p. 151, grifo do autor).

Diante do exposto, depreende-se que os dois processos citados anteriormente constituem elementos importantes para se entender como ocorre a construção identitária do pedagogo escolar, mediante o espaço no qual está inserido e por meio das suas crenças, valores, conhecimentos, como também dos seus afazeres na prática educativa, materializados no cotidiano escolar. Destarte, o pedagogo escolar vai construindo e ressignificando sua

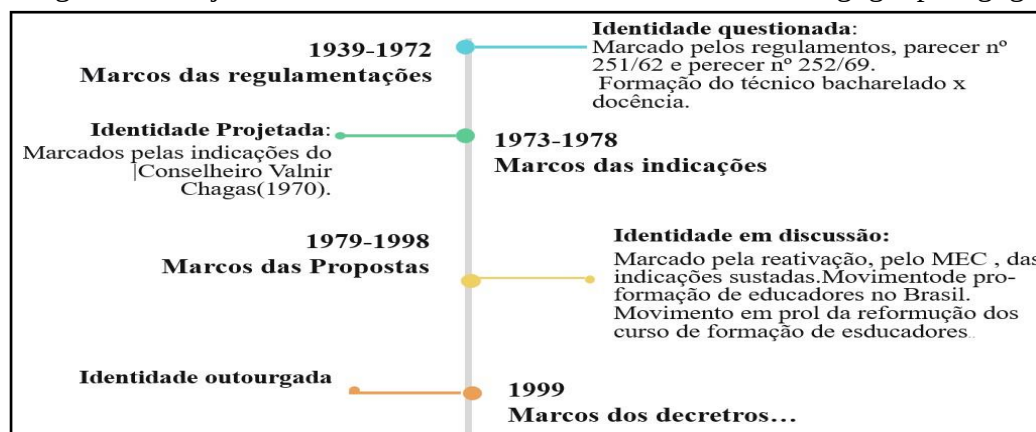
identidade profissional, pois, como afirma Dubar (2005, p. 118), as “[...] identidades profissionais são maneiras socialmente reconhecidas, de onde os indivíduos se identificam uns com os outros no campo de trabalho e emprego”.

Em síntese, a identidade é um processo histórico em permanente construção e transformação que acontece ao longo da vida, tendo em vista que os aspectos sociais, econômicos e culturais impactam neste processo de reconfiguração identitária individual, social e coletiva. Portanto, partindo deste entendimento sobre as configurações do processo identitário é que no próximo subitem discute-se acerca da identidade profissional do pedagogo escolar.

5.2 IDENTIDADE PROFISSIONAL DO PEDAGOGO ESCOLAR

A identidade do pedagogo escolar, cuja gênese se dá a partir da criação do curso de Pedagogia, em 1939, foi marcada por vários períodos que visavam uma definição da identidade profissional desse sujeito e, conseqüentemente, influenciou a trajetória do curso de Pedagogia. Na figura 4, apresenta-se a trajetória desses períodos, com base nos estudos de Silva (1999).

Figura 5 – Trajetória de marcos da identidade do curso de Pedagogia/pedagogo



Fonte: Silva (1999).

O primeiro período de constituição do curso de Pedagogia é denominado de identidade questionada, transcorrido entre os anos de 1939 e 1972, considerado por Silva (1999) como sendo um momento dos questionamentos sobre a dificuldade em definir a função do curso e a identidade profissional do pedagogo escolar.

Essa falta de clareza comprometeu de forma profunda o desenvolvimento do curso no contexto brasileiro, tanto no que diz respeito ao campo de atuação desse profissional quanto à questão da organização curricular do curso. Naquele período, questionava-se a existência do curso e a inexistência de um conteúdo próprio. Assim, o Parecer nº 251/1962 buscou um entendimento sobre as divergências em formar o técnico, por meio do bacharelado, e o professor primário, a partir da licenciatura. Em vista disso, a proposta do Conselheiro Valnir Chagas não era a extinção do curso de Pedagogia, mas uma redefinição curricular (SILVA, 1999).

O segundo período é o da identidade projetada, que compreende os anos de 1973 a 1978, caracterizado pelas indicações feitas pelo conselheiro Valnir Chagas junto ao Conselho Federal de Educação, visando à reestruturação global dos cursos a nível superior para formação do magistério no Brasil.

Dentre tais propostas, destacam-se as seguintes: Indicação C.F.E. nº 68/75, que redefine a formação pedagógica das licenciaturas; Indicação C.F.E. nº 70/76, que regulamenta a preparação dos especialistas e dos professores de educação e Indicação C.F.E. nº 71/75, que regulamenta a formação superior de professores para atuarem na educação especial (SILVA, 1999).

Silva (1999) explicita que, diante de tais indicações e propostas, o conselheiro Valnir Chagas fez aflorar o dilema em relação à identidade do pedagogo, sobretudo, a partir da proposta de extinção do curso de Pedagogia, de modo a possibilitar uma formação do pedagogo no âmbito da pós-graduação. De modo mais específico, o que o conselheiro propôs foi o desdobramento das antigas tarefas do curso de Pedagogia para diferentes habilitações, passando a ser denominadas de licenciaturas das áreas pedagógicas.

O terceiro período diz respeito à identidade em questão, compreendendo os anos de 1979 a 1998, considerado um período marcado pelas indicações sustadas que começaram a ser reativadas pelo MEC, ocorrendo uma participação dos professores e estudantes universitários que lutavam em prol da reforma dos cursos de formação de educadores do Brasil (SILVA, 1999).

Além disso, é importante salientar que, a partir dos anos 80 são intensificados os movimentos educacionais, encontros nacionais, seminários e conferências, os quais trazem grandes contribuições para a construção identitária do pedagogo e do curso de Pedagogia. Como exemplo, cita-se o I Seminário de Educação Brasileira, realizado na Universidade de Campinas, e a I Conferência Brasileira de Educação, ocorrida na PUC de São Paulo. Portanto,

é nessa época que o MEC retoma as discussões em relação às indicações propostas ao C.F.E 67/75 e 70/76 citadas anteriormente (SILVA, 1999).

Para Silva (1999), o impasse no que diz respeito à identidade do pedagogo e ao curso de Pedagogia continua em cena nos grandes debates e discussões, em razão também da aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, instituída em 1996, trazendo em pauta discussões sobre o curso de Pedagogia e a questão de sua identidade.

Em relação às mudanças atuais que impactam o processo do curso de Pedagogia e a identidade profissional do pedagogo escolar, destaca-se as DNC (2006) – consideradas como um dos marcos de extrema relevância para o curso de Pedagogia, pois elas avançam na especificidade da Pedagogia como Licenciatura Plena e, além disso, extinguem as habilitações e propõem a formação profissional do pedagogo numa “[...] perspectiva, teórica, científica, ética, técnica com vistas ao aprofundamento na teoria pedagógica, na pesquisa educacional e no exercício de atividades pedagógicas específicas” (LIBÂNEO, 2021, p. 768).

Assim, a partir das DCN, a formação profissional avança no sentido que este profissional por ser considerado polivalente, podendo atuar como professor, gestor e pesquisador, pois embora a docência seja a base de formação deste profissional, ele pode ainda desenvolver outras atividades em espaços não formais.

Outro marco importante é a Resolução de 2015, que traz reflexões pertinentes acerca da formação inicial e continuada. Destaca-se alguns aspectos essenciais para a melhoria educacional do país, como o reconhecimento da importância dos profissionais da educação; a valorização profissional; o plano de carreira, salário e condições dignas de trabalho.

Assim sendo, a formação inicial e continuada tem como finalidade a preparação e o desenvolvimento de profissionais para atuar nas diferentes etapas da educação básica. Além disso, tal formação visa assegurar a produção e a difusão de conhecimento de determinada área (BRASIL, 2015).

No cenário atual, tem-se a proposta da BNCC (2017), que se articula à Resolução de 2019, e com proposição de implementação da base. No que tange ao curso de Pedagogia, em especial, a proposta significa um retrocesso, tendo em vista que as indicações postas retroagem as habilitações que foram extintas a partir das DCN (2006). Desse modo, a proposta BNC-Formação tem se constituído objeto de grandes debates e questionamentos de pesquisadores em educação e de entidades como ANPED, ENDIPE, ANFOPE, FORUMDIR, entre outras.

Portanto, diante destas mudanças citadas anteriormente, é possível afirmar que o processo de construção identitária profissional do pedagogo escolar sempre foi marcado por

diferentes concepções, discussões, contradições, avanços e retrocessos sobre a própria constituição do curso de Pedagogia. Portanto, diante das alterações estabelecidas pela BNC-Formação, é válido ressaltar que elas impactam o processo identitário profissional do pedagogo escolar.

Essa incursão sobre os períodos de constituição da identidade do curso de Pedagogia, a partir dos estudos de Silva (1999), é salutar para compreensão sobre como o pedagogo, ao longo de sua carreira e história profissional, foi constituindo a sua identidade. Nesse sentido, a identidade profissional se constrói “[...] a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão, da revisão constante das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas” (PIMENTA, 1999, p. 19).

A identidade também é produzida, segundo Pimenta (1999), com base na articulação dos saberes docentes, relacionados aos saberes do conhecimento, da experiência e aos saberes pedagógicos. Saberes esses que possibilitam uma reflexão crítica sobre o fazer e o agir no cotidiano escolar.

Assim, esse processo identitário vai sendo construído durante a atuação profissional do pedagogo, bem como nas relações consigo mesmo e com seus pares. Dessa forma, ao se colocar como pedagogo, pode-se afirmar que a identidade é construída por meio das relações que se estabelecem “[...] nos contextos e nas instituições de que fazemos parte; construímos sentimentos de pertença, participação de construção étnicas, políticas, religiosas, profissionais, enfim somos seres históricos” (LINS, 2016, p. 47). Ou seja, essa constituição se dá de forma permanente, por meio de ações e de reflexões realizadas em torno do trabalho desenvolvido no ambiente escolar.

Além disso, a identidade profissional se constrói no coletivo, porque ela vai sendo engendrada “[...] na teia das relações sociais, incorporando a cultura do grupo social, e das relações do mundo produtivo no qual esse profissional está inserido (BRZEZINSKI, 2011, p. 122). Portanto, tais interações citadas anteriormente podem influenciar o processo de identificação profissional do pedagogo escolar.

Além do mais, é válido frisar que a identidade do pedagogo, no contexto brasileiro, também vai sendo configurada “[...] sob certas determinações das políticas da formação dos profissionais da educação que se materializam em diplomas legais e instrumentos normativos como, por exemplo, decreto, leis, portarias, resoluções, pareceres, e que se transformam em atividades cotidianas” (BRZEZINSKI, 2011, p. 123).

Dessa maneira, compreende-se que a identidade do pedagogo é construída diariamente num processo histórico, dialético e social. Não é inata ou adquirida, configurando-se por meio de processo permanente, a partir da singularidade de cada pedagogo e de suas experiências. A construção da identidade profissional do pedagogo se fundamenta nos saberes específicos da área pedagógica, relacionados aos saberes da docência, da ciência, da educação e da Pedagogia (SILVA, 2013).

Assim sendo, a identidade do pedagogo ocorre por meio da formação continuada, portanto, tal formação deve ser fundamentada nos saberes especializados, construídos durante o processo formativo, bem como nos saberes pedagógicos e nos saberes de suas experiências, uma vez que tais saberes constituem elementos essenciais para o processo de construção da identidade profissional do pedagogo (DIAS *et al.*, 2013).

Ademais, a identidade do pedagogo, de acordo com Brzezinski, vai “[...] se configurando por uma forma de saber – domínio do conhecimento, objeto do campo, de ser – atribuições de ordem ética e deontológica, de fazer – domínio dos saberes da prática profissional” (2011, p. 4). Saberes estes que são a base para a consolidação da prática educativa, entre o fazer e o saber do pedagogo no cotidiano escolar, pois tais conhecimentos podem mobilizar a ação transformadora.

Na perspectiva de Claro, Brojato e Silva (2021, p. 21) a identidade é concebida como um “[...] processo em construção, um devir-a-ser, pois é construída na prática e no fazer cotidianos, sendo na organização do próprio trabalho pedagógico que o devir-a-ser característico da identidade profissional se constitui”. Ou seja, é no espaço da escola e em meio a tantos desafios enfrentados nesse ambiente que o pedagogo escolar vai reconfigurando a sua identidade.

Além disso, a identidade vai sendo construída por meio de embates, de situações de resistências, “[...] de lutas e de conflitos, sendo um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão” (NÓVOA, 1992, p. 16). E neste espaço, à medida que o pedagogo se constitui, ele vai resignificando e fortalecendo a sua identidade profissional. Por conseguinte, concebemos a identidade profissional como um processo em permanente (re)construção, que ocorre a partir da interlocução das dimensões pessoais, profissionais e institucionais realizadas no contexto da prática profissional.

Assim, com o propósito de buscar compreender e interpretar o objeto investigado, a próxima seção é dedicada à apresentação do percurso metodológico desta tese. Primeiramente, discute-se sobre a abordagem qualitativa adotada para esta pesquisa e, em

seguida, apresenta-se o método utilizado, ou seja, a fenomenologia hermenêutica. Por fim, apresenta-se os procedimentos da pesquisa.

6 ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO DA PESQUISA

O ato criador é o processo de dar forma e vida aos nossos desejos. Assim, é necessário estar concentrado — com o corpo e alma presente — para desenvolver o esforço, na educação, do desejo que traz o germe da paixão. Paixão que se educa... No processo de educar o educar faz arte, ciência e política. Faz política, quando alicerça o seu fazer pedagógico a favor ou contra uma classe social determinada. Faz ciência, quando estrutura sua ação pedagógica, apoiado no método de investigação científica. Faz arte, porque se defronta com o processo de criação, porque valoriza a estética na sua prática educativa ao lidar com o imaginário e o inusitado cotidianamente. A ação criadora envolve o estruturar, dar forma significativa ao conhecimento. Toda ação criadora consiste em transpor certas possibilidades latentes para o campo do possível, do real. (FREIRE, 2018, p. 64).

Esta seção tem como finalidade apresentar o percurso metodológico adotado a partir do referencial teórico-epistemológico e do objetivo geral da investigação, uma vez que a sistematização e a organização do itinerário da pesquisa é crucial para compreender o fenômeno investigado.

A presente pesquisa tem uma abordagem qualitativa, pois implica uma aproximação direta do pesquisador com o ambiente investigado (LÜDKE; ANDRE, 1986). Esse contato com os sujeitos envolvidos na investigação é movimento imprescindível nesta pesquisa, tendo em vista que é a partir dessa aproximação que os dados foram coletados, descritos e interpretados.

A pesquisa qualitativa também pode ser compreendida como um campo multifacetado com diferentes perspectivas metodológicas, permitindo ao pesquisador realizar uma investigação em profundidade sobre um determinado tema, buscando desvelar o significado de fenômenos em estudo (YIN, 2016).

Na perspectiva de Minayo (2001, p. 22), a pesquisa qualitativa “[...] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”.

Assim, por meio do universo de significados, busca-se compreender o fenômeno acerca dos processos de constituição da identidade profissional do pedagogo escolar, tendo em vista que através da formação continuada, vivenciada por este grupo de profissionais, a identidade vai sendo construída — permeada de crenças, valores, atitudes e significados sobre o ser e o constitui-se pedagogo escolar neste universo investigado.

Desse modo, a opção pela abordagem qualitativa articula-se ao método de pesquisa escolhido, uma vez que por meio da fenomenologia busca-se descrever como aconteceu o

processo de formação continuada ofertado aos pedagogos, como as etapas foram sendo realizadas e como foi escolhido os instrumentos utilizados em cada etapa da pesquisa; posteriormente, a partir da contribuição da hermenêutica, busca-se compreender os significados que estes dados revelam para a interpretação do fenômeno investigado.

Com base nas considerações acerca da abordagem qualitativa, no item a seguir argumenta-se sobre a escolha do método de pesquisa. Nesta tese, optou-se pela fenomenologia hermenêutica, por compreender ser um método que se aproxima do objeto deste estudo e do seu respectivo aporte teórico.

6.1 FENOMENOLOGIA HERMENÊUTICA

Etimologicamente, a fenomenologia (*phainómeno* + *logos*) originou-se do grego, do verbo *phaíno*, que significa brilhar, fazer-se visível, aparecer, mostrar-se. Enquanto *phainómeneon* é o que aparece. Ou seja, aquilo que é visível, que se mostra. Por sua vez, o verbo *lego* (infinitivo: *légen*), origina-se também do grego e tem vários significados, como, por exemplo: juntar, contar, enumerar, dizer, declarar, anunciar, designar, escolher, ler, refletir, pensar (SILVA, 2021).

A Fenomenologia diz respeito ao estudo ou à ciência do fenômeno, compreendendo-o, em um sentido mais amplo, como tudo aquilo que aparece, ou seja, que se manifesta, que se revela. Cumpre ressaltar que o fenômeno não pode ser visto como uma mera representação, visto que ele tem uma natureza própria (MOREIRA, 2002, p. 63).

É válido destacar que os estudos fenomenológicos têm como precursor o alemão Edmund Husserl (1859-1938). Em seus estudos, este filósofo buscou construir um método científico que possibilitasse compreender a essência do objeto a ser desvelado, o qual é compreendido pela consciência. Ele define a fenomenologia como sendo a “[...] doutrina universal das essências, em que se integra a essência do conhecimento” (HUSSERL, 2000, p. 23). Para este autor, a fenomenologia descreve os dados como ele se apresentam, sem haver preocupação em análises, interpretação e explicações.

Corroborando esta perspectiva, Triviños (1987) postula que a intencionalidade da fenomenologia reside no desvelamento do fenômeno, e não em explicá-lo ou analisá-lo, tal fenômeno emerge a partir de uma perspectiva pessoal ou de experiência vivida sobre que é interpelado.

Dessa maneira, esta tese fundamenta-se numa abordagem fenomenológica hermenêutica, cuja aplicação nas ciências sociais e humanas, de modo mais amplo, verifica-se, conforme Portilho (2017), em boa parte das pesquisas de natureza qualitativa.

A abordagem que baliza este trabalho pode contribuir para:

[...] desentranhar o fenômeno, pô-lo a descoberto, desvendá-lo para além da aparência, apegando-se somente aos fatos vividos da experiência e dos seus significados. Para tanto, utiliza-se fartamente de relatos descritivos das características em estudo; porém, não de forma passiva, mas por uma reflexão que permita interpretar tais relatos, objetivando pôr a descoberto as características, as categorias, os sentidos menos aparentes, aqueles mais fundamentais do fenômeno. (COLTRO, 2000, p. 42).

Nesse sentido, a fenomenologia, enquanto ciência, auxiliará na descrição dos “[...] fenômenos particulares, ou na aparência das coisas, como experiência vivida”. Compreende-se, assim, que a experiência vivida, citada por Dartigues (1992, p. 79), representa “[...] o mundo cotidiano em que vivemos, agimos, fazemos projetos, entre outros, o da ciência, em que somos felizes ou infelizes” (MOREIRA, 2002, p. 67).

Ainda a este respeito, conforme Moreira (2002), o método fenomenológico:

[...] enfoca fenômenos subjetivos na crença de que verdades essenciais acerca da realidade são baseadas na experiência vivida. É importante a experiência tal como se apresenta, e não o que possamos pensar, ler, ou dizer acerca dela. O que nos interessa é a experiência vivida no mundo do dia-a-dia da pessoa. (MOREIRA, 2002, p. 108).

Assim, é neste espaço/tempo de experiências vividas por duas pedagogas de diferentes escolas da rede estadual do Paraná, que realizaram uma formação continuada durante os anos de 2018 a 2022, é que se busca compreender a contribuição desta proposta de formação para a constituição da identidade profissional do pedagogo escolar.

Na perspectiva de Giorgi (2010, p. 392), a fenomenologia significa a “[...] ciência dos fenômenos, isto é, o estudo sistemático de tudo o que se apresenta à consciência, exatamente como isso se apresenta, [...] é o estudo das estruturas da consciência”. Ainda conforme o autor, a fenomenologia “[...] remete à totalidade das experiências vividas por um indivíduo” (GIORGI, 2010, p. 392). Para isto, faz-se necessário compreender que a “[...] verdadeira experiência é aquela no qual o homem se torna consciente de sua finitude” (GADAMER, 1999, p. 363).

Assim sendo, é neste enfoque que se pretende descrever e interpretar o fenômeno em estudo, buscando entender como foram sendo construídas as experiências vivenciadas pelas

pedagogas durante o processo de formação continuada, e como tal processo ressignificou o fortalecimento da identidade profissional. Em vista disso, a fenomenologia busca descrever o fenômeno e não necessariamente explicá-lo, ou seja, não existe uma preocupação em buscar relações causais. A preocupação reside em mostrar, e não demonstrar, o fenômeno, mas, sim, descrevê-lo para chegar até a sua essência (MARTINS; BOEMER; FERRAZ, 1990). Ou seja, busca-se a compreensão do fenômeno investigado.

Quanto à gênese da palavra hermenêutica, está se origina do grego, “[...] *hermeneutike* (hermenêutica) constitui-se da formação de três palavras que significam: interpretar, interpretação e intérprete” (SCHMIDT, 2014, p. 83). E é nesse movimento de tríade que se compreende e se interpreta o fenômeno a ser desvelado, que nesta tese refere-se à identidade profissional do pedagogo escolar.

Para Gadamer (1999, p. 263), a hermenêutica é a “[...] arte de compreender textos, sendo que a compreensão deve ser entendida como parte da ocorrência de sentido, em que se formula e se realiza o sentido do todo enunciado, tanto o da arte como de qualquer outro gênero de tradição”. Desse modo, a hermenêutica tem como um dos elementos principais a compreensão e interpretação da linguagem que ocorre em diferentes contextos, e é por meio dela que o homem interage socialmente e constrói o conhecimento historicamente e culturalmente.

Ou seja, é nesse sentido que a identidade profissional vai sendo reconstruída, considerando um tempo histórico que tem sua gênese a partir da criação do curso de Pedagogia, em 1939. A partir disso, infere-se que esta identidade vem sofrendo metamorfoses num espaço/tempo atravessado pelas transformações econômicas, sociais e culturais; mas também, pelas alterações na legislação educacional por meio de leis, decretos e resoluções.

É por meio do processo hermenêutico que se busca a compreensão do que um texto tem a nos dizer, em um determinado contexto; assim, este deve emergir de uma situação concreta na qual este gênero foi produzido (GADAMER, 1999).

Nesse contexto, a compreensão deve ser entendida como um ato de existência. Ela caracteriza-se como “[...] um conjunto de relações circulares entre o todo e suas partes”. Por conseguinte, compreender implica uma ação mediada “[...] entre o presente e o passado, é desenvolver em si mesmo toda a série contínua de perspectivas na qual o passado se apresenta e se dirige a nós” (GADAMER, 2003, p. 71). Seguindo tal preceito, conforme o autor, compreender implica “[...] mover-se nesse círculo, e por isso é essencial o constante retorno do todo com as partes e vice-versa” (GADAMER, 2003, p. 439).

Por conseguinte, nesta investigação buscou-se realizar esse círculo hermenêutico, na medida em que se toma como o todo a proposta de formação continuada que foi desenvolvida com os pedagogos, visando interpretar como se deu esse processo constitutivo identitário dos pedagogos. Nesse sentido, quando nos propormos a ler um texto nossa intencionalidade é que ele nos proporcione informações sobre aquilo que lemos, investigamos.

Ademais, é preciso considerar que fazer esse exercício hermenêutico implica em uma tomada de consciência sobre nossas opiniões, preconceitos em torno do texto, pois quando se realiza tal atitude hermenêutica “[...] damos ao texto a possibilidade de aparecer em sua diferença e de manifestar a sua verdade própria em contraste com as ideias preconcebidas que lhe impunamos antecipadamente” (GADAMER, 2003, p. 64).

Destarte, a hermenêutica intenciona uma reflexão, levando à compreensão do que se vê, do que se lê, do que se vivencia, a partir de uma cultura repleta de diferentes tradições e experiências. É preciso ter em vista que ela se relaciona diretamente com a interpretação e a compreensão dos fenômenos que mostram a consciência, assim como as atitudes, os comportamentos humanos, os textos e as palavras (SIDI; CONTE, 2017).

Assim, a investigação, a partir de uma perspectiva fenomenológica hermenêutica “[...] pode despertar no pesquisador um olhar acurado, que problematiza a realidade viável e possibilite o aprofundamento necessário para compreender e explicar um determinado fenômeno, tendo em mente que este está em constante transformação” (BATISTA, 2019, p. 97).

Dessa forma, a hermenêutica implica a interpretação e a compreensão da realidade investigada, e como método utilizado nas ciências da educação contribui para ampliar o fenômeno educacional (VIEIRA, 2019).

No que concerne ao pesquisador que opta por este método, ele deve assumir o papel de hermeneuta como aquele que transmite a mensagem, mas também aquele que interpreta. Assim sendo, tal método consiste na arte da interpretação da compreensão do texto, portanto, é válido salientar que esse movimento acontece de forma circular entrelaçando a dimensão objetiva e subjetiva (VIEIRA, 2019).

Por outro lado, é também importante compreender que esse círculo não se manifesta em movimento estático, uma vez que o círculo hermenêutico está constantemente sendo revisto e expandido, portanto, existe um movimento de circularidade e que envolve teoria, ação, reflexão (VIEIRA, 2019).

Ou seja, é o pulsar da vida acontecendo por meio das experiências profissionais e formativas vivenciadas nesta proposta de formação continuada que foram experienciadas pelas

pedagogas participantes desta pesquisa. Portanto, é neste movimento dinâmico, dialético que a hermenêutica enquanto método busca contextualizar, apreender, interpretar, compreender e comunicar os fatos e as manifestações do cotidiano escolar em que diferentes fatores permeiam esse espaço/tempo como:

[...] ações, motivações, sentimentos, desejos individuais, relacionamentos significativos, valores, objetivos, perguntas, instruções, instituições, entre outros. Esses fatores estão inseridos no processo de comunicação que é executado por meio da linguagem, da autocompreensão, da compreensão estrangeira e da compreensão do significado, do entendimento da tradição, da autoimagem da profissão do educador e da singularidade do indivíduo. (VIEIRA, 2019, p. 20).

Nesse contexto, a fenomenologia hermenêutica constitui-se como fio condutor desta tese. Por meio dessa abordagem, buscou-se descrever o fenômeno tal como ele se apresenta para, posteriormente, compreender, interpretar, comunicar as mensagens, os significados, as falas das pedagogas presentes nos memoriais, nas entrevistas e no protocolo de observação, buscando dessa forma identificar os possíveis elementos constitutivos da identidade profissional do pedagogo escolar.

No quadro 5, exposto a seguir, apresenta-se as categorias que contemplam a abordagem fenomenológica-hermenêutica, proposta por Gamboa (1999) e a relação dessas categorias com esta pesquisa.

Quadro 5 – Categorias de abordagem fenomenológico hermenêutica

Categorias da abordagem fenomenológica-hermenêutica	SOUZA (2001)	Nesta pesquisa
Nível técnico/teórico	“[...] as pesquisas fenomenológico-hermenêuticas utilizam técnicas não quantitativas como entrevistas, depoimentos, vivências, narrações, técnicas bibliográficas, histórias de vida e análise do discurso. Ao nível teórico, a análise de documentos e textos é o forte desteparadigma” (p. 34).	Técnico: Nesta pesquisa o texto foi construído com base no referencial teórico e utilizou-se os seguintes instrumentos: entrevistas, protocolo de observação, memorial e vídeo. Teórico: Nesta pesquisa destaca-se as principais categorias que foram discutidas e que se articulam diretamente com o objeto de investigação que são: pedagogo escolar, formação continuada e identidade profissional. Além disso, realizou-se a análise dos projetos elaborados pelas pedagogas em uma das fases de sua investigação. Análise da Lei 103/2004-Função professor pedagogo (PR) e editais nº 37/2004; Edital nº 10/2007 e Edital nº 17/2013.

Categorias da abordagem fenomenológica-hermenêutica	SOUZA (2001)	Nesta pesquisa
Nível epistemológico	“[...] têm uma concepção de causalidade entendida como uma relação entre o fenômeno e a essência, o todo e as partes, o objeto e o contexto” (p. 34).	O fenômeno em estudo refere-se à identidade profissional do pedagogo escolar. Para tanto, nesta investigação buscou-se compreender como foram sendo construídas as experiências vivenciadas pelas pedagogas durante o processo de formação continuada e como tal processo ressignificou o fortalecimento da identidade profissional. O objeto de pesquisa se insere em um contexto educacional, mais especificamente na cidade de Curitiba. Este profissional assume a função de professor pedagogo na rede estadual do Paraná como aquele profissional responsável pela organização do trabalho pedagógico, conforme a Lei 103/2004.
Crítérios de cientificidade	“[...] assenta-se no processo lógico de interpretação e na capacidade de reflexão do pesquisador” (p. 34).	O processo de interpretação se deu com base no referencial teórico e a partir das categorias de interpretação que foram levantadas com base nas etapas que foram desenvolvidas.
Aspectos Gnosiológicos	“[...] é entendida como a presença marcante do sujeito na interpretação do objeto, o que é garantida no processo rigoroso da passagem da experiência fenomênica à compreensão da essência, através da recuperação da totalidade implícita ou do contexto no qual insere o fenômeno” (p. 35).	Buscou-se interpretar os elementos constituintes do ser pedagogo a partir das ações realizadas com as participantes da pesquisa, como também a partir das próprias interpretações das pedagogas participantes sobre a atuação delas no contexto educacional.
Aspectos Ontológicos	“[...] nas abordagens fenomenológico-hermenêuticas, predominam a visão existencialista de homem. Este é tido como projeto, ser inacabado, ser de relações com o mundo e com os outros” (p. 35).	Considerando a identidade como um processo em construção, buscou-se interpretar elementos constituintes das pedagogas a partir da proposta de formação continuada, uma vez que tais elementos não são um fim em si mesmo. Mas estão sendo construídos a partir da jornada profissional dessas profissionais.
Visão da história	“[...] as abordagens fenomenológico-hermenêuticas oscilam entre uma preocupação sincrônica e diacrônica. [...] As pesquisas diacrônicas são coerentes com a visão dinâmica da realidade e as noções ontológicas de ‘mundo inacabado’ e o ‘universo em construção’ e estão preocupadas em perceber os fenômenos no seu devir e na sua história” (p. 35).	Os elementos identificados, até mesmo pelas categorias que emergiram nos momentos de análises, se deram a partir das ações desenvolvidas em conjunto com o grupo GAE, logo são ações e fenômenos que envolvem a ação das pedagogas em sua atuação, tanto quanto a participação delas na formação – considerando o momento histórico, pois a formação e a atuação dessas profissionais ocorreram em tempos de pandemia.

