

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

HELTON ROBERTO REAL

**A IDENTIDADE PROFISSIONAL DO PEDAGOGO ESCOLAR EM
FORMAÇÃO CONTINUADA**

**CURITIBA
2019**

HELTON ROBERTO REAL

**A IDENTIDADE PROFISSIONAL DO PEDAGOGO ESCOLAR EM
FORMAÇÃO CONTINUADA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Área de concentração: Pensamento Educacional Brasileiro e Formação de Professores, na linha de pesquisa: Teoria e Prática Pedagógica na Formação de Professores da Escola de Educação e Humanidades, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Educação.

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

CURITIBA
2019

Dados da Catalogação na Publicação
Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/PUCPR
Biblioteca Central
Luci Eduarda Wielganczuk – CRB 9/1118

R288i
2019 Real, Helton Roberto
A identidade profissional do pedagogo escolar em formação continuada /
Helton Roberto Real ; orientadora: Evelise Maria Labatut Portilho. – 2019.
97 f. : il. ; 30 cm

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná,
Curitiba, 2019
Bibliografia: f. 90-94

1. Educação permanente. 2. Pedagogos – Formação. 3. Ensino. I. Portilho,
Evelise Maria Labatut. II. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Programa
de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 20. ed. – 371.26



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

**ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE EXAME DE DISSERTAÇÃO N.º 867
DEFESA PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE**

Helton Roberto Real

Aos vinte e sete dias do mês de fevereiro do ano de dois mil e dezenove, reuniu-se às 15h, na Sala 2 (Pós) - 2.º Andar, da Escola de Educação e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, a Banca Examinadora constituída pelas professoras: Prof.ª Dr.ª Evelise Maria Labatut Portilho, Prof.ª Dr.ª Regina Cely de Campos Hagemeyer e Prof.ª Dr.ª Barbara Raquel do Prado Gimenez Correa para examinar a Dissertação do mestrando **Helton Roberto Real**, ano de ingresso 2017, aluno do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa "Teoria e Prática Pedagógica na Formação de Professores". O aluno apresentou a dissertação intitulada "**A IDENTIDADE PROFISSIONAL DO PEDAGOGO ESCOLAR EM FORMAÇÃO CONTINUADA**" que, após a defesa foi Aprovado pela Banca Examinadora. A sessão encerrou-se às 16:50. Para constar, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pelos membros da Banca Examinadora.

Observações: Sugere publicação em forma de artigos, após atender as recomendações da banca

Presidente:
Prof.ª Dr.ª Evelise Maria Labatut Portilho E. Portilho

Convidado Externo:
Prof.ª Dr.ª Regina Cely de Campos Hagemeyer R. Campos

Convidado Interno:
Prof.ª Dr.ª Barbara Raquel do Prado Gimenez Correa B. Raquel

Torres

Prof.ª Dr.ª Patrícia Lupion Torres
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação
Stricto Sensu

Dedico esta dissertação a todos os pedagogos escolares que se esforçam para desempenhar uma função realmente pedagógica nas escolas.

Dedico este trabalho aos meus pais, amigos e alunos.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus, pela fé e resistência que tive em alguns dias difíceis para escrever este trabalho. E principalmente sou grato pela disposição e saúde para aprender a cada dia.

Agradeço aos meus pais, irmã e sobrinhos por acreditarem em mim.

Agradeço imensamente aos meus amigos que foram incentivadores para que eu encarasse essa jornada: Daniela, Viviane, Ivonete, Cláudia, Alexandre, Liliane, Doraci, Inês.

Agradeço profundamente à minha orientadora, Professora Dra. Evelise Portilho, que sempre procurou me desafiar para que eu aproveitasse o máximo do meu potencial. Te levarei para sempre no meu coração!

Agradeço aos integrantes do Grupo de Pesquisa Aprendizagem e Conhecimento na Prática Docente (GAE), das trocas nos cafés de quarta-feira, tanto da tarde quanto da noite. Agradeço também à receptividade do Grupo EIP – Ensino e Inovação Pedagógica em Porto, Portugal que me acolheram por poucos dias, mas possibilitaram uma imensa troca de aprendizagens e conhecimentos.

Agradeço meus colegas de trabalho e direção da escola, por possibilitarem algumas trocas de horários para conciliar tantas responsabilidades.

Agradeço aos participantes da pesquisa que desenvolvi, todos os pedagogos comprometidos com a educação e com sua formação, onde tive a oportunidade de participar junto em todos os encontros.

Agradeço todos os meus alunos, do Curso de Formação de Docentes e do Curso de Pedagogia, futuros colegas de profissão.

“Não sabendo que era impossível, ele foi lá e fez”.
(Jean Cocteau)

REAL, HELTON ROBERTO. A Identidade Profissional do Pedagogo Escolar em Formação Continuada, 2019. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2019.

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo analisar criticamente os elementos constituintes da identidade do pedagogo escolar no âmbito de um programa de formação continuada. Este programa de formação é a primeira etapa da pesquisa Aprendizagem e Conhecimento na Formação da Identidade do Pedagogo Escolar, iniciada em 2018, nas dependências da PUCPR. É um estudo de abordagem qualitativa Minayo (2013), e sustentada pela perspectiva fenomenológica hermenêutica (Ricoeur, 2013). Como instrumentos para coleta dos dados de pesquisa, foram utilizados o protocolo de registro da observação do 2º encontro da Formação Continuada, denominado “Identidade Profissional” e três questões da entrevista semiestruturada. A fundamentação teórica está apoiada em autores como Dubar (1997, 2009, 2012), Imbernón (2009), Silva (2003), Placco, Almeida e Souza (2011), Brzezinski (1996, 2011), Imbernón (2010), Orsolon (2001), Portilho (2011), Souza (2001). Participaram da pesquisa 16 pedagogos escolares atuantes na função de coordenação pedagógica de diversos seguimentos. Na categorização dos dados do encontro foram identificadas 3 categorias: atuação, formação e identidade. Na categorização das entrevistas foram analisadas 5 categorias sendo elas: atribuição, atuação, formação, identidade e inexistência. Para a descrição e interpretação dos dados, bem como os resultados, os autores que subsidiaram foram as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia (2006); Libâneo (2008); Placco, Almeida e Souza (2011); Correa (2016); Nogueira (2013); Lins (2016); Oliveira (2016). Os resultados evidenciam que a identidade do pedagogo escolar é frágil, derivada de uma formação inicial indefinida, precária e perpetua-se na formação continuada em serviço, quando existem poucos ou não existe a garantia de espaços de formação continuada. Consideramos que a formação identitária do pedagogo escolar fortalece a construção de sua identidade profissional e que assim ele também pode se constituir formador na instituição que atua.

Palavras-chave: Identidade. Pedagogo. Escola. Formação continuada. Aprendizagem.

ABSTRACT

The present study aims to critically analyze the constituent elements of the identity of the school teacher within a continuing education program. This training program is the first stage of the research Learning and Knowledge in the Formation of the Identity of the School Pedagogist, begun in 2018, in the dependencies of PUCPR. It is a study of qualitative Minayo approach (2013), and sustained by the hermeneutical phenomenological perspective (Ricoeur, 2013). As instruments for collecting the research data, the protocol of registration of the observation of the 2nd meeting of Continuing Education, called "Professional Identity" and three questions of the semi-structured interview were used. The theoretical basis is supported by authors such as Dubar (1997, 2009, 2012), Imbernón (2009), Silva (2003), Placco, Almeida and Souza (2011), Brzezinski (1996, 2011), Imbernón 2001), Portilho (2011), Souza (2001). A total of 16 school pedagogues were involved in the pedagogical coordination function of several courses. In the categorization of the data of the meeting, 3 categories were identified: performance, training and identity. In the categorization of the interviews were analyzed 5 categories being: attribution, performance, training, identity and nonexistence. For the description and interpretation of the data, as well as the results, the authors who subsidized were the National Curricular Guidelines of the Pedagogy Course (2006); Libanean (2008); Placco, Almeida e Souza (2011); Strap (2016); Nogueira (2013); Lins (2016); Oliveira (2016). The results show that the identity of the schoolteacher is fragile, derived from an initial formation that is undefined, precarious and perpetuated in continuing education in service, when there are few or no guarantee of continuous training spaces. We believe that the identity formation of the school pedagogist strengthens the construction of his professional identity and that he can also become a formator in the institution that acts.

Keywords: Identity. Pedagogue. Continuing education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Bandeira produzida pelo grupo na dinâmica.....	65
---	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Caracterização dos pedagogos participantes da pesquisa.....	57
Tabela 2 – Temas do encontro da formação.....	60
Tabela 3 – Estrutura dos encontros da formação continuada com pedagogos.....	60
Tabela 4 – Estrutura do encontro “Identidade Profissional”	61

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
BDTD	Banco Digital de Teses e Dissertações
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação / Comissão Própria
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PUCPR	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
PUCSP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SEED-PR	Secretaria de Estado da Educação do Paraná

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
1.1	PROBLEMA DA PESQUISA	22
1.2	OBJETIVO GERAL	23
1.2.1	Objetivos específicos	23
1.3	ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO	24
2	A IDENTIDADE DO PEDAGOGO ESCOLAR: CONSTRUÇÃO, RUPTURAS, CRISE	26
2.1	REFLEXÕES SOBRE IDENTIDADE PESSOAL, SOCIAL E PROFISSIONAL	27
2.2	A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NO CURSO DE PEDAGOGIA	33
2.3	A IDENTIDADE E ATUAÇÃO DO PEDAGOGO ESCOLAR HOJE ...	38
3	A FORMAÇÃO CONTINUADA	42
3.1	A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PEDAGOGO ESCOLAR	44
3.2	AS CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA DO PEDAGOGO ESCOLAR NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL	49
3.2.1	A identidade formadora do pedagogo escolar	49
4	METODOLOGIA	54
4.1	CONTEXTO	55
4.2	PARTICIPANTES	55
4.3	INSTRUMENTOS DE PESQUISA	57
4.4	PROCEDIMENTOS PARA COLETA DE DADOS	58
5	DESCRIÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	63
5.1	PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO DO ENCONTRO: IDENTIDADE PROFISSIONAL DO PEDAGOGO	63
5.1.1	Disparador de dinâmica	63
5.1.2	Roda de conversa	65
5.2	ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	73
5.2.1	Motivo da opção pelo cargo de pedagogo	73
5.2.2	A escola como formadora de pedagogos	77
5.2.3	Atribuições que o profissional pedagogo melhor desempenha	81
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	86
	REFERÊNCIAS	90
	ANEXO A – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	95
	ANEXO B – PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO	97

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação tem como tema de estudo a identidade do pedagogo escolar num programa de formação continuada. Para este trabalho será utilizado o termo “pedagogo escolar”, que é o profissional graduado em Pedagogia e que na escola, além de outras atribuições, está junto aos professores, aprimorando o desempenho destes, colaborando na análise e compreensão das situações entre as áreas do conhecimento pedagógico e do contexto de sala de aula (LIBÂNEO, 2010). Ou seja, não será considerado para este trabalho o pedagogo docente atuante em sala de aula, mas aquele que media os processos educativos para que ocorra aprendizagem e ensino, conhecido também como coordenador pedagógico.

A presente pesquisa articula-se com a minha história de vida e aqui procurarei destacar algumas situações significativas da construção de minha história pessoal e profissional, relacionando com a formação profissional de pedagogo. A escolha pelo curso de Pedagogia deu-se a partir das vivências no movimento mundial de jovens, o Escotismo¹, no qual atuei como membro juvenil desde o ano de 1992 (escoteiro, sênior, chefe escoteiro), inclusive colaborando na fundação de um grupo escoteiro, no ano de 1998, na cidade de São Paulo. Sempre me interessei pela proposta do programa educativo do Escotismo, quando a criança ou adolescente assume um compromisso nas diversas áreas do desenvolvimento (físico, social, intelectual, afetivo, espiritual), se comprometendo a partir de uma “promessa escoteira” perante o grupo, e cumprindo com as regras ou “leis escoteiras” no seu cotidiano. Nesta fase comecei a sentir satisfação em realizar trabalhos comunitários e educativos, além de vivenciar alguns princípios de liderança, ao me tornar monitor de patrulha e chefe de grupo escoteiro.

Aos vinte anos de idade tive a oportunidade de trabalhar em uma empresa de grande porte de teleatendimento. Foram anos de intensos treinamentos, coincidentemente, realizados por pedagogas e sobre temas voltados para as relações interpessoais, persuasão, empatia, entre outros. Posso dizer que foi nesta etapa que comecei a ter uma aproximação maior com o curso de Pedagogia e o

¹ O Escotismo é um movimento educacional que, por meio de atividades variadas e atraentes, incentiva os jovens a assumirem seu próprio desenvolvimento, a se envolverem com a comunidade, formando verdadeiros líderes. Acreditamos que, por meio da proatividade e da preocupação com o próximo e com o meio ambiente, podemos formar jovens engajados em construir um mundo melhor, mais justo e mais fraterno. Disponível em: <https://www.escoteiros.org.br/o-movimento-escoteiro/>. Acesso em: 14 maio 2019.

encantamento com a ação pedagógica, mesmo em contexto empresarial. Nesta empresa, tive uma colega de trabalho que estudava Pedagogia e me indicou o curso, quando em 2002 me matriculei na Universidade Cruzeiro do Sul, na cidade de São Paulo/SP.

Durante o período de graduação participei de um programa do Governo do Estado de São Paulo – “Programa Escola da Família” –, o qual possibilitou que eu mantivesse contato diretamente com a comunidade local e escolar, com encontros de planejamento e formação, em que tínhamos a possibilidade de refletir sobre as propostas de atividades e elaborar pesquisas e projetos mensais que seriam apresentados ao final do ano letivo para o Núcleo de Educação.

Participei também como estagiário-brinquedista pela Secretaria Municipal de Esportes da Prefeitura do Município de São Paulo na Brinquedoteca “Canto dos Sonhos”, no Clube da Cidade, localizado no bairro da Mooca. Nessa experiência como brinquedista, mediava o lúdico com as crianças e jovens, elaborando propostas de intervenção para a comunidade que frequentava ao espaço, e participei de encontros de formação de estudos, oficinas e planejamento diretamente com as pedagogas do Projeto Brincalhão. Tais experiências foram significativas para aplicar projetos pedagógicos, considerando a realidade que, muitas vezes, era diversa ao grupo que eu já pertencia. Houve neste momento uma reconstrução de minha identidade pessoal, em que foi possível ampliar minha visão de mundo e aprender habilidades de articulação em grupos heterogêneos.

No ano de 2007 assumi o cargo de Professor Pedagogo e, agora concursado pela Secretaria de Estado da Educação do Estado do Paraná, iniciei os trabalhos como pedagogo em um colégio na região central de Curitiba. Por ser um profissional iniciante na área da educação, sentia-me desorientado quanto aos processos pedagógicos e relacionais, além dos aspectos burocráticos que aos poucos foram ensinados pelos colegas professores e pedagogos. Ou seja, a aprendizagem se dava no dia a dia, em conversas informais, e quando eu procurava a equipe, que pouco me integrou. Enfim, foi um ano difícil, pois não compreendia a organização do trabalho pedagógico do colégio, mesmo com a ajuda de algumas professoras. Até o momento não existe uma formação de inserção profissional para os novos professores e pedagogos que ingressam na carreira do ensino público no Estado do Paraná, o que causa certa dificuldade para o desempenho do trabalho, pois quando

se inicia o ano letivo as demandas são intensas e pouco se tem de espaço para o conhecimento das especificidades do sistema.

Concomitantemente a esta função assumi aulas extraordinárias no curso de Formação de Docentes (antigo Magistério) e posso recordar a sensação que tive na primeira vez em que entrei no colégio, uma escola de grande porte, num grande prédio histórico e de tradição na formação de professores. Foi um marco na minha carreira, pois não tinha experiência docente e mesmo assim assumi diversas disciplinas específicas do curso.

Considero essa vivência de grande relevância para minha formação, pois, além de rever conteúdos estudados durante a graduação em Pedagogia, estabeleci um contato direto com a Coordenação Pedagógica do Curso e a equipe de pedagogos, com formações continuadas voltadas para estudo da proposta da modalidade Normal, tanto no formato de “Semana Pedagógica” quanto em grupos de estudos sobre avaliação, neurociência e a pedagogia histórico-crítica. Participei também de várias semanas de planejamento e tive o acompanhamento constante da coordenação, sugerindo dinâmicas, textos e recursos e sempre demonstrando preocupação com minha adaptação no contexto escolar.

Neste momento percebo como essas experiências foram significativas para a construção da minha identidade de pedagogo, tanto nos aspectos de desenvolvimento pessoal como profissional, assim como os constantes desafios apresentados, que com o apoio da equipe pedagógica foram superados na medida em que havia abertura para esta relação.

Paralelamente às atividades de professor pedagogo na escola pública, conquistei uma vaga como professor assistente do curso de Licenciatura em Pedagogia de uma faculdade privada no município de Curitiba, no segundo semestre de 2008. Ao longo desses anos ministrei algumas disciplinas voltadas para a prática pedagógica na gestão da escola, participei das discussões para reconhecimento de curso, coordenei algumas Semanas Acadêmicas do Curso de Pedagogia, organizei alguns eventos de Formação de Mediadores de Leitura – envolvendo os acadêmicos e os estudantes do curso de Formação de Docentes –, orientei alguns trabalhos de conclusão de curso e, atualmente, supervisiono as disciplinas de estágio nas diversas áreas, etapas e modalidades da formação do pedagogo. As formações continuadas também não favoreciam a habilidade de

formar professores pesquisadores, sendo meramente informativas e pouco reflexivas.

Considero importante ressaltar que após a graduação realizei algumas especializações, dentre elas Educação Especial (2007) e como Professor e Tutor em Educação a Distância (2015).

Em 2017 ingressei no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), no qual fui selecionado para a linha de pesquisa de Teoria e Prática Pedagógica na Formação de Professores. Nesta nova fase, apresentei trabalhos em eventos nacionais e internacionais, comunicações orais e pôsteres de relatos e experiências da minha prática docente no curso de Pedagogia.

Ao ingressar no grupo de pesquisa Aprendizagem e Conhecimento na Prática Docente foi possível conhecer o trabalho desse grupo, voltado a aprendizagem humana e formação de professores.

As pesquisas do grupo demonstram que “não houve avanços significativos nos programas de formação continuada, em sua maioria pensados de modo a atender as expectativas de gestões públicas específicas, deixando as reais necessidades da prática docente em segundo plano” (PORTILHO; BATISTA; REAL; BRANCO, 2017, p. 13343). Tais programas não consideram a realidade do contexto escolar quando em sua elaboração e as metodologias apresentadas não são significativas, atendendo exclusivamente às políticas públicas existentes.

Este grupo de pesquisa desenvolve há mais de 10 anos alguns Programas de Formação Continuada na perspectiva de grupo operativo e com uma estrutura diferenciada, que incentiva os participantes a desenvolverem um movimento metacognitivo. Com os dados coletados e as reflexões realizadas durante este período, foi sistematizada uma avaliação do impacto no trabalho dos professores participantes nos últimos programas. Nesta avaliação, os resultados apresentados demonstraram que

Entre os anos de 2013 e 2016, foi possível perceber que o mesmo tem oportunizado aos professores momentos de reflexão a respeito da maneira como pensam e organizam suas práticas de ensino bem como os reflexos de suas ações no aprender dos seus alunos. (...) Outro resultado a ser destacado no processo de avaliação refere-se ao que os professores consideram como significativos em suas práticas daquilo que foi realizado durante o programa de formação continuada. Por meio das respostas dos professores foi possível perceber que aspectos como a importância do

desenvolvimento de ações planejadas, o registro, a devolutiva e a presença da universidade tem contribuído para o êxito do programa desenvolvido. (PORTILHO; BATISTA; REAL; BRANCO, 2017, p. 13348-13352)

Conforme apresentado anteriormente, os programas de formação continuada oferecidos por este grupo de pesquisa têm surtido efeito na prática dos professores. Embora não em sua completude, os resultados demonstram que eles têm contribuído de alguma forma, como por exemplo para o planejamento e registro das ações docentes.

A pesquisa de que participo, “Aprendizagem e Conhecimento na Identidade Profissional do Pedagogo”, foi originada das pesquisas anteriores desse grupo, que demonstraram a importância de focar também o pedagogo escolar, tendo em vista que é ele quem organiza as formações continuadas na escola, ou seja, haverá, assim, a possibilidade de continuidade do trabalho desenvolvido com a proposta da metodologia dos encontros sugeridos na primeira fase da pesquisa.

Esse grupo desenvolveu um programa de Formação Continuada, que teve por objetivo geral potencializar a identidade profissional do pedagogo num processo de tomada de consciência e autorregulação, em uma dinâmica que, ao mesmo tempo em que se constitui, aprimora a formação do professor e transforma o cotidiano escolar em que está inserido. Essa pesquisa será composta de 3 (três) etapas, sendo a 1ª etapa “Formação Continuada”, a 2ª etapa “Assessoria por escola” e a 3ª etapa “Acompanhamento ao pedagogo na Formação Continuada na escola”. Esta dissertação estará envolvida apenas na 1ª etapa da pesquisa, visto que o período de realização é o último semestre de 2018, e os demais nos semestres subsequentes.

