

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

JAQUELINE SALANEK DE OLIVEIRA NAGEL

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE COORDENADORES PEDAGÓGICOS SOBRE
FUNÇÃO FORMATIVA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA**

CURITIBA

2017

JAQUELINE SALANEK DE OLIVEIRA NAGEL

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE COORDENADORES PEDAGÓGICOS SOBRE
FUNÇÃO FORMATIVA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA**

Dissertação apresentada à Banca de Defesa do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação (PPGE), na linha de pesquisa História e Políticas da Educação da Escola de Educação e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Educação.

Grupo de pesquisa: Políticas, Formação do Professor, Trabalho Docente e Representações Sociais – POFORS.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Romilda Teodora Ens.

CURITIBA

2017

Dados da Catalogação na Publicação
Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/PUCPR
Biblioteca Central

N147r
2017 Nagel, Jaqueline Salanek de Oliveira
Representações sociais de coordenadores pedagógicos sobre função
formativa na Rede Municipal de Ensino de Curitiba / Jaqueline Salanek de
Oliveira Nagel ; orientadora, Romilda Teodora Ens. – 2017.
151 f. ; 30 cm

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná,
Curitiba, 2017
Bibliografia: f. 123-134

1. Representações sociais. 2. Coordenador Pedagógico. 3. Formação
continuada. 4. Educação Básica. I. Ens, Romilda Teodora. II. Pontifícia
Universidade Católica do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação.
III. Título.

CDD 20. ed. – 378

JAQUELINE SALANEK DE OLIVEIRA NAGEL

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE COORDENADORES PEDAGÓGICOS SOBRE
FUNÇÃO FORMATIVA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA.**

Dissertação apresentada à Banca de Defesa do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação (PPGE), na linha de pesquisa História e Políticas da Educação da Escola de Educação e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Educação.

COMISSÃO EXAMINADORA

Profª Drª Romilda Teodora Ens
Pontifícia Universidade Católica do Paraná

Prof. Dr. António Camilo Teles Nascimento Cunha
Universidade do Minho – Braga/Pt

Profª Drª Vera Maria Nigro de Souza Placco
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Profª Drª Sirley Terezinha Filipak
Pontifícia Universidade Católica do Paraná

Profª Drª Maria Lourdes Gisi (Suplente)
Pontifícia Universidade Católica do Paraná

Curitiba, 28 de agosto de 2017.

Aos meus pais, Luiz e Helena e ao meu esposo, Oscar, por todo apoio,
compreensão e incentivo durante o processo do Mestrado.

AGRADECIMENTOS

No decorrer do processo do Mestrado, recebi um vídeo com parte da palestra “Formar professores para o Futuro” do Professor Antonio Nóvoa falando a respeito do significado de gratidão. Ele remete ao Tratado da Gratidão de São Tomás de Aquino e aos três níveis de agradecimento: o nível superficial, no âmbito cognitivo, o nível intermediário, de reconhecimento por aquilo que alguém fez por nós e o nível mais profundo, que envolve o vínculo. A todos que aqui agradeço é no nível mais profundo, no real sentido da palavra OBRIGADO... ao estabelecer um comprometimento com aqueles que, de alguma forma, participaram do processo.

Agradeço primeiramente a Deus, pela luz e força espiritual, pois sem Ele, nada seria possível.

Muito Obrigada à minha querida orientadora Prof^a Romilda Teodora Ens, por carinhosamente guiar meus passos no processo de pesquisa. Registro meu agradecimento também por me escolher como orientanda, pela paciência e dedicação ao meu processo de construção desta dissertação.

Agradeço aos meus pais, Luiz e Helena, por estarem ao meu lado em todos os momentos, proporcionarem uma base sólida e serem grandes exemplos, presentes em cada conquista minha!

Agradeço ao meu esposo, Oscar, pela paciência incondicional com todo processo e principalmente por ser o maior incentivador a realizar esse Mestrado.

Agradeço as minhas amigas Edina Dayane de Lara Bueno e Célia Souza da Costa, presentes que o mestrado me deu, pelas grandes contribuições e discussões sobre inúmeros temas e pela parceria que criamos.

À querida Elizabeth Dantas Amorim Favoreto, por todo carinho, atenção e auxílio no percurso da construção dessa dissertação.

Aos meus queridos colegas de trabalho da E.M. CEI Professor Antonio Pietruza, por toda compreensão durante o processo. Em especial, à Liza Maitê, Tatiane, Juliana, Cristiane, Tatiana e Sandro, por conviverem diariamente com as minhas angustias e alegrias desencadeadas pelo Mestrado e tornarem esse caminho mais leve.

A todas minhas colegas pedagogas das escolas e dos núcleos do Pinheirinho e Tatuquara, por partilharem experiências e concretizarem minha pesquisa. Em especial a Terezinha Medeiros por acreditar no meu trabalho desde que assumi como pedagoga, na época de NREPN.

À minha família em Jaraguá do Sul, que me acolheu durante o período de disciplinas do MINTER, pela prontidão e apoio meu muito obrigado!

À querida professora Sirley Terezinha Filipak, por sempre estar presente em minha vida acadêmica desde a especialização e por ter aceitado carinhosamente o convite para participar da banca examinadora.

À Prof^a Vera Maria Nigro de Souza Placco e ao Prof.^o António Camilo Teles Nascimento Cunha, por aceitarem prontamente o convite para a banca examinadora e pelas contribuições enriquecedoras.

Agradeço aos professores do PPGE/PUCPR que se dispuseram a ministrar as disciplinas em Jaraguá do Sul, pelas valiosas contribuições ao longo das aulas ou também durante as conversas nos horários livres.

Aos meus companheiros do Grupo de Pesquisa POFORS, José Luis, Marciele, Simone, Sueli, Flávia, Adilson, Danielle, Marcos e demais membros, obrigada pelos momentos de trocas e por todo apoio.

Aos meus colegas do MINTER, em especial Francine, Antonio, Cleumir e Flávia, pelos momentos de troca, parceria e amizade.

Por fim, agradeço a todos que direta ou indiretamente estiveram ao meu lado ao longo desses dois anos de muito aprendizado.

“O processo de aprender, em que historicamente descobrimos que era possível ensinar como tarefa não apenas embutida no aprender, mas perfilada em si, com relação a aprender, é um processo que pode deflagrar no aprendiz uma curiosidade crescente, que poderá torná-lo mais e mais criador”.

(FREIRE, 1996, p.24)

NAGEL, Jaqueline Salanek de Oliveira. **Representações sociais de coordenadores pedagógicos sobre função formativa na rede municipal de ensino de Curitiba**. 2017. 152f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR. Curitiba, 2017.

RESUMO

O presente trabalho articulado à linha de pesquisa do PPGE/PUCPR “História e Políticas da Educação”, integra os esforços do Grupo de Pesquisa: “Políticas, Formação do Professor, Trabalho Docente e Representações Sociais – POFORS”, sobre Profissionalização Docente, coordenada pelo CIERS-ed (Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais, Subjetividade e Educação da Fundação Carlos Chagas)/Cátedra da UNESCO sobre Profissionalização Docente. Este estudo teve por objetivo identificar as representações sociais dos coordenadores pedagógicos que atuam em dois núcleos regionais e em suas escolas na Secretaria Municipal de Educação de Curitiba sobre a função formativa e analisá-las, identificando seu conteúdo e estrutura, em relação à proposta de formação continuada dos coordenadores pedagógicos da Rede Municipal de Ensino de Curitiba (RMEC). Aspectos esses que foram investigados em uma pesquisa qualitativa, que teve por suporte a abordagem estrutural da Teoria das Representações Sociais (ABRIC, 2000). A coleta de dados ocorreu a partir de um teste de evocação de palavras, com o termo indutor "pedagogo formador" e um questionário sociodemográfico com questões fechadas e abertas. Os dados coletados pelo teste de evocação foram processados pelo *software* IRAMUTEQ (2009) e confirmados com cálculos realizados a partir do *software* Microsoft Excel. Os resultados das análises prototípica e de similitude, complementadas pela análise de conteúdo de Bardin (2016), foram discutidos, com base no aporte teórico sobre políticas educacionais, formação continuada e formação do coordenador pedagógico, tendo por referências principais: Orsolon (2006), Christov (2009), Placco, Souza e Almeida (2012, 2015), Dourado (2015) e outros autores. Sobre a Teoria das Representações Sociais, destacaram-se os autores Moscovici (1978; 2010; 2015), Sá (1996; 1998), Abric (2000; 2001), Jodelet (2001), entre outros. A pesquisa mostrou as palavras *estudo* e *planejamento* como centro da representação sobre função formativa de coordenadores pedagógicos da RMEC, com o destaque para a relação dessas palavras com *pesquisa* e *reflexão*, presentes nos estudos sobre a função formativa do coordenador pedagógico. A interface da representação com o Plano de Formação Continuada da RMEC de 2016 apresenta a necessidade de um olhar específico para o coordenador pedagógico responsável pela formação em serviço no âmbito da escola, considerando as especificidades da realidade escolar.

Palavras-chave: Coordenador Pedagógico. Representações Sociais. Formação Continuada.

NAGEL, Jaqueline Salanek de Oliveira. **Representações sociais de coordenadores pedagógicos sobre função formativa na rede municipal de ensino de Curitiba**. 2017. 152f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR. Curitiba, 2017.

ABSTRACT

The present work articulated to the PPGE / PUCPR research line "History and Education Policies", integrates the research group's efforts: "Policies, Teacher Training, Teaching and Social Representations - POFORS", on Teaching Professionalization, coordinated by the CIERS-ed (International Center for Studies in Social Representations, Subjectivity and Education of the Carlos Chagas Foundation)/UNESCO Chair on Teaching Professionalization. This study aimed to identify the social representations of the pedagogical coordinators who work in two regional centers and in their schools in the Municipal Education Department of Curitiba on the formative function and analyze them, identifying its content and structure, in relation to the training proposal Pedagogical coordinators of the Municipal Teaching Network of Curitiba (RMEC). These aspects were investigated in a qualitative research, supported by the structural approach of Theory of Social Representations (ABRIC, 2000). The data collection was based on a word evocation test, with the term inductor "teacher educator" and a sociodemographic questionnaire with closed and open questions. The data collected by the recall test were processed by the software IRAMUTEQ (2009) and confirmed with calculations made from Microsoft Excel software. The results of the prototypical and similarity analyzes, complemented by the content analysis of Bardin (2016), were discussed, based on the theoretical contribution on educational policies, continuing education and training of the pedagogical coordinator, with the following main references: Orsolon (2006), Christov (2009), Placco, Souza and Almeida (2012, 2015), Dourado (2015) and other authors. On the Theory of Social Representations, we highlight the authors Moscovici (1978, 2010, 2015), Sá (1996, 1998), Abric (2000, 2001), Jodelet (2001), among others. The research showed the words study and planning as a center of representation on the formative function of pedagogical coordinators of the RMEC, with emphasis on the relationship of these words with research and reflection, present in the studies on the formative function of the pedagogical coordinator. The representation interface with the RMEC Continuing Training Plan of 2016 presents the need for a specific look at the pedagogical coordinator responsible for in-service training at the core of the school, taking into account the specificities of the school reality.

Key-words: Pedagogical Coordinator. Social Representations. Continuing Education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CFE	CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO
CIERS-ed	CENTRO INTERNACIONAL DE ESTUDOS EM REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E SUBJETIVIDADE-EDUCAÇÃO
CMEI	CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL
CONAE	CONFERÊNCIA NACIONAL DA EDUCAÇÃO
CNE	CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
CP	COORDENADOR PEDAGÓGICO
DCNs	DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS
EPA	EQUIPE PEDAGÓGICO ADMINISTRATIVA
FCC	FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS
IDEB	ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA
INCEV	ÍNDICE DE CENTRALIDADE DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS A PARTIR DE EVOCAÇÕES
IRAMUTEQ	INTERFACE DE R POUR LES ANALYSES MULTIDIMENSIONNELLES DE TEXTES ET DE QUESTIONNAIRES
LDB	LEI DE DIRETRIZES E BASES
MEC	MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA
NRE	NÚCLEO REGIONAL DE EDUCAÇÃO
NRE BV	NÚCLEO REGIONAL DE EDUCAÇÃO BOA VISTA
NRE BQ	NÚCLEO REGIONAL DE EDUCAÇÃO BOQUEIRÃO
NRE BN	NÚCLEO REGIONAL DE EDUCAÇÃO BAIRRO NOVO
NRE CJ	NÚCLEO REGIONAL DE EDUCAÇÃO CAJURU
NRE CIC	NÚCLEO REGIONAL DE EDUCAÇÃO CIC
NRE MZ	NÚCLEO REGIONAL DE EDUCAÇÃO MATRIZ
NRE PN	NÚCLEO REGIONAL DE EDUCAÇÃO PINHEIRINHO
NRE PR	NÚCLEO REGIONAL DE EDUCAÇÃO PORTÃO
NRE SF	NÚCLEO REGIONAL DE EDUCAÇÃO SANTA FELICIDADE
NRE TQ	NÚCLEO REGIONAL DE EDUCAÇÃO TATUQUARA
OME	ORDEM MÉDIA DE EVOCAÇÃO
OMI	ORDEM MÉDIA DE IMPORTÂNCIA
PABAE	PLANO DE ASSISTÊNCIA BRASILEIRO-AMERICANA DE ENSINO

	ELEMENTAR
PEE	PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO
PMC	PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA
PME	PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
PNAIC	PACTO PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA
PNE	PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
PPGE	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
PUCPR	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
RMEC	REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA
SME	SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
TNC	TEORIA DO NÚCLEO CENTRAL
TRS	TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Abordagens da Teoria das Representações Sociais	56
Figura 2 – Etapas da Análise de Conteúdo de Bardin (2016).	63
Figura 3 - Mapa das Regionais do município de Curitiba.....	66
Figura 4 – Etapas da pesquisa.....	68
Figura 5 - Exemplo da transcrição das respostas dos participantes de acordo com a ordem média de evocações (OME).....	77
Figura 6 - Exemplo de lematização das palavras evocadas pelos participantes.....	78
Figura 7 – Análise prototípica realizada pelo <i>software</i> IRAMUTEQ.	80
Figura 8 – Exemplo da Planilha para os cálculos da OME.....	81
Figura 9 – Exemplo do corpus com palavras evocadas pelos participantes após o processo de lematização.....	83
Figura 10 – Planilha de Coocorrências.	83
Figura 11 – Reorganização do corpus para o cálculo de coocorrências.	84
Figura 12 - Tabela de coocorrências completa.	85
Figura 13 - Recorte do Edital 09/2011 para a Mudança de Área de Atuação – Suporte Técnico Pedagógico - na PMC.	101
Figura 14 – “Árvore Máxima”.....	105
Figura 15 – Bloco 1 da árvore máxima.....	107
Figura 16 – Bloco 2 da árvore máxima.....	108
Figura 17 – Bloco 3 da árvore máxima.....	109
Figura 18 – Exemplo de oferta de curso para formação continuada na PMC.	110
Figura 19 – Exemplo de oferta de curso para formação continuada na PMC.	111
Figura 20 – Curso de formação para Pedagogos da Educação Infantil	111
Figura 21 – Curso de formação para coordenadores pedagógicos dos Núcleos Regionais de Educação.	112
Figura 22 – Bloco 4 da árvore máxima.....	113
Figura 23 – Estrutura do processo formativo.....	114

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Legislação Federal para a Formação Docente pós LDB n.º 9.394/1996.	29
Quadro 2 – Metas do Plano Nacional de Educação (2014-2024)	33
Quadro 3 - Objetivos da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica	35
Quadro 4 - Trajetória do PNE (Plano Nacional de Educação).	42
Quadro 5 – A formação continuada no Ensino Fundamental no Plano Nacional de Educação (PNE)	43
Quadro 6 - A formação continuada no Ensino Fundamental no Plano Estadual de Educação (PEE) - Paraná	44
Quadro 7 – A formação continuada no Ensino Fundamental no Plano Municipal de Educação (PME) – Curitiba.	45
Quadro 8 – Organização do Plano de Formação Continuada - SME 2016	47
Quadro 9 - Formações ofertadas para coordenadores pedagógicos no Plano de Formação Continuada – SME 2016.	47
Quadro 10 - Os Seis Desafios do Formador	49
Quadro 11 - As diferentes abordagens da Teoria das Representações Sociais	57
Quadro 12 - Síntese das propriedades do sistema central e do sistema periférico de uma representação, segundo Abric	59
Quadro 13 – Características comuns da pesquisa qualitativa	62
Quadro 14 – As etapas da pré-análise	64
Quadro 15 – Momentos da coleta de dados.	69
Quadro 16 – Instrumentos e análise dos dados	70
Quadro 17 - Procedimentos do Teste de Evocação Livre de Palavras	73
Quadro 18 - Informações essenciais para o relato de análise prototípica	75
Quadro 19 - Distribuição das palavras evocadas por quadrante no quadro de quatro casas	76
Quadro 20 - Quadro de quatro casas das representações sociais de coordenadores pedagógicos sobre o termo indutor “pedagogo formador”, considerando a OME	93
Quadro 21- Quadro de quatro casas das representações sociais de coordenadores pedagógicos sobre o termo indutor “pedagogo formador”, considerando a OMI	94
Quadro 22 – Aproximações entre a OME e a OMI a partir do termo indutor “pedagogo formador”	102

Quadro 23 – Categorias e subcategorias estabelecidas a partir da leitura flutuante
..... 115

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Identificação dos núcleos regionais de educação, número de escolas e de coordenadores pedagógicos participantes da pesquisa.....	71
Tabela 2 - Total de coordenadores pedagógicos por idade, participante da pesquisa.	87
Tabela 3 – Total de coordenadores pedagógicos por local de atuação.	87
Tabela 4 - Total de coordenadores pedagógicos por tempo de formação inicial.	88
Tabela 5 – Total de coordenadores pedagógicos por tempo de atuação como Pedagogo Escolar.	89
Tabela 6 – Total de coordenadores pedagógicos por tempo de planejamento para a formação em serviço.	90
Tabela 7 - Total de coordenadores pedagógicos por frequência do acompanhamento de permanência dos professores.	91
Tabela 8 - Total de coordenadores pedagógicos por função formativa em cursos ofertados pela PMC.....	91

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	18
2	TRAJETÓRIA DE FORMAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO: TORNAR-SE FORMADOR	27
2.1	POLÍTICAS PARA A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO / COORDENADOR PEDAGÓGICO	27
2.1.1	Políticas educacionais e o coordenador pedagógico.	36
2.1.2	Processo de Formação Continuada	39
2.1.2.1	Formação continuada no PNE, no PEE do Estado do Paraná e do PME do município de Curitiba.	41
2.1.2.2	Plano de Formação Continuada da RMEC (2016)	46
2.1.3	Função formativa do coordenador pedagógico	48
3	REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	50
3.1	TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	50
3.1.1	Abordagem Estrutural da Teoria das Representações Sociais: a Teoria do Núcleo Central e as Funções das Representações Sociais	58
4	PERCURSO METODOLÓGICO	61
4.1	ABORDAGEM DA PESQUISA	61
4.2	CAMPO DE PESQUISA	65
4.2.1	Rede Municipal de Ensino de Curitiba – Núcleos Regionais e as Escolas de Ensino Fundamental	65
4.3	CAMINHOS DA PESQUISA	67
4.4	ESCOLHA DOS PARTICIPANTES E O PROCESSO DE COLETA DE DADOS.....	70
4.4.1	Teste de evocação livre de palavras	72
4.4.2	Sistematização dos dados: o uso do <i>software</i> IRAMUTEQ.	74
4.4.3	Análise de similitude: produção da árvore máxima.	81
5	REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE COORDENADORES PEDAGÓGICOS SOBRE FUNÇÃO FORMATIVA	86
5.1	CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO PARTICIPANTE DA PESQUISA	86
5.2	REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS ATUANTES NOS NÚCLEOS PINHEIRINHO E TATUQUARA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA A PARTIR DO TERMO INDUTOR “PEDAGOGO FORMADOR”	92

5.2.1	Análise do provável núcleo central das representações sociais sobre o termo indutor “Pedagogo Formador”	94
5.2.2	Análise do sistema periférico das representações sociais sobre o termo indutor “Pedagogo Formador”	98
5.2.3	Aproximações entre os quadros de OME e OMI a partir do termo indutor “pedagogo formador”	101
5.2.4	A análise de similitude: a conexão entre os elementos do Provável Núcleo Central e do Sistema Periférico	104
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	117
	REFERÊNCIAS	123
	APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO	135
	APÊNDICE B - TESTE DE EVOCÇÃO LIVRE DE PALAVRAS	136
	APÊNDICE C – CORPUS DA ORDEM MÉDIA DE EVOCÇÕES – OME	137
	APÊNDICE D – CORPUS DA ORDEM MÉDIA DE IMPORTÂNCIA – OMI	139
	APÊNDICE E – LEMATIZAÇÃO DAS PALAVRAS EVOCADAS A PARTIR DO TERMO INDUTOR “PEDAGOGO FORMADOR”	141
	ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	144
	ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA PUCPR	147
	ANEXO C – AUTORIZAÇÃO DA PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA DE CAMPO	150

1 INTRODUÇÃO

[...] quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado

Paulo Freire, (1996, p. 23)

A formação profissional é contínua e permanente. Paulo Freire (1996, p. 22), em seu livro “Pedagogia da Autonomia”, nos orienta que o ato de ensinar não é mera transmissão de conhecimentos, mas sim oportunizar a sua construção. A prática formadora exige que desde o princípio o formando assumisse “como sujeito também da produção do saber”. Assim como ensinar não é transferir conhecimentos, formar não é impor uma forma a algo acomodado. Pensar em formar é possibilitar a reflexão crítica sobre a relação da teoria e da prática, num processo de emancipação identitária.

O contato com o ambiente escolar para todos é garantido por lei e inicia-se, após a lei n.º 12.796/2013, aos quatro anos de idade na Educação Infantil. Mesmo não sendo obrigatório na época, fui aluna, desde a educação infantil, em um colégio da rede privada cristã em Curitiba. Nesse período, tive a oportunidade de participar de vários projetos engajados com a educação para além dos muros da escola. A partir dessas experiências, ao sair do Ensino Médio, a opção foi cursar Pedagogia, com a certeza que a área da educação traria grandes desafios e realizações.

No espaço/tempo de minha vida escolar foi possível contatar com vários supervisores, orientadores e coordenadores pedagógicos que de diferentes formas, marcaram minha trajetória.

Ao ingressar na graduação, surgiram inquietações acerca do papel do coordenador pedagógico¹ na escola. Nos estágios foi possível observar alguns aspectos do papel articulador do coordenador pedagógico, mas sempre restava a dúvida sobre seu papel de formador. A formação inicial do coordenador pedagógico

¹Na Rede Municipal de Ensino de Curitiba, o profissional responsável pela coordenação pedagógica da escola é chamado no cotidiano de pedagogo. Conforme o Decreto n.º 1.313/2016 a nomenclatura dada à área de atuação deste profissional é “Pedagogia Escolar” (CURITIBA, 2016d). Já na literatura pesquisada e também em outras localidades no Brasil, este profissional é denominado como coordenador pedagógico. Devido à diversidade de nomenclatura, optamos por utilizar “Coordenador Pedagógico” para este profissional no decorrer desta pesquisa.

é a licenciatura em Pedagogia², a mesma que habilita professores para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Ao discutir sobre a formação em Pedagogia, Libâneo (2015) coloca sobre o desdobramento do curso de pedagogia em múltiplas especializações profissionais, dentre elas a docência, mas não a única. Ainda ressalta que “todo trabalho docente é trabalho pedagógico, mas nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente. O professor está no pedagogo, o pedagogo está no professor, mas cada profissional desses pede uma formação diferenciada” (2015, p.65), destacando assim a necessidade de uma formação direcionada ao coordenador pedagógico.

Ao concluir o curso de Pedagogia, o início do meu trabalho foi em uma instituição privada no Município de Curitiba, quando surgiu a oportunidade de maior contato com o setor pedagógico, porém ainda remanesciam dúvidas quanto ao que imaginava como papel formador do coordenador pedagógico. Nesse momento, a opção para ampliar conhecimentos foi cursar especialização *lato sensu* em Educação Infantil, por atuar nesta modalidade. Ao ingressar na Rede Municipal de Ensino de Curitiba (RMEC), por meio de concurso público, como professora dos anos iniciais da Educação Básica, foi possível observar e participar de diversas experiências com várias coordenadoras pedagógicas, mantendo contato com pedagogas e alfabetizadoras³, que atuavam nos Núcleos Regionais de Educação⁴ (NREs). Essa experiência fomentou cada vez mais minhas inquietações com a formação continuada em serviço e em saber como essa acontece nas escolas municipais, sob a tutela dos coordenadores pedagógicos. Na RMEC, o pedagogo é considerado integrante da Equipe Pedagógica Administrativa (EPA), responsável pela gestão da escola, assim as ações pedagógicas perpassam além da direção pelo setor pedagógico da escola.

² A reformulação do currículo do curso de licenciatura em Pedagogia apresenta o pedagogo como unitário podendo “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” (BRASIL, 2006). Antes, o acadêmico escolhia entre as habilitações de supervisão, orientação ou administração escolar.

³ Alfabetizadoras: Os NREs contam com pedagogas, alfabetizadoras e alfabetizadoras matemáticas que atuam como referências para as unidades educacionais. As alfabetizadoras são responsáveis por assessorar as escolas com relação a planejamento de Língua Portuguesa (LP) e Matemática.

⁴ A Secretaria Municipal de Educação (SME) de Curitiba é organizada de forma descentralizada, na qual os Núcleos regionais são responsáveis pela sistematização das atividades descentralizadas da SME. Em Curitiba, a SME está dividida em dez núcleos regionais. (CURITIBA, 2016b).

A Resolução n.º 02, de 01 de julho de 2015 que trata sobre 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, define no artigo 3.º ser objetivo da formação inicial e continuada, a preparação e o aperfeiçoamento dos profissionais do magistério da educação básica em todas as etapas, destacando a construção e difusão do conhecimento e a garantia do direito a educação a todos (BRASIL, 2015). O parágrafo terceiro desse artigo estabelece que

A formação docente inicial e continuada para a educação básica constitui processo dinâmico e complexo, direcionado à **melhoria permanente da qualidade social da educação e à valorização profissional**, devendo ser assumida em regime de colaboração pelos entes federados nos respectivos sistemas de ensino e desenvolvida pelas instituições de educação credenciadas (BRASIL, 2015 – Grifo nosso).

Como definido em lei a busca pela qualidade no processo educativo perpassa a formação de professores. No entanto, não podemos deixar de nos alertar para as explicações de Imbernón (2016) sobre o difuso conceito multifacetado de qualidade, que muitas vezes está atrelado ao conceito de eficiência e efetividade, dentro de padrões burocráticos que acabam atrelados a massificação e transmissão do conhecimento.

Considerando, nesse estudo que a formação tem o compromisso de possibilitar ao profissional professor estar em constante estudo e reflexão sobre sua prática, Cunha (2008, p. 65) destaca que “[...] a formação do professor poderá ser entendida como forma de maturidade e desenvolvimento, realizada em todas as etapas não formais de formação (percursos/socialização), associadas aos aspectos formais”, incidindo assim na reflexão não apenas em situações formalizadas como formação continuada, mas sim proporcionando a reflexão até mesmo nas conversas que acontecem no espaço/tempo da escola.

Frente a esses dilemas, ao final do ano de 2013, das 40 horas semanais de atuação na RMEC, 20 horas foram assumidas como Pedagoga Escolar⁵ e assim o contato foi maior com os demais coordenadores pedagógicos que atuam nos NREs, na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. A partir do momento em que surgiu

⁵ Até o ano de 2015, a nomenclatura do coordenador pedagógico na RME era de Suporte Técnico Pedagógico. Hoje, conforme o Decreto n.º 1.313/2016 o coordenador pedagógico é chamado de pedagogo escolar.

a oportunidade de coordenar um grupo de professores, outros dilemas e várias indagações surgiram, principalmente aquelas voltadas ao processo de formação continuada em serviço, como por exemplo, “O que preparar para estudar com os professores?”, “Como organizar a formação?”, “O que realmente é a formação continuada?” e “Como a mantenedora irá me dar o suporte para isso?”.

Na Educação Infantil, a proposta de coordenador pedagógico formador é muito forte, aspecto esse não percebido de imediato ao assumir como pedagoga no Ensino Fundamental, seja pela demanda burocrática ou pela disponibilidade dos profissionais de realizarem estudos além de suas tarefas cotidianas de preparo e avaliação durante o período da permanência⁶-semanal dos professores no espaço da escola sem atividade com alunos.

Durante o espaço/tempo de permanência semanal que os professores possuem como integrante da carga horária semanal, a RMEC define como exigência que sejam organizadas e realizadas nas escolas municipais de Curitiba trabalhos com a formação continuada do professor. Esta exigência está ancorada no artigo 67, da LDB n.º 9.394/1996, e explicitado de que a formação continuada deve acontecer em duas dimensões: ofertada em cursos, seminários, palestras e encontros; e no interior da escola, de acordo com a organização do trabalho pedagógico, durante as permanências, por meio de estudos, planejamentos, troca de experiências, reuniões pedagógicas e de integração (BRASIL, 1996).

É nesse momento, que o papel de formador do coordenador pedagógico é exigido e pode concretizar-se. Pois, é o profissional responsável pela formação em serviço, articulação e transformação do trabalho docente na escola, ou seja, segundo Nóvoa (1992, p. 25-26) é o espaço/tempo em que o coordenador pedagógico poderá realizar “a criação de redes de (auto) formação participada, que permitam compreender a globalidade do sujeito assumindo a formação como um processo interactivo e dinâmico”.

⁶ A Lei n.º 11.738/2001 que regulamenta o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica traz, no artigo 2.º inciso 4.º que “Na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos”. Os outros 1/3 da carga horária na RME é denominado de “permanência” ou “hora atividade”, o tempo previsto para o professor planejar, organizar-se e participar de formações durante sua jornada de trabalho.

Dessa forma, o coordenador pedagógico formador se constitui, ainda que de forma indireta na escola, o responsável por todo o processo de formação continuada em serviço. Nessa função de formador, o coordenador pedagógico, como esclarece Pelissari (2007, p.28) explicita que

[...] se constituir formador de professores pressupõe desejar aprender, e não apenas ensinar. Assumir que é preciso estudar, dialogar com o conhecimento disponível sobre o assunto, investir na própria formação, reivindicar espaços de reflexão para o desenvolvimento dos saberes específicos necessários à sua função .

Logo, o coordenador pedagógico na RMEC tem o papel de formador atuando para além do espaço da escola. Ele, nos NREs, é o responsável pela proposição e organização de cursos e assessoramentos às escolas e, quando atua na escola do acompanhamento do trabalho pedagógico, possibilitando ao professor momentos de reflexão sobre a própria prática, nos períodos de sua permanência.

Nessa ótica, o professor precisa em situações cotidianas dos seus fazeres profissionais contar com a orientação/colaboração do coordenador pedagógico. Para que o trabalho desse profissional seja um trabalho coletivo e contribua com o próprio trabalho do professor em sala de aula, para que o professor reflita sobre sua prática e cabe ao coordenador pedagógico atuar como facilitador da reflexão sobre o contexto no qual está sendo desenvolvido o trabalho em questão, para interpretá-lo e contribuir com a construção de propostas necessárias à prática em sala de aula.

A ação do coordenador pedagógico na RMEC é definida pelo Decreto n.º 1.313/2016, o qual estabelece ser atribuição do pedagogo “propor alternativas e fornecer subsídios que possibilitem a atualização e o aperfeiçoamento constante do corpo docente e do processo educativo” (CURITIBA, 2016c), logo a função desse profissional na RMEC é a de possibilitar a formação na unidade escolar, fazendo uso do processo reflexão-ação-transformação para a prática educativa do corpo docente.

O profissional que atua como coordenador pedagógico na RMEC é o licenciado em Pedagogia. O Pedagogo pode atuar na escola, tanto na docência como na gestão e com coordenação de professores, conforme o art. 64 da LDB 9.394/1996:

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

Pensando nessa formação, Orsolon (2006, p. 18) alude como necessário,

Levar os educadores à conscientização da necessidade de uma nova postura é, a meu ver, acreditar na possibilidade de transformar a realidade e também acreditar na escola como um espaço adequado para isso, dado que, assim, por meio de um movimento dialético de ruptura e continuidade, poderá cumprir sua função inovadora.

Na RMEC, desde a educação infantil ganha destaque a prática pedagógica como essencial ao desenvolvimento do trabalho docente, fazendo com que o professor tenha como prioridade a prática reflexiva. Aos poucos o incentivo a essa prática de reflexão vem acontecendo no ensino fundamental, nos processos de formação continuada da Rede Municipal (CURITIBA, 2012).

A função formativa do coordenador pedagógico está estreitamente interligada com a construção da identidade profissional. A formação implica, de acordo com Nóvoa (1992, p.25), num “investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional”. Nesse sentido, Cunha (2008, p. 27) argumenta que a identidade do professor e o processo de construção dessa é “[...] uma dinâmica que se desenvolve ao longo da vida, em espaços diversificados”, considerando que a trajetória enquanto professor define o caminhar do coordenador pedagógico.

Complementando, Placco e Souza (2012b, p. 22) afirmam que o indivíduo é reconhecido socialmente “[...] a partir das atividades profissionais que desempenham, das representações e dos valores que compartilham e encontram”, no processo de construção e reconstrução das atividades profissionais. Logo conceber as atribuições do coordenador pedagógico é fortalecer a definição da função formativa como prática do profissional.

O estudo das representações sociais auxilia a compreensão do desenho da atividade profissional do coordenador pedagógico, já que este detém várias funções dentro do contexto escolar, dentre elas, realizar a formação continuada em serviço. Placco e Souza (2012, p. 22) destacam que as representações sociais são “marcas identitária, partilhadas pelos sujeitos em seus grupos de pertença”, o que justifica o aporte teórico para a pesquisa nas Representações Sociais.

A Teoria das Representações Sociais, proposta por Serge Moscovici em 1961, que denomina as representações sociais como “entidades quase tangíveis” (MOSCOVICI, 1978, p.41), destaca que as representações “circulam, cruzam-se e

se cristalizam incessantemente através de uma fala, um gesto, um reencontro, em nosso universo cotidiano” (p.41). De acordo com Dotta (2006, p. 17) “uma representação social é a organização de imagens e linguagens, porque ela realça e simboliza atos e situações que se tornam comuns”, ou seja, a representação social é tornar familiar aquilo que não é familiar.

Ainda sobre o conceito de Representações Sociais, Ângela Arruda (2014, p. 41) corrobora sobre o entendimento das representações sociais como

- rede de significados;
- a consideração do peso dos afetos;
- a problematização da definição e do papel dos grupos e dos consensos;
- a observação da coexistência de lógicas diferentes, isto é, a polifasia cognitiva.

Com base nos aspectos enumerados sobre ser coordenador pedagógico na RMEC levantamos como questão problema para essa pesquisa: “Quais as representações sociais de coordenadores pedagógicos sobre função formativa e a interface com o Plano de Formação Continuada da Rede Municipal de Ensino de Curitiba de 2016?”.

Para isso, buscamos como objetivo geral do presente estudo “analisar as representações sociais de coordenadores pedagógicos sobre função formativa e a interface com o Plano Municipal de Educação (2015-2025) e com o Plano de Formação Continuada da Rede Municipal de Ensino de Curitiba de 2016”, que se estendeu nos seguintes objetivos específicos:

- a) Contextualizar as políticas de formação docente Pós LDB n.º 9.394/1996;
- b) Identificar e refletir sobre as funções formativas de coordenadores pedagógicos, tomando como referência a RMEC;
- c) Interpretar o conteúdo e a estrutura das representações sociais de coordenadores pedagógicos da RMEC sobre função de formativa, por meio do termo indutor “pedagogo formador”;
- d) Relacionar os elementos estruturais do núcleo central das representações sociais de coordenadores pedagógicos sobre a função formativa com o Plano Municipal de Educação (2015-2025) e com o Plano de Formação Continuada da Rede Municipal de Ensino de Curitiba de 2016.

Para a realização desse estudo, elegeu-se a abordagem qualitativa, com a coleta de dados realizada a partir de um questionário sóciodemográfico e do teste de evocação livre de palavras, elaborado como uma das técnicas utilizadas na Teoria do Núcleo Central, Abordagem Estrutural das Representações Sociais.

Nessa perspectiva, a pesquisa teve início com um estudo bibliográfico e documental, que resultou em cinco capítulos, a partir desta introdução.

O segundo capítulo tem como título “A trajetória de formação do coordenador pedagógico: as políticas educacionais para a formação docente e o tornar-se formador” apresenta os estudos bibliográficos acerca da formação do coordenador pedagógico, um breve levantamento das políticas de formação docente e o conceito de formação continuada em serviço. O aporte teórico teve como base os estudos de Dourado (2015), Libâneo, Oliveira e Toshi (2012), Placco, Souza e Almeida (2012, 2015), Shiroma, Moraes e Evangelista (2011), Nóvoa (1992), entre outros.

No terceiro capítulo, “Representações Sociais”, a Teoria das Representações Sociais proposta por Moscovici a luz dos teóricos que a estudam se constitui como aporte teórico. A fundamentação para esse estudo está traçada a partir dos trabalhos dos seguintes autores: Arruda (2014); Guareschi e Jovchelovitch (2013); Ens e Behrens (2013); Alves-Mazzotti (2008); Marková (2006); Campos (2003); Jodelet (2001; 2011); Moscovici (1978; 2015); Sá (1996; 1998); entre outros.

O quarto capítulo com o título “Percurso Metodológico” contempla o processo metodológico realizado na pesquisa, trazendo desde a definição dos sujeitos da pesquisa, o campo da pesquisa, os instrumentos e o direcionamento de como os dados foram sistematizados para produzir a análise. Neste capítulo, são utilizadas as contribuições de Bardin (2016), Creswell (2014), Camargo e Justus (2013), Behrens e Ens (2013), Wachelke e Wolter (2011), Alami, Desjeux e Guarabua-Moussaoui (2010), Abric (2001, 2000), Bogdan e Biklen (1994), Sá (1996, 1998), entre outros.

O quinto capítulo, chamado de “Representações Sociais de Coordenadores Pedagógicos sobre Função Formativa”, revela os dados coletados durante a pesquisa juntamente com o perfil pessoal e profissional dos participantes, destacando a relevância dessas informações para as pesquisas em representações sociais. Apresentamos os dados coletados no questionário sócio demográfico dos 51 coordenadores pedagógicos atuantes na Rede Municipal de Ensino,

Na sequência, realizamos a análise prototípica das representações sociais a partir do termo indutor “Pedagogo Formador”, delineado pelo *quadro de quatro casas*, organizado pela ordem média de evocações (OME) e pela ordem média de hierarquização (OMI), a partir do que foi possível detectar a estrutura e o conteúdo das representações sociais dos coordenadores pedagógicos sobre sua função formativa. De maneira complementar, foi elaborada a análise de similitude, analisando o grau de conexidade dos elementos das representações sociais, ratificar a realidade apresentada, com a triangulação dos dados com as políticas de formação continuada em serviço propostas pelos Plano Municipal de Educação de Curitiba (2015) e Plano de Formação Continuada da RMEC do ano de 2016.