Fonte: Souza (2001)

Com base no que foi até aqui apresentado, justifica-se a condução realizada pela fenomenologia hermenêutica para esta tese, tendo em vista que esta articulação consolida um “[...] método que munido de instrumentos, dará conta de realizar a leitura do fenômeno em educação. É um meio pelo qual o pesquisador poderá chegar à essência sem perder de vista o

fenômeno e tudo o que acompanha”. Além disso, a fenomenologia hermenêutica “[...] traz um outro olhar a este ser, considerando o mesmo como um todo, dono de si, de suas experiências e relações consigo mesmo, com os outros e com o mundo” (ALBUQUERQUE; PORTILHO, 2022, p. 390-391).

Assim sendo, é importante destacar que a tese em questão tem uma perspectiva longitudinal, por se tratar de um projeto de formação continuada que foi desenvolvido em cinco etapas, sendo ofertada a pedagogos de dezesseis escolas que atuavam na rede pública e privada da educação básica na cidade de Curitiba.

A primeira etapa aconteceu no segundo semestre de 2018, tendo 16 participantes, observando-se que as adesões foram realizadas por estágios. A segunda etapa foi efetuada no segundo semestre de 2019. No início contava-se com quatro pedagogas, de quatro escolas distintas, mas ao final ficaram duas pedagogas, de duas escolas, que prosseguiram para as etapas seguintes de pesquisa, as quais estão contempladas nesta tese.

Assim, é importante destacar que a tese em questão tem um caráter longitudinal. Tendo em vista que na perspectiva longitudinal as investigações são salutares, uma vez que os dados coletados podem contribuir para o entendimento das mudanças sociais que ocorrem no cotidiano escolar (GIRALDI; SIGOLO, 2016).

Ou seja, na pesquisa longitudinal analisa-se as “[...] mudanças ou desenvolvimento de um fenômeno ao longo de um período estabelecido. Objetivo principal é analisar como as variáveis se modificam ou se comportam ao longo do tempo” (GAYA; BRUEL, 2019, p. 8). Nesse sentido, a pesquisa tem uma perspectiva longitudinal por ter sido desenvolvida em várias etapas, como já mencionado anteriormente e por possibilitar o acompanhamento do processo de formação continuada de pedagogos na constituição de seu processo identitário no período de 2018 a 2022. Assim, com a finalidade de compreender e interpretar os processos de construção da identidade dos pedagogos escolares, optou-se em fazer as análises e as interpretação dos dados coletados a partir do processo de categorização proposto por Minayo (2001) e Gomes (2001).

6.2 O CONTEXTO DA PESQUISA

O contexto da pesquisa envolve duas escolas da rede estadual do Paraná. A primeira instituição, denominada de “Escola A”, é localizada num bairro de periferia da região metropolitana de Curitiba e faz parte da rede estadual do Paraná. A instituição iniciou suas atividades no ano de 1992. Situa-se na região norte do Ganchinho, dentro da Vila Osternack,

próximo da divisa com o Sítio Cercado, sendo essa região a que registra maior quantidade de estabelecimentos econômicos formais do bairro (PODLASEK, 2020).

Quanto à estrutura física, a escola possui 51 turmas com matrículas de 1.646 alunos. Tem 17 turmas do ensino médio, com 654 alunos matriculados. No ensino fundamental, tem 29 turmas, correspondendo a 992 alunos. O atendimento educacional especializado possui 3 turmas, com um total de 24 alunos. As atividades complementares têm 2 turmas, com 37 alunos ao todo (CONSULTA ESCOLA, 2022).

A segunda escola, denominada de “Escola B”, foi criada em 25 de julho de 1994, com a finalidade de atender jovens e adultos, sob a Resolução nº 3.755/94. Faz parte da região metropolitana de Curitiba, localizada no município de Almirante Tamandaré.

A estrutura física da escola conta com 21 turmas, correspondendo a 790 matrículas. A educação de jovens e adultos possui 18 turmas, com 568 matrículas. O atendimento educacional especializado possui 3 turmas, com 11 matrículas no total.

Em seguida, foram caracterizados os participantes da pesquisa, destacando-se o gênero, o ano de atuação na função de pedagogo escolar e a escolarização. Na sequência, apresentou-se o quadro com a caracterização dos participantes.

6.3 PARTICIPANTES

Quanto ao critério de escolha dos participantes, observou-se a formação e a atuação na área da pedagogia, mais precisamente, na rede pública de ensino, como também a existência do vínculo junto aos grupos de pesquisadores do GAE.

As participantes dessa pesquisa são duas pedagogas que integraram um projeto de formação continuada com um grupo de 16 pedagogos, realizado no segundo semestre de 2018. É importante esclarecer que deste grupo houve uma adesão para a segunda etapa da pesquisa, que aconteceu no segundo semestre de 2019, de quatro pedagogas, entretanto, no decorrer deste processo, duas dessas não tiveram como continuar.

A segunda pedagoga participou dos encontros com a assessoria, chegou a apresentar o projeto que estava sendo elaborado, mas devido ao desligamento da instituição privada em que atuava não foi possível para ela continuar no processo. Assim, finalizamos a segunda etapa com duas pedagogas de escolas públicas distintas, sendo que essas deram prosseguimento na terceira, quarta e quinta etapa desta investigação. No quadro 6, apresenta-se a caracterização das participantes.

Quadro 6 – Caracterização dos pedagogos escolares

Pedagoga	Atuação	Rede de ensino	Formação Em 2018	Formação em 2022	Tempo de atuação profissional
P1	Ensino Fundamental (anos finais), EJA	Público	Pedagogia. Especialista em Educação Especial	Mestrado em Educação (em andamento)	16 anos
P2	Ensino Fundamental, Ensino Médio	Público	Pedagogia. Especialista em Educação Tecnológica e Educação Inclusiva	Mestrado em Educação	12 anos

Fonte: Organização da pesquisadora a partir dos dados GAE, 2022.

Sobre a atuação profissional da pedagoga P1, centra-se nos anos finais do ensino fundamental, na Educação de Jovens e Adultos, como também no ensino médio. Ela trabalha na educação básica há dezesseis anos. A pedagoga P2 atua no ensino fundamental e médio, somando doze anos de experiência profissional.

Ambas as participantes são formadas em Pedagogia e têm diferentes especializações. Vale destacar que, a partir da inserção no grupo de pesquisa GAE, tanto a pedagoga P1 quanto a P2 se sentiram motivadas para ingressar no mestrado em Educação, sendo que a P2 fez a seleção em 2020 e defendeu a sua dissertação de mestrado em 2022. A pedagoga P1 fez a seleção em 2021 e está com a sua pesquisa em andamento.

No próximo subtópico será explicitado, de forma detalhada, cada instrumento de pesquisa que foram utilizados nesta investigação, compreendendo as etapas realizadas entre 2018 e 2022.

6.4 INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Os instrumentos de coletas de dados se constituem como uma das partes essenciais da pesquisa, tendo em vista que eles auxiliam na compreensão e interpretação do fenômeno a ser investigado. Sendo assim, cumpre ressaltar que nesta pesquisa utilizou-se quatro instrumentos distintos: (i) protocolo de observação dos encontros, (ii) entrevistas semiestruturadas, (iii) projeto de formação continuada e (iv) memoriais.

6.4.1 Protocolo de observação

O ato de observar pode ser visto como um elemento primordial para a coleta dos dados de uma investigação, pois o que se observa e se percebe, por meio dos nossos sentidos, “[...] não é filtrado pelo que os outros podem ter relatado a você, ou o que o autor de algum documento pode ter visto” (YIN, 2016, p. 137).

Ou seja, ao decidir pela técnica de observação, deve-se considerar o que, o quando e o onde observar, pois há elementos importantes a serem compreendidos, como os sentimentos – que podem ser traduzidos por diferentes sentidos, não se restringindo ao tato, podendo envolver dados como os ruídos e as condições temporais que permeiam o ambiente investigado (YIN, 2016).

Assim, nesta investigação, optou-se pelo protocolo de observação (ANEXO B) de Temática e dinâmica, compreendendo que “[...] temática é tudo aquilo que é dito em palavras pelo grupo, para o grupo, entre o grupo; dinâmica é tudo aquilo que é dito sem palavras, por meio de gestos, olhares, sons, silêncio” (BARBOSA; CARLBERG, 2014, p. 96).

O instrumento protocolo de observação tem como finalidade descrever as falas, comportamentos verbalizados ou não durante o processo formativo, contribuindo, em vista disso, para a interpretação e compreensão dos fenômenos investigados (BROJATO, 2021).

A primeira etapa de pesquisa aconteceu em 2018 e foi realizada em oito encontros. Durante a formação houve em todos os momentos a participação de dois ou mais membros encarregados de realizar os registros que, para esta etapa, contabilizou-se um total de oito. Assim sendo, para a análise da primeira etapa priorizou-se dois registros do protocolo de observação dos encontros, um sobre a formação continuada e outro sobre a identidade profissional.

Para a segunda etapa de pesquisa, que aconteceu no segundo semestre de 2019, optou-se por três registros de protocolo que correspondem às assessorias realizadas com as pedagogas. A terceira etapa de pesquisa foi realizada em 2020, nela optou-se pelo uso de três registros do protocolo de observação: um realizado com os professores durante a formação docente, e os outros dois correspondem aos protocolos de registros das reuniões com a equipe pedagógica. Na quarta etapa de pesquisa, realizada em 2021, foram utilizados três registros que correspondiam às reuniões pedagógicas concretizadas com pedagogos, professores e equipe pedagógica. A quinta etapa de pesquisa aconteceu em 2022, e foram utilizados quatro registros que aconteceram durante o processo de mentoria, neste caso, eles foram gravados e

transcritos na íntegra. Além disso, utilizou-se o memorial como um dos instrumentos desta etapa de pesquisa.

6.4.2 Entrevista semiestruturada

A razão pela escolha deste instrumento justifica-se porque a entrevista semiestruturada é utilizada com o intuito de captar os dados descritos que se manifestam na linguagem dos participantes, visando compreender como esses sujeitos interpretam os acontecimentos do mundo (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Dessa forma, as entrevistas também contribuem para identificar quais os significados latentes a serem desvelados em relação ao fenômeno em estudo.

A entrevista foi elaborada pelo grupo de pesquisa GAE, contendo quatro perguntas de identificação, destacando o perfil dos participantes em relação aos dados pessoais, formação acadêmica e atuação profissional. Ademais, elaborou-se 18 questões abertas com foco nas temáticas que foram desenvolvidas pelo grupo de pesquisa.

As entrevistas aconteceram em novembro de 2018 nas respectivas escolas em que cada pedagogo trabalhava. É importante destacar que as entrevistas foram gravadas em áudios e após isso foram feitas as transcrições na íntegra.

Para esta tese utilizei as questões 05, 09, 11, 13 e 14, visto que verifica-se uma relação direta entre elas e o objeto desta pesquisa, como é possível observar no quadro 7.

Quadro 7 – Questões das entrevistas semiestruturadas

Questões	Entrevista
05	Qual o motivo da sua opção pelo cargo de pedagogo?
09	Quais as suas contribuições para a formação continuada de professores na escola em que atua?
11	De que maneira a escola em que você trabalha contribui para a sua formação profissional?
13	Quais os desafios que você enfrenta na sua rotina diária?
14	Das atribuições que competem ao pedagogo, quais as que você melhor desempenha?

Fonte: Dados do GAE (2018).

Em vista disso, a escolha por estas questões se justifica por compreender que elas trazem contribuições relevantes para a compreensão do fenômeno investigado. Entretanto, é oportuno explicitar que as demais questões não foram incluídas porque estavam direcionadas a outras temáticas que não contempla o objeto deste estudo, como por exemplo: avaliação e instrumento de registro, cultura escolar e o ambiente educativo, dificuldades de aprendizagens, relação escola e comunidade, a comunicação na escola, a mediação da aprendizagem com os alunos e professores. No entanto, é importante destacar que essas temáticas foram investigadas pelos membros do grupo de pesquisa em dissertações e teses.

6.4.3 Projeto de Formação Continuada elaborado pelos pedagogos

O projeto de formação continuada foi elaborado por cada pedagoga para ser desenvolvido com os docentes de suas respectivas escolas. Cada pedagoga contou com o apoio da assessoria, na qual foi estabelecido um cronograma a ser cumprido durante a construção do projeto de formação.

A análise documental visa obter informações de fontes documentais. Nesse sentido, Lüdke e André afirmam que a análise documental constitui como uma “[...] técnica valiosa de abordagem de dados quantitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos de um tema ou problema” (1986, p. 44-45).

Na perspectiva de Triviños, a análise documental “[...] fornece ao investigador a possibilidade de reunir uma grande quantidade de informação sobre leis estaduais de educação, processos e condições escolares, planos de estudo, requisitos de ingresso, livros- texto etc” (1987, p. 55).

6.4.4 Memoriais

O memorial constitui-se como um instrumento riquíssimo, tendo em vista que, por meio dele, é possível relembrar fatos, acontecimentos, experiências, aprendizagens que podem contribuir com a reflexão sobre o ser e constituir-se pedagogo escolar neste processo de formação continuada. Dessa maneira o memorial “[...] como relato autobiográfico, narra experiências pessoais, propicia, inicialmente, a emergência da utilização da primeira pessoa singular. Também, a necessária articulação entre formação e profissão exige a introdução, nesse relato, de diferentes vozes” (SARTORI, 2011, p. 294).

O memorial foi utilizado nesta pesquisa em dois momentos: primeiro com a finalidade de desenvolver uma narrativa de apresentação da pesquisadora que produziu esta tese, revelando dados da vida pessoal e destacando alguns dos momentos mais importantes de aprendizagens vivenciadas (em família, com amigos, na escola – desde a educação infantil, passando pela formatura e chegando até as primeiras ações profissionais) que impactaram na vida profissional e estão relacionadas com o que se é hoje.

O segundo memorial foi utilizado na última etapa de pesquisa relacionada à mentoria, com a finalidade de refletir sobre a proposta de formação continuada e o processo de constituição identitária vivenciada pelas pedagogas no período de 2018 a 2022, destacando as mudanças que as pedagogas observaram durante as experiências partilhadas com seus pares e com o grupo de pesquisa GAE.

Este instrumento foi solicitado durante os encontros formativos, como tarefa na qual cada participante elaboraria as narrativas em sua casa e, após o encontro seguinte, deveria fazer a entrega do memorial. Assim, a realização do memorial durante o percurso formativo pode constituir-se como prática de autoformação, uma vez que tal instrumento pode potencializar a prática educativa centrada na ação-reflexão e ação promovendo, desse modo, um diálogo constante entre sua formação e sua prática profissional diante da experiência vivenciada (AMORIM; SANTOS; VIRGÍLIO, 2012).

Na perspectiva de Abrahão (2011), os memoriais de formação, ao serem construídos enquanto narrativas, permitem

[...] universalizar as experiências vividas nas trajetórias de nossos personagens. Memorial de formação não é simplesmente um relato do vivido, mas uma narrativa do experienciado. Consubstancia-se no interior do processo de rememoração com reflexão sobre fatos narrados, que formam uma trama com sentido a fim de auxiliar na clarificação de aspectos, dimensões e momentos da própria formação, inseridos na compreensão mais abrangente dos fatos narrados, relacionando-os ao próprio contexto sociopolítico e cultural de cada uma. (ABRAHÃO, 2011, p. 170).

Ainda conforme a autora, o memorial pode ser compreendido enquanto

[...] processo resultante da rememoração com reflexão sobre fatos relatados, oralmente e/ou por escrito, mediante uma narrativa de vida cuja trama (enredo) faça sentido para os sujeitos da narração, com a intenção, desde que haja sempre uma intencionalidade, de clarificar e resignificar aspectos, dimensões e momentos da própria formação. (ABRAHÃO, 2011, p. 166).

Considera-se que o memorial construído neste itinerário investigativo pode revelar dados significativos sobre o processo de constituição identitária do pedagogo escolar – que

ocorre por meio da formação, da reflexão, das leituras, dos seus afazeres e dos saberes da prática profissional.

Pode-se afirmar, ainda, que as experiências tecidas nos memoriais narrados “[...] ao longo da vida revelam formas e sentidos múltiplos de existencialidade singular-plural, criativa e inventiva do pensar, do agir e do viver junto” (JOSSO, 2007, p. 413).

Assim, por meio dos memoriais as pedagogas podem rever seu percurso profissional, o qual foi sendo construído ao longo do tempo. E nesse processo de narrar suas experiências, foram construindo aprendizagens e diferentes saberes, como por exemplo, em relação aos conhecimentos teóricos e práticos que vão fortalecendo a prática profissional.

Assim, tal possibilidade de narrar as experiências formativas, como as práticas de profissão e o fazer do pedagogo escolar, pode potencializar “brechas para a construção partilhada do conhecimento pedagógico” (BRAGANÇA, 2021, p. 14).

Ou seja, pode-se inferir que o memorial constitui um instrumento que tem potencial para contribuir com as interpretações e reflexões sobre como as pedagogas participantes desta investigação vão tecendo seu processo formativo e sua identidade profissional.

6.5 PROCEDIMENTO DE PESQUISA

Nesta seção, apresenta-se os caminhos percorridos durante o processo de investigação. Para a construção desta pesquisa foram traçados alguns passos que organizaram a elaboração da tese. Primeiramente, foi feito um levantamento sobre a formação continuada do pedagogo escolar e sobre a sua identidade profissional.

No segundo momento, foi realizado um mapeamento no Catálogo de Teses e Dissertações (BDTD), nas bases da ERIC, do SciELO e de anais do EDUCERE E ANFORPE. A partir deste processo foi possível verificar as produções que foram desenvolvidas acerca da formação continuada e identidade profissional do pedagogo escolar, ressalta-se que este levantamento já foi apresentado anteriormente, na segunda seção da tese.

Em seguida, fiz a submissão do projeto de pesquisa junto ao Comitê de Ética em pesquisas com seres humanos da PUCPR e ao Comitê da Secretaria Estadual de Educação do estado do Paraná. Sendo aprovado por meio do parecer nº 4.564.438/2021. Além disso, foi lido e apresentado o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) para os participantes que concordaram em colaborar com a pesquisa. Na sequência, apresenta-se os passos para a coleta de dados da investigação.

6.5.1 Primeira etapa de coleta de dados da pesquisa

A primeira etapa do projeto de formação continuada contemplou uma carga horária de 32 horas, com oito encontros quinzenais, com duração de duas horas de atividades presenciais e à distância, sendo que 50% da carga horária foi cumprida presencialmente e os outros 50% foram cumpridas no formato remoto. As atividades desta etapa ocorreram entre os meses de junho e novembro de 2018.

O primeiro encontro foi destinado à apresentação da proposta de formação continuada aos participantes da pesquisa. Os demais encontros tiveram objetivos diferentes, conforme apresentados e descritos no quadro 8, exposto a seguir:

Quadro 8 – Etapas dos encontros da Formação Continuada

Ano	Atividades desenvolvidas
2018	Desenvolvimento do Programa de Formação Continuada com o formato de oito encontros contemplando diferentes temáticas: 1- Encontro: Formação Continuada e Autoformação 2- Identidade Profissional do Pedagogo 3- Comunicação Inovadora e Integradora 4- A Expressão da Cultura no Ambiente Educativo 5- Grupo: uma unidade de funcionamento 6- Mediação no Processo de Aprendizagem e Ensino 7- Avaliação e Registro 8- Encontro da Devolutiva e avaliação do Programa de formação continuada

Fonte: Dados do GAE, 2018.

A partir do encontro 2, uma estrutura foi organizada para que eles tivessem um processo similar no período presencial e no período à distância, visando a facilitação da coleta de dados da pesquisa, assim como a promoção da formação integral das pedagogas participantes da pesquisa.

No quadro 9, exposto abaixo, é possível observar a estrutura organizacional da formação, conforme o indicado:

Quadro 9 – Estrutura e organização da formação continuada

Momento	Proposta	Finalidade
1º momento (40 minutos) para o disparador e 1 hora para fundamentação teórica	Disparador	Dinâmica de sensibilização do grupo para a temática, apresentação do conteúdo e da fundamentação teórica
2º momento (1 hora)	Roda de conversa (a partir de uma consigna ⁵)	Discussão e reelaboração em grupo sobre o tema do encontro
3º momento (5 minutos)	Tarefa	Em cada encontro terá uma tarefa a ser construída, e está sempre relacionada com os encontros de formação
4º momento (15 minutos)	Avaliação metacognitiva	Preenchimento do questionário sobre a avaliação metacognitiva

Fonte: Dados do GAE, 2018.

Em relação à metodologia utilizada nos encontros de formação continuada, vale pontuar que ela foi fundamentada na teoria de Pichon-Riviére (1998). Tal teoria aborda a concepção de grupo como uma unidade em funcionamento – partindo da compreensão da técnica de Grupo Operativo.

É importante salientar que a metodologia adotada pelo grupo de pesquisa durante a formação continuada possibilita um movimento de discussão com o grupo de pedagogos, tendo como elemento norteador a tomada de consciência e a autorregulação que diz respeito ao “[...] uso das estratégias que a pessoa utiliza com o propósito de otimizar sua aprendizagem” (PORTILHO, DREHER, 2012, p. 13) que neste caso refere-se ao fazer e a prática educativa do pedagogo escolar.

O primeiro momento inicia-se com um disparador que consiste em um “[...] momento inicial de um encontro que tem como principal característica provocar um movimento grupal em torno do desejo de aprender, de aprimorar, de ampliar, de aprofundar um tema determinado” (PORTILHO et al., 2018, p. 88). Por conseguinte, os participantes são mobilizados a realizar a tarefa sobre a temática a ser desenvolvida durante o encontro. Este momento é realizado pelo coordenador que tem como função conduzir o trabalho no grupo. Após isso, é feita a fundamentação teórica, articulada com as questões emergentes da roda de conversa.

⁵ “O termo consigna se refere a uma forma de fazer pedidos aos aprendizes de modo a promover, além da realização pura e simples da tarefa, o exercício do pensamento. São comandos que ultrapassam a necessidade de fazer a tarefa para atender ao pedido de alguém, receber uma nota, cumprir uma expectativa [...] tem relação como nos dirigimos aos nossos interlocutores; como fazemos com que o outro (um indivíduo ou um grupo) se mova para aprender e, nesse movimento, amplie sua compreensão sobre um determinado assunto, bem como sobre a maneira como age e interage”. (BARBOSA; CARLBERG, 2014, p. 17).

As rodas de conversas acontecem no segundo momento do encontro e têm duração de uma hora. O coordenador que é um dos pesquisadores do grupo de pesquisa do GAE, é o responsável para fazer a mediação e discussões com o grupo. Nesse momento, é apresentado uma consigna para que os pedagogos discutam e reelaborem a temática, partindo dos saberes e dos fazeres de sua prática educativa como pedagogo escolar.

Por conseguinte, as rodas de conversas constituem um instrumento que prima pelo diálogo promovendo momentos de reflexão sobre as práticas educativas. Durante os encontros os pesquisadores organizavam a sala em forma de um semicírculo, objetivando uma melhor interação entre os participantes (MILIORINI, 2020).

O terceiro momento do encontro é centrado na tarefa a ser realizada à distância. Ela está sempre articulada com as temáticas desenvolvidas nos encontros. Durante os encontros, foram apresentadas diferentes tarefas subjetivas, como por exemplo: (i) construção de um vídeo sobre as atividades desenvolvidas na escola pelo pedagogo escolar; (ii) fotografia de um ambiente da escola onde trabalha, seguida de uma resposta por escrito do questionamento sobre o que este ambiente conta ou revela; (iii) observação de um grupo de professores em determinada tarefa e destaque, por escrito, de elementos que o caracterizam como uma unidade em funcionamento, ou seja, como um grupo, entre outras considerações identificadas pelas participantes (GAE, 2018).

Assim, essas tarefas visam promover uma reflexão coletiva em busca de soluções, pois isso leva o grupo a operar quando entra em contato com as tarefas (BARBOSA, 2001).

Já no quarto momento, as pedagogas avaliaram o encontro por meio de um questionário metacognitivo que foi utilizado para compreender o processo de compreensão da consciência sobre a aquisição do conhecimento do grupo de pedagogos escolares, “[...] sobre suas possibilidades e limitações (diferentes níveis de consciências), com o fim de melhorá-la” (PORTILHO, DREHER, 2012, p. 114).

Assim, por meio deste instrumento foi possível perceber como ocorreu o processo de aprendizagem dos pedagogos em relação a proposta de formação continuada.

No quadro 10 apresenta-se as funções da equipe dos encontros de formação continuada.

Quadro10 – Organização da equipe dos encontros de formação: funções e atribuições

Pesquisador/função	Atribuições
Coordenador	Conduzir o trabalho geral do grupo
Disparador	Orientar a dinâmica inicial, atividade ou disparador do encontro e apresentar a fundamentação teórica
Observador da temática	Registra as falas dos participantes
Observador da dinâmica	Registra o movimento corporal do grupo
Volante	Auxiliar a equipe como um todo na entrega dos materiais, na organização do ambiente

Fonte: Dados do GAE, 2018.

Ao término dos encontros, os pesquisadores se reuniam na sala de estudos para avaliar as dinâmicas e as atividades desenvolvidas e, posteriormente, planejavam as atividades a serem desenvolvidas no encontro seguinte, conforme a temática a ser trabalhada (SILVA, 2021). Esse momento é essencial, pois à medida que os encontros eram avaliados foi possível identificar aspectos que poderiam ser alinhados para os próximos encontros (SILVA, 2021).

6.5.2 Segunda etapa de pesquisa de coletas de dados da pesquisa

A segunda etapa de pesquisa aconteceu a partir de uma assessoria individual aos pedagogos com os pesquisadores do GAE, visando contribuir com o projeto de formação continuada a ser desenvolvida com os professores das escolas em que cada pedagogo atuava. Esta etapa aconteceu no segundo semestre de 2019, nos meses de agosto a novembro, a cada 15 dias.

O momento da assessoria constitui em espaço onde os pedagogos tiveram a oportunidade de refletir sobre o que eles pensavam acerca da formação para os docentes; assim, à medida que os relatos eram ouvidos, surgiam indagações e questionamentos sobre as ações que estavam sendo pensadas nesse espaço de construção coletiva.

Dessa forma, os membros do grupo de pesquisa (GAE) contribuem conjuntamente para promover provocações sobre as ações do pedagogo frente a este projeto com o coletivo de professores, levando-as a pensar e a refletir sobre suas ações. Para esse processo, elaborou-se um cronograma de atividades a serem desenvolvidas, conforme o quadro 11.

Quadro 11 – Estrutura da proposta de assessoria ao pedagogo-2019

Meses	Atividades
Agosto	28/08/2019 – 4ª feira – das 19h30 às 21h30 – Encontro Geral – PUCPR
Setembro	2 encontros individuais – 1 na escola de origem (2ª semana) e um na PUCPR (4ª semana).
Outubro	Encontro Geral – PUCPR
Novembro	Encontro individual – PUCPR

Fonte: Dados do GAE.

A partir desse delineamento, foi estruturado um modelo de projeto para nortear o trabalho do pedagogo. Nesse ínterim, foi discutido como seria cada assessoria e como iria ser desenvolvida essa etapa. Os encontros da assessoria aconteceram na PUCPR, em uma das salas para estudos do grupo de pesquisa. Também foram realizadas visitas às escolas para conhecer melhor a realidade dos professores, alunos e comunidade escolar.

Com a finalidade de auxiliar os pedagogos na elaboração do projeto formativo, levantou-se algumas questões norteadoras: o que você acha que é importante nos relatar nesse momento de assessoria? Em relação ao projeto, o que você pensou? Quais são as demandas da sua escola? A partir das demandas relatadas, qual seria o ponto de partida para elaboração do projeto? Qual tema você escolheria? (GAE, 2019).

O projeto final deveria seguir uma estrutura que foi sugerida e enviada por meio de *e-mail* aos pedagogos escolares, contemplando os seguintes itens: título, justificativa, referencial teórico, objetivo geral e específicos, metodologia, cronograma e referências bibliográficas (ANEXO C).

Ao finalizar a elaboração dos projetos por meio das assessorias pedagógicas, os pedagogos teriam que ir até a universidade e socializar com os colegas e pesquisadores, como o projeto de formação continuada estava estruturado e organizado.

No que diz respeito ao registro das assessorias, eles eram feitos por meio do protocolo de observação. Para tanto, durante os registros, levou-se em conta os seguintes elementos: horário inicial e final; emergentes dos pedagogos (a situação trazida no início do encontro); os temas tratados; as sugestões dadas pelos pesquisadores; os avanços na construção do projeto; as demandas e os encaminhamentos futuros (GAE, 2019).

6.5.3 Terceira etapa de pesquisa de coletas de dados da pesquisa

Esta etapa estava prevista para ser realizada em 2020, por meio do acompanhamento do Programa de Formação Continuada, que seria desenvolvido pelos pedagogos em suas respectivas escolas de atuação.

Nesta etapa, os pedagogos seriam responsáveis em desenvolver o projeto com o grupo de professores que foi construído em parceria com a assessoria pedagógica, juntamente com os pesquisadores do GAE. Contudo, por conta do cenário pandêmico do Covid-19, foi necessário fazer algumas adequações para atender as necessidades das escolas. Bem como foram desenvolvidas palestras de Formação Continuada que contemplavam ações do projeto de formação. Na escola A, o projeto foi intitulado “A formação continuada na escola: reflexão e transformação da prática pedagógica”.

Na escola B, o projeto de formação continuada foi intitulado “A hora atividade como espaço de discussão da metodologia aplicada à Educação de Jovens e Adultos no CEBEEJA: garantia de permanência ou favor de evasão”.

No quadro 12, apresenta-se os temas das palestras que foram realizadas nas escolas “A” e escola “B”.