Desta forma, escolhi o tema de pesquisa considerando a minha história de vida e acompanhando o novo programa do grupo, de formação para pedagogos, para a coleta e tratamento dos dados, já que enquanto pedagogo escolar, atuante na coordenação pedagógica de uma escola pública, tenho participado da elaboração de alguns encontros de formação para os professores.

Com o tema definido, fui orientado a realizar o “estado do conhecimento”, quando busquei na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) as produções realizadas nos últimos 7 anos a partir de 3 palavras-chave: identidade; pedagogo; e formação continuada.

No primeiro processo de pesquisa identifiquei 30 (trinta) produções, entre elas dissertações e teses, mas destaquei 9 (nove) trabalhos que tratam sobre as palavras-chave com mais especificidade.

Nesta pesquisa inicial destacaram-se alguns autores de base para a fundamentação desta dissertação, como por exemplo: identidade – Dubar (1997, 2009, 2012), Imbernón (2009), Silva (2003); pedagogo – Placco, Almeida e Souza (2011), Brzezinski (1996, 2011); e formação continuada – Imbernón (2010), Orsolon (2001), Portilho (2011), Souza (2001).

Os nove trabalhos selecionados a partir do tema de pesquisa, apresentados em ordem cronológica e alfabética, são: Nogueira (2013); Silva (2013); Bonafé (2015); Janz (2015); Machado (2015); Tulio (2015); Oliveira (2016); Lins (2016); e Muhlstedt (2016).

O trabalho de Nogueira (2013) – *Coordenação pedagógica: uma identidade em construção* – investigou a construção da identidade do coordenador pedagógico na rede de ensino pública do município de Cubatão/SP. Participaram deste estudo 22 coordenadores pedagógicos de diversos contextos da Educação Básica. A autora utilizou questionário e entrevista semiestruturada, depoimentos e análise documental com foco nos elementos e processos que contribuíram e contribuem para a constituição identitária desse profissional. Os resultados da pesquisa apontaram o enfrentamento cotidiano das dificuldades e que constituíram as categorias a saber: resistência, acúmulo e solidão. Estas, por sinal, representam dificuldades a serem superadas nos âmbitos pessoal, coletivo e institucional para que este profissional possa se perceber pedagogo escolar, alicerçado nos saberes da pedagogia.

Em Silva (2013) – *Processos construtivos da identidade profissional do pedagogo: formação inicial, prática profissional e políticas públicas* –, o autor investigou a formação, a prática profissional e as políticas públicas que marcam a identidade do pedagogo. Entrevistou cinco pedagogos dos contextos de Educação Infantil e Anos Iniciais, na cidade de Santa Maria/RS. As narrativas de vida revelaram que a identidade profissional do pedagogo acontece a partir das experiências significativas, resignificando-se continuamente de forma singular e coletiva, nos movimentos de profissionalização.

O trabalho de Bonafé (2015) – *O coordenador pedagógico como formador de professores em grupos heterogêneos na escola: as ações de formação e suas implicações* – contribuiu com a identificação de estratégias e propostas de formação

de professores. Foram realizadas entrevistas com quatro coordenadoras de escolas públicas da cidade de São Paulo. Como resultado, foi apresentada uma proposta de formação de coordenadores pedagógicos que significasse uma mudança na atuação destes e que, assim, se sentissem capazes de elaborar propostas de formação coerentes com a realidade escolar.

Já no quarto trabalho, de Janz (2015) – *Legitimidade e reconhecimento do papel do pedagogo no processo de formação continuada dos professores da educação de jovens e adultos* –, a autora desenvolveu uma pesquisa usando questionários para treze pedagogos, nos sete CEEBJAs da cidade de Curitiba/PR. Seu objetivo era analisar o papel de mediação dos pedagogos quanto à organização do processo de formação continuada dos professores. Os resultados apresentaram o pedagogo como o profissional que media o processo de formação continuada dos professores no contexto escolar.

O quinto trabalho, de Machado (2015) – *A atuação do coordenador pedagógico na formação de professores das escolas municipais de educação infantil de São Paulo* –, a pesquisadora investigou como o coordenador pedagógico planeja e desenvolve a formação continuada dos professores, destacando o fato de que ele deve valorizar seu papel enquanto formador e utilizar diversas estratégias que possibilitem o avanço nas práticas dos professores. Para esta pesquisa, a autora desenvolveu entrevistas com três coordenadoras pedagógicas que atuam na Educação Infantil na cidade de São Paulo/SP. Os resultados mostraram que é importante que o coordenador se perceba como parte da equipe gestora e, como formador, valorize o trabalho dos professores, utilizando estratégias formativas que permitam avanços nas práticas docentes.

Na sexta produção pesquisada, de Tulio (2015) – *Identidade do pedagogo dos anos iniciais do Ensino Fundamental na escola pública* –, a pesquisadora traz um amplo estudo bibliográfico pertinente para a caracterização da história e identidade do pedagogo escolar, levantando uma nova dimensão para o trabalho desse profissional: a relacional. A pesquisa se deu no âmbito do Ensino Fundamental das escolas da Rede Municipal de Educação de Curitiba, com a aplicação de questionários com trinta pedagogos e entrevistas com nove pedagogos. Os resultados demonstraram que é importante a formação continuada para os pedagogos, pois assim lhes é oportunizado superar-se e reinventar-se, num processo permanente de construção da identidade profissional.

O sétimo trabalho pesquisado – *O professor coordenador e os desafios na constituição de uma identidade no desenvolvimento profissional*: um fazer real e possível –, de Oliveira (2016), analisa o processo de formação do coordenador do ciclo dos anos finais, realizada mensalmente pelos Núcleos Pedagógicos do Estado de São Paulo, na construção do seu papel de formador, e considerou a necessidade de uma proposta que contribua para a constituição de uma identidade formadora e voltada ao olhar e à escuta numa ação colaborativa. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com as coordenadoras. Os resultados apresentados demonstraram que as propostas de formação podem contribuir para o desenvolvimento profissional e também constituir a identidade, voltando o olhar e a escuta numa ação colaborativa.

O oitavo trabalho, de autoria de Lins (2016) – *O coordenador pedagógico e a construção da sua identidade profissional* –, investigou e discutiu a constituição dessa identidade em escolas públicas e particulares, considerando a necessidade de que esse profissional se reconheça como formador. Os instrumentos de pesquisa utilizados foram um questionário e entrevista semiestruturada com dez coordenadores, sendo cinco de escolas particulares e cinco de escolas públicas de Recife/PE. Os resultados apresentados demonstraram que a identidade profissional do coordenador é composta de elementos e processos constitutivos, e é revelador o quanto muitas de suas atribuições ainda são indefinidas. Os coordenadores ainda se veem como “faz-tudo”, “bom-bril”, entre outros.

A nona pesquisa – *A ação mediadora dos pedagogos na hora-atividade de professores do ensino médio*: novas dimensões de atuação –, de Muhlstedt (2016), investigou a ação mediadora desenvolvida pelos pedagogos de uma escola da rede estadual de Curitiba, no contexto de uma formação continuada em serviço de professores do Ensino Médio. A metodologia utilizada foi a pesquisa-ação e observação do processo de quatro pedagogos e doze professores. Nessa perspectiva, a ação mediadora dos pedagogos pressupõe a continuidade de estudos, reflexões e pesquisas sobre os processos pedagógicos e de formação valorativa, desenvolvidos em favor dos professores da escola pública.

Assim, com as leituras realizadas e problematizações invocadas, proponho uma pesquisa que se justifica com os sujeitos envolvidos na formação continuada e no contexto escolar, considerando o pedagogo escolar e os professores. Os resultados do estado do conhecimento revelaram que a identidade profissional do

pedagogo escolar é composta por resistência, acúmulo e solidão, a partir de experiências significativas dos movimentos de profissionalização envolvidos em uma escuta e olhar numa ação colaborativa. É necessário que o pedagogo escolar se reconheça como o profissional que media o processo de formação continuada dos professores e que esta seja composta de continuidade e também desenvolvida a favor dos professores. Necessita-se, portanto, de uma proposta de formação de pedagogos escolares que oportunize a reconstrução e reinvenção de sua identidade, num processo de formação permanente.

1.1 PROBLEMA DA PESQUISA

O papel da escola hoje é questionado pela sociedade e até pela própria escola, ao se considerar as vozes dos próprios profissionais. Segundo Cosme (2009, p. 16), na escola contemporânea configuram-se “contradições, equívocos, ambiguidades e bastantes incertezas quer acerca das finalidades e funções dessas escolas, quer acerca das relações que se configuram, hoje, entre essas escolas e esse mesmo mundo”.

Todavia, no contexto educacional brasileiro, os trabalhadores em educação demonstram pouca clareza no que se refere ao trabalho do pedagogo escolar, por vezes tendo seu trabalho descaracterizado ao assumir diversas atividades que não competem à sua função pedagógica e administrativa, e menos ainda à função de formador dos professores. Esta não é a única função do pedagogo escolar, mas ele é um suporte importante e necessário para que o professor se forme significativamente no contexto escolar. Porém, o próprio pedagogo não tem uma formação continuada consistente para exercer tal função.

No ano de 2011, foi apresentado relatório de uma pesquisa realizada pela Fundação Carlos Chagas no ano de 2010, encomendada pela Fundação Victor Civita, intitulada “O coordenador pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições”, supervisionada por Cláudia Davis e coordenada pela Dra. Vera Maria Nigro de Souza Placco e Laurinda Ramalho de Almeida (PUCSP). Os resultados revelaram o perfil dos coordenadores pedagógicos, ou, no caso, deste estudo com os pedagogos escolares em nível nacional.

Dagmar Serpa afirma na edição especial da revista *Gestão Escolar* que o “coordenador pedagógico vive crise de identidade” (p.14). Foram 400 coordenadores

de todo o país que responderam ao questionário, e o perfil demonstra que 59% consideram que a melhor forma de ingresso é por concurso público, ainda que só $\frac{1}{3}$ (um terço) deles tenham sido contratados por esse regime. Outro dado relevante da pesquisa é que 55% dos entrevistados têm formação em Pedagogia, embora 61% dos participantes não a tenham escolhido como primeira opção de graduação. Um dos resultados desta pesquisa que podemos ressaltar é que o coordenador nem sempre tem nítida a clareza do seu papel na instituição escolar e que muitas vezes assume tarefas que outros profissionais poderiam realizar, ressaltando-se a importância de existir um trabalho colaborativo entre todos os profissionais da escola.

Esta dimensão do trabalho do pedagogo, amplamente debatida nos estudos e referências literárias da área, afirma e ressignifica sua atuação nas instituições escolares. Para Libâneo (2010, p. 33), o pedagogo é o profissional que atua em várias instâncias da prática educativa, direta ou indiretamente ligadas à organização e aos processos de transmissão e assimilação de saberes e modos de ação, tendo em vista os objetivos de formação humana, previamente definidos em sua contextualização histórica.

Um dos campos de atuação do pedagogo escolar é colaborar com o desempenho dos professores “na análise e compreensão das situações de ensino com base nos conhecimentos teóricos, ou seja, na vinculação entre as áreas do conhecimento pedagógico e o trabalho da sala de aula” (LIBÂNEO, 2010, p. 61).

Mediante a pesquisa sobre os processos de formação da identidade do pedagogo, questionamos: como o pedagogo pode contribuir para a formação continuada do professor no contexto escolar, a partir dos elementos constitutivos de sua identidade profissional?

1.2 OBJETIVO GERAL

O objetivo geral desta pesquisa foi analisar criticamente os elementos constituintes da identidade profissional do pedagogo escolar, no âmbito de um programa de formação continuada.

1.2.1 Objetivos específicos

Os objetivos específicos que foram desenvolvidos no decorrer do trabalho são:

- a) Situar a constituição da identidade profissional do pedagogo escolar nos discursos dos participantes da formação continuada.
- b) Identificar as contribuições da escola para a formação profissional do pedagogo escolar.
- c) Descrever o papel do pedagogo escolar no contexto escolar.

1.3 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

A presente dissertação está organizada em dois capítulos. Inicialmente foi apresentada a introdução e uma breve discussão do tema, a justificativa, problema e os objetivos da pesquisa.

Na fundamentação apresenta-se as discussões teóricas que baseiam este estudo: identidade, pedagogo, formação continuada. Para a base da argumentação teórica foram utilizados os seguintes autores: identidade – Dubar (1997, 2009, 2012), Imbernón (2009), Silva (2003); pedagogo – Placco, Almeida e Souza (2011), Brzezinski (1996, 2011); e formação continuada – Imbernón (2010), Orsolon (2001), Portilho (2011), Souza (2001), para subsidiar as reflexões acerca do conceito proposto. Ressalta-se que estes autores foram os mais utilizados nas pesquisas realizadas no estado do conhecimento. Embora os referidos autores venham de diferentes linhas de pesquisa (Sociologia, Estudos Culturais), neste trabalho foram utilizados para subsidiar conceitos importantes para enriquecer o estudo, visto que o grupo de pesquisa, que é de caráter fenomenológico hermenêutico, possibilita a articulação de diferentes autores e na metodologia será interpretado com maior propriedade nesta abordagem.

O terceiro capítulo apresenta o método da pesquisa, onde estão descritos os procedimentos da pesquisa, os participantes, o contexto e os instrumentos utilizados para a coleta dos dados. A base teórico-metodológica contemplou as teorizações de Ricoeur (2013) e Minayo (2013).

No quarto capítulo estão a descrição e a interpretação dos resultados da pesquisa, realizadas a partir dos instrumentos de coleta de dados e embasadas na abordagem fenomenológica hermenêutica.

Já no quinto capítulo apresenta-se as considerações finais do presente estudo e, finalizando a estrutura do trabalho, as referências que sustentaram a pesquisa.

2 A IDENTIDADE DO PEDAGOGO ESCOLAR: CONSTRUÇÃO, RUPTURAS, CRISE

Este capítulo aborda reflexões sobre o conceito de identidade, tendo em vista a constituição da identidade profissional do pedagogo escolar num programa de formação continuada. Discorreremos inicialmente sobre o aporte teórico para subsidiar as discussões sobre identidade, levando em conta diversos autores de vários campos de estudo. Em seguida, abordaremos um breve histórico da identidade do curso de Pedagogia no decorrer de sua existência histórica e, por fim, analisa-se a identidade e atuação do pedagogo escolar nos dias de hoje.

O contexto do mundo atual, com a evolução das tecnologias de informação e comunicação e ainda a consolidação de uma comunidade global, promoveu nos últimos anos crises em diversas áreas, dentre elas a área educacional. Portanto, é importante que se investigue os contextos escolares e seus sujeitos, já que

a evolução não é mais percebida como unidimensional e unidirecional; ela aparece, antes, como um processo de complexificação e de recomposição de um trabalho que tenta reconhecer e incorporar dimensões de certo modo intrínsecas à atividade docente. (LESSARD; TARDIFF, 2013, p. 256)

Neste sentido, os profissionais da educação incorporam em seu trabalho educativo novas dimensões, ou demandas de trabalho. Emerge a busca de novas identidades, colocando-se em crise até mesmo as já construídas e consolidadas historicamente. Este movimento faz parte da construção de identidade profissional em diversas áreas profissionais e sociais.

Essas reconfigurações não são apenas exclusividade do contexto escolar, mas fazem parte de um grande movimento global, social e até cultural, como afirma Woodward (2014, p. 67-68):

A identidade tem se destacado como uma questão central nas discussões contemporâneas, no contexto das reconstruções globais das identidades nacionais e étnicas e da emergência dos 'novos movimentos sociais', os quais estão preocupados com a reafirmação das identidades pessoais e culturais.

A mesma autora considera que "(...) não podem explicar, sozinhos, o grau de investimento pessoal que os indivíduos têm nas identidades que assumem"

(WOODWARD, 2014, p. 68), ou seja, não se pode discorrer sobre a identidade apenas do ponto de vista coletivo ou social, sem considerar as implicações de identidade pessoal, para se atingir o objetivo que este estudo traz da constituição do profissional.

Discorre-se sobre os conceitos a que esta dissertação se propõe definir, isto é, a identidade do pedagogo escolar.

2.1 REFLEXÕES SOBRE IDENTIDADE PESSOAL, SOCIAL E PROFISSIONAL

A identidade é um conceito amplamente discutido nos tempos atuais por diversos estudos e contemplada em publicações de vários autores contemporâneos.

Bauman (2005) afirmou em entrevista publicada em livro que “a identidade deveria ser considerado um processo contínuo de redefinir-se e de inventar e reinventar a sua própria história” (p. 13). Os sujeitos deste mundo globalizado e, por que não, em constante metamorfose reorientam constantemente seus desejos pessoais e coletivos, não correspondendo muitas vezes a uma convenção social; “(...) o anseio por identidade vem do desejo de segurança, ele próprio um sentimento ambíguo (...)” (BAUMAN, 2005, p. 35). Para este autor contemporâneo, a identidade é fluida, e os indivíduos se reorganizam e reinventam como se assumem por conta de interesses próprios, embora sempre estejam em busca de um caráter de isolamento unitário. Esse movimento dinâmico e ambivalente vem ao encontro das ideias de outros autores, que serão apresentadas a seguir.

Aponta-se o fato de que “a condição de adulto gerada pela modernidade, apresenta-se num cenário plural e dinâmico, gerador de angústias, de perplexidades, mas, ao mesmo tempo, de múltiplas opções, de desafios e de *projectos*” (SILVA, 2003, p. 45). Confundem-se as identidades “de si” e “para si” e as representações do outro, como identidade atribuída, movimentos estes díspares.

Dubar (2009), um dos autores mais relevantes para embasar a construção das identidades profissionais, afirma que a identidade é essência, identificação, diferença, pertencimento comum, a identificação de e pelo outro. O autor discorre que a identidade é construída diante de crises existenciais da subjetividade que lhe são vinculadas. Os sujeitos, ao constituírem sua identidade, passam por diversos ciclos, dentre eles as crises de identidade comumente reconhecidas como processos pessoais e sociais.

Consideremos também Woodward (2014), que define que a identidade é relacional, marcada pela diferença, sustentada pela exclusão e construída tanto simbólica quanto socialmente.

Essas relações de construção dinâmica e processual são compostas de rupturas, continuidades e até mesmo crises “desde os primeiros anos de vida, no qual interferem as *interacções* estabelecidas com outros sujeitos, nomeadamente aqueles mais próximos (grupos de pertença) e mais significativos (grupos de referência)” (SILVA, 2003, p. 93). Daí a importância de se considerar o contexto em que os sujeitos nascem e se desenvolvem e as relações familiares de convívio na socialização e infância.

Desta forma, a identidade resulta de um processo de construção e socialização. Como aponta Dubar (1997), esta construção identitária compreende processos relacionais e biográficos. Para o autor, “o indivíduo nunca a constrói sozinho: ela depende tanto dos julgamentos dos outros como das suas próprias orientações e autodefinições. A identidade é um produto de sucessivas socializações” (p. 13). Neste ponto, é importante ressaltar que a construção da identidade é processual e ocorre em diversos ambientes, sob a influência de fatores externos e internos.

Dubar (2009) discorre em suas pesquisas sobre a identidade pessoal:

A identidade pessoal assim concebida não é “determinada” por suas condições sociais. Ela é construída a partir dos recursos da trajetória social, que é também uma história subjetiva. É o vínculo comunitário, sem possibilidade de se distanciar dele, que “determina” os indivíduos ao lhes impor suas normas, suas regras, seus papéis e estatutos, reproduzidos de geração em geração. O “vínculo societário” não determina nada, ele oferece oportunidades, recursos, pontos de referência, uma linguagem para a construção do Eu, ao mesmo tempo em que possibilita o Nós centrados na ação coletiva. (p. 231)

Ou seja, os processos de socialização são fatores importantes a se considerar para a constituição da identidade, tanto pessoal quanto social. Outro aspecto relevante para levar-se em conta é a questão da subjetividade. Woodward (2014) afirma que “os sujeitos são, assim, sujeitados ao discurso e devem, eles próprios, assumi-lo como indivíduos que, dessa forma, se posicionam ‘a si próprios’. As posições que assumimos e com as quais nos identificamos constituem nossas

identidades” (p. 56). Para a autora, a subjetividade é contraditória, pois nem sempre é consciente.

O conceito de subjetividade permite uma exploração dos sentimentos que estão envolvidos no processo de produção da identidade e do investimento pessoal que fazemos em posições específicas de identidade. Ele nos permite explicar as razões pelas quais nós nos apegamos a identidades particulares (WOODWARD, 2014, p. 56). Podemos já neste ponto considerar que “marcada pela dualidade, a identidade é, ao mesmo tempo, um processo biográfico (de continuidade ou de ruptura com o passado) e um processo relacional (a identidade reconhecida ou não reconhecida pelos outros)” (SILVA, 2003, p. 95). Ambos os autores complementam as ideias e contribuem para a construção do conceito de identidade pessoal.

Quando se pergunta a uma pessoa qual sua identidade, ela recorre às lembranças sobre o que sua vida significou, identificando-se ou não com as relações que estabeleceu até então. Isso ocorre tanto nos processos pessoais, sociais e de trabalho, pois a identidade não se constitui apenas em nível particular, como também, e principalmente, na identificação com o meio social em que o sujeito está inserido.