Nas considerações finais, estabelecemos reflexões acerca da função formativa do coordenador pedagógico e possíveis apontamentos para futuras pesquisas.

Ressaltamos ainda que a pesquisa foi aprovada pelo Parecer consubstanciado n.º 1.824.467/2016, do Comitê de Ética da PUCPR (ANEXO B) e faz parte do grupo de pesquisa: “Políticas, Formação do Professor, Trabalho Docente e Representações Sociais – POFORS” e do Projeto: “Políticas de Formação de Professores: Representações Sociais sobre Inserção, Trabalho Docente e Profissionalização no Espaço Escolar” do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE/PUCPR, na linha de pesquisa: “História e Política da Educação”. Esse projeto tem na sua essência a investigação de: políticas de formação de professores, profissionalização e trabalho docente no espaço escolar, com fundamentos teóricos na teoria das representações sociais e das políticas educacionais, vinculado ao Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais/ Fundação Carlos Chagas - CIERS-ed/FCC e à Cátedra da UNESCO sobre Profissionalização Docente (PUCPR, 2017).

2 TRAJETÓRIA DE FORMAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO: TORNAR-SE FORMADOR

Este capítulo tem o propósito de apresentar inicialmente as políticas educacionais relacionadas à formação docente após a LDB n.º 9.394/1996 e refletir acerca do processo de formação inicial e continuada do coordenador pedagógico. Em seguida, evidenciamos alguns ensaios para perceber a atuação do coordenador pedagógico. Também contemplamos neste capítulo reflexões sobre o processo de formação continuada, pela qual o coordenador pedagógico é responsável pelo processo na escola. Para subsidiar o capítulo, os principais autores utilizados foram: Dourado (2015), Libâneo, Oliveira e Toshi (2012), Placco, Souza e Almeida (2012, 2015), Shiroma, Moraes e Evangelista (2011), Nóvoa (1992), entre outros.

2.1 POLÍTICAS PARA A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO / COORDENADOR PEDAGÓGICO

Discutir a formação do coordenador pedagógico implica em analisar a formação inicial do curso de Pedagogia, o que certifica legalmente o profissional para atuar nessa função.

Antes de prosseguir o relato deste estudo, é preciso destacar, que no Brasil, a função de coordenador pedagógico recebe diferentes nomenclaturas. Na Rede Municipal de Ensino de Curitiba, o termo “pedagogo” é usado para nomear aquele responsável por coordenar os professores nas escolas e centros municipais de educação infantil, conforme Decreto n.º 1.313/2016 da Prefeitura Municipal de Curitiba, que institui a Pedagogia Escolar como área de atuação deste profissional (CURITIBA, 2016d). Até o ano de 2015, o Decreto n.º 762/2001, da Prefeitura Municipal de Curitiba, rotulava o termo vigente para esta função com a nomenclatura de “Suporte Técnico Pedagógico” (CURITIBA, 2001). Utilizaremos aqui a terminologia “coordenador pedagógico”, com o intuito de abranger amplamente a função em todo país, apesar do termo adotado pela RMEC ser “pedagogo escolar”, em outros municípios e estados, a nomenclatura varia: professor-coordenador, coordenador pedagógico, supervisor, entre outros.

A formação inicial do coordenador pedagógico entremeia-se com a formação do professor que irá atuar na educação infantil, nos anos iniciais do ensino

fundamental e na educação de jovens e adultos. Tomando as políticas educacionais acerca da formação docente como base para a reflexão sobre tornar-se formador de professores, constatamos que essas políticas regulamentam o que deve ser dimensionado para que exista um parâmetro da educação brasileira.

A história da educação brasileira carrega o peso das marcas profundas da exclusão social, cultural e, principalmente econômica, pela seletividade e não dar condições de acesso e permanência nas etapas da educação básica e da educação superior. Situação confirmada por Shiroma, Moraes e Evangelista (2011, p. 9), ao destacarem que

[...] ao longo da história [do Brasil], a educação redefine seu perfil reprodutor/inovador da sociabilidade humana. Adapta-se aos modos de formação técnica e comportamental adequados a produção e a reprodução das formas particulares de organização do trabalho e da vida [acréscimo nosso].

Muitas têm sido as prioridades da educação, que perpassam a luta pela democratização do acesso à escola básica, permanência e qualidade de ensino, muitas vezes aferidas de forma quantitativa, ou seja, com a diminuição de índices, porém não proporcionando aos estudantes “aprendizagem escolar sólida e duradoura” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 148).

Num panorama geral, as políticas educacionais brasileiras definiram como objetivos para os anos de 1980 assegurar o número de matrículas na escola, para os anos 1990 combater a evasão escolar e garantir a permanência na escola e para os últimos anos a discussão sobre qualidade de ensino (CURITIBA, 2016f). São objetivos traçados no bojo de uma legislação voltada à formação docente que tem seu ápice na Lei n.º 9.394/1996 e nos seus desdobramentos (QUADRO 1).

O papel exercido pelo coordenador pedagógico hoje, como destacado por Domingues (2014, p. 23), surgiu da concepção dada à inspeção escolar, pois, no início do século XX, os inspetores escolares atuavam na formação de professores em serviço, “quando havia oportunidade, necessidade e competência”. A ideia de formação em serviço na época era conduzida com o intuito de suprir as falhas da formação inicial. Domingues (2014) ainda corrobora com a afirmação que “nesta perspectiva, os ‘inspetores’ podem ser tomados como precursores dos coordenadores pedagógicos atuais” (p. 23).

Quadro 1 - Legislação Federal para a Formação Docente pós LDB n.º 9.394/1996.

Legislação Federal para a Formação Docente Pós LDB n.º 9.394/1996.	
Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 de Diretrizes e Base da Educação Nacional	Os artigos 61, 62, 63, 64 e 65 regulamentam a formação docente na Lei de Diretrizes e Bases de Educação. O texto dos artigos acima citados sofreram modificações pelas leis que serão citadas a seguir.
Resolução CNE/CP n.º 1, de 18 de fevereiro de 2002.	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
Resolução CNE/CP n.º1, de 15 de maio de 2006.	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.
Lei n.º 11.502, de 11 de julho de 2007.	Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, de que trata a Lei no 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis nos 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica.
Lei n.º 12.014, de 6 de agosto de 2009.	Altera o art. 61 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação.
Resolução n.º 4 de 13 de julho de 2010.	Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.
Lei n.º 12.796, de 04 de abril de 2013.	Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.
Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014.	Aprova o Plano Nacional de Educação.
Parecer CNE/CP n.º 2/2015.	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica.
Decreto n.º 8.752, de 9 de maio de 2016	Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica.
Lei n.º 13.415 de 16 de fevereiro de 2017.	Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

FONTE: organizado pela autora, 2016.

Ao recorrer à história do curso de Pedagogia no Brasil, constata-se a primeira regulamentação em 1939, com o Decreto n.º 1.190/1939, pelo qual o curso de Pedagogia

[...] foi definido como lugar de formação de “técnicos em educação”. Estes eram, à época, professores experientes que realizavam estudos superiores em Pedagogia para, mediante concurso, assumirem funções de administração, planejamento de currículos, orientação a professores, inspeção de escolas, avaliação do desempenho dos alunos e dos docentes, de pesquisa e desenvolvimento tecnológico da educação, no Ministério da Educação, nas secretarias de estado e dos municípios (BRITO, 2006, p.01).

Com as transformações políticas da época, e a implementação do Plano de Assistência Brasileiro-Americana no Ensino Elementar (PABAAE), é criada a supervisão escolar, juntamente com o Parecer nº. 252/1969, que complementou a Lei nº. 5.540/1968, da Reforma Universitária, a qual criou as habilitações do curso de Pedagogia (DOMINGUES, 2014), sendo colocada em prática na escola pela Lei Federal n.º 5.692/1971 (BRASIL, 1971).

Em 1969, com do Parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) n.º 252, foi definida a proposição da organização do curso de Pedagogia, defendendo o conceito de unidade entre o bacharelado e a licenciatura, introduzindo “as habilitações técnicas no curso de pedagogia” (SAVIANI, 2013, p. 365), pois “reconhecia a dificuldade técnica relativa a um pedagogo poder ser professor de ensino primário, sem uma adequada complementação metodológica e prática de ensino” (CURY, 2003, p.11). A partir deste momento, o tempo do curso foi fixado em 4 anos, não mais no esquema 3+1, pelo qual a graduação em Pedagogia ofertava de forma facultativa as habilitações em supervisão, administração, e orientação escolar.

A promulgação da Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971, fixou as diretrizes e bases da educação de 1º e 2º graus (BRASIL, 1971). Em seu artigo 30, determina as exigências para a formação do corpo docente das escolas e, no artigo 33, define a formação de especialistas em educação, regulamentando a divisão pormenorizada do trabalho no interior das escolas, ao estabelecer que “a formação de administradores, planejadores, orientadores, inspetores, supervisores e demais especialistas de educação será feita em curso superior de graduação, com duração plena ou curta, ou de pós-graduação” (BRASIL, 1971).

Mesmo não incluindo em suas regulamentações o ensino superior, a lei n.º 5.692/1971 trouxe novas reflexões ao curso de pedagogia, estabelecendo “um novo posicionamento: o da passagem da preparação docente do ensino de 2º grau para o ensino superior” (CURY, 2003, p.11). Assim, foi regulada a função de supervisão escolar, destacando um profissional para “assumir uma função fiscalizadora do sistema, bem como a de orientação pedagógica” (DOMINGUES, 2014, p. 24).

O contexto histórico apresenta familiaridade entre a função do supervisor escolar com o atual coordenador pedagógico, no que diz respeito à promoção da formação continuada em serviço e a função dentro do âmbito escolar. A atual LDB nº 9.394/1996 regulamenta, no artigo 67, alterado pela Lei n.º 11.301/2006, a

experiência docente como pré-requisito para exercer qualquer outra função ligada ao magistério, descritas no parágrafo segundo como direção de unidade escolar, assessoramento e coordenação pedagógica. Aspecto esse observado nos concursos para professor na RMEC. Para as funções como a de coordenador pedagógico, o concurso é interno, sendo necessário “estar na Parte Permanente do Quadro do Magistério e pertencer à área de atuação de Docência I ou Docência II” (CURITBA, 2011).

A Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) CNE/CP n.º 1 de 18 de fevereiro de 2002 define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em cursos de licenciatura de graduação plena. Já em 2006, com a Resolução CNE/CP n.º 01/2006, o curso de Pedagogia passou a oferecer uma formação unitária para o pedagogo, conforme artigo 4.º:

Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando: I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação; II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares; III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares (BRASIL, 2006)

A Lei n.º 12.014/2009 altera o artigo 61 da Lei n.º 9.394/1996 e regulamenta as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação professores habilitados para a docência em nível médio ou superior, “trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas” (BRASIL, 2009) ou trabalhadores que possuam diploma em nível técnico ou superior em área pedagógica. Essa lei faz referência ao processo de formação profissional, destacando a formação sólida, a relação entre a teoria e a prática, a capacitação em serviço e as experiências anteriores que fazem parte do processo.

No ano de 2010, foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica pela Resolução n.º 04, de 13 de julho de 2010, que

regulamentou a estrutura da educação básica, impactando no processo de formação docente.

Em 2013, a Lei n.º 12.796 regulamentou várias alterações⁷ na Lei n.º 9.394/1996, entre elas a obrigatoriedade de ensino a partir de 4 anos de idade, o atendimento especializado gratuito para estudantes com deficiência, transtornos ou altas habilidades e sobre o processo de formação docente. A alteração da redação do artigo 62 da Lei n.º 9.394/1996, pela Lei n.º 13.415/2017 regulamenta sobre a formação inicial docente, acarretando a responsabilidade de acesso e permanência na formação ao Estado, conforme o parágrafo 4º, incluído na LDB pela Lei n.º 12.796/2013.

[...] para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal (BRASIL, 2017).

§ 4º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública (BRASIL, 2013).

No ano seguinte, é aprovado o Plano Nacional de Educação, que determina 20 metas para a Educação a serem cumpridas entre os anos de 2014 – 2024. Após a aprovação do PNE, foram estabelecidas as Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, por meio do Parecer CNE/CP n.º02/2015, homologado em junho de 2015, o qual teve por objetivo assegurar a base para a formação inicial e continuada para os profissionais do magistério (BRASIL, 2015).

Com a Lei n.º 13.005/2014 que promulgou o Plano Nacional de Educação (PNE) se iniciou uma nova fase nas políticas educacionais brasileiras, pois além das 20 metas (QUADRO 2), o PNE indica estratégias para cada uma das metas voltadas tanto para a educação básica como para a superior (BRASIL, 2014a).

⁷ Os artigos alterados foram: art. 3º, art. 4º, art. 5º, art. 6º, art. 26, art. 29, art. 30, art. 31, art. 58, art. 59, art. 60, art. 62, art. 62A, art. 67, art. 67, art. 87 e art. 87A.

Quadro 2 – Metas do Plano Nacional de Educação (2014-2024)

20 metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação (2014-2024) - Lei n.º 13.005/2014
1 - Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches, de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE.
2 - Universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE
3 - Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento).
4 - Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.
5 - Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental.
6 - Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica.
7 - Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb: Anos iniciais do ensino fundamental: 5,2 (2015), 5,5 (2017), 5,7 (2019), 6,0 (2021); Anos finais do ensino fundamental: 4,7 (2015), 5,0 (2017), 5,2 (2019), 5,5 (2021); Ensino médio: 4,3 (2015), 4,7 (2017), 5,0 (2019), 5,2 (2021).
8 - Elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE.
9 - Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional.
10 - Oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional.
11 - Triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público.
12 - Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público.
13 - Elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores.
14 - Elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação stricto sensu, de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores.
15 - Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.
16 - Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.
17 - Valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE.
18 - Assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal.
19 - Assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto.
20 - Ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto - PIB do País no 5º (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio.

FONTE: Brasil (2014a)

As metas e estratégias da política nacional de formação de professores visam a organicidade da formação. Dourado (2015, p. 301) ressalta que “essa política nacional, a ser coordenada pelo MEC, se constituiu como componente essencial à profissionalização docente”. O autor destaca a meta 12, que prevê a ampliação efetiva de vagas na educação superior, definindo que 40% das vagas deverão ser ofertadas pelo poder público. Complementar às metas 15 e 16 do PNE, o Decreto n.º 8.752/2016 dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, define no artigo 3º e incisos I a IX os objetivos para a formação de professores (QUADRO 3).

O CONAE (Conferência Nacional da Educação) reafirmou em várias reuniões a necessidade de uma base nacional comum para a formação inicial e continuada, uma vez que essa se ajusta a uma concepção de “formação pautada tanto pelo desenvolvimento de sólida formação teórica e interdisciplinar em educação [...] quanto pela unidade entre teoria e prática e pela centralidade do trabalho como princípio educativo na formação profissional” (DOURADO, 2015, p. 301). Também é citada a pesquisa como núcleo dessa formação, aliás, a partir do momento que o professor se torna pesquisador, ele reflete sobre sua prática.

O debate a respeito das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs, 2015) e da Política Nacional de Formação de Professores tem sido intenso e percorrido um longo caminho no CNE. De acordo com Dourado (2015), este Conselho designou uma Comissão Bicameral de Formação de Professores, que teve sua primeira recomposição em 2004, com a responsabilidade de desenvolver estudos e proposições sobre a formação docente. A comissão foi recomposta em 2014 com o aprofundamento dos estudos e discussões referentes às normas gerais e das práticas curriculares vigentes nas licenciaturas, e também a respeito das situações dos profissionais do magistério com relação às questões de profissionalização docente (DOURADO, 2015).

A discussão sobre a formação de profissionais do magistério da educação básica situa-se num campo marcado por disputas de concepções distintas, políticas e currículos. Nesse panorama, surgem a urgência e a necessidade de se repensar a formação desses profissionais. Dourado (2015) apresenta o texto da legislação que garante os aportes e concepções fundamentais para a melhoria da formação inicial e continuada e suas dinâmicas formativas.

Quadro 3 - Objetivos da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica

Incisos	Decreto n. 8.752/2016 - Art. 3º
I	- instituir o Programa Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica, o qual deverá articular ações das instituições de ensino superior vinculadas aos sistemas federal, estaduais e distrital de educação, por meio da colaboração entre o Ministério da Educação, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios;
II	- induzir avanços na qualidade da educação básica e ampliar as oportunidades de formação dos profissionais para o atendimento das políticas deste nível educacional em todas as suas etapas e modalidades, e garantir a apropriação progressiva da cultura, dos valores e do conhecimento, com a aprendizagem adequada à etapa ou à modalidade cursada pelos estudantes;
III	- identificar, com base em planejamento estratégico nacional, e suprir, em regime de colaboração, a necessidade das redes e dos sistemas de ensino por formação inicial e continuada dos profissionais da educação básica, de forma a assegurar a oferta em quantidade e nas localidades necessárias;
IV	- promover a integração da educação básica com a formação inicial e continuada, consideradas as características culturais, sociais e regionais em cada unidade federativa;
V	- apoiar a oferta e a expansão de cursos de formação inicial e continuada em exercício para profissionais da educação básica pelas instituições de ensino superior em diferentes redes e sistemas de ensino, conforme estabelecido pela Meta 15 do PNE;
VI	- promover a formação de profissionais comprometidos com os valores de democracia, com a defesa dos direitos humanos, com a ética, com o respeito ao meio ambiente e com relações étnico-raciais baseadas no respeito mútuo, com vistas à construção de ambiente educativo inclusivo e cooperativo;
VII	- assegurar o domínio dos conhecimentos técnicos, científicos, pedagógicos e específicos pertinentes à área de atuação profissional, inclusive da gestão educacional e escolar, por meio da revisão periódica das diretrizes curriculares dos cursos de licenciatura, de forma a assegurar o foco no aprendizado do aluno;
VIII	- assegurar que os cursos de licenciatura contemplem carga horária de formação geral, formação na área do saber e formação pedagógica específica, de forma a garantir o campo de prática inclusive por meio de residência pedagógica;
IX	- promover a atualização teórico-metodológica nos processos de formação dos profissionais da educação básica, inclusive no que se refere ao uso das tecnologias de comunicação e informação nos processos educativos.

Fonte: Decreto n.º 8.752/2016 (BRASIL, 2016a).

As DCNs (2015) carregam, de acordo com o Dourado (2015, p. 307),

[...] novos horizontes à dinâmica formativa dos profissionais do magistério da educação básica, pois a garantia do direito à educação a grupos e sujeitos historicamente marginalizados exige transformação na forma como as instituições de educação básica e superior estruturam seus espaços e tempos, suas regras e normas, incorporam novos materiais e recursos pedagógicos.

O currículo proposto para os cursos de formação garante conteúdos específicos da área de conhecimento, os fundamentos e metodologias, além dos conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação.

A formação inicial do magistério da educação básica em nível superior compreende os cursos de graduação de licenciatura, de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura. Nessa perspectiva, as

DCNs (2015) definem que a formação inicial será ofertada preferencialmente de forma presencial, capacitando o profissional para a docência e gestão educacional e escolar (BRASIL, 2015).

A formação continuada, entretanto, ganha destaque por compreender as dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como possibilitar a reflexão sobre o processo pedagógico, a prática educacional, na busca de aperfeiçoamento. Dourado (2015, p. 313) coloca a respeito da formação continuada nas DCNs, defendendo que “a formação continuada deve se efetivar por meio de projeto formativo que tenha por eixo a reflexão crítica sobre as práticas e o exercício profissional e a construção identitária do profissional do magistério”.

Em suma, o CNE destaca elementos essenciais para a política nacional de formação de profissionais da educação, a partir da definição de base comum nacional articulada às dinâmicas formativas. As DCNs (2013) aprovadas deixam clara a necessidade de articulação entre o ensino básico e a educação superior. Como desafios, Dourado (2015) propõe a necessidade da instituição de um Sistema Nacional de Educação que consolide a política de formação dos profissionais da educação, garanta os recursos oriundos da meta de 10% do PIB para a educação e estabeleça diretrizes para a carreira do magistério, entre outros processos que propiciem melhorias na qualidade da educação em nosso país. Ainda sobre a formação docente, a Lei n.º 13.415 de 16 de fevereiro de 2017 altera o artigo 61 da Lei n.º 9.9394/1996, incluindo os incisos IV e V, que habilitam como profissionais da educação “profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional” (BRASIL, 2017a) e profissionais graduados que possuam complementação pedagógica.

Após contextualizar as Políticas Nacionais de Formação de Professores, a seguir será feita uma breve análise sobre as políticas educacionais e o quanto estas afetam as funções do coordenador pedagógico.

2.1.1 Políticas educacionais e o coordenador pedagógico.

Em relação às políticas de formação docente no Brasil, Placco, Souza e Almeida (2012a, p. 758) afirmam ser preciso conhecer

[...] o tamanho e a complexidade do sistema da educação básica brasileiro, sobretudo o público, com seus quase 2 milhões de professores, cerca de 54 milhões de alunos e aproximadamente 200 mil escolas (BRASIL, 2010, p. 41), entendemos que os desafios para promover a melhoria na qualidade do ensino nesse segmento são gigantescos, sendo necessário voltar a atenção para profissionais específicos dentro da escola que não têm recebido investimentos, principalmente no âmbito da formação, como é o caso do coordenador pedagógico.

Na continuidade, as autoras informam que muitas pesquisas apontam que a forma utilizada para implementar programas e propostas de formação não tem ações efetivadas por falta de mediação, papel que poderia ser assumido por quem tem a função de coordenar o grupo docente (PLACCO; SOUZA; ALMEIDA, 2012a).

Pois, de acordo com as autoras, o coordenador pedagógico tem um papel essencial na escola, uma vez que esse profissional na escola assume as funções articuladoras, formadoras e transformadoras. Concordamos com Placco, Souza e Almeida (2012a, p.754), quando defendem: “É preciso pensar em formação de políticas públicas que viabilizem a presença de coordenadores pedagógicos nas escolas de todo o país”, haja vista, complementam as autoras

[...] questões relacionadas às políticas públicas sugerem urgência na implementação de uma formação específica para o coordenador, em que, ao lado de estudos teóricos que alicercem suas concepções educacionais e fundamentem suas práticas e as do professor, sejam discutidas e contempladas as especificidades de sua função, como: habilidades relacionais, estratégias de formação e de ensino, construção e gestão de grupo, domínio de fundamentos da educação e áreas correlatas, questões atuais da sociedade e da infância e adolescência (aprendizagem e desenvolvimento) (p.772).

As questões enumeradas pelas autoras estão em parte regulamentadas pela Lei n.º 9.394, em seu artigo 67, ao definir que os sistemas de ensino propiciem condições ao exercício e formação de profissionais de educação

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

III - piso salarial profissional;

IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;

V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;

VI - condições adequadas de trabalho.

§ 1º A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino. (Renumerado pela Lei nº 11.301, de 2006).

§ 2º Para os efeitos do disposto no § 5º do art. 40 e no § 8º do art. 201 da Constituição Federal, são consideradas funções de magistério as exercidas por professores e especialistas em educação no desempenho de atividades educativas, quando exercidas em estabelecimento de educação básica em seus diversos níveis e modalidades, incluídas, além do exercício da docência, as de direção de unidade escolar e as de coordenação e assessoramento pedagógico. (Incluído pela Lei nº 11.301, de 2006).

§ 3º A União prestará assistência técnica aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios na elaboração de concursos públicos para provimento de cargos dos profissionais da educação (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013) (BRASIL, 1996).

A especificidade da função de coordenador pedagógico aparece de maneira tímida nas políticas educacionais e, ao mesmo tempo, no espaço/tempo da escola, este é recebido com resistência pelos professores, que parecem não reconhecer nesse profissional um colaborador, mas um fiscalizador de suas atividades pedagógicas. Fato, explicado pela origem atribuída a essa função e, pela formação polivalente que recebe, ou como dizem Evangelista e Triches (2012), um “superprofessor” que, se ouvido, irá resolver todos os problemas dentro e fora dos muros da escola. Outro aspecto a ser elucidado é o de que não basta estabelecer políticas que definam como obrigatória a atuação do coordenador pedagógico em todas as escolas, seja em esferas municipais, estaduais ou federais, com o compromisso de uma educação pública de qualidade social para todos. Principalmente, haja vista que colocar em prática uma política é processo complexo, De acordo com Ball (2009, p. 305), esse processo se dá entre as políticas escritas e a própria prática que é a ação. Para o autor

[...] a pessoa que põe em prática as políticas tem que converter/transformar essas duas modalidades, entre a modalidade da palavra escrita e a da ação, e isto é algo difícil e desafiador de se fazer. [...] A prática é composta de muito mais do que a soma de uma gama de políticas e é tipicamente investida de valores locais e pessoais e, como tal, envolve a resolução de, ou luta com, expectativas e requisitos contraditórios – acordos e ajustes secundários fazem-se necessários.

Com base no contexto político, que envolve trabalho do coordenador pedagógico, vamos pensar e refletir sobre formação de professores em serviço, também denominada de formação continuada, por esta ser uma das funções do coordenador pedagógico.

2.1.2 Processo de Formação Continuada

Uma questão que muitas vezes permeia o cotidiano da escola é a formação continuada. Ela não é exclusiva da área da educação, de acordo com Gatti (2006, p.04)

[...] nenhuma formação universitária forma um profissional completo. Com o avanço dos conhecimentos não é possível absorver tudo. Todo profissional precisa de uma formação suplementar – que é uma formação permanente com cursos de extensão especialização e no próprio ambiente de trabalho. Os cursos de formação de professores estão abaixo do necessário para o seu desempenho. É preciso repensar isso, com certeza, mas esse não é o único. Outros cursos precisariam ser repensados.

O processo de formação continuada vem de encontro às mudanças que acontecem na sociedade e que acarretam consequências complexas para o processo educativo, influenciando assim o exercício da profissão docente. Nessa perspectiva, Gatti e Barreto (2009, p.203) afirmam que

[...] o processo de formação é definido como um movimento orientado a responder aos diversos desafios que se sucedem no que se poderia identificar como diferentes fases da vida profissional: o início da carreira, o processo de desenvolvimento e os tempos mais avançados em que o professor consolida sua experiência profissional.

A formação continuada como um processo de desenvolvimento pessoal e profissional, entendida como uma necessidade permanente para o desenvolvimento profissional, um processo organizado e constante, que se prolonga por toda a carreira docente, concebendo o professor como um profissional em constante desenvolvimento. Segundo Nóvoa (1992, p.30)

a formação contínua deve capitalizar as experiências inovadoras e as redes de trabalho que já existem [...]investindo-as do ponto de vista da sua transformação qualitativa, em vez de instaurar novos dispositivos de controle e de enquadramento.. A formação implica a mudança dos professores e das escolas, o que não é possível sem um investimento positivo das experiências inovadoras que já estão no terreno.

Além da formação continuada ofertada pela mantenedora, na RMEC o coordenador pedagógico que atua no NRE exerce a função de agente formador, contemplando a segunda dimensão expressa anteriormente. Suas ações partem das necessidades que são evidenciadas ao longo do ano letivo por todos os segmentos da escola (alunos, professores, administração, comunidade etc.). Neste sentido, é primordial o coordenador pedagógico definir estudos, palestras, entre outras possibilidades para fazer emergir questões que possam ser discutidas no grupo,

com o objetivo de proporcionar aos professores repensar, reorganizar, resolver os problemas e necessidades identificadas. É por meio desses processos dialógicos, fundados nas preocupações pedagógicas, que o coordenador pedagógico tem suas funções definidas nos documentos da RMEC como sendo a de refletir e construir coletivamente o direito a educação de qualidade social para todos.

Confirmando, as funções desse profissional, o Caderno de Subsídios para a Organização do Trabalho Pedagógico da RMEC (CURITIBA, 2012) descreve que o coordenador pedagógico é um profissional ativo no processo de formação continuada, sendo responsável pela formação dos professores que atuam na escola. Nesse viés, ele precisa estar em constante busca de conhecimento, que venha a contribuir com as necessidades do contexto escolar.

Nesse documento, é definido que o plano de formação continuada da escola organiza ações e contempla componentes curriculares e modalidades, abrangendo ações formativas internas e externas à escola em todos os segmentos, garantindo o suprimento das necessidades pedagógicas de cada profissional. Para tanto, é preciso que o coordenador pedagógico na RMEC efetive ações no sentido de:

- Planejar o processo de formação continuada dos professores, promovendo ações para sua efetivação nas diferentes situações [...];
- Subsidiar a reflexão dos professores no desenvolvimento de suas atividades.
- Promover momentos de estudos, trocas de experiências e partilha dos conhecimentos adquiridos nos cursos de formação realizados pelos professores e demais profissionais, contribuindo com encaminhamentos metodológicos, procedimentos avaliativos, sugestões de leitura, articulados à concepção filosófico-pedagógica da instituição [...];
- Divulgar ao corpo docente, junto com a equipe administrativa, informações sobre eventos de formação continuada oriundos de instituições externas, organizando a participação dos profissionais conforme critérios indicados pela SME, ou por outros critérios, de acordo com a orientação do NRE (CURITIBA, 2012, p.74-75).

Esclarece, ainda, o documento de que esses momentos de formação continuada traduzem um processo no qual os professores se mantêm como autores de suas práticas, uma vez que elas não são negadas, mas transformadas dialeticamente. Nesse sentido, o processo de formação continuada deve se desenvolver com a intenção de influenciar a expressão da prática. É nesta prática que o coordenador pedagógico assume sua função de formador.

Complementando a análise dos documentos da RMEC, buscamos uma leitura para verificar a interface entre os PNE, PEE do Paraná e o PME de Curitiba no que se refere à formação continuada.

2.1.2.1 Formação continuada no PNE, no PEE do Estado do Paraná e do PME do município de Curitiba.

A proposta de um Plano Nacional de Educação teve início no Brasil em março de 1932, período marcado pelo Movimento dos Pioneiros. Na época, havia a necessidade de uma reconstrução educacional. Foram grandes os esforços e vários planejamentos, parcialmente executados ou fragmentados, no âmbito educacional ou de influências regionais que deram origem a um plano de ação, que veio a se transformar em um texto regulamentador de diretrizes fundamentais para a construção de um Plano Nacional de Educação (AZEVEDO, *et al.*, 2010).

A partir da ideia de Plano, a Constituição (1934) estabeleceu, na alínea 'a' do artigo 150, como competência da União, “fixar o Plano Nacional de Educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do País” (BRASIL, 1934). Foi estabelecido, no artigo 152, “um Conselho Nacional de Educação (CNE), cuja principal função seria a de elaborar o PNE” (SAVIANI, 2014). Foi a partir deste contexto que a ideia do PNE se concretizou no Brasil. (QUADRO 4).

O documento Plano Nacional de Educação (PNE), Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014, estabelece metas e estratégias para os próximos 10 anos, que orientam a construção de planos Estaduais e Municipais. Algumas das metas e estratégias definem a formação continuada para os profissionais que atuam no ensino fundamental (BRASIL, 2014).

As metas e suas respectivas estratégias que tratam da formação continuada nos três planos de educação: Plano Nacional de Educação (PNE), Plano Estadual de Educação do Estado do Paraná e Plano Municipal de Educação do município de Curitiba são apresentadas nos quadros 4, 5 e 6, com destaque para o processo de formação continuada no âmbito do Ensino Fundamental em cada um dos planos.

Quadro 4 - Trajetória do PNE (Plano Nacional de Educação).

Ano	Fatos ocorridos na História da Educação.
1932	Manifesto dos pioneiros, momento em que enuncia diretrizes fundamentais e culmina com a formulação de um Plano de reconstrução Educacional.
1934	Estabelece alínea a do artigo 150, como competência da União “fixar o Plano Nacional de Educação”. Prevendo, no artigo 152, um conselho Nacional de Educação (CNE).
1936	Reorganizado o Conselho Nacional de Ensino criado em 1931, passando a vigorar em 1937. “Entregando este documento para Ministro da Educação, denominado como ‘Plano de Educação Nacional’”. Encaminhado à câmara, o referido plano não foi aprovado. Caindo no esquecimento.
1959	Crítica de Anísio Teixeira antes da aprovação do Plano, o argumento do referido autor, era que a divisão dos recursos em partes iguais só iludia. Pois o número de alunos da educação primária, média e superior era relativamente desproporcional. Sendo ele designado a ser relator do Plano. Arquitetando assim, uma fórmula matemática para a solução do problema.
1961	Retomada da ideia do Plano na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu artigo §1º artigo 92 e § 2º que estabeleceram recursos e a elaboração para a execução em prazo determinado.
1964	Momento do Regime Militar, transferência dos educadores para os tecnocratas, tendo que o MEC (Ministério da Educação) ser subordinado ao Ministério da Educação.
1985	Eleição de Tancredo Neves para a Presidência da República, período marcado pela “Nova República”.
1993	No contexto da Nova República foi editado o Plano Decenal de Educação para todos. Este não plano não saiu do papel.
2001	Aprovada em 9 de janeiro de 2001, a Lei nº 10.172, que institui o Plano Nacional de Educação com vigência de 10 anos.
2014	No dia 25 de julho de 2014 foi sancionada pela Presidenta Dilma Rousseff a lei nº 13.005 tendo como emente: Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências.

Fonte: (ENS, *et al*, 2016, p. 96).

Em relação à formação continuada no ensino fundamental (QUADRO 5), o PNE (2014-2024) destaca algumas metas para alcançar a melhoria da educação nacional. Entre elas, a meta 4 aborda a universalização da população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais, acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado. Para isso, as estratégias (4.3, 4.18) contribuíram para a implantação da meta estabelecida. A meta 5 estabelece a efetivação da alfabetização de todas as crianças até o 3ºano do ensino fundamental. Para tanto, a estratégia (5.6) contribuirá na capacitação de professores para alcançar o objetivo proposto na meta 5. E por fim a meta 7, com as estratégias (7.4), enfatiza a qualidade da educação básica, com vista à melhoria do ensino e aprendizagem, bem como para o alcance das médias nacionais do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica).

Quadro 5 – A formação continuada no Ensino Fundamental no Plano Nacional de Educação (PNE)

METAS	ESTRATÉGIAS
<p>Meta 4: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.</p>	<p>4.3) implantar, ao longo deste PNE, salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas.</p> <p>4.18) promover parcerias com instituições comunitárias, profissionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, visando a ampliar a oferta de formação continuada e a produção de material didático acessível, assim como os serviços de acessibilidade necessários ao pleno acesso, participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculados na rede pública de ensino.</p>
<p>Meta 5: alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3o (terceiro) ano do ensino fundamental.</p>	<p>5.6) promover e estimular a formação inicial e continuada de professores (as) para a alfabetização de crianças, com o conhecimento de novas tecnologias educacionais e práticas pedagógicas inovadoras, estimulando a articulação entre programas de pós-graduação stricto sensu e ações de formação continuada de professores (as) para a alfabetização.</p>
<p>Meta 7: fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb:</p> <p>Anos iniciais do ensino fundamental: 5,2 (2015), 5,5 (2017), 5,7 (2019), 6,0 (2021)</p> <p>Anos finais do ensino fundamental: 4,7 (2015), 5,0 (2017), 5,2 (2019), 5,5 (2021)</p> <p>Ensino médio: 4,3 (2015), 4,7 (2017), 5,0 (2019), 5,2 (2021).</p>	<p>7.4) induzir processo contínuo de autoavaliação das escolas de educação básica, por meio da constituição de instrumentos de avaliação que orientem as dimensões a serem fortalecidas, destacando-se a elaboração de planejamento estratégico, a melhoria contínua da qualidade educacional, a formação continuada dos (as) profissionais da educação e o aprimoramento da gestão democrática.</p>

FONTE: (BRASIL, 2014a).

O PEE estabelece (QUADRO 6), na meta 2, estratégias (2.1, 2.7 e 2.28) para universalizar o ensino fundamental de nove anos para toda a população de seis a 14 anos. Para isso, as estratégias apresentam formação continuada aos profissionais da educação, ofertadas por meio de parcerias entre Estado e Município cursos aos profissionais do Magistério atuantes na transição do 5ºano para o 6ºano. Os cursos devem proporcionar também preparação em conteúdos que abordem práticas pedagógicas, políticas públicas voltadas para o desenvolvimento humano e preservação do meio ambiente (QUADRO 6).

Quadro 6 - A formação continuada no Ensino Fundamental no Plano Estadual de Educação (PEE) - Paraná

METAS	ESTRATÉGIAS
<p>Meta 2: Universalizar o Ensino Fundamental de nove anos para toda a população de seis a 14 anos e garantir que pelo menos 95% dos estudantes conclua essa etapa na idade recomendada até o último ano de vigência deste Plano.</p>	<p>2.1 Ofertar formação continuada aos profissionais da educação.</p> <p>2.7 Articular e formalizar parcerias entre Estado e municípios na oferta de formação continuada aos profissionais do magistério que atuam com estudantes em processo de transição do 5.º para o 6.º ano, orientando e subsidiando, teórica e metodologicamente, o planejamento das práticas pedagógicas.</p> <p>2.28 Articular em regime de colaboração com a União e municípios para proporcionar a formação continuada de professores do Ensino Fundamental, instrumentalizando-os para o desenvolvimento de práticas pedagógicas referentes às questões de convivência geracional, políticas públicas voltadas ao envelhecimento humano e educação voltada à preservação do meio ambiente, como previsto na legislação vigente.</p>
<p>Meta 4: Universalizar, para a população de quatro a 17 anos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, o acesso à Educação Básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, de classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.</p>	<p>4.7 Proporcionar a formação continuada de professores da Educação Básica, instrumentalizando-os para o desenvolvimento de práticas pedagógicas específicas para atender às necessidades educacionais especiais de estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.</p>
<p>Meta 5: Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3.º ano do Ensino Fundamental.</p>	<p>5.5 Consolidar a oferta de formação continuada de profissionais do magistério que atuam na alfabetização, inclusive com as especificidades da alfabetização bilíngue para as crianças indígenas e comunidades surdas, em articulação com IES, na oferta de cursos de pós-graduação, e nas demais etapas do nível básico, à luz da política nacional de formação dos profissionais da educação e das diretrizes para os planos de carreira.</p>
<p>Meta 6: Oferecer Educação Integral em tempo integral em, no mínimo, 65% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 60% dos estudantes da Educação Básica, até o final da vigência deste Plano.</p>	<p>6.11 Propiciar formação continuada aos profissionais do magistério e demais trabalhadores da educação, atuantes na Educação Básica da rede pública de ensino, ofertando-lhes atividade de Educação Integral e jornada ampliada, nos formatos de cursos de extensão, aperfeiçoamento e pós-graduação, à luz da política nacional de formação dos profissionais da educação e das diretrizes para os planos de carreira.</p>
<p>Meta 7: Fomentar a qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias estaduais para o Ideb: Anos Iniciais do Ensino Fundamental 5,2 (2015), 6,0 (2017), 6,3 (2019), 6,5 (2021); Anos Finais do Ensino Fundamental 4,7 (2015), 5,2 (2017), 5,6 (2019), 6,0 (2021); Ensino Médio 4,3 (2015), 4,7 (2017), 5,2 (2019), 5,7 (2021).</p>	<p>7.4 Adequar e consolidar o processo contínuo de autoavaliação das escolas de Educação Básica, por meio de instrumentos de avaliação institucional que orientem as dimensões a serem fortalecidas, destacando-se a elaboração de planejamento estratégico; a melhoria contínua da qualidade educacional; a formação continuada dos profissionais da educação e o aprimoramento da gestão democrática.</p> <p>7.6 Promover a formação dos profissionais da educação para o desenvolvimento de projetos técnicos para acompanhamento, desenvolvimento e avaliação dos recursos pedagógicos e para a melhoria e expansão da infraestrutura física da rede escolar.</p>

FONTE: (PARANÁ, 2015).