Quadro 12 – Temas das palestras de Formação Continuada

Escolas	Tema	Datas previstas
Escola A	Estilos de Aprendizagem	03/02/2020
Escola A	Desenvolvimento do aluno Jovem e Adulto	15/05/2020
Escola A	Comunicação e Ambiente Educativo	21/07/2020
Escola B	Como se aprende?	11/03/2020
Escola B	Relações afetivas no cotidiano escolar	20/05/2020
Escola B	Tecnologias Digitais	20/07/2020

Fonte: GAE (2020).

Iniciou-se a primeira atividade de forma presencial, nas duas escolas, com um encontro formativo organizado pelas pedagogas, participantes da pesquisa, para os professores da instituição na qual atuavam. Desse modo, em três de fevereiro de 2020, foi realizada a primeira palestra na “Escola A”, da rede estadual com pesquisadores do GAE,

contemplando ações do projeto de formação para os docentes, tendo como tema central os estilos de aprendizagem.

Em março, realizou-se a segunda palestra na Escola B, no dia 10 de março de 2020, com o seguinte tema: como se aprende? No entanto, no dia 17 de março, pesquisadores e partícipes desta pesquisa foram surpreendidos pela pandemia da Covid-19, conforme citado anteriormente. Em virtude disso, não foi possível dar andamento ao projeto de formação, pois sugeriram outras demandas devido ao cenário pandêmico, como, por exemplo: a busca ativa pelos alunos, acesso dos alunos na plataforma, o uso de plataformas digitais, o ensino remoto, as adaptações dos professores em relação à metodologia e às práticas pedagógicas.

Em decorrência da pandemia da Covid-19, foi necessário reestruturar a proposta e, a partir deste novo cenário, adotou-se um papel, considerando os membros do grupo de pesquisa em seu conjunto, concentrado na realização de assessoria à equipe pedagógica. Ou seja, foi necessário reestruturar a proposta de formação. Assim, retomo ao objeto desta pesquisa, que é a identidade profissional do pedagogo escolar e, nessa trajetória, busca-se fazer uma articulação com o que foi construído com o grupo de pesquisa e as pedagogas que permaneceram até o final da formação.

6.5.4 Quarta etapa de pesquisa de coletas de dados da pesquisa

A quarta etapa da pesquisa aconteceu em 2021 e foi realizada por meio do acompanhamento e da assessoria à equipe pedagógica de cada escola. Participou-se de reuniões pedagógicas com gestores e pedagogos, além da formação continuada com foco nas tecnologias que foram desenvolvidas na escola “B”.

Na escola “A” foram realizados três contatos com a equipe pedagógica, com a finalidade de dar continuidade ao processo de formação continuada, entretanto, devido à mudança na própria equipe pedagógica o processo acabou não acontecendo.

6.5.5 Quinta etapa de pesquisa de coletas de dados da pesquisa

Em 2022 realizou-se mentoria individual com as pedagogas sobre o processo de formação continuada vivenciada por elas durante o período de 2018 a 2022. A proposta de mentoria visa uma reaproximação com as pedagogas sobre esse processo de construção da identidade profissional durante a experiência vivenciada por meio do projeto de Formação Continuada desenvolvida no grupo de pesquisa GAE, em parceria com a universidade.

Dessa maneira, a mentoria pode trazer elementos importantes da constituição identitária das pedagogas, por meio das narrativas que podem ser desveladas a partir da oralidade e da escrita, tendo em vista que o ato da escrita “[...] é um encontro conosco e com o mundo que nos cerca. Ou seja, as narrativas traduzem a maneira como os seres humanos experencia o mundo” (ALARCÃO, 2005, p. 53).

Nesse sentido, a mentoria no contexto educacional constitui tendência que faz sentido, podendo ser utilizada tanto na educação formal quanto na informal, de forma significativa e diversificada (MORAN, 2019). Assim, é importante destacar que o processo de mentoria acontece por meio da “[...] relação colaborativa temporária entre pares (mentor e mentorado), em que o mentor é o profissional que fornece *feedback* e compartilha estratégias formativas” (BOFF, 2022, p. 66). Conforme Boff (2022), a partir da mentoria é possível desenvolver,

[...] uma atitude operativa⁶, sendo desenvolvido um trabalho entre pares ou grupos, onde o mentor tem a função de mediador ou co-pensar, aquele que indaga, pontua e problematiza as falas, oportunizando-lhes pensar, falar de si e poderem elaborar suas próprias reflexões. Nesse processo de aprendizagem, concede-se abertura para as dúvidas e inquietações, possibilitando a interpretação, a tomada de consciência e a ampliação de novas aprendizagens. (BOFF, 2022, p. 61).

A partir da mentoria é possível promover esse espaço de escuta, de reflexões sobre a prática profissional a partir do *feedback*, uma vez que os processos que dizem respeito à aprendizagem, como assevera Day (2001), envolvem as competências emocionais e cognitivas, como também os valores pessoais e profissionais latentes e que constituem o cerne da prática profissional.

Durante o processo de mentoria, destaca-se o memorial como um dos instrumentos utilizados para a compreensão e interpretação do processo identitário das pedagogas. Para tanto, o processo metodológico de mentoria vem ao encontro da proposta de formação desenvolvida pelo grupo de pesquisa GAE, numa perspectiva metacognitiva, por provocar a tomada de consciência sobre o processo de aprender com vistas à transformação da prática profissional.

Esta etapa aconteceu durante o segundo semestre de 2022, transcorrendo até o mês de novembro, sendo realizado um encontro formativo a cada mês, com uma hora de duração, por meio da plataforma *Meet*.

⁶ “Atitude Operativa é provocar aquele que aprende a apropriar-se da sua forma de aprender agindo sobre ela e sobre o objeto a ser aprendido, com o maior grau de autonomia possível, naquele momento, naquele contexto, com aquelas pessoas”. (PORTILHO *et al.*, 2018, p. 47).

O processo da mentoria seguiu a proposta já realizada pelo grupo de pesquisa. Nesse sentido, iniciava-se com um disparador e uma retomada das temáticas que fazem parte desta pesquisa como: Formação do pedagogo, prática profissional, desafios da função e identidade profissional. Assim, por meio da “[...] mentoria, mentor e mentorado têm a oportunidade de apoio mútuo na compreensão da caminhada profissional e na possibilidade de juntos pensarem o aprimoramento do trabalho” (SILVA, 2022, p. 89).

No segundo momento da mentoria direcionei uma tarefa a ser desenvolvida em cada encontro, a qual deveria ser elaborada por meio de um memorial reflexivo e partir de cada encontro retomava aos pontos que foram levantados pelas pedagogas para reflexão de sua prática profissional e do seu processo de constituição identitária.

No quadro 13, apresenta-se o cronograma da mentoria:

Quadro 13 – Cronograma das atividades de mentoria com as pedagogas

DATA	ATIVIDADES	OBJETIVOS	INSTRUMENTOS
01/08/22	- Apresentação da proposta de mentoria. Disparador: Reflexões acerca da formação continuada. Tarefa: construir um memorial autorreflexivo a partir da seguinte consigna: De 2018 quando foi realizado o programa de formação continuada até os dias de hoje, quais as mudanças que você observou na sua prática como pedagoga na escola?	- Apresentar a proposta de mentoria para as pedagogas sobre o processo de Formação Continuada, a partir da plataforma digital	Memorial reflexivo
08/08/22	Envio dos memoriais pelas pedagogas	Analisar os memoriais com vista a compreender como foi se constituindo o processo identitário das pedagogas	Memorial reflexivo
Set./22	Disparador: Reflexões sobre a formação continuada. Tarefa: Diante das experiências vivenciadas por meio da formação continuada no período de 2018 a 2022, e, a partir do exercício de sua prática profissional, o que a caracteriza como pedagoga na escola em que atua?	Identificar como se caracteriza o perfil profissional das pedagogas participantes do programa de formação continuada	Memorial reflexivo
Out./22	Roda de conversa <i>online</i> com as pedagogas sobre a formação continuada e o processo de constituição identitária do pedagogo escolar. Tarefa: Com base no que foi discutido e partir do contexto da pandemia vivenciado em 2020 e 2021 quais mudanças você observou na sua prática profissional?	Realizar uma rede conversa <i>online</i> com as pedagogas sobre Formação continuada e o processo de construção da identidade profissional	Memorial reflexivo

DATA	ATIVIDADES	OBJETIVOS	INSTRUMENTOS
Nov./22	Devolutiva dos encontros com as pedagogas. Disparador: vídeo construídos pelas pedagogas sobre as atividades desenvolvidas na escola em que atuam	Apresentar o <i>feedback</i> das reflexões sobre a proposta de formação continuada vivenciada no período de 2018 a 2022	Memorial reflexivo

Fonte: Organização da pesquisadora, 2022.

O último encontro de mentoria diz respeito à devolutiva que foi feito em torno das reflexões construídas pelas pedagogas sobre as vivências nesta experiência formativa. É válido destacar que as mentorias foram gravadas e transcritas na íntegra.

6.5.6 Categorias de interpretação

Este tópico tem como finalidade apresentar as categorias construídas a partir do referencial teórico e dos dados coletados dos seguintes instrumentos de pesquisa, com base nos objetivos da tese: protocolo de observação, entrevistas, projeto de formação continuada elaborado pelos pedagogos, memoriais e vídeo *self*. No quadro 14, segue as categorias que emergiram durante o processo de investigação:

Quadro 14 – Categorias de interpretação

Categorias de interpretação	Agrupamentos das expressões	Etapas	Instrumentos
Ser pedagogo escolar	Faz de tudo Executor de tarefas Mediação Articulação Orientação Diversidades de atribuições	2018	Entrevistas com as pedagogas, protocolo de observação. Protocolo de observação, roda de conversa do 1º encontro sobre Identidade profissional, memorial 1ª etapa
Formação continuada	Diálogo Escuta ativa Tempo/espço para refletir Novas formas de ensinar Coletividade Reflexão	2018	Protocolo de observação, roda de conversa do 5º encontro de formação continuada e entrevistas

Categorias de interpretação	Agrupamentos das expressões	Etapas	Instrumentos
Identidade Profissional	Complexidade Processo em construção	2018	Protocolo de observação e roda de conversa do 1º encontro sobre Identidade profissional
Desafios na prática profissional	Rotina escolar Gestão de sala de aula Rotatividade dos professores Hora atividade Angústia pedagógica	2019	Protocolo de observação e análise do projeto de formação
Reorganização do trabalho pedagógico	Ações pedagógica Uso dos recursos tecnológicos Plataforma <i>Google Meet</i> Aulas remotas	2020	Protocolo de observação das reuniões pedagógicas
Demandas escolares	Aprendizagem dos alunos, permanência dos alunos, Evasão dos alunos Avaliação diagnóstica	2021	Protocolo de observação das reuniões pedagógicas
Transformações na prática profissional	Experiências Reflexão do papel do pedagogo Aprendizagens	2022	Memorial Vídeo

Fonte: Dados do GAE (2022).

Para a construção das categorias, seguiu-se as orientações propostas por Gomes (2001) e Minayo (2001) ao afirmarem que trabalhar com as categorias implica agrupar elementos, ideias, ou expressões em torno dos conceitos a serem investigados.

Diante de todo processo construído e na busca de compreender e interpretar o fenômeno em estudo, recorreu-se aos dados coletados para construir as categorias de análise desta tese. Elas foram elaboradas a partir dos instrumentos de pesquisa e com base no referencial teórico. Primeiramente, foram selecionados os instrumentos de cada etapa de pesquisa, posteriormente foram destacados os trechos de cada instrumento. Em seguida, selecionaram-se as unidades, o contexto e, por fim, foram construídas as categorias de análise.

Na próxima seção, apresenta-se a descrição e interpretação dos dados coletados na pesquisa de campo, buscando fazer uma articulação com o referencial teórico sobre o processo de constituição da identidade profissional do pedagogo escolar em formação continuada.

7 FORMAÇÃO CONTINUADA DO PEDOGO ESCOLAR: TECENDO CAMINHOS, IDENTIDADES

Nesta seção, apresenta-se a descrição e a interpretação dos dados. Vale destacar que essa análise teve como base o referencial teórico apresentado anteriormente. Assim sendo, reafirma-se que a “[...] análise e a interpretação estão contidas no mesmo movimento: o de olhar atentamente para os dados da pesquisa” (GOMES, 2001, p. 68). No quadro 15, apresentam-se os caminhos percorridos durante o processo de investigação com base nos dados coletados. Busquei, dessa maneira, realizar uma articulação a partir dos aportes teóricos adotados nesta pesquisa.

Quadro 15 – Etapas da pesquisa: caminhos percorridos

Etapa 1	Etapa 2	Etapa 3	Etapa 4	Etapa 5
Formação Continuada (2018)	Assessoria Pedagógica (2019)	Acompanhamento e assessoria aos pedagogos (2020)	Acompanhamento e assessoria à equipe pedagógica (2021)	Mentorias aos pedagogos (2022)
Objetivo: Ofertar um programa de FC a 16 pedagogos das redes de ensino da região metropolitana de Curitiba, no Paraná	Objetivo: Ofertar assessoria pedagógica ao grupo de pedagogos para elaboração de um Projeto de Formação Continuada	Objetivo: Acompanhar e assessorar os pedagogos no desenvolvimento do projeto de Formação Continuada	Objetivo: Acompanhar e assessorar a equipe pedagógica	Objetivo: Promover um espaço de escuta e reflexão acerca da prática profissional, com base na experiência vivenciada durante o Programa de Formação Continuada
Instrumentos utilizados				
Protocolo de observação, a partir da roda de conversa sobre a identidade profissional do pedagogo, formação continuada, entrevistas e memoriais (1ª etapa)	Protocolo de Observação Análise documental do Projeto de Formação	Protocolo de Observação dos encontros	Protocolo de Observação dos encontros	Memorial reflexivo, vídeo self

Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

O quadro 15, como mencionado anteriormente, apresenta as etapas que foram desenvolvidas ao longo da pesquisa, assim como os instrumentos selecionados para esta tese,

como: protocolo de observação do encontro da roda de conversa sobre formação continuada e identidade profissional, entrevistas, análise documental do projeto de formação elaborado pelas pedagogas, memorial e vídeo. Desse processo, resultaram as categorias que foram apresentadas anteriormente no quadro 14. São elas: 1) Ser pedagogo escolar; 2) Formação continuada; 3) Identidade profissional; 4) Desafios na prática profissional; 5) Reorganização do trabalho pedagógico; 6) Demandas escolares; 7) Transformações na prática profissional.

7.1 FORMAÇÃO CONTINUADA PARA OS PEDAGOGOS ESCOLARES

Conforme citado anteriormente, esta primeira etapa de pesquisa refere-se à formação continuada que foi desenvolvida com os pedagogos da rede pública e privada da cidade de Curitiba. Nesta etapa, foram escolhidos, conforme citado anteriormente, os seguintes instrumentos: protocolo de observação dos encontros sobre identidade, formação continuada, entrevistas e memorial.

No processo de análise dos instrumentos supracitados, foi possível identificar três diferentes categorias, as quais se relacionam de maneira direta com o referencial teórico desta pesquisa, que são as seguintes: **ser pedagogo escolar, formação continuada e identidade profissional.**

Assim, a categoria **ser pedagogo escolar** diz respeito às ações, atribuições e atividades desenvolvidas no cotidiano escolar. Está relacionada também à forma como a instituição percebe este profissional, assim como ele se vê em sua prática de atuação profissional, conforme destacado nas entrevistas com base na questão 14, sobre as atribuições que competem ao pedagogo escolar:

Eu acho... eu penso né, que seja a mediação entre professor e estudante, aí acho que o professor responderia melhor do que eu não é, talvez a gente pense algo e na real a visão do outro seja diferente. (P1).

Uma das questões de pedagogo, é questão de orientação mesmo, de estar junto com os alunos, de estar conhecendo, de ir à sala dar uma orientação é pensar junto com eles de repente uma coisa diferente, uma coisa que pode melhorar, sabe, na questão de aprendizagem mesmo da vida ou ouvi-los ou fazer a escuta, a gente tem alunos que precisa só ser ouvidos. (P2).

Conforme os discursos das pedagogas P1 e P2, foi possível perceber que há diferentes atribuições da prática profissional do pedagogo escolar, desde a mediação entre professores e alunos, a formação continuada dos professores, até a orientação pedagógica com os alunos em relação à aprendizagem.

Além dessas atribuições citadas anteriormente, existem as questões de ordem burocrática, sendo assim, penso ser necessário que este profissional estabeleça um plano de ação, com metas a serem alcançadas, tendo em vista que no cotidiano escolar emergem inúmeras situações em que as atividades pedagógicas podem ficar comprometidas.

Nesse sentido, o plano de ação é considerado como instrumento que pode auxiliar o trabalho do pedagogo escolar para que, por meio deste, possa atingir suas metas de forma mais sistematizadas (PLACCO; SOUZA, 2021).

Por outro lado, ser pedagogo escolar pode se relacionar aos significados como este profissional se percebe nesse contexto de atuação, pois, conforme a fala da pedagoga P1, a partir da entrevista, ela se vê “mais de executora de tarefa pronta”.

Tal discurso pode remeter ao fato de que algumas das ações que o pedagogo realiza são previamente estabelecidas pela mantenedora (SEEDPR) e, em vista disso, a falta de autonomia para fazer diferente pode ocasionar um sentimento de impotência diante do trabalho pedagógico que é desenvolvido por este profissional na escola. Em vista disso, pode-se inferir que há uma desvalorização do trabalho do pedagogo, como foi também revelado na pesquisa Haddad (2016).

No contexto do estado do Paraná, é importante destacar que, anteriormente à Lei nº 103/2004, este profissional respondia pela supervisão escolar e pela orientação escolar, com a implantação desta Lei foi criado o cargo de professor pedagogo que substituiu os cargos de supervisão e orientação escolar.

Conforme os Editais de 2004, 2007 e 2013, observa-se que há diferentes atribuições que devem ser desempenhadas por este profissional. Infere-se, portanto, que o pedagogo escolar pode encontrar dificuldades para executar todas as atribuições devido às diferentes funções que são exigidas.

Ao mesmo tempo, faz-se necessário analisar as condições de trabalho para que sejam efetivadas tais funções, pois de acordo Haddad (2016), a concepção propagada pela mantenedora é de um pedagogo unitário. No entanto, na prática este profissional tem se caracterizado como um multitarefa.

Assim, ao analisar as atribuições que competem ao pedagogo escolar, conforme o que é estabelecido pela SEEDPR, observa-se a existência de diferentes funções que ele tem que dar conta, como: (i) relatórios para serem enviados ao Ministério Público; (ii) relatórios requeridos pelo Conselho Tutelar; (iii) atenção à frequência dos estudantes; (iv) questões de saúde; (iv) em alguns casos, deve tomar providências quanto aos maus-tratos por parte dos responsáveis pelos alunos, dentre outras.

Por conseguinte, ao dedicar o seu tempo a estas questões citadas anteriormente, ele acaba expressando sentimentos de insatisfação em relação à sua função. Tal fato pode ser demonstrado por meio da fala de P2, ao dizer que “a gente vai fazendo, apagando incêndio”. Com isso, denota-se que as atividades do pedagogo não percorrem o percurso planejado, podem ocorrer situações em que nem diretores e vice-diretores estão na escola, e a pedagoga vai ter que assumir essa responsabilidade e, neste caso, acaba deixando em segundo plano a dimensão pedagógica do seu trabalho.

Assim, a partir da análise e discussão sobre a categoria ser pedagogo escolar, ficou evidenciado o que autores como Libâneo (2018), Haddad (2016), Oresten (2020) Tulio (2015) já discutiram sobre a relevância do papel do pedagogo na mediação da organização do trabalho pedagógico.

No entanto, é necessária atenção maior por parte dos gestores em relação às inúmeras atribuições que este profissional precisa dar conta, pois, conforme os dados da pesquisa, muitas ações que não são específicas de sua função o têm desviado da sua função principal. Consequentemente, isso impacta de forma expressiva na condução do seu trabalho na instituição em que atua.

A segunda categoria diz respeito **à formação continuada**. Revela a necessidade de uma formação continuada para que pedagogo discuta e reflita sobre a sua prática profissional. Além disso, traduz o desejo por um espaço/tempo com seus pares.

Ela foi construída com base no referencial teórico a partir das falas das entrevistas e do 1º Encontro de Formação Continuada. Para isto, os pedagogos tiveram como direcionamento a seguinte consigna: *Diante das experiências aqui vivenciadas e considerando o seu processo de vida profissional, compartilhe com o grupo os aspectos que você considera relevantes para sua autoformação pedagógica.*

De acordo com os discursos das pedagogas P1 e P2:

Falta determinação, não paramos para refletir, acabamos nos tornando um fazedor de tarefas, sem refletir muito sobre elas. (P1).

Temos que ter claro que não somos detentores do saber, como eu me vejo e como o outro me vê. Será que estou olhando para este professor? Às vezes chegamos como uma postura que aquele professor não consegue ouvir. Precisamos de uma postura de humildade, estamos na escola para auxiliar, não para entregar bilhete, substituir professor, será... estamos preparados para isso, se tenho humildade de reconhecer isso, não é abaixar a cabeça, mas manter o foco, mas sim posicionar adequadamente perante as situações. (P2).

É possível perceber, a partir do discurso de P1, que falta tempo para este momento dedicado à autoformação e à formação continuada, pois, conforme P1, “não paramos para refletir”. Então, compreende-se que a reflexão é um elemento indispensável sobre o processo formativo e sobre a prática profissional, tendo em vista que o ato de refletir implica uma tomada de consciência em um movimento de direção e transformação da sua própria prática (PORTILHO *et al.*, 2017).

Para tanto, o pedagogo poderia iniciar um processo autorreflexivo avaliando as suas atividades diárias, seu processo formativo, podendo, assim, verificar o que pode melhorar sua prática profissional.

Entende-se que a formação continuada se constituiu como um elemento essencial para o fortalecimento da prática profissional. Neste processo faz-se necessário criar um espaço de reflexão, de compartilhamento das experiências vivenciadas com seus pares, uma vez que os conhecimentos que são construídos no coletivo podem contribuir para fortalecer a prática educativa destes profissionais.

Contudo, é importante ressaltar que não se trata de uma mera reflexão, mas sim sobre o ato de refletir que conduz a uma ação, com vistas a transformar a prática profissional. Portanto, a reflexão consiste neste processo dialético, crítico e reflexivo e de análise acerca da prática profissional, que não envolve apenas o pedagogo, mas também com a comunidade escolar.

Ou seja, a reflexão partilhada entre os pares, como afirma Nóvoa (2017), pode ajudar a compreender e melhorar o trabalho dos professores. Portanto, é nessa interação que estes profissionais vão tecendo e resignificando sua prática pedagógica, como expresso pelas pedagogas:

O encontro de formação me ajudou a refletir a rotina do trabalho, pensar a questão da formação do pedagogo. (P1).

A formação trouxe a importância do repensar, pensar sobre o que está acontecendo, é refletir sobre as situações, buscar soluções no coletivo. (P2).

Em relação aos processos de formação continuada que são desenvolvidos nas escolas sob a responsabilidade do pedagogo escolar, é importante ressaltar que este processo não é algo tão simples para ser efetivado, haja vista as inúmeras demandas escolares que acontecem no dia a dia.

Embora compreenda-se a hora de atividade como um espaço no qual podem ser promovidas tais formações, muitas vezes o pedagogo não consegue conciliar este espaço/tempo nas escolas em que atuam devido às diferentes demandas da escola.

Assim, partindo da premissa que o pedagogo é o responsável em coordenar, organizar e planejar momentos formativos com os docentes, questionou-se sobre as contribuições das pedagogas para a formação continuada dos professores das escolas em que atuam. É possível perceber que há pontos de vistas diferente sobre essa questão:

A minha contribuição...na verdade ...eu vejo assim, mais de executora de tarefa pronta...é... foi bem pouco...assim. Bem pouco, quase nada de dados de que foi levantado que eu pudesse pensar em ações, esse ano realmente foi só execução. (P1).

Eu sempre busco formação continuada, todo ano eu busco fazer um curso de extensão ou busco fazer uma disciplina isolada, vou me infiltrando assim, sempre buscando. Como a gente tinha uma necessidade de trabalhar a educação inclusiva, eu fui buscar e fui fazer cursos para a gente atender dentro da nossa necessidade, então, eu busco a minha formação para poder trabalhar com os professores. (P2).

Percebe-se em P1 que há um sentimento de insatisfação quanto ao papel do pedagogo que é realizado, que deveria ser o de planejar e articular a formação continuada com os docentes. O que se pode verificar é que, nesse contexto, a pedagoga se via mais como executora da proposta da mantenedora, ocasionando um mal-estar diante do trabalho a ser desenvolvido.

No entanto, conforme o relato de P1, pode-se inferir que ainda permanecem algumas práticas nos sistemas de ensino que engessam os trabalhos dos pedagogos e direcionam as ações que este profissional deve desenvolver para cumprir as exigências da mantenedora.

De acordo com P2, há uma busca pela formação, autoformação, tendo em vista que este processo formativo é um espaço de partilhar os saberes, troca de experiências e práticas que vão contribuindo na construção identitária. Ou seja, é um processo em que estamos constantemente refletindo na e sobre a prática profissional, como sugerido por Pimenta (1999).

Assim sendo, é por meio da formação continuada que este profissional pode contribuir para a melhoria do processo de ensino e de aprendizagem. Para tanto, como nos lembra Libâneo (2001), é fundamental criar espaços de formação contínua em que os professores possam refletir, pensar, analisar e criar formas de ensinar e de aprender, exercendo a função de investigadores da prática educativa, e não como meros executores de decisões burocráticas.

Ao analisar a compreensão das pedagogas a partir das entrevistas sobre as necessidades de formação continuada na escola, verifica-se que há diferentes olhares sobre este processo, como expresso nos discursos dos pedagogos a partir da questão 8, que versa sobre a necessidade de formação continuada na escola:

Olha, eu acho que a gente deveria ter mais autonomia na discussão do que trabalhar na escola...esses poucos dias que é ofertado dentro do calendário, ele até... pode ser eficaz se a gente tivesse autonomia de decisão. Cada escola tem sua peculiaridade. Aqui na nossa escola eu vejo a evasão escolar, até mesmo no período da tarde também. Bem preocupante, há uma dificuldade de manter um grupo aí de uns quinze por cento dos estudantes com frequência, muita baixa e até a evasão, que não é discutida nem compartilhada ... e que esses alunos, o ano que vem novamente buscarão essa matrícula, novamente estão aqui com defasagem, com suas dificuldades. A gente enquanto pedagoga faz esse raio x, mapeamento. Temos, acho, que uma boa demanda de estudantes laudado, com dificuldades mesmo de aprendizagem, que a forma de trabalho deveria ser diferente e que por mais que a gente expresse isso no conselho de classe, falta conhecimento teórico e falta realmente promover essa informação para seja mudada a prática de sala de aula. (P1).

Eu acho assim que é muito importante, a gente precisa muito da questão da formação continuada, tanto para nós enquanto equipe, para equipe gestora e para os professores, porque assim, no nível de ensino que eu estou, é muito fragmentada a formação continuada, então, a gente busca a escola, e a direção também busca outros meios de a gente trabalhar com os professores, traz palestrantes de fora na semanas pedagógicas, e também eu acho muito importante esta questão de fazer o trabalho no momento de permanência do professor, de estar junto, de estar estudando e refletindo sobre os problemas do cotidiano. (P2).

Conforme os discursos das pedagogas, notou-se a necessidade de um espaço/tempo de formação continuada no ambiente escolar. Para tanto, faz-se necessário levar em consideração as demandas formativas dos docentes. Isso implica dar vozes aos pedagogos e aos professores, para que manifestem as reais necessidades que a escola necessita para que o processo de aprendizagem aconteça de forma mais significativa.

É possível perceber, conforme discursos de P1 e P2, a relevância da formação continuada para este grupo de profissionais. No entanto, ficou evidenciada a necessidade de repensar a proposta de formação ofertada pela mantenedora, para que de fato ela venha atender às peculiaridades de cada escola, tendo em vista que cada escola é única e, portanto, é necessário considerar o contexto em que está inserida e respeitar as demandas formativas de cada instituição de ensino.

Destarte, pensar a formação nessa perspectiva, centrada na escola, requer um envolvimento de estratégias que sejam desenvolvidas em conjunto com os formadores e com os professores, para que tais propostas de formação possam atender às necessidades da escola, visando elevar a qualidade do ensino e aprendizagem. Para tanto, a formação centrada na

escola vai além de uma simples mudança do lócus da formação. Deve se constituir em um espaço para desenvolver o trabalho colaborativo entre os pares (IMBERNÓN, 2010).

Neste viés, é possível identificar, a partir das respostas que as participantes deram para a questão 11, como a escola na qual atuam contribui para sua formação profissional.

Minha formação... bom, todo dia é dia de aprendizagem, inclusive dias de imprevistos como o de hoje... é um grupo muito bom, um grupo de trabalho com bastante conhecimento técnico, aprendo com a disponibilidade, com a forma de organização, pessoas totalmente diferentes, assim, e que se complementam, acho que todo dia. (P1).

Na verdade, assim, eu acredito que a gente aprende muito então na escola que eu trabalho, é uma escola de periferia, que sempre tem necessidades, você está com uma clientela, com alunos assim bem diversificados e a gente aprende ali a conhecê-los, então o feedback que eles nos trazem é uma questão de formação, com os professores também ocorre a troca de formação, então nesse aspecto. (P2).

A escola é sem dúvida um lócus de grandes aprendizagens, de formação humana, um espaço para acolhimento da diversidade, um espaço que contribui para o processo formativo de crianças, jovens e adultos.

Ou seja, a escola como instituição social, responsável pela construção do conhecimento, tem a possibilidade de contribuir para uma sociedade mais justa, fraterna e humana. Para isto, faz-se necessário investir na formação continuada destes profissionais, pois isto é condição fundamental para melhoria da qualidade educacional.

Conforme falas de P1 e P2, a escola é considerada como um lugar de aprendizagens e de formação que acontecem nas interações sociais com os professores, com os pares e com os alunos.

Então, infere-se que a escola contribui com o processo de formação à medida que estes profissionais vivenciam em sua prática diferentes situações, quer seja com os professores, quer seja com os alunos. Por exemplo: o conhecimento técnico dos professores, a disponibilidade, a forma de organização pedagógica, as diversidades dos alunos, a troca de formação, o contexto da escola.