Ao discorrer sobre o conceito de identidade social, encontramos:

A identidade social resulta, assim, do processo de socialização. Este processo, cada vez mais prolongado, é caracterizado, face à construção da identidade social, pelas atribuições do(s) outro(s), pelo modo como o sujeito da experiência reage e se adapta a essas atribuições (experimentadas no contexto familiar, escolar, associativo ou profissional) e também pelas auto-definições ou identidades-para-si (conjunto de reivindicações, pertencas, qualidades auto-atribuídas). (SILVA, 2003, p. 94)

Entende-se que o sujeito não é passivo, simplesmente recebendo essas influências sociais a partir das experiências, mas que ele interage com este meio na cultura em que está inserido num movimento dinâmico e diversas vezes conflituoso. Esse processo todo é extremamente significativo para a construção da identidade social, visto que a sociedade em si é ambivalente por si só, imprecisa e ambígua.

Dubar (1997, p. 77) contribui com este pensamento quando afirma que

Se as identidades sociais são produzidas pela história dos indivíduos, elas também são produtoras da sua história futura (...) as identidades resultam, portanto, do encontro de *trajectórias* socialmente condicionadas por campos socialmente estruturados.

Os sujeitos constantemente fazem história, confrontados no seu percurso de vida e nas relações que mantêm e às vezes rompendo com paradigmas sociais do contexto em que vivem. Nota-se que a construção de sua história é um movimento constante, processual e contínuo.

Em seus estudos, Dubar (1997) desenvolveu uma teoria de articulação de dois processos identitários heterogêneos, chamando-os de *actos* de atribuição (que correspondem ao que os outros dizem ao sujeito que ele é – identidade virtual) e *actos* de pertença (quando o sujeito se identifica com essas atribuições e adere à identidade atribuída). Essa formação identitária é tensa, repleta de oposições entre o que se espera que o sujeito assuma e o desejo do próprio sujeito.

Dubar (1997) categorizou os dois processos, denominando-os relacional e biográfico, enquanto identidade para “o outro” e identidade para “si”. Considera-se o primeiro mais objetivo e genérico e o segundo mais subjetivo e visado. A dualidade entre esses dois processos é o que o autor conceitua de identidade social.

Da mesma forma, Silva (2014) contribui na perspectiva de que a identidade é um significado de referência que define a diferença, pois esta vem em primeiro lugar. Afirma que “é preciso considerar a diferença não simplesmente como resultado de um processo, mas como o processo mesmo pelo qual tanto a identidade quanto a diferença (compreendida aqui como resultado) são produzidas” (SILVA, 2014, p. 76).

Ao se considerar as diferenças como resultado dos processos de socialização e constituição identitária, assume-se que a expectativa que os outros têm “de si” são relevantes. Além das expectativas, as atitudes que assumimos ao nos relacionarmos com o coletivo onde estamos inseridos levam a transformar este meio. Os envolvidos no processo estarão sempre atentos a como o sujeito age e interage, como se posiciona e se relaciona com os demais.

Dentre os autores pesquisados, é notável a necessidade de se construir as identidades a partir de um processo de reflexão pessoal e também coletivo, quando se estabelecem as trajetórias de vida das pessoas, num movimento constante, reconstruindo-se a cada experiência e enquanto processo.

Imbernón (2009) contribui especificamente para o conceito na área educacional, quando afirma:

Identidade docente como o resultado da capacidade de reflexão é a capacidade da pessoa ou grupo intimamente conectado de tornar-se objeto de si mesmo que dá sentido à experiência, integra novas experiências e harmoniza os processos às vezes contraditórios e conflitivos que se dão na integração do que acreditamos que somos e do que gostaríamos de ser; entre o que fomos no passado e o que somos hoje. (IMBERNÓN, 2009, p. 72)

É nesse movimento que se encontram ou se combinam as diferenças. Identifica-se as semelhanças quando os autores discorrem sobre o mundo do trabalho, ou seja, os processos de aprender a profissão. Em toda ocupação, o tempo surge como um fator importante para compreender os saberes dos trabalhadores, “uma vez que trabalhar remete a aprender a trabalhar, ou seja, a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho” (TARDIF, 2014 p. 57). O fator tempo também é algo considerável, em que progressivamente experimentam-se atividades e nos identificamos, transformamos e construímos nossa trajetória profissional sem esquecermo-nos dos aspectos sociais, culturais e nossas histórias de “nossos tempos”.

Uma tematização da construção da identidade em função da história pessoal e dos sucessivos pertencimentos talvez ajudasse o professor em formação a se desvincular, a compreender a parcela da singularidade de sua busca, assim como a parte inserida na história de sua geração, em sua cultura e em sua trajetória social. Sobretudo na etapa de formação inicial, seria interessante ressaltar o fato de que “a construção da identidade nunca acaba, que ela é constantemente ajustada pela vida, pelos acontecimentos, pelas experiências e pelos encontros” (PERRENOUD, 2002, p. 173).

Quando o sujeito reconhece que sua identidade pessoal, social e profissional é construída levando em conta seu contexto de vida e sua constituição histórica, ele estará cada vez mais pertencendo a este contexto, quando se envolve com os diversos aspectos e os sujeitos que se relacionam dentro dele.

Reconhecer essa identidade numa perspectiva colaborativa, de interações, no próprio contexto e envolvendo as ações cotidianas requer um envolvimento interpessoal. E a formação baseada na reflexividade será um elemento importante para analisar o que são ou o que acreditam ser e o que se faz e como se faz (IMBERNÓN, 2009).

Por todos esses aspectos, é relevante analisarmos a identidade sempre em processo de construção, pertencimento e posicionamento.

A diferença colabora para a construção da identidade e assume uma posição, quando o sujeito reflete sobre este seu percurso por meio do discurso nos meios em que transita e interage. Tal diferença será marcada por suas atitudes, sua visão de mundo e suas interações com os outros sujeitos.

Dubar (2009) ressalta que as identidades estão em crise, principalmente as profissionais, quando emergem novos pertencimentos profissionais no mercado de trabalho atual. Para o autor, “a crise das identidades é um modo de exprimir um conjunto de processos em interação e seu momento histórico” (p. 257).

O mesmo autor evoca algumas questões que podem contribuir para esta pesquisa. São elas:

Que acontecerá então com sua identidade profissional, parte mais ou menos central de sua identidade pessoal? Será que se tornará, para a maioria, uma história imprevisível, incerta, incessantemente retomada? Será ela, para eles, uma série indefinida de crises a serem superadas, a serem geridas? Uma identidade de crise, tanto quanto uma identidade em crise? (DUBAR, 2009, p. 154)

A identidade profissional está sim em crise, mas este é um movimento necessário e uma característica das sociedades contemporâneas. Agir sobre o mundo é incerto, pois agimos e lidamos constantemente com as incertezas dos fenômenos provocados, com a subjetividade dos sujeitos e com os interesses políticos, sociais e econômicos que permeiam a sociedade.

E este não seria um movimento considerável para que os sujeitos se libertem? Para que se inventem?

Dubar (2009, p. 254-255) instiga a busca de uma resposta a esta questão, quando afirma que

Nada seria mais inquietante que um sujeito que não atravessasse crise alguma (...) a crise que revela o sujeito a si mesmo, obriga-o a refletir, a mudar, a lutar para ‘libertar-se’ e se inventar a si mesmo, com os outros. A identidade pessoal não se constrói de outra forma.

Portanto, neste trabalho, o conceito de identidade profissional é aquilo que caracteriza o indivíduo para exercer a função, sendo um processo contínuo e reflexivo, recebendo influências significativas de nossa identidade pessoal e social. A identidade profissional do pedagogo é trabalhar com os processos de aprendizagem e ensino em diversos âmbitos.

Como vimos, para se tratar da constituição da identidade profissional é importante considerar os processos históricos de construção da profissão. No próximo subcapítulo será apresentada uma breve discussão sobre a constituição da identidade do pedagogo escolar, tendo como referencial a história do curso de Pedagogia no Brasil.

2.2 A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NO CURSO DE PEDAGOGIA

Primeiramente ressaltamos a indefinição ou falta de identidade do profissional formado no curso de Pedagogia em nosso país. Em algumas regiões do Brasil é chamado de pedagogo, em outras é coordenador pedagógico. A ausência de uma associação ou um conselho já denota a falta de organização e representatividade profissional. Ou seja, iniciamos a problemática já na indefinição da profissão pedagogo enquanto “nome da função”. Lembre-se que consideraremos aqui aquele profissional que atua diretamente no contexto escolar, na organização do trabalho pedagógico, e não na docência em sala de aula.

Placco, Almeida e Souza (2011) desenvolveram uma pesquisa em âmbito nacional com 80 pedagogos escolares e apresentaram um relatório com alguns apontamentos sobre a identidade deste profissional que realiza a função de coordenador pedagógico. As autoras classificaram 3 eixos que norteiam o trabalho desses profissionais: formar, articular e transformar. Levantaram também outras constatações relativas às condições de trabalho e atividades que eles desempenham, que serão apresentados no capítulo 5 desta dissertação.

Atualmente o curso de Pedagogia está regulado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (Resolução CNE/CP n. 1, de 15/05/2006), as DCN de Pedagogia, que enfatizam “que a docência é a base da identidade profissional do pedagogo”. Brzezinski (2011) complementa que “respeitada a base docente, a implementação destas diretrizes vem induzindo uma identidade múltipla e complexa ao pedagogo, na qual se articulam ‘o ser professor’, o ser pesquisador e o ser gestor” (p. 123).

O licenciado em Pedagogia passa a atuar em diversas áreas, além da docência da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, também para atuar na área social, empresarial e hospitalar, entre outras. Porém, a identidade docente é a mais reconhecida socialmente, visto que o currículo do curso (DCN) contempla diversas disciplinas metodológicas, além dos estágios supervisionados.

Libâneo e Pimenta (2002) contrapõem e justificam que

tudo que é histórico é mutável e que conquistas históricas, por mais aguerridas que tenham sido, não podem ser cristalizadas. A redução do trabalho pedagógico à docência não pode, portanto, constituir-se em algo imutável. (p. 31)

Os autores conceituam que a Pedagogia é mais que a docência, pois as dimensões pedagógicas envolvem atividades, saberes, domínios para além da sala de aula, sem com isso reduzirem a relevância do trabalho docente. Este movimento de tensão ante as diretrizes curriculares nacionais e os principais pesquisadores da área colabora para a discussão de uma indefinição do egresso do curso de Pedagogia.

As discussões no âmbito acadêmico defendem dois princípios de formação inicial para o pedagogo: um que a docência seja a base da formação, e outro que a formação deve transcender a sala de aula, abrangendo outras dimensões do âmbito escolar e não escolar, como formador, olhar de pesquisador, e não com relação à abrangência do trabalho.

Mas nem sempre foi assim. O curso de Pedagogia foi criado no Brasil no ano de 1939 (TULIO, 2017). Desde então as reformas políticas e educacionais influenciaram sua identidade. Neste estudo, considera-se especificamente a Pedagogia Escolar, definida como segue:

A Pedagogia é um campo de estudos com identidade e problemáticas próprias. Seu campo compreende os elementos da ação educativa e sua contextualização, tais como o aluno como sujeito do processo de socialização e aprendizagem; os agentes de formação (inclusive a escola e o professor); as situações concretas em que se dão os processos formativos (entre eles o ensino); o saber como objeto de transmissão/assimilação; o contexto socioinstitucional das instituições (entre elas as escolas e salas de aula). (LIBÂNEO, 2010, p. 38)

O campo profissional do pedagogo está constantemente sendo reavaliado e questionado, desde o seu surgimento. “A falta de identidade do curso de pedagogia refletia-se no exercício profissional do pedagogo” (BRZEZINSKI, 1996, p. 44), mas será que já foi superada? Ou ainda hoje o pedagogo vive no seu cotidiano esta indefinição?

Quando surgiu o curso de Pedagogia nas universidades brasileiras já se criou uma contradição no profissional que queria se formar. Inicialmente existia a

formação conhecida por 3+1 (bacharelado e licenciatura), em que era formado o técnico em educação e, com mais um ano de metodologias, o licenciado para atuar como professor da Escola Normal e dos Institutos de Educação, que eram onde se formavam os professores da Educação Básica.

O problema está na indefinição do conteúdo específico da pedagogia, até hoje polemizado pela questão basilar: a pedagogia é ciência com natureza, objeto e conteúdo específicos? Ou é um campo de aplicação dos princípios de outras ciências, transformando-se numa prática que se fundamenta em metodologias e teorias que pertencem ao domínio das ciências sociais denominadas ciências da educação? (BRZEZINSKI, 1996, p. 72)

A mesma autora exemplifica a outra corrente, que acreditava que

a identidade da pedagogia circunscreve-se em um domínio próprio, a educação, e tem um enfoque próprio, o educativo. A identidade da pedagogia deve ser buscada, portanto, como especificidade epistemológica. (BRZEZINSKI, 1996, p. 182)

Consolidar a teoria de conhecimento do campo educativo e da escola especificamente tem sido um debate contemporâneo nas pesquisas acadêmicas. Estudos recentes organizaram essa trajetória do curso de Pedagogia no Brasil em 4 períodos descritos por Silva (1999) *apud* Furlan (2008). É importante ressaltar que esses períodos não podem ser analisados isoladamente, e sim considerando o contexto histórico, político, econômico e social que nosso país vivia.

O primeiro período (1939-1972) foi chamado de período de regulamentação, no qual houve várias discussões acerca da busca da identidade do curso, desde a frágil formação do bacharel (técnico da educação) e complementação de licenciatura (esquema 3+1). A ideologia tecnocrata do período da ditadura militar na década de 1970 acentuou essa discussão e criou especialidades (administração, orientação, supervisão e inspeção escolar).

O segundo período (1973-1978) é denominado período das indicações, com identidade projetada. Neste período, as propostas eram alternativas de habilitações e complementadas pela licenciatura das áreas pedagógicas, para atender à expansão do curso de Magistério, em nível de 2º grau.

O terceiro período (1979-1998) é denominado por Silva (1999) período das propostas, quando a identidade foi amplamente discutida, com participação dos

professores e estudantes. Já que havia um movimento de redemocratização no país, foram organizados diversos encontros e seminários nacionais no âmbito universitário. Aqui foram reforçadas algumas dualidades para a identidade do pedagogo, que considerava a docência ou a especialização. É importante considerar que algumas correntes se desdobraram, defendendo diferentes concepções, em que até mesmo se propôs a extinção do curso. Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9.394/96, especialmente no artigo 62, foi instituída a progressiva extinção do curso, passando a docência para o Curso Normal Superior.

Já no quarto período (1999-), denominado período dos decretos, no qual a identidade foi outorgada, as discussões tomaram corpo a partir dos decretos presidenciais. E só no ano 2000, com o decreto lei nº 3.554, o curso de Pedagogia recuperou sua função como licenciatura, ao se considerar que o Curso Normal Superior fosse “preferencialmente” local de formação de professores da Educação Básica.

Esta forma de compreender os processos históricos em períodos contribui para se entender que a identidade do profissional formado em Pedagogia esteve em constantes mudanças em curtos espaços de tempo, nos quais sua função quase sempre foi atribuída por decretos e pouco recentemente em movimentos de discussão no âmbito acadêmico, embasados em pesquisas.

Ao se considerar o artigo 64 da atual LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), nº 9.394/96, encontra-se:

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.

Ou seja, a própria lei nacional da educação não especifica que exercer a função de pedagogo escolar se dá exclusivamente por meio da formação inicial em Pedagogia. Admite-se, na interpretação da lei, a formação em nível de pós-graduação, caso a escola assim necessite e não tenha profissional formado em Pedagogia. Neste sentido, ressaltamos que no estado do Paraná, por exemplo, a admissão em concurso público para assumir o cargo de professor pedagogo é exclusivamente com curso de Pedagogia. Mas nem todos os estados assumem essa posição.

Atualmente, temos para os cursos de Pedagogia as Diretrizes Curriculares Nacionais de Pedagogia, aprovadas em 2006 e inicialmente propostas pela ANFOPE, em 1999. Neste documento,

fica definido que a formação oferecida deverá abranger, integralmente, a docência e também a participação na gestão e avaliação de sistemas e instituições de ensino em geral e a elaboração e execução de atividades educativas.

A formação inicial e continuada dos profissionais do magistério é regida pela Resolução nº 2 CNE/CP, de 1º de julho de 2015, e estabelece em seu artigo 3º que:

A formação inicial e a formação continuada destinam-se, respectivamente, à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na educação básica em suas etapas – educação infantil, ensino fundamental, ensino médio – e modalidades – educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância – a partir de compreensão ampla e contextualizada de educação e educação escolar, visando assegurar a produção e difusão de conhecimentos de determinada área e a participação na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico da instituição, na perspectiva de garantir, com qualidade, os direitos e objetivos de aprendizagem e o seu desenvolvimento, a gestão democrática e a avaliação institucional.

Hoje, o pedagogo escolar deve preocupar-se em integrar no contexto em que está inserido os processos e agentes da instituição em que trabalha, considerando as dimensões educativas e sua relação com os saberes epistemológicos. Um caminho bastante estimulante para a compreensão do fenômeno educativo é tomá-lo como ingrediente dos processos teóricos e práticos – práxis – de relação ativa dos indivíduos com o meio natural e social, entendido esse meio como “culturalmente organizado” (LIBÂNEO, 2010, p. 139). Nesta perspectiva, a integração das práticas pedagógicas deve subsidiar e considerar os sujeitos envolvidos no contexto atual, criando assim condições para o fortalecimento de uma identidade subsidiada em saberes teóricos e práticos.

O profissional formado no curso de Pedagogia pode e deve ser o responsável pela formação continuada dos professores no contexto escolar, visto que sua preocupação será sempre o ato educativo, os fenômenos que se apresentam na instituição e a articulação entre os diversos atores que perpassam o ambiente.

Desde a criação do curso de Pedagogia, no ano de 1939, o profissional formado por este curso já não tinha definido seu campo de atuação profissional, e no decorrer de sua história tem sofrido diversas interferências via decreto, discussões acadêmicas acirradas e demandas sociais que colaboram para a falta de clareza de sua identidade.

Ao se considerar a escola enquanto campo de trabalho do pedagogo, nota-se, com a bibliografia levantada, que este profissional pouco atua na função de formador de professores nesse ambiente. Seria essa uma crise de identidade? Ou uma falta de clareza na atribuição de seu papel?

2.3 A IDENTIDADE E ATUAÇÃO DO PEDAGOGO ESCOLAR HOJE

Nos últimos anos tem-se desenvolvido algumas pesquisas acadêmicas para estudar e significar o trabalho do pedagogo escolar a partir das realidades observadas no campo educacional. Obviamente os resultados nem sempre são o que se esperava. Dentre os autores encontrados, Placco (2010) comenta sobre o exercício profissional dos coordenadores pedagógicos, ou, no caso deste trabalho, pedagogos escolares:

O cotidiano do coordenador pedagógico ou pedagógico-educacional é marcado por experiências e eventos que o levam, com frequência, a uma atuação desordenada, ansiosa, imediatista e reacional, às vezes até frenética... Nesse contexto, suas intencionalidades e seus propósitos são frustrados e suas circunstâncias o fazem responder à situação do momento, “apagando incêndios” em vez de construir e reconstruir esse cotidiano, com vistas à construção coletiva do projeto político-pedagógico da escola. (p. 47)

Sendo assim, o trabalho pedagógico muitas vezes é tratado como atividade secundária na maioria das escolas brasileiras. O pedagogo escolar é o responsável pelo desenvolvimento dos profissionais da escola, formando-os como educadores, considerando as relações interpessoais e sociais “existentes na escola e lidar com a complexidade do humano, com a formação de um ser humano que pode ser sujeito da transformação de si e da realidade, realizando, ele mesmo, essa formação, como resultado de sua intencionalidade” (PLACCO, 2010, p. 59).

Enquanto pedagogo inserido em um contexto, ele pode promover com suas intervenções na prática pedagógica algumas mudanças. As mudanças são significativas para toda a comunidade escolar, de maneira que as concordâncias e

discordâncias, as resistências e as inovações propostas se constituam num efetivo exercício de confrontos que possa transformar as pessoas e a escola (ORSOLON, 2001, p. 19). No entanto, é significativo que ele atue numa perspectiva humanizadora, construindo boas relações, mediando e valorizando os sujeitos que compõem a escola.

Os aspectos relacionais são imprescindíveis para o trabalho do pedagogo escolar, como afirma Almeida (2001), já que os professores lidam com seres humanos e precisam desenvolver habilidades para o trabalho com as relações. Estas podem ser caracterizadas como “o olhar atento, o ouvir ativo, o falar autêntico – podem ser desenvolvidas, e que nesse exercício o profissional vai fazendo uma revisão de suas concepções de escola, de professor e de aluno” (Ibidem, p. 78).

Exercitar o estabelecimento de relações interpessoais saudáveis deve ser considerado como uma prática diária para o trabalho do pedagogo escolar, e é algo que deve ser ponderado em todos os âmbitos de acompanhamento desse profissional, tanto entre ele e o professor quanto na mediação entre o professor e o aluno.

Portanto, considerando-se a escola enquanto campo de investigação, nota-se o quanto essa instituição é carregada de “fazer pedagógico”. São muitas as dimensões de trabalho pedagógico, conforme afirma André (2010, p. 16):

Para que se possa apreender o dinamismo próprio da vida escolar, é preciso estudá-la a partir de pelo menos quatro dimensões intimamente ligadas: a) subjetiva/pessoal, b) institucional/organizacional, c) instrucional/relacional e d) sociopolítica. Essas dimensões não podem ser consideradas isoladamente, mas como uma unidade de múltiplas inter-relações, por meio das quais se procura compreender as relações sociais expressas no cotidiano escolar.