Já o PME, aprovado em 24 de junho de 2015, homologado como Lei n.º 14.681/2015, contempla um número maior de metas e estratégias, a fim de detalhar mais as ações que incidem diretamente na prática pedagógica (QUADRO 7).

Quadro 7 – A formação continuada no Ensino Fundamental no Plano Municipal de Educação (PME) – Curitiba.

METAS	ESTRATÉGIAS
<p>Meta 2: Universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos(as) estudantes concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PME.</p>	<p>2.13 Ampliar e efetivar a pesquisa, a formação continuada, a aplicação e manutenção de tecnologias educacionais no ambiente escolar, considerando as especificidades da educação especial, das escolas do campo, das comunidades indígenas e quilombolas, e de estrangeiros.</p>
<p>Meta 4: Universalizar para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.</p>	<p>4.5 Implantar, ao longo deste PME, salas de recursos multifuncionais e centros de atendimento educacional especializado, e promover a formação continuada dos professores(as) e pedagogos(as) para o atendimento educacional especializado.</p>
<p>Meta 5: Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental.</p>	<p>5.10 Promover e estimular a formação inicial e continuada dos(os) professores(as) da educação escolar básica para a alfabetização de crianças, com o conhecimento de tecnologias educacionais e práticas pedagógicas inovadoras, priorizando a articulação entre programas de pós-graduação stricto sensu e ações de formação continuada.</p>
	<p>5.11 Garantir para os(as) formadores(as) condições e infraestrutura adequadas, conforme as especificidades de cada rede de ensino.</p>
<p>Meta 6: Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) estudantes da educação básica.</p>	<p>6.16 Garantir a oferta de formação continuada específica para profissionais da educação escolar básica que trabalham em instituições de tempo integral, considerando a implementação de políticas públicas voltadas para o enfrentamento de questões sociais, econômicas, culturais, ambientais, psicopedagógicas e políticas, visando à melhoria da qualidade na educação integral.</p>
<p>Meta 7: Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb: Anos Iniciais do Ensino Fundamental: 5,2 (2015), 5,5 (2017); Anos finais do Ensino Fundamental: 4,7 (2015), 5,0 (2017); Ensino Médio: 4,3 (2015), 4,7 (2017).</p>	<p>7.4 Promover o processo contínuo de autoavaliação das escolas de educação básica, por meio da constituição de instrumentos de avaliação que orientem as dimensões a serem fortalecidas, destacando-se a elaboração de planejamento estratégico, a melhoria contínua da qualidade educacional, a formação continuada dos(as) profissionais da educação escolar básica e o aprimoramento da gestão democrática.</p>
	<p>7.21 Incentivar a formação inicial e promover a formação continuada dos(as) profissionais da educação escolar básica que atuam nas bibliotecas.</p>

FONTE: (CURITIBA, 2015a).

O desafio de cumprir as 20 metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação perpassa pelo “processo de planejamento tendo em vista a organização federativa do Estado brasileiro, com a elaboração e o alinhamento dos planos de educação decenais dos estados e municípios” (BRASIL, 2014b, p. 23). Assim, a elaboração dos planos de educação estadual e municipal precisa estar interligada com as metas estabelecidas pelo plano nacional, de forma hierarquizada.

O recorte aqui determinado na formação continuada, no âmbito do Ensino Fundamental, apresenta 3 metas no PNE, amparadas por 4 estratégias. Já o PEE do estado do Paraná e o PME do município de Curitiba abrangeram de forma mais específica a formação continuada no âmbito do Ensino Fundamental em 5 metas, as quais apontam 8 estratégias (PEE) e 7 estratégias (PME), não deixando de atender às demais etapas de educação básica.

Na esfera municipal, conforme especificado no Quadro 6, o PME (2015-2025) elegeu metas e estratégias para a formação continuada de professores no cenário educacional. Estas passaram a fazer parte do plano de ação da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba (SME), que sistematizou um catálogo de formação direcionada aos funcionários da área educacional e deu origem ao Plano de Formação Continuada da RMEC (2016e).

2.1.2.2 Plano de Formação Continuada da RMEC (2016)

A Prefeitura Municipal de Curitiba (PMC), por meio da Secretaria Municipal de Educação (SME) disponibilizou aos profissionais da rede municipal de educação de Curitiba, o Plano de Formação Continuada (CURITIBA, 2016e), no qual estão relacionados todos os cursos que serão ofertados durante o ano de 2016, indicando o público alvo para cada curso. Este documento possibilita a cada profissional da rede organizar sua proposta de formação para o ano, uma vez que a escolha dos cursos, seminários e encontros de que irá participar é um processo realizado individualmente e em colaboração como o coordenador pedagógico da escola e do NRE, tendo em vista o ano em que atua como professor regente ou como professor corregente. Esse documento, também contribui para que a própria RMEC organize o processo de formação continuada.

O Plano de Formação Continuada de 2016 da RMEC (QUADRO 8) está organizado

[...] por departamentos e coordenadorias, apresentando informações como: ementa do curso, contendo as principais temáticas abordadas durante a ação; participantes (público a que se destina); datas de encontros presenciais; quantidade de vagas e turmas; turno; carga horária total, presencial e a distância; local de realização e período de inscrição (CURITIBA, 2016e).

Quadro 8 – Organização do Plano de Formação Continuada - SME 2016

Departamento	Número de formações ofertadas
Departamento de Educação Infantil	55
Departamento de Ensino Fundamental	101
Departamento de Tecnologia e Difusão Educacional	27
Departamento de Planejamento e Informações	20
Departamento de Logística	9
Coordenadoria de Atendimento às Necessidades Especiais	22
Coordenadoria de Políticas Educacionais para Jovens e Adultos	8
Coordenadoria de Educação Integrada	24
TOTAL de CURSOS	266

FONTE: A autora, com base em Curitiba (2016e).

Para o coordenador pedagógico, no ano de 2016, foram ofertadas 56 diferentes formações, entre cursos, encontros, seminários e oficinas. O quadro 9 apresenta o número de formações de cada departamento no qual o coordenador pedagógico, denominado como pedagogo no Plano de Formação Continuada aparece como participantes (o público destinado a formação).

Quadro 9 - Formações ofertadas para coordenadores pedagógicos no Plano de Formação Continuada – SME 2016.

Departamento	Número de formações ofertadas para coordenadores pedagógicos
Departamento de Educação Infantil	17
Departamento de Ensino Fundamental	21
Departamento de Tecnologia e Difusão Educacional	1
Departamento de Planejamento e Informações	2
Departamento de Logística	3
Coordenadoria de Atendimento às Necessidades Especiais	8
Coordenadoria de Políticas Educacionais para Jovens e Adultos	Oferta para pedagogos especializados, que atuam em Centros Municipais de Atendimento Especializados ou Escolas que atendam a modalidade Especial.
Coordenadoria de Educação Integrada	4
TOTAL	56

FONTE: A autora, com base em Curitiba (2016e).

O Plano de Formação Continuada, da Rede Municipal de Curitiba é um catálogo que dispõe aos profissionais uma relação de cursos em diferentes áreas do conhecimento. Para o coordenador pedagógico, os cursos listados (QUADRO 9), pelas suas características, podem contribuir para o acompanhamento da prática

pedagógica. Muitos desses cursos são destinados para professores e pedagogos, como nomeados no plano de formação. Esse documento não apresenta a concepção de formação continuada da RMEC, sendo sua função apresentar “a programação das Ações Formativas (semanas, seminários, encontros, cursos, oficinas, entre outros) previstas para o ano de 2016” (CURITIBA, 2016e). O objetivo do plano é de cunho consultivo, para que os profissionais da rede possam planejar em quais ações formativas irão participar.

Os planos de educação, formulados pelas esferas federal, estadual e municipal, regulamentam o processo de formação continuada tanto em sistema de ensino quanto no interior da escola. No Município de Curitiba, como indicado no quadro 7, o plano de formação contempla a oferta/disponibilidade de cursos para fomentar o processo de formação em serviço. Neste ensejo, o processo de formação continuada oportuniza ao docente a construção de sua trajetória profissional.

2.1.3 Função formativa do coordenador pedagógico

Todos que trabalham na educação reconhecem a necessidade de uma coordenação ou orientação para a realização do trabalho pedagógico no âmbito escolar. Na maioria dos sistemas de ensino brasileiro, essa função é desempenhada pelo coordenador pedagógico, responsável por articular e formalizar a formação na escola (PLACCO; SOUZA; ALMEIDA, 2012a).

O processo de formação continuada engloba ações realizadas na escola pelo coordenador pedagógico. Porém, muitas vezes, nem o próprio coordenador reconhece sua função de formador. Christov (2009a, p.09) ressalta que

[...] a atribuição essencial do coordenador pedagógico está, sem dúvida alguma, associada ao processo de formação em serviço de professores. Esse processo tem sido denominado de educação continuada, tanto nos textos oficiais de secretarias municipais e estaduais de educação como na literatura recente sobre formação em serviço.

Os cursos oferecidos pelas mantenedoras, seja na escola ou em espaços destinados para a formação, são considerados educação continuada ou formação continuada, como já foi denominada anteriormente nesta pesquisa. A pesquisa de Mizara, Ribeiro e Bezerra (2014, p. 622) aponta como atribuição do coordenador pedagógico “a responsabilidade de mediar a proposta de formação docente em seu contexto, de modo a promover reflexão sistemática acerca do trabalho desenvolvido

no cotidiano da sala de aula”, logo, efetiva-se assim a formação continuada em serviço.

A função formativa faz parte da prática do coordenador pedagógico. Ser formador é um papel complexo e processual, pois na medida em que o coordenador intervém na formação do professor, em situação inversa, o mesmo com ele acontece, pois a troca de conhecimento enriquece os envolvidos no processo de formação. Pelissari (2007, p.28) destaca que

[...] aprender novas formas de ensinar professores pressupõe para testá-las, avaliar seus defeitos, realizar ajustes, reavaliá-las. É preciso ter a oportunidade de trabalhar com seus pares – dentro e fora da escola – partilhar, além de ideias e conhecimentos, os sucessos e as dificuldades desse ofício especializado em transformar práticas de professores.

A reflexão acerca de todos os papéis que englobam a função do coordenador pedagógico, em especial a de formador, acarreta em compreender o seu papel no meio escolar e a importância do mesmo. Pelissari (2007, p.28) estabelece seis desafios para o formador (QUADRO 10).

Quadro 10 - Os Seis Desafios do Formador

Os seis desafios do formador (Cristiane Pelissari)
Criar um contexto investigativo de formação.
Analisar as necessidades formativas dos professores.
Analisar as práticas dos professores em sala de aula.
Atuar em trânsito entre o papel de professor e de formador.
Compreender os processos de aprendizagem do adulto-professor.
Fazer parte de um coletivo de formadores: o trabalho colaborativo.

Fonte: Adaptação do texto “Os seis desafios do formador” de Cristiane Pelissari.(2007, p.31-34)

Nos últimos anos, as legislações, sejam no âmbito federal, estadual ou municipal, apresentam a formação continuada de professores como um dos vértices que irá aumentar a qualidade de ensino. De fato, a formação continuada proporciona essa reflexão e oportuniza o repensar da prática. A escola tem se tornado um grande locus de formação, possibilitando por meio do trabalho dos coordenadores pedagógicos a formação em serviço conforme a necessidade do contexto escolar.

A função formativa precisa ser colocada como prioridade pelos profissionais da escola, como Fusari (2006, p. 22) ressalta sobre as condições de trabalho e a visão que o grupo necessita ter a respeito do espaço de formação, assim a formação “não será percebida como eventual, esporádica, mas como algo inerente ao trabalho educativo que a escola realiza”.

3 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Nesse capítulo, a Teoria das Representações Sociais proposta por Moscovici a luz dos teóricos que a estudam se constitui no aporte teórico para o presente estudo. Para tanto, abordaremos um breve histórico da teoria, destacando suas definições e objetivos. Apresentamos as diferentes abordagens das Representações Sociais, enfatizando a estrutural e nela, a Teoria do Núcleo Central, apoiando-se em Abric (2000, 2001).

A fundamentação do presente estudo está delineada a partir dos trabalhos dos seguintes autores: Arruda (2014); Guareschi e Jovchelovitch (2013); Ens e Behrens (2013); Alves-Mazzotti (2008); Marková (2006); Campos (2003); Jodelet (2001; 2011); Moscovici (1978; 2015); Sá (1996; 1998); entre outros.

3.1 TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

A Teoria das Representações Sociais (TRS) foi idealizada por Serge Moscovici, na década de 1960 e, inicialmente, por ele descrita na obra: “*La psychanalyse, son image et son public*”⁸, publicada no ano de 1961 (ENS; BEHRENS, 2013, p. 89). O autor inseriu a concepção de “representação social em seu estudo pioneiro das maneiras como a psicanálise penetrou o pensamento popular na França” (DUVEEN, 2015, p. 9).

Moscovici (2015, p. 45) ancorou-se nos estudos de Émile Durkheim sobre representações coletivas, ou seja, a tomou como ponto de partida para explicar que “[...] do ponto de vista de Durkheim, as representações coletivas abrangiam uma cadeia completa de formas intelectuais que incluíam ciência, religião, mito modalidades de tempo e espaço, etc”. Nesse ensejo, Oliveira (2012, p. 70) argumenta que, na perspectiva de Durkheim, as representações coletivas permitem “que o grupo exista, torna inteligível a realidade que o cerca, além de colocar em relação representações sobre novos e antigos fenômenos, uma das possibilidades teórico-metodológicas mais comuns desde algum tempo, em trabalhos de pesquisa exploratórios”.

⁸ Seu estudo: *La Psychanalyse: Son image et son public* foi publicado em 1961 na França. No Brasil, foi publicado completo no ano de 2011. (ENS, BEHERENS, 2013)

A partir do conceito de representações coletivas de Durkheim, Moscovici desenvolveu o conceito de representação social, destacando as singularidades de determinado grupo social, pois as representações são

“[...] fenômenos que necessitam ser descritos e explicados. São fenômenos específicos que estão relacionados com um modo particular de compreender e se comunicar - um modo que cria tanto a realidade como o senso comum [...] é para enfatizar essa distinção que eu uso o termo 'social' em vez de 'coletivo'” (MOSCOVICI, 2011, 49 - grifos do autor).

Tendo como base essa concepção, Moscovici (1961) “renovou a análise, insistindo sobre as especificidades dos fenômenos representativos nas sociedades contemporâneas, caracterizadas por: intensidade e fluidez das trocas e comunicações; desenvolvimento da ciência; pluralidade e mobilidade sociais” (JODELET, 2001, p. 22).

Nesse ensejo, Duveen (2015, p. 14) corrobora, ao destacar que as representações coletivas, para Durkheim, tem o significado de manter a sociedade coesa, ou seja, “conservar ou preservar o todo contra qualquer fragmentação ou desintegração”. Já para Moscovici, as questões pertinentes são voltadas às mudanças da sociedade, do movimento dos processos sociais, pois “é no curso de tais transformações que a ancoragem e a objetivação se tornam significantes” (p.15).

Desta forma, Moscovici “constatou que a concepção de representação não era estática, e, sim, ‘estruturas dinâmicas operando em um conjunto de relações e de comportamentos que surgem e desaparecem, junto com as representações’” (MOSCOVICI, 2003 *apud* ENS; BEHRENS, 2013, p. 94).

Para chegar ao campo da Psicologia Social, Moscovici percorreu caminhos de pesquisa pela antropologia, sociologia e psicologia. Todo esse percurso proporcionou a análise sobre o indivíduo e sua relação com a sociedade, observando que o indivíduo não pode ser separado do meio em que vive, não podendo ser estudado isoladamente. Logo, “a relação indivíduo-sociedade é indissolúvel” para o estudo das Representações Sociais (ENS; BEHRENS, 2013, p. 95). Destaca-se ainda que “uma representação social é um conjunto organizado e estruturado que comporta informações, crenças e atitudes, constituindo um sistema sociocognitivo particular [...]” (PULLIN; ENS, 2013, p. 202). Em seus estudos, Jodelet (2001, p. 21) apresenta as representações sociais como

[...] fenômenos complexos sempre ativados e em ação na vida social. Em sua riqueza como fenômeno, descobrimos diversos elementos (alguns, às vezes, estudados de modo isolado): informativos, cognitivos, ideológicos, formativos, crenças, valores, atitudes, opiniões, imagens, etc. Contudo, estes elementos são organizados sempre sob a aparência de um saber que diz algo sobre o estado da realidade. É esta totalidade significativa que, em relação com a ação, encontra-se no centro da investigação científica, a qual atribui como tarefa descrevê-la, analisa-la, explica-la em suas dimensões, formas, processos e funcionamento.

Nesta perspectiva, Abric (2000, p. 27) destaca que “o sucesso dessa teoria é o testemunho da renovação do interesse pelos fenômenos coletivos, e mais exatamente pelas regras que regem o pensamento social. O estudo do pensamento ‘ingênuo’, do ‘senso comum’ aparece a partir de então como essencial”. O senso comum, de acordo com Moscovici é a transformação da ciência naquilo que é familiar à sociedade, destacando que “a ciência antes era baseada no senso comum e fazia o senso comum menos comum; mas agora senso comum é a ciência tornada comum” (MOSCOVICI, 2015, p.60).

A Teoria das Representações Sociais tem seu escopo na inter-relação entre sujeito e objeto e na construção do conhecimento, seja ele individual ou coletivo (CRUSOÉ, 2004). O estudo revela que a TRS não realiza distinção entre sujeito e objeto, pois “o objeto está inscrito num contexto ativo, sendo este contexto concebido pela pessoa ou grupo, pelo menos parcialmente, enquanto prolongamento do seu comportamento, de suas atitudes e das normas às quais se refere” (ABRIC, 2000, p. 27), justificando assim a inter-relação entre sujeito e objeto. Para Moscovici (1978, p. 41) “as representações sociais são entidades quase tangíveis” e possui uma tríade perspectiva, com o foco no sujeito, no objeto e no outro (FÁVERO, 2005). As representações sociais são oriundas de interações humanas, sejam elas entre indivíduos ou grupos, ou seja, a representação social atua “tanto na medida em que ela possui uma contextura psicológica autônoma como na medida em que é própria da nossa sociedade e de nossa cultura” (MOSCOVICI, 1978, p. 45)

Segundo Alves-Mazotti (2008, p. 22-23) na TRS

[...] parte-se da premissa de que não existe separação entre o universo externo e o universo interno do sujeito: em sua atividade representativa, ele não reproduz passivamente um objeto dado, mas, de certa forma, o reconstrói e, ao fazê-lo, se constitui como sujeito, pois, ao apreendê-lo de uma dada maneira, ele próprio se situa no universo social e material.

A TRS tem seu objeto de estudo legitimado o “saber ingênuo”, também chamado de senso comum. Ao caracterizar a representação social, Jodelet (2001, p. 22) complementa que a representação social “é uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada com um objeto prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”. Neste viés, Moscovici (1978, p. 48) argumenta que nas representações sociais, não existe segmentação entre o sujeito e o objeto, pois “o objeto está inscrito num contexto ativo, dinâmico, pois que é parcialmente concebido pela pessoa ou a coletividade como prolongamento de seu comportamento e só existem para eles enquanto função dos meios e dos métodos que permitem conhecê-lo”. Sobre a relação entre o objeto e o sujeito, Favoreto (2013, p. 65) destaca que

[...] ao integrar as características do objeto às experiências e ao padrão de normas e atitudes do sujeito, a representação reestrutura a realidade, permitindo visão geral e única tanto do objeto quanto do sujeito. A representação age como um esquema de interpretação que permeia as relações dos sujeitos, assim como seu contexto físico e social, ditando comportamentos e práticas.

O indivíduo está em constante transformação pelo meio social em que vive. Deste modo, pode-se considerar que as representações dominantes da sociedade interferem no processo de formação individual. De acordo com Moscovici (2001, p. 49), o “indivíduo sofre a pressão das representações dominantes na sociedade [...] Portanto, cada tipo de mentalidade é distinto e corresponde a um tipo de sociedade, às instituições e às práticas que lhe são próprias”, assim as “representações são ao mesmo tempo, construídas e adquiridas” (p. 62).

Nessa perspectiva, as representações, segundo Moscovici (1978, p. 51) apontam “o campo das comunicações possíveis, dos valores ou das ideias presentes nas visões compartilhadas pelos grupos, e regem, subsequentemente, as condutas desejáveis ou admitidas”.

Ainda sobre o conceito de representações sociais, Guareschi e Jovchelovitch (2013) afirmam que as representações são fenômenos que envolvem a dimensão afetiva, cognitiva e social. E, esclarecem que “o fenômeno das representações sociais, e a teoria que se ergue para explicá-lo, diz respeito à construção de *saberes sociais* e, nessa medida, ele envolve a cognição”(p. 19 – grifos dos autores). Então, dizem eles “a construção da significação simbólica, é, simultaneamente, um ato de

conhecimento e um ato afetivo” (p. 19), pois a cognição e o afeto que existem nas representações sociais estão imbricados no contexto social.

Sobre o sentido das representações sociais, Moscovici (1978, p. 67) aponta as representações como “um conjunto de preposições, reações e avaliações, que dizem respeito a determinados pontos, emitidas aqui e ali, no decurso de uma pesquisa de opinião ou de uma conversação, pelo ‘coro’ coletivo de que cada um faz parte, queira ou não”. De modo que os conjuntos apresentados são organizados de diferentes maneiras, conforme o local que estão inseridos, formando o que Moscovici (1978, p. 67) chama de “universos de opinião”, uma vez que “cada universo tem três dimensões: a atitude, a informação e o campo de representação ou imagem” (p. 67).

Ao discutir as três dimensões, Moscovici (1978, p. 67) coloca que a informação está vinculada a “organização dos conhecimentos que um grupo possui a respeito de um objeto social”, a imagem “ao conteúdo concreto e limitado das proposições atinentes a um aspecto preciso do objeto da representação” (p. 69) e a atitude beneficia a “orientação global em relação ao objeto da representação social” (p. 70). Ao juntar as três dimensões de uma representação, tem-se uma “panorâmica do seu conteúdo e do seu sentido” (p. 71), assim pode-se “concluir que uma pessoa se informa e se representa alguma coisa unicamente depois de ter adotado uma posição, em função da posição tomada” (p. 74).

Para estudar os processos que geram representações sociais, Moscovici (2015) considerou ser fundamental compreender como funcionam os dois determinantes em sua teoria: a objetivação e a ancoragem.

Ao falar em ancoragem em RS, Moscovici (2015) explica que ao depararmos com novas representações, conceitos já estabelecidos são carregados, no sentido de ler a realidade e agir sobre ela de maneira objetiva. Com o contato com novas representações, o “eu” sofre um desequilíbrio, desestabilizando assim informações que já haviam sido cristalizadas. Dessa forma a mente reclassifica tais informações:

[...] pela classificação do que é inclassificável, pelo fato de se dar um nome ao que não tinha nome, somos capazes de imaginá-lo, de representá-lo. De fato, representação é, fundamentalmente, um sistema de classificação e de denotação, de alocação de categorias e nomes. A neutralidade é proibida pela lógica mesma do sistema, onde cada objeto e ser devem possuir um valor positivo ou negativo e assumir um determinado lugar em uma clara escala hierárquica. Quando classificamos uma pessoa entre os neuróticos, ou judeus ou os pobres, nós obviamente não estamos apenas colocando um fato, mas avaliando-a e rotulando-a (MOSCOVICI, 2015, p. 62).

Esta classificação dá forma a uma nova realidade, ou seja, dará uma abertura para novas representações. A esse processo, Moscovici (2015) denomina de Ancoragem.

A ancoragem torna familiar o que não fazia parte do contexto social. De acordo com Moscovici (2015, p. 61-62) ancorar “é classificar e dar nome as coisas. Assim, consegue-se imaginar e representar essas coisas, objetos, pessoas em determinada categoria e rotulá-las com nomes conhecidos. Chega-se assim a uma teoria da sociedade e da natureza humana”. A ancoragem acontece quando a representação social é formada por um determinado grupo social e nele está fixada.

Já a objetivação, diz Moscovici (2015, p. 71)

[...] une a ideia de não-familiaridade com a de realidade, torna-se a verdadeira essência da realidade. Percebida primeiramente como um universo puramente intelectual e remoto, a objetivação aparece, então, diante de nossos olhos, física e acessível. Sob esse aspecto, estamos legitimados ao afirmar, com Lewin, que toda representação torna real. – realiza, no sentido próprio do termo- um nível diferente da realidade. Esses níveis são criados e mantidos pela coletividade e se esvaem com ela. Não tendo existência por si mesmos.

A objetivação consiste na construção de um determinado conhecimento, tornando-se uma imagem que também pode modificar uma representação. Logo, Moscovici (2015, p. 71) descreve que objetivar é "descobrir a qualidade icônica de uma ideia, ou ser impreciso; é reproduzir um conceito em uma imagem". Ela concretiza na realidade, onde o indivíduo “torna a representação real – realiza, no sentido próprio do termo – um nível diferente de realidade”. Complementando o autor esclarece que

[...] Comparar e já representar, encher o que está naturalmente vazio, com substância. Temos apenas de comparar Deus com um pai e o que era invisível, instantaneamente se torna visível em nossas mentes, como uma pessoa a quem nós podemos responder como tal (MOSCOVICI, 2015, p. 72).

O estudo da Teoria das Representações Sociais é amplo, concomitante com o próprio conceito de representação social, algo complexo, o que torna difícil sua definição. Nesse sentido, o próprio Moscovici (1978, p.41) relata sobre a dificuldade de compreensão do conceito de representações sociais ao afirmar

[...] se a realidade das representações sociais é fácil de apreender, não é o conceito. Há muitas razões para isso. Razões históricas, em grande parte, e é por esse motivo que se deve deixar aos historiadores a incumbência de descobri-las. Quanto as razões não históricas, reduziram-se todas a uma

única: a sua posição “mista”, na encruzilhada de uma série de conceitos sociológicos e de uma série de conceitos psicológicos.

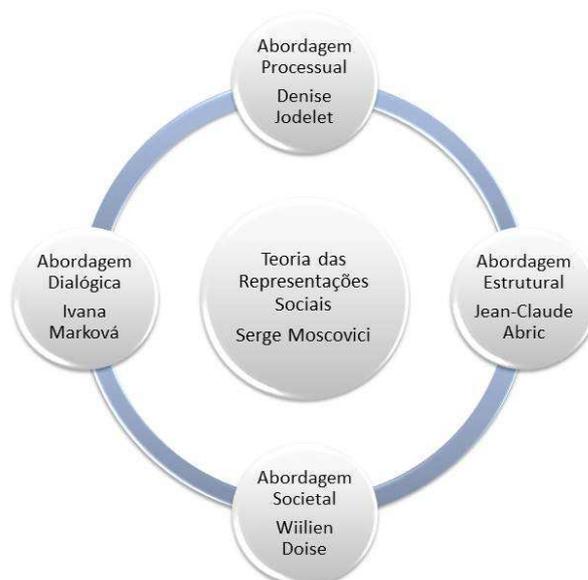
Buscando desvelar a complexidade da Teoria das Representações Sociais, vários estudiosos pesquisaram e aprofundaram os estudos sobre a TRS, desvendando diferentes abordagens da teoria, o que vem possibilitando estudos que aprofundam e mostram a interconexão da TRS com diferentes áreas do conhecimento, destacando dentre elas, a educação.

A proposta da Teoria das Representações Sociais de Moscovici, em sua matriz conceitual, possibilitou alguns desdobramentos para a realização de pesquisas no campo das representações sociais. A Figura 1 apresenta as diferentes abordagens da TRS e seus principais representantes.

A complexidade da Teoria das Representações Sociais possibilitou que vários pesquisadores desenvolvessem abordagens diferentes, de modo que fosse possível abranger diversas áreas do conhecimento. Jodelet (2001) destaca que a teoria proposta por Moscovici é um viés orientador, uma base referencial para todas as pesquisas que envolvem Representações Sociais, porém, não é o único modelo a ser utilizado, pois de acordo com Jodelet (2011, p. 20-21) ao

[...] longo desses 50 anos após o surgimento desse campo científico, vimos aparecer diversas “escolas” caracterizadas pela existência de um conjunto de pesquisadores que se reúnem ao redor de uma mesma prática marcada por uma associação estreita entre modelo teórico e uma metodologia

Figura 1 - Abordagens da Teoria das Representações Sociais



Fonte: A autora (2017).

Entre as diferentes correntes, está a abordagem processual, presumida por Denise Jodelet, a abordagem estrutural, com a criação da Teoria do Núcleo Central, proposta por Jean-Claude Abric, a abordagem societal ou sociológica, que tem suas convicções em Willien Doise e a abordagem dialógica com uma perspectiva de diálogo com a linguística e a filosofia, estruturada por Ivana Marková (ARRUDA, 2014). O quadro 11 apresenta uma breve descrição das diferentes abordagens.

Na presente pesquisa, a opção é pela abordagem estrutural, por meio da Teoria do Núcleo Central, proposta por Abric (2000, 2001), apresentada no item 3.1.1.

Quadro 11 - As diferentes abordagens da Teoria das Representações Sociais

PRECURSOR	ABORDAGEM	CARACTERÍSTICAS
Denise Jodelet	Processual	Estuda as questões fundamentais da teoria das representações sociais por meio da sociogênese, a construção da representação a partir dos conceitos de objetivação e ancoragem. Jodelet foi a principal colaboradora de Serge Moscovici.
Willien Doise	Societal	A abordagem societal surgiu no grupo de Genebra, seus estudos são baseados nas concepções do indivíduo e/ou funcionamento societal, a partir da descrição detalhada dos sistemas de organização e de comunicações do grupo social. Apresenta em seus estudos a relação entre a linguagem, a ideologia e as representações sociais.
Ivana Marková	Dialógica	A proposta idealizada por Marková estuda as representações sociais pelo viés da dialogicidade, já que a comunicação tem função fundamental na formação das representações sociais uma vez que são construídas no processo de interação entre as pessoas.
Jean-Claude Abric	Estrutural	É intitulada de Teoria do Núcleo Central (TNC), pois propõe um encaminhamento metodológico para análise do provável Núcleo Central das representações sociais. A TNC defende que as representações sociais são estruturadas em dois sistemas: o central e o periférico.

Fonte: A autora (2017), com base em Jodelet (2001), Favoreto (2013), Marková (2006), Doise (2002), Arruda (2014).

3.1.1 Abordagem Estrutural da Teoria das Representações Sociais: a Teoria do Núcleo Central e as Funções das Representações Sociais.

A abordagem estrutural das representações sociais apresenta a Teoria do Núcleo Central (TNC) como uma abordagem complementar a Teoria das Representações Sociais idealizada por Moscovici. O intuito da Teoria do Núcleo Central é “proporcionar descrições mais detalhadas de certas estruturas hipotéticas, bem como explicações de seu funcionamento, que se mostrem compatíveis com a teoria geral” (SÁ, 1996, p. 51).

Jean Claude Abric (2000, 2001) apresenta quatro funções essenciais das representações sociais. São elas: a função cognitiva, a função identitária, a função de orientação e a função justificadora. Abric (2000, p. 28) destaca que “as representações têm um papel fundamental na dinâmica das relações sociais e nas práticas”, justificando assim as quatro funções.

A função cognitiva, ou função do saber, oportuniza o conhecimento da realidade e sua explicação. É a prática do senso comum, pois “permitem que os atores sociais adquiram conhecimentos e os integram em um quadro assimilável e compreensível para eles próprios, em coerência com seu funcionamento cognitivo e os valores aos quais eles aderem” (ABRIC, 2000, p. 28-29).

Já a função identitária, define a identidade e garante a especificidade de determinado grupo. Assim, as representações situam “os indivíduos e os grupos no campo social (permitindo) a elaboração de uma identidade social e pessoal gratificante, ou seja, compatível com sistemas de normas e de valores social e historicamente determinados” (ABRIC, 1994 apud SÁ, 1996, p. 44). Logo, a função identitária esclarece que além do coletivo, a identidade do sujeito também permeia a representação social.

A função de orientação é responsável por nortear comportamentos e práticas do sujeito, pois “a representação intervém diretamente na definição da finalidade da situação, determinando assim, a priori, o tipo de relações pertinentes para o sujeito” (ABRIC, 2001, p. 16). A representação social também tem a função de justificar atitudes e comportamentos, pois “permitem aos atores explicar e justificar suas condutas em uma situação ou em relação aos seus participantes” (ABRIC, 2001, p.17).

A partir dessas funções, Abric propôs em sua abordagem estrutural das representações sociais: a Teoria do Núcleo Central, em 1976. A principal hipótese que o autor destaca é que “toda representação social está organizada em torno de um núcleo central e um sistema periférico” (MACHADO; ANICETO, 2010, p.352).

Com essa teoria, Abric (2000) defende que qualquer representação social caracteriza-se pela presença de dois sistemas: um central e outro periférico. Em suas palavras:

O núcleo central é determinado, de um lado, pela natureza do objeto representado, de outro, pelo tipo de relações que o grupo mantém com este objeto e, enfim, pelo sistema de valores e normas sociais que constituem o meio ambiente ideológico do momento e do grupo (ABRIC, 2000, p. 31).

O núcleo central (QUADRO 12) desempenha duas funções: a função geradora e a função organizadora. Este núcleo tem a propriedade de elemento mais estável da representação, “aquele que assegura a continuidade em contextos móveis e evolutivos. Ele será, dentro da representação, o elemento que mais vai resistir à mudança” (ABRIC, 2000 p. 31). Nesse mesmo sentido, Sá (1996, p. 72) argumenta a respeito da estabilidade do núcleo central, uma vez que “essa propriedade é responsável pela possibilidade de identificação de diferenças básicas entre as representações”.

Quadro 12 - Síntese das propriedades do sistema central e do sistema periférico de uma representação, segundo Abric.

SISTEMA CENTRAL	SISTEMA PERIFÉRICO
Ligado à memória coletiva e à história do grupo	Permite a integração de experiências e histórias individuais
Consensual Define a homogeneidade do grupo	Tolera a heterogeneidade do grupo
Estável Coerente Rígido	Flexível Tolera as contradições
Resiste às mudanças	Evolutivo
Pouco sensível ao contexto imediato	Sensível ao contexto imediato
Funções: Gera o significado da representação Determina sua organização	Funções: Permite a adaptação à realidade concreta Permite a diferença de conteúdo

Fonte: Abric (2000, p. 34).

Em torno do núcleo central estão organizados os elementos periféricos. “Eles constituem o essencial do conteúdo da representação: seus componentes mais acessíveis, mais vivos e mais concretos” (ABRIC, 2000 p.31). No entanto, esse

núcleo está envolvido pelo sistema periférico, que concerne certa flexibilidade aos novos dados e conhecimentos, tendo em vista, que oferece menos resistência. O núcleo central carrega elementos propensos a alterar e se transformar por uma mudança da natureza ou dos elementos periféricos. O fato é que, quando o núcleo central é posto em questão, sofre uma transformação e essa transformação por vezes muda decisivamente a sua significação.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

O presente capítulo descreve os caminhos percorridos para a concretização desta pesquisa, alicerçada na abordagem estrutural de Abric (2001), para averiguar o conteúdo das representações sociais de coordenadores pedagógicos da RMEC..

Os autores que fundamentaram o percurso metodológico da pesquisa são: Bardin (2016); Creswell (2014); Camargo e Justus (2013); Wachelke e Wolter (2011); Alami, Desjeux e Guarabua-Moussaoui (2010); Abric (2001, 2000); Bogdan e Biklen (1994); Sá (1996, 1998), entre outros.

4.1 ABORDAGEM DA PESQUISA

Para desenvolver a presente pesquisa, de natureza psicossocial, optamos pela abordagem qualitativa e pela abordagem estrutural da Teoria das Representações Sociais, por investigarmos aspectos das representações sociais. Não podemos desconsiderar as atitudes e inferências que o sujeito, ao representar, tem como base referenciais, sociais, culturais, políticos, de seu grupo social, entre outros. Sendo assim, esses elementos estão imbricados na construção da representação do objeto.

No campo da Educação, torna-se essencial definir o objeto a ser estudado, o contexto em que está inserido e os possíveis significados a ele atribuídos pelos sujeitos, provenientes das suas experiências.

A pesquisa qualitativa, de acordo com Creswell (2014, p. 49-50)

[...] começa com pressupostos e o uso de estruturas interpretativas/teóricas que informam o estudo dos problemas da pesquisa, abordando os significados que os indivíduos ou grupos atribuem a um problema social humano (grifos do autor).

Da mesma forma, Alami, Desjeux e Guarabua-Moussaoui (2010, p. 19) assinalam que

[...] os métodos qualitativos apresentam um espectro de utilização ao mesmo tempo mais específico e relativamente mais amplo: eles são empregados como métodos exploratórios de um fenômeno social emergente uma nova tecnologia, um novo costume, um novo imaginário societário [...].

Para a investigação do fenômeno social, Creswell (2014) elenca características comuns da pesquisa qualitativa (QUADRO 13).

Quadro 13 – Características comuns da pesquisa qualitativa

CARACTERÍSTICAS	SIGNIFICADOS
<i>Habitat</i> Natural	O pesquisador coleta os dados no ambiente onde o participante vivencia o problema em estudo. Proporciona a aproximação do pesquisador com os indivíduos ao longo do processo da pesquisa.
O pesquisador como instrumento-chave	O próprio pesquisador elabora seus instrumentos de coleta de dados, por meio de exames de documentos, observação do comportamento ou entrevistas.
Múltiplos métodos	Oportuniza ao pesquisador reunir múltiplos métodos para analisar todas as fontes de dados, permitindo a elaboração de categorias que atravessam todas as fontes de dados.
Raciocínio complexo por meio da lógica indutiva e dedutiva	O pesquisador elabora categorias organizando os dados indutivamente até unidades de informação cada vez mais abstratas. Esse processo permite avançar e retroceder entre as temas e os dados, até estabelecer as categorias. Com relação ao pensamento dedutivo, na medida em que as categorias são construídas, elas são constantemente comparadas contra os dados.
Significado dos participantes	O foco do pesquisador é no significado que os participantes dão ao problema da pesquisa, que muitas vezes sugerem outras perspectivas e visões diferentes.
Projeto emergente	As fases do processo da pesquisa podem ser alteradas depois que o pesquisador entra em campo e começa a coletar dados.
Reflexão	O pesquisador se posiciona durante o estudo, indicando sua interpretação das informações no estudo.
Relatório holístico	Proporciona ao pesquisador a elaboração de um esquema geral dos vários fatores que emergem da pesquisa, vinculando o pesquisador pela identificação de interações complexas dos fatores em uma determinada situação.