Estes elementos citados anteriormente são importantes nesta formação continuada, tendo em vista que o processo formativo acontece permanentemente e de diferentes formas, e à proporção que tais questões se apresentam no cotidiano escolar, estes profissionais vão se aperfeiçoando, aprendendo com o coletivo, uma vez que a aprendizagem acontece ao longo da vida, assim como o processo de formação que acontece de forma contínua.

Desse modo, é válido destacar que a formação do pedagogo escolar não ocorre em único processo. Este processo acontece em diferentes formatos, e é nesse contínuo

aprendizado que este profissional vai fortalecendo a sua prática profissional por meio da articulação teoria e prática, dos saberes e das experiências que são compartilhadas neste itinerário formativo.

Portanto, a partir das análises sobre a categoria formação profissional, foi possível perceber a relevância de uma formação que venha ao encontro dos anseios destes profissionais, pois, embora o Estado ofereça tais formações, elas não atendem as necessidades dos pedagogos, conforme expressa P1: “O que me angustia ainda é a questão das capacitações que o Estado nos diz para fazer, mesmo sem ter a real visão da situação do que está acontecendo”. Ou seja, mesmo havendo tais formações, é preciso priorizar um espaço/tempo para discutir, refletir sobre a prática profissional dos pedagogos com o coletivo dos profissionais da escola.

A terceira categoria – **identidade profissional** – refere-se à compreensão sobre o conceito de identidade profissional, os sentidos e significados atribuídos por este grupo de profissionais acerca do processo de constituição identitária

Esta categoria foi construída com base no referencial teórico e nas falas do protocolo de observação do 2º Encontro, Identidade Profissional, realizado na primeira etapa de pesquisa.

Durante as reflexões vivenciadas na roda de conversa, o grupo teve como tarefa a seguinte consigna: *Agora que o grupo teve a oportunidade de vivenciar um pouquinho esse tema sobre identidade do pedagogo, identidade profissional, qual é o conceito de vocês sobre identidade profissional do pedagogo?*

Destacam-se algumas falas sobre os significados da categoria em análise:

Eu me formei, e alguns anos depois comecei a atuar e percebo que foi muito difícil no começo ter clareza e assumir o papel. Eu penso que já foi um grande avanço, não é mais por indicação, ou quem tem mais poder, é pensar em um trabalho mais colaborativo. Lá onde eu trabalho estamos iniciando, ainda não temos referência do pedagogo e pouco espaço para discutir, a gente se percebe, nós estamos iniciando esse trabalho. O trabalho já mais reconhecido, o pai quando chega na instituição quer falar com a pedagoga. As ligações são para o pedagogo, o professor procura falar com o pedagogo. É uma construção, estamos aos poucos nos colocando, precisamos nos afirmar, ter ousadia, dizer. O que me angustia ainda é a questão das nossas capacitações, o que o estado nos diz para fazer, mesmo não tendo a real visão da situação, do que está acontecendo... eu me sinto realizada, pena que eu não consigo fazer mais. Vejo e reconheço que houve avanços. (P1).

Você saía apto para gestão, supervisão, docência dos anos iniciais; isso se perdeu. Ao mesmo tempo em que você é professor, você não tem constituída uma função. Analisando os slides, as nossas discussões, demora para chegar ao que nós queremos, ao que nós somos, nós fazemos tudo, fazemos tanto, mas assim, é isso? É o fazer sem a reflexão, você vai fazendo, apagando incêndio, vai atendendo... e qual o nosso papel? Você encaminha o aluno, você atende a professor, você atende ao

pai, você faz milhares de coisas e chega no final do dia você pensa: “Meu Deus, eu fiz tudo o que eu tinha que fazer?”. Eu já fui trabalhar e me disseram: Se prepare que aqui o pedagogo vai pra sala, professores faltam muito. Primeiro mês a gente até foi para sala, foi tapando os buracos, chegou um momento e eu falei: “Eu sou pedagogo e eu vim para melhorar o ensino e aprendizagem nessa escola e crianças, estar e pensar sobre juntos”. Quando a gente começou a olhar o planejamento e ver encaminhamentos, nós não tínhamos nada disso, nós não fazíamos o que era para ser feito. A partir daquele momento em que a gente se colocou, a equipe pedagógica se fortaleceu, pensando o que realmente deveria acontecer, e a escola mudou. (P2).

Ao analisar construção identitária desse grupo de profissionais, constata-se que há diferentes conflitos e angústias pelo não reconhecimento do seu trabalho enquanto pedagogo escolar; consequentemente, isso pode refletir no processo de constituição da identidade profissional, como expressado na fala de P2: “Você saia apto para gestão, supervisão, docência anos iniciais; isso se perdeu”.

Ou seja, conforme P2 é possível perceber um sentimento de angústia pela perda dessa identidade. Tal fato se dá porque a identidade de alguém, como salienta Dubar (1997), constitui algo valioso, portanto, quando ocorre este processo de perda, de não pertencimento, produz-se sofrimento, angústia.

No discurso de P1, também foi possível perceber um sentimento de angústia pelo não reconhecimento do seu trabalho na instituição em que atua: “Lá onde eu trabalho estamos iniciando, ainda não temos referência do pedagogo e pouco espaço para discutir, a gente se percebe, nós estamos iniciando esse trabalho”.

Entende-se que a identidade se constitui como um termo complexo, com diferentes significados. Nesse sentido, o não reconhecimento e pertencimento podem se transmutar em tensão, conflito entre o que o pedagogo representa para a comunidade escolar e o que ele deseja ser enquanto profissional reconhecido, gerando uma crise de identidade profissional, como identificado nos estudos de Dubar (1997, 2005).

Assim, é possível compreender, nos discursos dos pedagogos, que há diferentes percepções sobre a identidade profissional, como por exemplo: “fazedor de tarefas prontas” (P1), “múltiplas funções” (P2).

Na perspectiva de Dubar (1997), a construção da identidade ocorre a partir da articulação de dois processos: o relacional (atos de atribuição que define o tipo de pessoa que o ser humano é, correspondendo à identidade para o outro) e o biográfico (atos de pertencimento que define o tipo de ser humano que a pessoa quer ser, ou seja, a identidade para si).

No relato da pedagoga P2, percebe-se o entrelaçamento desses processos quando diz “Eu sou pedagoga e eu vim para melhorar o ensino e de aprendizagem nessa escola, estar e

pensar juntos”, que é o ato de pertencimento. E quando P2 relata : “Aqui o pedagogo vai para a sala de aula”, tem-se o ato relacional. Portanto, é nessas relações de trabalho, ou seja, do fazer do pedagogo escolar, que a construção identitária vai passando por diversas transformações, tendo em vista que a identidade é um processo em constante construção.

Ou seja, tais compreensões acerca do processo de constituição identitária do pedagogo escolar apresentam-se em um movimento complexo de reconstrução de sua identidade profissional, que vai sendo tecida por meio das relações sociais, institucionais e que envolvem também as dimensões pessoais e sociais de cada indivíduo.

Assim sendo, o processo de construção da identidade está atrelado às vivências, experiências, ações e relações de que participamos, ou seja, que construímos ao longo da nossa vida (LUZ, 2010). Tais elementos vão contribuindo para ressignificar e fortalecer nossa identidade profissional.

Da mesma forma, é nesse espaço de interações sociais que as identidades profissionais vão sendo modificadas. Em cada momento que o indivíduo experencia situações diversas, a sua identidade pode sofrer alterações e influências do contexto em que a pessoa se encontra (HALL, 2006).

Podemos exemplificar tais influências quando as pedagogas participaram do processo de formação continuada; ali foi possível perceber tais alterações e influências no processo identitário vivenciado por elas neste espaço de tempo de 2018 a 2022, nos quais rompem com a concepção de identidade de “fazedor de tarefas”, “faz de tudo, bombril”, “múltiplas tarefas”, para aquele que se percebe como mediador do processo de ensino e de aprendizagem.

Em se tratando da identidade profissional, é válido enfatizar que ela se constrói a partir da formação inicial e continuada, como também é construída por meio das experiências profissionais no exercício da prática educativa, na partilha dos saberes com seus pares e por meio de um movimento que conduz ao processo de reflexão, ação e reflexão da prática profissional, tendo em vista que a “[...] aprendizagem de uma atividade profissional é um processo que dura por toda uma vida ativa, e mesmo além dela [...] por isso, a formação continuada, ligada ao trabalho, deve se tornar tão importante quanto à formação inicial” (DUBAR, 2005, p. 364).

Assim, entende-se que a constituição identitária ocorre por meio de um movimento dinâmico, histórico, e ao mesmo tempo complexo, “[...] por envolver o pessoal, o profissional, por abarcar a concepção do pedagogo como sujeito do conhecimento, capaz de construir saberes e destrezas profissionais que o levam a identificar-se como produtor desses conhecimentos” (SOARES, 2008, p. 109).

Conforme os dados da pesquisa, evidencia-se que este processo identitário acontece de forma contínua. Ao mesmo tempo essa identidade vai se configurando em meio às contradições e conflitos de superação, entre aquele profissional que executa as ações da mantenedora e aquele que se percebe como mediador e articulador do processo de ensino- aprendizagem.

Por outro lado, foi possível perceber um movimento evolutivo neste processo de constituição identitária. Para isto, foi escolhido para representar esse movimento a espiral dialética, por possibilitar apresentar este movimento evolutivo deste processo em relação aos elementos que configuram a identidade destas pedagogas que participaram da proposta de formação continuada, assim tais elementos vão sendo modificados por meio das influencias que acontecem no contexto em que se insere este profissional, como pode ser percebido na imagem que segue:

Figura 6 – Constituição identitária profissional do pedagogo



Fonte: Organizado e adaptado a partir do *template* disponível em: <https://templates.office.com/pt-br/elemento-gr%C3%A1fico-em-espiral-tm55868919>. Acesso em: 13 de jan. 2022.

Constata-se que este processo de constituição identitária, conforme demonstrado na figura 5, vai se modificando na medida em que as pedagogas vão tomando consciência do seu papel enquanto pedagogo escolar.

Ou seja, vão se reconhecendo neste trabalho por meio das reflexões e ações que são modificadas em sua prática profissional em um movimento dinâmico, reflexivo e dialético,

tendo como ponto de partida a teoria e a prática que se entrelaçam neste processo de formação e de aprendizagem, as quais foram experienciadas por meio do projeto de formação continuada desenvolvido pelo grupo de pesquisa GAE.

Nesse sentido, a formação continuada, como afirma Nóvoa (2002), deve ser uma formação que “mexa” com a pessoa do professor. Neste caso, considera-se que foi possível provocar essas reflexões na pessoa do pedagogo, pois, nesse processo, o eu pessoal é inseparável do eu profissional.

É válido destacar, ainda, que este processo identitário sofre influências das políticas e do contexto escolar nos quais estes profissionais atuam (DAY, 2001). Dessa maneira, é importante ressaltar que as mudanças que têm ocorrido na legislação em relação ao curso de Pedagogia também impactam o processo de constituição identitária deste profissional, a exemplo da BNC-Formação-2019, que retroage aos avanços da formação desse profissional, que foram conquistados a partir das DNCs (2006) e da Resolução de 2015, considerada como um dos grandes marcos de proposta de formação inicial e continuada.

Portanto, neste processo de formação, é importante ressaltar o papel das experiências que são vivenciadas, pois, para Larrosa (2002, p. 21), “[...] a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”. Assim sendo, tais experiências vivenciadas neste processo formativo são salutares para o fortalecimento da constituição da identidade profissional, e é nessas experiências profissionais que o pedagogo escolar vai buscando desempenhar suas atribuições em um papel de mediação e articulação do trabalho pedagógico entre o real e o ideal.

7.2 ASSESSORIA PEDAGÓGICA AOS PEDAGOGOS ESCOLARES

A segunda etapa de pesquisa aconteceu no segundo semestre de 2019. Nela foi realizada uma assessoria pedagógica aos pedagogos escolares para elaboração de um projeto de formação a ser desenvolvido com o grupo de professores das escolas em que atuam, conforme citado anteriormente.

A razão da opção desta segunda etapa visa responder ao segundo objetivo da pesquisa, que diz respeito aos desafios da prática profissional vivenciados pelas pedagogas no cotidiano escolar, tendo em vista a proposta de formação continuada a ser realizada com os docentes.

Assim, para esta etapa optou-se por fazer uma análise documental do projeto de formação continuada desenvolvido por cada uma das pedagogas, e que foi elaborado com a assessoria do grupo de pesquisa (GAE) durante o segundo semestre de 2019; assim, tal

instrumento é essencial neste processo de investigação, uma vez que ele pode apontar elementos relevantes para a compreensão do objeto de pesquisa.

Além disso, utilizou-se o protocolo de observação dos registros das assessorias, que traz elementos importantes para análise e interpretações. Com base nisso, foi construído a quarta categoria: desafios da prática profissional.

Esta categoria – **desafios na prática profissional** – diz respeito a como o pedagogo lida com os desafios da função que permeiam sua prática profissional, dentre os quais pode citar: (i) rotatividade, que refere-se ao processo de substituição dos docentes nas escolas ocasionado por diversos motivos: licenças médicas, afastamentos para tratar de assuntos particulares, entre outras; (ii) hora atividade, que é destinada aos professores visando a momentos para estudos, planejamento, avaliação e atividades de caráter pedagógico, em que o pedagogo precisa estar presente para orientar os professores; (iii) angústia pedagógica, refere-se às queixas sobre as situações pedagógicas que não eram resolvidas, à rotina pedagógica não cumprida, à falta de formação para os docentes.

Conforme discurso da pedagoga P2, a partir do protocolo de observação, a rotatividade constitui um dos grandes obstáculos diante do trabalho do pedagogo:

Pois 49 dos 86 professores são contratados por tempo determinado. Além disso, muitos não continuam na instituição no ano seguinte, indicando que o trabalho de formação e orientação precisa ser retomado em todo início de ano.

É perceptível que a questão da rotatividade é um grande desafio para os gestores e pedagogos, pois à medida que inicia um trabalho, logo vêm as substituições de muitos professores, o que pode comprometer a qualidade de ensino, como enfatizado pela pedagoga 2: “A rotatividade então torna um trabalho complicado!”.

Ao ser questionada sobre o motivo dessa dificuldade com os professores contratado temporariamente, a P2, segundo o protocolo de observação, salientou:

A gente começa a construir um trabalho, quando esse trabalho começa a dar alguns frutos o ano que vem estão em outra escola, aí eu recomeço e tenho que analisar de novo aquela escola, olhar a tabela, o que dar certo, o que pode, o que não pode e recomeçar um trabalho e as vezes já foi 3 meses, sabe! Por mais bagagem que a gente tenha, por mais conhecimento que a gente tenha, a gente não consegue fazer aquele trabalho ter um começo, meio e fim, porque a gente é limitada para isso; eu faço o trabalho, atendo os 6º anos e os 9º anos. Então, os 6 anos, por exemplo, eu começo o trabalho com eles, o ano que vem que eles seguem os 7º anos, que eu poderia ter continuado esse trabalho porque daí eu já tenho esse conhecimento do meio do ano, eu posso, eu até sei que eu vou, posso estar na escola, pode coincidir, nem sempre coincide, eu conseguir ficar 3 anos numa escola. Mas depois do outro ano já pede, que daí tem PPM, atestado já volta, tem PPM que pede remoção, então

you end up losing a place anyway. It's a fact that this happens, but in return there is this situation, and people think that the work also gets prejudiced by this situation. I can't express 100% of everything that I really have the capacity to do.

De acordo com P2, observa-se que, em virtude de a escola não ter um quadro permanente de professores, é preciso contar com este grupo de professores que são temporários; no entanto, pode-se inferir que tais substituições constantes podem comprometer o trabalho do pedagogo escolar, como foi relatado anteriormente por(P2).

Ou seja, este fenômeno da rotatividade pode desencadear uma descontinuidade do trabalho pedagógico deste profissional, gerando, dessa forma, um descontentamento em torno da sua atuação pedagógica.

Assim, é válido mencionar que tal descontentamento não é só uma questão de ter competência profissional para lidar tal fenômeno. Isto vai além da competência: diz respeito às políticas de Estados em relação à situação dos professores temporários, pois o trabalho desenvolvido por eles também é necessário, porque há situações que precisam ter substituições de professores por diferentes questões de ordem de saúde, ou vacância do cargo, dentre outras.

Na pesquisa de Frantz e Alvez (2021) sobre a rotatividade de professores da Educação Básica, é citado que se trata um fenômeno comum que acontece nas instituições públicas ou privadas das diferentes áreas. No entanto, os autores destacam que elevados níveis de rotatividade podem de fato comprometer o alcance dos objetivos educacionais. No caso das escolas estaduais do Paraná, esse percentual é bem significativo, pois a rede apresenta quase 40% do seu quadro em caráter temporário.

Durante a assessoria pedagógica, por meio dos registros realizados pelo protocolo de observação em 2019, evidenciou-se alguns dilemas postos pela pedagoga no momento da construção coletiva do projeto de formação, conforme relato da pedagoga P1:

It's a little fulfilled during the activity hour. These are things that happen day by day that people don't have this space to talk and when they have with their closest colleagues they manage to do it. And when people go to a training, the desire is great. [...] I can't imagine how to overcome the other demands without ensuring this frequency.

Conforme o relato de P1, a efetivação da hora atividade constitui-se como um desafio a ser cumprido conforme preconiza a Lei Estadual de n. 13807/2002, que em seu art. 3º afirma que a hora-atividade “[...] é o período em que o professor desempenha funções da docência, reservado a estudos, planejamento, reunião pedagógica, atendimento à comunidade

escolar, preparação de aulas, avaliação dos alunos e outras correlatas, devendo ser cumprida integralmente no local de exercício” (PARANÁ, 2002).

Na prática, esse cumprimento da hora atividade se constitui como um grande desafio vivenciado pelos pedagogos com a gestão escolar, pois conforme a pesquisa realizada por Artiga (2013), há diferentes situações que precisam ser consideradas, por exemplo: a resistência dos professores e a sobrecarga de trabalho dos professores no que diz respeito ao planejamento e à avaliação da aprendizagem.

Outro aspecto evidenciado, segundo a autora, é a falta de compreensão dos professores, equipe pedagógica e direção da escola sobre o significado da hora atividade, tanto do ponto de vista legal como do pedagógico.

No contexto da escola em que a pedagoga P1 trabalha, verificou-se, por meio dos momentos da assessoria a partir do protocolo de observação, que “na EJA é muito precária a questão da hora atividade. Ela é quase inexistente [...] a hora atividade no regular é mais organizada, formatada”. Percebe-se quão grande é o desafio da pedagoga em transformar a hora atividade em momento pedagógico, de reflexão sobre a prática pedagógica dos professores.

Por outro lado, é preciso analisar também a questão das condições de trabalho destes docentes, sobretudo estes que atuam na Educação de Jovens e Adultos no período noturno, pois a maioria que atua na escola já vem de uma longa jornada de trabalho, e ao chegar no CEEBEJA completa muitas vezes um ciclo de três turnos de trabalho. Assim, por mais comprometido que sejam, há um desgaste, emocional e físico que pode interferir na qualidade de ensino.

Durante a assessoria, pensando em nosso papel, que era de provocar e problematizar, questionou-se à pedagoga como fazer para que a hora atividade fosse cumprida. Na percepção da pedagoga P1:

Seria tornar a hora atividade mais reflexiva, pensar sobre essas questões: formação continuada; metodologias para trabalhar com este público; a evasão escolar e como fazer ela acontecer de fato com a participação efetiva dos docentes. Seria uma hora atividade mais sistematizada.

O terceiro desafio é como lidar com os afazeres pedagógicos, em que as pedagogas se reportam por meio de um sentimento caracterizado de “angústia pedagógica”, pois diante de diferentes afazeres o pedagogo escolar não consegue dar conta das suas ações por diferentes motivos, como relata a pedagoga P1:

Na demanda do trabalho e rotina deixamos de pensar nas ações, fazendo dela um fazer sem avaliação e /ou reflexão do trabalho, além de que há uma carência de espaço de formação para o pedagogo deixar a lacuna e o solitário trabalho do pedagogo. Nossa angústia era tamanha que quando chegava naquele momento de quarta-feira, virava um encontro das lamentações, queixar-se de tudo que acontecia na escola, e de repente ele não teve tempo para resolver, não teve quem ouvisse, e não conseguia resolver e acabava sendo carregado junto para a reunião, e aí eu percebo, não que eu não me queixasse naquele momento, mas muitas daquelas angústias eu pensava, eu vivo também isso na escola. (P1).

A fala de P1 ilustra diferentes desafios enfrentados no exercício da função. Tais desafios revelam outras nuances e merecem atenção especial dos sistemas de ensino, a exemplo das condições de trabalho que este profissional experiencia no contexto da realidade em que atuam, pois isso pode impactar o trabalho a ser desenvolvido devido às inúmeras demandas que emergem no cotidiano escolar, como demonstrado no discurso de P1:

Há outras angústias como a carência de formação específica para os docentes da EJA. A sobrecarga de demandas de informações não previstas por parte do NRE, as quais atropelam os planejamentos previstos. As constantes mudanças de matrizes da EJA, comprometendo o retorno dos estudantes desistentes e causando inseguranças nas informações. Descontinuidade de capacitação com foco nas práticas da EJA.

Verifica-se, conforme os dados da pesquisa, que essa “angústia pedagógica” faz parte da prática profissional do pedagogo escolar, desvelando em vista disso, aspectos importantes que merecem reflexão sobre a qualidade de trabalho que é ofertado para este profissional. Conforme mencionado por P1, pode-se inferir que há uma sobrecarga de trabalho a ser cumprida por este profissional, que em muitas situações vai além das suas responsabilidades.

Assim, diante de tantas atribuições ele termina resolvendo situações que poderiam ser direcionadas a outros profissionais da escola, portanto, estas ações acabam tornando parte da rotina da atuação do pedagogo escolar. Assim sendo, “observa-se que surgem, frequentemente, inúmeros desafios no cotidiano escolar, que comprometem o pedagogo em sua ação didático-pedagógica” (BROJATO, 2021, p. 56).

Diante dos estudos de Haddad (2016) sobre o trabalho do pedagogo nas escolas paranaenses, constata-se que o número de pedagogos e de funcionários são insuficientes nas escolas, e isso tem impactado o trabalho do pedagogo escolar, caracterizando-o como o profissional multitarefas.

Ainda sobre as angústias pedagógicas, P2 se reportou como sendo aquelas

[...] coisas que temos que fazer e não damos conta, por exemplo: eu tenho que atender a um professor, acompanhar a hora atividade, conversar sobre as aprendizagens dos alunos e eu não consigo fazer isso, por conta que estou atendendo aos pais que estão chegando na escola. Há uma grande demanda para o

pedagogo. Outra situação seria acompanhar os alunos que estão com dificuldades, verificar o que está acontecendo, fazer uma conversa com os professores. A gente não consegue fazer porque temos que preencher as planilhas dos alunos que vão para CEP, ver alunos que não estão frequentando a escola, precisamos fazer chamada dos professores que não estão na escola, no caso dos professores que faltaram. Há dias que faltam cinco professores, e este tem cinco turmas, são vinte e cinco chamadas que tem que responder, é uma demanda muita grande para o pedagogo que acaba não dando conta.

O discurso de P2 ratifica que, devido às inúmeras atribuições que o pedagogo assume há uma sobrecarga de trabalho em sua prática profissional, constituindo, por conseguinte, um desafio a ser superado e gerando um sentimento de angústia e frustração por não dar conta do que se propõe.

Além disso, os dados aqui revelados também ratificam os achados de pesquisas sobre o trabalho do pedagogo nas escolas paranaenses, conforme verificado nos estudos de Haddad (2016), Oresten (2020), Real (2019), Carvalho (2022).

Assim, é importante ressaltar que este profissional termina assumindo outras funções para atender às necessidades que são impostas, quer seja pelas condições de trabalho dos professores, quer pela vida dos estudantes, assim como pelas condições materiais insatisfatórias nas escolas. Tais fatores irão com certeza impactar o trabalho que é feito pelo pedagogo escolar (PINTO, 2011).

Ou seja, faz-se necessário uma reflexão dos órgãos responsáveis sobre como vem sendo desenvolvido o trabalho pedagógico do pedagogo escolar, haja vista ser um profissional tão necessário e fundamental para a melhoria do processo de ensino e de aprendizagem, bem como da organização pedagógica do trabalho escolar.

7.3 ASSESSORIA E ACOMPANHAMENTO AOS PROJETOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA AOS DOCENTES

A terceira etapa da pesquisa aconteceu no período de 2020, momento este em que os pedagogos deveriam realizar a formação continuada em suas respectivas escolas com os docentes. Porém, em virtude do contexto da pandemia da Covid-19, aconteceu só o primeiro encontro em cada escola.

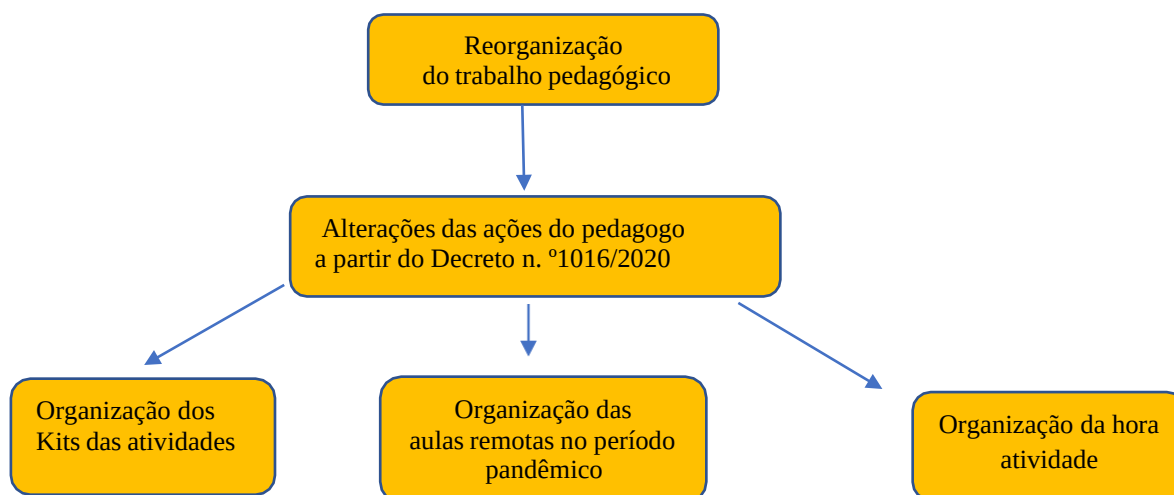
O instrumento utilizado nessa etapa foi o protocolo de observação (ANEXO B). Assim sendo, a partir do referencial teórico e do protocolo de observação, emergiu a quarta categoria de interpretação: reorganização do trabalho pedagógico.

A categoria – **reorganização do trabalho pedagógico** – refere-se às ações e às atividades didático-pedagógicas que foram redimensionadas pelo pedagogo para realizar suas funções diante do contexto da pandemia do COVID-19. É válido destacar que em 2020 a assessoria pedagógica das escolas aconteceu por meio do acompanhamento e da participação nas reuniões pedagógicas com gestores, pedagogos e professores.

Nesse contexto, evidencia-se a necessidade de uma (re)organização pedagógica por parte da equipe pedagógica para a continuidade das aulas, pois há alterações sobre o papel do pedagogo escolar e, conseqüentemente, da equipe pedagógica cuja. Ademais, as ações destes profissionais foram norteadas a partir do Decreto nº 1.016/2020.

Nesse ínterim, aconteceram diferentes mudanças na prática profissional do pedagogo escolar, conforme demonstrado na figura 06:

Figura 7 – Organização do trabalho pedagógico do pedagogo escolar



Fonte: Adaptado a partir de Pádua e França-Carvalho (2020).

Assim, tais mudanças citadas anteriormente foram reconfigurando o trabalho do pedagogo escolar devido à pandemia do Covid-19. Por conseguinte, suas ações deram-se com base no Decreto nº 1.016/2020, o qual norteou a dinâmica das ações pedagógicas a serem desenvolvidas neste período. Dentre as ações a serem realizadas, destacam-se:

- (i) monitorar os acessos dos docentes e estudantes, via Livro Registro de Classe Online (LRCO); (ii) contactar os responsáveis, por meio dos sistemas de gestão *online* disponibilizados pela Secretaria de Estado da Educação e do Esporte quando os estudantes não acessarem o aplicativo; (iii) informar aos professores a importância da implementação das aulas não presenciais e as ações previstas; (iv) contribuir com os professores, caso seja necessário, no enriquecimento pedagógico das aulas via *chat*, aplicativo e *classroom*; (v) nos casos em que seja identificado e

comprovado que existem estudantes sem acesso aos canais disponibilizados para a efetividade das aulas não presenciais, a equipe pedagógica deverá realizar a impressão dos materiais disponibilizados pela mantenedora, os quais deverão ser entregues aos estudantes quinzenalmente, no momento de entrega do kit de merenda escolar; (vi) garantir o acesso ao material impresso encaminhado pela mantenedora aos estudantes que não tem acesso aos recursos para aulas não presenciais, a ser entregue pela escola na mesma data da entrega da merenda; (vii) os alunos que não tem acesso aos recursos para aulas não presenciais receberão as atividades quinzenalmente. (PARANÁ, 2020).

Sobre a atuação do pedagogo escolar neste cenário pandêmico, foi possível perceber que houve uma intensificação em seu trabalho devido as demandas. Dessa maneira, suas ações centravam-se: (i) na permanência destes estudantes, (ii) nos acessos às aulas, (iii) nos acessos às plataformas digitais.

Nesse contexto, os pedagogos demonstravam estar sobrecarregados com tantas atribuições, embora o trabalho tenha acontecido em parceria com professores, alunos e gestão escolar. Contudo, era este profissional que ficava na linha de frente para resolver as situações ocorridas no contexto escolar, uma vez que é ele o elo neste processo educativo.

Nos momentos da assessoria pedagógica, foi possível observar diferentes movimentos acontecendo nas escolas. Nos relatos de P1 e P2, as pedagogas mencionaram que enfrentaram diversos desafios em seu fazer pedagógico. Na escola A, diferentemente da escola B, percebeu-se que a participação da pedagoga P1 era mais evidenciada, ela conduzia as reuniões pedagógicas com gestores e professores. Também havia uma preocupação na busca ativa⁷ dos alunos, na participação e acesso às aulas pela plataforma *Google Meet*, no atendimento aos pais, na orientação aos professores, na própria organização do trabalho pedagógico, bem como na participação nos conselhos de classe, dos quais participei de alguns encontros com a equipe pedagógica.