Essas dimensões abrangem fundamentalmente o trabalho do pedagogo escolar e, de acordo com o percurso histórico apresentado anteriormente, indicam que não teve, ou pouco foi previsto em sua formação inicial, e menos ainda se tem de formação continuada, que abarque uma perspectiva de reflexão destas relações sociais no contexto escolar. Para a constituição de sua identidade, é pertinente que se volte às propostas de formação para as questões aqui levantadas.

Atualmente, o pedagogo escolar assume a função de mediar e articular o pedagógico da escola, como afirmam Silva e Hagemeyer (2015, p. 31910):

Na perspectiva de um trabalho mediador, o professor pedagogo, como articulador do trabalho pedagógico na sua forma coletiva, imbuído de saberes da experiência e da educação como seu objeto de estudo, auxilia os docentes a ampliar sua própria ação, permitindo que a intencionalidade determine aonde se quer chegar e que essa ação pedagógica possa se concretizar no âmbito dos processos culturais da escola.

Esta afirmação provoca reflexões acerca do papel do pedagogo, da constituição de sua identidade profissional, contribuindo com elementos fundamentais como a intencionalidade das ações escolares e da construção de uma cultura que seja democrática e participativa. Para isso, é imprescindível que o pedagogo estabeleça boas relações com os professores, os alunos e a comunidade em geral.

Pesquisas recentes contribuem para a discussão da identidade do pedagogo escolar. Tulio (2017) pesquisou a identidade e a prática de pedagogos de escolas públicas e considerou que a escola é uma organização complexa e que o papel do pedagogo é acompanhar e orientar professores, considerando também o trabalho com os alunos e famílias. A autora expressa que “os profissionais apontaram que não estão conseguindo exercer sua principal função na escola devido à demanda de trabalho burocrático e às questões emergenciais” (p. 200) e considera em seu trabalho que:

A presente pesquisa indica como proposição teórico-prática, no processo de formação continuada dos pedagogos, o estudo de caso, no qual os profissionais poderão refletir sobre a Dimensão Relacional a partir de vivências reais, ou seja, refletir sobre questões que envolvem dificuldades de relacionamento interpessoal no cotidiano da escola. Após esse processo de reflexão individual e também com outros colegas de profissão, sugerir soluções para “resolver” os casos analisados e discutidos. (TULLIO, 2017, p. 202)

A formação do pedagogo esteve sempre marcada por dualidades e indefinições de atribuição, e embora seja recente seu exercício profissional nas escolas, é preciso definir sua identidade para que ele atue de forma efetiva no contexto de trabalho. Obviamente, não são todas as escolas que apresentam a dificuldade de situar a real função deste profissional, mas as pesquisas verificadas para este trabalho apontam a necessidade de afirmar as principais atribuições do pedagogo escolar.

Nas páginas a seguir, serão ampliadas algumas das questões abarcadas anteriormente, como a formação continuada do pedagogo escolar sendo um aspecto considerável para a construção de sua identidade e também o papel do pedagogo como formador de professores no contexto escolar.

3 A FORMAÇÃO CONTINUADA

O termo formação continuada para a área educacional é investigado desde a década de 1990 por diversos autores e corresponde à fase pós-licenciatura, ou seja, após a realização da formação inicial e a partir do momento em que o profissional esteja habilitado ao exercício da profissão.

Está presente na Resolução nº 2 CNE/CP, de 1º de julho de 2015, o que se entende por formação continuada dos profissionais do magistério:

A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente.

O que a lei estabelece serve de parâmetro para todas as propostas de formação continuada dos profissionais da educação, inclusive para os pedagogos escolares. Indica-se neste artigo da Resolução diversas modalidades formativas, mas não existe claramente o percentual de carga horária para que essas estratégias ocorram, ou seja, aponta-se que não ocorre formação continuada para os pedagogos, pois esta não está prevista em sua carga horária de trabalho semanal, sendo sua participação muitas vezes voluntária. E quando existe, várias vezes é distante da realidade e não supre as necessidades que o profissional demanda.

Em contraponto, aos professores, cada sistema de ensino define uma carga horária específica para o que se chama de “hora atividade”, que é um momento de estudos, aperfeiçoamento e formação. Esse talvez seja um dos entraves da formação continuada para os pedagogos, pois há falta de compromisso dos sistemas de ensino em garantir efetivamente um mínimo de espaço para reflexão sobre a prática pedagógica.

No âmbito educacional, “o desenvolvimento profissional de todo o pessoal docente de uma instituição educativa integra todos os processos que melhoram a situação de trabalho, o conhecimento profissional, as habilidades e atitudes dos trabalhadores” (IMBERNÓN, 2009, p. 45). Este autor discrimina três conceitos para

tratar desta formação para o trabalho docente, apontados em suas relações com a formação inicial, a formação continuada e a formação permanente.

Ao se deparar com a formação continuada de professores, que “passa pela condição de que estes vão assumindo uma identidade docente, o que supõe a assunção do fato de serem sujeitos da formação, e não objetos dela, como meros instrumentos maleáveis nas mãos dos outros” (IMBERNÓN, 2010, p. 11), é o momento em que ele precisa posicionar-se enquanto construtor de sua profissão, demonstrando autonomia intelectual e compromisso social. Pode-se também considerar que

a expressão educação continuada traz uma crítica a termos anteriormente utilizados, tais como: treinamento, capacitação, reciclagem, que não privilegiavam a construção da autonomia intelectual do professor, uma vez que se baseavam em propostas previamente elaboradas a serem apresentadas aos professores para que as implementassem em sala de aula. (CHRISTOV, 2012, p. 9)

Essa concepção anterior, muito utilizada por sistemas de ensino e políticas de governo em que políticas de governo com propostas alienantes, anulam o profissional de sala de aula e valorizam aqueles que com ideias inovadoras – mas distantes daquela realidade – apenas expõem teorias e mais teorias. O professor tem condições de realizar boas reflexões quando lhe é assegurado este direito, pois é ele quem está na prática, é ele quem vive o cotidiano escolar. Imbernón (2009) traz uma proposta que contempla:

Este novo conceito de formação traz consigo um conceito de autonomia na colegialidade, e a autonomia de cada um dos professores e professoras que só é compatível se for vinculada a um projeto comum e a processos autônomos de formação e desenvolvimento profissional, a um poder de intervenção curricular e organizativo, enfim, a um compromisso que transcenda o âmbito meramente técnico para atingir os âmbitos pessoal, profissional e social. (p. 109-110)

A formação permanente “tem como uma de suas funções questionar ou legitimar o conhecimento profissional posto em prática [...] tem o papel de descobrir a teoria para ordená-la, fundamentá-la, revisá-la e combatê-la, se for preciso” (Ibidem, p. 59), por meio do desenvolvimento de estratégias, ferramentas e habilidades que o complementem enquanto profissional do ensino.

Diante desta perspectiva, se torna relevante “uma assessoria de formação, que deveria intervir a partir das demandas dos professores ou das instituições educativas com o objetivo de ajudar a resolver os problemas ou situações problemáticas profissionais que lhes são próprios [...] envolvendo o professor em um processo de compromisso de reflexão na ação” (IMBERNÓN, 2009, p. 93). No contexto escolar público, o profissional que tem condições de assessorar o professor é o pedagogo, que pode propiciar, por meio da formação continuada, subsídios para que isso ocorra.

3.1 A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PEDAGOGO ESCOLAR

Considerando que o pedagogo escolar, ao ingressar na carreira docente, já é um adulto, a sua formação para o trabalho se torna relevante ao considerar esta etapa da vida, pois “a área da vida adulta que a aprendizagem permeia mais persistentemente do que talvez qualquer outra é o trabalho” (CLAXTON, 2005, p. 221).

O trabalho colabora na constituição da identidade dos sujeitos, e para os pedagogos escolares essa construção é ainda mais presente, pois ao ingressar na carreira o sujeito traz consigo todas as vivências desde a sua vida escolar e aprendizagens da vida acadêmica. Ou seja, o pedagogo escolar já inicia sua carreira com alguma experiência no campo de trabalho em que vai atuar, pois foi aluno da Educação Básica e do Ensino Superior e conviveu com diversos professores, além de ter realizado os estágios supervisionados.

Essa trajetória é carregada de experiências, e quando o profissional se depara com o exercício profissional, muitas vezes encontra dualidades de concepções entre o que viu na formação acadêmica e o que os trabalhadores exercem na prática.

Libâneo e Pimenta (2002) reafirmam a ideia de que os saberes, valores e competências dos professores também contribuem para a formação e desenvolvimento de professores e pedagogos escolares. Conceituam o desenvolvimento profissional quando dizem que

envolve formação inicial e contínua articuladas a um processo de valorização identitária e profissional dos professores (...) Ou seja, a

docência constitui um campo específico de intervenção profissional na prática social – não é qualquer um que pode ser professor. (LIBÂNEO; PIMENTA, 2002, p. 45)

Uma das atribuições atuais recorrentes ao pedagogo escolar é organizar a formação continuada de professores. Mas revela-se com as pesquisas realizadas para este trabalho sobre a formação continuada para pedagogos escolares que poucas vezes existem propostas de formação para esses profissionais.

Podemos considerar que “tal como o conceito de formação é *susceptível* de variados significados, também a aprendizagem é *perspectivada* de distintos modos” (SILVA, 2003, p. 54). Ou seja, aprendemos de formas diferentes, se considerarmos a formação inicial e a fase posterior a esta, visto que, dependendo do momento da carreira docente, o profissional necessita de tipos e modelos de formação diferenciados.

A mesma autora organizou três dimensões formadoras ao considerar as trajetórias e percursos formativos para a construção da identidade profissional. Segundo Silva (2003, p. 170), seriam elas:

- a *nível organizacional*; os contextos formativos desejados *reflectem* uma articulação da formação com a realidade na qual desenvolvem a sua *actividade* profissional. A formação é associada ao desenvolvimento de competências técnico-científicas (metodologias diferentes de intervenção) e *sócio-relacionais* (partilha e reflexão em grupo com os pares e com outros profissionais), configurando-as como *potenciadoras* de uma intervenção transformadora do/no contexto de trabalho;
- a *nível profissional*; os contextos formativos desejados encontram-se associados à (re)elaboração e (re)construção da(s) identidade(s) profissional(ais) e à revalorização do seu estatuto, procurando identificar e definir limites de *actuação* e (re)criar novos espaços de intervenção desenvolvendo novas estratégias teórico-metodológicas que potenciem a sua especificidade e autonomia bem como a sua visibilidade social;
- a *nível pessoal*; a formação é *perspectivada* como um *contributo* para um melhor fazer e estar na profissão e no(s) contexto(s) de trabalho mas são igualmente valorizadas as experiências e *interacções* (intercomunicações) indutoras de mudança no saber ser e saber transformar(-se) nos *colectivos* de trabalho.

Os três níveis apresentados se revelam na formação continuada de diversas instituições escolares. Os níveis apresentados como “organizacional, profissional e pessoal” fortalecem e corroboram para a elaboração de projetos de formação em contexto escolar, e pode-se notar que as interações e relações estão presentes em todos os níveis.

Clementi (2001) colabora para a discussão sobre o trabalho dos pedagogos escolares quando afirma que o cotidiano desse profissional exige uma melhor organização, a fim de administrar o seu tempo para realizar as diversas tarefas, pois a sua prioridade deve ser atualizar-se para acompanhar os professores no planejamento e em sua formação, pensando sempre nas necessidades do seu grupo.

A mesma autora afirma que o pedagogo muitas vezes tem pouco investimento por parte da escola, o que acaba por ele mesmo ter de se preocupar com essa tarefa, “uma vez que se observou que a formação continuada também não faz parte das preocupações das instituições, a quem cabe a responsabilidade de formação do formador?” (CLEMENTI, 2001, p. 63). Ou seja, sua formação para ser formador é secundarizada, e isso impacta sua profissionalização, não se tornando claro seu papel enquanto formador no contexto em que atua.

Segundo a autora, é importante que haja uma considerável ruptura com os modelos tradicionais e formalizados de formação para uma nova perspectiva de descobertas e investigação.

A valorização da presença do coordenador na escola passa pela necessidade de reconhecê-lo como um educador em formação, uma vez que o processo educativo é dinâmico e necessita constantemente de debates amplos sobre seu fazer, para que possa, junto com seus pares, desenvolver novas reflexões sobre a área. (...) cabe ao próprio coordenador, também, (re)valorizar sua função, vendo-se como um profissional que tem um compromisso político com a instituição e com a sociedade e não pode se isentar, acomodando-se diante das dificuldades impostas pelos sistemas. Mas isso só será possível se, em sua formação específica, inicial ou continuada, ele puder desenvolver a consciência de sua função, para que, tendo clareza dela, valorize-a e saiba quando e como intervir. (CLEMENTI, 2001, p. 65)

Para que este papel seja reafirmado nas instituições de ensino, o pedagogo escolar precisa reconstruir continuamente sua identidade profissional, organizando-se para que possa estabelecer prioridades no trabalho diário. Essa organização deve estar prevista no Projeto Político Pedagógico e no Plano de Ação da equipe pedagógica e diretiva, possibilitando, assim, a concretização efetiva para que a formação continuada tanto dos professores quanto do próprio pedagogo seja colocada em prática.

Garrido (2015) contribui para a discussão quando afirma que o trabalho desse profissional é fundamentalmente um trabalho de formação continuada. Ele deve

estar apto para subsidiar e também organizar ações para que os professores tomem consciência do seu trabalho, refletindo sobre as dificuldades encontradas no dia a dia. O conhecimento pedagógico para as escolhas de concepções de aprendizagem deve ser consistente e construído de forma colaborativa, de maneira que os professores se sintam seguros para colocar em prática ações e desenvolvam propostas que sejam alternativas para o enfrentamento dos problemas considerados na realidade escolar.

A autora afirma que as soluções para a resolução de tais problemas devem ser adequadas para a realidade em que estão inseridos e que mudar algumas práticas poderá ser significativo, desde que consideremos a formação continuada em serviço. Segundo ela, “significa alterar valores e hábitos que caracterizam de tal modo nossas ações e atitudes que constituem parte importante de nossa identidade pessoal e profissional (...) empreender mudanças em toda a cultura organizacional” (GARRIDO, 2015, p. 10).

Não que este seja um trabalho fácil e rapidamente efetivado, mas ao iniciarmos esse processo de mudança e, principalmente, reconhecermos a necessidade de formação do pedagogo escolar para que este possa desempenhar um papel formador, já será um grande passo rumo à melhoria do processo de ensino e aprendizagem nas escolas brasileiras.

A metacognição é uma ciência que pode auxiliar para que esse processo se efetive de maneira significativa, pois “é a consciência do pensamento, o monitoramento consciente e o controle do nosso pensamento. E para isso precisamos dedicar tempo, fugir das atitudes automatizadas e prestar atenção ao que fazemos e como fazemos” (PORTILHO; BARBOSA, 2017, p. 130). Para esse momento de formação, deve ser considerado o processo de tomada de consciência das ações que o pedagogo desenvolve no seu cotidiano, e assim realizar movimentos autorregulatórios para que haja uma transformação em suas práticas.

Nesta perspectiva, podemos considerar a relevância da autoformação a ser considerada pelos pedagogos escolares. A autoformação, segundo Galvani (2002), é um componente da formação considerado como um processo tripolar, pilotado por três princípios: si (autoformação), os outros (heteroformação) e as coisas (ecoformação). No contexto escolar, essa tríade pode ser contemplada quando se trata dos aspectos reais para a formação continuada dos profissionais, quando os sujeitos conscientes do impacto do seu trabalho e da necessidade de sua realização

para este contexto articulam-se em debates e discussões para a superação das dificuldades. Aqui o aspecto relacional novamente estabelece marcos importantes ao planejar a formação continuada dos profissionais. Portilho (2011, p. 114) colabora quando afirma que “isso nos leva a concluir que a metacognição vem sendo aplicada tanto na tomada de consciência do conhecimento, que a pessoa tem sobre suas possibilidades e limitações (diferentes níveis de consciência), com o fim de melhorá-la”.

Mas não podemos esquecer que este profissional tem suas subjetividades, e Claxton (2005) esclarece os sentimentos da aprendizagem enquanto tolerância emocional, priorizando a resiliência como componente essencial para lidar com as emoções básicas da aprendizagem e suas defesas – “fuga”, “luta”, “angústia”, “não tentar”, “desatenção”, “tensão interna”, “desligamento irônico”, “medo” e “vergonha”. Na mesma obra, o autor afirma que acreditar em si mesmo é uma competência importante para as pessoas enfrentarem tais situações, como por exemplo a persistência. Consideramos relevante que esta seja uma premissa para a elaboração de formações que contribuam para o desenvolvimento de identidades que contemplem a crença nessa perspectiva.

Contudo, acreditamos que “a formação deve passar da ideia de ‘outros’ ou ‘eles’ para a ideia de ‘nós’” (IMBERNÓN, 2009, p. 78), na perspectiva da constituição da identidade dos profissionais da educação, mediadas pelo profissional a quem cabe planejá-la, organizá-la e implementá-la, e este seria o pedagogo escolar.

A escola precisa ser um campo de formação continuada. É necessário que todos envolvidos tenham a consciência e ajam para que as problemáticas sejam enfrentadas, garantindo e fazendo valer deste espaço de aprendizagem.

Outro autor que contribui com as pesquisas na área de formação de professores é Marcelo Garcia (1999), quando diz que este campo de estudo se constitui de um processo evolutivo, ou seja, é contínuo, com princípios estabelecidos nas constantes mudanças curriculares dos cursos de formação inicial de professores, e também é integrado à dualidade pedagógica entre o que a teoria diz e o que a prática demonstra. Mas o autor reafirma, embasado em diversas outras pesquisas, que existe uma crença de um consenso atual acadêmico de que a teoria e a prática caminham juntas. Existem correntes teóricas que afirmam a mudança na formação de professores na perspectiva de desenvolvimento profissional, mas ainda há resistências a serem enfrentadas, embora seja um campo aberto para pesquisa e

desenvolvimento acadêmico. Até porque estes profissionais são adultos, e a aprendizagem para os adultos é diferente da aprendizagem para as crianças e adolescentes, pois aqueles são mais conscientes e autônomos, escolhem e avaliam suas experiências, considerando a motivação e a superação de problemas a serem solucionados (GARCIA, 1999). O autor considera também que existe diferença na preocupação de buscar formações específicas entre os professores iniciantes e os mais experientes.

Portanto, é importante ressaltar que as modalidades de formação continuada devem ser adaptadas para os diferentes momentos de carreira dos professores. O conteúdo acadêmico e pedagógico de cursos, seminários, oficinas e até palestras deve ser adaptado para esses diferentes momentos, pois os enfrentamentos são diferentes e eles estão em fase de desenvolvimento profissional. E o princípio que não deve ser perdido em momento algum é que esse profissional é ativo socialmente e suas práticas impactarão amplamente a vida social das comunidades a que pertence.

3.2 AS CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA DO PEDAGOGO ESCOLAR NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL

3.2.1 A identidade formadora do pedagogo escolar

No contexto educacional o pedagogo escolar é o profissional que articula e organiza ações para que os processos de ensino e aprendizagem sejam cada vez mais efetivos e correspondam às necessidades da sociedade local e global. A fim de que seu papel seja bem desempenhado neste sentido, alguns autores contribuem para que o pedagogo escolar ou coordenador pedagógico esteja atento à formação continuada dos professores de sua escola.

Dubar (2012, p. 358) defende esta construção da identidade como processo quando afirma que:

A socialização profissional é, portanto, esse processo muito geral que conecta permanentemente situações e percursos, tarefas a realizar e perspectivas a seguir, relações com outros e consigo (*self*), concebido como um processo em construção permanente.

E isso pode ser um problema para a construção de sua identidade enquanto formador, visto que ela se define “(...) em contexto, em que a história individual e social do sujeito e sua adesão ou pertença (de si para o outro) se articulam tensamente com os atos de atribuição (do outro para si), permanentemente” (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2015, p. 12). Ou seja, já que não existe uma formação continuada significativa para ele, como vai atribuir ao outro? Esta pode ser uma das dificuldades encontradas para uma efetiva ação formadora.

Dubar (2012, p. 365) ainda complementa que “em determinadas condições de organização dos empregos e das formações, o trabalho pode ser formador, fonte de experiências, de novas competências, de aprendizagens para o futuro”. Ou seja, o trabalho é formador, é construtor de identidades, já que propicia reflexão e ação sobre os objetos de trabalho.

Souza (2001) contribui quando enfatiza que a formação continuada do professor é algo que o pedagogo escolar deve enfrentar, pois é fator necessário para que exista um trabalho docente consciente e efetivo.

É importante ressaltar que esta função não está consolidada nas instituições, pois trata-se de uma perspectiva recente considerar que a formação no ambiente de trabalho é mais relevante que em outros espaços. Portanto, o pedagogo ainda não assumiu essa identidade de formador e não pode ser considerada responsabilidade única dele, até porque as suas condições atuais de trabalho não permitem que ele se dedique a tal tarefa.

Orsolon (2001) também contribui para esta discussão quando ressalta que o pedagogo é um dos profissionais que coordena e direciona suas ações para a transformação do coletivo, e este papel necessita ser conscientemente desempenhado. A autora complementa que o pedagogo escolar deve ser capaz de articular esse trabalho, lendo, observando e congregando as necessidades dos que atuam nesse contexto.