Fonte: Adaptado de Creswell (2014, p. 50-52).

Ainda sobre a abordagem qualitativa, Bogdan e Biklen (1994, p.47-51) ressaltam as seguintes características:

- A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento [...];
- Os dados coletados são predominantemente descritivos [...];
- A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto. O interesse do pesquisador ao estudar um determinado problema é verificar como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações.
- [...] O 'significado' que as pessoas dão as coisas e a sua vida são focos de atenção especial por parte pesquisador [...];
- Análise dos dados tende a seguir um processo indutivo - processo em que parte-se do particular para o geral [...].

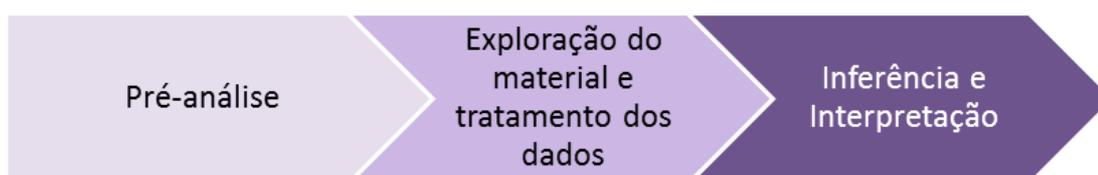
Nessa perspectiva, a abordagem qualitativa, sendo tomada como aporte metodológico de pesquisas em Representações Sociais, possibilita estudar os fenômenos presentes na sociedade, por meio de uma análise psicossocial.

Logo, a Teoria das Representações Sociais possibilita aprofundar o estudo da realidade do fenômeno social, acerca do contexto em que se encontra o objeto ou o sujeito de estudo, considerando as transformações que são delineadas no decorrer do percurso da vida do sujeito.

A pesquisa em Representações Sociais possibilita o estudo de um fenômeno de representação social. Sá (1998, p. 21) enfatiza a relação do fenômeno com o objeto de pesquisa, uma vez que os fenômenos “não podem ser captados pela pesquisa científica de um modo direto e completo”. Assim, os fenômenos se distinguem dos objetos de pesquisa por sua complexidade. Construir um objeto de pesquisa em Representações Sociais é “um processo pelo qual o fenômeno de representação social é simplificado e tornado compreensível pela teoria, para a finalidade da pesquisa” (SÁ, 1998, p. 23).

Ainda sobre o processo metodológico escolhido para essa pesquisa, cabe destacar a combinação da coleta de dados com a análise de conteúdo proposta por Bardin (2016), que organiza a análise de conteúdo em três etapas: 1) pré-análise; 2) exploração do material e tratamento de resultados; 3) inferência e interpretação (FIGURA 2). Estas etapas não são estanques, elas se organizam, podemos dizer num processo dialético, por estarem na dependência uma da outra para acontecerem.

Figura 2 – Etapas da Análise de Conteúdo de Bardin (2016).



Fonte: A autora, 2017.

A etapa da pré-análise consiste em organizar a análise, elencar os documentos que serão analisados, elaborar as hipóteses e objetivos que determinarão a interpretação (BARDIN, 2016). O processo da pré-análise é crucial para a efetivação da análise, pois é o momento de organização do *corpus* e formulação das hipóteses que guiarão o estabelecimento dos objetivos da pesquisa.

Para detalhar a pré-análise, Bardin (2016) a divide em etapas, apresentadas no quadro 15.

Quadro 14 – As etapas da pré-análise

ETAPA		DESCRIÇÃO DA ETAPA
Leitura Flutuante		É “estabelecer contatos com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações”.
Escolha de documentos	É a constituição do <i>corpus</i> da pesquisa. Para tanto Bardin (2016) corrobora com as regras para a definição do <i>corpus</i> .	Regra da exaustividade: Ter acesso a todos os elementos que compõe o <i>corpus</i> .
		Regra da representatividade: A análise pode acontecer a partir de uma amostra, desde que a mesma seja “parte representativa do universo inicial”.
		Regra da homogeneidade: Os documentos selecionados precisam “obedecer a critérios precisos de escolha e não apresentar demasiada singularidade fora desses critérios”.
		Regra de pertinência: “os documentos retidos devem ser adequados, enquanto fonte de informação, de modo a corresponderem ao objetivo que suscita a análise”.
Formulação de hipóteses e objetivos	É definir o propósito da pesquisa e criar suposições para confrontar com os dados. Podem ocorrer com dois procedimentos.	Procedimentos fechados: São caracterizados por técnicas taxonômicas. Acontecem por meio de métodos indutivos, auxiliando a experimentação de hipóteses.
		Procedimentos de exploração: São caracterizados por técnicas sistemáticas. Acontecem por meio de métodos dedutivos, facilitando a construção de novas hipóteses.
Referenciação dos índices e elaboração de indicadores	O índice é uma alusão clara de um determinado tema em uma mensagem	A interligação entre a escolha dos índices com a construção dos indicadores irão operacionalizar os “recortes de texto” em elementos compatíveis com as categorias da análise temática.
	Os indicadores correspondem à frequência deste tema, seja ela de forma relativa ou absoluta.	
Preparação do material		É a “edição” formal do material selecionado.

Fonte: Organizado, com base em Bardin (2016, p.125-131).

Após a pré-análise, acontece a exploração do material, na qual Bardin (2016, p. 131) descreve que esta fase “consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas”.

Para finalizar a organização da análise, o passo seguinte é o tratamento dos resultados obtidos e a interpretação. A partir do tratamento dos dados é que surgem quadros de resultados, diagramas, figuras e modelos que “põem em relevo as informações fornecidas pela análise” (BARDIN, 2016, p.131).

A pesquisa sobre as representações sociais de coordenadores pedagógicos fundamentou-se na Teoria das Representações Sociais idealizada por Serge

Moscovici (1961) e foi analisada de acordo com a Teoria do Núcleo Central proposta por Jean-Claude Abric, juntamente com a análise de conteúdo de Bardin (2016).

A Teoria do Núcleo Central proporciona a análise das representações sociais a partir da abordagem estrutural, e, de acordo com Abric (2000, p.31), ela

[...] pode ser formulada nos seguintes termos: a organização de uma representação social apresenta uma característica específica, a de ser organizada em torno de um núcleo central, constituindo-se em um ou mais elementos, que dão significados à representação.

O núcleo central é estipulado pela natureza do objeto representado, pelas relações que o grupo estudado tem com esse objeto e pelo sistema que rege e constitui o meio ambiente ideológico do grupo e do intervalo de tempo que vivenciam (ABRIC, 2000).

4.2 CAMPO DE PESQUISA

A pesquisa foi realizada na Rede Municipal de Ensino de Curitiba, com profissionais que atuam como pedagogos escolares (nessa pesquisa denominados coordenadores pedagógicos), em escolas e núcleos regionais. Participaram da pesquisa coordenadores pedagógicos chamados de “referência”, que atuam no Núcleo Regional de Educação do Tatuquara e Pinheirinho e coordenadores pedagógicos que atuam em escolas desses núcleos.

4.2.1 Rede Municipal de Ensino de Curitiba – Núcleos Regionais e as Escolas de Ensino Fundamental.

A Rede Municipal de Ensino de Curitiba é organizada de forma descentralizada. O Decreto n.º 543, de 06 de agosto de 1992 (CURITIBA, 1992) aprovou o regimento interno da SME que no artigo 4.º apresenta a estrutura organizacional dessa Secretaria, incluindo a descentralização da rede municipal, em Núcleos Regionais:

Art. 4º - A Secretaria Municipal da Educação tem a seguinte estrutura organizacional básica:

I - Gabinete do Secretário;

II - Equipe de Apoio Técnico e Administrativo;

III - Superintendência;

- IV - Departamento de Ensino;
- V - Departamento de Educação Física;
- VI - Departamento de Informações, Estudos e Pesquisas Educacionais;
- VII - Núcleos Regionais de Educação. (CURITIBA, 1992, p.03).

Atualmente, a RMEC está dividida em 10 Núcleos Regionais: Boa Vista (NRE BV), Boqueirão (NRE BQ), Bairro Novo (NRE BN), Cajuru (NRE CJ), CIC (NRE CICI), Matriz (NRE MZ), Pinheirinho (NRE PN), Portão (NRE PR), Santa Felicidade (NRE SF) e Tatuquara (NRE TQ), este último criado a partir do Decreto n.º 1.088/2015, o que pode ser visualizado na Figura 3 (CURITIBA, 2015b).

A função dos NREs é assim descrita no site Portal Cidade do Conhecimento da Prefeitura Municipal de Curitiba: “O Núcleo Regional de Educação é a unidade organizacional da Secretaria Municipal da Educação responsável pela operacionalização e controle das atividades descentralizadas do nível central”. (CURITIBA, 2016b).

Figura 3 - Mapa das Regionais do município de Curitiba



Fonte: (CURITIBA, 2016a)

Algumas unidades até então lotadas no NRE PN passaram a compor o NRE TQ, responsável por 15 escolas regulares, por 4 escolas de tempo integral e por 18

centros municipais de educação infantil (CMEIs). A Figura 3 apresenta como ficou a divisão das regionais a partir da criação da Regional Tatuquara.

As escolas selecionadas para participarem da pesquisa atuam com diversas modalidades, algumas possuem turmas de Educação Infantil, atendem a Educação Especial e também a Educação Integral.

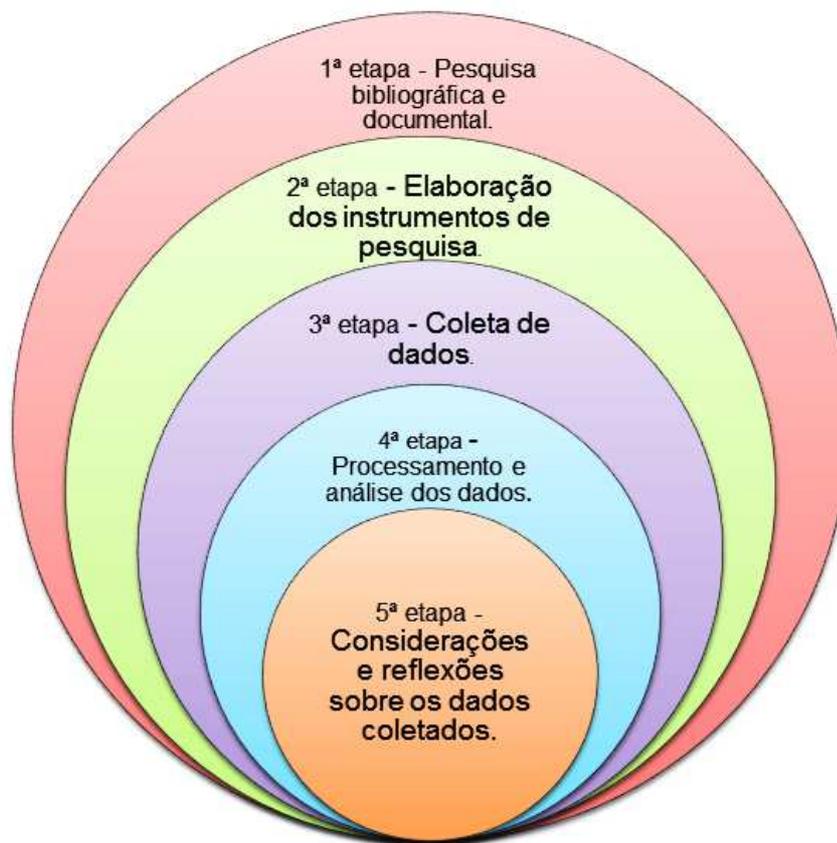
4.3 CAMINHOS DA PESQUISA

Esta pesquisa apoiou-se do contexto das representações sociais sobre a função formativa dos coordenadores pedagógicos que atuam em unidades educacionais e núcleos regionais de educação da SME. Para isso, foi utilizado um questionário sobre o perfil dos participantes (APÊNDICE C) (FERREIRA, 1986) e um teste de evocação livre de palavras (APÊNDICE D), proposto por Vergès (1992 *apud* NASCIMENTO-SCHULZE, 2000), que permitiu, com as informações coletadas, identificar e organizar a estrutura das RS a partir das respostas evocadas a um termo indutor, as quais formam universos semânticos relacionados ao objeto estudado, no caso, às RS da função formativa dos coordenadores pedagógicos que responderam.

A partir dos objetivos específicos propostos, foram delineadas cinco etapas (FIGURA 4) para a realização da pesquisa, as quais ocorreram de maneira simultânea.

Na **1º etapa**, foi realizada uma pesquisa bibliográfica e documental sobre a formação do coordenador pedagógico, as funções que o mesmo exerce, as políticas de formação docente, que envolvem o trabalho do coordenador pedagógico e a sua função formativa, bem como o estudo do aporte teórico da Teoria das Representações Sociais, conceituando-a historicamente, relatando as diferentes abordagens, com ênfase na abordagem estrutural no viés da Teoria do Núcleo Central de Abric.

Figura 4 – Etapas da pesquisa



FONTE: A autora (2017).

A **2ª etapa** abarcou o levantamento teórico, com a elaboração dos instrumentos de pesquisa. Neste momento, foi estabelecido o teste de evocação livre de palavras com o propósito de identificar o conteúdo e a estrutura das representações sociais dos sujeitos pesquisados. Em consonância, produzimos o questionário sociodemográfico para a caracterização dos participantes da pesquisa.

A seleção do campo de pesquisa e dos participantes foi determinada na **3ª etapa** da investigação, ficando estabelecido que a coleta de dados aconteceria com os profissionais da Rede Municipal de Ensino de Curitiba que atuam como pedagogos escolares em unidades educacionais e núcleos regionais. A coleta de dados aconteceu em três momentos, no dia agendado.

O quadro 15 descreve os três momentos que aconteceram na coleta de dados. É importante ressaltar que a aplicação do teste de associação livre de palavras precisa ser realizada de forma simultânea e com o tempo cronometrado, uma vez que, para a obtenção de dados para a identificação das representações sociais, as palavras precisam ser evocadas espontaneamente.

Quadro 15 – Momentos da coleta de dados.

MOMENTOS DA COLETA DE DADOS	
1º momento	Preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ANEXO A) para efetivar a concordância em participar da presente pesquisa;
2º momento	Aplicação da Técnica de Associação Livre de Palavras (APÊNDICE D) com o tema indutor pedagogo formador ⁹ ;
3º momento	Aplicação do questionário sociodemográfico (APÊNDICE C) com questões fechadas e abertas para caracterizar os participantes da pesquisa.

FONTE: A autora (2017).

Durante a **4º etapa**: foi realizado o processamento e a análise dos dados a partir dos fundamentos da abordagem estrutural das Representações Sociais.

A análise das representações sociais na perspectiva da abordagem estrutural – Teoria do Núcleo Central – originou-se a partir do *software* IRAMUTEQ – *Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*. Com este *software*, foi realizada a análise prototípica dos elementos que estruturam as representações sociais, a partir das respostas ao teste de evocação livre de palavras (APÊNDICE D) e a árvore máxima a partir da análise de similitude com o termo indutor “pedagogo formador”, que teve como objetivo verificar o grau de conexão entre os elementos da representação.

Entre as várias opções de análises que o *software* IRAMUTEQ possibilita, estão a análise lexicográfica clássica, uma das funções é verificar a frequência média de palavras e a análise de similitude que, de acordo com Camargo e Justus (2017, p.11), “possibilita identificar as coocorrências entre as palavras e seu resultado traz indicações da conexão entre as palavras, auxiliando na identificação da estrutura do conteúdo de um corpus textual.”

Com os dados coletados a partir do questionário sociodemográfico (APÊNDICE C), foram elaboradas tabelas, a fim de apontar o perfil dos participantes da pesquisa. O quadro 16 apresenta o procedimento de coleta e análise dos dados.

⁹ A opção pelo tema indutor “pedagogo formador” foi em decorrência do Decreto n.º 1313/2016 que define as atribuições do coordenador pedagógico como pedagogo escolar. Como a pesquisa foi realizada no município de Curitiba, os profissionais são denominados como pedagogos e reconhecem esse nome para a função que exercem.

Quadro 16 – Instrumentos e análise dos dados.

COLETA DE DADOS		PROCEDIMENTO DE ANÁLISE
Teste de Evocação Livre de Palavras	Cinco palavras evocadas	Análise prototípica a partir do <i>software</i> IRAMUTEQ (2009) para adquirir os elementos do provável núcleo central e do sistema periférico, a partir da ordem média de evocações (OME).
	Colocação da ordem de importância das palavras evocadas	
	Perguntas abertas sobre a palavra considerada mais importante	Conhecimento do processo de ancoragem e objetivação dos participantes sobre a função formativa.
	Justificativa sobre a escolha da palavra mais importante e a associação da palavra escolhida com o termo indutor.	Interpretação dos elementos do provável núcleo central a partir das frases que justificaram a escolha da palavra mais importante. Análise de similitude para averiguar os graus de conexões entre os elementos do núcleo central.
Questionário Sociodemográfico	Questões fechadas e abertas sobre os participantes	Tabulação dos dados para a elaboração de gráficos e tabelas inerentes a pesquisa.

Fonte: Adaptado de Favoreto (2013) e Antoniacomi (2015).

A **5º etapa** da pesquisa consolidou-se nas considerações e reflexões a respeito dos dados coletados com o aporte da Teoria das Representações Sociais e da bibliografia levantada, com direcionamentos e sugestões para próximas pesquisas sobre o coordenador pedagógico.

4.4 ESCOLHA DOS PARTICIPANTES E O PROCESSO DE COLETA DE DADOS.

Os participantes da presente pesquisa são oriundos dos núcleos regionais de educação do Pinheirinho e Tatuquara, região sul da cidade de Curitiba. A seleção dos participantes deu-se a partir do critério de atuar como coordenador pedagógico (na RMEC denominado como Pedagogo Escolar) seja em escola ou em núcleo regional.

A escolha inicial pelo Núcleo Regional do Tatuquara foi por ser um núcleo criado recentemente, ainda pouco citado em pesquisas acadêmicas. Já na escolha do Núcleo Regional Pinheirinho foi considerado a proximidade das escolas dos núcleos para o processo de coleta de dados.

Após a aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética da PUCPR por meio do parecer consubstanciado n.º 1.824.467/2016 (ANEXO B), entramos em contato com a Secretaria Municipal de Educação do Município de Curitiba (ANEXO C), para

então ser iniciada a coleta dos dados com os profissionais da RMEC. Buscamos os núcleos regionais de educação e escolas para agendar a coleta de dados, esclarecendo que a participação na pesquisa estava sujeita à decisão individual, expressa pela assinatura de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ANEXO A), esclarecendo que qualquer participante pode interromper a sua participação na pesquisa quando desejar.

Destacamos aqui algumas limitações no processo da coleta de dados. A coleta aconteceu ao final do segundo semestre de 2016, momento que é bastante tumultuado nas escolas, principalmente para os coordenadores pedagógicos, que necessitam fechar toda a documentação do ano letivo. A maioria da participação dos coordenadores pedagógicos aconteceu durante uma reunião no núcleo regional de educação. Cabe aqui salientar também que muitos foram receptivos nas escolas e, principalmente nos núcleos regionais, participando da pesquisa.

A tabela 1 apresenta o número de escolas e de participantes de cada núcleo na pesquisa.

Tabela 1 - Identificação dos núcleos regionais de educação, número de escolas e de coordenadores pedagógicos participantes da pesquisa.

NÚCLEOS REGIONAIS SELECIONADOS	NÚMERO DE ESCOLAS	PARTICIPANTES DA PESQUISA	
		ESCOLA	NRE
PINHEIRINHO	18	16	4
TATUQUARA	15	25	6
TOTAL	33	41	10

Fonte: Organizado pela autora (2016).

A amostra de 51 coordenadores pedagógicos no total de 33 escolas e 2 núcleos regionais de educação origina-se pelo número de coordenadores nas escolas, que variam de um a três profissionais, de acordo com o número de estudantes que cada escola atende e pelo número de coordenadores atuantes nos NREs, que também é estabelecido pelo número de escolas atendidas pelo NRE.

4.4.1 Teste de evocação livre de palavras.

A coleta de dados em pesquisas de Representações Sociais pode ser realizada de diversas maneiras. De acordo com Sá (1996, p. 99),

a pesquisa das representações sociais tem se caracterizado, desde o início, por uma utilização bastante criativa e diversificada de métodos e pelo desenvolvimento contínuo de novas técnicas, tanto no que se refere à coleta quanto ao tratamento dos dados.

Para avaliar como será o processo da pesquisa, Wagner (2013, p. 131) destaca que

[...] podemos observar dois usos distintos do conceito de representação, que dependem do interesse explicativo e do procedimento de avaliação do pesquisador. Um uso se refere a) ao sistema de conhecimento de *indivíduos enquanto representativos de grupos específicos*; o outro refere-se b) aos *atributos das unidades sociais per se* (grifos do autor).

Ou seja, um uso está disposto a pesquisar o processo coletivo e o produto social, enquanto o outro demonstra interesse nas particularidades das representações sociais partilhadas entre os sujeitos. A segunda opção colocada “constitui-se dos elementos comuns do conhecimento que é produzido pelas pessoas na amostra” (WAGNER, 2013, p. 132).

Para coletar essa amostra, Abric (2001) distingue dois métodos: o interrogativo e o associativo. Os dois métodos possibilitam recolher a expressão dos sujeitos sobre o objeto da representação em estudo. O método interrogativo utiliza entrevistas, questionários, tabelas indutoras, desenhos e suportes gráficos e aproximação monográfica. Já o método associativo utiliza-se de instrumentos como a associação livre e cartas associativas que permitem que a expressão torne-se mais autêntica, uma vez que os instrumentos operam de maneira mais espontânea, por hipóteses.

O escolhido para essa pesquisa foi o método associativo, por meio de um teste de evocação livre de palavras (APÊNDICE D), na qual Sá (1996) descreve

[...] a associação ou evocação livre, considerada por Abric (1994d) como ‘uma técnica maior para coletar os elementos constitutivos do conteúdo de uma representação’ (p.66), consiste em se pedir aos sujeitos que, a partir de um termo indutor (normalmente, o próprio rótulo verbal que designa o objeto da representação) apresentado pelo pesquisador, digam palavras ou expressões que lhes tenham vindo imediatamente à lembrança” (1996, p. 115 grifos do autor).

O fato das evocações serem espontâneas, de acordo com a lembrança do sujeito, há o fornecimento de elementos subjacentes, que muitas vezes não aparecem em produções discursivas, ou seja, “sondar os núcleos estruturais latentes das representações, enquanto as técnicas mais estruturadas, como o questionário, permitiriam captar as dimensões mais periféricas das representações sociais” (OLIVEIRA *et al.*, 2005, p. 32).

O teste aplicado aos sujeitos da pesquisa contou com algumas etapas em seu procedimento (QUADRO 17).

Quadro 17 - Procedimentos do Teste de Evocação Livre de Palavras

PROCEDIMENTOS	AÇÕES
Palavras evocadas espontaneamente	O sujeito pesquisado registra de maneira espontânea as palavras que lhe vem a mente a partir do termo indutor. Nesta pesquisa, o termo indutor foi “pedagogo formador”.
Enumeração das palavras por ordem de importância	Em seguida da evocação livre de palavras, o sujeito enumera as respostas de 1 a 5, conforme a ordem de importância, colocando 1 para a palavra mais importante e assim por diante.
Justificativa da palavra mais importante	Ao final, é solicitado que o participante escreva a palavra que considera mais importante e justifique a escolha da mesma.

Fonte: A autora (2017).

Durante a análise dos dados, ao considerar a ordem de importância e a ordem de frequência das palavras apresentadas nas respostas, consolida-se o uso do teste de evocação de palavras para a realização da análise prototípica criada por Vergés em 1992 (WACHELKE, 2009).

Uma das técnicas mais utilizadas para a etapa de levantamento de elementos representacionais é a análise prototípica (Vergés, 1992). Trata-se de um procedimento realizado com evocações livres, em que se computam suas frequências e ordem média com que aparecem no discurso em relação às demais palavras (WACHELKE, 2009, p.103).

Ao conciliar a ordem média e frequência das palavras evocadas, Sá confirma a possibilidade de um “levantamento daquelas que mais provavelmente pertencem ao núcleo central da representação, por seu caráter prototípico, ou, nos termos de Moliner (1994a), por sua saliência” (SÁ, 1996, p.117).

Haja vista, que a evocação de palavras permite “a atualização de elementos implícitos ou latentes, que seriam suplantados ou mascarados nas produções discursivas” (OLIVEIRA *et al.*, 2005, p. 575), objetivando a compreender a

“percepção da realidade de um grupo social a partir de uma composição semântica preexistente” (p. 575). A ordem média de evocação (OME) é realizada para verificar a centralidade dos elementos estruturais das representações, já a ordem média de importância (OMI) é a hierarquização das palavras evocadas.

Além da análise a partir da ordem de evocação (ou aparição) das palavras no teste de evocação livre de palavras, podemos considerar a importância das palavras evocadas para aqueles participantes, possibilitando assim o surgimento de elementos que estariam circundados em um discurso pronto e que após uma reflexão possam eclodir (OLIVERA *et al.*, 2005).

O teste de evocação aplicado aos participantes desta pesquisa propôs que fossem numeradas as palavras já colocadas no momento da evocação pelo seu grau de importância de 1 a 5, o que viabilizou a elaboração do corpus tanto para a análise da OME quanto da OMI, trazendo os elementos do provável núcleo central e dos sistemas periféricos.

A comparação entre as duas análises será apresentada no subitem 5.2.3 do capítulo 5 deste trabalho, destacando as alterações e confirmações das posições dos elementos nos quadrantes da análise prototípica. Essa comparação teve o objetivo de definir a hierarquização e ressaltar a saliência dos mesmos.

A opção por comparar a OME com a OMI vai ao encontro da afirmação de Favoreto (2013, p. 86), pois “corroborar com Wachelke (2009, p. 103), quando define a análise prototípica apenas como uma das etapas de um procedimento para a apreensão das representações sociais”.

4.4.2 Sistematização dos dados: o uso do *software* IRAMUTEQ.

Para realizar esta pesquisa optamos pelo uso do *software Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires* – IRAMUTEQ para a sistematização dos dados.

O *software* IRAMUTEQ foi desenvolvido por Pierre Ratinaud e realiza análises estatísticas a partir de *corpus* textuais e matrizes “indivíduo/palavra”. Nesta pesquisa utilizamos a análise de matrizes. Camargo e Justus (2017, p. 26) destacam que

[...] o IRAMUTEQ permite que se trabalhe com matrizes que envolvam variáveis categoriais e listas de palavras, tais quais aquelas utilizadas para analisar tarefas de evocações livres. Nesse caso, o *software* viabiliza contagem de frequência, análise prototípica e análise de similitude. Para

isso, trabalha-se em um banco de dados montado a partir de um arquivo do Open Office Calc.

A análise definida para essa pesquisa foi a Análise Prototípica. Para rodar no *software* IRAMUTEQ os dados provenientes o Teste de Evocação Livre de Palavras são previamente organizados num *corpus* em planilha do *Software Open Office* para a realização da análise prototípica. WACHELKE e WOLTER (2011, p 524), no quadro 18, apresentam algumas informações necessárias para a organização da análise prototípica.

Quadro 18 - Informações essenciais para o relato de análise prototípica.

- Informações referentes ao tratamento de equivalência dado às evocações
- Lematização (redução ao radical), categorização por conteúdo, ou outra possibilidade.
- Informações referentes à distribuição de palavras
- Tamanho da amostra
- Total de evocações
- Frequência média de evocações
- Frequência mínima das evocações para inclusão no quadro (ex.: proporção do total de participantes; corte de frequência pré-estipulado...)
- Informações referentes aos critérios de construção dos quadrantes
- Ponto de corte para frequência entre as zonas de alta e baixa frequência (ex.: frequência maior que a média das formas incluídas na análise; frequência maior que a mediana das formas da análise; escolha por manter uma proporção pré-determinada de evocações na zona de alta frequência; observação de um "salto" na distribuição de Zipf; metade da frequência da forma com mais ocorrências no corpus...).
- Ponto de corte para ordem média de evocações (ex.: ordem correspondente ao ponto médio das possibilidades de resposta da tarefa de evocação; média da ordem de evocação das formas incluídas na análise...).

Fonte: Wachelke, Wolter (2011, p.524).

A análise prototípica é uma técnica desenvolvida para o estudo de representações sociais com o intuito de identificar a estrutura da representação por meio de parâmetros de frequência e ordem da evocação de palavras (WACHELKE e WOLTER, 2011).

Após o processo de lematização, a organização das informações e a determinação do ponto de corte de frequência mínima, o *software* distribui esses elementos, separando-os pelos critérios de frequência e ordem média de evocação - OME (WACHELKE; WOLTER, 2011), em quatro quadrantes, cuja interpretação é ilustrada no Quadro 19.

A organização das palavras nos quadrantes possibilita a estruturação da representação social por meio da análise prototípica, pois ela classifica e distribui os elementos constitutivos da representação entre o provável núcleo central e o sistema periférico.

Quadro 19 - Distribuição das palavras evocadas por quadrante no quadro de quatro casas

<p style="text-align: center;">ZONA DO NÚCLEO CENTRAL Palavras com número elevado de frequência e baixa média de evocações.</p>	<p style="text-align: center;">ZONA DA 1ª PERIFERIA Palavras com número elevado de frequência e alta média de evocações.</p>
<p style="text-align: center;">ZONA DE CONTRASTE Palavras com número baixo de frequência e baixa média de evocações.</p>	<p style="text-align: center;">ZONA DA 2ª PERIFERIA Palavras com número baixo de frequência e alta média de evocações.</p>

Fonte: A autora, adaptado de Favoreto (2013).

No primeiro quadrante, situam-se os elementos de um provável núcleo central, as palavras com alta frequência e baixa média de evocações. Merece destaque a colaboração de Wachelke e Wolter (2009, p. 522) sobre a especificidade do núcleo central de uma representação, pois como explicam e alertam:

Os elementos do núcleo central das representações sociais têm boa probabilidade de estarem representados por algumas das palavras contidas nessa zona. No entanto, cabe ressaltar que não há uma equivalência imediata entre núcleo central e a zona do núcleo na análise prototípica: esta fornece apenas hipóteses de centralidade, que necessitam de verificação por meio de outras técnicas (Sá, 1996; Abric, 2003; Flament & Rouquette, 2003). Talvez apenas em casos em que alguns elementos se destaquem muito dos demais, por exemplo com frequências muito maiores que os demais componentes da zona do núcleo, seja possível afirmar diretamente que se trata de um elemento central.

O segundo quadrante apresenta os elementos considerados da primeira periferia, estes são elementos de grande importância para a estrutura da representação, de maneira secundária. As palavras evocadas que aparecem neste quadrante possuem alta frequência e alta ordem média de evocações. Já o terceiro quadrante, denominado de zona de contraste, as palavras que aparecem são minoritárias, mas podem exercer duas funções distintas: ou são complementares à primeira periferia ou apontam a formação de subgrupos dentro do grupo estudado, possibilitando até a formação de outro núcleo central (WACHELKE; WOLTER, 2009).

Por fim, o quarto quadrante mostra a chamada segunda periferia, com as respostas que podem ser consideradas mais particulares, pois são “elementos pouco salientes nas duas coordenadas, e, portanto menos interessantes para a estrutura da representação do grupo social, trazendo aspectos mais particularizados” (WACHELKE; WOLTER, 2009, p. 523).

Com o apoio dessa proposta metodológica, a pesquisa contou com a participação de 51 coordenadores pedagógicos, que totalizaram 255 palavras evocadas a partir do termo indutor “pedagogo formador”. Cada participante evocou 5 palavras e enumerou-as por ordem de importância.

A transcrição das respostas dos participantes foi realizada em um arquivo em formato *csv*¹⁰ (APÊNDICE E; APÊNDICE F) na qual a primeira coluna identificava o participante da pesquisa, as colunas ao lado denominadas **evoc** continham as palavras evocadas e as colunas denominadas **rang** determinavam a ordem das evocações. A figura 5 mostra parte de como foi o processo da transcrição das respostas dos participantes:

Figura 5 - Exemplo da transcrição das respostas dos participantes de acordo com a ordem média de evocações (OME)

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K
1	par	evoc	rang	evoc	rang	evoc	rang	evoc	rang	evoc	rang
2		1 atencao		1 responsabilidade		2 compromisso		3 respeito		4 apoio	5
3		2 preparo		1 responsabilidade		2 compromisso		3 parceria		4 etica	5
4		3 capacitacao		1 responsabilidade		2 observar		3 respeito		4 estudo	5
5		4 mediacao		1 desafio		2 ajudante		3 leitura		4 flexibilidade	5
6		5 possibilidades		1 qualidade		2 conhecimento		3 respeito		4 suporte	5
7		6 aprendizagem		1 suporte		2 construcão		3 ensino		4 dificuldades	5
8		7 preparo		1 organizacao		2 dominio		3 leitura		4 praticas	5
9		8 pesquisa		1 orientacao		2 preparo		3 esclarecedor		4 dominio	5

Fonte: Elaborado pela autora de acordo com os dados da pesquisa (2016).

Em seguida ao processo de transcrição, foi realizada a lematização (APÊNDICE G), que segundo Oliveira *et.al.* (2005, p.583) é uma “padronização das palavras e termos evocados, para que haja uma homogeneização do conteúdo”, unificando assim palavras com significados próximos, colocando-as sob a mesma designação.

O processo de lematização foi executado no *software* Word, com as palavras organizadas em uma única coluna por ordem alfabética. Favoreto (2013, p. 94) explica que

Na padronização lexical, o tratamento de palavras atende aos seguintes critérios: nas palavras compostas foi considerado o primeiro radical; nas palavras com características semânticas similares, optou-se pela palavra de

¹⁰ CSV - é um formato de arquivo que armazena dados tabelados, possibilitando sua organização em separação, utilizando a vírgula.

maior frequência; e no caso de empate das palavras, optou-se pela forma no singular, pelo gênero masculino e pela forma verbal.

A figura 6 apresenta parte do processo de lematização (APÊNDICE G)

Figura 6 - Exemplo de lematização das palavras evocadas pelos participantes

TRATAMENTO PARA OS TERMOS EVOCADOS – PEDAGOGO FORMADOR		
PALAVRAS EVOCADAS	VOCÁBULOS AGRUPADORES	NÚMERO DE AGRUPAMENTOS
ação	ação	1
parte-da-ação-pedagógica		1
gestor-das-ações-pedagógicas		1
acompanhamento	acompanhamento	1
advogados	advogados	1
ajudante	Ajudante	1
Análise	Analisar	1
Análise de resultados		1
Aperfeiçoamento	Aperfeiçoarmento	1
Apoio	Apoio	2
Aprender	Aprendizagem	1
Aprendizado		1
Aprendizagem		3
Aprimoramento	Aprimoramento	1
Aprofundamento	aprofundamento	1
Articular	Articular	1
Atenção	atenção	1
Atitude-interdisciplinar	Atitude	1
Atualização	Atualização	1
Autonomia	autonomia	1
Autonomia-compartilhada		1
Avaliação	Avaliação	1

Fonte: A autora, a partir dos dados da pesquisa (2016).

Ao concluir o processo de lematização, voltamos ao arquivo do *Open Office* e substituímos as palavras lematizadas. Também foram retirados todos os acentos e sinais gráficos que algumas palavras continham.

Alves-Mazzotti e Maia (2012, p. 75) descrevem como devem ser lidas as informações obtidas na análise prototípica, visto que este, ao calcular a ordem média da evocação das palavras apresentadas pelos participantes, leva em conta [...]

[...] a frequência (f) de uma evocação é o somatório de suas frequências nas diversas posições; a frequência média (fm) é a média aritmética das diversas frequências obtidas por uma evocação. A ordem média de uma evocação (OME) é calculada pela média ponderada obtida mediante a atribuição de pesos diferentes à ordem com que, em cada caso, uma dada evocação é enunciada.

Para estabelecer o índice de ponto de corte para as frequências, Favoreto (2013, p. 95) apoia-se em Pryjma¹¹ (2011) ao colocar que “o pesquisador atribua ao corpus o índice de 10% da amostra de participantes para a frequência intermediária e para a frequência mínima o valor 5% do total”. A presente pesquisa contou com 51 participantes, assim, foram estabelecidas a frequência mínima o índice 2 (5%) e a frequência intermediária 5 (10%). Já para o índice de corte para a ordem média das evocações, Wachelke e Wolter (2011) recomendam o índice 3,00, uma vez que este é a média do número de palavras evocadas, no caso a solicitação de 5 evocações.