Mas, além das situações citadas anteriormente, P1 demonstrava estar bastante preocupada com a aprendizagem dos alunos, como relatado no protocolo de observação:

Como motivar os alunos? São muitos desafios, lidar com as tecnologias, não é fácil para nós e nem para alunos, usar aplicativo, abrir câmera... Precisamos ver quem tem mais dificuldade de leitura, escrita. Quais as estratégias que temos feito para motivar os alunos da EJA? Pensar juntos a questão do vínculo, da aprendizagem. Pensar outras possibilidades.

⁷ “A Busca Ativa é uma das ações que os pedagogos mais se dedicaram nesse período de pandemia, entretanto é um problema que permeia as escolas de longa data, no período pandêmico somente ficou mais evidenciado. O trabalho envolve tentativas de resgatar os estudantes ausentes ou evadidos do colégio. O pedagogo realiza ligações telefônicas, envia mensagens de texto por meio do celular, *e-mail* e carta registrada aos responsáveis” (CARVALHO, 2022, p. 85).

A fala de P1 denota cuidado e comprometimento em relação ao processo de aprendizagem dos alunos; ao mesmo tempo, os dados revelam a dificuldade dos alunos em fazer uso dos recursos tecnológicos por diferentes motivos, como, por exemplo, por questões econômicas.

No entanto, as dificuldades não ficaram restritas somente aos estudantes, deu-se também com os professores, sobretudo, pela falta de habilidade para utilizar os recursos tecnológicos para fins didáticos. Uma boa parte destes docentes carecia de uma formação específica para o uso das plataformas digitais e dos aplicativos, assim como o pedagogo escolar.

No contexto investigado, a pedagoga mencionou algumas dificuldades ao fazer uso dos recursos tecnológicos, das plataformas digitais, como podemos verificar no seguinte relato: *“Lidar com as tecnologias não é fácil para nós e nem para alunos, usar aplicativo, abrir câmera”* (P1). Além disso, a equipe pedagógica revelou preocupação com a ausência dos estudantes e a falta de participação nas atividades impressas e desenvolvidas pelo *Meet*.

Assim, neste espaço de discussão e reflexão sobre como fazer para ter o retorno dos estudantes, como levá-los a participar das atividades e como reorganizar o trabalho pedagógico neste cenário, buscou-se elencar sugestões de ações, juntamente com a assessoria pedagógica, para contribuir com estratégias de resgate dos alunos. Com base no protocolo de observação, compreende-se que as seguintes sugestões merecem destaque:

- I. Carro de som (para o início das matrículas de 2021), cartazes em comércio, parceria com os vereadores na campanha de conscientização sobre a importância do retorno à escola.
- II. Uma chamada na rádio comunitária com esclarecimentos sobre a possibilidade de os alunos retornarem à escola. No que concerne à utilização do rádio como meio de comunicação, deve-se ressaltar que a escola dispõe de um plantão durante a semana para atender aos alunos com dúvidas em relação ao aplicativo; há a entrega de material, respeitando sempre o protocolo sanitário.
- III. Plantão para tirar as dúvidas das disciplinas de exata, como bem sugerido por um professor. Segue-se o protocolo sanitário, bem como as recomendações da SEED:PR.

Observa-se que tais ações foram pensadas com a finalidade de trazer os alunos que permaneciam afastados da escola. É notório que os professores, juntamente com a equipe pedagógica, demonstraram muito comprometimento com o processo de ensino e aprendizagem. Percebeu-se a preocupação dos docentes em ajudar aqueles alunos com dificuldades de

operacionalizar os aplicativos, fazer uso do *classroom*, participar do *Meet*, ver a questão da aprendizagem e conteúdos trabalhados. Conforme o relato da P1, a partir do protocolo de observação:

É preciso entrar em contato com os alunos para motivá-los para fazer as atividades. Eles podem não estarem se sentindo motivados; todos os professores podem ajudar a motivar esses alunos que estão participando e os que ainda estão distantes ou pouco participam.

Em face ao cenário pandêmico, é possível afirmar que houve um desvelamento de alguns problemas que precisam ser revistos, como a necessidade de formações específicas para o uso das tecnologias ofertadas para docentes e equipe pedagógica.

Outro aspecto que ficou evidenciado é sobre as condições de saúde dos profissionais, diante das exigências da mantenedora da SEED. Nesse contexto, os professores sentiram o peso das cobranças em realizar a docência por meio de um processo os quais não foram preparados, como por exemplo, lidar com as questões das tecnologias (SANTOS; GONÇALVES; RODRIGUES, 2022).

Em relação ao processo formativo dos professores, essa questão foi posta de lado, não houve espaço para materializar a formação continuada que estava planejada. O papel do pedagogo, naquele momento da pandemia do Covid-19, foi de buscar reorganizar o trabalho pedagógico em relação às aulas e à didática dos professores nesse espaço remoto. Além disso, havia também o desafio de lidar com as tecnologias, em virtude de existir tal lacuna na formação da maioria dos professores.

Naquele contexto pandêmico, o pedagogo escolar ainda tinha que saber lidar com as demandas afetivo-emocionais, tanto dos professores como dos alunos e de seus familiares, que, devido ao cenário, sentiam medo, insegurança, incerteza e temor quanto aos riscos de contaminação (PLACCO; SOUZA, 2021). Percebe-se que foram inúmeros os desafios que este profissional se deparou no seu dia a dia, pois saber lidar com as emoções é de extrema relevância para o bom relacionamento interpessoal.

No entanto, a demanda afetiva supracitada pela autora envolve também as emoções deste profissional que, no cotidiano escolar, teve de aprender e reaprender a lidar com diferentes situações emocionais que foram experienciadas no contexto pandêmico.

Na escola B, constatou-se que a gestão era mais diretiva em sua fala, conduzia a reunião durante a participação no conselho de classe e nas reuniões pedagógicas. A preocupação centrava-se na busca ativa dos alunos, ou seja, se eles estavam participando das

aulas, se devolviam as atividades que eram impressas e se os alunos estavam acessando a plataforma *Google Meet*.

O ano de 2020 foi sem dúvida um momento atípico vivido por todos nós, em especial no setor educacional, pelas inúmeras dificuldades experienciadas no contexto escolar por conta do Covid-19 – que desvelou as fragilidades do sistema de ensino em relação à infraestrutura, à formação de professores e à questão da desigualdade social, sobretudo, em relação ao acesso dos recursos tecnológicos.

Nas reuniões pedagógicas, percebeu-se a angústia da equipe pedagógica, como ilustrado por uma pedagoga que participou da reunião, conforme protocolo de observação:

Momento complicado! Não sei nem o que dizer. A gente teve que aprender a fazer as coisas de outro jeito. Hoje estamos trabalhando unicamente pela internet. Não estamos fazendo nada sobre formação continuada. É o núcleo e a SEED, pelo Meet, cursos de tecnologia para adicionar os alunos. (P2).

Dessa maneira, é válido destacar que a pandemia do Covid-19 provocou grandes mudanças na educação. É possível perceber que os processos midiáticos têm ocasionado mudanças na sociedade, como, por exemplo, na forma das pessoas interagir e nos comportamentos. Emergem novos modelos de ensino e aprendizagem e demandas tecnológicas, assim como surgem novas relações interpessoais neste espaço virtual (MORAIS; SILVA, 2021).

Portanto, neste cenário pandêmico, professores, pedagogos e equipe pedagógica foram desafiados a fazer uso dos recursos tecnológicos. Muitos deles contaram com o apoio de colegas para ajudá-los, e neste processo eles construíram novas experiências e novas aprendizagens, que foram mediadas pelo uso das tecnologias.

Assim sendo, tais mudanças também impactam a escola, em relação à forma de ensinar e de aprender. Para tanto, faz-se necessário repensar as práticas pedagógicas, a própria formação continuada, que implica uma reflexão contínua de como articular as mídias e as tecnologias digitais na formação docente e na aprendizagem dos estudantes, sem esquecer de refletir e discutir o papel das mídias em uma sociedade tecnológica (MORAIS; SILVA, 2021).

Nos momentos das assessorias, constatou-se que a equipe pedagógica da escola B demonstrou também preocupação com relação ao retorno dos alunos. Neste espaço, foram discutidas diferentes ações juntamente com a assessoria pedagógica, visando a volta dos alunos para escola, dentre as quais destacam-se, conforme o protocolo de observação:

- I. Utilização de carro de som incentivando os alunos a realizarem as atividades ou ainda procurarem a escola em caso de dúvidas.
- II. Distribuição de panfletos e cartazes nos estabelecimentos comerciais explicando como usar o aplicativo e divulgando as formas de realizar as atividades.
- III. Ligações diárias com base nos dados do *Power BI* aos alunos que deixaram de realizar as questões via aplicativo.
- IV. Entrega de correspondências pela equipe diretiva nas residências dos alunos “desaparecidos”, parcerias com síndicos e presidentes de associações de moradores que auxiliaram nessa entrega.
- V. Devolução e entrega de atividades impressas nos dias de entrega do kit alimentação.
- VI. Postagens diárias nas redes sociais divulgando as diferentes formas de realizar as atividades e incentivando a comunidade a nos ajudar a resgatar esses alunos.
- VII. Grupos de *WhatsApp* por turma com a participação de professores, pedagogas e equipe diretiva, alunos e seus responsáveis com o objetivo de esclarecer, divulgar e resgatar alunos.
- VIII. Gravação de vídeos incentivando e chamando os alunos a realizarem as atividades; esses vídeos foram gravados por professores e equipe gestora Blogueira mirim.

De acordo com os registros do protocolo de observação supracitado, foi possível perceber que, durante este contexto, a equipe pedagógica buscou inúmeras ações para trazer estes alunos para a escola. Diante desta realidade, não foi possível proporcionar um espaço/tempo específico para desenvolver o projeto de formação continuada, conforme idealizado em 2019.

Isso se deu porque a demanda principal no momento centrava-se em trazer os alunos que não estavam frequentando as aulas. Os professores buscavam otimizar as atividades para chegar até os alunos, como uma tentativa para que eles não se distanciassem cada vez mais da instituição escolar. Nosso papel enquanto assessoria pedagógica foi auxiliá-los sobre as possíveis ações que poderiam ser realizadas durante essa “travessia” da pandemia do Covid-19, como citada anteriormente.

Sobre o papel do pedagogo escolar em relação à (re)organização do trabalho pedagógico, Nesse contexto, destaca-se que foram muitos desafios enfrentados, dentre eles cumprir as exigências e cobranças da mantenedora SEEDPR em relação aos alunos e aos professores e a dificuldade de utilizar os recursos tecnológicos disponíveis por parte dos docentes e estudantes.

Outro desafio evidenciado neste primeiro ano de pandemia foi a desmotivação dos alunos. Tal fato poderia estar relacionado à falta de condições materiais para participar das aulas e com as condições sociais e econômicas, tendo em vista que muitos alunos não tinham acesso aos recursos básicos para acompanhar as aulas.

Em relação às condições de trabalho do pedagogo, evidenciou-se que o foco principal se centrava no controle de acessos às aulas, se os alunos estavam participando das aulas pela plataforma *Google Meet*. No caso dos alunos que recebiam as atividades impressas, a preocupação era se eles devolviam tais atividades escolares.

Com base nessas reflexões, pode-se inferir que há um sutil controle sobre o trabalho do pedagogo escolar. Embora as pedagogas e a equipe pedagógica tenham se empenhado nas ações pedagógicas, buscando estratégias para otimizar o processo de ensino e aprendizagem, o que se evidenciou foi uma preocupação em relação aos índices, números de acesso às plataformas digitais. Nesse contexto, como assevera Carvalho (2022), o aprendizado, a formação humana e o trabalho coletivo ficaram em segundo plano, dando-se ênfase aos índices que são gerenciados pela ferramenta *Power BI*⁸, entre outras.

7.4 ASSESSORIA E ACOMPANHAMENTO À EQUIPE PEDAGÓGICA

A quarta etapa de pesquisa foi realizada em 2021, por meio do acompanhamento e da assessoria das duas escolas A e B, conforme citado anteriormente. O instrumento utilizado nesta etapa foi o protocolo de observação. Com base no referencial teórico e, a partir deste instrumento, emergiu a sexta categoria: demandas escolares no contexto da pandemia

A sexta categoria – **Demanda escolar** – refere-se às ações pedagógicas realizadas pelo pedagogo escolar para atender às necessidades da comunidade escolar diante do contexto da pandemia do Covid-19.

Durante este ano, foi possível perceber, conforme relatos da equipe pedagógica, que mesmo tendo passado mais de um ano da pandemia, muitos dos desafios vivenciados por estes profissionais continuaram e outras demandas emergiram, como por exemplo: (i) a questão das aprendizagens dos alunos; (ii) o retorno das aulas presenciais; (iii) a avaliação

⁸ *Power BI*: Ferramenta utilizada por Diretores e coordenadores de colégios da rede estadual do Paraná. Trata-se de uma ferramenta de gestão, baseada em BI (*Business Intelligence* ou Inteligência Empresarial), para acompanhar a evolução do estudo dos alunos, seu rendimento e frequência nas aulas. Desenvolvido pela Seed-PR (Secretaria da Educação e do Esporte do Paraná), o sistema permite a visualização de quantos *meets* (aulas ao vivo) são realizados, quantos alunos estão participando, quantas atividades cada estudante fez e quantas delas ele acertou. Dessa forma, é possível fazer diagnósticos do ensino virtual em níveis mais abrangentes —de Núcleos Regionais da Educação ou de cidades, por exemplo — até mais específicos, como de cada aluno ou turma de uma escola (SEEDPR, 2021).

diagnóstica; (iv) a falta de habilidades, por parte de docentes e alunos, para utilizar as tecnologias; (v) a cobrança da mantenedora à gestão acerca da permanência dos alunos na escola; (vi) a necessidade de atualizar os dados referentes à evasão dos alunos de 2020 a 2021.

A partir dos momentos de assessoria, percebeu-se diferentes movimentos acontecendo no cotidiano escolar, como por exemplo, na Escola “A”, em que atua P1, da qual destacamos o seguinte relato do protocolo de observação:

Em contato com a pedagoga no início do ano letivo de 2021, a partir das reuniões pedagógicas anteriores, evidenciou-se a preocupação com o uso das aulas remotas, em virtude de alguns professores ainda não se apropriarem de alguns recursos tecnológicos. Diante dessa necessidade, a pedagoga manifestou o interesse para que o grupo de pesquisa pudesse ofertar uma formação para os professores com foco nas tecnologias.

É importante destacar que a questão da formação com foco nas tecnologias foi uma demanda que já existia anteriormente ao ano de 2020, e ficou mais evidente em decorrência do contexto pandêmico, que desvelou a lacuna na formação dos profissionais, situação que o sistema educacional brasileiro infelizmente ainda não conseguiu resolver.

No entanto, tal formação não basta estar “garantida por lei”, como consta, por exemplo, na Resolução de nº 2, de 1 de junho de 2015, que, em seu artigo 5º, preconiza que a formação de profissionais do magistério deve assegurar, conforme o inciso VI – “[...] o uso competente das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) para o aprimoramento da prática pedagógica e a ampliação da formação cultural dos(das) professores(as) e estudantes” (BRASIL, 2015, p. 6).

Portanto, é preciso que essa formação aconteça de fato e esteja presente cotidianamente na prática dos professores. Para isso, se faz necessário investir não só formação continuada, de forma sistematizada, mas também na infraestrutura das escolas, ofertar formação que contemple a todos os profissionais com qualidade e equidade.

Nos encontros de formação, P1 destacou a importância da formação continuada com foco nas tecnologias, conforme protocolo de observação:

Destaco a importância de implementar mudanças na prática curricular e pedagógica dos processos educativos ligados à Educação de Jovens e Adultos, sobretudo do uso das novas tecnologias em tempo de ensino remoto, devido à pandemia da COVID. Há queixas de pouco domínio dos recursos tecnológicos, bem como a necessidade da formação qualificada e continuada.

Nesse contexto, cumpre ressaltar que muitos profissionais buscaram ajuda no próprio ambiente de trabalho para operacionalizar as ferramentas disponíveis. Ou seja, realizaram um

processo de autoformação. Formação essa, como salienta Garcia (1999), na qual o indivíduo busca de forma independente sua qualificação, como citado por P1, em que os professores mais experientes ajudavam aqueles que tinham dificuldades ao fazer uso da plataforma e aplicativos.

Assim, nessa interação com os professores e a partir dos encontros formativos com foco na educação digital, P1 relatou que aprendeu a fazer uso dos recursos tecnológicos:

Os encontros motivaram a inovação das práticas pedagógicas. Hoje com o retorno das aulas presenciais, observo o avanço no uso das novas tecnologias em sala de aula. No apoio à inovação do fazer pedagógico. Como pedagoga, faço uso das ferramentas para mediação, registro e arquivar as memórias do trabalho. Faço uso o sistema da área do aluno, para acompanhamento do rendimento escolar por parte do estudante, sala virtual pedagógica, com material de apoio, informações e arquivos dos momentos importantes, e criação da fanpage pedagógica para valorização e divulgação das ações com a comunidade.

Conforme o relato de P1, é possível perceber que, em meio às demandas e aos desafios sobre o uso dos recursos tecnológicos, pode-se inferir que houve uma resignificação em sua prática profissional. Ou seja, como asseveram Pádua e França-Carvalho (2020, p. 10), o pedagogo “[...] no seu exercício e sua função no cotidiano da remotividade do ensino supera as adversidades e inova suas ações profissionais em defesa de uma práxis educativa”. Sendo assim, é por meio das experiências formativas e partilhadas com seus pares e do exercício constante de sua prática profissional que o pedagogo escolar pode resignificar sua identidade profissional.

No contexto da escola B, reunimo-nos no mês de abril de 2021 para dar continuidade ao trabalho de assessoria pedagógica, juntamente com o grupo de pesquisadores GAE. A equipe pedagógica foi convidada pelo grupo de pesquisa a participar de uma reunião de formaremota e constatou-se que houve grandes mudanças na equipe pedagógica, e que vários pedagogos em regime de PSS foram contratados, denotando necessidade de vinculação entre esses profissionais e a comunidade escolar.

Nos relatos da assessoria com a equipe pedagógica vêm à tona algumas questões, conforme protocolo de observação:

Rotatividade de professores atrapalha. Mensurar a aprendizagem é muito difícil avaliar, atribuir nota, retomar conteúdo. Os nossos alunos não querem mais assistir aula online.

Diante disso, questionou-se a equipe pedagógica sobre em que o grupo de pesquisa poderia ajudá-los nessas questões. Então, foi sugerido que a equipe pedagógica se reunisse

com os docentes para pesquisar junto a eles sobre suas demandas. Foram estas as demandas apontadas pelo grupo por meio do protocolo de observação:

A necessidade de reelaborar o Projeto Pedagógico, focar na aprendizagem dos alunos- os que não sabem, a questão da avaliação diagnóstica, como fazer se tem aluno na escola, em casa e há os desaparecidos. (P2).

No decorrer das assessorias, foram marcadas outras reuniões com a equipe pedagógica para decidirmos a questão da formação continuada. No entanto, a equipe não compareceu à reunião e, mesmo assim, o grupo de pesquisa ficou esperando por dois dias pela manifestação da equipe pedagógica.

Infere-se que a desistência pode estar atrelada à substituição do grupo de pedagogos. As pedagogas iniciantes ao cargo, que faziam parte do Processo Seletivo Simplificado (PSS), não se sentiam confortáveis para responder pela escola, ou seja, não se constituíram ainda como grupo, ou não se sentiam pertencentes, ou talvez não tivessem ainda construído um vínculo com a comunidade escolar.

Portilho, Parolin e Barbosa (2020, p. 3) destacam o papel do pedagogo escolar como o profissional que “[...] articula a comunicação e coordena os grupos envolvidos no processo de ensinar e aprender”. Para isto, como salientam as autoras, este profissional necessita “[...] em sua formação, conhecer o funcionamento destes para assim poder provocar a articulação da visão individual, prevalente no mundo atual, à visão da coletividade”(PORTILHO;PAROLIN; BARBOSA, 2020, p.3).

Portanto, é importante destacar ser essencial que a equipe pedagógica esteja preparada para atender às demandas da escola; fazendo-se necessário levar em conta a experiência de quem vai coordenar a escola, pois se este profissional não tiver prática nem habilidades para construir parcerias – como ilustrado por uma pedagoga: “*Eu entrei agora por conta do PSS, terminei a pouco tempo o curso de Pedagogia*”. Tal fato como argumentado por Placco e Almeida (2012) – pode dificultar o trabalho do pedagogo.

Ou seja, a falta de experiência pode tornar difícil a condução do trabalho deste profissional, quando, por exemplo, ele tiver uma quantidade mais expressiva de professores sob a sua orientação, como no caso da escola B, em que o quadro de professores é composto por uma média de 80 profissionais.

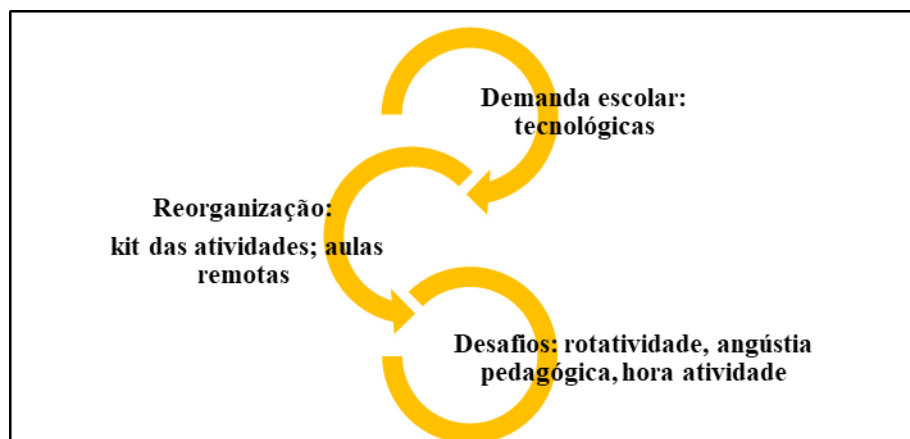
Nesse contexto, defende-se a necessidade de investir na formação continuada dos pedagogos. Para isso, cabe à mantenedora ofertar uma formação que dê subsídios para que este profissional possa desenvolver um trabalho de excelência assumindo o papel de mediador

e articulador da organização do trabalho pedagógico, além de fazer as intervenções pedagógicas para a melhoria do processo educativo.

Ao fazer a análise e interpretação das categorias, recorro à técnica de triangulação; pois meio dela é possível fazer, como sugere Batista (2019, p. 94), “[...] um cruzamento de diversos pontos de vistas, e vários informantes”. Nesse sentido, buscou-se por meio de cada categoria construída a partir da segunda, terceira e quarta etapas de pesquisa, responder ao segundo objetivo da pesquisa, que diz respeito à identificação dos desafios da prática profissional do pedagogo escolar.

Assim, penso que no contexto investigado é possível perceber essa triangulação entre as categorias de interpretação, que são as seguintes: desafios na prática profissional, reorganização do trabalho pedagógico e demandas escolares. Para isto, como sugere Gomes e *et al* (2005, p. 202), no processo interpretativo faz-se necessário buscar sentidos “das falas e das ações para alcançar a compreensão ou explicação para além dos limites do que é descrito e analisado”. Ou seja, é por meio desta compreensão e interpretação que os dados vão sendo desvelados em torno do fenômeno investigado, portanto, os desafios da prática profissional do pedagogo escolar impactam o processo de constituição identitária, conforme ilustrado na figura 7:

Figura 8 – Processo de constituição identitária



Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

É possível perceber o entrelaçamento dessas categorias no fazer do pedagogo escolar, portanto, é neste entrelaçar que sua identidade vai se ressignificando e fortalecendo sua prática profissional em um movimento de reflexão, ação e reflexão sobre os afazeres pedagógicos. Para isto, a reflexão deve ser compreendida como um instrumento dinamizador entre teoria e a prática (FREIRE, 2008), pois a partir deste processo é possível ressignificar a

prática profissional, transcender da “prática bombril”, como descrito pelas pedagogas, para uma prática reflexiva, crítica e transformadora.

7.5 MENTORIA: TECENDO OLHARES SOBRE O PROCESSO IDENTITÁRIO DO PEDAGOGO ESCOLAR A PARTIR DO MEMORIAL REFLEXIVO

A categoria – **transformação na prática profissional** – foi construída com base no referencial teórico, no memorial e na transcrição do vídeo *self* sobre as atividades desenvolvidas pelos pedagogos.

Esta categoria refere-se às mudanças em relação às ações pedagógicas, à organização do trabalho pedagógico e aos afazeres da prática. Nesse sentido, tais transformações são permeadas de experiências profissionais e aprendizagens individuais e coletivas que foram construídas neste processo constitutivo de ser e constituir-se pedagogo.

Em relação aos afazeres do pedagogo, destaca-se que há diferentes atividades a serem desenvolvidas em sua prática profissional; como exemplo, destaco que durante o processo de formação continuada foi solicitado que as pedagogas gravassem um vídeo *self*, de no máximo três minutos, em seu ambiente de trabalho, relatando as principais atividades que lhe identificam como pedagoga na instituição em que atua, dentre as quais destacam-se:

No colégio aqui eu faço atendimento aos professores, orientação pedagógica aos alunos, reunião com pais, capacitação dos professores na orientação da semana pedagógica. (P1).

No período da tarde fazemos o planejamento pedagógico e plano de trabalho do pedagogo. (P1).

Realizamos também orientação de comportamento, de indisciplina, dificuldades de aprendizagem, encaminhamentos para a sala de recursos, para a sala de apoio, aplicamos também o atestado de SNEGE, para questões de dificuldade visual e encaminhamentos para fonoaudiologia. (P1).

O que nós fazemos realmente aqui na escola é atendermos aos alunos, atendermos aos professores, atendimentos aos pais. (P2).

No período de conselho de classe organizamos as planilhas do pré-conselho, também atendemos aos alunos que vêm procurar o professor. (P2).

Assim segue nosso trabalho de orientação dos alunos, dos professores ao diretor. (P2).

Sobre as atividades desenvolvidas pelo pedagogo escolar, verifica-se que, no exercício profissional, conforme os discursos de P1 e P2, os significados atribuídos ao ser pedagogo em sua prática estariam associados às diferentes tarefas que eles desenvolvem no cotidiano

escolar, como a mediação entre os professores e alunos, a orientação sobre as questões de aprendizagem, a organização de planilha, atendimento aos estudantes, dentre outras.

Em relação às atividades que melhor desenvolvem em sua prática profissional, tanto P1 como P2, conforme a questão 14 da entrevista, destacam ser a mediação pedagógica. Nesse sentido, é válido ressaltar que a mediação realizada pelo pedagogo no contexto do cotidiano escolar é de suma importância para fortalecer as práticas pedagógicas dos professores, a partir de um exercício constante de reflexão acerca do fazer do pedagogo escolar.

Além disso, por meio da mediação e articulação do trabalho pedagógico, o pedagogo pode promover um trabalho colaborativo entre os pares, na partilha dos saberes, das experiências profissionais que são construídos ao longo do exercício profissional.

Desse modo, pode se afirmar que o ser pedagogo vai se constituindo na mediação e articulação da organização do trabalho pedagógico. Ou seja, na medida em que se vai desenvolvendo tais funções, vai se constituindo por meio das experiências partilhadas com seus pares, em busca de transformar sua prática profissional.

Nesse contexto, é importante destacar que as experiências profissionais são essenciais para a transformação da prática profissional. Em vista disso, a experiência, de acordo com Dewey (1979, p. 37), “não acontece apenas dentro da pessoa”, mas na interação social, e é neste processo que também ocorrem diferentes aprendizagens.

Dando continuidade, apresenta-se alguns excertos do memorial reflexivo construído a partir da mentoria sobre as experiências vivenciadas neste processo de formação continuada, sendo que a construção do memorial se deu a partir da seguinte consigna: De 2018, quando foi realizado o programa de formação continuada, até os dias de hoje, quais as mudanças que você observou na sua prática profissional como pedagoga na escola em que atua?

Assim, ao fazer a escrita do memorial reflexivo, P1 compartilhou suas memórias de experiências e aprendizagens durante o processo de formação continuada.

A opção na escolha da carreira de pedagoga despertou durante o egresso no mercado de trabalho, aos 18 anos de idade, quando iniciei as atividades no setor da Secretaria Municipal de Educação de Almirante Tamandaré, exercendo as atividades de secretaria. Na ocasião, foi-me proporcionado os primeiros contatos com a área de educação.

Ao narrar seu percurso profissional, P1 destaca que as experiências de cunho administrativo contribuíram para entender como acontece a rotina escolar. Assim como as experiências enquanto professora nos anos iniciais do Ensino Fundamental foram

determinantes para seguir a carreira de pedagoga. Assim sendo, em busca de uma qualificação específica, em 1998, fez a graduação em Pedagogia visando expandir seus conhecimentos.

A partir da inserção na graduação, abriu-se novos horizontes profissionais, como o convite para assumir o cargo de direção em uma instituição pública do estado do Paraná. Também atuou na equipe de ensino no setor da Educação Infantil, na secretaria do município de Almirante Tamandaré.

Outra experiência relatada por P1 refere-se ao cargo de pedagoga no Programa de Medidas Socioeducativa em regime meio aberto, na Comarca de Almirante Tamandaré, no período de 2008 a 2011. Além dessas funções, trabalhou no Centro Municipal de Atendimento Especializado-CMAE, como avaliadora pedagógica e, nesse período, assumiu o cargo de Professor/Pedagogo junto à Secretaria Estadual do Paraná.

No ano de 2018, a convite de um dos membros do grupo de pesquisa (GAE), P1 começou a participar do grupo de estudos realizado por uma instituição privada da cidade de Curitiba. Os encontros deste grupo acontecem sempre às quartas-feiras em uma sala da universidade, aberto à comunidade interna e externa. Participam deste momento de reflexões e debates professores, pesquisadores e acadêmicos da instituição e alunos da pós-graduação.