O pedagogo escolar é o profissional que, além de ter uma visão ampla do processo educativo por circular em todos os setores da escola, ainda é aquele a quem todos recorrem quando necessitam de informações sobre a vida escolar dos alunos, a atuação dos professores e os demais setores da escola, bem como para articular os interesses da comunidade escolar com as orientações do sistema de ensino. Desta forma, ele é o mais indicado para refletir sobre os processos e assim

considerar as necessidades de todos os atores da escola para elaborar a formação continuada.

Para que esta formação seja bem organizada, é importante que o pedagogo escolar elabore um planejamento de formação continuada quando está atento às necessidades do grupo de professores (SOUZA, 2001). Esse planejamento deve constar no Projeto Político Pedagógico e no Plano de Ação da equipe pedagógica e diretiva e ser constantemente avaliado e reavaliado.

Sendo uma das atribuições do pedagogo escolar a organização do trabalho pedagógico, este profissional é o responsável por planejar e registrar todas as ações educativas na escola, sejam elas práticas ou administrativas.

Dentre as diversas formas, modalidades e espaços de formação continuada que podem ser realizados pelo professor, por vontade própria ou por indicação da equipe diretiva, incluem-se os cursos, seminários, congressos, estudos individuais e em grupo e até mesmo as pesquisas particulares, conforme afirma Geglio (2010). Contudo, acreditamos que uma das mais relevantes seja a formação realizada no contexto de trabalho do professor, e que haja uma preparação específica, possibilitando que ele compartilhe seus conhecimentos e anseios entre os pares, a partir de um projeto de trabalho em grupo.

Quando o grupo de professores e demais funcionários da escola tem a oportunidade de se reunir para discutir as especificidades da instituição, desenvolve-se, assim, um sentimento de pertença, proporcionando o ouvir e ser ouvido. Para o fortalecimento da identidade de uma escola, esta seria uma das modalidades de formação mais significativas.

Orsolon (2001) atribui um papel importante para a ação do pedagogo escolar no que compete à formação continuada dos professores, que é acompanhar o processo de reflexão na ação e possibilitar ao professor que reveja suas atividades profissionais, assumindo sua formação, por uma necessidade interna, mas gerada pelo externo, para que possa aprender e se transformar.

Podemos ressaltar neste ponto dos estudos a necessidade concreta de realizar um plano de formação, de estabelecimento de metas e necessidades emergentes para que, a partir de questões levantadas anteriormente, sejam alcançados novos rumos, sempre considerando o processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Souza (2001) contribui quando sugere que neste planejamento haja continuidade de encontros, nos quais os professores estejam reunidos e sintam que o pedagogo escolar está ali envolvido com o grupo, interessado pelos seus anseios e necessidades. Essa atitude é fundamental para que os professores sintam-se acolhidos e vejam credibilidade na direção da formação. Segundo a mesma autora (2001), é importante que o pedagogo conheça cada professor. Os encontros necessitam de uma organização com pauta, com os temas e assuntos a serem discutidos e tarefas a serem desenvolvidas em grupo.

O pedagogo escolar necessita de preparo prévio, realizando a leitura e aprofundamento do texto, a organização dos recursos e a elaboração de questões (consignas) para discussão entre os pares, mas conduzida por ele mesmo. A criação e fortalecimento dos vínculos entre professores e pedagogo é o fator chave que irá tornar o trabalho mobilizador, significativo.

Uma das possíveis metodologias de trabalho indicadas por Souza (2001) é a da teoria de “grupos operativos” de Pichon-Rivière (1982). Nesta proposta o grupo se constrói a partir de três movimentos, dentre eles a semelhança, quando os participantes percebem as diferenças e divergem e quando as divergências são exercitadas, sem medo de discordar ou emitir pontos de vista, aceitando as diferenças dos demais integrantes. Essas relações não serão exercitadas de forma harmônica, mas conflituosa e de posicionamento de expressão de pontos de vista. Souza (2001) reafirma a importância do papel do pedagogo que garanta a igualdade de participação.

Essa perspectiva contribui para que a formação continuada seja significativa no sentido de que o professor não mais será mero expectador, mas contribuinte no processo efetivo de seu desenvolvimento, podendo expressar suas ideias, reelaborando suas crenças e práticas e, assim, construindo sua identidade profissional de modo que seja protagonista de sua aprendizagem.

É fundamental o desenvolvimento de uma formação continuada que amplie as estratégias do pedagogo como agente de mudança de práticas dos professores e, quem sabe, mais amplas (ORSOLON, 2001). A mesma autora ressalta que o pedagogo, enquanto mediador da formação, ao considerar estes aspectos, propiciará ao professor que se habitue a problematizar, interrogar e transformar sua realidade e a si próprio a partir de uma atitude de parceria colaborativa.

Sendo assim, “compartilhar essas experiências no pensar e no agir possibilita ao coordenador rever seu papel, historicamente dado, de supervisionar, de deter informações, para ‘covisionar” (ORSOLON, 2001, p. 25). Neste sentido, o pedagogo estará constituindo sua identidade de formador, quando efetivamente sente o pertencimento na formação dos professores e não apenas como historicamente já foi dito neste trabalho de supervisionar, de ministrar os conhecimentos sobre como os professores devem realizar seu trabalho, e sim caminhar juntos.

Ainda sobre essa ideia de atuação do pedagogo escolar como formador, Silva e Hagemeyer (2015) afirmam:

A atuação do pedagogo professor torna-se assim fundamental, ao contribuir com a interlocução, a promoção de relações com e entre pares, em espaços de autonomia conquistados, de forma a propiciar a formação em serviço, de acordo com as necessidades do trabalho docente. (p. 31913)

Portanto, o pedagogo escolar será um agente de transformação na escola, quando transforma a si mesmo e, com isso, certamente transformará a realidade em que atua. Ao realizar seu papel de formador na escola, reelabora sua identidade profissional e fortalece as relações numa perspectiva colaborativa, possibilitando assim as mudanças necessárias para a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem.

O pedagogo escolar pode também propor e organizar em seu plano de ação reuniões entre as equipes pedagógica e diretiva para estudo coletivo, reuniões estas planejadas e direcionadas para o desenvolvimento e superação das principais dificuldades apresentadas em seu trabalho cotidiano. Esta ação, quando proposta e organizada entre os pedagogos escolares, proporciona maior aproximação com a realidade. Não que as reuniões de formação ofertadas pela mantenedora, os cursos livres de extensão e especialização e os eventos científicos, entre outras modalidades consideradas como formação continuada, não sejam importantes. Elas contribuem com sugestões, reflexões, dentre outras coisas, mas quando se discutem ações diretamente da realidade, a relação entre os envolvidos e as questões existentes são apropriadas pelos sujeitos e assim fortalece-se a questão identitária já mencionada de atribuição de si e para o outro.

4 METODOLOGIA

A presente pesquisa de caráter qualitativo apresenta abordagem fenomenológica hermenêutica. A pesquisa qualitativa “emprega diferentes concepções filosóficas; estratégias de investigação; e métodos de coleta, análise e interpretação dos dados” (CRESWELL, 2010, p. 206).

Para este trabalho, buscou-se a fenomenologia hermenêutica para subsidiar o método de pesquisa, a descrição e interpretação dos dados, bem como os resultados, sob a perspectiva dos autores: DCN (2006); Libâneo (2008); Placco, Almeida e Souza (2011); Correa (2016); Nogueira (2013); Lins (2016); e Oliveira (2016).

Minayo (2013, p. 21) descreve que esta abordagem “(...) trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”. Nessa perspectiva, envolve aspectos da condição humana, os quais não podem simplesmente ser quantificados, mas interpretados numa perspectiva da fenomenologia hermenêutica.

A fenomenologia em pesquisa qualitativa é definida como “estudo dos fenômenos, daquilo que aparece a consciência, daquilo que é dado a partir de si mesmo” (LIMA, 2014, p. 10). Por essa razão, o método desta dissertação vai ao encontro da proposta inicial da pesquisa, que é a descrição dos processos e a interpretação da constituição da identidade do pedagogo escolar.

Neste trabalho especificamente, o pesquisador procurou distanciar-se do seu objeto de pesquisa, embora com a mesma formação dos participantes da pesquisa, atuando como observador dos fenômenos apresentados (RICOUER, 2013).

Segundo o mesmo autor, a abordagem hermenêutica enquanto base para interpretação e compreensão dos dados de pesquisa possibilita a compreensão e interpretação concreta, temporal e pessoal da linguagem humana, pois “a hermenêutica é a teoria das operações da compreensão em sua relação com a interpretação dos textos” (RICOUER, 2013, p. 23).

Nesta relação, o pesquisador utilizará da perspectiva hermenêutica enquanto participação por presença diante do fenômeno, descrevendo-o (fenomenologia) e interpretando-o (hermenêutica), empregando o olhar hermeneuta de despojamento sobre o evento.

Para a descrição e interpretação dos resultados procura-se compreender, situar e justificar a relação dos discursos com o texto.

Esta tentativa encontra sua primeira expressão na escolha de uma problemática dominante e que me parece escapar, por natureza, à alternativa entre distanciamento alienante e participação por presença. Essa problemática dominante é a do texto, pela qual, com efeito, reintroduz-se uma noção positiva e, se posso assim me expressar, produtora do distanciamento. O texto é para mim, muito mais que um caso particular de comunicação inter-humana: é o paradigma do distanciamento na comunicação. (RICOUER, 2013, p. 51-52)

Portanto, a fenomenologia hermenêutica servirá como base para a interpretação da linguagem a partir da qual os pedagogos escolares participantes relataram sobre as suas experiências práticas.

4.1 CONTEXTO

Esta dissertação faz parte do grupo de pesquisa Aprendizagem e Conhecimento na Prática Docente do Programa *Stricto Sensu* em Educação da PUCPR. E, por sua vez, é um recorte da pesquisa Aprendizagem e Conhecimento na Formação da Identidade do Pedagogo Escolar, iniciada em 2018, nas dependências da PUCPR.

A presente pesquisa contempla três etapas: a primeira é relativa ao Programa de Formação Continuada para Pedagogos, desenvolvido no 2º semestre de 2018. A segunda etapa será a assessoria pessoal ao pedagogo escolar, para a elaboração de um programa de formação continuada para os professores da escola onde está inserido, o que deverá acontecer no 2º semestre de 2019. A terceira parte da pesquisa contempla o acompanhamento da formação continuada nas diferentes instituições de ensino, no 1º semestre de 2020.

Esta dissertação é relativa à primeira etapa da pesquisa.

4.2 PARTICIPANTES

Os participantes desta pesquisa são 16 pedagogos escolares do referido Programa de Formação Continuada, que foram convidados pelos pesquisadores por sua história de comprometimento na ação pedagógica. O segmento de atuação dos

participantes é diversificado, sendo de escolas públicas e privadas e de diversas etapas e modalidades da educação, especificamente da Educação Básica, além de um pedagogo da área social. Segue a caracterização dos participantes na Tabela 1:

Tabela 1 – Caracterização dos pedagogos participantes da pesquisa

Pedagogo	Ano de conclusão do curso de Pedagogia	Segmento em que atua	Público/ privado	Tempo de atuação como pedagogo
P1	-	-	-	-
P2	2009	Educação Infantil	Público	9 anos
P3	1995	Ensino Fundamental (anos finais) e Ensino Médio Profissionalizante	Público	25 anos
P4	2007	Ensino Médio	Público	6 anos
P5	-	-	-	-
P6	-	-	-	-
P7	2003	Educação Infantil e Ensino Fundamental (anos iniciais)	Público/ Privado	17 anos
P8	-	-	-	-
P9	2008	Ensino Fundamental (anos finais) e Ensino Médio	Público	6 anos
P10	2007	Outros (Social)	Privado	6 anos
P11	-	-	-	-
P12	2004	Ensino Fundamental (anos finais), Ensino Médio – Formação de Docentes	Público	8 anos
P13	2000	Ensino Fundamental (anos finais)	Privado	13 anos
P14	2011	Ensino Fundamental (anos finais) e Ensino Médio	Público	7 anos
P15	2000	Ensino Fundamental (anos finais) e Ensino Médio	Público	5 anos
P16	1988	Ensino Fundamental (anos finais) e Ensino Médio Profissionalizante	Público	20 anos
P17	-	-	-	-
P18	1994	Ensino Médio – Formação de Docentes	Público	12 anos
P19	2016	Educação Infantil	Privado	5 anos
P20	-	-	-	-
P21	2008	Ensino Médio	Público	12 anos
P22	2006	Educação Infantil e Ensino Fundamental (anos iniciais)	Público	5 anos
P23	-	-	-	-

P24	-	-	-	-
P25	-	-	-	-
P25	1998	Ensino Médio – Formação de Docentes	Público	13 anos

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Os participantes da pesquisa foram, inicialmente, 22 pedagogos escolares, sendo 21 mulheres e 1 homem. Ao final da formação continuada, o grupo estava composto por 16 participantes, que nesta dissertação são representados pela letra P, seguida da numeração, exemplo: P1, P2, P3, etc.

A formação inicial dos pedagogos participantes era em licenciatura plena em Pedagogia, sendo que quinze deles fizeram especialização, cinco completaram o mestrado e um está em fase de conclusão do doutorado. O ano de formação inicial varia entre 1988, o mais antigo, e 2016, o mais recente. Este dado é relevante no sentido de compreensão das alterações curriculares no curso de Pedagogia, já apresentado no Capítulo 2 desta dissertação. Por sua vez, o tempo de atuação como pedagogo escolar ficou entre 5 e 25 anos, e atuantes como profissionais pedagogos na instituição atual, entre 2 e 25 anos.

Das instituições onde trabalham, 4 são privadas e 13 públicas, sendo que um participante trabalha nas duas esferas (pública e privada). Os segmentos de atuação de trabalho do grupo pesquisado incluem a Educação Infantil, o Ensino Fundamental (anos iniciais e finais), o Ensino Médio, o Curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental e, inclusive, a Pedagogia Social.

4.3 INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Os instrumentos de pesquisa utilizados foram as entrevistas semiestruturadas (APÊNDICE A) e o protocolo de observação (APÊNDICE B) do 2º encontro da formação continuada, denominado “Identidade Profissional”.

A entrevista semiestruturada “(...) combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender a indagação formulada” (MINAYO, 2013, p. 64). A entrevista, elaborada pelo grupo de pesquisa, contém perguntas de identificação (dados pessoais, formação

acadêmica e atuação profissional) e 18 questões abertas referentes aos temas trabalhados pelos pesquisadores.

Para esta dissertação foram utilizadas três questões: 4 (*Qual o motivo da sua opção pelo cargo de pedagogo*); 11 (*De que maneira a escola em que você trabalha contribui para a sua formação profissional*); e 14 (*Das atribuições que competem ao pedagogo, quais as que você melhor desempenha*). As entrevistas foram realizadas durante o programa de formação continuada aos pedagogos, pelos pesquisadores do grupo de pesquisa, sendo gravadas e, posteriormente, transcritas.

O outro instrumento de pesquisa utilizado foi o protocolo de observação do 2º encontro, que solicitava ao pesquisador o registro de temática, isto é, tudo que é verbalizado pelos participantes e o registro de dinâmica, que se caracteriza pela descrição dos movimentos do grupo durante as discussões.

4.4 PROCEDIMENTOS PARA COLETA DE DADOS

O programa de formação continuada com pedagogos foi elaborado contendo oito encontros quinzenais de 2 horas cada um, perfazendo um total de 32 horas. O primeiro aconteceu em junho de 2018, com o objetivo de apresentar aos interessados a pesquisa e constatar o interesse pela participação no programa como um todo.

Em agosto de 2018 iniciaram-se os encontros, sendo distribuídos em uma carga horária de 50% presencial e 50% a distância. Em cada encontro os participantes recebiam uma tarefa a ser desenvolvida na quinzena, relativa ao tema do encontro, que por sua vez deveria ser postada na plataforma EDMODO².

Ao concluir a entrega de todas as tarefas, bem como a participação efetiva no encontro, a frequência mínima necessária foi estabelecida em 75%, para que o participante pudesse receber uma certificação. A certificação foi emitida pela secretaria acadêmica do Programa de Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

A definição das temáticas trabalhadas na formação continuada também foi elaborada pelo grupo de pesquisa e ficou organizada da seguinte forma (TABELA 2):

² EDMODO é um Ambiente Virtual de Aprendizagem onde o professor pode criar classes ou turmas e postar atividades para que os alunos desenvolvam e interajam sobre os conteúdos trabalhados, além de compartilhar fotos, documentos, vídeos e realizar tarefas previamente organizadas. Disponível em: <https://www.edmodo.com/?language=pt-br>. Acesso em: 15 maio 2019.

Tabela 2 – Temas do encontro da formação

Encontro	Tema
Inicial	Apresentação da pesquisa
1º	Formação Continuada e Autoformação
2º	Identidade Profissional
3º	Comunicação Inovadora e Integradora
4º	A Expressão da Cultura no Ambiente Educativo
5º	Grupo: uma unidade em funcionamento
6º	Mediação no Processo de Aprendizagem e Ensino
7º	Avaliação e Registro

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

A estrutura dos encontros, seguindo a orientação metodológica assumida pelo grupo de pesquisa, adotou a seguinte formatação, como demonstra a Tabela 3:

Tabela 3 – Estrutura dos encontros da formação continuada com pedagogos

Momento	Proposta	Objetivo
1º momento (40 minutos)	Disparador	Dinâmica de sensibilização do grupo para o tema e apresentação do conteúdo.
2º momento (1 hora)	Roda de conversa	Discussão e elaboração em grupo sobre o tema do encontro.
3º momento (20 minutos)	Avaliação metacognitiva	Preenchimento do questionário sobre avaliação metacognitiva.

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

O momento do Disparador foi dedicado à realização de uma dinâmica em que o coordenador explicava uma consigna ao grupo e este se mobilizava para o cumprimento da tarefa sobre o tema que seria trabalhado no encontro. Em seguida, foi realizada uma apresentação oral com embasamento teórico conceitual e questões provocativas que auxiliariam na discussão da roda de conversa, sendo que a duração total deste momento chamado “disparador” foi de 40 minutos. Esta roda de conversa teve duração de uma hora. O coordenador mediava as discussões e o grupo neste momento contribuía com suas práticas, realizando reflexões acerca do

tema. Ao final do encontro, era apresentada a tarefa a ser realizada a distância e também foram entregues as avaliações metacognitivas para o preenchimento, com o tempo disponível de 20 minutos.

No primeiro encontro foi solicitada a assinatura do termo de consentimento, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da PUCPR sob número 2.632.541.

Em todos os encontros, contou-se com a presença de uma equipe de pesquisadores, sendo um coordenador, um disparador (responsável pela apresentação do conteúdo), um observador de temática (registrava as falas) e um observador de dinâmica (registrava os movimentos do grupo). Ainda, um volante responsável pela preparação do ambiente, recepção e organização dos materiais do encontro. Essa equipe não era fixa e a cada encontro alternavam-se entre os pesquisadores. É importante destacar que o pesquisador deste trabalho esteve presente em todos os encontros.

A cada encontro o grupo de pesquisadores expunha suas impressões sobre as perspectivas observadas, pois “cabe ressaltar que programas de formação continuada como o apresentado nesta pesquisa devem ser avaliados constantemente em função do movimento singular de cada grupo de professores” (PORTILHO; BATISTA; BLANCHET, 2016, p. 9).

Nesta dissertação será destacado o 2º encontro, que teve como tema “Identidade Profissional”, com os instrumentos de registro da temática e dinâmica e das entrevistas aos participantes. A estrutura desse encontro contou com os seguintes momentos especificados (TABELA 4):

Tabela 4 – Estrutura do encontro “Identidade Profissional”

Estrutura	Tarefa	Recursos
1º Momento: Disparador 20 minutos	Num envelope os pedagogos irão receber a consigna: <i>“Com este material vocês deverão construir uma bandeira que represente o papel do pedagogo”.</i>	Material: 1 pedaço de tecido cru (1,35 X 1,95), canetas coloridas de tecido, 1 cola para tecido, 1 tesoura, 2 réguas, pedaços de retalhos de <i>patchwork</i> , envelope com a consigna.
• Fundamentação teórica 20 minutos	Conceito de identidade profissional do pedagogo	Apresentação em multimídia
2º momento: Roda de conversa 1 hora	Consigna: <i>Agora que o grupo teve a oportunidade de vivenciar sobre este assunto, qual é o conceito de vocês sobre a identidade profissional do</i>	Cadeiras distribuídas em círculo

	<i>pedagogo?</i>	
• Tarefa	Consigna: <i>Faça um vídeo-self, de no máximo 3 minutos, gravado em seu ambiente de trabalho, relatando as principais atividades que lhe identificam como pedagogo na instituição em que atua.</i>	Ao realizar, enviar no grupo de WhatsApp
3º momento: Avaliação do encontro 20 minutos	Avaliação metacognitiva	Instrumento formatado, prancheta e caneta.

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Após a aplicação dos instrumentos de pesquisa foi realizada a descrição e interpretação dos dados. Para isso, foi necessário o levantamento de categorias de análise, baseado em Minayo (2013). Estabeleceram-se as categorias de análise com elementos ou aspectos de características comuns ou que se relacionam para as classificações, agrupando tais elementos e elaborando conceitos para a interpretação dos dados.