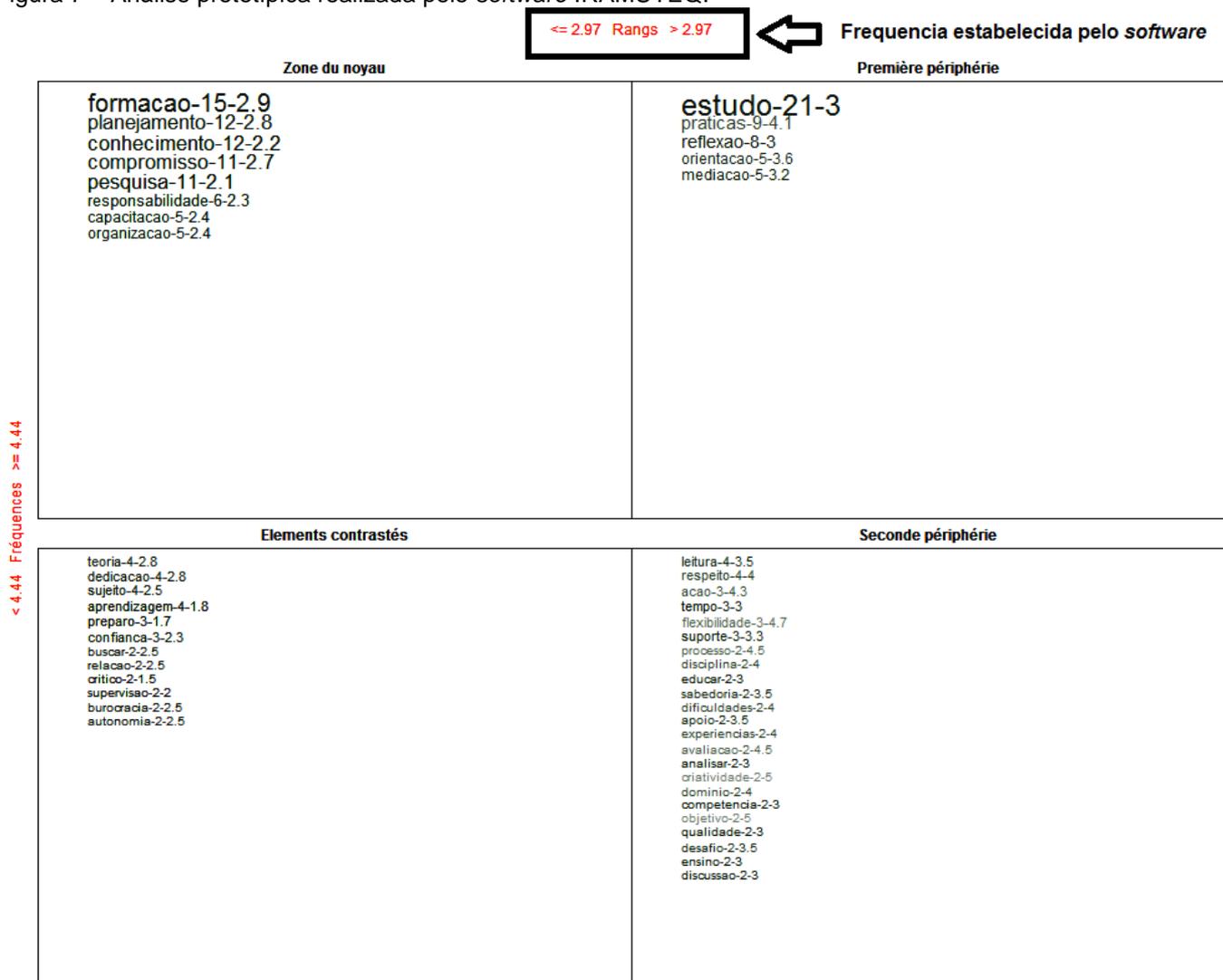
Após a importação dos dados da planilha para o *software* IRAMUTEQ para a realização da análise prototípica, percebeu-se que na janela onde é possível estabelecer a linha de corte, o *software* não possibilita configuração, realizando assim a média de frequência entre todas as palavras, sem considerar a frequência mínima e a frequência intermediária. Assim, foram importados os dados para o *software*, a frequência estabelecida pelo programa foi o índice 2,97, conforme indica a figura 7.

Ao acessar o quadro de quatro casas gerado pelo *software*, o fato da palavra mais evocada estar presente na zona da primeira periferia foi algo determinante a ser considerado, destacando a necessidade de confirmação da análise de dados por outro meio/caminho para que houvesse a confirmação da OME da palavra mais evocada na pesquisa.

Optou-se então em realizar, novamente, todos os cálculos para a análise prototípica de forma manual, aplicando a uma planilha do *software Microsoft Excel* a seguinte fórmula “=SOMA (células com a ordem de evocação)/número de vezes que a palavra foi evocada”.¹² A partir desta fórmula, foi possível chegar a OME das palavras evocadas e elaborar o quadro de quatro casas para a análise prototípica. A figura 8 apresenta a forma de organização da planilha para a realização dos cálculos.

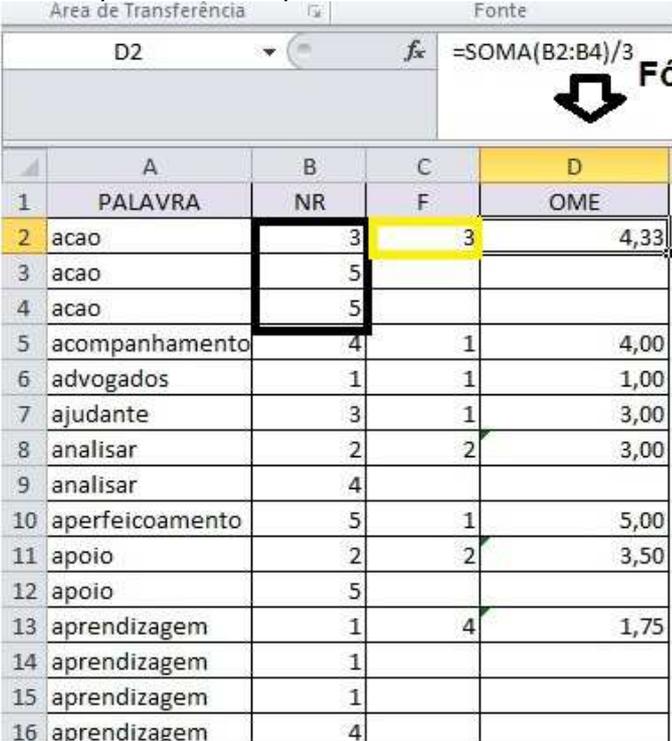
¹¹ PRYJMA, Leila Cleuri. **Leitura:** representações sociais de professores de uma rede municipal de ensino. 2011. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, 2011.

¹² Descrição da fórmula utilizada no *software Excel*, como modelo, podemos colocar =SOMA(B1;B3)/3, onde os números com a ordem de evocação encontram-se nas células B1, B2 e B3 e foram evocados 3 vezes.

Figura 7 – Análise prototípica realizada pelo *software* IRAMUTEQ.

FONTE: IRAMUTEQ (2016).

Figura 8 – Exemplo da Planilha para os cálculos da OME.



	A	B	C	D
1	PALAVRA	NR	F	OME
2	acao	3	3	4,33
3	acao	5		
4	acao	5		
5	acompanhamento	4	1	4,00
6	advogados	1	1	1,00
7	ajudante	3	1	3,00
8	analisar	2	2	3,00
9	analisar	4		
10	aperfeiçoamento	5	1	5,00
11	apoio	2	2	3,50
12	apoio	5		
13	aprendizagem	1	4	1,75
14	aprendizagem	1		
15	aprendizagem	1		
16	aprendizagem	4		

FONTE: A autora com base nos dados da pesquisa (2017).

Ao concluir os cálculos por meio do software Microsoft Excel, observou-se a OME da palavra mais evocada em 2,95, pertencendo a zona do provável núcleo central. Ao realizar os cálculos anteriormente, o software IRAMUTEQ realizou uma aproximação de valor, transformando a OME de 2,95 para 3,00, o que situou a palavra mais evocada na zona da primeira periferia.

Para confrontar os dados da análise prototípica da OME, foi realizada no *software* a análise prototípica da ordem média de importância (OMI), quando os participantes refletem a cerca da importância das palavras evocadas. O resultado desta análise será apresentado no subitem 5.2.1 do capítulo 5 dessa pesquisa.

Após a organização dos dados na planilha e a elaboração do quadro de quatro casas, foram estabelecidas as relações entre os elementos do provável núcleo central das representações sociais dos participantes sobre a função formativa do coordenador pedagógico.

4.4.3 Análise de similitude: produção da árvore máxima.

A análise de similitude permite verificar o grau de conexão dos elementos de uma representação social. Segundo Sá (1996, p. 126) a técnica foi inserida nas

pesquisas de representações sociais por Claude Flament, “tornando-se então a principal técnica de detecção do grau de conexão dos diversos elementos de uma representação”.

A árvore máxima da análise de similitude desta pesquisa foi produzida a partir das orientações de Antoniacomi (2015). Os cálculos realizados para gerar o grau de conexão entre as palavras indicam que a análise de similitude também é “indicadora da estrutura de uma representação social” (CAMARGO; JUSTUS, 2017, p. 30).

Em seu livro “Núcleo Central das Representações Sociais”, Sá (1996, p. 127-128) esclarece que a análise de similitude

[...] envolve, de início, a partir de um conjunto de dados pareados ou agrupados [...], o cálculo de um índice de similitude entre cada par de itens. O mais simples desses índices (dentre os vários que tem sido propostos) consiste, segundo Moliner (1994a), na relação entre o número de coocorrências (número de ligações estabelecidas entre dois itens específicos) e o número de sujeitos envolvidos”

Para organizar a conexão entre as palavras evocadas foi calculado o INCEV¹³, que

[...] é obtido tomando-se as ocorrências de cada elemento em que as condições de alto valor simbólico pessoal são respeitadas (F_i), e dividindo-as pelo universo de pesquisa, no caso, o total de participantes, que pondera o critério de valor simbólico pessoal do elemento pelo nível de compartilhamento na amostra. Assim, o INCEV é calculado por F_i / N , ou a divisão das ocorrências com alto valor simbólico pessoal pelo total de participantes. Tem-se um resultado que varia de 0 a 1 (WACHELKE, 2009, p.105).

Para a realização do cálculo, Antoniacomi (2015, p.85) orienta que “são necessários alguns procedimentos como retornarmos ao corpus das evocações realizadas pelos participantes”, de acordo com a figura 9.

¹³ O INCEV corresponde ao Índice de Centralidade de Representações Sociais a partir de Evocações (WACHELKE, 2009).

Figura 9 – Exemplo do corpus com palavras evocadas pelos participantes após o processo de lematização.

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K
1	par	evoc	rang	evoc	rang	evoc	rang	evoc	rang	evoc	rang
2		1 atencao		1 responsabilidade		2 compromisso		3 respeito		4 apoio	5
3		2 preparo		1 responsabilidade		2 compromisso		3 parceria		4 etica	5
4		3 capacitacao		1 responsabilidade		2 observar		3 respeito		4 estudo	5
5		4 mediacao		1 desafio		2 ajudante		3 leitura		4 flexibilidade	5
6		5 possibilidades		1 qualidade		2 conhecimento		3 respeito		4 suporte	5

FONTE: A autora (2017).

Em seguida, foi construída uma planilha “na qual em sua primeira coluna do lado esquerdo e em sua primeira linha foram preenchidas com os elementos presentes quadro de quatro casas da OME” (ANTONIACOMI, 2015, p. 85) para a verificação do índice de coocorrências entre as evocações, como mostra a figura 8.

Um novo arquivo foi aberto no *software Microsoft Excel* para selecionar as palavras que apareceram no quadro de quatro casas (FIGURA 10), no qual foi possível contar quantas vezes ocorreram às coocorrências entre as palavras, considerando o mínimo de duas palavras do mesmo participante.

Figura 10 – Planilha de Coocorrências.

Pedagogo Formador	Ação	Aprendizagem	Capacitação	Compromisso	Confiança	Conhecimento	Dedicação	Estudo	Flexibilidade	Formação	Leitura	Mediação	Organização	Orientação	Pesquisa	Planejamento	Práticas	Preparo	Reflexão	Respeito	Responsabilidade	Sujeito	Suporte	Tempo	Teoria
Ação																									
Aprendizagem	0																								
Capacitação	0	0																							
Compromisso	1	0	3																						
Confiança	0	0	1	1																					
Conhecimento	0	1	1	1	0																				
Dedicação	0	0	0	1	1	2																			
Estudo	1	3	3	4	1	5	1																		
Flexibilidade	0	1	0	0	0	1	1	1																	
Formação	1	0	1	3	0	3	0	5	0																
Leitura	0	1	0	0	0	1	1	1	2	0															
Mediação	1	0	0	3	0	0	1	2	1	0	1														
Organização	1	0	1	1	0	1	0	3	0	1	1	0													
Orientação	1	0	1	1	0	0	0	0	0	2	0	1	0												
Pesquisa	1	1	0	2	0	2	0	5	1	4	1	1	1	2											
Planejamento	2	1	0	2	0	3	1	7	1	4	0	2	2	2	5										
Práticas	0	0	1	2	0	3	1	3	0	3	2	1	1	1	2	0									
Preparo	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	2	0	1								
Reflexão	0	0	0	0	0	1	0	4	0	3	0	1	1	1	2	4	0	0							
Respeito	0	0	1	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0							
Responsabilidade	0	1	2	3	0	0	0	3	0	1	0	0	1	0	0	0	1	1	0	2					
Sujeito	0	0	0	0	0	0	0	1	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	3	0	0				
Suporte	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0			
Tempo	0	0	0	0	0	1	0	2	0	1	0	0	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0		
Teoria	0	0	0	1	0	3	0	1	0	4	0	0	0	0	2	1	2	0	1	0	0	0	0	0	

FONTE: A autora com base em Antoniacomi (2015).

Figura 11 – Reorganização do corpus para o cálculo de coocorrências.

par	evoc	evoc	evoc	evoc	evoc
1		responsabilidade	compromisso	respeito	
2	preparo	responsabilidade	compromisso		
3	capacitacao	responsabilidade		respeito	estudo
4	mediacao			leitura	flexibilidade
5			conhecimento	respeito	suporte
6	aprendizagem	suporte			
7	preparo	organizacao		leitura	praticas
8	pesquisa	orientacao	preparo		
9	estudo	sujeito			
10		teoria	conhecimento	estudo	reflexao
11	conhecimento	dedicacao		flexibilidade	planejamento
12	compromisso	formacao		conhecimento	estudo
13	estudo	pesquisa	leitura	aprendizagem	flexibilidade
14	pesquisa		formacao	planejamento	estudo
15					
16	praticas		compromisso	mediacao	
17	tempo	estudo	praticas		
18	confianca		dedicacao		
19	responsabilidade	estudo	formacao		praticas
20	formacao		estudo		
21		conhecimento	pesquisa		

FONTE: A autora (2017).

Para melhor organização, foram retiradas as colunas denominadas **rang** e também excluídas as palavras que não apareceram no quadro de quatro casas (FIGURA 11). A realização do cálculo considera apenas os sujeitos que evocaram no mínimo duas palavras que estão dentre as selecionadas pelo quadro. Apenas dois participantes não tiveram nenhuma evocação contemplada no quadro, como o exemplo do participante da linha 15, na figura 11, ou seja, o universo da pesquisa foi considerado 49 participantes.

O cálculo foi realizado a partir das orientações de Wachelke (2009) e Antoniacomi (2015), no qual “o número de coocorrências das palavras é dividido pelo número de sujeitos participantes da pesquisa” (ANTONIACOMI, 2015, p. 86).

Podemos citar como exemplo de cálculo a coocorrência entre as palavras “*compromisso*” e “*estudo*”. Elas possuíam 4 coocorrências, que divididas pelo número de 49 participantes considerados no cálculo, apresenta o grau de conexão de 0.08163..., aproximando a 0.8.

Ao realizar todos os cálculos, é retornada a planilha de coocorrências para sua complementação, conforme mostra a figura 12.

Figura 12 - Tabela de cocorrências completa.

Pedagogo Formador	Ação	Aprendizagem	Capacitação	Compromisso	Confiança	Conhecimento	Dedicação	Estudo	Flexibilidade	Formação	Leitura	Mediação	Organização	Orientação	Pesquisa	Planejamento	Práticas	Preparo	Reflexão	Respeito	Responsabilidade	Sujeito	Suporte	Tempo	Teoria
Ação	1	0	0	.02	0	0	0	.02	0	.02	0	.02	.02	.02	.02	.04	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Aprendizagem	0	1	0	0	0	.02	0	.06	.02	0	.02	0	0	0	.02	.02	0	0	0	0	.02	0	.02	0	0
Capacitação	0	0	1	.06	.02	.02	0	.06	0	.02	0	0	.02	.02	0	0	.02	0	0	.02	.04	0	0	0	0
Compromisso	1	0	3	1	.02	.02	.02	.08	0	.06	0	.06	.02	.02	.04	.04	.04	.02	0	.02	.06	0	0	0	.02
Confiança	0	0	1	1	1	0	.02	.02	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Conhecimento	0	1	1	1	0	1	.04	.10	.02	.06	.02	0	.02	0	.04	.06	.06	0	.02	.02	0	0	.02	.02	.06
Dedicação	0	0	0	1	1	2	1	.02	.02	0	.02	.02	0	0	0	.02	.02	0	0	0	0	0	0	0	0
Estudo	1	3	3	4	1	5	1	1	1	.10	.02	.04	.06	0	.10	.14	.06	0	.08	0	.06	.02	0	.04	.02
Flexibilidade	0	1	0	0	0	1	1	1	1	0	.04	.02	0	0	.02	.02	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Formação	1	0	1	3	0	3	0	5	0	0	0	.02	.04	.08	.08	.06	0	.06	.02	.02	.04	.02	.02	.02	.08
Leitura	0	1	0	0	0	1	1	1	2	0	1	.02	.02	0	.02	0	.04	.02	0	0	0	0	0	0	0
Mediação	1	0	0	3	0	0	1	2	1	0	1	0	0	.02	.02	.04	.02	0	.02	0	0	0	0	0	0
Organização	1	0	1	1	0	1	0	3	0	1	1	0	0	0	.02	.04	.02	.02	.02	0	.02	0	0	.02	0
Orientação	1	0	1	1	0	0	0	0	0	2	0	1	0	0	.04	.04	.02	.02	.02	0	0	0	0	.02	0
Pesquisa	1	1	0	2	0	2	0	5	1	4	1	1	1	2	1	.10	.04	.04	.04	0	0	0	0	0	.04
Planejamento	2	1	0	2	0	3	1	7	1	4	0	2	2	2	5	0	0	.08	0	0	0	0	0	0	.02
Práticas	0	0	1	2	0	3	1	3	0	3	2	1	1	1	2	0	.02	0	0	.02	0	0	0	.02	.04
Preparo	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	2	0	1	0	0	.02	0	0	0	0	0
Reflexão	0	0	0	0	0	1	0	4	0	3	0	1	1	1	2	4	0	0	0	0	0	.06	0	0	.02
Respeito	0	0	1	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	.04	0	.04	0	0	0
Responsabilidade	0	1	2	3	0	0	0	3	0	1	0	0	1	0	0	0	1	1	0	2	0	0	0	0	0
Sujeito	0	0	0	0	0	0	0	1	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	3	0	0	0	0	0	0
Suporte	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0
Tempo	0	0	0	0	0	1	0	2	0	1	0	0	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
Teoria	0	0	0	1	0	3	0	1	0	4	0	0	0	0	2	1	2	0	1	0	0	0	0	0	0

FONTE: A autora, com base em Antoniacomi (2015).

Ao concluir o preenchimento da planilha, é possível legitimar as ligações entre os elementos da representação social, por meio da produção de uma “árvore máxima”. Sá (1996, p. 128) recorre a Moliner¹⁴ (1994, p.214-215) para explicar a construção da árvore máxima.

[...] trata-se de um “grafo” conexo sem ciclo cujos vértices são os itens do corpus e as arestas são os valores dos índices de similitude entre esses itens. O procedimento de construção da árvore máxima permite reter apenas as relações mais fortes entre os itens.

Neste ensejo, a árvore máxima constata a conexidade dos elementos de uma representação social. A árvore máxima com os resultados da presente pesquisa será apresentada na análise e discussão dos dados.

¹⁴ MOLINER, P. ISA. Les méthodes de repérage Du noyau des représentations sociales. In: C. GUIMELLI (Ed). Structures et transformations de représentations sociales. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1994, 199-232.

5 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE COORDENADORES PEDAGÓGICOS SOBRE FUNÇÃO FORMATIVA.

Este capítulo aborda os dados coletados durante a pesquisa juntamente com o perfil pessoal e profissional dos participantes, considerando a relevância dessas informações para as pesquisas em representações sociais. Inicialmente apresentamos os dados coletados no questionário sócio-demográfico dos 51 coordenadores pedagógicos atuantes na Rede Municipal de Ensino que aceitaram participar da pesquisa.

Na sequência, apresenta-se a análise prototípica das representações sociais a partir do termo indutor “Pedagogo Formador”, delineado pelo *quadro de quatro casas*, organizado pela ordem média de evocações (OME) e pela ordem média de hierarquização (OMI), a partir do que foi possível detectar a estrutura e o conteúdo das representações sociais dos coordenadores pedagógicos sobre sua função formativa. A análise prototípica viabiliza a interpretação dos elementos do provável núcleo central e do sistema periférico em consonância com as justificativas elencadas pelos participantes no teste de evocações de palavras.

Ao finalizar esta análise, de modo complementar, realizamos a análise de similitude, buscando pela análise do grau de conexão dos elementos das representações sociais, legitimar a realidade ali apresentada, triangulando os dados com as políticas de formação continuada em serviço propostas pelos Plano Municipal de Educação de Curitiba (2015a) e Plano de Formação Continuada da RMEC do ano de 2016.

5.1 CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO PARTICIPANTE DA PESQUISA

Os dados levantados pelo questionário sociodemográfico contextualizam a realidade na qual o sujeito pesquisado vive. No processo de investigação das representações sociais são dados de suma importância, pois conforme Abric (2000, p. 27) ressalta “o objeto está inscrito num contexto ativo, sendo este contexto concebido pela pessoa ou grupo, pelo menos parcialmente, enquanto prolongamento do seu comportamento, de suas atitudes e das normas às quais ele se refere”.

O universo da pesquisa mostra-se exclusivamente feminino, pois todos os 51 participantes foram mulheres. A predominância do gênero feminino em profissões do meio escolar carrega um histórico sobre a construção da identidade da profissão docente, uma vez que “o gênero é uma esfera social em que não há uma posição única, consensual e harmoniosa que represente a sociedade como um todo” (CERISARA, 2002, p. 29). Com relação ao perfil dos sujeitos pesquisados, a maioria tem acima de quarenta anos (TABELA 2),

Tabela 2 - Total de coordenadores pedagógicos por idade, participante da pesquisa.

Idade	Participantes
Menos de 20	0
21-30 anos	4
31-40 anos	14
41-50 anos	23
Mais de 50 anos	10
TOTAL:	51

Fonte: A autora, com base na coleta de dados (2017).

Os participantes da pesquisa atuam na RMEC, no entanto, o questionário revelou que alguns participantes trabalham em outros locais, sendo 30 atuantes apenas na rede municipal, 9 trabalham também na rede estadual de ensino, 4 atuam em escolas de iniciativa privada, além da rede municipal e 8 trabalham em núcleos regionais de educação, da rede municipal de ensino de Curitiba, conforme apresenta a tabela 3. Apenas uma participante não declarou seu local de atuação.

Tabela 3 – Total de coordenadores pedagógicos por local de atuação.

Local de atuação	Participantes
Apenas em escolas da rede municipal	30
Em escolas da rede municipal e rede estadual	9
Em escolas da rede municipal e de iniciativa privada	3
Em núcleo regional de educação da rede municipal	8
Local de atuação não declarado	1
TOTAL	51

FONTE: A autora, com base nos dados coletados para a pesquisa (2017).

Sobre a formação dos participantes, para exercer o cargo de pedagogo escolar é necessária a Licenciatura em Pedagogia, conforme o Decreto n.º

1.313/2016 que regulamenta as atribuições do pedagogo escolar na Rede Municipal de Ensino. Ao considerar que todos os participantes tem a formação superior no curso de pedagogia, foi indagado com relação ao tempo que cada realizou sua formação superior, apontada aqui como a formação inicial. A tabela 4 apresenta os dados do tempo de formação dos participantes, 3 participantes tem de 1 a 5 anos de formado, 9 participantes de 5 a 10 anos de formado e 35 participantes acima de 10 anos de formado. Um dado interessante é que, entre esses 35 participantes, 13 possuem mais de 20 anos e 6 já completaram 25 anos de carreira. Apenas 4 participantes não informaram o tempo de formação inicial.

Tabela 4 - Total de coordenadores pedagógicos por tempo de formação inicial.

Tempo de Formação Inicial	Participantes
1-5 anos	3
5-10 anos	9
Mais de 10 anos	35
Não responderam	4
TOTAL	51

Fonte: A autora, com base na coleta de dados (2017).

Atrelado ao tempo de formação, foi solicitado aos participantes o tempo de atuação na Rede Municipal de Ensino de Curitiba, cujos resultados estão ilustrados no gráfico 5, no qual 5 coordenadores tem 1 a 5 anos de rede, 13 coordenadores trabalham na RMEC entre 5 a 10 anos e 29 atuam há mais de 10 anos na mantenedora. Dos 51 participantes, quatro não declaram o tempo de atuação na RMEC.

Gráfico 5 – Total de coordenadores pedagógicos por tempo de atuação na RMEC.

Tempo de Atuação na RMEC	Participantes
1-5 anos	5
5-10 anos	10
Mais de 10 anos	13
Não responderam	4
TOTAL	51

Fonte: A autora, com base na coleta de dados (2017).

Com os dados apresentados até o momento, é possível perceber que o perfil da maioria dos coordenadores participantes da pesquisa foi delineado ao longo de carreiras profissionais docentes. Porém ao perguntar sobre o tempo de atuação como Pedagogo Escolar (TABELA 5), comprova-se a situação funcional na RMEC,

para ser pedagogo escolar é necessário antes ser professor, pois 20 coordenadores colocam que atuam no setor pedagógico entre 1 a 5 anos, 15 trabalham como pedagogo escolar entre 5 a 10 anos e 15 atuam há mais de 10 anos. Esse fato comprova-se com a questão que envolve um processo de seleção do pedagogo escolar para atuar na RMEC.

Tabela 5 – Total de coordenadores pedagógicos por tempo de atuação como Pedagogo Escolar.

Tempo de atuação como Pedagogo Escolar	Participantes
1 a 5 anos	20
5 a 10 anos	15
Mais de 10 anos	15
Não responderam	1
TOTAL	51

FONTE: A autora, com base nos dados coletados para a pesquisa (2017).

A seleção de profissionais para atuar no setor pedagógico dentro da RMEC, até o presente momento, se dá a partir de um edital interno para “Mudança de Área de Atuação”, conforme regulamenta o artigo 7 da Lei n.º 14.544/2014

O titular do cargo de Profissional do Magistério poderá mudar de Área de Atuação para Pedagogia Escolar, na ocorrência de abertura de vagas e da realização de procedimento seletivo, de acordo com a regulamentação da presente Lei.

§ 1º Será constituída uma comissão técnica por Decreto para acompanhamento do procedimento mencionado no caput deste artigo.

§ 2º Os profissionais da área de atuação de Assistência Pedagógica poderão candidatar-se ao procedimento referido no caput deste artigo.

§ 3º Da mudança de Área de Atuação aqui prevista caberá reversão somente enquanto o edital do procedimento seletivo encontrar-se dentro do seu prazo de vigência e desde que não tenha ainda ocorrido o processo anual de remanejamento dos Profissionais do Magistério no âmbito da Rede Municipal de Educação.

§ 4º Os Profissionais do Magistério com 2 matrículas só poderão se candidatar em 1 matrícula a cada vez, concorrendo apenas nesta.

§ 5º A mudança de Área de Atuação não implica em alteração de Nível de educação formal, Classe e Referência na tabela de vencimentos do Profissional do Magistério (CURITIBA, 2014).

O último edital realizado para a mudança de área de atuação até o momento que ocorreu esta pesquisa aconteceu em setembro de 2011. Colocando desta forma o processo de seleção, garante-se que o profissional já tenha certo conhecimento da RMEC.

Ao indagar aos coordenadores sobre: “Você sente-se preparado para atuar como formador na escola?” 43 responderam que sim, em contra partida de 8 que colocaram que não se sentiram preparados pela própria experiência, pois conforme Mate (2099, p. 20) “certa angústia acompanha essas experiências singulares e às vezes isoladas”. A pergunta subsequente questionava sobre o tempo que o coordenador pedagógico tem para planejar o período de formação dos profissionais da escola, no qual o resultado é constatado na tabela 6, denotando diferenças de tempos entre semanal, quinzenal e mensal, de acordo com a disponibilidade e organização do coordenador pedagógico.

Tabela 6 – Total de coordenadores pedagógicos por tempo de planejamento para a formação em serviço.

Tempo para planejar a formação dos profissionais da escola	Participantes
Semanalmente	19
Quinzenalmente	16
Mensalmente	16
TOTAL	51

FONTE: A autora, com base nos dados coletados para a pesquisa (2017).

Ao encontro desta questão, em abril de 2017 foi instituída a Portaria n.º12/2017 que “orienta procedimentos para o planejamento da pedagogia escolar realizados nas unidades escolares da Rede Municipal de Ensino de Curitiba” (CURITIBA, 2017). Neste documento, em parágrafo único, é normatizado tempo e a forma destinada ao planejamento do coordenador pedagógico:

Parágrafo único - Para desempenhar sua função, portanto, os(as) pedagogos(as) necessitam planejar sua ação pedagógica, por meio da organização de cronogramas semanais, mensais e anuais, coletivos e individuais, de forma a contemplar tempo de estudos, planejamento, reflexão, avaliação e formação.

Parágrafo único - Esse tempo deve ser de cinco horas, distribuídas durante a semana, previsto em cronograma discutido com equipe diretiva, considerando para o cômputo dessas horas as atividades previstas pelo Departamento de Desenvolvimento Profissional. (CURITIBA, 2017).

Aspecto esse, questionado pelo depoimento de uma coordenadora pedagógica ao afirmar que *“o pedagogo tem que conquistar um tempo para planejamento, como os professores que tem permanência todas as semanas”* (P33).

Ao destinar o tempo para a formação em serviço, levantou-se também a questão da frequência dos acompanhamentos das permanências dos professores

pelos coordenadores pedagógicos. A tabela 7 demonstra a frequência com que os participantes conseguem acompanhar as permanências dos professores. De todos os participantes, 12 acompanham semanalmente, 13 quinzenalmente e 24 mensalmente.

Tabela 7 - Total de coordenadores pedagógicos por frequência do acompanhamento de permanência dos professores.

Frequência do acompanhamento de permanência dos professores	Participantes
Semanalmente	12
Quinzenalmente	13
Mensalmente	24
TOTAL	51

FONTE: A autora, com base nos dados coletados para a pesquisa (2017).

A participante (CP21) confirma a dificuldade do coordenador pedagógico dedicar tempo para a formação em serviço semanalmente, explicando:

Infelizmente vivemos um dilema se vamos a todas as reuniões, formações e se nos dedicamos aos atendimentos de qualidade aos pais. Não temos tempo para o trabalho com o professor. Resumindo, a demanda burocrática nos engole. Se atendemos os professores, faltamos às formações ou reuniões (CP21).

Com relação se os coordenadores consideram que os cursos ofertados pela PMC dão suporte à função formativa para o pedagogo escolar, as respostas (TABELA 8) apontam 37 participantes colocando que os cursos atendem à demanda sobre a função formativa e 13 colocam que os cursos não oferecem o suporte necessário. Apenas dois participantes abstiveram-se da resposta.

Tabela 8 - Total de coordenadores pedagógicos por função formativa em cursos ofertados pela PMC.

Os cursos da RMEC contemplam a função formativa do CP?	Participantes
Sim	37
Não	12
Não responderam	2
TOTAL	51

FONTE: A autora, com base nos dados coletados para a pesquisa (2017).

O contentamento da maioria dos participantes com a formação oferecida/proporcionada pela PMC fica explícito nos depoimentos dos coordenadores pedagógicos:

Sim, nos dão esclarecimentos para podermos orientar nossos professores (CP.20).

Pois fornecem/subsidiem propostas de encaminhamentos de acordo com as necessidades das unidades escolares (P.8).

Os cursos da PMC são objetivos e orientados por excelentes profissionais, sendo assim, vem ao encontro do que os pedagogos formadores necessitam (CP.12).

Acredito que sim, porém depende muito de cada profissional, que deveria abraçar e colocar em prática na escola tais ensinamentos e práticas ofertadas a ele (CP.42).

Já os participantes que colocam faltar suporte para a formação, as narrativas mostram lacunas que, de acordo com eles, precisam de atenção:

Pois as formações voltadas ao pedagogo ainda são insuficientes (CP11).

Nunca houve curso para esclarecer o pedagogo sua função, aprendemos com nossa vivência diária. Através de erros e acertos. Pois formação acadêmica fica bem distante da prática (CP. 33).

Precisamos mais. O que é ofertado é pouco para atender a demanda escolar (CP.41).

É muito difícil conseguir sair da escola para acompanhar uma formação e muitas vezes estas formações em nada acrescentam. Não há novidades e nem suporte, pois o pedagogo da escola municipal exerce várias funções que vão além do pedagógico, o que dificulta sua ação e seu acompanhamento pedagógico dentro das escolas. As formações oferecidas pela prefeitura são boas quando iniciamos na função e na maioria nos formam para assumir funções mais burocráticas que pedagógicas (CP. 50).

O conhecimento da realidade experienciada pelos participantes dessa pesquisa é necessário para compreender a representação social do coordenador pedagógico sobre “pedagogo formador”. A partir das questões abertas sobre o processo de formação presente no questionário sociodemográfico, foi possível ter acesso a informações carregadas de elementos que auxiliam a análise das representações sociais acerca do objeto estudado: a função formativa.

5.2 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS ATUANTES NOS NÚCLEOS PINHEIRINHO E TATUQUARA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA A PARTIR DO TERMO INDUTOR “PEDAGOGO FORMADOR”

Ao analisar as representações sociais por meio da abordagem estrutural, se faz necessário retomar o conceito de formação de uma representação social proposto por Abric (2001) no qual ele destaca um duplo sistema composto pelo

sistema central e o sistema periférico. O sistema central carrega a base que garante a homogeneidade do grupo, ou seja, tem um papel importante na estabilidade e coerência da representação, uma vez que é algo mais rígido, resistente a transformações. Já o sistema periférico acarreta as características individuais e o contexto onde os sujeitos estão inseridos. É algo mais maleável, flexível, pois permite “interações de informações [...] certa heterogeneidade de comportamentos e conteúdos” (ABRIC, 2000, p. 33-34).

A análise prototípica parte da hipótese que “os elementos da representação social com importância em sua estrutura são mais prototípicos, isto é, mais acessíveis à consciência (VERGÈS; TYZSKA; VERGÈS, 1994 *apud* WACHEIKE; WOLTER, 2009, p. 522). Assim, esta análise permite que sejam identificados elementos que compõem uma representação, por meio de um quadro de quatro casas, no qual são consideradas a frequência e a ordem média das evocações.

O resultado da análise prototípica encontra-se no quadro 20, revelando a organização dos dados no quadro de quatro casas com os elementos e a estrutura das representações sociais acerca do termo indutor “pedagogo formador” dos coordenadores pedagógicos dos núcleos do Pinheirinho e Tatuquara da RMEC, dispostos pela ordem média de evocações. Para chegar ao resultado desta tabela, definiu-se o ponto de corte 3,00 e a frequência média 5, para a estruturação do provável núcleo central das representações sociais.

Quadro 20 - Quadro de quatro casas das representações sociais de coordenadores pedagógicos sobre o termo indutor “pedagogo formador”, considerando a OME.

Elementos do Provável Núcleo Central			Elementos da Primeira Periferia		
Palavras Evocadas	F ≥ 5	OME < 3,00	Palavras Evocadas	F ≥ 5	OME ≥ 3,00
Capacitação	6	2,17	Mediação	5	3,20
Compromisso	11	2,73	Orientação	5	3,60
Conhecimento	12	2,25	Práticas	9	4,11
Estudo	21	2,95	Reflexão	8	3,00
Formação	15	2,87			
Organização	5	2,40			
Pesquisa	11	2,09			
Planejamento	12	2,83			
Responsabilidade	6	2,33			
Teoria	5	2,80			
Elementos da Zona de Contraste			Elementos da Segunda Periferia		
Palavras Evocadas	F < 5	OME < 3,00	Palavras Evocadas	F < 5	OME ≥ 3,00
Aprendizagem	4	1,75	Ação	3	4,33
Confiança	3	2,33	Flexibilidade	3	4,67
Dedicação	4	2,75	Leitura	4	3,50
Preparo	3	1,67	Respeito	4	4,00
Sujeito	4	2,50	Suporte	3	3,33
			Tempo	3	3,00

FONTE: A autora (2017).

De forma a aproximar os dados analisados, também foi realizada a análise prototípica considerando a OMI dos participantes (QUADRO 21), o que confirmou os elementos do possível núcleo central e do sistema periférico, apresentando poucas modificações entre os dados da OME e OMI.

Quadro 21- Quadro de quatro casas das representações sociais de coordenadores pedagógicos sobre o termo indutor “pedagogo formador”, considerando a OMI.

Elementos do Provável Núcleo Central			Elementos da Primeira Periferia		
Palavras Evocadas	F ≥ 5	OMI < 3,00	Palavras Evocadas	F ≥ 5	OMI ≥ 3,00
Capacitação	6	2,83	Orientação	5	3,20
Compromisso	11	2,64	Práticas	9	3,22
Conhecimento	12	2,33	Responsabilidade	6	3,83
Estudo	21	2,33	Teoria	5	3,80
Formação	15	2,40			
Mediação	5	2,40			
Organização	5	2,00			
Pesquisa	11	2,36			
Planejamento	12	2,92			
Reflexão	8	2,63			
Elementos da Zona de Contraste			Elementos da Segunda Periferia		
Palavras Evocadas	F < 5	OMI < 3,00	Palavras Evocadas	F < 5	OMI ≥ 3,00
Aprendizagem	4	2,75	Ação	3	3,67
Confiança	3	2,33	Dedicação	4	3,75
Sujeito	4	2,50	Flexibilidade	3	4,67
Tempo	3	2,67	Leitura	4	3,25
			Preparo	3	3,33
			Respeito	4	4,00
			Suporte	3	3,33

FONTE: A autora (2017).

5.2.1 Análise do provável núcleo central das representações sociais sobre o termo indutor “Pedagogo Formador”.

O sistema que envolve o núcleo central tem duas funções fundamentais nas representações sociais: a criação e transformação do significado e organizar os elementos de uma representação. Na estrutura de uma representação social, o núcleo central será “o elemento que mais vai resistir a mudança” (ABRIC, 2000, p. 31), pois, se houver uma mudança no núcleo central, haverá uma transformação em toda a representação. De acordo com Pécora, Anjos e Paredes (2010, p. 60), o provável núcleo central “comporta as funções de gerar o significado da representação, determinar sua organização e manter sua estabilidade”.

O contraste entre a alta frequência e a baixa ordem de evocação demonstra maior relevância para o grupo pesquisado, podendo ser considerado um elemento do provável núcleo central da representação (FAVORETO, 2013). Ao realizar a análise da tabela 7, verifica-se que a palavra “*pesquisa*” teve um número

relativamente alto de frequência (11 participantes) e a menor ordem de evocação (2,09) e a palavra “*estudo*” foi a mais evocada (21 participantes), tanto na OME quanto na OMI, porém na OME, a ordem média de evocação surge como a mais alta do quadrante (2,95), viabilizando a palavra “*estudo*” quase como elemento da 1ª periferia¹⁵, já a palavra “*formação*” foi evocada por 15 participantes e teve a ordem média de evocação em 2,87.

A *pesquisa*, o *estudo* e a *formação* são situações interligadas para o coordenador pedagógico e fazem parte da constituição de sua identidade profissional, como mostram os relatos:

O pedagogo formador necessita ser um pesquisador e estudioso das questões pedagógicas (CP. 30).