Observa-se que, na tessitura da construção do memorial, P1 traz elementos essenciais neste processo de constituição identitária, como exemplo destaca-se as experiências profissionais. Em vista disso, entende-se que tais experiências são de extrema relevância para construção da identidade profissional, uma vez que os saberes da experiência são materializados no cotidiano escolar por meio de um movimento de reflexão sobre a prática profissional, “[...] que são mediatizados pela de outrem – seus colegas de trabalho” (PIMENTA, 2012, p. 8).

Corroborando essa asserção, Tardif (2012) assevera que os saberes das experiências emergem das experiências individuais e coletivas materializadas por meio das habilidades e competências, compreendendo-as como componentes essenciais para o exercício da função.

Ao narrar suas experiências, P1 vai historicizando sua trajetória pessoal, profissional, tendo em vista que em cada função exercida há diferentes aprendizagens que ocorrem nestes espaços/tempos em que vamos nos constituindo profissionalmente.

Por conseguinte, neste processo de aprendizagens, é possível desenvolver “[...] um conhecimento sobre si mesmo, [...] assim como saber quais os mecanismos que utiliza para aprender, o que é que conhece e o que falta para conhecer, organizando assim seus conhecimentos dentro de uma visão de globalidade (PORTILHO, 2009, p. 78).

Portanto, nesse processo formativo, ou seja, nessa experiência vivenciada pelas pedagogas é possível perceber esses dois princípios defendidos por Dewey (1979, p. 37), que fazem parte da experiência. O primeiro princípio é o da continuidade, que diz: toda e qualquer experiência toma algo das experiências passadas e modifica de algum modo as experiências subsequentes. O segundo é a interação, que é fundamental para interpretar uma experiência em sua função e sua força educativa.

É possível perceber que há um movimento de tais princípios propostos por Dewey evidenciado nas narrativas da P1 e P2, pois ao se reportarem às experiências iniciais acerca das suas trajetórias profissionais, fazem esse movimento de ir às experiências passadas como ponto de partida para ressignificar as experiências presentes por meio das interações entre os pares.

Assim, para Dewey (1979, p. 37), tais princípios são indissociáveis, “[...] se interceptam e se unem, são por assim dizer os aspectos longitudinais e transversais da experiência”. Desse modo, depreende-se que tais princípios se fazem presente neste processo identitário, uma vez que a proposta de formação continuada se deu em um tempo/espço longitudinal, portanto, em cada etapa estes profissionais se apropriaram de experiências anteriores para ressignificar outras experiências que foram sendo socializadas no coletivo entre seus pares, gerando, em vista disso, outras aprendizagens por ser um processo contínuo, haja vista que “[...] ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiências, interações sociais, aprendizagens” (MOITA, 2007, p. 115).

Prosseguindo, durante o processo formativo percebeu-se o interesse de P1 em fazer o mestrado na área da educação. Em conversas com o grupo de estudos e a assessoria pedagógica decidiu prosseguir com a formação continuada. E no ano de 2020, movida pelo desejo de ingressar no mestrado, fez a seleção na Universidade Tuiuti do Paraná, na qual foi aprovada. Nesse itinerário formativo, manteve sempre um diálogo e aproximação com o grupo de pesquisa GAE.

Sobre as mudanças que ocorreram na prática profissional durante este processo formativo para P1 são as seguintes:

O encontro me ajudou a identificar minhas forças e habilidades, fazer a leitura de quais facilidades tenho que me ajudam profissionalmente, e quais fatores podem ser limitantes. Me fez pensar sobre a necessidade de trabalhar o equilíbrio emocional, liderança, respeito e empatia.

Os encontros motivaram a inovação das práticas pedagógicas, hoje em dia, com o retorno das aulas presenciais, observo o avanço no uso das novas tecnologias em sala de aula. No apoio à inovação do fazer pedagógico.

A aproximação do grupo de pesquisa com a escola nos proporcionou reflexões sobre a aprendizagem e práticas docentes, nos aguçou olhar para a escuta de todos os envolvidos com a ação pedagógica, valorizar o planejamento coletivo e o feedback dos resultados

O discurso de P1 denota que o processo formativo vivenciado por ela no programa de formação continuada possibilitou um olhar atento, cuidadoso sobre as vozes dos professores, permitindo desenvolver ações para fortalecer o trabalho coletivo.

Outra questão que merece atenção é como acontecem as relações interpessoais, no ambiente escolar, uma vez que na forma como se conduz tal processo pode acontecer um movimento de aproximação ou de distanciamento entre os profissionais da instituição.

Dessa maneira, foi possível observar que as experiências vivenciadas pela pedagoga neste processo formativo provocaram reflexões sobre as relações interpessoais, as quais envolvem aspectos relevantes, que devem ser considerados e construídos no grupo, como citado por P1: equilíbrio emocional, liderança, empatia e respeito.

Portanto, entende-se que tais elementos são de suma importância na condução de um grupo. Considerando a escola como espaço de humanização, cabe ao pedagogo escolar promover um ambiente mais acolhedor, estimulando, dessa forma, uma aproximação entre os pares. Para tanto, destaca-se que a reflexão constitui um elemento central neste processo de mudanças, pois o “[...] ato de refletir é libertador porque instrumentaliza o educador no que ele tem mais de vital: o seu pensar” (FREIRE, 2008, p. 48).

Conforme relato da pedagoga, mediante as reflexões acerca da importância das relações vivenciadas com o grupo de docentes, P1 afirma que “melhorou o entrosamento com a equipe de professores”. Assim, pode-se inferir que tais mudanças foram provocadas por este movimento construído na instituição que se deu em um exercício constante de reflexão sobre a prática profissional, mas também numa escuta ativa, acolhedora à voz do professor.

Outro aspecto importante a destacar diz respeito à fragilidade na comunicação com a equipe de professores, manifestada durante a assessoria pedagógica na segunda etapa de pesquisa, que aconteceu em 2019. Destaca-se que a comunicação foi fortalecida a partir das experiências vivenciadas, especialmente diante do contexto pandêmico, pois este provocou um repensar sobre como melhorar a comunicação entre a equipe, a partir dos recursos tecnológicos. Um exemplo positivo, foi a ampliação das oportunidades de comunicação por meio do espaço Drive de apoio palmilhado, conforme relato de P1:

Como pedagoga, faço uso das ferramentas para mediação, registro e arquivo as memórias do trabalho. Lembro-me da queixa inicial do grupo, quando apontavam a

fragilidade na comunicação; hoje contamos com espaço no Drive de apoio palmilhado com acompanhamento dos estudantes e compartilhado com os professores

Ainda sobre as mudanças ocorridas na prática profissional, P1 salienta:

A formação me ajudou a refletir sobre a rotina de trabalho, pensar sobre a questão da formação do pedagogo, porque há poucas formações para o pedagogo. O que mais mudou realmente foi o reconhecimento do trabalho pedagógico, eu me reconhecer como pedagoga a partir dessas reflexões, percebi a necessidade de ter um plano de ação, ter metas com médios prazos, delegar mais as tarefas, saber dividir mais, fazer esse feedback, tem muito o que mudar ainda, melhorar, avançar, mas realmente é a apropriação, a gente vai lembrando dos momentos no grupo de estudos, aquelas discussões nas quartas-feiras.

Conforme a fala de P2, evidencia-se a necessidade de uma formação específica para o pedagogo, pois embora P1 afirme ter formações, estas são insuficientes. Observa-se pelo relato de P1 que houve mudança no que diz respeito à rotina desenvolvida pela pedagoga. Esse olhar diferente para o trabalho do pedagogo a fez refletir sobre a necessidade de sistematizar um plano de ação e, ao tomar consciência dessa necessidade, foi reconhecendo o seu papel como pedagoga, como expresso neste trecho:

Hoje em dia consigo pensar mais em como solucionar o problema, como fazer para resolver. Hoje eu vejo o quanto amadureceu, e agora eu sei quais ações dependem do pedagogo, quais são realmente as atribuições do pedagogo. Não tem como eu ficar esperando para o outro resolver, porque é da gente mesmo, é do pedagogo, algumas tomadas de decisão, algumas ações não têm como deixar passar e às vezes a gente ficava naquilo, mesmo sem identidade, mesmo com medo de invadir o espaço, essa mudança de direção cada um que entra faz de um jeito, mas hoje, sim, eu penso que nós ocupamos o nosso lugar.

Antes a gente só via as dificuldades, não conseguia enxergar as potencialidades em nosso trabalho. São várias as experiências por que eu passei...

Outro avanço que a gente conseguiu além de fazer o planejamento coletivo, hoje consigo ter esse trabalho em parceira com as meninas para elas registrarem as memórias das ações do trabalho realizado, e nós nos organizarmos para um tempo nosso, então às quintas-feiras o primeiro período é nosso. Estamos realizando um grupo de estudos sobre educação especial, só com as pedagogas, todas as quintas-feiras, estamos realizando esse grupo de estudos.

Cada encontro promovido pelo grupo Formação de pedagogos proporcionou a reflexão acerca do nosso papel enquanto pedagogo, a cada leitura foi acompanhada da provocação de maneira a refletir sobre o papel do pedagogo na escola e no processo de processo educativo.

Outro aspecto que chama a atenção sobre as transformações ocorridas na prática profissional de P1, diz respeito ao trabalho desenvolvido pela pedagoga, que foi reconfigurado neste processo de tomada de consciência e reflexão sobre os afazeres

pedagógicos, por meio das experiências compartilhadas com seus pares, como demonstrado no relato a seguir: *Eu me percebo bem diferente; olha, eu acho que o grande ganho foi a questão da organização do trabalho pedagógico.*

Por conseguinte, pode-se dizer que o “[...] saber de experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana” (LAROSSA, 2002, p. 26). É por meio deste processo que acontecem diferentes experiências profissionais e aprendizagens que podem contribuir para o fortalecimento do processo de constituição identitária do pedagogo escolar.

Ao se reconhecer como pedagogo, sua identidade também se fortalece, pois no início da formação se via mais como uma executora de tarefas prontas, sem ter muita autonomia para as tomadas de decisões da escola. E, ao se perceber como pedagoga, apropria-se desta constituição profissional, aprende a delegar as tarefas do cotidiano escolar, a partilhar com seus pares, aprende fazer os registros das memórias de trabalho, como expresso no relato:

Eu aprendi a construir essas memórias, aprendi a escrever, às vezes a gente tinha tudo isso no relato, mas faltava está documentado. Em 2021, tivemos mudanças na direção e daí a formação ocorreu com a nova direção, são coisas que a gente só consegue lembrar se tiver o registro mesmo. (P1).

Contudo, é possível inferir que essa compreensão sobre o papel do pedagogo se fortaleceu na medida em que participou da proposta de formação continuada ofertada aos pedagogos, uma vez que essa formação tem uma proposta que promove uma metodologia numa perspectiva metacognitiva, a partir de uma tomada de consciência, por meio de uma atitude operativa de pensar e refletir sobre as ações desenvolvidas no cotidiano com vistas a transformar a prática profissional, como expresso por P1, ao afirmar que uma das mudanças é sobre a organização do trabalho pedagógico.

Nesse viés, o processo formativo se dá por meio deste movimento de “[...] reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar estatuto ao saber da experiência” (NÓVOA, 2002, p. 57). Assim sendo, a proposta de formação elaborada pelo grupo de pesquisa GAE traz esse compromisso de promover esse espaço de formação continuada, com foco na pessoa do pedagogo escolar, portanto, este investimento é fundamental para melhoria do processo de ensino e de aprendizagem.

Ao trazer as mudanças na escrita do memorial, é possível perceber alguns progressos na prática profissional de P1, como por exemplo: (i) a realização do planejamento coletivo; (ii) os registros das memórias de ações realizadas na escola; (iii) a organização de um

espaço/tempo para realização de grupos de estudos na escola; (iv) a reflexão do papel do pedagogo no processo educativo.

A partir disso, evidencia-se a relevância de um programa de formação que coloca no centro a reflexão o pedagogo com seus pares numa perspectiva de fortalecer e ressignificar sua identidade profissional.

Em relação às experiências profissionais vivenciadas por P2, destaca-se pontos colhidos a partir dos excertos da escrita do memorial reflexivo, que foi construído durante o processo de mentoria. Suas experiências profissionais perpassam Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio. Quanto à formação acadêmica, é formada em Pedagogia. Possui especialização em Políticas Educacionais, realizada na Universidade Federal do Paraná (UFPR). Fez especialização com foco na área de tecnologias, ofertada pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, por meio de um Programa do Governo Federal.

Seu interesse pela docência deu-se a partir da escolha pelo magistério. Ao narrar seu processo escolar, sempre se reporta aos professores que marcaram sua trajetória acadêmica:

Nessa fase escolar, lembro-me de alguns professores, em específico o saudoso professor de Matemática Muller, falecido no ano passado. Com ele aprendi que para as crianças se apropriarem do conhecimento precisam vivenciar e experimentar. Conceitos que nos tempos atuais estão em alta, já discutíamos no final da década de 1980. Como agrupamentos com diferentes bases para o entendimento do conceito de quantidades e valor posicional. Outra professora que me recordo com muito amor é a professora de literatura infantil Sonia, ela me fazia viajar pelo mundo dos livros.

De acordo com o relato de P2, verifica-se que a sua trajetória escolar foi marcada por influências significativas de alguns professores que contribuíram para a sua formação acadêmica. Portanto, os acontecimentos biográficos, como assevera Bragança (2021, p. 32) “de forma muito particular, e, ao mesmo tempo, prenhes do coletivo, vão mobilizando determinadas formas de ser e de estar na vida e na docência”. Ou seja, ao fazer essa memória biográfica, traz consigo experiências e vivências que influenciaram a sua constituição identitária e profissional.

Em relação às experiências profissionais, iniciaram a partir do trabalho como professora de Jardim I, em uma creche da rede municipal. Atuou na coordenação pedagógica quando ainda estava cursando Pedagogia. Fez parte da equipe pedagógica no município de Fazenda Rio Grande, no estado do Paraná, e nesse período trabalhou com a Equipe de Gestão desenvolvendo atendimento direto aos diretores, na elaboração de Projetos junto ao Governo Federal e na área de Recursos Humanos. Segundo P2,

[...] foi uma experiência incrível, talvez em outra rede de ensino eu não tivesse tantas oportunidades. Eu fui para vários eventos em Brasília, Foz do Iguaçu e outras cidades. Nesse período que consolidamos o Programa Mais Educação, a construção de Escola, CMEIS e quadras cobertas entre outros aportes educacionais para o município. Eu era pessoa de ponte entre a SME e o MEC, trabalhava junto à Equipe de Engenharia e a Educação. Em 2018, como os demais pedagogos, fui convidada a participar de uma formação continuada direcionada aos pedagogos. Neste grupo havia profissionais da rede municipal, estadual e privada. A formação se deu em três etapas já mencionadas anteriormente.

Assim, é válido ressaltar que tais experiências profissionais são de suma importância, pois neste espaço/tempo há diferentes aprendizagens que vão sendo ressignificadas e transformando os afazeres e a prática profissional destes profissionais. Durante o processo da assessoria pedagógica com os pedagogos, P2 também manifestou o desejo em fazer o mestrado na área da educação, tendo em vista ser um sonho a ser realizado, pois já tinha feito diferentes especializações, mas sentia necessidade de continuar estudando. Em 2020, resolveu se inscrever na seleção do mestrado em Educação na Pontifícia Universidade Católica do Paraná, na qual teve êxito em sua aprovação

Dando continuidade, apresenta-se alguns excertos do memorial reflexivo, construído a partir da mentoria sobre as experiências vivenciadas nesse processo de formação continuada, conforme discurso de P2:

Buscando suprir as minhas inquietações e necessidades de aprofundar os conhecimentos, fui em busca de cursos em diferentes instituições de ensino e no Sindicato da categoria, realizando cursos de extensão. Por uma colega de trabalho da Rede Municipal de Educação de Curitiba fiquei sabendo que na Pontifícia Universidade Católica do Paraná iria acontecer uma formação para pedagogos.

É importante descrever que em um primeiro momento, quando iniciei a formação, buscava soluções para as minhas angústias pedagógicas, porém não foi dessa forma que a formação continuada ocorreu. O foco do trabalho permeava pelo pedagogo enquanto sujeito reflexivo. Foram utilizadas várias técnicas para que o grupo de participantes explanasse sobre as situações que vivenciaram no ambiente escolar.

Observa-se, portanto, conforme os relatos de P2, que as experiências vivenciadas durante o processo de formação continuada possibilitaram reflexões importantes acerca da prática profissional enquanto pedagoga escolar, uma vez que esse processo formativo oportunizou um repensar sobre o fazer do pedagogo, como é possível verificar nas falas de P2:

Utilizava uma forma de reprodução das práticas. Entretanto, no decorrer das formações fui compreendendo a necessidade de entender as situações postas e promover ações que oportunizassem ao meu grupo de professores a reflexão e a tomada de consciência em suas práticas. (P2).

A participação nas formações me trouxe a luz para a reflexão de diversos pontos que foram falhos em minha formação inicial e continuada. O que me fez reconstituir o papel do pedagogo na prática formativa dos professores. (P2).

O trabalho elaborado no Grupo de pesquisa me proporcionou enxergar por trás da neblina, ou seja, me oportunizou perceber nuances desconhecidas, o que me levou a voltar a estudar de forma mais profunda, quando participei do processo de seleção para o Mestrado na Área de formação de Professores e vindo a pesquisar sobre a formação do pedagogo em tempos de pandemia do Covid. (P2).

Assim, nesse espaço/tempo, é que as pedagogas vão tecendo suas identidades profissionais e constituindo-se enquanto pedagogas por meio de um desenvolvimento com base em uma atitude crítico-reflexiva, ou seja, a partir do “[...] desenvolvimento da capacidade reflexiva com base na própria prática” (LIBÂNEO, 2018, p. 38), tendo em vista que é por meio desta relação dialética que é possível, pensar, refletir e transformar as ações pedagógicas.

Ainda sobre as transformações ocorridas na prática profissional, P2 destaca em seu memorial:

A formação trouxe a importância do repensar mesmo. Você pensar sobre o processo, sobre o que está acontecendo. O que a gente busca enquanto pedagogo, é o salvador da pátria. Isso não vai acontecer porque cada escola tem sua especificidade e essas especificidades têm que ser resolvidas dentro da instituição.

Eu penso que o que mudou foi na questão do refletir mesmo, ser mais autorreflexiva mesmo sobre as situações, não é ir agindo assim, você tem que tomar decisões naquela hora, enquanto coletivo é pensar mais sobre as situações, é refletir sobre as situações, buscar as soluções no coletivo.

A formação trouxe um despertar, que a gente não pode parar tanto tempo mesmo diante de todos os percalços, temos que continuar com a pesquisa. Eu acho que gente se fortalece, que o grupo trouxe mais o fortalecimento, mesmo, essa questão da identidade profissional do pedagogo.

O grupo de pesquisa traz esse suporte, ele traz ideias novas, ele vai te motivando, essa formação com Portugal agora, nossa! Isso é grandioso. Na verdade, você tem outros pontos de vistas, outras visões, de pessoas que vem de fora, às vezes você está no grupo e não é aquilo que você estava querendo discutir, mas em outro momento ele traz, é outro patamar, vamos trabalhar com a universidade, isso te dá um up.

Com esse aprofundamento acadêmico, foi possível perceber a mudança na minha prática enquanto gestora do processo de formação continuada no Colégio onde atuo., pois mesmo com a mantenedora direcionando, ou seja, alinhando as formações dentro de um contexto mais ideológico e mercantilista, consigo junto com a equipe de pedagogos redirecionar os encaminhamentos, buscando respaldar a prática dos docentes de forma que possam também repensar os seus encaminhamentos em sala de aula.

De acordo com os relatos de P2, vários aspectos foram sendo ressignificados em sua prática profissional, como por exemplo: (i) a questão da reflexão, de meditar sobre assituações antes da tomada de decisões; (ii) a busca de soluções no coletivo para resolver os problemas que emergem no cotidiano escolar; (iii) a questão do papel do pedagogo no processo de formação continuada, como sendo o responsável por mediar esta ação, é ele quem tem condições de analisar quais as reais necessidades formativas do grupo de professores para fortalecer a prática pedagógica.

Observa-se que P2 busca romper com uma proposta de formação que parece chegar de forma já preestabelecida, desconsiderando a realidade e as necessidades formativas destes profissionais. No entanto, P1 argumenta que “*Mesmo com a mantenedora direcionando, ou seja, alinhando as formações dentro de um contexto mais ideológico e mercantilista, consigo junto com a equipe de pedagogos redirecionar os encaminhamentos*”. Ou seja, tal atitude implica uma tomada de consciência em relação aos processos formativos que são desenvolvidas na escola e que devem ser construídos numa perspectiva dialógica e crítica, em parceria com o grupo de professores,

Nesse sentido, infere-se, conforme os dados do estudo, que a proposta realizada pelo grupo de pesquisa GAE transcende o modelo que P1 e P2 relataram, pois na proposta de pesquisa do GAE o pedagogo aprende junto com seus pares e reflete no coletivo. É uma aprendizagem construída no grupo, pelo grupo e que visa transformar a prática profissional dos professores e pedagogos.

Ao analisar o processo de constituição identitária profissional do pedagogo escolar, mediante a proposta de formação continuada, compreende-se que há uma triangulação que emerge deste processo que se constitui em *ser pedagogo escolar* (que está relacionado às funções e às diversidades de atribuições que competem a este profissional, assim como à percepção sobre a função exercida, que ora se apresenta como aquele profissional que cumpre e executa as tarefas proposta pela SEED, ora apresenta sua identidade em processo em construção, ou seja, o ser e estar pedagogo no cotidiano escolar vai se constituído neste exercício de reflexão e ação sobre a prática profissional); *a formação profissional* (como elemento essencial para o fortalecimento da identidade); e *a identidade profissional* (que acontece por meio de um movimento de lutas, de crises, conflitos e transformações sobre o ser e constituir pedagogo escolar).

Assim sendo, penso que é essencial desenvolver uma proposta de formação continuada que estimule esses profissionais a desenvolverem postura crítico-reflexiva e, portanto, “[...] estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os

percursos e os projetos próprios, com vista a construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional” (NÓVOA, 2002, p. 39).

Ou seja, não é qualquer formação, mas uma proposta formativa que vai além deste processo, uma formação que transcende a intervenção, faz o acompanhamento de forma individual a cada instituição que fez parte deste processo formativo, juntamente com o grupo de pedagogos escolares.

Assim, a proposta de mentoria realizada com as pedagogas nesta última etapa de pesquisa constitui-se em um processo formativo, uma vez que as narrativas se constituem como um elemento importante de reflexão acerca da prática profissional, tendo em vista que este espaço/tempo possibilita “um encontro consigo mesmo” (FREIRE, 2008), pois à medida que estas narram suas experiências pessoais, acadêmicas e profissionais, investigam sua prática profissional, seus fazeres pedagógicos e saberes em um movimento de reflexão, ação e reflexão, constituindo, assim, uma prática reflexiva que se apresenta como um dos elementos importantes neste processo identitário com vista a transformar a prática e fortalecer a identidade profissional.

Portanto, cumpre destacar que para esta formação a experiência constitui outro elemento importante no processo de identidade profissional do pedagogo escolar, pois como defende Larrosa (2002, p. 19), a experiência “[...] requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, [...] suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção, falar sobre o que nos acontece”. Assim, penso que este espaço de reflexão e escuta promovido por meio da mentoria provocou tais reflexões sobre o processo formativo vivenciado pelas pedagogas participantes desta pesquisa.

Conforme revelam os dados da pesquisa, é possível afirmar que houve uma aprendizagem transformadora, como discutido por Mezirow (2013), pois é possível inferir que esta provocou uma reflexão nos discursos das pedagogas em relação às ideias sobre diferentes conceitos, como identidade profissional, formação continuada, prática profissional. Neste viés, as pesquisadas refletem sobre os valores construídos neste processo de aprendizagem que ocorreram de forma colaborativa com seus pares, refletem sobre os sentimentos que reverberam este processo identitário, o autoconceito sobre o ser e o estar pedagogo em uma sociedade de constantes mudanças e que influencia este processo de constituição identitária do pedagogo escolar.

7.6 INDICADORES DE PROPOSTA PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA PARA OS PEDAGOGOS

Com base nos achados da pesquisa, esta investigação leva-nos a apontar alguns indicadores acerca da relevância do processo da formação continuada que foi ofertado aos pedagogos que participaram desta formação. Assim sendo, tais indicadores sugerem um repensar sobre os cursos, sobre as propostas de formação continuada, dentre as quais destaca-se:

- 1) Por meio da assessoria pedagógica possibilitou às pedagogas identificarem os desafios em relação à fragilidade na comunicação com a equipe de professores, lacuna na formação dos docentes da EJA, lacuna na formação dos professores, a rotatividade, a necessidade de estabelecer uma vinculação com a comunidade escolar.
- 2) O processo formativo vivenciado no programa de formação continuada promoveu um olhar atento, cuidadoso sobre as vozes dos professores, permitindo desenvolver ações para fortalecer o trabalho coletivo.
- 3) As experiências vivenciadas durante o processo de formação continuada possibilitaram reflexões importantes acerca da sua própria prática profissional, levando-os a ressignificarem sua identidade profissional. Assim, tal reflexão em torno da prática, como afirma Freire (2008, p. 55),

[...] é o embrião de sua teoria que desemboca na necessidade de confronto e aprofundamento com outros teóricos”. Portanto, é no exercício constante de reflexão sobre e a prática que este profissional “formaliza, dá forma, comunica o que praticou, para assim pensar, refletir, rever o que sabe e o que ainda necessita aprender, aprofundar em seus estudos teóricos.

- 4) Oportunizou-se um repensar sobre o fazer do pedagogo, como ilustrado na fala da P (1) que afirma “*na demanda do trabalho e rotina deixamos de pensar nas ações*”. Já a pedagoga (P2) afirma que “*utilizava uma forma de reprodução das práticas*.”
- 5) Mobilizou o pedagogo a construir os registros das memórias das ações pedagógicas desenvolvidas no cotidiano escolar como expresso no relato de P1, portanto, destaca-se que o registro constitui um componente importante da proposta de formação continuada desenvolvida pelo grupo GAE. Nesse sentido, Freire afirma que o registro é “[...] um instrumento indispensável desse sujeito criador, desejante, autor de seu próprio sonho” (2008, p. 58). Ou seja, é neste processo que o pedagogo foi criando,

construindo, reconstruindo o seu processo identitário, por meio da mobilização dos conhecimentos teóricos que dão sustentação a sua prática profissional.

- 6) Possibilitou a organização de espaço/tempo para realização de grupos de estudos na escola com a equipe pedagógica. Assim sendo, este ambiente construído no espaço escolar é de fundamental importância para o fortalecimento do trabalho pedagógico realizado pelo pedagogo escolar com os seus pares.
- 7) A mentoria favoreceu uma reflexão acerca do pensamento pedagógico das pedagogas em relação à sua prática profissional e ao reconhecimento de sua identidade, oportunizando *reflexões importantes sobre o fazer do pedagogo e a sua prática profissional*.

Assim, considerando a pesquisa numa perspectiva longitudinal, no quadro a seguir, apresento uma síntese das categorias construídas ao longo deste processo de investigação. Para tanto, faço um recorte dos achados da pesquisa com a finalidade de retomar alguns pontos importantes de reflexão sobre o processo de constituição identitária das pedagogas participantes desta pesquisa, que tem um caráter longitudinal e que nos permite compreender, interpretar e comunicar como foi acontecendo esse processo, tendo como ponto de partida a proposta de formação continuada ofertada aos pedagogos escolares.

Quadro 16 – Síntese: categorias de interpretação

Etapa I (2018) Formação continuada	Etapa II (2019) Assessoria pedagógica	Etapa III (2020) Acompanhamento e assessoria aos pedagogos	Etapa IV (2021) Assessoria à equipe pedagógica	Etapa V (2022) Mentoria
Categorias: ser pedagogo escolar, formação continuada e identidade profissional	Categorias: desafios da prática profissional	Categoria: reorganização do trabalho	Categoria: demandas escolares	Transformação na prática profissional
O pedagogo no contexto investigado tem assumido diferentes identidades, ora é visto como multitarefeiro, executor de tarefas, “bombeiro, vai pagando incêndio”, mediador e articulador. Constatou-se que há formações, mas estas não atendem às necessidades formativas desses profissionais. O anseio desse grupo é uma formação que coloque a prática profissional do pedagogo no centro das reflexões com seus pares, na partilha das experiências com outros pedagogos que atuam na mesma função de coordenação pedagógica.	Esses profissionais têm experienciado diferentes desafios na rotina do trabalho, como já apresentado anteriormente. Ao interpretar os dados a partir da fenomenologia hermenêutica, infere-se que tal fenômeno da rotatividade pode gerar uma descontinuidade do trabalho do pedagogo escolar, como relatado por(P2).	Ao redimensionar suas ações pedagógicas em virtude do contexto pandêmico, foram desveladas as fragilidades dos sistemas de ensino, as lacunas na formação dos professores em relação às mídias e às tecnologias, bem como as condições econômicas dos alunos em relação ao acesso aos recursos tecnológicos. Tais desafios impactaram a prática desses profissionais, que diante da pandemia foram desafiados a repensar sua prática profissional e a própria formação no que diz respeito às tecnologias.	Embora as instituições de ensino tenham vivenciado diferentes desafios em 2020, por conta da pandemia do Covid-19, em 2021 não foi tão diferente, pois continuaram alguns obstáculos. Emergiram demandas como a qualidade de aprendizagem dos alunos nesse formato remoto, a falta de motivação dos alunos, a cobrança ao acesso às aulas, a permanência, a evasão. Todos esses fatores impactaram a prática profissional dos profissionais de educação, em especial os professores e os pedagogos, que são os responsáveis pela organização do trabalho pedagógico e pelo processo de ensino e de aprendizagem.	Considerando a pesquisa de caráter longitudinal, foi possível verificar que as pedagogas iniciam com a percepção do ser pedagogo como aquele que executa tarefas, faz um trabalho burocrático sem reflexão. Na medida em que participam do processo de formação continuada ressignificam sua prática profissional, assumindo sua identidade numa perspectiva crítica e reflexiva, percebendo-se como um profissional que articula o processo de ensino aprendizagem por meio de um trabalho mais reflexivo e colaborativo com seus pares.
Elementos constituintes	Elementos constituintes	Elementos constituintes	Elementos constituintes	Elementos constituintes
Executor de tarefas prontas; trabalho burocrático sem reflexão; prática bombreil (faz de tudo); Indagações sobre o papel do pedagogo escolar.	Trabalho solitário do pedagogo escolar; descontinuidade do trabalho do pedagogo escolar.	Tomada de consciência sobre a rotina do trabalho do pedagogo escolar; a identidade do pedagogo foi marcada pelo desafio de olhar o papel da escola diante das tecnologias; função reflexiva do pedagogo escolar.	Reconhecimento e pertencimento da função junto à equipe pedagógica; articulador da formação continuada no contexto escolar.	Reconhecimento do trabalho do pedagogo; trabalho mais colaborativo, reflexivo; articulador das ações e das práticas; prática reflexiva; papel ativo no processo educativo; ser mais autorreflexivo; experiências profissionais.