As categorias construídas a partir dos registros do 2º encontro aconteceram em etapas. Inicialmente foram levantadas 19 categorias, que, posteriormente, foram reagrupadas em 8 categorias e, por fim, após leitura detalhada, foi possível um novo agrupamento e estabeleceu-se 6 categorias, que finalmente foram reorganizadas em 3 grandes categorias, apresentadas a seguir:

1. Atuação – tudo que se refere ao agir e ao fazer deste profissional na escola. Exemplo: *“É aquela que auxilia a diretora a resolver os problemas, é aquela que auxilia na hora de ter um desfile, tem que achar roupa para todos, na verdade é como se você fosse uma auxiliar”*. Comunica que realiza inúmeras funções, sobrecarga de tarefas. Exemplo: *“Nós fazemos tudo, fazemos tanto, mas assim... é isso?”*.
2. Formação – tudo que se refere à formação inicial e continuada deste profissional. Exemplo: *“Já vem de uma formação que é uma formação junto com a docência, de uma carreira que às vezes está ligada com a docência”*. Habilitações – identidade dicotomizada. Exemplo: *“Eu acho que se perdeu essa identidade, justamente nas junções de orientador e supervisor”*.

3. Identidade – clareza quanto aos elementos de afirmação pessoal que evidenciam a certeza de qual é o seu papel. Exemplo: *“(...) eu sou pedagogo e eu vim pra melhorar o ensino e aprendizagem nessa escola e crianças, estar e pensar sobre, juntos”*. Crise – não apresenta clareza no conceito de identidade, identifica ausência na fala. Exemplo: *“Eu tenho que descobrir, temos que ser persistente, eu concordo com a questão da identidade, a gente não tem”*.

As categorias das entrevistas ficaram assim definidas:

1. Atribuição – as falas que dizem respeito a convite ou mesmo designação por parte da direção ou dos professores, incentivo por parte do externo, opção externa. Exemplo: *“A direção fez um convite para eu assumir o cargo de coordenadora”*.
2. Atuação – tudo que se refere ao agir e ao fazer desse profissional na escola – Exemplo: *“A opção eu fui fazer um concurso público, estar no ambiente educacional, essa foi a opção”*. Subcategorias: Atendimento, Formação e Gestão.
3. Formação – tudo que se refere à formação continuada desse profissional, envolvendo elementos dos tipos de instituição. Exemplo: *“Nossa formação se dá juntamente com a do professor”*.
4. Identidade – as falas em que as participantes demonstram clareza na opção pela escolha do cargo. Exemplo: *“Eu aceitei pela possibilidade de você fazer um trabalho mais amplo na escola, o trabalho de gestão da escola”*.
5. Inexistência – nesta categoria surgiram respostas que manifestam a não realização de formação continuada para os pedagogos no contexto escolar. Exemplo: *“No dia a dia da escola, a gente não tem momentos nem para leituras”*.

5 DESCRIÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Neste capítulo apresenta-se a descrição e interpretação dos dados coletados, sem perder de vista o objetivo geral definido no início deste trabalho – analisar criticamente os elementos constituintes da identidade do pedagogo escolar, como formador de professores, no âmbito de um programa de formação continuada.

A seguir serão discutidos os resultados a partir dos instrumentos de pesquisa, considerando as categorias construídas durante o processo.

5.1 PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO DO ENCONTRO: IDENTIDADE PROFISSIONAL DO PEDAGOGO

Neste 2º encontro estavam presentes 19 pedagogos. Ao terminar o programa de formação continuada o grupo estava constituído de 16 participantes.

5.1.1 Disparador de dinâmica

Para o primeiro momento do encontro, a coordenação deu boas-vindas aos participantes e comentou que no encontro anterior já havia sido comentado na roda de conversa sobre o tema que seria trabalhado, a identidade. Em seguida, o volante dispôs no centro da roda uma caixa com materiais previamente selecionados e um envelope em cima. Dentro do envelope avia a consigna da dinâmica: “*Com este material vocês deverão construir uma bandeira que represente o papel do pedagogo*”. A caixa continha o seguinte material: 1 pedaço de tecido cru (1,35 x 1,95), canetas coloridas de tecido, 1 cola para tecido, 1 tesoura, 2 régua, pedaços de retalhos de *patchwork*. Foi cedido o tempo de 20 minutos para a realização dessa tarefa.

A partir dos registros do observador de dinâmica, o primeiro movimento do grupo foi se direcionar até o centro da roda, em volta da caixa, e retirar o material de dentro. Em seguida, P5 perguntou se podia escrever também ou só desenhar. P1 respondeu que sim. Como alguns participantes chegaram após a leitura da consigna, o próprio grupo explicou o que deveriam fazer e neste momento começaram a se preocupar com o tempo que ainda tinham disponível. Isto

demonstrou a preocupação do grupo em se organizar para a realização da tarefa no tempo estipulado.

A P1 questionou: “O que a gente vai colocar no papel? Qual o papel do pedagogo?” (Silêncio).

As palavras que os participantes registraram na bandeira e que dizem respeito às ideias do grupo sobre o papel do pedagogo foram: *articulação; planejamento; mediação; equidade; formação; complexidade; empatia; relação; conhecimento; olhar; escuta; acolhimento; transformação; gestão; família; aprendizagem; ação, reflexão e ação*. Estas palavras estavam dispostas de maneira aleatória entre pedaços de tecidos amarrados, perpassando o tecido, ligados por vários nós. Foi desenhado também no tecido um livro aberto, um sinal de diferente e, recortados em tecido vermelho, vários bonecos de mãos dadas, como demonstra a Imagem 1.

Figura 1 – Fotografia da bandeira produzida pelo grupo durante a dinâmica.



Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Pode-se afirmar que todos participaram da construção da bandeira e, no final, o grupo solicitou que ela ficasse no meio da roda, para contemplarem o trabalho realizado. Isso pode significar envolvimento e apropriação da tarefa, como Placco, Almeida e Souza (2015, p. 12) evidenciam:

A constituição identitária se define, em processo, uma construção em contexto, em que a história individual e social do sujeito e sua adesão ou pertença (de si para o outro) se articulam tensamente com os atos de atribuição (do outro para si), permanentemente.

A construção da bandeira não foi realizada no coletivo e não houve uma elaboração inicial. Antes de realizar a tarefa, ninguém propôs um planejamento ou mesmo uma organização, embora os participantes tenham se envolvido em pequenos grupos, mas sem planejar e de forma dicotômica. Podemos inferir que se trata de uma identidade dicotomizada, sem planejamento, conforme o que se revelou na dinâmica do grupo e nos registros realizados. Embora os pedagogos tivessem uma visão crítica, não trabalharam de forma colaborativa, demonstrando na prática um movimento de trabalho tarefeiro, em pequenos grupos. O que isso pode revelar da identidade profissional desses pedagogos? Talvez tenha faltado um planejamento mais preciso das ações a serem desenvolvidas.

Em seguida, a coordenação informou que o tempo havia encerrado e convidou o disparador para a apresentação teórica sobre a identidade do pedagogo, com apoio de multimídia. Durante a dinâmica, dos 19 pedagogos presentes, 11 participaram ativamente e os demais apenas observaram e apoiaram as ações dos colegas.

5.1.2 Roda de conversa

O momento da roda de conversa teve duração de 1 (uma) hora, e os presentes aproximaram-se em roda fechada, deixando para trás as cadeiras dos faltantes e incluindo os pesquisadores. Para a abertura da roda, a coordenação apresentou a consigna: *“Agora que o grupo teve a oportunidade de vivenciar um pouquinho esse tema sobre identidade do pedagogo, identidade profissional, qual é o conceito de vocês sobre identidade profissional do pedagogo?”*.

Durante a roda de conversa, o grupo demonstrou atenção e contribuição para a construção de ideias no coletivo. Dos 19 presentes, 10 contribuíram oralmente com suas ideias acerca do tema “identidade profissional”.

Uma das categorias levantadas na roda de conversa foi a de ATUAÇÃO. Dois participantes utilizaram a expressão “faz-tudo”, que expressa a ideia de que o pedagogo escolar realiza muitas atividades dentro das escolas, e não são só muitas, mas distantes de sua profissão. A P21 expressou: *“Nós fazemos tudo, fazemos tanto, mas assim... é isso? É o fazer sem a reflexão, você vai fazendo, apagando*

incêndio, vai atendendo e qual o nosso papel?”. Isso demonstra que ela sabe que realiza muitas tarefas, está sobrecarregada e realizando funções que talvez não sejam o seu papel na escola.

A mesma participante ainda afirmou: *“Você encaminha o aluno, você atende professor, você atende pai, você faz milhares de coisas e chega ao final do dia você pensa: meu Deus, eu fiz tudo o que eu tinha que fazer?”*. Neste momento ela apresentou algumas das tarefas que realiza em seu cotidiano e fez uma reflexão sobre o real sentido de sua ação pedagógica, se era isso mesmo o que deveria fazer.

A problemática levantada para esta categoria tem se revelado em outras pesquisas, como a de Nogueira (2013, p. 140):

ao assumirem responsabilidades e atribuições extras, declaram que o fazem tanto por insuficiência de recursos humanos, por vezes também materiais, nas respectivas unidades escolares, como também pelo compromisso e senso ético que possuem de que, para que o âmbito pedagógico se desenvolva e caminhe de forma adequada, os demais precisam ser atendidos.

Ainda sobre a mesma categoria, ATUAÇÃO, a P13 complementou a ideia, afirmando: *“(...) o pedagogo ficou uma coisa mais eclética, meio quem faz tudo, o próprio curso nos dá um leque muito grande de atuação”*. Nesta fala pode-se interpretar que a participante está se referindo à abrangência da formação inicial do curso de Pedagogia e evoca a situação de quando os pedagogos chegam nas escolas e assumem diversas funções. Não afirma que isto seja de fato o que aconteça, mas evidencia que a formação polivalente oferecida nos cursos de formação inicial possibilita maior flexibilidade ao perfil do pedagogo.

A formação inicial posiciona o profissional da educação no centro de seu espaço de atuação. Porém, no confronto diário da sua prática, a distância ‘entre a realidade’ e a possibilidade da ‘atuação na realidade’, o separa, o angustia, o desanima, o adocece. (CORRÊA, 2016, p. 150)

Podemos considerar para esta categoria a função de auxiliar, expressada em outras falas. Como a fala realizada pela P5: *“É aquela que auxilia a diretora a resolver os problemas, é aquela que auxilia na hora de ter um desfile, tem que achar roupa para todos, na verdade é como se você fosse uma auxiliar”*.

Isso talvez se justifique por ser o pedagogo o profissional mais procurado da escola. A mesma participante complementou essa ideia, quando afirmou: *“Chega no final do dia você não sabe o que fez”*. Isso parece expressar a ausência de planejamento das atividades pedagógicas, o que acaba por manifestar uma exaustão de algo que não se sabe explicar as causas. Ela ainda colocou que: *“É difícil, eu não sinto reconhecimento no meu trabalho”*. Ou seja, a P5 revela que sente insatisfação e não reconhecimento do que faz, já que muitas vezes “o cotidiano do coordenador pedagógico ou pedagógico-educacional é marcado por experiências e eventos que o levam, com frequência, a uma atuação desordenada, ansiosa, imediatista e reacional, às vezes até frenética” (PLACCO, 2010, p. 47).

Esta categoria pode se aproximar da pesquisa de Lins (2016, p. 37) quando sintetiza seu trabalho, inferindo que “podemos afirmar que um profissional, para exercer a coordenação pedagógica, precisa redefinir a sua identidade ao longo da sua trajetória e, assim, adquirir segurança para realizar seu trabalho”. Aqui, interpreta-se que talvez haja a necessidade de o pedagogo escolar realizar suas ações a partir de um planejamento organizado para trazer sentido ao seu fazer no cotidiano.

Ainda observando a categoria ATUAÇÃO e considerando a consigna do coordenador, *“Olhando a bandeira que o grupo construiu, qual é o papel do pedagogo?”*, os participantes se mobilizaram com outras contribuições, para esta mesma categoria, evidenciando a clareza do seu papel. Dentre elas, destaca-se a fala de P15: *“O trabalho já mais reconhecido, o pai quando chega na instituição, quer falar com a pedagoga. As ligações são ‘pro’ pedagogo, o professor procura falar com o pedagogo”*. Nesta afirmativa, a pedagoga reconhece que é uma profissional requisitada e que todas essas ações são o que realmente competem ao seu trabalho.

Nesta mesma categoria, destacamos a coletividade que os pedagogos reconhecem como necessária para o exercício de sua função. A P22 comentou que *“a ação do pedagogo depende da comunidade”* e que *“nas nossas escolas, temos que tentar fazer um trabalho coletivo, o trabalho é coletivo, a proposta pedagógica, a construção do projeto político pedagógico é coletiva”*. O trabalho pedagógico só tem efetiva realização quando considera os documentos norteadores da prática educativa, dentre eles a elaboração da Proposta Pedagógica da escola e o Projeto Político-Pedagógico.

A pesquisa de Tulio (2017, p. 197) também apresentou como resultado essas relações de coletividade, conforme segue:

Sobre as relações democráticas no interior da escola, os pedagogos relataram que não é um processo simples de ser efetivado, pois todos devem ser ouvidos e terem o direito de falar e, no final, devem decidir o que é o melhor para escola.

Ainda na roda de conversa, outros conceitos foram comentados em relação ao papel do pedagogo na escola. O P10 contribuiu quando disse: *“Pra mim pedagogo é aquele que é especialista em prática educativa”*. E continuou: *“(...) como eu organizo o processo para que o sujeito possa aprender, que condições esse sujeito precisa ter”*. Podemos interpretar que existe clareza na exposição de sua identidade de pedagogo e que ele conceitua objetivamente o papel do pedagogo quando afirma que organiza o processo de aprendizagem dos alunos, podendo contribuir como mediador e articulador dos processos de aprendizagem.

Outra categoria evidenciada foi a FORMAÇÃO. Esta diz respeito à formação inicial do pedagogo. A P14 afirmou: *“Nós passamos pela faculdade e vemos todas as metodologias, nos preparamos para os Anos Iniciais e Educação Infantil. Então, ainda somos formados para sermos professores”*. Nesta fala a participante demonstra que durante sua formação inicial foi enfatizada a formação do pedagogo para a docência.

Outro exemplo para a mesma categoria ficou evidente quando P2 disse: *“Já vem de uma formação que é uma formação junto com a docência, de uma carreira que às vezes está ligada com a docência”*. O curso de licenciatura plena em Pedagogia, desde o período das DCN do Curso de Pedagogia (2006), contempla a formação docente, além de outras habilitações, conforme assevera Brzezinski:

Na atualidade, segundo a Resolução CNE/CP n. 1, de 15/05/2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia (DCNPedagogia), a docência consiste na base da identidade profissional do pedagogo. Respeitada a base docente, a implementação destas diretrizes vem induzindo uma identidade múltipla e complexa ao pedagogo, na qual se articulam o ser professor, o ser pesquisador e o ser gestor. (BRZEZINSKI, 2011, p. 123)

De acordo com a fala de P2 e a referida autora, a formação dos pedagogos após 2006 tem sido realizada com base na formação para a docência, mas também

complementada com disciplinas e estágios em outras áreas. Outro fato significativo foi a exigência de Trabalho de Conclusão de Curso para todos os licenciados, desenvolvendo assim o pedagogo pesquisador, além de outras atividades de pesquisa desenvolvidas durante o curso.

Na pesquisa de Lins (2016, p. 39) também ficou evidente esta dicotomia de formação entre o professor e o pedagogo, já que quanto ao trabalho desses profissionais é possível definir que “associa conhecimentos e habilidades muito específicos, que precisam estar em constante reflexão e transformação. A atuação profissional nessas funções só se faz envolvendo-se conhecimentos de diversas áreas”.

Neste momento podemos destacar na categoria FORMAÇÃO quando algumas participantes demonstraram, durante a roda de conversa, comparações com a formação anterior às DCN de 2006. No período levantado, conforme Brzezinski (1996), o pedagogo escolhia num dado momento do curso uma habilitação específica, por exemplo, Supervisor Escolar, Orientador Educacional ou Administrador Escolar. Esse modelo “mantinha a coerência tecnicista já que fragmentava as tarefas dos profissionais na escola como ocorre na fábrica, consonantemente à própria divisão do trabalho nas sociedades capitalistas” (p. 76).

A P18 revelou: *“Eu acho que se perdeu essa identidade, justamente nas junções de orientador e supervisor”*. A profissional ressalta a falta de identidade que a junção das habilitações causou para a identidade profissional do pedagogo. E continuou falando sobre a habilitação em Supervisão Escolar: *“Na minha experiência ele atendia o planejamento dos professores, depois acompanhava, ele orientava, chamava professor pra avaliar atividades e o orientador cuidava da disciplina”*. Nessa contribuição é evidente a experiência da participante com a formação anterior.

Na fala da P4 também é encontrada a mesma referência: *“E tem a função de ser pedagogo hoje, que anteriormente tinha supervisor e orientador, e hoje? Realmente a identidade do pedagogo, ela não está formada, nem para nós pedagogos”*. Pode-se interpretar nesta fala que a formação polivalente talvez seja uma das dificuldades em estabelecer uma identidade profissional. O mesmo descritor serve para a próxima categoria.

A P15 explanou sobre a formação continuada, quando disse: *“O que me angustia ainda é a questão das nossas capacitações, o que o Estado nos diz pra*

fazer, mesmo não tendo a real visão da situação, do que está acontecendo (...) eu me sinto realizada, pena que eu não consigo fazer mais”.

Ao ressaltar a formação continuada a participante pressupõe que é de pouca relevância para a realidade que enfrenta, e talvez isso a desmotive para realizar ações diferentes, embora se sinta satisfeita com seu trabalho. A rede estadual de ensino do Paraná encaminha com certa antecedência os conteúdos que deverão ser trabalhados nas formações continuadas da escola, e cabe ao pedagogo replicar as orientações.

Na roda de conversa também foi levantada a última categoria, tratada aqui como IDENTIDADE, explicitada quando salientam sobre a identidade do pedagogo na escola. A P4 asseverou: *“Eu tenho que descobrir, temos que ser persistente, eu concordo com a questão da identidade, a gente não tem”.* Neste exemplo fica claro que a identidade é uma construção gradual e que envolve tanto uma tomada de consciência quanto um esforço pessoal para que as pessoas entendam qual o real papel do pedagogo na escola.

Para a mesma categoria, podemos considerar o discurso de P1: *“Então a grande questão de onde esta identidade foi se perdendo, esvaziando, foi na demanda de organização do próprio trabalho”.* Neste momento a categoria IDENTIDADE fica evidente na colocação do esvaziamento da organização do trabalho, ou até quem sabe a própria crise. Pode-se considerar que quando o trabalho do pedagogo é organizado, quando existe um planejamento e um registro de suas ações, talvez não fique esse vazio como ela coloca, observado também na dinâmica realizada no início do encontro. Essa falta de clareza de identidade apontada nos discursos é ressaltada por Placco (2010, p. 56-57):

Coordenadores(as) pedagógico-educacionais (ou professores[as] coordenadores[as] pedagógicos) devem estar conscientes da tarefa de formação de um ser humano crítico e cuja prática seja transformada; saber que devem auxiliar os professores na identificação de seu processo de consciência quanto à realidade social, à prática das escolas e quanto a si mesmos, sem perder de vista a identificação e a aprendizagem dos mecanismos que lhes possibilitem superar, responsável e criticamente, a alienação decorrente desses processos. Será seu papel, portanto, questionar-se continuamente sobre seu próprio desempenho, sua própria ação formadora, sua própria sincronicidade e sobre as relações sociais/interpessoais que estabelece consigo mesmo e com os demais educadores na escola.

De acordo com o discurso de P1 e o conceito da autora, os pedagogos escolares têm como papel visar a aprendizagem e a formação dos estudantes, além de transformar o contexto em que estão inseridos, buscando estabelecer boas relações entre os diversos profissionais.

Considerando ainda a IDENTIDADE, apresentam-se elementos de afirmação pessoal da certeza de qual é o seu papel como pedagogo na instituição em que atua. P10 contribuiu: *“E tenho clareza do meu trabalho, eu não consigo ver esse sofrimento comigo mesmo”*. Neste comentário o participante evidencia que está satisfeito com seu trabalho na escola e que reconhece seu papel. E justificou: *“Eu me dedico a estudar muito metodologia, um especialista em metodologias, é isso que pra mim a pedagogia faz, te dá um caminho, uma proposta de ensino e aprendizagem (...)”*. Neste momento o participante exemplifica com ações práticas e de preocupação com o próprio desenvolvimento profissional, ao aperfeiçoar-se para exercer sua real função. Orsolon (2001, p. 20) explicita que:

O coordenador, quando planeja suas ações, atribui um sentido a seu trabalho (dimensão ética) e destina-lhe uma finalidade (dimensão política) e, nesse processo de planejamento, explicita seus valores, organiza seus saberes para realizar suas intenções político-educacionais. Exerce, portanto, a consciência de sua sincronicidade.

A P18 contribuiu quando levantou o aspecto de que na rede pública, antes mesmo de ingressar, o pedagogo já sabe o que deve fazer: *“A gente até tem essa clareza, mas em algumas situações, como prestar concurso, quando você faz o concurso, tem lá suas funções, claras, essa reflexão deve ser retomada”*. Podemos interpretar na sua fala que, após assumirem o concurso, alguns pedagogos não retomam a leitura do edital, isto é, das suas atribuições.