A pesquisa deve estar intimamente ligada à função do pedagogo formador, sendo esta relação uma união com a práxis pedagógica (CP. 22)

Se não estudamos, apenas repassamos informação, muitas vezes equivocadas. (CP. 05)

Ao desenvolver a função de formador, o coordenador pedagógico é um articulador da formação na escola, conforme Orsolon (2001, p. 23) ao assumir a posição de formador ele desencadeia um processo capaz de

[...] possibilitar ao professor a percepção de que a proposta transformadora faz parte do projeto da escola, propiciará condições para que ele faça de sua prática objeto de reflexão e pesquisa, habituando-se a problematizar seu cotidiano, a interrogá-lo e a transformá-lo, transformando a própria escola e a si próprio.

O registro da participante (CP.49) chama atenção para a formação do coordenador pedagógico, ao afirmar “*O pedagogo precisa ter uma formação sólida, para poder contribuir com a formação e informação para os professores*”.

A participante 49 traz em sua fala a questão de uma “*formação sólida*”, eficiente na relação dos saberes que sustentam o trabalho do coordenador pedagógico. Trouxemos até agora a relação de formação continuada com o coordenador pedagógico como ator principal, responsável pela formação. No entanto, refletir sobre a formação continuada do coordenador pedagógico implica no processo da formação da sua trajetória profissional. Domingues (2014, p. 38) destaca que

¹⁵ Como já relatado no subitem 4.4.2 – Sistematização dos dados: o uso do software IRAMUTEQ no capítulo 4 referente ao Percurso Metodológico.

No âmbito da própria coordenação pedagógica, desenvolve-se, no espaço educacional, os saberes técnicos, as relações interpessoais, o trabalho em grupo, a liderança, a organização da escola, a compreensão da legislação pertinente que desemboca na particularidade de cada sala de aula e em cada escola ou sistema de ensino

Todas essas questões implicam no processo de formação do coordenador pedagógico. A autora ainda corrobora: “A questão da legitimidade do seu papel passa também por um processo de profissionalização, entendido como a ruptura de uma postura formal e formalizada, para uma postura de investigação e descoberta”. (DOMINGUES, 2014, p. 39), enaltecendo a necessidade do estudo, da pesquisa e da formação na rotina do coordenador pedagógico.

As palavras “*planejamento*”, evocada 12 vezes, “*compromisso*”, colocada por 11 participantes e “*conhecimento*” que surgiu 12 vezes tiveram a ordem média de evocações 2,83; 2,25; 2,73 respectivamente.

A necessidade da existência de um planejamento do coordenador pedagógico fica evidenciada nos relatos:

A pesquisa pressupõe um planejamento e o pedagogo, para atingir seus objetivos, necessita ter objetivos e metas muito claras para alcançá-los e não cair na armadilha das ações tarefas do dia-a-dia. (CP. 10).

Porque é a partir da análise de resultados que todo o plano de formação é elaborado. Partindo de questões como o que precisamos melhorar, quais objetivos pretendemos atingir. (CP. 29)

O planejamento deve ser o ponto de partida para todas as ações escolares e também não escolares. (CP. 34)

Sobre o planejamento, Gandin (2013, p. 41) atesta que para efetivar-se, o planejamento “consiste exatamente no processo de explicar a realidade e de construir (transformar) a realidade existente como um rumo daquela realidade desejada”. Neste ensejo, o planejamento encontra as funções transformadora, articuladora e formadora do coordenador pedagógico. A palavra “organização” não apresentou um número alto de evocação (5) e a ordem média 2,4, mas vem ao encontro do conceito de planejamento e da palavra “*compromisso*” no relato das participantes carrega o mesmo conteúdo.

É a base para um trabalho de qualidade (CP. 24)

O compromisso pode não nos levar direto a perfeição, mas é o caminho (CP. 36)

Para que as tarefas diárias e a burocracia do trabalho não tomem conta, é necessário planejamento, organização do tempo, do espaço e do próprio indivíduo (CP. 38).

Já ao analisarmos a palavra “*conhecimento*” nos relatos das participantes, percebemos que se aproxima do termo “*teoria*”, evocado 5 vezes, com ordem média de 2,80.

Penso que para ser um pedagogo formador temos que ter conhecimento a respeito dos temas que envolvem o nosso trabalho. (CP.44)

O pedagogo formador transmite o conhecimento aos profissionais da educação para que os mesmos possam planejar e favorecer o processo de ensino-aprendizagem. (CP. 47)

A aproximação da teoria e da prática, que vai promover o conhecimento, é uma constante no trabalho do coordenador pedagógico, principalmente no viés da formação continuada na escola. Christov (2009b, p. 38) destaca que “a teoria e a prática sempre andam juntas, mesmo que não tenhamos muita clareza sobre as teorias que estão influenciando nossa prática”. A função formativa do coordenador pedagógico possibilita ao profissional

[...] desencadear um processo de reflexão na ação (formação continuada) durante o qual o professor vivencia um novo jeito de ensinar e aprender e, mediante essa nova experiência, revê sua maneira de ser e fazer, pois a inovação incide em sua pessoa e em sua atividade profissional. Visualizar novas perspectivas, movimentar o cotidiano do professor desencadeiam um movimento de busca pelo conhecimento, á medida que ele precisa recorrer a outros repertórios e procurar ajuda. Nesse processo, o professor assume a formação continuada, movido por uma necessidade interna, embora gerada por uma demanda externa, aprendendo a aprender e transformar-se (ORSOLON, 2001, p. 23).

As palavras “responsabilidade” e “capacitação” foram evocadas 6 vezes cada uma, sendo a ordem média 2,33 e 2,17. No relato da participante 51, fica claro a visão de responsabilidade para cumprir o seu trabalho

Pedagogos têm de ser pedagogos, Não apagador de incêndios e nem secretario de direção. Nosso trabalho pedagógico e extremamente prejudicado pelas demandas burocráticas da escola. Deveria haver alguém que fizesse só isso como preencher planilhas, criar apresentações e coisa que demandam tempo, prejudicando o acompanhamento pedagógico junto aos professores (CP. 51).

Com relação à responsabilidade com a função formadora que deveria ser exercida, Placco, Souza e Almeida (2012a, p. 769) argumentam que

Uma das razões que justificam a não primazia da formação de professores como atividade do coordenador pedagógico – além das já apontadas – é o fato de esse profissional reconhecer que acaba realizando atividades que não deveriam ser de sua responsabilidade como, por exemplo, encaminhar os alunos para as salas de aula após o recreio, cuidar da entrada e saída de alunos, resolver casos em que crianças se machucam, dentre outras.

São perceptíveis os diversos elementos que caracterizam o provável núcleo central, com a evidência que as palavras estudo, planejamento, pesquisa e formação foram destacadas ora por sua frequência, ora pela ordem média de evocações. As palavras mais evocadas estão presentes na dinâmica diária de trabalho do coordenador pedagógico. A seguir, será realizada a análise do sistema periférico da representação sobre pedagogo formador.

5.2.2 Análise do sistema periférico das representações sociais sobre o termo indutor “Pedagogo Formador”.

O sistema periférico carrega “o essencial do conteúdo da representação: seus componentes mais acessíveis, mais vivos e mais concretos” (ABRIC, 2000, p. 31). Devido a acessibilidade dos conteúdos, por estarem envoltos ao núcleo central da representação, os elementos periféricos estão mais propensos às influências do contexto social, facilitando a aproximação de experiências individuais e estabelecendo a conexão entre o núcleo central e a realidade na qual se constroem as representações sociais (ABRIC, 2001).

A primeira periferia apresenta as palavras que tiveram alta frequência de evocação, mas foram lembrados tardiamente pelos participantes. As palavras que encontram-se neste quadrante estabelecem relações diretas com os elementos do provável núcleo central. As palavras que se enquadram na primeira periferia foram “*mediação*”, “*orientação*”, “*práticas*” e “*reflexão*”.

As palavras “*práticas*” e “*reflexão*” tiveram a maior frequência, sendo evocadas por 9 e 8 participantes respectivamente. Esses dois termos são muito fortes no vocabulário do coordenador pedagógico, uma vez que se articulam com o processo de planejamento, estudo e formação dentro da escola.

Acredito que a base de uma educação de qualidade é refletir para melhor atender as necessidades de cada aluno. E isso parte desde o pedagogo que desperta essa ação, até chegar ao aluno. (CP. 47).

O pedagogo deve fazer com que os professores além de críticos possam refletir e dialogar a sua prática com seus pares. Assim, através da problematização de uma situação e reflexão sobre ela, poderemos estar presentes como observadores e logo pesquisadores, num trabalho coletivo. (CP. 50).

Acompanhar a efetivação de práticas pedagógicas, buscando um ensino de qualidade, onde todos os estudantes possam de fato consolidar suas aprendizagens e o pedagogo seja partícipe deste processo. (CP.22).

Como atuante da área, reconheço que o coordenador pedagógico baseia-se na prática e na reflexão do professor para planejar a formação em serviço. Oliveira (2009, p. 24) corrobora

O exercício da docência na educação básica, os fazeres-saberes que o constituem, os desafios enfrentados e as perspectivas que podem ser vislumbradas precisam, por isso, de estudo e reflexão que incorporem a multiplicidade de olhares possíveis sobre a escola e sobre as, também múltiplas, práticas nela desenvolvidas.

Nesta perspectiva, possibilitar e conduzir o processo de reflexão e viabilização das práticas pedagógicas cabe aos momentos de formação realizados pelo coordenador pedagógico. A formação, seja ela no âmbito escolar realizada pelo coordenador pedagógico ou pela mantenedora, precisa promover a transformação da prática docente, construindo a reflexão sobre a prática (CHRISTOV, 2009a).

As palavras “mediação” e “orientação” surgiram neste quadrante na análise prototípica da OME, com a frequência de 5 vezes cada uma. O relato de uma participante acopla a ideia de orientação e mediação dentro da realidade escolar

Para que possamos atuar frente as novas demandas educacionais precisamos estar flexíveis e abertos para que as mediações recebidas em formações possam ser utilizadas de fato no chão da escola. (CP. 34).

O terceiro quadrante engloba a zona de contraste. Nela, encontramos os elementos que foram evocados por poucos participantes e apresentam uma ordem média menor de evocações, Favoreto (2013, p. 78) destaca a zona de contraste como “a segunda coroa do sistema periférico constituído por evocações consideradas muito importantes para apenas um pequeno grupo de sujeitos. Nesse quadrante é possível detectar possíveis mudanças futuras nas representações sociais” Pécora, Anjos e Paredes (2010, p 60) ressaltam que a zona de contraste pode “revelar indícios da existência de um subgrupo minoritário portador de uma representação diferenciada”.

As palavras que eclodiram neste quadrante foram “*aprendizagem*” (4 evocações), “*confiança*” (3 evocações), “*dedicação*” (4 evocações), “*preparo*” (3 evocações) e “*sujeito*” (4 evocações).

A palavra “*dedicação*” apresenta valor simbólico relativo, 2,75, assim como “*sujeito*”, 2,50 e “*confiança*”, 2,33. A participante 45 expõe sobre a importância da confiança em seu trabalho “*o pedagogo inspira confiança nos propósitos estabelecidos dentro de sua função, instigando sempre a aprendizagem afincos*”,

mostrando já a ligação com a palavra “*aprendizagem*”, cuja média de evocações foi 1,75.

Neste viés, Domingues (2014) destaca a relação do trabalho do coordenador pedagógico com a “intervenção no campo dos conhecimentos didático-pedagógicos que medeiam a relação entre o ensino e a aprendizagem” (p. 114), o foco principal da formação na escola. A ação pedagógica deve estar centrada em “selecionar alternativas ligadas ao que deseja atingir” (ALMEIDA, 2004, p. 44) para o desfecho do processo de ensino e aprendizagem.

Ainda destacamos a palavra “*sujeito*” (2,50) e a palavra “*preparo*” (1,67) a partir das falas da participante 38 “*O pedagogo precisa ter um olhar profundo com quem irá desenvolver seu trabalho*” e “*A relação do pedagogo e sujeito é importante e fundamental em todos os níveis de ensino. É através dela que o sujeito pode ser motivado a construir seu conhecimento*”. Ao analisar os relatos, o coordenador pedagógico precisa conhecer o grupo de trabalho e estar preparado para realizar as ações necessárias com o grupo.

Quando Domingues (2014, p. 118) apoia-se em Marcelo Garcia¹⁶ (1999) apresentando a formação centrada na escola a partir de três condições: “a *liderança*, como elemento motor; o *clima organizacional*, que são as relações estabelecidas entre os profissionais; e a *natureza do desenvolvimento profissional*, ou seja, seu caráter reflexivo a relação com o contexto, a participação dos envolvidos etc.”, esclarece que o coordenador pedagógico precisa refletir sobre essas condições para realizar seu trabalho de articulador, transformador e principalmente, formador.

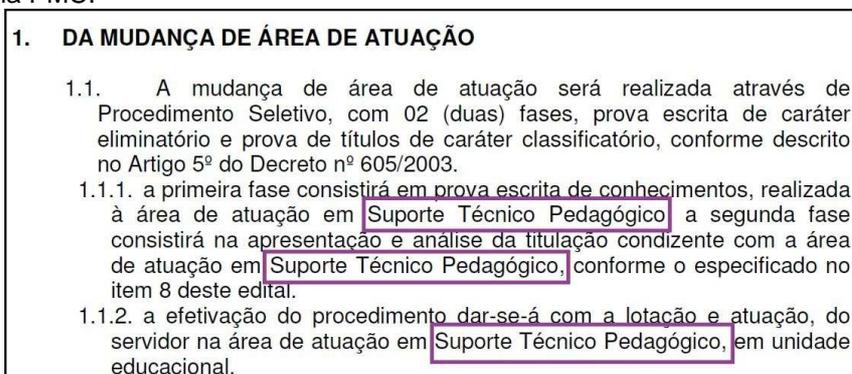
No último quadrante, denominado de segunda periferia, encaixaram-se as palavras “*ação*”, “*flexibilidade*”, “*leitura*”, “*respeito*”, “*suporte*” e “*tempo*”. Ressalta-se aqui que estas palavras possuem uma baixa frequência de evocações e foram lembradas tardiamente pelas participantes.

Destacamos o relato da participante 35 “*Porque sem o suporte técnico operante efetivamente, não há construção do processo de ensino aprendizagem na escola*”. Ela ainda coloca que “*Não atuei como ‘pedagoga formadora’. Apenas cumpri regras da direção e NRE (datas e tarefas estabelecidas)*”. A ideia de suporte técnico vem da antiga nomenclatura que existia na RMEC, pois o antes do Decreto

¹⁶ MARCELO GARCIA, C. Formação de professores: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

n.º35/2016 o pedagogo escolar era denominado como “suporte técnico pedagógico”, como apresenta a figura 13, um recorte do Edital 09/2011 para a mudança de área de atuação.

Figura 13 - Recorte do Edital 09/2011 para a Mudança de Área de Atuação – Suporte Técnico Pedagógico - na PMC.



FONTE: Curitiba (2011, grifos nossos).

A reflexão acerca da própria nomenclatura da função exercida interfere na rotina de trabalho e na trajetória profissional, como Placco e Souza (2012b, p. 22) evidenciam sobre a constituição das identidades profissionais no espaço do trabalho, pois “ao mesmo tempo em que os indivíduos ali se reconhecem, assim também identificam os outros e se identificam com eles e com o grupo profissional”.

5.2.3 Aproximações entre os quadros de OME e OMI a partir do termo indutor “pedagogo formador”.

A escolha por realizar a aproximação entre a OME e a OMI se deu a partir da proximidade entre a posição das palavras evocadas nas duas situações, uma vez que ao sofrer o processo de hierarquização “determinados vocábulos adquirem maior saliência na ordem de hierarquização, quando comparados com a ordem de evocação espontânea, ocorrendo também o processo contrário” (FAVORETO, 2013, p.86).

A relação entre as palavras situadas na zona do provável núcleo central e na zona da primeira periferia sofreu poucas alterações, assim como entre a zona de contraste e a zona da segunda periferia. O quadro 22 aponta esse comparativo.

Entre os elementos do provável núcleo central e da primeira periferia, as palavras “teoria” e “responsabilidade” passaram a compor a primeira periferia na

análise da OMI e as palavras “*reflexão*” e “*mediação*” integraram o provável núcleo central. Entre os elementos de contraste e a segunda periferia a palavra “tempo” passou a compor os elementos de contraste e as palavras “*dedicação*” e “*preparo*” deslocaram-se para a segunda periferia.

Quadro 22 – Aproximações entre a OME e a OMI a partir do termo indutor “pedagogo formador”.

PONTO DE CORTE	VOCÁBULOS	OME		OMI	
		F	OM	f	OM
f ≥ 5 OM < 3,00	1º Quadrante Elementos do Provável Núcleo Central				
	Capacitação	6	2,17	6	2,83
	Compromisso	11	2,73	11	2,64
	Conhecimento	12	2,25	12	2,33
	Estudo	21	2,95	21	2,33
	Formação	15	2,87	15	2,40
	Organização	5	2,40	5	2,00
	Pesquisa	11	2,09	11	2,36
	Planejamento	12	2,83	12	2,92
	Responsabilidade	6	2,33	6	
	Teoria	5	2,80	5	
	Mediação	5		5	2,40
Reflexão	8		8	2,63	
f ≥ 5 OM > 3,00	2º Quadrante Elementos da 1ª Periferia				
	Mediação	5	3,20	5	
	Orientação	5	3,60	5	3,20
	Práticas	9	4,11	9	3,22
	Reflexão	8	3,00	8	
	Responsabilidade	6		6	3,83
	Teoria	5		5	3,80
f < 5 OM < 3,00	3º Quadrante Elementos da Zona de Contraste				
	Aprendizagem	4	1,75	4	2,75
	Confiança	3	2,33	3	2,33
	Dedicação	4	2,75	4	
	Preparo	3	1,67	3	
	Sujeito	4	2,50	4	2,50
	Tempo	3		3	2,67
f < 5 OM > 3,00	4º Quadrante Elementos da 2ª Periferia				
	Ação	3	4,33	3	3,67
	Flexibilidade	3	4,67	3	4,67
	Leitura	4	3,50	4	3,25
	Respeito	4	4,00	4	4,00
	Suporte	3	3,33	3	3,33
	Tempo	3	3,00	3	
	Dedicação	4		4	3,75
Preparo	3		3	3,33	

FONTE: A autora, a partir dos dados coletados da pesquisa, com base em Pryjma (2016).

O intuito de apresentar a disposição de elementos presentes nos quadros da análise prototípica da OME e da OMI, realizando assim aproximações entre a OME e a OMI, foi observar e identificar possíveis mudanças em cada quadrante, ao considerar a hierarquização das palavras evocadas e possibilitar que os coordenadores organizem mentalmente as estruturas de suas representações.

A palavra “*responsabilidade*” quando aparece no provável núcleo central (OME 2,33) mostra o coordenador pedagógico como um ser responsável, aquilo que faz parte da sua constituição enquanto sujeito profissional. Já ao surgir na primeira periferia (OMI 3,83), torna-se um elemento concreto, uma demanda da função do coordenador pedagógico, que assume diversas responsabilidades no espaço/tempo da escola. Assim como com as palavras “*mediação*” (OME 3,20) e “*reflexão*” (OME 3,00) que ao serem evocadas prontamente aparecem na primeira periferia, pois são as ações necessárias para realizar o processo formativo, conforme o relato “*Porque através da mediação efetiva conseguimos mexer no grau de modificabilidade de cada um*” (CP. 34), algo que denota a individualidade do coordenador, a forma que ele poderá alcançar o sucesso na formação. Quando hierarquizadas, as palavras surgem no provável núcleo central (OMI 2,40) e respectivamente (OMI 2,63), fazendo parte da percepção do grupo sobre o processo formativo. A palavra “*teoria*” (OME 2,80) manifesta-se no mesmo viés da palavra responsabilidade, pois ao aparecer na primeira periferia (OMI 3,80) também se torna um elemento necessário para exercer a função.

As mudanças percebidas entre a zona de contraste e a segunda periferia ganham destaque ao trazer a palavra “*dedicação*” e “*preparo*” na análise da OME (2,75 e 1,67) como parte da zona de contraste, para um pequeno grupo o fato de *preparar o sujeito para e dedicar* no sentido de *oferecer algum tributo* ainda é um elemento consensual, porém né uma conotação que não está atingindo ao grupo todo. Ao refletir sobre a evocação, essas duas palavras passam a compor a segunda periferia, (OMI 3,75) (OMI 3,33), consideradas elementos mais distantes da representação. A alteração da palavra “*tempo*”, presente na segunda periferia na OME (3,00), quando hierarquizada passa a compor a zona de contraste (OMI 2,67), mostrando-se como um elemento rígido e significativo para um pequeno grupo, afirmado pelo relato “*outras atribuições do trabalho tomam muito tempo e não sobra tempo para as formações*” (CP 22).

Ao apresentar de maneira semelhante as palavras tanto no momento da evocação livre quanto na hora de refletir e hierarquizá-las, os coordenadores pedagógicos informam que a sua função passa por reconstruções ao se deparar com trocas de experiência com outros coordenadores pedagógicos, pois momentos de estudo, pesquisa e reflexão permeiam a construção de sua função no espaço/tempo escolar.

5.2.4 A análise de similitude: a conexão entre os elementos do Provável Núcleo Central e do Sistema Periférico.

A análise de similitude verifica o grau de conexão entre os elementos da representação social. Optamos por realizar esta análise para ratificar a centralidade dos elementos das representações sociais sobre o termo “pedagogo formador” e complementar a análise do sistema central e do sistema periférico. Sá (1996, p. 123) contextualiza que “a grande quantidade de laços ou conexões que um dado elemento mantenha com outros elementos da representação tem sido frequentemente tomado como um segundo indicador, além da saliência, de sua provável participação no núcleo central”.

Esse tipo de análise permite observar, a partir do levantamento quantitativo inicial, o poder associativo dos elementos, identificando as ligações que são estabelecidas entre os diversos elementos (SÁ, 1996). Ao retornar ao conceito e aos procedimentos da análise de similitude,

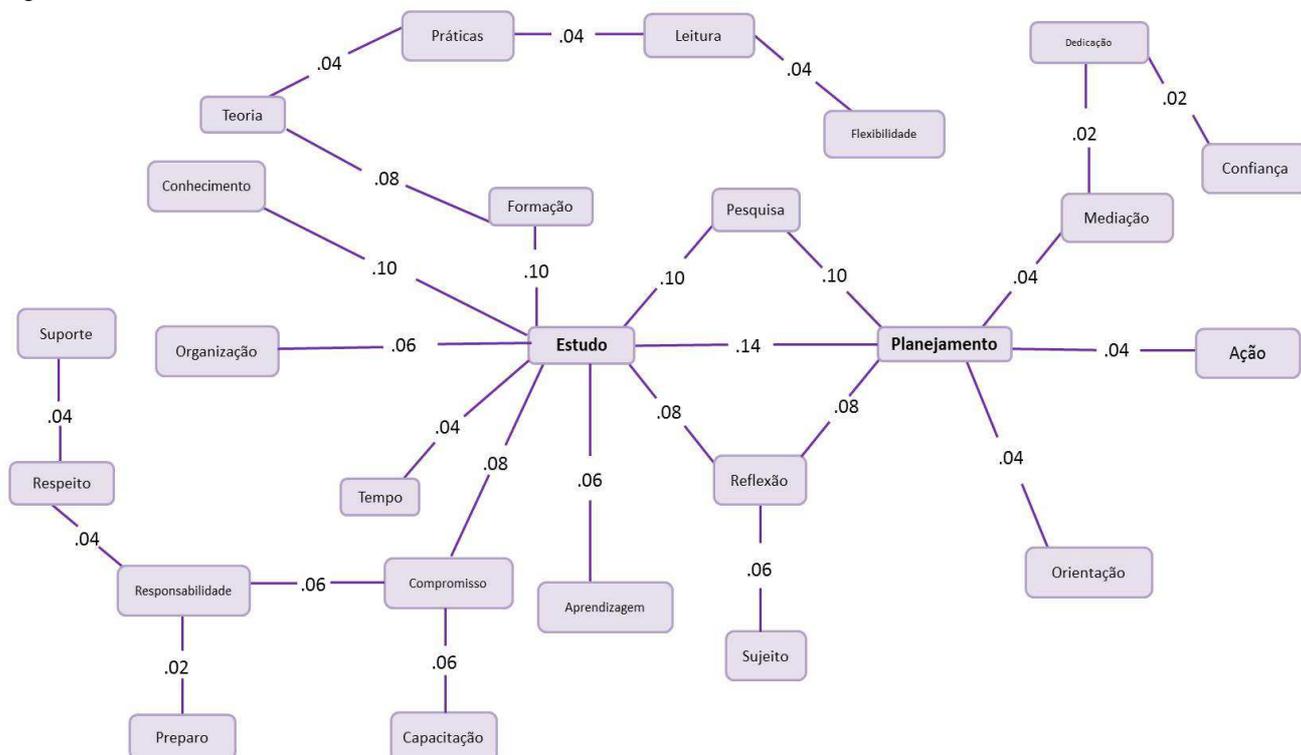
[...] se calcula a coocorrência dos termos evidenciados no quadro de quatro casas, sem a necessidade de se retornar a campo para novas coletas, visto que se parte do pressuposto de que as palavras evocadas pelos sujeitos guardam relação entre si, encontrando-se, pois, em situação de conexão espontânea (PÉCORA; ANJOS; PAREDES, 2010, p. 60).

De acordo com o que já foi explícito no procedimento metodológico, Antoniacomi (2015) ressalta os procedimentos a serem realizados para a concretização da análise, como o retorno ao corpus das evocações, a verificação e o cálculo das coocorrências entre as palavras a partir da construção da planilha de coocorrências, a seleção de participantes que tiveram duas ou mais palavras evocadas que foram contempladas no quadro de quatro casas e o cálculo do índice de similitude. Nesse processo de construção da análise, Bardin (2016, p.125)

ressalta que “tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise” possibilita a exploração e organização dos dados, na etapa de pré-análise.

Ao realizar todos os procedimentos descritos, estruturou-se a “árvore máxima” a partir do grau de conexidade entre os elementos do sistema central e do sistema periférico, conforme apresenta a figura 14.

Figura 14 – “Árvore Máxima”



FONTE: A autora (2017).

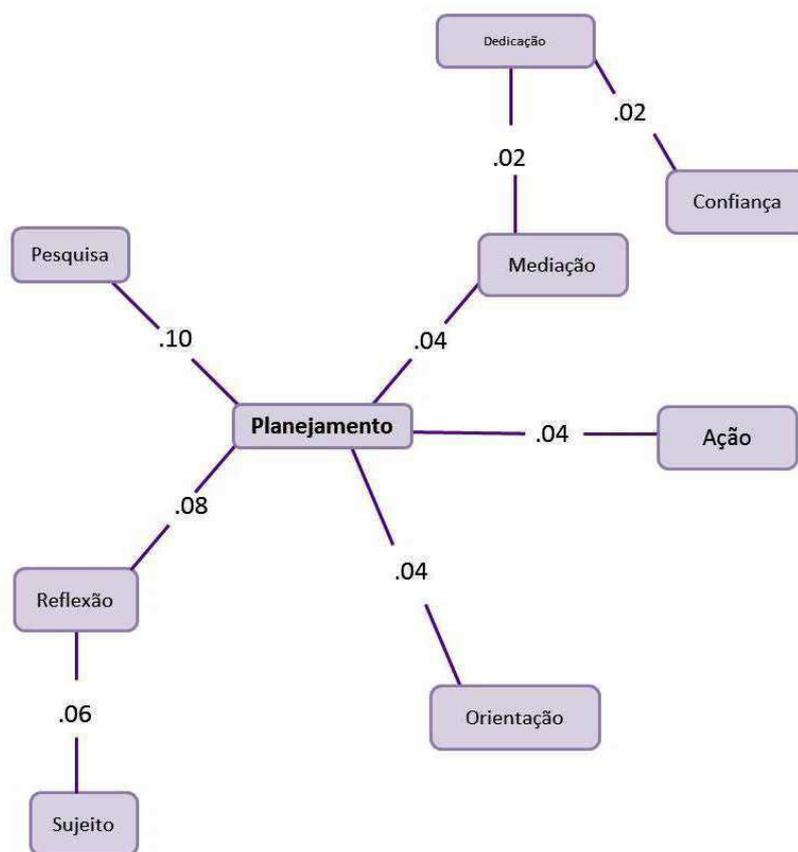
Ao elaborar a árvore máxima, Sá (1996, p. 129) orienta que “só se encontra registrado o índice de similitude de valor mais elevado que um dado elemento guarda em relação a algum outro, ou seja, não são mostrados os índices menores que eventualmente o ligam aos demais itens levantados”. Desta forma, é possível distinguir a existência de “blocos ou conjuntos distintos de elementos fortemente conexos entre si” (SÁ, 1996, p. 129). Esse agrupamento descrito por Sá (1996) indica a categorização dos dados sinalizados por Bardin (2016, p. 147), uma vez que a categoria para o autor é como “uma operação de classificação de elementos

constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo gênero (analogia), com critérios previamente definidos”.

A conexão entre as palavras *estudo* e *planejamento* foi a base para a elaboração desta análise de similitude, sendo a maior coocorrência entre todas as palavras. A ligação entre o ato de planejar e de estudar está imbricada no cotidiano dos coordenadores pedagógicos, como atuante da RMEC e frequentadora dos cursos ofertados, confirma-se essa relação, que acompanha o fazer de muitos coordenadores pedagógicos, pois para planejar é preciso estudar. O relato confirma a necessidade do constante estudo para o planejamento das atividades formativas na escola: *“O tempo de estudos do pedagogo se restringe às formações ou em casa. Na verdade, por conta da demanda, é humanamente impossível, mas não podemos perder o FOCO FORMADOR”* (CP.6).

Para realizar esta análise, a árvore máxima foi dividida em quatro categorias, que são “rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso análise de conteúdo) sobre um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos” (BARDIN, 2016, p. 147). O caso da análise de similitude, o grau de conexão entre os elementos. O primeiro bloco está ilustrado na figura 15, que surge a partir da palavra *planejamento*.

Figura 15 – Bloco 1 da árvore máxima.



FONTE: A autora, com base nos dados da pesquisa (2017).

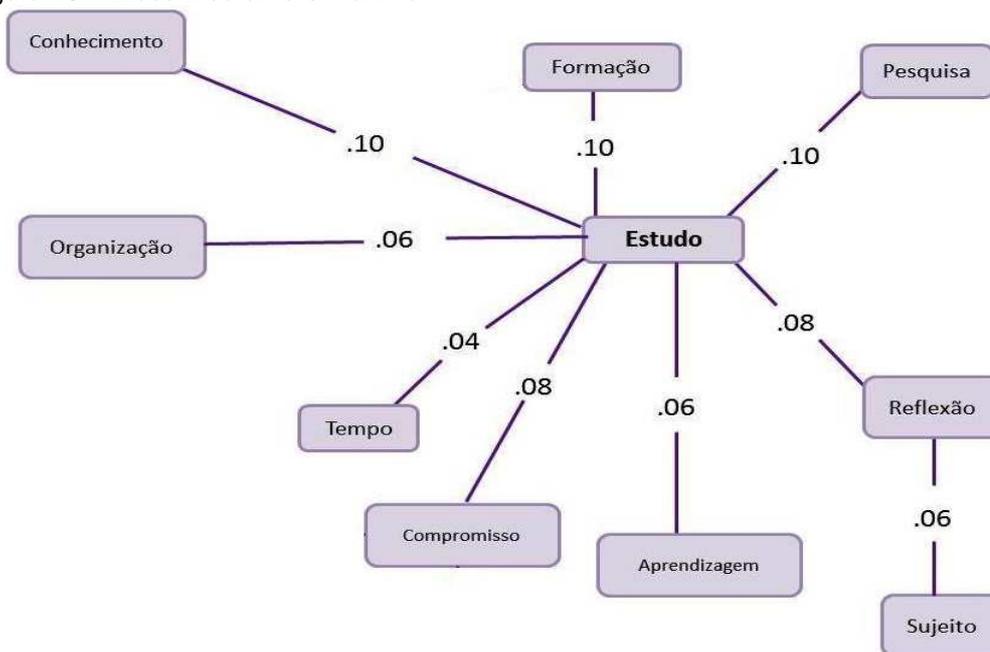
As ações do coordenador pedagógico estão ancoradas no seu planejamento. Para realizar as orientações necessárias, mediações e efetivar todas as ações é preciso organizar-se e planejar-se, como destacam Guimarães e Villela (2009, p.51) “a atuação do professor coordenador deve se pautar pelo planejamento prévio das atividades pedagógicas a serem executadas ou na orientação e no acompanhamento das atividades que já estejam em curso”, em consonância com o relato: “Planejamento! Este sim é o ponto de partida para um bom pedagogo formador” (CP14).

No documento do PME a estratégia 2.13 da meta 2 define a ampliação e efetivação da pesquisa, da formação continuada e do uso das tecnologias educacionais na escola, como uma das formas de garantir o direito a educação de todos no Ensino Fundamental. Aspecto que se constata quando a conexão das palavras *pesquisa* e *reflexão* com *planejamento* são as mais fortes do bloco 1, mostrando que são bases para a efetivação do planejamento. Também, destaca-se

a intervenção que a reflexão faz no sujeito, elucidando o processo de formação continuada em serviço.

O bloco 2 (FIGURA 16) traz como centro a palavra *estudo*. Uma peculiaridade desta análise é a interface que as palavras pesquisa e reflexão possuem com as palavras estudo e planejamento, pois apresentam o mesmo grau de conexidade.

Figura 16 – Bloco 2 da árvore máxima



FONTE: A autora, com base nos dados da pesquisa (2017).

As palavras *estudo*, *formação*, *conhecimento* e *pesquisa* possuem o mesmo grau de conexidade, o que mostra a forte ligação entre eles, pois por meio do estudo é que o conhecimento, a pesquisa e a formação ganham forma. A participante 9 destaca que “para ser um pedagogo formador é necessário ampliar seus conhecimentos para um acompanhamento efetivo dos professores, mostrando a eles a importância do estudo aliado à prática pedagógica”, exemplificando esta relação que pode confirmar o estabelecido na estratégia 5.10 do PME, que traz a promoção e estímulo à formação inicial e continuada de professores alfabetizadores “priorizando a articulação entre programas de pós-graduação stricto sensu e ações de formação continuada” (PME, 2014). Além dos participantes focarem seus relatos na ação de estudar.

Estar sempre buscando estudar completa o trabalho e nos faz capazes de poder ler, inferir e questionar (CP. 44).

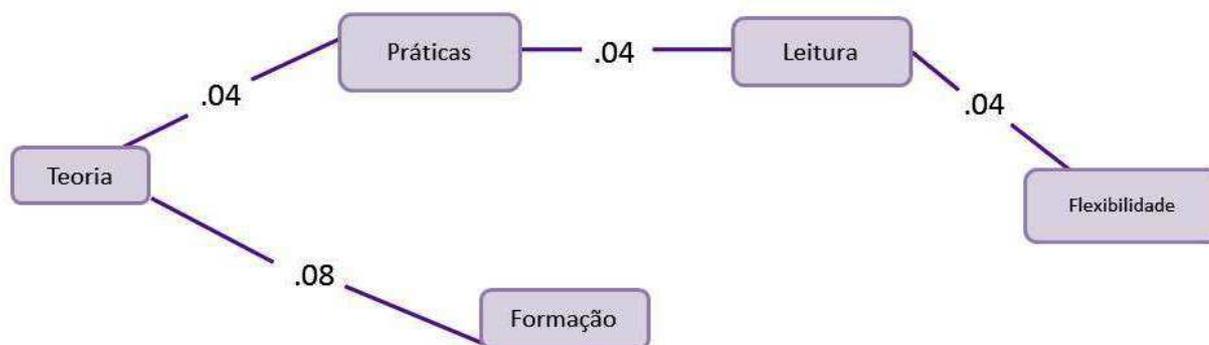
O pedagogo formador precisa estar sempre em busca do conhecimento (CP.28).

*O pedagogo formador necessita ter uma formação sólida (de caráter e de **formação acadêmica**) para poder contribuir com o professor que está orientando, dar suporte, respeitar seu colega para assim trocar experiências com o grupo para uma prática educativa satisfatória (CP. 47 – grifos nossos).*

A participante 47 argumenta, em seu relato sobre a formação acadêmica do coordenador pedagógico, definindo ser a formação não apenas um processo do trabalho pedagógico, mas sim necessário para a **formação do formador**, pois, “é preciso considerar que os formadores também são sujeitos em formação, também vivem um processo de desenvolvimento profissional” (PELISSARI, 2007, p. 34). A o analisar o Plano de Formação Continuada, foram encontradas formação específicas para formadores para os coordenadores que atuam nos Núcleos Regionais e com a Educação Infantil,

O bloco 3 (FIGURA 17) da árvore máxima tem como suporte a palavra formação, já citada no bloco 2 a partir da sua ligação com a palavra estudo.

Figura 17 – Bloco 3 da árvore máxima.



FONTE: A autora, com base nos dados da pesquisa (2017).

A palavra formação merece um destaque por fazer parte do provável núcleo central da representação social que foi pesquisada. Ela entra como parte da identidade do coordenador pedagógico em dois sentidos: o de ser responsável pela formação em serviço no âmbito escolar e também na sua trajetória profissional. A participante 47 traz sobre a própria trajetória profissional: “Para poder formar (dar formação e ajudar os professores) eu preciso ter uma formação sólida que me dê subsídios para respeitar os diferentes pensamentos”. Pimenta (2012, p. 33) ressalta que “a formação envolve um duplo processo: o de autoformação dos professores, a

partir da reelaboração constante dos saberes que realizam em sua prática, confrontando suas experiências nos contextos escolares; e o de formação nas instituições escolares em que atuam”.

Nas metas e estratégias do PME sobre a formação continuada no Ensino Fundamental, área de atuação dos participantes desta pesquisa, a formação é retratada como parte da trajetória profissional para os professores, mas não colocada de que maneira ela deve acontecer e quem é responsável por ela, colocando apenas a mantenedora. Assim também ocorre com o Plano de Formação Continuada da SME de 2016, apresentando a formação do coordenador pedagógico na perspectiva de sua trajetória profissional (FIGURAS 18 e 19).

Figura 18 – Exemplo de oferta de curso para formação continuada na PMC.

Visita ao centro histórico de Curitiba: olhares da geografia e da história – ciclo I

Ementa
A ação tem como objetivo trabalhar a estratégia de ensino de aula de campo/roteiro histórico, sob o viés interdisciplinar dos componentes curriculares de história e geografia, trabalhando conteúdos a partir de um percurso no centro histórico de Curitiba.

Participantes
Professores de 4.º e 5.º anos e pedagogos

Datas
10/03; 07/04; 09/06; 30/06

Vagas
1 turma no período da tarde, com 25 vagas

Carga horária

Total	Presencial	A distância
24h	16h	8h

Local
Centro de Formação Continuada da SME

Período de inscrição
Fevereiro

FONTE: (CURITIBA, 2016e).

Até o ano de 2016, a dinâmica de cursos com o olhar para formar o formador é evidenciada na Educação Infantil (FIGURA 20) e para os coordenadores atuantes em NREs (FIGURAS 20 e 21).