Fonte: Dados da pesquisa.

8 (IN)CONCLUSÕES

A formação do pedagogo escolar no contexto brasileiro sempre foi marcada por diferentes transformações, desde a criação do curso de Pedagogia instituído a partir do Decreto nº. 1.190 de 1939. Assim sendo, a proposta curricular foi sendo construída por meio de lutas, dilemas e indefinições acerca da constituição da identidade do curso de Pedagogia, portanto, a falta de identidade do curso reverbera no processo de constituição profissional do pedagogo escolar.

Nesse contexto, o curso de Pedagogia apresentava-se com duas propostas formativas e dicotômicas que, por um lado, formava o bacharel (compreendido como técnico em educação) e, por outro, o licenciado (professor que atuava em sala de sala). Importante ressaltar que a formação do pedagogo escolar tem uma trajetória histórica, marcada por diferentes reformulações, regulamentações, decretos e resoluções que impactam neste processo de constituição da identidade profissional.

Assim, a partir do olhar como pesquisadora e com base na abordagem fenomenológica-hermenêutica, buscou-se, nesta pesquisa, investigar o processo de constituição identitária dos pedagogos escolares que participaram de uma proposta de formação continuada realizada pelo grupo de pesquisa GAE. Para isso, foi feita uma revisão teórica sobre o processo histórico e a legislação do curso de Pedagogia no contexto brasileiro. Além disso, buscou-se compreender como foi se constituindo a identidade do pedagogo escolar nesse espaço/tempo para, então, apreender como este objeto se apresenta no contexto investigado.

Desde sua gênese, o curso de Pedagogia apresenta-se de forma dual, com indefinições acerca da identidade do pedagogo escolar. Em vista disso, ao interpretar os dados da pesquisa, constata-se que ainda permanecem diferentes significados acerca da identidade profissional do pedagogo escolar, tais como: técnico da educação escolar, especialista em educação, executor de múltiplas tarefas, mediador e articulador do trabalho pedagógico.

Nesse sentido, infere-se que a identidade desse profissional recebe diferentes definições de acordo com o contexto educacional, social, político e cultural; bem como a partir da concepção de educação, de mundo, de homem e de sociedade que ora pode se apresentar por uma perspectiva mais progressista, mas também pode retroagir a concepções tecnicistas, visando atender a uma classe dominante, capitalista, que desconsidera a educação numa perspectiva humana, transformadora e humanizadora.

Com a finalidade de compreender o processo de constituição da identidade do pedagogo escolar que participaram da proposta de formação continuada desenvolvida pelo grupo de pesquisa GAE, retoma-se a pergunta que deu origem esta tese: A proposta de formação continuada desenvolvido pelo grupo de pesquisa contribui na constituição e ressignificação da identidade do pedagogo escolar que atua na Educação Básica? Se sim, quais são as contribuições?

Diante do exposto, foi possível responder à questão da pesquisa. Tendo como base os aportes teóricos e a interpretação dos dados da pesquisa, constata-se que houve um fortalecimento e uma ressignificação da identidade profissional do pedagogo escolar, à medida que os profissionais participantes dessa investigação ratificam que a formação mobilizou um processo reflexivo neste espaço longitudinal, além de promover reflexões críticas acerca do trabalho pedagógico do pedagogo escolar.

A experiência vivenciada no processo formativo contribuiu também para repensar o processo educativo e as situações que emergem no cotidiano escolar. Segundo as participantes, a formação promoveu uma reflexão crítica sobre as ações pedagógicas, provocando, dessa maneira, uma atitude autorreflexiva a partir de uma tomada de consciência sobre as situações postas no dia a dia, tendo como referência as decisões construídas no coletivo, como P2 relatou em seu memorial reflexivo.

Ademais, a formação provocou um movimento sobre a necessidade do processo formativo acontecer de forma contínua. Um exemplo desse movimento é que o grupo de pesquisa motivou as participantes na busca constante do seu desenvolvimento profissional, pois no início do processo de formação as pedagogas iniciaram como especialistas e, com a participação na formação continuada, sentiram-se motivadas e iniciaram o mestrado em educação.

Em relação aos objetivos específicos, buscou-se compreender a função do pedagogo escolar no cenário do estado do Paraná e o seu processo de constituição identitária, tendo como referência o contexto de sua prática profissional.

No contexto investigado, verificou-se que este profissional tem diferentes funções a serem desempenhadas em sua prática profissional, pois, os dados revelaram que ele tem assumido diferentes funções no cotidiano escolar. Funções estas que, muitas vezes, não é de sua competência e que poderiam ser delegadas a outros profissionais da equipe pedagógica. Ao assumir a responsabilidade por várias demandas que surgem corriqueiramente, o seu papel principal – de articulador e mediador do processo de ensino e aprendizagem – pode ficar comprometido.

Constata-se que a percepção das pedagogas sobre seu processo de constituição identitária foi sofrendo transformações, tendo em vista que a identidade é um processo em constante mudança. Diante disso, pode-se inferir que este processo formativo aconteceu em forma de uma espiral dialética, como demonstrado anteriormente na figura 6, ou seja, a partir de um movimento evolutivo, o qual foi acontecendo por meio de diferentes saberes e experiências da prática profissional, mediadas na articulação teoria e prática.

Nesse contexto, a identidade profissional foi sendo reconfigurada e ressignificada, de modo a transcender uma compreensão de que o pedagogo escolar é apenas um profissional executor de tarefas prontas, para assumir um papel ativo, articulador e mediador no processo educativo.

Por conseguinte, buscou-se responder ao segundo objetivo: identificar os desafios da prática profissional do pedagogo escolar a partir da participação em um programa de formação continuada. Conforme os dados interpretados, evidenciou-se diferentes desafios enfrentados pelas pedagogas nas duas escolas “A” e “B”, dentre os quais destacam-se: a rotatividade dos professores e a efetivação da hora atividade, que gera uma angústia pedagógica para estes profissionais.

É notório que os anos de 2020 e 2021 foram considerados atípicos para a educação por conta da pandemia do Covid-19. Entre os diferentes desafios enfrentados, observou-se que os pedagogos tiveram que se reinventar e reorganizar o trabalho pedagógico para atender às demandas que foram surgindo, como: (i) a busca ativa dos alunos; (ii) a falta de conectividade da internet; (iii) a falta de formação de boa parte dos professores, em relação ao uso das TICs; (iv) a própria desigualdade social; (v) as condições econômicas e materiais dos alunos; como também (vi) o despreparo por parte do próprio pedagogo em manusear recursos tecnológicos digitais para, até mesmo, auxiliar os professores, haja visto o mesmo ter que, muitas vezes, assumir a função de quase um técnico de informática.

Por outro lado, observou-se que, em virtude da necessidade de intensificar o uso das tecnologias, foi possível verificar que o pedagogo, mesmo diante deste desafio tecnológico, buscou apropriar-se das ferramentas digitais para potencializar o trabalho pedagógico junto aos os professores e aos alunos. Para citar alguns exemplos, vale mencionar que a P1 fez uso no espaço do *drive* palmilhado como acompanhamento aos estudantes e socialização dados com os docentes, criou a sala virtual pedagógica, idealizou a *fanpage* para valorização e socialização das ações pedagógicas com a comunidade escolar.

Em relação ao terceiro objetivo consistiu em interpretar elementos que caracterizam a identidade profissional das pedagogas que participaram do programa de formação continuada, a partir o exercício de sua prática profissional.

Mediante as interpretações, evidenciou-se alguns elementos que se fazem presente no processo constitutivo da identidade profissional das pedagogas, dentre os quais destaca-se a própria transformação na prática profissional, a qual se deu em um movimento circular do todo para as partes, considerando o todo como a oferta da formação continuada, que aconteceu no período de 2018 a 2022, e as partes para o todo que corresponde a cada etapa de pesquisa experienciada pelas pedagogas.

Assim sendo, é por meio deste processo dinâmico, reflexivo e ao mesmo tempo complexo que vai sendo ressignificado o processo de constituição identitária deste grupo de profissionais que participaram desta formação continuada. Ou seja, é nesse movimento dinâmico que é possível evidenciar os elementos mais marcantes que constituem o ser e o estar pedagogo escolar:

- 1) *As experiências profissionais*, conforme perspectiva de Moura (2017), estão relacionadas às funções exercidas durante o percurso como: docência, gestão escolar e coordenação pedagógica.
- 2) *Aprendizagens colaborativas*, como sugerido por Imbernón (2010), são construídas durante o processo formativo com seus pares, no exercício da função, na formação continuada, no processo de mentoria.
- 3) *A prática reflexiva*, considerada como elemento essencial com vista a transformar sua prática profissional, seu trabalho pedagógico como pedagogo escolar (ALARCÃO, 2005; FREIRE, 2008).
- 4) *A formação continuada*, trata-se de um elemento indispensável para o fortalecimento da prática profissional e para o seu desenvolvimento profissional (LIBÂNEO, 2018; NÓVOA, 2017).

Observa-se que, em cada etapa na qual ocorreu a formação continuada, o processo formativo suscitou reflexões, mudanças de atitudes e tomada de consciência sobre os afazeres pedagógicos; pois à medida que as pedagogas refletiam sobre suas práticas de trabalho, iam ressignificando e fortalecendo sua identidade profissional. Um processo iniciado sob uma perspectiva de executora de tarefas prontas para aquele profissional que tem um papel ativo no processo educativo – é autorreflexivo, articulador das ações e das práticas, bem como articulador da formação continuada dos professores no contexto escolar.

Com base nisso, defende-se que a proposta de formação continuada que coloca no seu centro a reflexão constante dos pedagogos com seus pares e o acompanhamento individual e assessoramento pedagógico realizado nas escolas, a partir do grupo de pesquisa, pode se constituir em uma maneira ímpar de formação continuada, que fortalece e ressignifica a identidade profissional do pedagogo escolar, pois, à medida que se percebe como pedagogo, estes vão transformando sua prática profissional que anteriormente se reduzia a executor de múltiplas tarefas. Assim sendo, é importante ressaltar neste processo formativo o papel da universidade, enquanto lócus de produção científica do conhecimento em diferentes áreas do saber, promovendo contribuições essenciais para o processo de desenvolvimento educacional, social, econômico, cultural do país.

Todavia, chegar ao resultado de uma pesquisa demanda uma longa caminhada, e neste percurso tem-se as limitações que se deu nas últimas etapas da pesquisa em decorrência da travessia da pandemia do Covid-19; além disso, ocorreram mudanças de ordem administrativa. Por exemplo, na escola “A” aconteceram mudanças na gestão escolar nos anos de 2019, 2020 e 2021. Na escola “B”, em 2021, houve mudanças na equipe pedagógica. Portanto, todos estes fatores impactaram o processo investigativo.

Nos anos de 2020 e 2021, devido à pandemia, tive que reorganizar os caminhos da pesquisa, pois as atenções foram todas voltadas para a busca ativa dos alunos, a permanência dos alunos, as deliberações da mantenedora em relação às ações do pedagogo escolar e dos professores. Assim, o papel do grupo de pesquisa e o da própria pesquisadora foi contribuir com o assessoramento e acompanhamento para as ações da equipe pedagógica e das pedagogas participantes desta pesquisa, auxiliando no novo desafio imposto de forma abrupta.

No ano de 2022, centrou-se a atenção na reflexão em conjunto sobre a prática profissional, a partir de mentoria, que foi desenvolvida no segundo semestre com as pedagogas. Por conseguinte, a mentoria pode constituir um espaço formativo, pois este processo possibilitou as pedagogas rememorar sua prática profissional, logo, “ voltar ao que vivemos, ao que fomos , possibilita o contato íntimo com o que SOMOS hoje enquanto educadores, passado e presente quando apropriados, pensados, gestam a consciência pedagógica e política gestam o sonho” (FREIRE, 2008, p. 54) Assim, neste percurso formativo as pedagogas vão tomando consciência do seu próprio processo de aprendizagem, vão ressignificando sua prática profissional, na partilha de experiência, nos seus afazeres pedagógicos e, partir disso, constroem e reconstroem saberes que vão dando sustentação a sua prática educativa.

Assim sendo, pode-se inferir que a proposta de mentoria promoveu momentos de aprendizagens colaborativas, tendo em vista que por meio destes momentos foi possível fazer um exercício de reflexão com seus pares, a partir da escrita e da oralidade, sobre as experiências vivenciadas durante o processo de formação continuada que aconteceu no período de 2018 a 2022.

Ao finalizar a tese surgem muitas inquietações, reflexões sobre a formação continuada do pedagogo escolar. A primeira é sobre a contribuição social desta pesquisa, pois por meio desta investigação é possível vislumbrar outros caminhos a serem percorridos, e emergem algumas indagações: diante das mudanças que vêm ocorrendo, ultimamente na formação docente em virtude da BNC-Formação, é possível indagar-se sobre quais as implicações da proposta deste documento no processo de constituição da identidade e profissional do pedagogo escolar? A segunda questão que veio à tona remete à rotatividade de professores e de pedagogos na mesma instituição de ensino. Isso pode nos levar a indagar: de que forma esse fenômeno da rotatividade pode impactar o trabalho do pedagogo e na sua constituição identitária?

É importante destacar que este fenômeno da rotatividade não é só no caso do estado do Paraná, mas no Brasil como um todo, como se pode verificar nos estudos de Frantz e Alves (2021). No que concerne ao contexto da pesquisa, evidenciou-se que, na realidade escolar em que atua P2, esse processo sugere uma descontinuidade do trabalho do pedagogo escolar, uma vez que à medida que ocorrem tais substituições, isto pode afetar o trabalho que o pedagogo planejou e organizou. Em face disso, evidenciou-se também um descontentamento, uma frustração por parte do pedagogo ao ver que seu trabalho não evolui como gostaria que acontecesse.

Ao encerrar minhas reflexões, vem à tona os caminhos percorridos, que foram traçados, entrelaçados por saberes, fazeres na busca do germinar da semente acerca da relevância da formação continuada do pedagogo escolar.

A tese é assim, ao final o que se espera é um germinar de uma semente, que possam brotar outras sementes, e semear outros conhecimentos, compreendendo que não há verdade absoluta, mas sim provisória, que intenciona a busca de novos significados que vão tecendo nossa história, que vai sendo narrada, materializada por meio da escrita. A história não só dos participantes, mas também do grupo de pesquisa do GAE, assim como da pesquisadora que foi ressignificando sua identidade profissional, juntamente com seus pares, numa reflexão crítica e comprometida como uma educação que transforma vidas, humaniza pessoas e contribui para desenvolvimento humano e profissional.

É possível, por meio desta experiência vivenciada no processo de formação continuada, ofertada aos pedagogos, pensar algumas questões propositivas:

- 1) A criação de um espaço/virtual para que os pedagogos discutam com seus pares e outros pedagogos do núcleo da SEED questões sobre a sua prática profissional. Assim, estes profissionais poderão construir encontros dialógicos, com troca de experiências, saberes científicos e culturais (BRAGANÇA, 2009).
- 2) Firmar parceria entre a universidade e a rede pública, para que cada grupo de pesquisa fique responsável por uma quantidade “x” de escola para assessorar a formação para professores e pedagogos, por meio de assessoria e acompanhamento individual às escolas.
- 3) Necessidade de fortalecer as políticas de formação continuada, contemplando o pedagogo escolar como formador dos professores de suas respectivas escolas, tendo em vista que a proposta de formação continuada para os pedagogos nem sempre atende as demandas de sua prática profissional pois, conforme os dados da pesquisa e estudos realizados por Carvalho (2022), este profissional participa dos mesmos processos formativos ofertados aos docentes, sem levar em conta a especificidade do trabalho pedagógico do pedagogo como: planejamento macro escolar; orientação do planejamento didático-metodológico, organização dos tempos e dos espaços, entre outras.
- 4) A mentoria como espaço formativo que oportuniza a escuta e reflexão acerca da prática profissional do pedagogo escolar a partir de acompanhamento e assessoria em parceria com o grupo de pesquisa.

Em relação à contribuição social da pesquisa, destaca-se o compromisso que foi firmado com a Secretaria Estadual de Educação para que, após a finalização deste processo investigativo, os dados sejam socializados com a mantenedora visando, dessa maneira, refletir acerca dos processos de formação continuada ofertados aos pedagogos escolares.

Por fim, a partir deste processo investigativo, sugere-se o estudo sobre os impactos dos processos de formação continuada realizados pelas instituições formativas acerca da prática profissional do pedagogo escolar que atua na Educação Básica e o seu processo identitário, ampliando tal estudo a outras realidades e regiões do contexto brasileiro.

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Memoriais de formação: a (re)significação das imagens-lembranças/recorências-referências para a pedagoga em formação. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 165-172, maio/ago. 2011.
- ALARCÃO, Isabel. **Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão**. Porto: Porto Editora, 2005.
- ALMEIDA, Isabel Cristina Dose; GOMES, Vitor Narrativa de uma pedagoga: vivências e reflexões. In: Seminário Nacional de Formação dos Profissionais da Educação (12: 2019: Salvador, BA). Formação de professores [recurso eletrônico]: políticas, projetos, desafios e perspectivas de resistência. **Anais ... resumos expandidos / Seminário Nacional de Formação dos Profissionais da Educação, Encontro Nacional do FORUMDIR, Seminário Nacional do FORPARFOR e FORPIBID RP. Dados eletrônicos**. Salvador: EDUFBA, 2019.
- ALBUQUERQUE, Kelly Cristina Costa; PORTILHO, Evelise Maria Labatut. As contribuições da Fenomenologia-Hermenêutica para pesquisas em Educação. **Conjecturas**, 22(3), 384–396. Disponível em: <https://conjecturas.org/index.php/%20edicoes/article/view/765>. Acesso em: 20 jul. 2022.
- AMORIM, Ivonete Barreto de; SANTOS, Geisa Arlete C; VIRGÍLIO, Janete Maciel. O memorial na formação do pedagogo: narrativas de um processo dialógico. Cairu em **Revista - Sociedade, Educação, Gestão e Sustentabilidade**, v. 1, p. 105-118, 2012. Disponível em: [http://www.cairu.br/revista/arquivos/artigos/2012_2/8 MEMORIAL FORMACAO PEDAGOGO_Geisa_105_118.pdf](http://www.cairu.br/revista/arquivos/artigos/2012_2/8_MEMORIAL_FORMACAO_PEDAGOGO_Geisa_105_118.pdf). Acesso em: 26 jul. 2022.
- ARANTES, Ana Paula. Pereira; GEBRAN, Raimunda Abou. O Curso de Pedagogia e o processo de Formação do Pedagogo no Brasil: percurso histórico e marcos legais. **Holos**, v. 30, n. 6, p. 280-295, 2014.
- ARANTES, Ana Paula. Pereira; GEBRAN, Raimunda Abou. **Docência no Ensino Superior: Trajetórias e Saberes**. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2013.
- ARAÚJO, Denise de Fátima de. **As contribuições da metacognição na formação continuada de professores: uma experiência rumo à aprendizagem e ao ensino**. 2014. 192 f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2014.
- ARAÚJO, Osmar Hélio Alves. **Formação inicial de coordenadores pedagógicos: concepções, identidade profissional e práticas pedagógicas**. 2019. 164 f. Tese (Doutorado-Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, João Pessoa, 2019.
- ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre: imagens e autoimagem**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- BANDEIRA, Pedro. **Cavalcando o arco-íris**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2002.
- BARBOSA, Laura Monte Serrat. **A Psicopedagogia no âmbito da instituição escolar**. Curitiba: Exponte, 2001.

BARRETO, Magna. Sales. **A Constituição da Profissionalidade de Professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental**. 2011. 221 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

BATISTA, Giovani de Paula. **O fazer e o saber de professores de educação física dentro de um programa de formação continuada**. 2019. 188 f. Tese (Doutorado) Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2019.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

BEATRIZ, Adriane Bayer Tozetto. **Contribuições do pedagogo à prática pedagógica dos professores iniciantes: um estudo sobre a educação profissional estadual de Ponta Grossa – PR**. 2018. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação – Área de Concentração – Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2018.

BELLONI, Vera Gnann. **O fazer e o saber do pedagogo: as atribuições deste profissional no espaço escola**, Londrina, 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2006-6.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2021.

BLASZKO, Caroline Elizabel; CLARO, Ana Lúcia de Araújo. O pedagogo escolar em formação continuada: como ele compreende e organiza seu trabalho. In: **Congresso Nacional de Educação-EDUCERE**, Curitiba, 2019.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knoop. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BOFF, Marcelo. **Formação, atuação e processo de mentoria: o professor da EJA no contexto da Educação Digital em tempos de pandemia**. 183f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2022.

BORGES, Kátia Fernanda de *et al.* O Curso de Pedagogia e o Pedagogo: reflexões sobre a sua identidade. In: **XII Congresso Nacional de Educação - EDUCERE**, Curitiba, p. 6733-6748, 2017.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Formação docente na escola e na universidade: contribuições das narrativas (auto)biográficas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte|v.37|e32746|2021. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/32746>. Acesso em 15 de set.2022.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. **História de vida e formação de professores/as: diálogos entre Brasil e Portugal**. Universidade de Évora, Portugal, Tese (Doutorado em Ciências da Educação) 2009.

BRASIL. **Banco de Dissertações e Teses da Capes**. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior Brasil, 2015. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/component/content/article?id=2164>. Acesso em: 4 mai. 2021.

BRASIL. CFE. **Parecer nº 252/69**. Documento nº 100, p. 101-179, 1969.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer C.F.E nº 292/62. In: **Documenta**. Brasília, n. 10, dez., 1962.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 23 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 24 maio 2021.

BRASIL. Lei nº. 9.424, de 24 de dezembro de 1996. **Institui o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério**. Brasília, 1996. Diário Oficial da União. Brasília, DF: 25 de dezembro de 1996.

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

BRASIL. Decreto n. 3.276, de 06 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, seção 1, p. 16, 08 dez. 1999. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1999/decreto-3276-6-dezembro1999-369894-retificacao-127109-pe.html>. Acesso em: 19 mar. 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_%20versaofinal_site.pdf. Acesso em: 20 jan. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, n. 124, p. 8-12, 2 jul. 2015.

BRASIL. **Resolução n. 1, de 2 de julho de 2019**. Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, 2019a. Disponível em: https://www.lex.com.br/legis_27834758_RESOLUCAO_N_1_DE_2_DE_JULHO_DE_2019.aspx. Acesso em: 13 maio. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12 maio. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP 1**, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, graduação plena, 2002.

BRASIL. Presidente da República. **Decreto Lei n.1190 de 04 de abril de 1939**. Organização a Faculdade Nacional de Filosofia. Rio de Janeiro, 1939.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. **Parecer n. 251 de 1961**. Estabelece o Currículo Mínimo do Curso de Pedagogia, Brasília, 1961.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. **Parecer n. 252 de 1969**. Estabelece o Currículo Mínimo do Curso de Pedagogia. Brasília, 1961.

BRASIL. Conselho Nacional da Educação/Conselho Pleno. **Resolução n. 1 de 15 de maio de 2006**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, Licenciatura. Brasília, 2006.

BRECKENFELD, Eleane Jean Negrão. **A formação continuada do pedagogo gestor pedagógica no sistema de ensino público estadual paranaense**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2010.

BROJATO, Henrique Costa. **Metacognição e formação continuada de pedagogos escolares**. 2021. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2021.

BRZEZINSKI, Iria. Pedagogo: Delineando Identidade(s). **Revista UFG**, Goiânia, v. 13, n. 10, 2011. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/48363>. Acesso em: 17 abr. 2022.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**: busca e Movimento. Campinas, SP: Papirus, 1996.

BARBOSA, L. M. S.; CARLBERG, S. **O que são consignas?** Contribuições para o fazer pedagógico e psicopedagógico. Curitiba: InterSaberes, 2014.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Editora da UNESP, 1999.

CARVALHO, Rose Maria Zaionz da Rocha. **O pedagogo escolar e a formação de professores na rede estadual do Paraná**: indicadores para a formação continuada. Dissertação Mestrado em Educação) Programa de Pós- Graduação em Educação Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2022.

CARVALHO, Rose Maria Zaionz da Rocha; BOLFE, Marcelo; PORTILHO, Evelise Maria Labatut. A formação continuada do pedagogo numa perspectiva reflexiva. **Dialogia**, São Paulo, n. 40, p. 1-21, e21066, jan./abr. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/40.2022.21066>. Acesso em: 17 jun. 2022.

COLTRO, Alex. A fenomenologia: um enfoque metodológico para além da modernidade. **Caderno de Pesquisas em Administração**, São Paulo, v.1, n.11, p. 37-45, 1º trim./2000.

CLAXTON, Guy. **Ensinando os alunos a se ensinarem**: o Método do Poder da Aprendizagem. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

DARTIGUES, A. **O que é fenomenologia?** São Paulo: Moraes, 1992.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento Profissional de professores.** Porto: Porto Editora, 2001.

DEWEY, John. **Experiência e educação.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

DIAS, Amanda Patrícia; NUNES, Izabel Cristina de Souza; SILVA, Rafael Antônio Feitosa. **Ser e tornar-se pedagogo/a: um processo de construção identitária.** Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/fiped/2013/Trabalho_Comunicacao_oral_idin_scrito_89_ade27ca4f50b6e053ec01f5a23e2c5eb.pdf. Acesso em: 10 jan. 2022.

DOISE, Williem. Atitudes e representações sociais. In: JODELET, Denise. (org.). **As representações sociais.** Tradução de Lilian Ulup. Rio de Janeiro: Ed. EDUERJ, 2001. p. 187-203.

DOISE, Willem. Sistema e metassistema. In: ALMEIDA, Angela Marida de Oliveira; SANTOS, Maria de Fátima de Souza; TRINDADE, Zeidi Araújo (org.). **Teoria das Representações Sociais: 50 anos.** Brasília, DF. Technopolitik, 2011. p. 123-156.

DONATO, Ermelinda Maria de Formacón. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (org.). **Dicionário em construção: interdisciplinaridade.** São Paulo: Cortez, 2002.

DOURADO, Luiz F. Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Formação Inicial e Continuada Dos Profissionais Do Magistério Da Educação Básica: Concepções e Desafios. **Educ. Soc., Campinas**, v. 36, nº. 131, p. 299-324, abr.-jun., 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v36n131/1678-4626-es-36-131-00299>. Acesso: em 27 out. 2022.

DUBAR, Claude. **A Socialização: Construção das identidades sociais e profissionais.** São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DUBAR, Claude **A crise das identidades: a interpretação de uma mutação** Lisboa: Porto Editora, 1997.

DREHER, Simone Aparecida de Souza **As estratégias metacognitivas de alunos em processo de alfabetização: uma reflexão sobre o aprender do aluno e o Ensinar do professor.** 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2009.

DYCK, Michele Simonian. **Desenvolvimento profissional do pedagogo escolar: das ausências e invisibilidade aos saberes para a articulação das tecnologias na cultura escolar.** 2018. 312 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná. Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Curitiba, 2018.

ERIC. **Education Resources Information Center – ERIC.** Disponível em: <https://eric.ed.gov/>. Acesso em: 24 maio. 2021.

ERMENC, Klara Skubic; VUJISIĆ-ŽIVKOVIĆ, Natasa. Competence-based approach in the education of pedagogues – comparative view. **Bulgarian Comparative Education Society**, v. 13, n. 1, 2015.

FERREIRA, Valéria Milena Rohrich; POOLI, João Paulo. Pedagogos construindo suas identidades: entre adscrição e escolhas. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 1, p. 19-37, jun. 2017.

FIORENTINI, Dário; CRECCI, Vanessa. Desenvolvimento profissional docente: um termo guarda-chuva ou um novo sentido à formação? **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 5, n. 8, p. 11-23, 30 jun. 2013.

FRANCO, Maria Amélia Santoro; LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Elementos para a formação de diretrizes curriculares para cursos de pedagogia. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 63-97, jan./abr. 2007.

FRANCO, Maria Amélia Santoro; LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma. Garrido. As dimensões constitutivas da Pedagogia como espaço de conhecimento. **Educação em Foco**. Ano 14, n. 17, jul. 2011, p. 55-78. Disponível em: <https://doi.org/10.24934/eef.v14i17.103>. Acesso em: 15 jun. 202

FRANTZ, Máira Gallotti; ALVES, Thiago (2021). Proposta de um indicador de rotatividade docente na Educação Básica. **Cadernos de Pesquisa**, 51, e07211. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/7211>. Acesso em: 20 jan. 2022.

FREIRE, Madalena. **Educador, educa a dor**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2008.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antônio. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREITAS, Suzana Cristina de; MOLINA, Adão Aparecido. Estado, políticas públicas educacionais e formação de professores: em discussão a nova Resolução CNE/CP, n. 2, de 20 de dezembro de 2019. **Pedagogia em Foco**, Iturama (MG), v. 15, n. 13, p. 62-81, jan./jun. 2020. Disponível em: <https://revista.facfama.edu.br/index.php/PedF/article/view/506/423>. Acesso em: 24 mar. 2021.

FLAVELL, John Harley; MILLER, Patrícia Hackney; MILLER, Scott. **Desenvolvimento cognitivo**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda, 1999.

GAMBOA, Silvio Sánchez. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. In: FAZENDA, Ivani Catarina. (org.). **Noves enfoques da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1999.

GADAMER, Hans-Georg. **O problema da consciência histórica**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método**: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Tradução: Flávio Paulo Meurer. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, SÀ, Elba Siqueira de; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio de Afonso. **Políticas Docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: Ministério da Educação e Unesco, 2011.

GATTI, Bernardete Angelina. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. GATTI, Bernardete Angelina *et al.* (org.). Brasília: UNESCO, 2019.