Neste sentido, a pesquisadora Corrêa (2016, p. 108), que também estudou o trabalho do pedagogo escolar, corrobora com a ideia em sua pesquisa, quando diz: *“afirmamos que as questões que emergem das legislações e organizações da mantenedora da rede de ensino são fundamentais para existência e direcionamento do trabalho na/da escola”*.

Por sua vez, a P21, ao exemplificar outra situação de determinada escola em que trabalhou, disse:

Eu sou pedagogo e eu vim pra melhorar o ensino e aprendizagem nessa escola, estar e pensar sobre, juntos. Quando a gente começou a olhar planejamento e ver encaminhamentos, nós não tínhamos nada disso, nós não fazíamos o que era pra ser feito. A partir daquele momento em que a gente se colocou, a equipe pedagógica se fortaleceu, pensando o que realmente deveria acontecer, e a escola mudou.

Neste excerto, pode-se averiguar que ao assumir uma posição, agir sobre o seu objeto de trabalho e ter claro o seu objetivo na escola, o pedagogo pode se organizar e rever a forma como a comunidade escolar o percebe naquele contexto de trabalho. Assim, pode assumir uma identidade profissional reconhecida, com sentido de pertença, já que os outros o percebem como quem realiza um trabalho coerente para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem. P2 contribuiu neste mesmo raciocínio: *“Você acaba fazendo sem pensar, sem discutir. Dentro de cada especificidade é importante ver qual a função e identidade do pedagogo naquele lugar e muitas vezes questionar”*. Aqui enfatiza o fato de que a identidade profissional é construída no processo, no diálogo e até mesmo na crise. A pesquisa de Lins (2016, p. 49), que também discutiu a identidade profissional dos pedagogos escolares, pode contribuir, quando esclarece que:

Dessa forma, a discussão sobre a identidade profissional dos coordenadores pedagógicos inicia-se, aqui, num contexto de crise destes profissionais. Em meio a tantas funções, atribuições e dificuldades, vivendo uma atividade complexa e repleta de contradições, o coordenador pedagógico, muitas vezes, perde-se e desvia-se de suas funções. Neste estudo, temos como hipótese a de que os coordenadores estão vivenciando um conflito de identidade profissional, aspecto que tem dificultado uma vivência da identidade coletiva.

Este movimento que podemos chamar de “crise de identidades”, amplamente discutido por Dubar (2009), resulta das relações de construção identitária e dos processos de aprendizagem a que nos submetemos durante toda a vida. Esses sentimentos de insatisfação servem como um laboratório de transformação das identificações que tivemos e teremos com “os outros”.

É importante ressaltar que a roda de conversa possibilitou que os participantes elaborassem e reelaborassem as ideias sobre o tema do encontro “Identidade Profissional”, além de ter sido um espaço significativo para o compartilhamento de conhecimentos entre eles.

5.2 ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

De acordo com as respostas dos 16 pedagogos entrevistados, foi realizada a categorização dos dados, em que foi possível agrupar as ideias expressas nas respostas e classificadas conforme seu conteúdo. Nesta fase, chegou-se a 5 categorias e mais 3 subcategorias. Este subcapítulo será apresentado na ordem das questões da entrevista.

5.2.1 Motivo da opção pelo cargo de pedagogo

A questão 4, “Qual o motivo da sua opção pelo cargo de pedagogo?”, apresentou as categorias ATUAÇÃO, IDENTIDADE e FORMAÇÃO, as mesmas identificadas no outro instrumento de registro do encontro de formação. Porém, surgiu uma nova categoria, nomeada ATRIBUIÇÃO, e esta foi a que mais se destacou entre as respostas.

Esta atribuição surgiu em alguns relatos como convite ou mesmo designação por parte da direção ou dos professores, como no exemplo da fala de P18: “*Na verdade pra mim foi por necessidade, como eu fazia parte de uma instituição religiosa que precisava de gente na área pedagógica*”. Aqui expressa uma designação para o cargo, decidida por terceiros, e isso pode implicar posteriormente a falta de envolvimento para o exercício de sua função. O pesquisador Silva (2013, p. 121) especifica que:

Para que o educador fique atento ao seu cotidiano acadêmico e/ou escolar, principalmente àqueles indivíduos perdidos nos corredores do labirinto. Por se absterem de um posicionamento crítico diante dos conflitos. E com isso, seguem caminhos descomprometidos com a investigação, a prática e os saberes pedagógicos. Não estão se dando conta da importância de pensar, tomar decisões e experimentar novos caminhos, pois suas ações estão engessadas.

Mas também houve expressões relativas a convites, como nas falas de P19: “*Eu não tinha experiência nenhuma, aí eu comecei e fiquei com a docência e a partir do 3º ano me convidaram para ser coordenadora*”; e de P25: “*A direção fez um convite para eu assumir o cargo de coordenadora da Formação de Docentes*”. Aqui fica evidente que a direção a convidou para o cargo, por identificar na profissional características de liderança para a realização de condução do trabalho pedagógico.

Na pesquisa de Lins (2016, p. 66), a autora traz a questão de “ter experiência docente”, que contribui para a aceitação e realização do exercício profissional mais coerente com a realidade, ao afirmar em seus resultados que “a partir dessa resposta, percebemos que a maioria das coordenadoras entende a importância de ter sido docente para o exercício da coordenação, pois conhecem as dificuldades e as necessidades dos professores”.

Outro motivo evidente e comum em alguns sistemas de ensino é a eleição para o cargo, como apresentou P22: *“Nós somos denominadas coordenadoras pedagógicas, geralmente é uma indicação da diretora ou uma escolha do grupo de professores, tem escola que tem até eleição para escolher o coordenador”*. Libâneo (2008, p. 143) contribui neste raciocínio quando ressalta “as funções do processo organizacional em que o diretor coordena, mobiliza, motiva, lidera, delega as responsabilidades decorrentes das decisões aos membros da equipe escolar”.

Alguns participantes relacionaram o motivo do cargo ao incentivo de terceiros para assumir a função, como exemplificou P7: *“Foi por meio da igreja que eu cheguei lá. Sempre gostei desta área”*. Ela justificou que trabalhou por um tempo na coordenação de voluntários da igreja e que foram eles que a incentivaram a assumir o cargo de pedagoga na escola. Neste mesmo sentido, P15 revelou: *“fui incentivada por uma colega de trabalho”*.

Ainda sobre a mesma categoria, ATRIBUIÇÃO, ressaltamos a fala de P4:

Na verdade quando abriu o concurso para pedagogo eu vim fazer incentivada por um grande amigo que é pedagogo no Estado também hoje, era professor na época junto comigo, e devido a minha formação em pedagogia eu resolvi me aventurar e ver como que era.

Nesta afirmativa, fica evidente, além do incentivo por parte de outros, a decisão da participante em conhecer outras áreas do ambiente escolar, mesmo que sem apresentar segurança para o exercício da função.

Outra categoria, que apareceu em segundo lugar, diz respeito à ATUAÇÃO, como, por exemplo, no discurso de P3: *“Ingressar no serviço público”*. Nesta resposta pode-se identificar a busca de estabilidade financeira que a formação na área educacional possibilita. A P14 compartilhou da mesma ideia: *“A opção eu fui fazer um concurso público, estar no ambiente educacional, essa foi a opção”*. Mas

complementou: *“Não sabia ao certo a função de pedagogo, pra mim eu iria sair da sala de aula e trabalhar com orientação e supervisão”*.

Sobre a supervisão escolar, Lins (2016, p. 29) ressalta em sua pesquisa:

Assim, podemos ver que a escola, como hoje a conhecemos, sempre acompanhou as necessidades e interesses da sociedade em que está inserida, e o cargo de supervisor, como agente que atuava na escola, surge para atender às necessidades da época. Em outras palavras, a função de supervisor responde aos anseios que emergem de um dado contexto político, social, econômico, ou seja, está relacionada ao que a sociedade esperava da educação naquele momento histórico.

Mesmo não sendo mais este o papel da escola atualmente, prevalece o saudosismo e a crença de que a organização pedagógica por habilitações seja a solução para muitos dos problemas enfrentados no trabalho do pedagogo escolar, já que a função supervisora foi criada durante o regime militar, na tendência pedagógica tecnicista, e hoje a escola pública segue os princípios de gestão democrática.

Outros participantes contribuíram ao relatarem a vontade de conhecer a abrangência do trabalho educativo de uma instituição de ensino. P10 revelou: *“O que me motivou a ser pedagogo era compreender como se organiza um processo educativo para que uma outra pessoa possa aprender, no sentido de alcançar um objetivo”*. E também P12: *“Para você ter uma visão maior, por isso optei por fazer o concurso de pedagogia”*; e complementou afirmando que *“surgiu esse interesse por estar em outro cargo além de sala de aula”*. Neste mesmo sentido, P21 demonstrou a complexidade do trabalho pedagógico quando disse: *– “Eu gostaria de trabalhar na organização, em pensar as práticas pedagógicas, de contribuir com a formação de professores”*.

Quando P21 ressalta que seu trabalho pode contribuir para a formação dos professores, revela um dos objetivos desta dissertação, ao assumir em sua identidade profissional o aspecto formador. Na pesquisa de Bonafé (2015, p. 123), a autora aponta algumas evidências:

Sabendo que o que se espera do coordenador pedagógico como formador é que desenvolva nos docentes a capacidade de questionar a própria prática além de comprovar a teoria na prática, é fundamental que ele realize o acompanhamento das aulas, do que é ensinado aos alunos e como isso é feito. Outra ação importante é priorizar os momentos de orientação e

formação individuais, apesar de os dados coletados revelarem que essa atuação deixou a desejar por ser tomada por outras demandas da escola.

Já P4 indica que assumiu a função, mas não se desvinculou totalmente da docência, quando afirmou: *“A opção foi pela questão de se aventurar mesmo e ver o que era o cargo de pedagogo né, pela minha formação acadêmica, mas sempre com o pezinho dentro da sala, mais na docência do que no cargo de pedagogo”*. A participante demonstrou o desejo de se manter como docente na instituição, talvez por acreditar que seja ali que se encontra sua realização profissional.

Por fim, a P9 justificou o motivo pelo qual optou pelo cargo: *“Gosto de estar na escola, me sinto bem aqui. É o espaço que eu me sinto bem”*. Este sentimento de pertença, que é relevante considerar, também é atribuído à identidade profissional, à satisfação em realizar o trabalho pelo simples fato de se satisfazer em estar no ambiente.

Outra categoria evidenciada nas respostas da questão 4 foi a IDENTIDADE. Nesta categoria serão apresentados os discursos dos participantes quando afirmaram que sempre se identificaram com o cargo de pedagogo escolar e veem nele a possibilidade de transformação. A P16 revelou:

Fui estimulada a fazer Pedagogia, até pelo simples fato de – simples não, né! – (risos) pela grandiosidade da terminologia Pedagogia, né, trabalhar com crianças, né, conduzir os jovens, né, no mundo da educação, da formação pra vida, transformação humana.

A participante ressaltou que a Pedagogia é uma ciência com possibilidades de transformação social. A pesquisa de Tulio (2017, p. 194) confirma essa preocupação manifestada pela P16, pois *“o pedagogo é o cientista da educação, portanto, a sua identidade epistemológica manifesta uma preocupação com a investigação/intervenção da/na organização escolar”*.

A P21 apresentou: *“Depois que eu já estava na docência, tinha uns dez anos eu resolvi ir para parte pedagógica”*. Esta afirmativa condiz com a pesquisa de Tulio (2017, p. 194), que expressa que *“a maioria dos profissionais pesquisados afirmou que seu trabalho produz um conhecimento pedagógico e este está relacionado com o trabalho do professor”*. Ou seja, não se distingue o trabalho docente do pedagógico e se vê este segundo como um complemento do primeiro, da função docente. É possível também relacionar esta ideia à fala de P25: *“Eu aceitei pela*

possibilidade de você fazer um trabalho mais amplo na escola, o trabalho de gestão da escola". Na pesquisa de Nogueira (2013, p. 71) encontramos:

A tarefa pedagógica de coordenar conduz o profissional que a empreende a buscar os sentidos, preferencialmente compartilhados, para o que se faz, como se faz, por que se faz e para que se faz, possibilitando-o caminhar se apercebendo coordenador pedagógico e, conseqüentemente, sentir-se e reconhecer-se como pedagogo escolar.

Ainda na questão 4 foi possível identificar a última categoria, denominada FORMAÇÃO. Nesta categoria, duas participantes relacionaram o motivo da opção pelo cargo à formação de professores e também sua própria formação. A participante P7 contribuiu: *"Porque sempre gostei de trabalhar com a formação de professores, mesmo quando já trabalhava como professora trabalhava também com a formação de professores"*. Destaca-se aqui o pedagogo como formador de professores e, para tanto, este também necessita de formação continuada. Cabe relacionar isso aos resultados da pesquisa de Oliveira (2016, p. 95), quando afirma que:

À medida que o coordenador identifica sua prática em âmbitos teóricos, consegue dialogar essas práticas com outros coordenadores por meio dos espaços de formação e nele terá mais condições para pensar em possíveis ações em sua prática diária.

Ainda sobre isso, a P13 relatou: *"Eu queria me aperfeiçoar, me aprofundar, dentro do magistério, aprofundar as minhas competências"*. A participante demonstrou, talvez, que gostaria de aprimorar seus conhecimentos na área educacional. Libâneo (2008, p. 224) ressalta que a formação para o exercício das funções docente e pedagógica é distinta, pois "tanto o diretor de escola quanto o coordenador pedagógico desempenham, cada um, funções específicas, que requerem formação também específica, que requerem formação profissional também específica, distinta daquela provida aos professores".

5.2.2 A escola como formadora de pedagogos

A pergunta 11 da entrevista consistia em "De que maneira a escola em que você trabalha contribui para a sua formação profissional?".

Para a categoria ATUAÇÃO, evidencia-se a aprendizagem na prática, no cotidiano, como revelou P2: *“A escola é mais a prática mesmo, tem coisas que você vai aprendendo ali na prática”*. E P16 complementou: *“Experiência, experiência”*. A P25 ressaltou esta mesma ideia, quando disse: *“De que maneira? Eu acho que todos os dias, eu acho que a dinâmica do cotidiano faz a gente repensar muitas coisas”*.

Na fala de P15 também ficou evidente esta aprendizagem no dia a dia: *“Na minha formação? Bom, todo dia é dia de aprendizagem, inclusive dias imprevistos como o de hoje”*. Neste momento, ela ressaltou o dia da formação continuada, que foi o mesmo da realização da entrevista. Esses discursos condizem com as pesquisas de Janz (2015, p. 104), quando afirma que *“ao organizar intencionalmente o ensino e dialogar com os professores, o pedagogo desenvolve um processo de interação, mediado pelo domínio de conhecimentos, que resulta avanços e novos conhecimentos para práxis pedagógica”*.

Outras respostas se referem à aprendizagem na atuação profissional e revelam a aprendizagem entre os pares, na qual os professores e comunidade escolar contribuem ao trocar ideias, experiências. Como afirmou P9: *“Porque se eu trago o encaminhamento diferente, metodologia diferente, a maioria dos professores que eu trabalho acatam né e até me dão ideias pra que eu possa mudar, pra que eu possa melhorar”*. A P18 seguiu a mesma ideia: *“A escola? Diretamente na própria preparação da formação para os professores”*. E P10 também correspondeu a essa categoria: *“Eu penso que, é claro, no dia a dia a gente aprende, aprende com as crianças, aprende com os adolescentes, com os outros professores”*.

Imbernón (2010, p. 81) contribui para esta reflexão ao se referir à construção da identidade pessoal e coletiva no âmbito da formação de professores, quando afirma:

Inter-relacionada com a identidade pessoal encontra-se a identidade coletiva ou o desenvolvimento profissional coletivo ou institucional, isto é, o desenvolvimento de todos os indivíduos que trabalham em uma instituição educacional, já que compartilham categorias sociais e educacionais e têm conhecimento da diferença entre todos. (...) nesse conceito estariam incluídos todos aqueles que trabalham nas escolas: equipes de gestão, profissionais docentes ou não, dando-se um sentido identitário ao que se faz a longo tempo. A formação coletiva tem aqui um importante papel. A formação deve passar da ideia de “outros” ou “eles” para “nós”.

Ou seja, quando os profissionais da escola compartilham saberes e significam suas práticas a fim da melhoria dos processos de aprendizagem e ensino, constroem uma identidade coletiva, colaborativa.

Na mesma categoria, ATUAÇÃO, foi possível identificar discursos relativos aos constantes desafios que mobilizam a busca de formação para resolver situações que se apresentam no cotidiano. P14 contribuiu: *“Diariamente sou desafiada por um professor, por um funcionário e 99% das vezes sou desafiada pelos meus alunos, sempre tenho que estar correndo atrás do que ainda não sei para poder dar retorno para esses alunos, para esses professores”*. A P21 seguiu o mesmo raciocínio: *“Sempre tem necessidades, né, você está com uma clientela, com alunos assim bem diversificados e a gente aprende ali”*.

Outra categoria presente nas respostas da questão 11 foi a de FORMAÇÃO. Nesta categoria, podemos considerar a propiciada pelo sistema de ensino, ou mantenedora da escola em que o profissional atua.

Nem sempre esta formação continuada condiz com a realidade enfrentada pelos pedagogos escolares, conforme o que é apontado nos resultados da pesquisa de Oliveira (2016, p. 95-96):

Infelizmente, segundo as coordenadoras, o que predomina na formação na atualidade muitas vezes não tem relação com a prática desenvolvida na escola, pois existe uma supervalorização do acesso dos coordenadores às atividades que fogem do contexto do seu papel como: resolver problemas disciplinares, verificar quais professores faltaram e colocar na planilha, fazer entrada e saída dos alunos, e outros, ou seja, uma burocratização da sua ação. Mas não uma discussão sobre formas de gerir essas situações.

Nas respostas das participantes que atuam na rede pública de ensino, consideramos as falas de P3: *“A escola em si não, a gente aguarda quando a SEED-PR daí oportuniza a formação”*; também de P7: *“Existe aquele que o Núcleo manda democraticamente você participar, e você não pode escolher e você tem que participar”*; e de P18: *“Através também da internet os cursos online, mas é a rede, como a escola não é uma escola particular, então não é a instituição em si, mas a rede que propicia”*. Outro discurso relativo à formação continuada para pedagogos da rede pública foi da P12: *“Nossa formação se dá juntamente com a do professor”*. Essa fala traz elementos que podemos relacionar com a pesquisa de Placco, Almeida e Souza (2011, p. 24):

Os CPs consideram que a responsabilidade pela sua formação é, em primeiro lugar, da Secretaria da Educação (64%), seguida do diretor da escola (17%) e especialistas ligados à secretaria (14%). Apenas 5% consideram que seria de sua própria responsabilidade se atualizar e estudar. No entanto, na realidade, consideram que, em sua rede escolar, a Secretaria da Educação (38%) e a direção (25%) assumem essa formação, na mesma medida em que ele mesmo busca se formar (36%). Mas, assim mesmo, a Secretaria da Educação assume menos que o esperado e necessário.

Já quanto às participantes que atuam na rede privada de ensino, podemos considerar P13: *“Nós temos dentro da rede, da minha escola, no caso que é a rede X, momentos específicos de formação, com assessoria, nós temos web conferências, nós temos assessoria especializada, assessoria pedagógica”*; e P19: *“A gente trabalha com a (rede) Y, então lá eles dão para a gente a formação continuada”*.

Para a mesma questão 11, as participantes demonstraram nas respostas a categoria IDENTIDADE, ao considerarem a busca individual de aprimoramento pessoal. Algumas instituições promovem a liberdade para que o profissional busque formação, ou até mesmo subsídios para a participação. Como revelou P7: *“Na escola particular, não tem também muito. Eu que gosto, e vou atrás de congresso, eles subsidiam”*; e também P10: *“Permite uma liberdade muito grande do profissional de sair da instituição para participar de um evento, ela investe por exemplo, na educação, se você pedir algum livro ou uma realização de curso, nesta parte ela é bem presente”*.

Existe também o apoio e o incentivo que a direção das escolas demonstraram, como na fala de P22: *“A escola e a gestão é bem aberta, então as oportunidades que surgem a minha gestora incentiva que a gente busque, que a gente estude, contribui possibilitando”*. Outra participante justificou o incentivo da gestão da escola até mesmo na participação da pesquisa, como afirmou P13: *“Essa já é uma oportunidade né, eu estando aqui e foi por intermédio da escola onde eu atuo”*.

Uma nova categoria foi evidenciada ao se analisar as respostas, chamada de INEXISTÊNCIA. Nesta categoria surgiram respostas que manifestam a não realização de formação continuada para os pedagogos, no contexto escolar. Como, por exemplo, o discurso de P3: *“Porque na nossa escola nunca ocorreu uma formação espontânea”*; e de P4: *“A escola não está contribuindo da maneira que gostaria”*. A P12 alegou que:

As escolas, elas não nos possibilitam muito a formação, porque quando a gente precisa fazer um curso fora, ou uma especialização ou ouvir uma palestra, tem que ser na nossa disponibilidade ou seja, num dia livre. No dia a dia da escola, a gente não tem momentos nem para leituras.