Figura 19 – Exemplo de oferta de curso para formação continuada na PMC.

Formação integrada: professores ciclo I – 1.º e 2.º semestres

Ementa
O objetivo desta proposta é a formação integrada dos pedagogos e professores regentes, atuantes no ciclo I, incluindo a continuação do PNAIC, mediante disponibilização do MEC.

Participantes
Professores regentes do ciclo I

Datas
14/03 a 21/03; 13/06 a 20/06;
28/03 a 04/04; 08/08 a 19/08;
11/04 a 18/04; 19/09 a 03/10;
25/04 a 02/05; 17/10 a 24/10;
30/05 a 06/06; 31/10 a 07/11

Vagas

Carga horária

Total	Presencial	A distância
80h	48h	32h

Local
NREs

Período de inscrição
Fevereiro

FONTE: (CURITIBA, 2016e).

Figura 20 – Curso de formação para Pedagogos da Educação Infantil

Formação de formadores: o direito da criança à brincadeira

Ementa
O curso possibilita a ampliação de saberes e fazeres relacionados ao brincar, por meio da formação de formadores, visando à ressignificação das práticas pedagógicas na educação infantil.

Participantes
Pedagogos dos NREs, CMEIs, CEIs conveniados e escolas com educação infantil

Datas
29/03; 26/04; 14/06; 28/06; 27/09; 25/10

Vagas e turno
2 turmas, sendo uma no período da manhã e uma no período da tarde, com 25 vagas cada

Carga horária

Total	Presencial	A distância
60h	24h	36h

Local
Centro de Formação Continuada da SME

Período de inscrição
Março

FONTE: (CURITIBA, 2016e).

Figura 21 – Curso de formação para coordenadores pedagógicos dos Núcleos Regionais de Educação.

Formação dos formadores dos NREs

Ementa
Este curso tem por objetivo subsidiar as equipes formadoras dos NREs em suas atividades junto às unidades educacionais.

Participantes
Formadores dos NREs

Datas
22/02 a 26/02; 07/06 a 09/06;
08/03 a 10/03; 02/08 a 04/08;
05/04 a 07/04; 30/08 a 01/09;
10/05 a 12/05; 04/10 a 06/10;

Vagas
6 turmas, sendo três no período da manhã e três no período da tarde, com 30 vagas cada

Carga horária

Total	Presencial	A distância
250h	208h	42h

Local

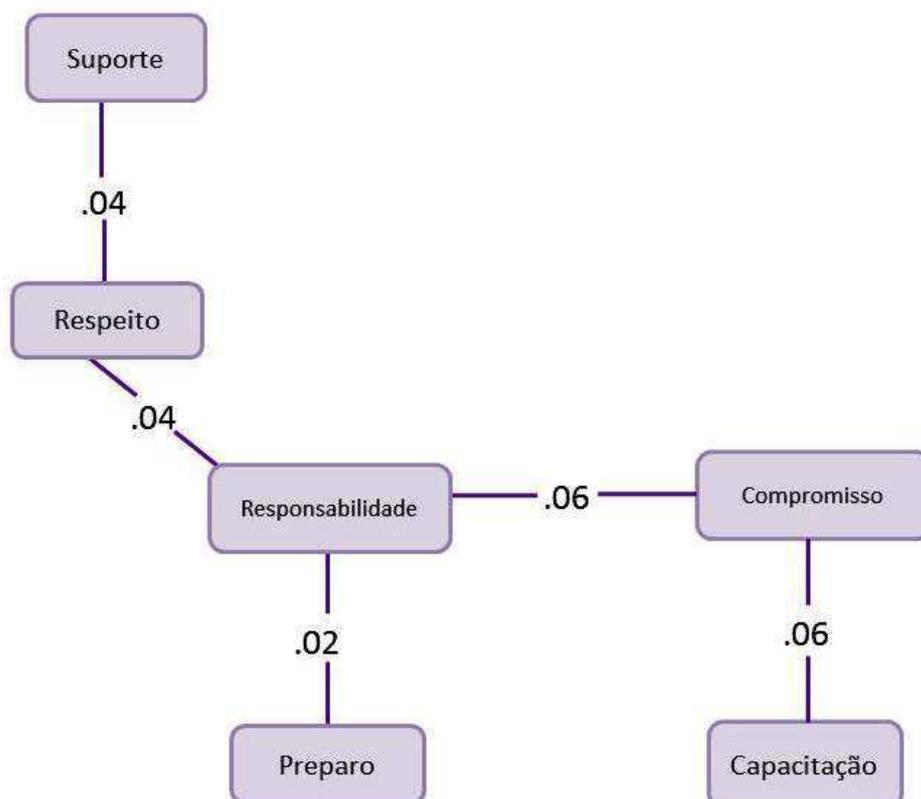
Período de inscrição
Fevereiro

FONTE: (CURITIBA, 2016e).

Mesmo com a oferta restrita para cursos com o intuito de formar formadores, a análise de similitude apresenta a ligação entre formação – teoria – prática, que demanda leitura e flexibilidade. A relação entre teoria e prática é a reflexão necessária para a formação continuada. Conforme Perrenoud (2003, p. 201) “os desafios só se transformam verdadeiramente nas instituições que desejam inserir a alternância em uma forte articulação teoria-prática”.

O último bloco a ser analisado é o bloco 4, que traz a palavra compromisso como base, apresentado na figura 22.

Figura 22 – Bloco 4 da árvore máxima



FONTE: A autora, com base nos dados da pesquisa (2017).

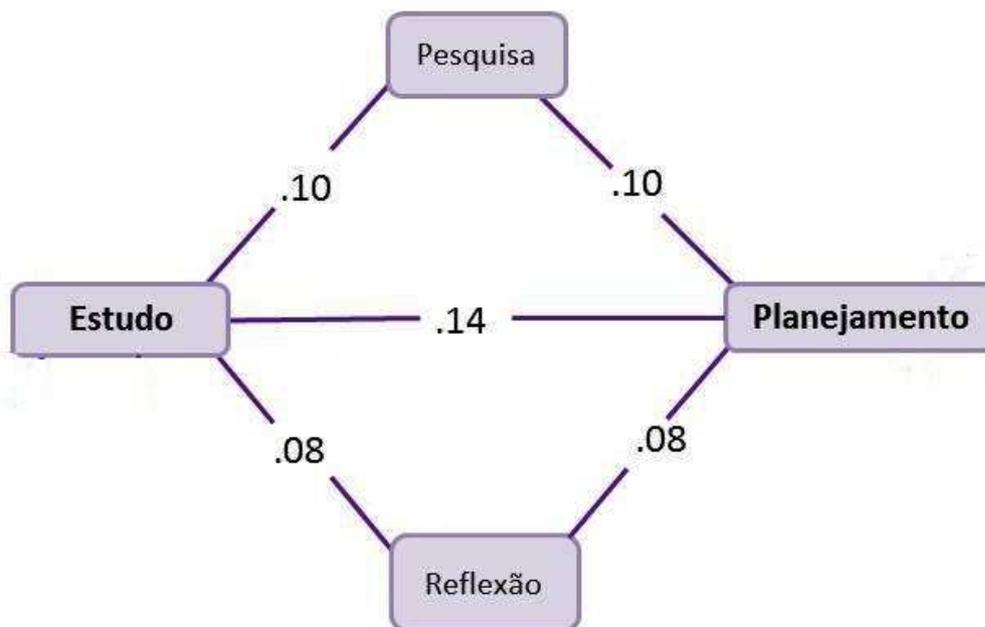
Neste bloco da árvore máxima, surgem as palavras capacitação, suporte e preparo, que podem ser consideradas o reflexo da exigência burocrática do cargo, remetendo ao trabalho técnico. Ao destacar a palavra suporte, a participante traz em seu relato que *“sem o suporte técnico operante efetivo não há construção do processo de ensino aprendizagem na escola”* (CP. 46).

O relato da participante 1 apresenta a inter-relação entre as palavras deste bloco: “Difícil ou quase impossível ser ‘Pedagogo Formador’ sem estar capacitado, estar convicto de suas ideias, estar em constante estudo. Isso faz parte do comprometimento profissional e pessoal, conseqüentemente trará segurança ao profissional”.

No PME, duas estratégias da meta 7 apresentam a palavra “capacitação”, destacando a necessidade de capacitar profissionais no que diz respeito a questões que envolvem violência contra a criança e também o processo de fomentação à leitura.

A análise de similitude apresentou um ciclo entre as palavras “*estudo*”, “*planejamento*”, “*pesquisa*” e “*reflexão*” (FIGURA, 23), apresentando elementos essenciais ao processo de formação.

Figura 23 – Estrutura do processo formativo



Fonte: A autora (2017).

As palavras que estão correlacionadas, merecendo o destaque da árvore máxima (FIGURA 23), edificam a base de qualquer processo de formação, seja ele do professor ou do coordenador pedagógico. Neste sentido, Cunha (2008, p. 93-94) argumenta que

[...] a formação de docentes e a construção da profissão pressupõe factores internos e externos da dimensão “ser professor”, manifestados pelas variáveis éticas e deontológicas, pela identidade profissional, pela construção de programas, pelo desenvolvimento do professor, pelas componentes prática e teórica da formação, pelos papéis e funções dos professores, bem como pela formulação a nível organizacional, curricular e institucional, pelas clivagens ideológicas, pelas condicionantes institucionais, pelos momentos históricos, pelos espaços geográficos, pelas filosofias formativas, pelas razões científicas, pedagógicas, político-administrativas e organizacionais, pelas questões epistemológicas gerais e específicas, pela organização e gestão de formação, pelas características organizacionais, pela formação inicial, pela indução, contínua, especializada, tornando a formação de professores uma problemática complexa.

As palavras “pesquisa”, “estudo”, “reflexão” e “planejamento” integram a estrutura de uma formação que proporcione ao professor ser reflexivo e crítico, que incida diretamente na prática pedagógica. Neste ensejo, a formação está a serviço dos sujeitos e das instituições, não apenas como protocolo a ser cumprido, mas com o intuito de oportunizar reflexões “capazes de desenvolver as potencialidades inovadoras das equipas” (CUNHA, 2008, p. 95), papel crucial ao coordenador pedagógico de envolver a equipe no processo de formação.

Ao sintetizar as informações coletadas nos relatos dos participantes, apoiando-se na análise de conteúdo de Bardin (2016), que, de acordo com Moscovici (2003, p.86 *apud* FRANCO, 2008, p.12), possibilita

compreender melhor a relação que se estabelece entre o comportamento humano e as representações sociais, devemos partir da análise de conteúdo das representações e considerar, conjuntamente, os afetos, as condutas, os modos como os atores sociais compartilham crenças, valores, perspectivas futuras e experiências afetivas e sociais.

Retomou-se a etapa de leitura flutuante, realizando um agrupamento de forma preliminar dos dados recolhidos nos relatos dos participantes, tendo como base as fragilidades e silenciamentos; os subsídios e as contribuições; as ações da função formativa do coordenador pedagógico. A partir desta segmentação, foram definidas subcategorias que complementam a presente análise de similitude, afirmando os aspectos das representações sociais dos coordenadores pedagógicos, (QUADRO 23).

Quadro 23 – Categorias e subcategorias estabelecidas a partir da leitura flutuante

Categorias	Subcategorias
Fragilidades e silenciamentos	Burocracia Tempo Contato com o grupo de professores Formação para o formador
Subsídios e contribuições	Leitura e estudo Pesquisa Organização do planejamento Prática
Ações	Mediação Orientação Reflexão Dedicação

Fonte: A autora, com base nos dados da pesquisa (2017)

Ao analisar as subcategorias com os blocos da análise similitude, constata-se que os coordenadores participantes da pesquisa revelam, além de subsídios para a efetivação do trabalho pedagógico como formador, algumas fragilidades, como por exemplo a demanda burocrática, que, por mais silenciada que apareça em alguns relatos, durante a coleta de dados, que aconteceu em uma reunião no NRE, foi algo muito vivo nas falas dos coordenadores pedagógicos. Assim como o tempo, colocado muitas vezes como delimitado para realizar todas as atribuições que compete à função.

Outro ponto que ficou silenciado foi o contato com o grupo de professores, pois, de maneira geral, os relatos não exemplificam como acontece a organização do momento que o coordenador irá acompanhar o professor na hora atividade. Apenas os dados sobre o período que o CP tem para planejar surgem no questionário sócio demográfico, no qual a maioria alega realizar semanalmente o planejamento. Em contrapartida, os dados evidenciam que a maioria dos coordenadores pedagógicos acompanha a hora atividade dos professores mensalmente. A divergência entre os períodos das ações dos dados coletados é subsidiada pelas chamadas “barreiras organizacionais” que “são aquelas decorrentes dos processos administrativos ou burocráticos envolvidos na organização ou funcionamento da formação” (SOUZA; PLACCO, 2013, p. 40), frequentes no contexto tanto da escola como dos NREs.

A categoria denominada ações permeia toda a árvore máxima, pois as conexões entre as ações e os alicerces da árvore – as palavras estudo e planejamento – tem valores relevantes para a pesquisa.

O maior grau de conexão (estudo e planejamento 1.4) situa-se na categoria subsídios e contribuições, pois nos relatos dos participantes a presença do estudo e planejamento é fundamental para a efetivação do trabalho formativo. Em concordância surgem a prática, a leitura e a pesquisa, pois também são determinados como subsídios para o desenvolvimento do trabalho com os professores.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve o objetivo de analisar as representações sociais dos coordenadores pedagógicos atuantes na Rede Municipal de Ensino de Curitiba sobre a função formativa. O processo de investigação acerca de como os coordenadores pedagógicos concebem a função formativa dentro de sua rotina de trabalho propôs alguns questionamentos e considerações que podem contribuir para novos estudos na área.

Durante a construção da pesquisa, iniciada ao final de 2015, entremeada à rotina profissional da pesquisadora, foi tornando-se mais claro e pragmático o processo de formação continuada em serviço, oportunizando reflexões, aprofundamentos, construções e desconstruções de “pré-conceitos” já enraizados em uma rotina de quem vivencia o “chão da escola”. Uma pesquisa empírica possibilita estabelecer as relações da teoria com a prática, apropriação de novos conhecimentos e saberes peculiares, desenvolvidos ao longo das leituras e discussões com os participantes do processo.

A questão sobre o que significa “formação continuada” ou “formação em serviço” permeou os quase dois anos de estudo. Nóvoa (1992) argumenta que o conceito de formação continuada emergiu na década de 1990, com vistas a suprir os problemas da formação inicial e ao mesmo tempo assegurar a trajetória de uma carreira docente. A formação continuada viabiliza a constante qualificação e reflexão sobre a prática, possibilitando ao profissional traçar diversos percursos ao longo de sua carreira. As legislações que regulamentam a formação de professores após a LDB n.º 9.394/1996 garantem a formação continuada, mas fica a encargo da mantenedora organizar e proporcionar esta formação.

Refletir a respeito da formação continuada em serviço remete à ressignificação das aprendizagens de cada sujeito, interligadas à trajetória profissional individual e coletiva e também ao contexto político e social no qual se enquadra o conceito de um “superprofessor”, considerando que o profissional que atua na escola é o ator responsável pela educação e pelo sucesso da escola, a partir de políticas neoliberais que visam o caráter performativo e meritocrático.

Neste ensejo, sendo o coordenador pedagógico parte da equipe pedagógico-administrativa (EPA) nas escolas da RMEC, corresponsável pela gestão da escola,

cabendo a ele a gestão pedagógica, Evangelista e Triches (2012, p.190) corroboram que “a gestão é colocada como estratégica, pois se entrelaça com responsabilização, resultados, cumprimento de metas, participação, inclusão, envolvimento e empreendedorismo – assim como numa empresa”, destacando a performatividade e efetividade do papel da escola em uma política neoliberal.

A questão que envolve a visão política neoliberal fica clara no que os coordenadores pedagógicos argumentam sobre a “burocracia”, pois muitas demandas que ficam a encargo do setor pedagógico para cumprimento de metas e políticas governamentais acabam sobressaindo-se na rotina do coordenador pedagógico. Aspecto este que faz o processo de formação continuada em serviço ficar em segundo plano e o coordenador pedagógico deixar de lado a função de formador dentro da escola, ficando esta sob a responsabilidade apenas dos profissionais que atuam nos núcleos de educação.

Os dados evidenciaram que a maioria dos participantes atua há mais de dez anos na RMEC, mas como coordenador pedagógico a maioria atua entre 1 a 5 anos. Como já relatado no decorrer desta pesquisa, a forma de ingresso como coordenador pedagógico na RMEC acontece por meio de concurso interno de mudança de área de atuação; muitos coordenadores também exerceram a docência na RMEC. Para ser coordenador pedagógico, é preciso conhecer a realidade de uma sala de aula, assim, a vivência como professor proporciona reflexões e propostas de intervenções relevantes no processo de ensino-aprendizagem.

A trajetória de um coordenador pedagógico como formador perpassa a concepção de um bom professor, que está atrelada à “condição humana, partindo do pressuposto que ela amadurece e se desenvolve, à sua condição profissional, partindo de outro pressuposto, de que ela se torne mais competente e eficaz, bem como às condições do desenvolvimento onde estas dinâmicas se realizam” (CUNHA, 2008, p. 64-65). Assim, o coordenador pedagógico, na sua função de formador, contribui com o grupo de trabalho a partir do exemplo, conduzido por sua trajetória profissional, pelo conhecimento, por meio do saber e pelo afeto, na relação mútua entre os profissionais.

Ter conhecimento do grupo de trabalho e respeito com relação à diversidade cultural torna o caminho da formação continuada mais suave, pois de acordo com Cunha (2014, p.14)

[...] pensar e viver no mundo atual passa pelo reconhecimento da diversidade de sujeitos e de culturas com base no respeito e tolerância recíproca, concebendo as diversidades culturais, não como sinónimo de superioridade, inferioridade ou desigualdade, mas como equivalente a um plural e a um diverso.

O conhecimento que o coordenador pedagógico tem do grupo de professores e a forma particular de abordar cada diversidade no grupo faz com que o processo seja coletivo e todos se sintam integrantes e participantes da formação continuada em serviço.

Ao eleger a Teoria das Representações Sociais como base teórico-metodológica deste estudo, compreende-se as representações sociais como “uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos” (MOSCOVICI, 1978, p. 26), o que possibilitou compreender o por que estar dentre os elementos mais fortes presentes no provável núcleo central a palavra “estudo”, a qual evidenciou a maior frequência e um valor simbólico relevante, principalmente na OMI, assim como a palavra “planejamento”, confirmadas pela análise de similitude. A centralidade da representação social na palavra “estudo” apresentou forte conexão com a palavra “planejamento”, delineando assim a inferência de que para existir o planejamento da formação continuada é preciso efetivar o estudo.

No entanto, os relatos dos coordenadores indicam o tempo para o estudo como fator relevante e muitas vezes outras atividades impedem uma rotina de estudos para a organização dos momentos de formação continuada na escola.

A portaria n.º 12/2017, em seu artigo 4º, regulamenta a rotina de trabalho do coordenador pedagógico na escola

Art. 4º O (a) pedagogo (a), em sua rotina de trabalhos, deve destinar tempo para:

I. estudos na unidade visando planejar e acompanhar a qualidade e o desenvolvimento do ensino para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem;

II. participação em processos de formação continuada ofertados pela SME e outros;

III. planejamento das suas atividades nas dimensões pedagógica, política e administrativa (CURITIBA, 2017).

Cabe ao coordenador pedagógico organizar sua rotina de trabalho em consonância com a demanda da escola e em parceria com a equipe gestora, pois

para a consolidação do planejamento no âmbito do setor pedagógico é preciso da colaboração de todos os setores da escola.

As palavras que, na análise prototípica da OME, estabeleceram-se na primeira periferia representam os elementos vivos para que efetive-se o papel de formador do coordenador pedagógico, sendo elas “mediação”, “orientação”, “práticas” e “reflexão”. Já na OMI surgem na primeira periferia as palavras “responsabilidade” e “teoria”, a última responsável por subsidiar o estudo, elemento do provável núcleo central.

O Plano Municipal de Educação, a partir do recorte sobre a formação continuada no âmbito do Ensino Fundamental, já discutido nesta dissertação, e o Plano de Formação Continuada da Rede Municipal de Curitiba de 2016, proporcionam várias reflexões acerca da formação continuada. O PME regulamenta a necessidade da formação continuada em um patamar no qual a mantenedora é a responsável por ofertar cursos, palestras e seminários com vistas ao desenvolvimento profissional. Neste ensejo, o Plano de Formação Continuada 2016 contempla o que o PME normatiza. Porém, o Plano de Formação delimita a possibilidade de “formar formadores” apenas para os profissionais atuantes nos NREs e na Educação Infantil, não evidenciando a formação para o coordenador pedagógico que atua com o Ensino Fundamental exercer sua função formativa dentro da escola.

A necessidade da formação continuada em serviço precisa ser pensada dentro da escola, considerando as especificidades de cada realidade escolar. O projeto político-pedagógico da escola aponta objetivos, métodos e recursos a serem apropriados, desta forma, a formação é contemplada no âmbito escolar. Assim, o coordenador pedagógico “como educador que tem a obrigação de favorecer a formação dos professores, colocando-os em contato com diversos autores e experiências (ainda que sob as diretrizes da rede em que atuam)” (BRUNO, 2009, p. 17), organiza estudos que fazem parte do processo de formação continuada nos momentos de hora atividade dos professores.

A pesquisa indicou que os coordenadores pedagógicos reconhecem a função formativa, mas nem sempre a exercem. Neste sentido, as representações sociais “interveem em processos variados, tais como a difusão e a assimilação de conhecimentos, o desenvolvimento individual e coletivo, a definição das identidades

personais e sociais, a expressão dos grupos e as transformações sociais” (JODELET, 2001, p. 22).

O coordenador pedagógico tem um papel fundamental dentro do contexto escolar. Nas atividades desenvolvidas em seu cotidiano, existem três atribuições relevantes em seu trabalho: a articulação, a formação e a transformação. Neste sentido, sua atuação abarca todos os atores da escola: professores, alunos, direção, pais, dentre outras funções.

Os coordenadores pedagógicos associam elementos necessários para o processo de formação em suas representações sociais, mas em seus relatos durante a coleta de dados silenciaram sobre como acontece a formação continuada na escola, talvez pelo fato dos coordenadores que atuam nos NREs realizarem supervisões periódicas nas escolas e estarem responsáveis pelo desenvolvimento de cursos nas sedes dos NREs para os professores nos períodos de permanência.

Neste sentido, o pedagogo escolar que atua na escola percebe-se como coordenador de uma equipe de professores, com atribuições que permeiam o processo de formação, mas com o foco em funções diversas às questões que envolvam o processo formativo, enfatizando a parte burocrática e articuladora da função. Em vários momentos, como coordenadora pedagógica, senti-me como responsável por “apagar incêndios” na escola, como foi descrito no relato da participante n.º 51, que marcou muito o processo da pesquisa. Acredito que a organização das funções que competem ao coordenador pedagógico no espaço/tempo da escola precisa ser elucidada para todos que fazem parte do contexto, pois conhecer a função de cada um aperfeiçoa o trabalho e diminui as barreiras organizacionais.

A efetivação da formação continuada em serviço dentro do ambiente escolar, a partir do trabalho do coordenador pedagógico, está ancorada no modo como é visto o conceito de autonomia e nos planejamentos das atividades escolares. Vários momentos podem ser considerados como formação continuada: a troca de experiência entre professores; as conversas acerca das dificuldades encontradas no decorrer do ano letivo no processo de ensino-aprendizagem; as reuniões pedagógicas previstas em calendário escolar entre outros momentos que o contexto escolar proporciona a quem vivencia o espaço/tempo da escola.

Em meio a todas as questões levantadas, sugere-se como estudos posteriores a constituição do processo identitário do coordenador pedagógico na

RMEC, pois a partir do reconhecimento da identidade profissional tornam-se mais claras as diferentes funções que cada um exerce.

Com base no exposto, ao concluir esta pesquisa, que se torna a primeira etapa de outros estudos a respeito das funções do coordenador pedagógico no âmbito escolar, acredita-se que o objetivo de analisar a relação entre as representações sociais dos coordenadores pedagógicos e as políticas sobre formação continuada foi alcançado. Espera-se que a pesquisa possa contribuir para novas investigações, uma vez que há o cumprimento da oferta de formação continuada pela mantenedora, mas há a necessidade de fazer com que o coordenador pedagógico perceba-se formador, responsável pela formação em serviço de um grupo de professores em determinada realidade, de acordo com o tempo/espço de cada escola.

Neste viés, a pesquisa será apresentada à SME, a partir do pressuposto que a Teoria das Representações Sociais oportuniza "[...] interpretar e conceber aspectos da realidade para agir em relação a eles" (WACHELKE; CAMARGO, 2007, p. 380) com o intuito de subsidiar formações específicas para os coordenadores pedagógicos e eventuais intervenções que visem o aprimoramento do trabalho pedagógico na escola.

REFERÊNCIAS

- ABRIC, Jean Claude. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, Antonia Silva Paredes Moreira; OLIVEIRA, Denize Cristina (Orgs.) **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB, 2000. p.27-38.
- ABRIC, Jean-Claude. Las representaciones sociales: aspectos teóricos. In: ABRIC, Jean-Claude (Org.). **Prácticas sociales y representaciones**. Tradução de José Dacosta Chevrel y Fátima Flores Palacios. México: Ediciones Coyoacán; Ambassade de France- ccc IFAL, 2001. p.11-32.
- ABRIC, Jean-Claude. Metodología de recolección de las representaciones sociales.. In: ABRIC, Jean-Claude (Org.). **Prácticas sociales y representaciones**. Tradução de José Dacosta Chevrel y Fátima Flores Palacios. México: Ediciones Coyoacán; Ambassade de France- ccc IFAL, 2001. p.53-74.
- ALAMI, Sophie; DESJEUX, Dominique; GARABUAU-MOUSSAOUI. **Os métodos qualitativos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Um dia na vida de um coordenador pedagógico de escola pública. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza et.al. **O coordenador pedagógico e o cotidiano escolar**. São Paulo: Edições Loyola, 2004, p. 21-46.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; MAIA, Helenice; SILVA, Edith Magalhães; RIBEIRO, Vanessa. Formação e trabalho docente: representações de professores de curso normal médio. In: SOUZA, Clarilza Prado; VILLAS Bôas, SANTISO, Lúcia Pintor ; ENS, Romilda Teodora. (Org.) **Representações sócias: políticas educacionais, justiça social e trabalho docente**. Curitiba: Champagnat, 2012. p. 67-92.
- ANTONIACOMI, Kayane Celise. **Formação Continuada e as Representações Sociais de Professores de Centros Municipais de Educação Infantil - Curitiba – Paraná**. 158f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica. Curitiba, 2015.
- ARRUDA, Angela. Representações sociais: dinâmicas e redes. In: SOUSA, Clarilza Prado et.al. (Orgs.). **Angela Arruda e as Representações Sociais: estudos selecionados**. Curitiba: Champagnat, 2014. p.39-66.
- AZEVEDO, Fernando. et al. **Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70. 2016.
- BALL, Stephen. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. Entrevista concedida a Jefferson Mainardes e Maria Inês Marcondes. **Educação e Sociedade**, v. 30, n.106, jan./abr. 2009. Disponível em < <http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 20 maio 2017.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma Introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 14 jul. 2010, Seção 1, p. 824, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf>. Acesso em: 15 out. 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº.1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 maio 2006, Seção 1, p. 11. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 04 dez. 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP n.º 2/2015, Aprovado em de 9 de junho de 2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 09 de jun. 2015. Seção 1, p. 13. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 15 out. 2016.

BRASIL. Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016a. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 9 mai. 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20152018/2016/Decreto/D8752.htm>. Acesso em 25 nov. 2016.

BRASIL. Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 20 maio. 2017.

BRASIL. Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2014-2024 e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014, Seção 1 - Edição Extra, p. 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm . Acesso em: 07 jun. 2016.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez.1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>.

BRASIL. Lei n.º13.415 de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei

nº5.452, de 1o de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 17 de fev. de 2017a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm#art1>. Acesso em: 17 maio. 2017.

BRASIL. Lei nº. 11.502, de 11 de julho de 2007. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, de que trata a Lei no 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis nos 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 jul. 2007. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/sobre-a-capes/legislacao/2336-leis>>. Acesso em: 15 out. 2016.

BRASIL. Lei nº. 12.014, de 06 de agosto de 2009. Altera o art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 07 ago. 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12014.htm#art1>. Acesso em: 15 out. 2016.

BRASIL. Lei nº.12.796, de 04 de abril de 2013. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 5 de abril de 2013, p.1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm>. Acesso em: 15 out. 2016.

BRASIL. Lei nº11. 738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 jul. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm>. Acesso em: 22 abr 2016

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, – FNDE. **Programa Mais Educação**: saiba mais. 2016b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/par/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/16689-saiba-mais-programa-mais-educacao>> Acesso em: 25 fev. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Entenda o pacto**. 2017b. Disponível em:< <http://pacto.mec.gov.br/o-pacto>> Acesso em: 25 fev. 2017.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024** [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Edições Câmara,

2014b. (Série legislação ; n. 125) Disponível em <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>> Acesso em 20 maio 2017.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de Fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF. 9 abr. 2002. Seção 1, p. 31. Republicada por ter saído com incorreção do original no D.O.U., 4 mar. 2002. Alterada pela Resolução CNE/CP n.º 2, de 27 de agosto de 2004, que adia o prazo previsto no art. 15 desta Resolução. Alterada pela Resolução CNE/CP n.º 1, de 17 de novembro de 2005, que acrescenta um parágrafo ao art. 15 da Resolução CNE/CP nº 1/2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf.> Acesso em: 15 out 2016.

BRITO, R. M. de. Breve histórico do curso de pedagogia no Brasil. **Revista Dialógica**, Amazonas, v. 1, n. 1, p. 1-10, 2006. Disponível em: <http://dialogica.ufam.edu.br/PDF/no1/1breve_historico_curso_pedagogia.pdf>. Acesso em: 10 mar 2016.

BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira. O trabalho coletivo como espaço de formação. In: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva (Orgs.) **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. São Paulo: Edições Loyola, 2009a, p. 15-18.

CAMARGO, Brígido Vizeu. JUSTO, Ana Maria. **Tutorial para uso do software de análise:** (Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires). 2017. Disponível em: <http://www.iramuteq.org/documentation/fichiers/Tutorial%20IRaMuTeQ%20em%20portugues_17.03.2016.pdf>. Acesso em: 09 maio 2017.

CERISARA, Ana Beatriz. **Professoras de educação infantil:** entre o feminino e o profissional. São Paulo: Cortez, 2002.

CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. Educação Continuada: função essencial do coordenador pedagógico. In: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva (Orgs.) **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. São Paulo: Edições Loyola, 2009a, p. 09-13.

CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. Teoria e prática: o enriquecimento da própria experiência. In: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva (Orgs.). **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. São Paulo: Edições Loyola, 2009b, p. 37-40.

CORREA, Barbara Raquel do Prado Gimenez. **O Cotidiano do Coordenador Pedagógico na Visão da Complexidade: Práticas de Formação Continuada no Cenário da Educação Infantil**. 255 f. Tese (Doutorado em Educação) - PUCPR, Curitiba 2016.

CRESWELL, Jhon. **Investigação Qualitativa e Projeto de Pesquisa:** escolhendo entre cinco abordagens. Porto Alegre: Penso, 2014.

CRUSOÉ, Nilma Margarida de Castro. A teoria das representações sociais em Moscovici e sua importância para a pesquisa em educação. **Revista Aprender – Cad. de Filosofia e Pisc. da Educação**. Ano 11, n. 02. 2004. p. 105-114.

CUNHA, António Camilo Teles do Nascimento. **Ser professor**: bases de uma sistematização teórica. Braga, PT: Casa do Professor, 2008.

CUNHA, António Camilo Teles do Nascimento. **Multiculturalismo e Educação**: Da diversidade Crítica/Crítica. Santo Tirso, PT: Whitebooks, 2014.

CURITIBA. **Mapa Regional**. 2016a. Disponível em: <<http://www.curitiba.pr.gov.br/fotos/album-novo-mapa-regionais/23644>>. Acesso em: 18 abr 2016.

CURITIBA. Portal Cidade do Conhecimento. **Núcleo Regional da Educação-NRE**. 2016b. Disponível em: <<http://www.cidadedoconhecimento.org.br/cidadedoconhecimento/cidadedoconhecimento/index.php?subcan=41>> Acesso em: 18 abr 2016.

CURITIBA. Prefeitura Municipal. Lei nº 14.681 de 24 de junho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação - PME, da cidade de Curitiba. **Diário Oficial de Curitiba**, Curitiba, PR, 24 jun. 2015a. Disponível em <<https://leismunicipais.com.br/plano-municipal-de-educacao-curitiba-pr>> Acesso em 18 abr. 2016.

CURITIBA. Prefeitura Municipal. Lei nº 14.544 de 11 de novembro de 2014. Institui o Plano de Carreira do Profissional do Magistério de Curitiba. **Diário Oficial de Curitiba**, Curitiba, PR, 11 nov. 2014. Disponível em: <<http://legisladoexterno.curitiba.pr.gov.br/AtosConsultaExterna.aspx>>. Acesso em: 18 abr. 2016.

CURITIBA. Prefeitura Municipal. Decreto nº 35 de 14 de janeiro de 2016. Aprova atribuições, competência técnica de ingresso, requisitos e demais características inerentes ao cargo de Profissional do Magistério da Administração Direta. **Diário Oficial de Curitiba**, Curitiba, PR, 20 jan 2016c. Disponível em: <<http://legisladoexterno.curitiba.pr.gov.br/AtosConsultaExterna.aspx>>. Acesso em: 09 jun 2016.

CURITIBA. Prefeitura Municipal. Decreto nº 1.313 de 15 de dezembro de 2016. Altera o Decreto Municipal n.º 35 de 14 de janeiro de 2016, na parte referente às atribuições de Pedagogia Escolar do cargo de Profissional do Magistério da Administração Direta **Diário Oficial de Curitiba**, Curitiba, PR, 15 dez. 2016d.

CURITIBA. Prefeitura Municipal. Decreto n.º 1088 de 04 de dezembro de 2015. Dispõe sobre a criação do Núcleo Regional da Educação Tatuquara na Secretaria Municipal da Educação. **Diário Oficial de Curitiba**, Curitiba, PR, 17 dez 2015b. Disponível em: <<http://legisladoexterno.curitiba.pr.gov.br/AtosConsultaExterna.aspx>>. Acesso em: 18 abr 2016.

CURITIBA. Prefeitura Municipal. Decreto n.º 762 de 3 de julho de 2001. Aprova especificações, atribuições, tarefas típicas, requisitos e demais características do cargo da carreira de Magistério Público Municipal. **Diário Oficial de Curitiba**, Curitiba, PR, 3 jul. 2001. Disponível em: <<http://legisladoexterno.curitiba.pr.gov.br/AtosConsultaExterna.aspx>>. Acesso em: 29 mar 2016.

CURITIBA. Prefeitura Municipal. Decreto n.º 543 de 6 de agosto de 1992. Aprova o Regimento Interno da Secretaria Municipal de Educação. **Diário Oficial de Curitiba**, Curitiba, PR, 6 ago. 1992. Disponível em: <<http://legisladoexterno.curitiba.pr.gov.br/AtosConsultaExterna.aspx>>. Acesso em: 18 abr 2016.

CURITIBA. Prefeitura Municipal. Portaria n.º 12 de 17 de abril de 2017. Orienta procedimentos para o planejamento da pedagogia escolar realizados nas unidades escolares da Rede Municipal de Ensino de Curitiba. **Diário Oficial de Curitiba**, Curitiba, PR, 17 abr. 2017.

CURITIBA. Secretaria Municipal de Recursos Humanos. –EDITAL Nº 09/2011 Estabelece as normas para o Procedimento Seletivo para Mudança de Área de Atuação do Profissional do Magistério. **Diário Oficial do Município**. 20 set. 2011.

CURITIBA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. Caderno Pedagógico - **Subsídios à Organização do Trabalho Pedagógico nas Escolas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba**, 2012.

CURITIBA, **Plano de Formação Continuada 2016**. 2016e. Disponível em: <http://multimidia.cidadedoconhecimento.org.br/CidadeDoConhecimento/lateral_esquerda/menu/downloads/arquivos/10185/download10185.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2016.

CURITIBA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. Caderno Pedagógico – **Caderno de avaliação do Projeto Equidade**. 2016f. Disponível em <<http://multimidia.educacao.curitiba.pr.gov.br/2016/4/pdf/00102640.pdf>> Acesso em 18 nov. 2016.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **A formação docente e a educação nacional**. Arquivo do Conselho Nacional de Educação. 12 nov. 2003. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/lbd_Art64.pdf> Acesso em 20 maio 2017.

DOISE, Willem. Da Psicologia Social à Psicologia Societal. **Psicologia: Teoria e Pesquisa** Jan-Abr 2002, Vol. 18 n. 1, pp. 027-035

DOMINGUES, Isaneide. **O coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola**. São Paulo: Cortez, 2014.

DOTTA, Leanete Thomas. **Representações sociais do ser professor**. Campinas: Editora Alínea, 2006.

DOURADO, Luiz Fernandes. 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. p. 299-324.

DUVEEN, Gerard. Introdução – O poder das ideias. In: MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Tradução Pedrinho A. Guareschi. 11 ed. Petrópolis. RJ: Vozes, 2015. p. 7-28.

ENS, Romilda Teodora. BEHRENS, Marilda Aparecida. Representações Sociais e Visão Complexa: interface e fronteiras entre as proposições de Serge Moscovici e Edgar Morin. In: ENS, Romilda Teodora. VILLAS BÓAS, Lúcia Pintor Santiso. BEHRENS, Marilda Aparecida. **Representações sociais: fronteiras, interfaces e conceitos**. Coleção Formação do Professor vol 8. Curitiba: Champagnat; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2013, p. 89-108.

ENS, Romilda Teodora. DONATO, Sueli Pereira. RIBAS, Marciele Stiegler. Pesquisa em educação e o aporte teórico metodológico das representações sociais: questões e reflexões. In: ORNELLAS, Maria de Lourdes S. (Org.). **Representações sociais e educação: letras imagéticas**. Salvador: EDUFBA, 2015. p. 165-184.

ENS, Romilda Teodora; COSTA, Célia Souza da; BUENO, Edina Dayane de Lara; NAGEL, Jaqueline Salanek de Oliveira. Política educacional: participação democrática no plano municipal de educação de Curitiba. **Revista Interações**, n.º 40, p. 89-109, 2016. Disponível em: <<http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/10688/7652>> . Acesso em: 10 out. 2016.

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

FÁVEREO, Maria Helena. Desenvolvimento Psicológico, Mediação Semiótica e Representações Sociais: Por uma Articulação Teórica e Metodológica. **Psicologia: teoria e pesquisa**. Vol. 21, n. 1. Jan-Abr. 2005. p. 17-25.