GATTI, Bernardete Angelina. **Por uma política de formação de professores**: Pesquisadora expõe obstáculos e desafios enfrentados na preparação de novos educadores. Entrevista. Bruno de Pierro. Edição 267, mai. 2018, Educação. Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/bernardete-angelina-gatti-por-uma-politica-de-formacao-de-professores>. Acesso em: 24 mar. 2021.

GATTI, Bernardete; MENEZES, Educação e futuros: desafios em busca de equidade. **Revista Lusófona de Educação**, 52, 2021, p. 153-167.

GAYA, Tatiana Figueroa Martin; BRUEL, Ana Lorena. / Estudos longitudinais em educação no Brasil: revisão de literatura da abordagem metodológica e utilização de dados educacionais para pesquisas em Educação. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, [S. l.], v. 4, p. 1–18, 2019. DOI: 10.5212/retepe.v.4.015. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/retepe/article/view/13937>. Acesso em: 31 jan. 2023.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GIORGI, Amedeo. Sobre o método fenomenológico utilizado como modo de pesquisa qualitativa nas ciências humanas: teoria, prática e avaliação. In POUPART, Jean *et al.* **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, RJ: Vozes. 2010, p. 386-409.

GIRALDI, Luciana Ponce Bellido; SIGOLO, Silvia Regina Ricco Lucato. Perspectiva longitudinal de pesquisa em educação: produções brasileiras e a organização e implementação de um estudo deste perfil. **Atos de Pesquisa em Educação**, [S.l.], v. 11, n. 1, p. 2-22, maio 2016. ISSN 1809-0354. Disponível em: <https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/10.7867>. Acesso em: 13 abr. 2022. Doi: <http://dx.doi.org/10.7867/1809-0354.2016v11n1p2-22>.

GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**: Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 67-80.

GOMES, Romeu; SOUZA, Edinilsa Ramos de; MINAYO, Maria Cecília de Souza; MALAQUIAS, Juaci Vitória; SILVA, Cláudio Felipe Ribeiro da. Organização, processamento, análise e interpretação de dados: o desafio da triangulação. In: **Avaliação por triangulação de métodos**: abordagem de programas sociais. MINAYO, Maria Cecília de Souza; ASSIS, Simone Gonçalves de; SOUZA, Ednilsa Ramos de. (org.). Rio de Janeiro: Editora Fio Cruz, 2005. p. 185-221.

HADDAD, Cristhyane Ramos. **Políticas para o trabalho dos pedagogos na rede estadual de ensino do Paraná (2004-2015)**: intensificação, burocracia e possibilidades de superação. 2016. 322f. Tese (Doutorado) – Universidade Tuiuti do Paraná Curitiba, 2016.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DPU&A, 2006.

HOUSSAYE, Jean; SOËTARD, Michel; HAMELINE, Daniel; FABRE, Miche. **Manifesto a favor dos pedagogos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HUSSERL, Edmund. **A ideia da fenomenologia**. Lisboa: Edições 70, 2000.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez: 2010. (Coleção questões da nossa época).

JANZ, Liamara Aparecida Toniolo. **Legitimidade e reconhecimento do papel do pedagogo no processo de formação continuada dos professores da educação de jovens e adultos**. Liamara Aparecida Toniolo Janz. Curitiba, 2015. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

JARVIS, Peter. Aprendendo a ser uma pessoa na sociedade, aprendendo a ser eu. *In*: ILLERIS, Knud I. (org.). **Teorias contemporâneas da aprendizagem [recurso eletrônico]**.. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 32-45. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788565848381/>. Acesso em: 31 jan.

JOSSO, Marie-Christine. **A transformação de si a partir da narração de histórias de vida**. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007.

KRAHULA, Beckah. **Desenho zen**: meditando com lápis e papel. Rio de Janeiro: Sextante - Ano: 2016.

LEONEL, Neusa; ROSSI, Regina. Função e atuação do pedagogo: uma reflexão a partir do colégio estadual Monteiro Lobato. *In*: **O professor PDE e os desafios da escola paranaense**. Volume I, Curitiba, 2010. p. 1-20.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, jan./fev./mar./abr. 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos**: inquietações e buscas. Educar, Curitiba, n. 17, Editora da UFPR, 2001. p. 153-176.

LIBÂNEO, José Carlos. **Diretrizes Curriculares da Pedagogia**: Imprecisões Teóricas e Concepção estreita da Formação Profissional de Educadores. Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n.96 - Especial, p. 843-876, out. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a11v2796.pdf>. Acesso em: 19 dez. 2021.

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

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola**: teoria e prática. São Paulo: Heccus, 2018.

LIBÂNEO, José Carlos. Diretrizes Curriculares da Pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, v.13, N. 31, Especial, p. 743-774, nov. 2021.

LINS, Juliana Beltrão. **O coordenador pedagógico e a construção da sua identidade profissional**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, 2016.

LINHARES, Clarice Schneider. A nova racionalidade técnica do trabalho do pedagogo na escola pública do estado do Paraná: possibilidades e limites. **ANALECTA**, Guarapuava, Paraná v.9 nº 1 p. 11-23 jan./jun. 2008.

CLARO, Ana Lúcia de Araújo; SILVA, Sebastiana Rosa da; BROJATO, Henrique Costa. Identidade do Pedagogo: uma Análise Fenomenológico-Hermenêutica. **Caderno de Resumos do Congresso de Leitura do Brasil**, [S. l.], v. 1, n. 1, 2021. Disponível em: <https://revistas.alb.org.br:443/index.php/resumoscole/article/view/159>. Acesso em: 4 mar. 2023.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUZ, Thaizi Helena Barbosa e Silva. **Ser pedagogo**: o conhecimento de identidade profissional pelas histórias de vidas 165f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Centro de Ciências da Educação, Teresina, 2010.

MACEDO, Sheyla Maria Fontenele; CAETANO, Ana Paula Viana. A Ética como Competência Profissional na Formação: o pedagogo em foco. **Educação & Realidade**, v. 42, n. 02, p. 627-648, fev. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623656078>. Acesso em: 24 maio. 2022.

MAKSIMOVIC, Jelena *et al.* Professional Competencies of Future Pedagogues. **Research in Pedgogy**, v. 5, n. 1, p. 52-66, 2015. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1149503>. Acesso em: 15 set. 2020.

MARTINS, Joel.; BOEMER, Magali. Roseira; FERRAZ, Clarice. Aparecida. A fenomenologia como alternativa metodológica para pesquisa: algumas considerações. **Rev. Esc. Enf. USP**, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 139-147, abr. 1990.

MASCARENHAS, Aline Daiane Nunes. **Formação de Pedagogos e identidade profissional**: tensões sobre a diversidade de atuações profissionais. 2015. 192 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

MASCARENHAS, Aline Daiane Nunes; D'ÁVILA, Cristina. Da docência como identidade do pedagogo e as diferentes atribuições profissionais propostas pela DCNP -2006. **Revista Espaço do Currículo**, v. 10, n. 2, p. 259–271, 2017. DOI: 10.15687/rec. v10i2.35474. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/rec.v10i2.35474>. Acesso em: 24 maio 2022.

MATSUKUMA, Luciana; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. A escola e a formação continuada dos CPs e professores no contexto da pandemia. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. (org.). **O coordenador pedagógico e os desafios pós-pandemia**. São Paulo: Loyola, 2021. p. 87-113.

MEZIROW, Jack. Visão geral sobre a aprendizagem transformadora. *In: In: Teorias contemporâneas da aprendizagem [recurso eletrônico]* /(org.). ILLERIS, Knud. Porto Alegre: Penso, 2013. P. 109-126. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788565848381/>. Acesso em: 31 jan. 2023.

MICHELETTI, Elisângela Lisboa. **O curso de Pedagogia: permanências e novas tensões**. 2017.167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração. Didática, Teorias de Ensino e Prática escolares. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2017.

MILIORINI, Layza Karla. **Mediação na relação pedagogo e professor: a experiência de um programa**. 2020. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de transformação. *In: NÓVOA*, António (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto, 1992. p. 113-140.

MOREIRA, Daniel. Augusto. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

MORAIS, Denise Rosana da Silva; SILVA, Luciane Cristiana Silva. Educação em tempos de pandemia: desafios à formação docente. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 8, n. 62, Palmas, Tocantins, 2021, p. 140-151.

MORAN, José. **Ampliando as práticas de Mentoria na Educação**. 2019 [online]. Disponível em: <https://moran10.blogspot.com/2019/08/ampliando-as-praticas-de-mentoria-na.html>. Acesso em: 05 ago. 2022.

MOSCOVICI, Serge. **A psicanálise, sua imagem e seu público**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2012.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Petrópolis. RJ: Vozes, 2015

MOURA, Gersa do Livramento C. de Oliveira. **Formação do Pedagogo e o Pedagogo em formação: contrastes entre a(s) política(s) de sentido de formação nas Diretrizes Curriculares Nacionais e as experiências formativas compreendidas na cotidianidade dos atos de currículo**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2017.

MÜLLER, Luciane dos Santos. **Formação do pedagogo: concepções históricas, identidade e formação humana**. 2017. 94 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós – Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2017.

NAGEL, Jaqueline Salanek de Oliveira. **Ser pedagogo escolar: representações sociais sobre a constituição identitária do coordenador pedagógico da Rede Municipal de Ensino de Curitiba**. 200f. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós- Graduação em Educação Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2022.

NÓVOA, António. Os professores e suas histórias de vida. In: NÓVOA, António. (Org.). **Vida de Professores**. Porto: Porto, 1992. p. 11-30.

NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

NÓVOA, António. **Professores imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa 2009.
Disponível: <http://www.slideshare.net/mzylb/antonio-novoa-novo-livro>. Acesso em: 10 jan. 2022.

NÓVOA, António. Firmar a posição como Professor, afirmar a profissão Docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017 1109.
Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053144843>. Acesso em: 15 abr. 2022.

NEGOSEKI, Clicie Maria Cancelier. **O papel do pedagogo como mediador na/da formação continuada do professor**. 2018. 234 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná. Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Curitiba, 2018.

ORESTEN, Danielle Fatima Adada. **O pedagogo escolar em formação continuada: um olhar para a avaliação e o registro da aprendizagem**. 2020. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2020.

PÁDUA, Carlos Alberto Lima de; FRANÇA-CARVALHO, Antônia Dalva. (2020). Ações desenvolvidas pelo coordenador pedagógico em tempo de pandemia: um relato de experiência. **HOLOS**, 5, 1–12. <https://doi.org/10.15628/holos.2020.11393>.

PARANÁ, SEED. **Edital nº 10/2007**. Disponível em: http://www.nc.ufpr.br/concursos_externos/seed2007/documentos/edital_102007%20_pedagog o.pdf. Acesso em: 16 mai. 2021.

PARANÁ, SEED. **Edital nº 17/2013**. Disponível em: <http://www.pucpr.br/arquivosUpload/5373290551361651363.pdf>. Acesso em: 19 maio 2021.

PARANÁ, SEED. **Edital nº 37/2004**. Disponível em: http://www.cops.uel.br/concursos/seap_2004/Edital_037_2004.pdf. Acesso em 10 mai. 2021.

PARANÁ, SEED. **O papel do pedagogo diante do processo de ensino e aprendizagem**. Curitiba, s/d. Disponível em: <http://www.docstoc.com/docs/113036173/SECRETARIA-DO-ESTADO-DO-PARAN%E2%82%AC1%BD>. Acesso em: 16 maio 2021.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação - SEED. **Documento Síntese**. Curitiba: Programa de Desenvolvimento Educacional PDE, 2007.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Superintendência de Educação. Programa de Desenvolvimento Educacional. **Relatório de Ações PDE- 2006 a 2010**. Paraná, 2010.

PARANÁ. **Resolução Seed nº 1.016 – 03/04/2020, Regime especial - aulas não presenciais**. Publicado no Diário Oficial nº. 10665 de 8 de abril de 2020.

PARANÁ. **Edital n.º 32/2022 – GS/SEED. SEED/PR** - Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE).

PARANÁ. **Lei n.º 13807 - 30/09/2002**. Dispõe sobre percentual de hora-atividade na jornada de trabalho para todos os professores do estado do Paraná.

PARANÁ. **Edital N.º 54/2018** – GS/SEED. Processo Seletivo Interno – PSI para Certificação pelo Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE.

PEREIRA, Aloana de Oliveira. Reformulação curricular dos cursos de Pedagogia: a formação do pedagogo docente em disputa. *In: XI Seminário Nacional de Formação dos Profissionais de Educação ‘Planos de Educação, Diretrizes e Bases Curriculares: Impactos na Formação dos Professores no Brasil*. Associação nacional pela formação dos profissionais da educação. ANFOPE: Rio de Janeiro, 2017. p. 220.

PESSOA, Fernando. Identidade. *In: PESSOA, Fernando. Novas Poesias Inéditas*. 4. ed. Lisboa: Ática, 1993.

PICHON-RIVIÈRE, Enrique. **O processo grupal**. São Paulo, Martins Fortes, 1998.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999. p. 15-34.

PIMENTA, Selma Garrido. **O Pedagogo na Escola Pública**. São Paulo: Loyola, 1995.

PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

PLACCO, Vera Maria Nigro Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. O coordenador pedagógico: Função estratégica para mediação entre diversas instâncias educacionais. **Revista Educação**. Artigo, setembro 2011. Disponível em: <http://revistaeducacao.com.br/textos/142>. Acesso em: 18 dez. 2021.

PLACCO, Vera Maria Nigro Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. (org.). **O coordenador pedagógico: provocações e possibilidades de atuação**. São Paulo: Loyola, 2012.

PLACCO, Vera Maria Nigro Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. (org.). **O coordenador pedagógico escolar: articulador, formador e transformador**. São Paulo: Loyola, 2015.

PLACCO, Vera Maria Nigro Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. (org.). **O coordenador pedagógico e os desafios pós-pandemia**. São Paulo: Loyola, 2021.

PODLASEK, Luciana. **Trajetórias, famílias e capitais: os agentes homenageados na nomenclatura de escolas estaduais em Curitiba (1985 -2009)**. Tradução: Luciana Podlasek. Curitiba, 2020.

PORTILHO, Evelise Maria Labatut (org.). **Formação Continuada na Educação Infantil: outros olhares sobre as crianças e as infâncias**. Curitiba: Appris, 2017.

PORTILHO, Evelise Maria Labatut. **Como se aprende?** Estratégias, estilos, metacognição. Rio de Janeiro: Wak, 2009.

PORTILHO, Evelise Maria Labatut., DREHER, Simone Aparecida Souza. Categorias metacognitivas como subsídio à prática pedagógica. **Educação e Pesquisa**, 38(1), 181-196. 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022011005000009>. Acesso em: 23 set. 2021.

PORTILHO, Evelise Maria Labatut; BATISTA, Giovani de Paula; BLANCHET, Ana Claudia. Programa de formação continuada na perspectiva metacognitiva. **XI ANPED Sul**, Curitiba, 2016.

PORTILHO, Evelise Maria Labatut; COSME, Arianne. Brasil e Portugal. Espaço de partilha na formação continuada de professores. In: **XII Congresso Nacional de Educação - EDUCERE**, Curitiba, 2015. p. 22427-22440.

PORTILHO, Evelise Maria Labatut; MEDINA, Giovanna Beatriz Kalva. Metacognition as methodology for continuing education of teachers. **Creative Education**, v. 7, p. 1-12, jan. 2016.

PORTILHO, Evelise Maria Labatut; PAROLIN, Isabel Cristina; BARBOSA, Laura Monte Serrat; CARLBERG, Simone. **A Instituição que aprende**. Rio de Janeiro: WaK, 2018.

PORTILHO, Evelise Maria Labatut; MEDINA, Giovanna Beatriz Kalva; A tomada de consciência de professores em tempo de pandemia. In: SINER, Rudolf; PILLA, Maria Cecilia Amorim (org.). **O ser humano em tempos de COVID-19**. Curitiba, PUCPRESS, 2020. p. 115-130.

PORTILHO, Evelise Maria Labatut.; PAROLIN, Isabel Cristina Hierro; BARBOSA, Laura. Monte Serrat. Formação continuada de pedagogos escolares: o significado de grupo e comunicação na prática pedagógica. **Roteiro**, [S. l.], v. 46, p. e24333, 2021. DOI: <https://doi.org/10.18593/r.v46i.24333>. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/24333>. Acesso em: 5 dez. 2022.

PINTO, Umberto de Andrade. **Pedagogia escolar: coordenação pedagógica e gestão educacional**. São Paulo: Cortez, 2011.

RAMPAZZO, Sandra Regina dos Reis *et al.* Formação continuada de professores no estado do Paraná - programa de desenvolvimento da educação – PDE. In: **XI Congresso Nacional de Educação - EDUCERE**, Curitiba, 2013. p. 13302-13311.

REAL, Helton Roberto. **A identidade profissional do pedagogo escolar em formação continuada**. 2019. 97 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2019.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodoro. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educacional**, v. 6, n. 19, p. 37-50, 2006.

ROCHA, Aline Sarmiento Coura. **A construção da identidade profissional do pedagogo**. 2014. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Gestão e Práticas Educacionais) – Universidade Nove de Julho (UNINOVE), São Paulo, 2014.

RONÇA, Antônio Carlos Caruso; GONÇALVES, Carlos Luiz. Coordenação pedagógica: desafios e da pandemia. *In*: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (org.). **O coordenador pedagógico e os desafios pós-pandemia**. São Paulo: Loyola, 2021, p. 43-63.

SANTOS, Marcos Henrique Almeida dos. Formação continuada de professores na universidade: reflexões sobre o programa EDUCIMAT. Canoas, RS: **Revista de Educação, Ciência e Cultura**, v. 17, n. 1, jan./jun. 2012.

SANTOS, Adriana Regina de Jesus; RODRIGUES, Samuel de Oliveira; GONÇALVES, José Alexandre. A educação básica na pandemia no estado do Paraná: o que as pesquisas revelam? Olhares: **Revista Do Departamento De Educação Da Unifesp**, São Paulo, v. 10, n. 1, 2022.

SARTORI, Adriane Teresinha. O memorial de formação e a graduação de (futuros) professores. **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 15, n. 28, p. 267-284, 1º sem. 2011.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 99-134, jan./abr. 2007.

SOUZA, Osmar. Abordagens fenomenológico-hermenêuticas em pesquisas educacionais. **Revista Contrapontos**, v. 1, n. 1, p. 31-38, 2001.
Disponível em: <https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/27>. Acesso em: 15 nov. 2022.

SBRISSIA, Ana Paula; BANAS, Julia Cristina Bazani. Pedagogo: a construção de sua identidade profissional. *In*: **Congresso Nacional de Educação-EDUCERE**, Curitiba, 2019.

SCHMIDT, Lawrence. **Hermenêutica**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SCIELO. **Scientific Eletronic Library Online**. Disponível em: <http://www.scielo.org/php/index.php>. Acesso em: 22 mai. 2021.

SIDI, Pilar de Moraes; CONTE, Elaine. A hermenêutica como possibilidade metodológica à pesquisa em educação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 12, n. 4, p. 1942-1954, out./dez. 2017.

SILVA, Carmem Silva Bissolli da. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade**. Campinas, SP: Autores Associados. Coleção polêmicas do nosso tempo. 1999.

SILVA, Cláudia Sebastiana Rosa da. **A relação recíproca entre o pedagogo e a cultura escolar em uma escola estadual de Curitiba-PR e os impactos da pandemia da COVID-19**. 2021. 199 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2021.

SILVA, Valmir da. **Processos construtivos da identidade profissional do pedagogo: formação inicial, prática profissional e políticas públicas**, 2013. 163 f. Dissertação (Mestrado

em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2013.

SILVA, Lisandra Babireski Barcia da. **O stress em tempo de pandemia e a formação continuada como apoio ao bem-estar docente**. 140f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2022.

SILVA, Priscila Gleden Novaes da; BOSCARIOLI, Clodis; VERTUN, Rodolfo Eduardo. (2020). Uma análise da trajetória do pde-pr na perspectiva de professores formadores da área de matemática. **Revista Paranaense de Educação Matemática**, v. 9, n. 19, p. 602–623. <https://doi.org/10.33871/22385800.2020.9.19.602-623>. Acesso em: 10 jul. 2021.

SOARES, Reijane Maria de Freitas. **A construção da identidade profissional do pedagogo atuante nas escolas da rede pública estadual de Teresina-PI: 1980 a 2006**. 284f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Centro de Ciências da Educação, Teresina, 2008.

STIVAL, Kelly Cristine Placha; GASPARIM, Rosangela Gasparim. O papel do Pedagogo na formação centrada na escola. In: **Congresso Nacional de Educação-EDUCERE**, Curitiba, 2019.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TAGLIAVINI, Maria Cristina Braga. **A formação do pedagogo: a relação entre teoria e prática nas diretrizes curriculares do curso de pedagogia**. 2019. 214 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, 2019.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação e Universidade**. Rio de Janeiro: Editora. UFRJ, 2010.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

TULIO, Juliana Maria Capeline Furman. **Identidade do pedagogo dos anos iniciais do ensino fundamental na Escola Pública**. Curitiba, 2015. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná, 2015.

TULIO, Juliana Maria Capeline Furman; SÁ, Ricardo Antunes de. A identidade epistemológica do pedagogo escolar. In: **XII Congresso Nacional de Educação-EDUCERE**, Curitiba, p. 26416-26430, 2015.

VIEIRA, Karina Augusta Limonta. **Hermenêutica na educação: um método para a compreensão da realidade educacional**. Educação em Foco, ano 22, n. 37 - mai./ago. 2019 - p. 8-26.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Aventura de formar professores**. Campinas: Papirus, 2009.

VICENZI, Renilda; PICOLI, Bruno Antônio. Formação de professores de História: implicações a partir da BNCC e da DCN-BNC. **Escritas do Tempo**, v. 2, n. 6, p. 93-117,

2020. Disponível em: <https://doi.org/10.47694/issn.2674-7758.v2.i6.2020.9311>. Acesso em: 14 jul. 2021.

YIN, Robert. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2016.

**APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(PEDAGOGO ESCOLAR)**

Eu _____, RG nº _____, estou sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa denominada “A constituição da identidade profissional do pedagogo escolar em processo de formação continuada desenvolvido por uma universidade privada do estado do Paraná, Tendo como objetivo analisar criticamente a constituição do processo identitário de dois pedagogos escolares pertencentes à rede estadual da cidade de Curitiba, levando em conta a participação no projeto de formação continuada desenvolvida por uma universidade privada, no período de 2018 a 2022.

Acredita-se que esta pesquisa seja relevante, tendo em vista que atuação do pedagogo escolar torna-se imprescindível para auxiliar o trabalho pedagógico dos professores no desenvolvimento das aulas no que diz respeito ao conteúdo, metodologias e técnicas. Além disso, ele o é responsável por promover momentos formativos de estudos para a melhoria da prática pedagógica dos docentes com vista potencializar as aprendizagens dos alunos.

Assim sendo, a participação neste processo de investigação irá ocorrer nos encontros de formação continuada e mentoria, via plataforma digital, registrados por meio de gravação digital e registro descritivo.

Estou ciente de que posso recusar a participar da pesquisa ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, nem sofrer qualquer dano. Como também, fica garantido o acesso às informações e esclarecimentos adicionais que fazem parte desse estudo.

Os responsáveis pela pesquisa são Ana Lúcia de Araújo Claro (86-98834-7570) e a Professora. Dr^a. Evelise Maria Labatut Portilho (3271-1655 ou 3271-1364), do Programa stricto sensu em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR).

Li este termo, fui orientado(a) quanto ao teor da pesquisa acima mencionada e compreendi a natureza e o objetivo do estudo do qual fui convidado(a) a participar. Concorde, voluntariamente, em participar desta pesquisa, sabendo que não receberei nem pagarei nenhum valor econômico por minha participação.

Curitiba _____ de _____ de 2020.

Assinatura do(a) professor(a)

Assinatura da pesquisadora responsável

APÊNDICE B – PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO

Tema: _____ Data: ____/____/ 20

Observador de temática: _____ Observador de dinâmica: _____ Palavras-chave: _____

HORA	OBSERVAÇÃO DE TEMÁTICA	OBSERVAÇÃO DE DINÂMICA	HIPÓTESES

APÊNDICE C – ESTRUTURA DO PROJETO DE FORMAÇÃO CONTINUADA

1. Título

Delimite aqui o tema a ser desenvolvido de maneira clara e objetiva.

2. Justificativa

Aqui você indica a relevância desse projeto e como esse tema vem sendo tratado na literatura.

Qual a importância desse projeto considerando a realidade na qual você atua?

3. Referencial teórico

Apresente os fundamentos teóricos que embasam a proposta do projeto.

4. Objetivos

4.1 Objetivo geral

Nesse campo você esclarece o que pretende com o projeto e indica as metas que almeja alcançar ao final.

4.2 Objetivos específicos

Nesse campo você indica as metas específicas do projeto que complementem e viabilizem o alcance do objetivo geral.

5. Metodologia

Aqui você detalha os aspectos (contexto, participantes, instrumentos, recursos e procedimentos) pretendidos para atingir os objetivos desse projeto.

6. Cronograma

Nesse item você especifica o calendário de ações por meio de uma tabela, inserindo a ação a ser executada e assinalando com um X o período que irá ocorrer.

	Fevereiro/2020	Março/2020	Abril/2020	Mai/2020	...
Ação 1					
Ação 2					
Ação 3					
Ação 4					
...					

7. Referências Bibliográficas

Referencie o material utilizado para o projeto de acordo com as normas da ABNT.

APÊNDICE D – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM O PEDAGOGO

Pesquisador (a):

Data da entrevista:

Horário de início:

Horário de término:

1) Identificação

Nome completo do (a) Pedagogo (a):

Instituição de trabalho:

Gênero: () Feminino () Masculino (assinalar sem perguntar)

2) Formação escolar e acadêmica (informar o nome e cidade da Instituição)

Graduação:

Ano de início:

Ano de conclusão:

Especialização:

Ano de início:

Ano de conclusão:

Especialização:

Ano de início:

Ano de conclusão:

Especialização:

Ano de início:

Ano de conclusão:

Especialização:

Ano de início:

Ano de conclusão:

Mestrado:

Ano de início:

Ano de conclusão:

Doutorado:

Ano de início:

Ano de conclusão:

3) Atuação profissional

Tempo de atuação na atual Instituição:

Tempo de atuação como Pedagogo:

Tempo de atuação em outra Instituição como Pedagogo:

Segmento em que atua:

() Educação Infantil

() Ensino Fundamental I

() Ensino Fundamental II

() Ensino Médio

() Outros: _____

4) Qual o motivo da sua opção pelo cargo de pedagogo?

5) Você atua ou atuou como professor? Quanto tempo e em que nível de ensino?

6) Como você faz seu Plano de Ação e como organiza o seu trabalho pedagógico?

7) Como acontece o acompanhamento das atividades dos professores?

- 8) Como você identifica a necessidade de formação continuada na sua escola?
- 9) Quais as suas contribuições para a formação continuada de professores na escola em que atua?
- 10) Quais concepções de aprendizagem você destacaria no programa de formação continuada a ser desenvolvido na próxima etapa?
- 11) De que maneira a escola em que você trabalha contribui para a sua formação profissional?
- 12) Quais as suas ações diante de alunos com dificuldades de aprendizagem?
- 13) Quais os desafios que você enfrenta na sua rotina diária?
- 14) Das atribuições que competem ao pedagogo, quais as que você melhor desempenha?
- 15) Na sua escola existem ações de acompanhamento para os professores iniciantes de carreira? Como são feitas?
- 16) Quais as práticas adotadas na sua escola que você não concorda? Por quê?
- 17) Como é a relação da sua escola com a comunidade local que pertence?
- 18) Como acontece a comunicação entre os diferentes setores da sua Instituição?
- 19) Em sua atuação profissional como ocorre a mediação da aprendizagem e do ensino no trabalho com os professores?
- 20) Quais instrumentos de registro são utilizados pelos professores da sua escola? Como você acompanha estes registros?
- 21) Como os instrumentos de registro contribuem para o processo de construção da avaliação da aprendizagem?
- 22) Você gostaria de comentar sobre algo que não foi perguntado diretamente, para acrescentar nas informações?

Observações do momento da entrevista:

Como me percebi?

Como percebi o entrevistado?

Como percebi o ambiente?

ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA DA PUCPR

	Comitê de Ética em Pesquisa da PUCPR	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ - PUC/ PR	
---	--	--	---

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: FORMAÇÃO CONTINUADA DO PEDAGOGO: ENTRELAÇANDO SABERES E FAZERES EM UM PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL

Pesquisador: ANA LUCIA DE ARAUJO CLARO

Área Temática:

Versão: 4

CAAE: 38458620.0.0000.0020

Instituição Proponente: Pontifícia Universidade Católica do Paraná

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.564.438

Apresentação do Projeto:

Extraído do arquivo "PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1580293.pdf", postado em 15/12/2021.

Desenho:

O presente projeto de pesquisa tem como objeto de estudo o processo de constituição da identidade profissional do pedagogo. Para tanto, objetiva analisar criticamente como se dá o processo de constituição da identidade profissional do pedagogo, por meio de um programa de formação continuada, num período de quatro anos. Mais especificamente, propõe: descrever as etapas de desenvolvimento em um programa de formação continuada para o pedagogo escolar, oferecida por uma instituição universitária na cidade de Curitiba-PR; identificar as contribuições da formação continuada para ressignificação dos saberes e fazeres do pedagogo escolar em sua prática educativa; reconhecer como a formação continuada contribui para o processo de construção da identidade profissional do pedagogo escolar. E como questão problema da pesquisa indaga-se: Como os saberes e fazeres da prática educativa do pedagogo escolar contribuem para o processo de construção da identidade profissional no período de quatro anos em um processo de formação continuada? O referencial teórico é fundamentado nos estudos de Dubar (1997), Libâneo (2002) Brzezinski (2011) Franco, Libâneo e Pimenta (2011), Janz (2015), Real (2019), dentre outros. O método adotado para esta pesquisa é pautado na fenomenologia hermenêutica, a partir

Endereço: Rua Imaculada Conceição 1155
Bairro: Prado Velho CEP: 80.215-901
UF: PR Município: CURITIBA
Telefone: (41)3271-2103 Fax: (41)3271-2103 E-mail: nep@pucpr.br