FAVORETO, Elizabeth Dantas de Amorim. **Creche e pré-escola: representações Sociais de Estudantes de Pedagogia e Políticas para Educação Infantil**. 194f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica. Curitiba, 2013.

FERREIRA, Virgínia, O Inquérito por questionário na construção de dados sociológicos. In: SILVA, Augusto Santos; PINTO, José Madureira (Orgs). **Metodologia das Ciências Sociais**. Porto: Afrontamento, 1986, p. 165-195.

FRANCO, Maria Laura P.B. **Análise de Conteúdo**. Brasília, DF: Liber Livros, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FUSARI, José Cerchi. Formação continua de educadores na escola e em outras situações. In: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva (Orgs.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Edições Loyola, 2006. p.17-24.

GANDIN, Danilo. **A prática do planejamento participativo**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2013.

GATTI, Bernadete. Entrevista concedida à Folha Dirigida, em outubro de 2004 a Ana Paula Novaes. **Formação Plena para os professores** In: Difusão de Ideias: Fundação Carlos Chagas, dez. 2006. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/conteudosospeciais/difusaoideias/pdf/entrevista_formacao_plena.pdf> Acesso em: 25 ago. 2016. .

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de Sá. (Coord.). A formação continuada em questão. In: _____. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009. p. 199-236.

GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra. Introdução. In: _____. **Textos em Representações Sociais**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013. p. 17-24.

IMBERNÓN, Francisco. **Qualidade do ensino e formação do professorado**: uma mudança necessária São Paulo: Cortez, 2016.

IMBERNÓN MUÑOZ, Francisco. A formação dos professores e o desenvolvimento do currículo. In: SACRISTÁN, José Gimeno. (Org). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Tradução Alexandre Salvaterra, revisão técnica Miguel Gonzáles Arroyo, Porto Alegre: Penso, 2013. p. 494-507.

JODELET, Denise. Ponto de Vista: sobre o movimento das representações sociais na comunidade científica. **Revista Temas em Psicologia**, vol. 19, n. 1, p. 19-26, 2011.

JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, Denise. (Org.). **As representações sociais**. Tradução de Lilian Ulup. Rio de Janeiro: Ed. EDUERJ, 2001. p. 17- 44.

LIBÂNEO, José Carlos. Ainda as perguntas: o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de Pedagogia. In PIMENTA, Selma Garrido (orgs.). **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2015.p. 63-100.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MACHADO, Laêda Bezerra; ANICETO, Rosimere de Almeida. Núcleo central e periferia das representações sociais de ciclos de aprendizagem entre professores. **Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, [S.l.], v. 18, n. 67,

p. 345-364, abr. 2010. ISSN 1809-4465. Disponível em:
<<http://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/ensaio/article/view/494>>. Acesso em: 26 maio 2016.

MARKOVÁ, Ivana. **Dialogicidade e representações sociais**: as dinâmicas da mente. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

MATE, Cecília Hanna. Qual a identidade do professor coordenador pedagógico? In: In: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva (Orgs.) **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. São Paulo: Edições Loyola, 2009. p. 19-24.

MATOS, Maria do Carmo de. **Currículo, formação inicial do professor e saber docente**. Disponível em
<http://intranet.ufsj.edu.br/rep_sysweb/File/vertentes/Vertentes_29/maria_do_carmo.pdf> Acesso em: 16 nov 2015.

MIZIARA, Leni Aparecida Souto; RIBEIRO, Ricardo ; BEZERRA, Giovani Ferreira O que revelam as pesquisas sobre a atuação do coordenador pedagógico. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, Brasília, DF, vol.95, n.241, p.609-635, dez 2014. Acesso em: 30 ago 2016.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Tradução Pedrinho A. Guareschi. 11 ed. Petrópolis. RJ: Vozes, 2015.

MOSCOVICI, Serge. Das representações coletivas às representações sociais: elementos para uma história. In: JODELET, Denise (Org.). **As representações sociais**. Tradução de Lílian Ulup. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001. p. 45-66.

NASCIMENTO-SCHULZE, C. M. Representações sociais da natureza e do meio ambiente. **Revista Ciências Humanas**, Edição Especial Temática, p. 67-81, 2000. Disponível em:
<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/revistacfh/article/viewFile/24124/21519>>
Acesso em: 25 jun 2016.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In.: NÓVOA, António. (Org.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional, 1992.

OLIVEIRA, Denize Cristina; MARQUES, Sérgio Correia; TEIXEIRA, Maria Cristina Trigueiro V. Análise das evocações livres: uma técnica de análise estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, Antonia Silva Parede; Jesuino, Jorge Correia. (Orgs.). **Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais**. João Pessoa: UFPB Editora Universitária, 2005. p.573-603.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Docência na Educação Básica: saberes, desafios e perspectivas. **Rev. Contrapontos**. Vol. 9, n. 33. set/dez 2009. p. 18-31.

OLIVEIRA, Márcio de. O conceito de representações coletivas: uma trajetória da divisão do trabalho às formas elementares. **Debates do NER**, Porto Alegre, ano 13, n. 22, p. 67-94, jul./dez. 2012. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/debatesdoner/article/viewFile/30352/23579>>. Acesso em: 23 abr. 2017.

ORSOLON, Luzia Angelina Marino O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. (Orgs). **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança**. São Paulo: Edições Loyola, 2001. p. 17-26.

PARANÁ. Governo do Estado. Lei n.º 18.492 de 24 de junho de 2015. Aprovação do Plano Estadual de Educação e adoção de outras providências. **Diário Oficial Executivo** Edição n.º 9.479, 25 jun. 2015.

PECORA, Ana Rafaela; ANJOS, Paula Martins dos; PAREDES, Eugênia Coelho. O envelhecimento como processo social. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, n.39, v.19, p.55-73, jan./abr. 2010.

PELISSARI, Cristiane. Os seis desafios do formador. **Revista Avisa Lá**. Edição nº 30, abr. 2007. São Paulo: Instituto Avisa Lá. Disponível em: <<http://avisala.org.br/index.php/assunto/reflexoes-do-professor/os-seis-desafios-do-formador/>> Acesso em: 22 abr 2016.

PLACCO, Vera Maria Nigro De Souza; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo,. [online]. v..42, n.147, p.754-771, 2012a. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742012000300006>>. Acesso em: 06 mar. 2016.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. Movimentos identitário de professores e representações do trabalho docente. In: PLACCO, V. M. S; VILLAS BÔAS, L. P. S; SOUZA, C. P. **Representações Sociais: diálogos com a educação**. Coleção Formação do Professor Curitiba: Champagnat; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2012b. p. 17-42.

PLACCO, Vera Maria Nigro De Souza; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de e ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Retrato do coordenador pedagógico brasileiro: nuances das funções articuladoras e transformadoras. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. (Org). **O coordenador pedagógico no espaço escolar: articulador, formador e transformador**. São Paulo: Edições Loyola, 2015. p. 9-24.

PRYJMA, Leila Cleuri. **Ser Professor: Representações Sociais de Professores** 168f. Tese. (Doutorado em Educação) - Universidade Est.Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, 2016.

PUCPR. Comitê de Ética em Pesquisa da PUCPR. **Parecer Consubstanciado do CEP n. 1.824.467**. Curitiba: PUCPR, 2016.

PULLIN, Elsa Maria Mendes Pessoa. ENS, Romilda Teodora. Teoria das Representações Sociais e a Teoria do Núcleo Central: contexto e interfaces. In: ENS, Romilda Teodora. VILLAS BÔAS, Lúcia Pintor Santiso. BEHRENS, Marilda Aparecida. **Representações sociais: fronteiras, interfaces e conceitos**. Coleção Formação do Professor vol 8. Curitiba: Champagnat; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2013, p. 173-212.

RATINAUD Pierre. **IRAMUTEQ: Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires** [software]. 2009. Disponível em: <<http://www.iramuteq.org>>.

SÁ, Celso Pereira. **Núcleo central das representações sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

SÁ, Celso Pereira. **A construção do Objeto de Pesquisa em Representações Sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1998.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Demerval. **Sistema nacional de educação e plano nacional de educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

SHIROMA, Eneida Otto; MORAES, Maria Celia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 4 ed, Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. Entraves da formação centrada na escola: possibilidades de superação pela parceria da gestão na formação. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. **O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2013, p.25-44.

VILLELA, Fábio Camargo Bandeira; GUIMARÃES, Ana Archangelo. Sobre o diagnóstico. In: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva (Orgs.). **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. São Paulo: Edições Loyola, 2009, p. 51-65.

WACHELKE, João Fernando Rech.; CAMARGO, Brigido Vizeu. Representações sociais, representações individuais e comportamento. **Interamerican Journal of Psychology**, Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 379-390, dez. 2007. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-96902007000300013&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 10 fev. 2016.

WACHELKE, João; WOLTER, Rafael. Critérios de construção e relato da análise prototípica para representações sociais. **Psicologia: teoria e pesquisa**. Brasília, v.27, n. 4, 2011. p. 521-526.

WACHELKE, João Fernando Rech. Índice de centralidade de representações sociais a partir de evocações (INCEV): exemplo de aplicação no estudo da representação social sobre envelhecimento. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, vol. 22,

n.1, 2009. Disponível em: <
http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010279722009000100014&script=sci_arttext>.
Acesso em: 10 fev. 2016.

WAGNER, Wolfgang. Descrição, explicação e método nas pesquisas das Representações Sociais. In: GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra. **Textos em Representações Sociais**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013. p. 119-150.



APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ - PUCPR
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
Programa de Pós-Graduação em Educação *Stricto Sensu*– PPGE
2016

QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO	
1- Sexo: <input type="checkbox"/> feminino <input type="checkbox"/> masculino	2- Idade: _____
3 - Você se considera:	<input type="checkbox"/> branco. <input type="checkbox"/> pardo. <input type="checkbox"/> negro. <input type="checkbox"/> amarelo. <input type="checkbox"/> indígena.
4 - Estado civil:	<input type="checkbox"/> solteiro (a). <input type="checkbox"/> viúvo (a) <input type="checkbox"/> casado (a) ou união estável. <input type="checkbox"/> separado(a). <input type="checkbox"/> outro. Qual? _____
5 - Filhos:	<input type="checkbox"/> sim. Quantos? _____ <input type="checkbox"/> não
6 - Renda mensal da família, incluindo você: *Salário mínimo nacional como referência (2016) R\$880,00.	<input type="checkbox"/> Até 3 salários mínimos. <input type="checkbox"/> De 3 a 10 salários mínimos. <input type="checkbox"/> De 11 a 20 salários mínimos. <input type="checkbox"/> De 21 a 30 salários mínimos. <input type="checkbox"/> Mais de 30 salários mínimos. <input type="checkbox"/> Não sei.
7-Em sua casa, você tem computador, tablet ou celular conectado à Internet:	<input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não
8 – Locais de atuação:	<input type="checkbox"/> apenas escola municipal <input type="checkbox"/> escola municipal e estadual <input type="checkbox"/> escola municipal e instituição privada de ensino <input type="checkbox"/> núcleo regional de educação
9 – Quanto tempo tem de formado (a)?	<input type="checkbox"/> 1 a 5 anos <input type="checkbox"/> 5 a 10 anos <input type="checkbox"/> Mais de 10 anos. Quantos? _____
10 – Qual o tempo de atuação na PMC?	<input type="checkbox"/> 1 a 5 anos <input type="checkbox"/> 5 a 10 anos <input type="checkbox"/> Mais de 10 anos. Quantos? _____
11 – Quanto tempo atua como Pedagogo Escolar?	<input type="checkbox"/> 1 a 5 anos <input type="checkbox"/> 5 a 10 anos <input type="checkbox"/> Mais de 10 anos. Quantos? _____
12 – Você sente-se preparado para atuar como formador na escola?	<input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não
13 – Quanto tempo você tem para planejar o período de formação dos profissionais da escola, semanalmente?	<input type="checkbox"/> 0 à 1 hora <input type="checkbox"/> 2 a 3 horas <input type="checkbox"/> Mais de 3 horas
14 – Você costuma acompanhar as permanências dos professores com que frequência?	<input type="checkbox"/> semanalmente <input type="checkbox"/> quinzenalmente <input type="checkbox"/> mensalmente
15 - Você acha que os cursos ofertados pela PMC dão suporte à função formativa para o pedagogo escolar?	<input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não Por quê? _____ _____ _____ _____
16 – Você tem alguma consideração sobre a função formativa do pedagogo escolar?	_____ _____ _____



APÊNDICE B - TESTE DE EVOCAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS

Primeiramente, obrigada por participar desta pesquisa. Favor responder as perguntas disponibilizadas nesse instrumento de pesquisa, com reflexões e respostas francas, pois estas serão de grande auxílio para alcançar os objetivos propostos em minha pesquisa. Os dados coletados neste instrumento serão apreciados e analisados exclusivamente para fins da presente

Termo Indutor- “PEDAGOGO FORMADOR”

1) Escreva cinco palavras que lhe vêm a mente em relação à “Pedagogo Formador”:

()	()	()	()	()
-----	-----	-----	-----	-----

Coloque o número 1 para a palavra mais importante e 2 para a segunda palavra de maior importância, e assim por diante até a quinta palavra.

1.1) Escreva a palavra que você considerou mais importante:

_____.

1.2) Por que você considera essa palavra importante?

1.3) Que relação essa palavra que considera a mais importante tem com sua prática no cotidiano da escola?

1.4) Agora, por favor, escreva uma frase utilizando a palavra que você considerou mais importante relacionando-a com o termo indutor ditado anteriormente (PEDAGOGO FORMADOR).

APÊNDICE C – CORPUS DA ORDEM MÉDIA DE EVOCAÇÕES – OME

01	atencao	responsabilidade	compromisso	respeito	apoio
02	preparo	responsabilidade	compromisso	parceria	etica
03	capactacao	responsabilidade	observar	respeito	estudo
04	mediacao	desafio	ajudante	leitura	flexibilidade
05	possibilidades	qualidade	conhecimento	respeito	suporte
06	aprendizagem	suporte	construcao	ensino	dificuldades
07	preparo	organizacao	dominio	leitura	praticas
08	pesquisa	orientacao	preparo	esclarecedor	dominio
09	estudo	sujeito	dinamico	disciplina	
10	critico	teoria	conhecimento	estudo	reflexao
11	conhecimento	dedicacao	burocracia	flexibilidade	planejamento
12	compromisso	formacao	aprimoramento	conhecimento	estudo
13	estudo	pesquisa	Leitura	aprendizagem	flexibilidade
14	pesquisa	ensino	formacao	planejamento	estudo
15	advogados	burocracia	dificuldades	realizacoes	cotidiano
16	praticas	aprofundamento	compromisso	mediacao	escola
17	tempo	estudo	praticas	avaliacao	demanda
18	confianca	buscar	dedicacao	seriedade	esperanca
19	responsabilidade	estudo	formacao	processo	praticas
20	formacao	analisar	Estudo	acompanhamento	processo
21	vivacidade	conhecimento	pesquisa	oportunidade	aperfeicoamento
22	pesquisa	reflexao	formacao	planejamento	orientacao
23	protagonismo	autonomia	pesquisa	visao	acao
24	aprendizagem	responsabilidade	Estudo	compartilhamento	objetivo
25	organizacao	planejamento	formacao	estudo	acao
26	reflexao	sabedoria	Sujeito	transformacao	formacao
27	socializacao	conhecimento	Teoria	praticas	formacao
28	educar	condutor	Buscar	competencia	criatividade
29	reflexao	renovacao	Sujeito	qualidade	educar
30	formacao	sujeito	discussao	reflexao	desafio
31	compromisso	profissionalismo	capacitacao	disciplina	formacao
32	planejamento	apoio	Estudo	articular	objetivo
33	mediacao	planejamento	Ação	orientacao	compromisso
34	estudo	dedicacao	compromisso	analisar	mediacao
35	estudo	planejamento	pesquisa	reflexao	mediacao
36	estudo	reflexao	discussao	planejamento	efetivacao
37	capacitacao	confianca	Estudo	confianca	compromisso
38	informacao	formacao	suporte	respeito	experiencias
39	aprendizagem	conhecimento	experiencias	planejamento	estudo
40	planejamento	conhecimento	relacao	realidade	avaliacao
41	formacao	supervisao	Tempo	orientacao	criatividade
42	capacitacao	compromisso	autonomia	organizacao	responsabilidade

43	pesquisa	conhecimento	Teoria	praticas	formacao
44	conhecimento	critico	capacitacao	estudo	sabedoria
45	formacao	pesquisa	compromisso	planejamento	teoria
46	estudo	relacao	organizacao	conhecimento	tempo
47	subsídios	supervisao	orientacao	capacitacao	praticas
48	conhecimento	atualizacao	Leitura	dedicacao	praticas
49	planejamento	organizacao	pesquisa	estudo	reflexao
50	teoria	atitude	formacao	cooperacao	empatia
51	compromisso	competencia	pesquisa	estudo	praticas

APÊNDICE D – CORPUS DA ORDEM MÉDIA DE IMPORTÂNCIA – OMI

1	respeito	apoio	responsabilidade	atencao	compromisso
2	compromisso	responsabilidade	Ética	preparo	parceria
3	estudo	aprendizagem	Observar	respeito	capacitacao
4	mediacao	desafio	Ajudante	leitor	flexibilidade
5	conhecimento	possibilidades	Qualidade	respeito	suporte
6	suporte	construcao	Ensino	aprendizagem	dificuldades
7	dominio	organizacao	Preparo	leitura	praticas
8	orientador	pesquisa	Preparo	dominio	esclarecedor
9	estudioso	sujeito	Dinâmico	disciplinado	
10	estudo	reflexao	Critico	teoria	conhecimento
11	conhecimento	burocracia	Dedicação	flexibilidade	planejamento
12	estudo	compromisso	Conhecimento	formacao	aprimoramento
13	pesquisa	aprendizagem	Estudo	leitura	flexibilidade
14	pesquisa	formacao	Planejamento	estudo	ensino
15	dificuldades	realizacoes	Cotidiano	burocracia	advogados
16	mediacao	escola	Praticas	compromisso	aprofundamento
17	tempo	estudo	Praticas	avaliacao	demanda
18	confianca	buscar	Dedicação	seriedade	esperanca
19	praticas	estudo	Formação	processo	responsabilidade
20	estudo	analisar	acompanhamento	processo	formacao
21	vivacidade	conhecimento	Pesquisa	oportunidade	aperfeicoamento
22	resquisa	reflexao	Planejamento	orientacao	formacao
23	pesquisa	acao	Visão	protagonismo	autonomia
24	estudo	objetivo	responsabilidade	aprendizagem	compartilhamento
25	organizacao	planejamento	Formação	estudo	acao
26	sujeito	formacao	Sabedoria	reflexao	transformacao
27	socializacao	conhecimento	Formação	teoria	praticas
28	buscar	educar	Condutor	competencia	criatividade
29	reflexao	renovacao	Sujeito	qualidade	educar
30	reflexao	desafio	Formação	sujeito	discussao
31	formacao	compromisso	Capacitação	profissionalismo	disciplina
32	apoio	planejamento	Objetivo	estudo	articular
33	mediacao	compromisso	Planejamento	acao	orientacao
34	compromisso	analisar	Estudo	mediacao	dedicacao
35	estudo	planejamento	Pesquisa	reflexao	mediacao
36	estudo	reflexao	Discussão	planejamento	efetivacao
37	capacitacao	confianca	Estudo	confianca	compromisso
38	formacao	informacao	Respeito	suporte	experiencias
39	experiencias	estudo	Aprendizagem	planejamento	conhecimento
40	conhecimento	planejamento	Relação	realidade	avaliacao
41	formacao	criatividade	Tempo	orientacao	supervisao
42	capacitacao	compromisso	Autonomia	organizacao	responsabilidade

43	formacao	pesquisa	Conhecimento	teoria	praticas
44	conhecimento	critico	Capacitação	estudo	sabedoria
45	formacao	teoria	Compromisso	planejamento	pesquisa
46	organizacao	conhecimento	Estudo	tempo	relacao
47	praticas	orientacao	Subsídios	capacitacao	supervisao
48	leitura	conhecimento	Atualização	dedicacao	praticas
49	planejamento	organizacao	Pesquisa	estudo	reflexao
50	formacao	atitude	Cooperação	empatia	teoria
51	praticas	compromisso	Estudo	pesquisa	competencia

**APÊNDICE E – LEMATIZAÇÃO DAS PALAVRAS EVOCADAS A PARTIR DO
TERMO INDUTOR “PEDAGOGO FORMADOR”**

TRATAMENTO PARA OS TERMOS EVOCADOS – PEDAGOGO FORMADOR		
PALAVRAS EVOCADAS	VOCÁBULOS AGRUPADORES	NÚMERO DE AGRUPAMENTOS
Ação	Ação	1
Parte-da-ação-pedagógica		1
Gestor-das-ações-pedagógicas		1
Acompanhamento	Acompanhamento	1
Advogados	Advogados	1
Ajudante	Ajudante	1
Análise	Analisar	1
Análise de resultados		1
Aperfeiçoamento	Aperfeiçoamento	1
Apoio	Apoio	2
Aprender	Aprendizagem	1
Aprendizado		1
Aprendizagem		3
Aprimoramento	Aprimoramento	1
Aprofundamento	Aprofundamento	1
Articular	Articular	1
Atenção	Atenção	1
Atitude-interdisciplinar	Atitude	1
Atualização	Atualização	1
Autonomia	Autonomia	1
Autonomia-compartilhada		1
Avaliação	Avaliação	1
Burocracia	Burocracia	1
Documentos		1
Buscar	Buscar	1
Busca-de-conhecimento		1
Capacidade	Capacitação	1
Capacitação		3
Capacitado		1
Capacitar		1
Chão-da-escola	Escola	1
Compartilhamento	Compartilhamento	1
Competência	Competência	1
Comprometido	Compromisso	2
Comprometimento		3
Compromisso		5
Condutor	Condutor	1
Confiança	Confiança	1
Convicto-de-suas-ideias		1
Seguro		1
Construção	Construção	1
Conhecimento	Conhecimento	11
Conhecimento-da-realidade		1
Cooperação	Cooperação	1
Cotidiano	Cotidiano	1
Criatividade	Criatividade	2
Criticidade	Crítico	1

Discernimento		1
Dedicação	Dedicação	4
Demanda	Demanda	1
Desafio	Desafio	1
Enfrentador		1
Dificuldades	Dificuldades	1
Limitações		1
Dinâmico	Dinâmico	1
Disciplina	Disciplina	1
Disciplinado		1
Discussão	Discussão	1
Discussões		1
Domínio	Domínio	2
Educação	Educar	1
Educador		1
Efetivação	Efetivação	1
Empatia	Empatia	1
Ensino	Ensinar	2
Esclarecedor	Esclarecedor	1
Esperança	Esperança	1
Estudar	Estudo	1
Estudioso		2
Estudo		15
Estudos		2
Ética	Ética	1
Experiências	Experiência	1
Trocas-de-experiência		1
Flexibilidade	Flexibilidade	2
Flexível		1
Forma	Formação	1
Formação		13
Formação-continuada		1
Humano	Sujeito	1
Sujeito		1
Aluno		1
Professores		1
Informação	Informação	1
Leitor	Leitura	1
Leitura		3
Mediação	Mediação	3
Mediador		2
Objetivo	Objetivo	1
Objetivos		1
Observar	Observar	1
Oportunidade	Oportunidade	1
Organização	Organização	5
Orienta	Orientação	1
Orientação		2
Orientador		2
Parceria	Parceria	1
Pesquisa	Pesquisa	7
Pesquisador		3
Planejamento	Planejamento	12
Possibilidades	Possibilidades	1
Prática	Práticas	2
Prática-docente		1
Prática-pedagógica		1
Práticas		3

Práticas-pedagógicas		1
Preparo	Preparo	3
Processo	Processo	2
Profissionalismo	Profissionalismo	1
Protagonismo	Protagonismo	1
Qualidade	Qualidade	2
Realidade-vivenciada	Realidade	1
Realizações	Realizações	1
Reflete	Reflexão	1
Reflexão		6
Reflexões		1
Relação	Relação	1
Relações-interpessoais		1
Renovação	Renovação	1
Repetir	Respeito	1
Respeito		3
Responsabilidade	Responsabilidade	5
Sabedoria	Sabedoria	1
Saberes		1
Seriedade	Seriedade	1
Socialização	Socialização	1
Subsídios	Subsídios	1
Supervisão	Supervisão	2
Suporte	Suporte	3
Tempo	Tempo	3
Teoria	Teoria	2
Teorias		2
Referencial-teórico		1
Transformação	Transformação	1
Visão-do-ambiente-escolar	Visão	1
Vivacidade	Vivacidade	1
136 palavras	87 palavras	248 palavras

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar do estudo “AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO COORDENADOR PEDAGÓGICO COMO FORMADOR NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA”. e que tem como objetivo analisar as representações sociais de coordenadores pedagógicos sobre ‘ser formador’ em dois núcleos regionais de educação e nas escolas desses núcleos na Rede Municipal de Ensino de Curitiba. Acreditamos que ela seja importante porque a intenção dela é contribuir para esboçar a identidade profissional dos coordenadores pedagógicos, bem como para o desenvolvimento da Teoria das Representações Sociais.

PARTICIPAÇÃO NO ESTUDO

A minha participação no referido estudo será de responder a um TESTE DE EVOCAÇÃO LIVRE E UM QUESTIONÁRIO DE PERFIL DO PARTICIPANTE, estruturados pelo pesquisador, os quais contém questões abertas e fechadas, referentes a função formativa do coordenador pedagógico ou pedagogo escolar. A coleta dos dados acontecerá nas escolas e nos núcleos de educação das regionais Pinheirinho e Tatuquara da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, conforme a disponibilidade dos participantes.

RISCOS E BENEFÍCIOS

Fui alertado de que, da pesquisa a se realizar, posso esperar alguns benefícios, tais como a importância de sua contribuição para discussões e reflexões sobre a função formativa do coordenador pedagógico, bem como para o avanço no campo da Educação da utilização da Teoria das Representações Sociais para enfrentar seus problemas. Recebi, também que é possível que aconteçam os seguintes desconfortos ou riscos como o de constrangimento em responder questões, pois estas podem suscitar algum conteúdo que o participante nunca tenha refletido. Dos quais medidas serão tomadas para sua redução, tais como o acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências.

SIGILO E PRIVACIDADE

Estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, me identificar, será mantido em sigilo. Os pesquisadores se responsabilizam pela guarda e confidencialidade dos dados, bem como a não exposição dos dados de pesquisa.

AUTONOMIA

É assegurada a assistência durante toda pesquisa, bem como me é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação. Também fui informado de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e de, por desejar sair da pesquisa, não sofrerei qualquer prejuízo à assistência que venho recebendo.

RESSARCIMENTO E INDENIZAÇÃO

No entanto, caso eu tenha qualquer despesa decorrente da participação na pesquisa, tais como transporte, alimentação entre outros, haverá ressarcimento dos valores gastos mediante depósito em conta corrente. De igual maneira, caso ocorra algum dano decorrente da minha participação no estudo, serei devidamente indenizado, conforme determina a lei.

CONTATO

Os pesquisadores envolvidos com o referido projeto são Jaqueline Salanek de Oliveira Nagel, sob a orientação da Prof^a Dr^a Romilda Teodora Ens e com eles poderei manter contato pelos telefones (41) 9922-8350 ou (41) 3275-9900.

O Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) é composto por um grupo de pessoas que estão trabalhando para garantir que seus direitos como participante de pesquisa sejam respeitados. Ele tem a obrigação de avaliar se a pesquisa foi planejada e se está sendo executada de forma ética. Se você achar que a pesquisa não está sendo realizada da forma como você imaginou ou que está sendo prejudicado de alguma forma, você pode entrar em contato com o Comitê de

Ética em Pesquisa da PUCPR (CEP) pelo telefone (41) 3271-2292 entre segunda e sexta-feira das 08h00 as 17h30 ou pelo e-mail nep@pucpr.br.

DECLARAÇÃO

Declaro que li e entendi todas as informações presentes neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e tive a oportunidade de discutir as informações deste termo. Todas as minhas perguntas foram respondidas e eu estou satisfeito com as respostas. Entendo que receberei uma via assinada e datada deste documento e que outra via assinada e datada será arquivada nos pelo pesquisador responsável do estudo.

Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

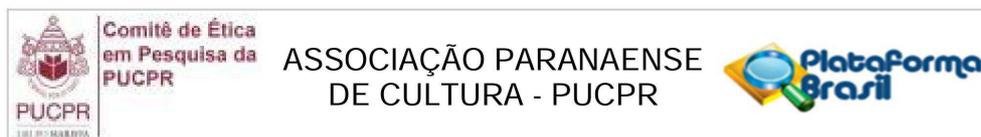
Dados do participante da pesquisa	
Nome:	
Telefone:	
e-mail:	

Curitiba, _____ de novembro de 2016.

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do Pesquisador

ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA PUCPR



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO COORDENADOR PEDAGÓGICO COMO FORMADOR NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA

Pesquisador: JAQUELINE SALANEK OLIVEIRA NAGEL

Área Temática:

Versão: 4

CAAE: 59772316.1.0000.0020

Instituição Proponente: Pontifícia Universidade Católica do Parana - PUCPR

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

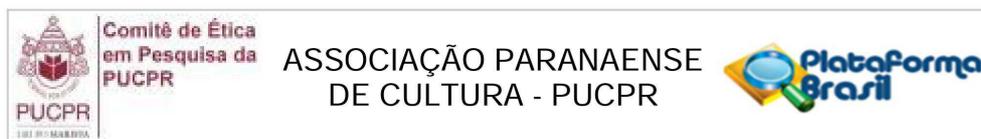
Número do Parecer: 1.824.467

Apresentação do Projeto:

O presente projeto está articulado à linha de pesquisa do PPGE/PUCPR "História e Políticas da Educação", por meio do Grupo de Pesquisa: "Políticas, Formação do Professor, Trabalho Docente e Representações Sociais" – POFORS", sobre Profissionalização Docente, coordenada pelo CIERS-ed (Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais, Subjetividade e Educação da Fundação Carlos Chagas). O objetivo desse estudo será identificar as representações sociais dos coordenadores pedagógicos sobre sua função formativa em dois núcleos regionais e em suas escolas na Secretaria Municipal de Educação de Curitiba e analisa-las, identificando o conteúdo e a estrutura das representações sociais dos coordenadores pedagógicos sobre sua função de formador e relacionando os elementos estruturais do núcleo central das representações sociais dos coordenadores pedagógicos sobre o "ser formador" em relação a proposta de formação continuada dos coordenadores pedagógicos da RMEC.

Como aporte teórico sobre a formação continuada e formação do coordenador pedagógico serão utilizados CHRISTOV (2009), DOURADO (2015), IMBERNÓN MUÑOZ (2013), PELISSARI (2007), PLACCO et. al. (2006, 2011, 2012, 2015), ORSOLON (2006) entre outros autores. Já como referência à Teoria das Representações Sociais destacam-se os autores ENS e BEHRENS (2013),

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



Continuação do Parecer: 1.824.467

ENS, DONATO e RIBAS (2015), MACHADO (2010), MOSCOVICI (2010) entre outros. O estudo terá o aporte da Abordagem Estrutural da Teoria das Representações Sociais. A pesquisa será realizada por meio de instrumentos que contemplam as representações sociais dos coordenadores pedagógicos da Rede Municipal de Ensino de

Curitiba, contendo um teste de evocação de palavras com o termo indutor "pedagogo formador" e um questionário sociodemográfico com questões abertas. Os dados coletados no teste de evocação livre de palavras serão processados pelo software EVOC 2000, como recurso para a análise prototípica dos elementos estruturais das representações sociais pelo viés da abordagem estrutural de Abric (2001).

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar as representações sociais de coordenadores pedagógicos sobre 'ser formador' em dois núcleos regionais de educação e nas escolas desses núcleos na Rede Municipal de Ensino de Curitiba.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

No documento PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_777591.pdf os riscos e os benefícios da pesquisa especificados atendem aos requisitos éticos das Resoluções do sistema CEP/CONEP.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa apresentada no documento PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_777591.pdf atende aos requisitos éticos das Resoluções do sistema CEP/CONEP.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos de apresentação obrigatória atendem aos requisitos éticos das Resoluções do sistema CEP/CONEP.

Recomendações:

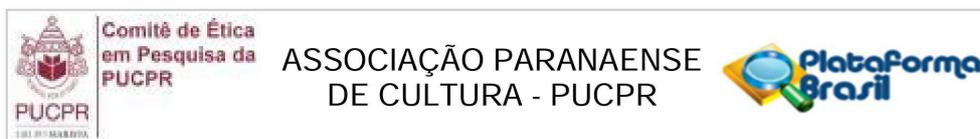
As pendências levantadas anteriormente foram sanadas, não são necessárias novas recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A Pesquisa e os Termos de apresentação obrigatória atendem ao disposto nas resoluções do CONEP.

Considerações Finais a critério do CEP:

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



Continuação do Parecer: 1.824.467

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_777591.pdf	30/10/2016 21:24:00		Aceito
Outros	AUTORIZACAO_INSTITUICAO_EXTERNA.pdf	30/10/2016 21:23:22	JAQUELINE SALANEK OLIVEIRA NAGEL	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Jaqueline_Nagel_atualizado.docx	30/10/2016 21:21:03	JAQUELINE SALANEK OLIVEIRA NAGEL	Aceito
Outros	AUTORIZACAO_DE_PESQUISA_JAQUELINE_NAGEL.pdf	15/10/2016 00:00:08	JAQUELINE SALANEK OLIVEIRA NAGEL	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_JAQUELINE_NAGEL_ATUALIZADO.pdf	14/10/2016 23:59:36	JAQUELINE SALANEK OLIVEIRA NAGEL	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_JAQUELINE_NAGEL_ATUALIZADO.pdf	27/09/2016 22:21:17	JAQUELINE SALANEK OLIVEIRA NAGEL	Aceito
Outros	QUESTIONARIO_PESQUISA_JAQUELINE_NAGEL.pdf	27/09/2016 22:20:48	JAQUELINE SALANEK OLIVEIRA NAGEL	Aceito
Outros	INSTRUMENTO_PESQUISA_JAQUELINE_NAGEL.pdf	02/09/2016 15:21:13	JAQUELINE SALANEK OLIVEIRA NAGEL	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_Pesquisa_Jaqueline_Nagel.pdf	02/09/2016 15:19:25	JAQUELINE SALANEK OLIVEIRA NAGEL	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO_JAQUELINE_NAGEL.pdf	25/08/2016 21:59:06	JAQUELINE SALANEK OLIVEIRA NAGEL	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CURITIBA, 18 de Novembro de 2016

Assinado por:
NAIM AKEL FILHO
(Coordenador)

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

ANEXO C – AUTORIZAÇÃO DA PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA DE CAMPO



Prefeitura Municipal de Curitiba
Secretaria Municipal da Educação
Superintendência de Gestão Educacional
Departamento de Ensino Fundamental
Av. João Gualberto, 623 7º Andar Torre A
Alto da Glória - 80030-000 Curitiba PR.
Tel: 41 33503023/ 33803027.

Curitiba, 22 de novembro de 2016.

AUTORIZAÇÃO

Informamos que a pesquisadora, **Jaqueline Salanek de Oliveira Nagel**, aluna do Mestrado, do Programa de Pós-graduação em Educação PPGE pertencente à Escola de Educação e Humanidades da Universidade Católica do Paraná - PUCPR, orientanda da Prof.^a Dr.^a Romilda Teodora Ens, está autorizada a pesquisar sobre **“As Representações Sociais do Coordenador Pedagógico como Formador na Rede Municipal de Ensino de Curitiba.”**.

O objetivo geral da pesquisa é:

Analisar as representações sociais de coordenadores pedagógicos sobre “ser Formador” de dois núcleos regionais de educação e nas escolas desses núcleos na RMEC.

Os objetivos específicos são:

- a) Identificar as políticas de formação dos coordenadores pedagógicos,
- b) Caracterizar e descrever a função de formador do coordenador pedagógico,
- c) Identificar e analisar o conteúdo e a estrutura das representações sociais dos coordenadores pedagógicos sobre sua função de formador.
- d) Relacionar os elementos estruturais do núcleo central das representações sociais dos coordenadores pedagógicos sobre o “ser formador” com a proposta de formação continuada dos coordenadores pedagógicos da RMEC.

A pesquisadora pretende coletar dados referentes ao tema de estudo por meio de entrevistas concedidas, com pedagogos das unidades escolares e núcleos abaixo relacionados:

Núcleo Regional do Pinheirinho

Escola Municipal CEI Francisco Frischmann
Escola Municipal Vereadora Laís Peretti
Escola Municipal Maringá
Escola Municipal CEI José Lamartine Correa de Oliveira Lyra
Escola Municipal Piratini
Escola Municipal Professora Jurandyr Baggio Mockell
Escola Municipal Professor Leonel Moro
Escola Municipal São Mateus do Sul



CURITIBA



Prefeitura Municipal de Curitiba
 Secretaria Municipal de Educação
 Superintendência de Gestão Educacional
 Departamento de Ensino Fundamental
 Av. João Gualberto, 623 7º Andar Torre A
 Alto da Glória - 80030-000 Curitiba PR
 Tel.: 41 33503023/ 33503027

Escola Municipal CEI Jornalista Cláudio Abramo
 Escola Municipal Umuarama
 Escola Municipal Ivaiporã
 Escola Municipal Professora Nair de Macedo
 Escola Municipal Madre Maria dos Anjos
 Escola Municipal Maria Clara Brandão Tesseroli
 Escola Municipal Dr. Oswaldo Cruz
 Escola Municipal CEI do Expedicionário
 Escola Municipal Arapongas
 Escola Municipal Elevir Dionísio
Núcleo Regional do Tatuquara
 Escola Municipal Joana Raksa
 Escola Municipal João Amazonas
 Escola Municipal Rio Bonito
 Escola Municipal Helena Kolody
 Escola Municipal Santa Ana Mestra
 Escola Municipal Professora Maria Ienkot Zeglin
 Escola Municipal Professor Oswaldo Arns
 Escola Municipal Newton Borges dos Reis
 Escola Municipal Governador Leonel de Moura Brizola
 Escola Municipal Vila Zanon
 Escola Municipal Professor Darcy Ribeiro
 Escola Municipal Dona Pompília
 Escola Municipal Margarida Orso Dalagassa
 Escola Municipal Professora Érica Plewka Mynarczyk
 Escola Municipal CEI Professor Antonio Pietruza

No caso da participação dos professores, a pesquisa deverá acontecer no dia de permanência do (da) profissional.
 Informamos ainda que a decisão final de participar da referida pesquisa caberá aos profissionais envolvidos.
 Ressaltamos que o pesquisador deverá entregar uma **cópia salva em cd** dos resultados da investigação para a escola e outra para o Departamento de Ensino Fundamental – Assistência.

Atenciosamente,

Leticia Mara de Meira
Diretora do Departamento de Ensino Fundamental

Leticia Mara de Meira
 Decreto 534 - Mat. 32460
 Diretora do Departamento de Ensino Fundamental