Essa problemática da falta de tempo destinado à formação continuada do profissional pedagogo é ressaltada na fala de P2: *“Hoje não tem formação para o pedagogo, você tem formação para os professores e o pedagogo tem que acompanhar. E você tem formação para os diretores”*. Geglio (2010, p. 118) colabora para a discussão questionando a “respeito ao processo de formação continuada do próprio coordenador pedagógico. Como se dá? Como e onde ocorre? Quem contribui em seu desenvolvimento?” Essas indagações permanecem diante da pesquisa realizada, pois não se apresentaram fatos evidentes para a consolidação de uma formação continuada bem planejada, organizada e intencional.

Um fato interessante que emergiu de boa parte dos entrevistados foi que, ao ouvirem a pergunta 11, eles evidenciaram palavras de surpresa e espanto no início da resposta, demonstrando terem certeza de que não seria para a sua formação. Parece não ser comum que perguntem sobre a sua formação continuada, apenas a quem eles devem realizar.

5.2.3 Atribuições que o profissional pedagogo melhor desempenha

A questão 14 da entrevista enuncia: “Das atribuições que competem ao pedagogo, quais as que você melhor desempenha?”. As respostas consideradas dizem respeito ao que o profissional acredita que realiza de melhor nas tarefas cotidianas.

Na pesquisa sobre o coordenador pedagógico (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2011, p. 26-27), destaca-se que os pedagogos escolares possuem clareza de sua função, e que as atividades que mais desempenham são:

gestão da aprendizagem (87%), fazendo assessoria pedagógica/articulação das ações pedagógicas (39%), orientação para capacitação/especialização dos professores (33%), desenvolvendo ações pedagógicas para melhorar a qualidade do ensino/aprendizado (23%). Em menor medida, verificam/supervisionam o trabalho do professor em sala de aula, fazem planejamento/elaboram e fazem provimento dos materiais pedagógicos, desenvolvem atividades dentro do HTPC, elaboram

calendários escolares/provas/ material sócio-educativo/pedagógico, criam atividades para alunos com dificuldade e organizam aulas de reforço, supervisionam a aprendizagem dos alunos (relatórios e conselho de classe). Realizam ainda reuniões/articulações (60%), sejam reuniões com os pais, reuniões pedagógicas com professores, com o Conselho Escolar e realizando a mediação entre professores e a direção. O acompanhamento pedagógico dos alunos (28%) se realiza pelo acompanhamento do rendimento escolar do aluno e seu atendimento individual. Acompanham as questões de disciplina, fazendo orientação aos pais, alunos e professores sobre problemas pessoais e disciplinares, estando atento ao comportamento dos alunos e professores na sala de aula, fazendo o controle de frequência escolar e monitoramento de entrada e saída de alunos. Faz parte de seu cotidiano realizar trabalhos administrativos/burocráticos, acompanhando diários escolares, fazendo agendamento/organizando horário (uso de biblioteca/salas/consultas médicas/fisioterapia excursões), além da substituição de professores. Participa de atividades extracurriculares, nos eventos realizados na escola: festa junina/gincanas, nas visitas a museus/teatros/passeios, organiza palestras para professores e pais de alunos e promove festas em datas comemorativas. Sua ação social se realiza pela articulação das relações externas com a comunidade. De maneira esporádica, trabalha com professores na execução de projetos. Todas essas atividades se realizam, segundo eles, sempre, frequentemente ou esporadicamente. O que aparece claramente, neste estudo, são algumas ações que revelam os CPs muito envolvidos no atendimento a pessoas ou substituindo professores.

Os resultados dessa pesquisa se aproximam muito com os que são apresentados neste trabalho. Nesta questão consideramos aspectos de reconhecimento de si, para a identidade profissional dos pedagogos participantes da pesquisa. A categoria evidente refere-se à ATUAÇÃO. Surgiram nesta categoria outras subcategorias, sendo elas: ATENDIMENTO, FORMAÇÃO e GESTÃO.

Na subcategoria ATENDIMENTO, consideramos o atendimento aos alunos, família e professores. Relataram as atribuições que melhor desempenham ao atendimento de alunos, P12: *“Eu acho que é a conversa com o aluno (risos) como diz as minhas companheiras eu gosto de ter esse contato direto com o aluno”*; P14: *“Eu acredito que é atendimento com os alunos”*; P18: *“O atendimento diário ao estudante, porque faz parte também atender o estudante nas suas necessidades diárias e é o maior tempo o atendimento às necessidades dos alunos”*; e P21: *“É a questão de orientação mesmo, de estar junto com os alunos”*.

Estas participantes demonstraram que existe satisfação no atendimento aos alunos, seja conhecendo sua realidade, seja atendendo suas necessidades. Talvez seja reflexo da formação inicial anterior às DCN de 2006 do curso de Pedagogia, já mencionada neste trabalho, quando a formação se dava por habilitações.

Os discursos que se referem ao atendimento da família foram de P2: “*Eu acho que sim, porque tem famílias que você chama pra conversar, a criança está com dificuldade, você conversa: olha está com dificuldade, eu preciso do seu apoio, que você acompanhe as lições de casa, que você estimule com jogos*”; P4: “*O atendimento com os pais e alunos, o fato deles terem mais respeito por mim*”; P9: “*Acompanhar os professores, e os alunos e os familiares*”; e P16: “*Deixa eu ver... acho que o diálogo com as famílias, com os professores, com os alunos*”.

Libâneo (2008, p. 146) contribui para este pensamento quando afirma que “a equipe da escola precisa investir sistematicamente na mudança das relações autoritárias para relações baseadas no diálogo e no consenso”.

Outra subcategoria que ressaltamos é a FORMAÇÃO como espaço de atendimento direto ao professor. Como evidenciou P19: “*Então, essa questão da formação continuada é..., eu vejo assim muito como pedagoga, mesmo assim, que eu consigo contribuir bastante*”. As P2 e P13 também contribuíram para esta ideia:

Também eu acho que quando a gente consegue ter esses momentos de formação com os professores, a gente tem o hábito de pelo menos uma vez por mês ter o momento de sentar com o professor pra estudo, não para orientação, pra acompanhamento de planejamento, essas coisas, mas para estudo (P2).

Acredito que a formação deles (professores) é uma das coisas que eu melhor desempenho, o acompanhamento dos planejamentos, os instrumentos todos que eles utilizam em sala, no sentido assim de que haja uma melhor qualidade, seja apropriado para aquele estudante de determinada série (...) acho que o ponto alto mesmo é a formação, como uma das principais atividades de tudo que realizo é a formação deles, então é a que eu me dedico mais, que eu consigo de me dedicar mais (P13).

Dentre as atribuições do pedagogo escolar, a formação dos professores é uma das principais atividades de sua responsabilidade. As pesquisas realizadas neste âmbito evidenciam que esta tem sido uma atividade secundária, mas que deveria ser a principal. Como evidenciado na pesquisa de Muhlstedt (2016, p. 174):

Os professores pesquisados revelaram que se interessam por um tipo de formação que contribua efetivamente para suas atividades em sala de aula. A reflexão que os pedagogos passaram a realizar junto com os professores possibilitou discussão, análise e busca de resolução de seus problemas cotidianos.

Os resultados desta pesquisa demonstram a importância de que o pedagogo se planeje e se organize para atender os professores em suas necessidades

concretas. O P10 demonstrou realização pessoal ao desenvolver a formação dos professores, quando afirmou que:

Sinto muito prazer enquanto profissional é a questão metodológica, eu penso que essa ideia da prática educativa intencionalizada, essa intenção que se registra num caminho, também no método, eu penso que é a minha melhor atividade que eu realizo.

O mesmo Muhlstedt (2016, p. 174) revela em seus resultados que “a ação mediadora dos pedagogos mostrou-se capaz de envolver os professores em suas práticas pedagógicas e fomentar a aprendizagem de novas formas de ensinar”. Ou seja, quando o pedagogo escolar acompanha os professores, aproxima as relações e conseqüentemente promove melhorias para os processos de ensino e aprendizagem.

O pedagogo que realiza atendimento ao professor e ao aluno como mediador, seja de aprendizagem ou conflito, também ficou evidente na fala de P15: *“Eu acho, eu penso né que seja a mediação entre professor e estudante. Aí acho que o professor responderia melhor do que eu, né?”*.

Por fim, a subcategoria GESTÃO destacou-se nas falas de P3: *“As de gestão com certeza!”*; e P25: *“Acho que essa parte de gestão, da gestão pedagógica, eu acredito que é isso”*. As participantes demonstraram identificação com as tarefas profissionais que se referem ao conceito de gestão, como assevera Libâneo (2008, p. 221):

As funções de coordenação pedagógica podem ser sintetizadas nesta formulação: planejar, coordenar, gerir e acompanhar e avaliar todas as atividades pedagógico-didáticas e curriculares da escola e da sala de aula, visando atingir níveis satisfatórios de qualidade cognitiva e operativa das aprendizagens dos alunos.

Os pedagogos escolares, aqui considerados pelo autor como coordenadores pedagógicos, são os responsáveis pela gestão pedagógica da escola. O que não podem perder de vista é o papel da escola na sociedade atual, que é assegurar maior qualidade do ensino, para que ocorra a efetiva aprendizagem dos alunos.

Porém, um dos entraves para que isto ocorra efetivamente são as questões burocráticas que muitas vezes tomam conta do trabalho diário destes profissionais, o que revelou-se nas falas de P18: *“Na verdade eu me identifico mais com a parte*

administrativa. Eu acho que eu desempenho melhor"; e P22: *"Os documentos que você precisa, busca e disponibiliza aos professores, isso me dou bem"*. Estas participantes reconheceram que realizam bem a função administrativa da profissão, condizendo com a pesquisa de Lins (2016, p. 36), quando afirma:

Assim, muitos são os desafios que o profissional em questão enfrenta e duas dificuldades se destacam, pois são recorrentes nas instituições escolares: o desvio de função e o trabalho burocrático. Os coordenadores, por possuírem uma função muito ampla, muitas vezes se perdem em suas funções e tornam-se meros administradores escolares. Por isso, a necessidade de eles compreenderem e terem consciência de que o seu trabalho não é isolado, mas coletivo.

O trabalho do pedagogo escolar envolve diversos âmbitos, conforme o que foi apresentado nesta dissertação. Nesta última categoria apresentada, na entrevista semiestruturada, evidenciou-se o fato de que alguns profissionais se reconhecem como bons administradores escolares, organizando e trabalhando com questões burocráticas. Isso gera sobrecarga de trabalho, tendo em vista que após a extinção do cargo de supervisor escolar e orientador educacional, a centralização do burocrático pode estar sobrecarregando os pedagogos escolares, conforme os registros da atuação profissional.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desta dissertação foi analisar criticamente os elementos constituintes da identidade profissional do pedagogo escolar no âmbito de um programa de formação continuada. Para tanto, foram utilizados os instrumentos de coleta de dados, questionário e entrevista semiestruturada.

Dos resultados apresentados na descrição e interpretação dos resultados, pode-se inferir que os que mais se sobressaem são:

No registro do encontro, as 3 categorias – atuação, formação e identidade – se complementam, estão imbricadas na constituição da identidade profissional do pedagogo escolar. Na categoria atuação o pedagogo escolar é reconhecido pela comunidade, resolve problemas, mas ainda é visto como aquele que é auxiliar, o “faz tudo”. Na categoria formação destaca-se que a formação inicial não prepara e a formação continuada recebida é pouco relevante para o trabalho real no contexto escolar. Já a categoria identidade revela que a maioria dos pedagogos escolares não tem clareza para si, mas se questionam, buscam uma identidade.

Na entrevista semiestruturada foi possível identificar, além das categorias já mencionadas, as categorias de atribuição e inexistência e novas subcategorias que correspondem à atuação do profissional (atendimento, formação e gestão). Na categoria atribuição ao cargo revelou-se que a maioria assumiu a função por convite ou incentivo de outros. Já a categoria atuação demonstrou que o pedagogo escolar aceita desafios, amplia o conhecimento da realidade educativa. Na categoria formação ficou evidente que a formação continuada se dá junto com a do professor. A categoria identidade evidenciou a busca de autoformação, já que a gestão e a mantenedora pouco ofertam formação continuada específica, e a categoria inexistência de formação ressalta a não realização de formação no ambiente escolar.

Tais dados revelam uma certa fragilidade no tocante à identidade profissional do pedagogo, pois desde a formação inicial não fica claro se o profissional será professor e o que faz, se é pedagogo escolar e o que faz. Para o profissional, não está evidente a identidade do pedagogo escolar e muito menos se revela na formação continuada o aprimoramento para o exercício da função. A sobrecarga de funções na escola e a burocratização do trabalho pedagógico são barreiras apontadas e que o pedagogo enfrenta no seu cotidiano, impedindo-o, assim, de

desempenhar sua principal função, que é a articulação do trabalho pedagógico, visando a aprendizagem dos alunos.

Outra pesquisa já mencionada anteriormente traz resultados similares:

Seria necessário que houvesse melhor orientação sobre suas atribuições, além de mais recursos humanos na escola, que assumissem tarefas não atinentes à função, de modo que os CPs tivessem possibilidade de dedicar tempo à formação de professores (dedicação exclusiva à escola) e tempo para a própria família (...). Consideram que os encontros com professores, quinzenais, acabam sendo focados no gerenciamento de crises. Seria necessária maior autonomia na gestão dos recursos da escola, harmonizar a relação com direção, fazer o gerenciamento de problemas em outro momento, de modo que se garantisse formação mais constante dos professores. (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2011, p. 30)

O problema dessa pesquisa consistiu na questão: como o pedagogo pode contribuir para a formação continuada do professor no contexto escolar, se ele mesmo não recebe formação continuada para ser formador? Ressalta-se que ele pode e contribui para a formação continuada, na medida do seu alcance, porém gostaria de fazer mais. O pedagogo escolar atualmente está sobrecarregado, muitas vezes atuando em situações que poderia designar a outros profissionais da escola, mas não o faz, talvez por não reconhecer sua identidade no âmbito profissional, enfatizando a identidade atribuída e pouco se diferenciando dos demais profissionais.

Um dos resultados desta pesquisa que se pode ressaltar é que o coordenador nem sempre tem clareza do seu papel na instituição escolar e que muitas vezes assume tarefas que outros profissionais poderiam realizar, destacando-se a importância de existir um trabalho colaborativo entre todos os profissionais da escola.

Dubar (1997) resalta que a identidade é um processo que é constitutivo do sujeito, construído e produzido nas interações com o outro dialeticamente. Este processo é caracterizado por tensões do que o sujeito se apropria como seu; no caso da identidade profissional, do que caracteriza sua função, o que é seu, identificando-se como tal e diferenciando-se, quando é o caso.

Os objetivos específicos foram contemplados, pois foi possível situar a constituição da identidade profissional do pedagogo escolar nos discursos dos participantes da formação continuada, por meio das entrevistas e registro de observação do encontro. Foi relevante identificar as contribuições da escola para a

formação profissional do pedagogo escolar, com as questões levantadas na entrevista e também com o mesmo instrumento descrevendo o papel do pedagogo no contexto escolar.

A atribuição de formador para o pedagogo escolar é designada legalmente, por meio das funções que a escola normatiza em seu Regimento Escolar ou pelo concurso público que ele realiza. Mas o que significativamente trará resultados para a efetivação desta função será o sentido que ele dá para este trabalho.

Na pesquisa de Placco, Almeida e Souza (2011, p. 29) foi destacado que:

Os CPs sentem-se importantes para a Educação, mas pouco ou não valorizados. Essa situação é mais crítica nas escolas maiores. As queixas concentram-se no desinteresse dos pais, na falta de estrutura e recursos e na remuneração. O estudo sugere maior valorização do seu trabalho pela sociedade e pela comunidade local. Os CPs trabalham muito, e muitos atuam também em outras escolas, envolvem-se muito nas questões administrativas e burocráticas da escola e grande parte deles acha que assim é que deve ser. No entanto, julgam dedicar menos tempo do que deveriam à formação dos professores (embora 9% deles digam que não se ocupam da formação de professores).

Pode-se considerar, diante dos fatos levantados, que a formação continuada do pedagogo faz parte de sua formação identitária, e principalmente a formação que ele recebe enquanto profissional (autoformação). E que esta constituição perpassa a condição da atribuição e do posicionamento, pois ao se formar continuamente, o pedagogo escolar se fortalece e se constrói como formador de professores no contexto escolar, não eximindo a incumbência das mantenedoras em propiciar esta formação (secretarias, universidades, entre outros).

Não se deve esquecer que durante a formação inicial no curso de Pedagogia o profissional também desenvolveu algumas reflexões sobre o fato de que seu papel na escola caberia ser formador de professores.

As pesquisas levantadas no estado do conhecimento revelaram que a identidade profissional do pedagogo escolar é composta por resistência, acúmulo e solidão, e que ele se reconhece como o profissional que media o processo de formação continuada dos professores, e que esta deve ser composta de continuidade e também desenvolvida a favor dos professores. Ficou evidente estabelecer relações com as pesquisas realizadas, em que o pedagogo escolar necessita de uma proposta de formação continuada que oportunize a reconstrução e reinvenção de sua identidade, num processo de formação permanente.

Esta pesquisa não se esgota aqui. Sugere-se a ampliação do estudo sobre o tema, qualificando as ações de formação realizadas pelos pedagogos escolares no âmbito de sua instituição de trabalho, podendo assim estabelecer cruzamento de dados das entrevistas, com observação em campo.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, L. O relacionamento interpessoal na coordenação pedagógica. In: ALMEIDA, L.; PLACCO, V. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. São Paulo: Edições Loyola, 2001.
- ANDRÉ, M. O cotidiano escolar, um campo de estudo. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Org.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2010.
- BAUMAN, Z. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- BONAFÉ, Elisa Moreira. **O coordenador pedagógico como formador de professores em grupos heterogêneos na escola**: as ações de formação e suas implicações. 2015. 180 f. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei nº. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.
- _____. Ministério de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Resolução CNE/CP 1/2006**. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11.
- _____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 2/2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: CNE, 2015b.
- BRZEZINSKI, I. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**: busca e movimento. Campinas: Papyrus, 1996.
- _____. Pedagogo: delineando identidade(s). **Revista UFG**, jul. 2011, ano XIII, n. 10, p. 121-132.
- CHRISTOV, L. Educação continuada: função essencial do coordenador pedagógico. In: BRUNO, Eliane B. G. et al. **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. 14. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.
- CLAXTON, G. **O desafio de aprender ao longo da vida**. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- CLEMENTI, N. A voz dos outros e a nossa voz. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Orgs.). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. São Paulo: Edições Loyola, 2001.
- CORRÊA, B. R. P. G. **O cotidiano do coordenador pedagógico na visão da complexidade**: práticas de formação continuada no cenário da educação infantil..

2016. 258 f. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2016.

COSME, A. **Ser professor: a acção docente como uma acção de interlocução qualificada.** Porto: Legis/Livpsic, 2009.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto.** 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DUBAR, C. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais.** Porto: Porto Editora, 1997.

_____. **A crise das identidades: a interpretação de uma mutação.** São Paulo: EDUSP, 2009.

_____. A construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 146, p. 351-367, maio/ago. 2012.

FURLAN, C. M. A. **História do curso de Pedagogia no Brasil: 1939-2005.** In: EDUCERE 2008, Curitiba. IX EDUCERE 2008. Curitiba: PUCPR. p. 3862-3875. Disponível em: < http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2008/164_885.pdf>. Acesso em: 02 out. 2018.

GALVANI, P. A autoformação, uma perspectiva transpessoal, transdisciplinar e transcultural. In: **Educação e Transdisciplinaridade II – CETRANS.** São Paulo: TRIOM, 2002.

GARCIA, Carlos M. **Formação de professores para uma mudança educativa.** Porto: Porto Editora, 1999.

GARRIDO, E. Espaço de formação continuada para o professor-coordenador. In: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira Bruno et al. **O coordenador pedagógico e a formação docente.** 13. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

GEGLIO, P. S. O papel do coordenador pedagógico na formação do professor em serviço. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Orgs.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola.** São Paulo: Edições Loyola, 2010.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Formação permanente do professorado: novas tendências.** São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Formação continuada de professores.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

JANZ, L. A. T. **Legitimidade e reconhecimento do papel do pedagogo no processo de formação continuada dos professores da Educação de Jovens e**

Adultos. 2015. 118 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudança. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas.** São Paulo: Cortez, 2002.

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

_____. **Organização e gestão da escola: teoria e prática.** Goiânia: MF Livros, 2008.

LIMA, M. B. A. **Ensaio sobre fenomenologia.** Ilhéus: Editus, 2014.

LINS, J. B. **O coordenador pedagógico e a construção da sua identidade profissional.** 2016. 112 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

MACHADO, V. A. T. **A atuação do coordenador pedagógico na formação de professores das Escolas Municipais de Educação Infantil (E.M.E.I.s) de São Paulo.** 2015. 154 f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

MINAYO, M. C. S.; GOMES, S. F. D. R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 33. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

MUHLSTEDT, A. **A ação mediadora dos pedagogos na hora-atividade de professores do Ensino Médio: novas dimensões de atuação.** 2016. 199 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

NOGUEIRA, S. N. **Coordenador pedagógico: uma identidade em construção.** 2013. 188 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica de Santos, Santos, 2013.

OLIVEIRA, D. C. **O professor coordenador e os desafios na constituição de uma identidade no desenvolvimento profissional: um fazer real e possível.** 2016. 102 f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

ORSOLON, L. O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola. In: ALMEIDA, L.; PLACCO, V. (Orgs). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança.** São Paulo: Edições Loyola, 2001.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

PLACCO, V. M. N. S. O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Org.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola.** São Paulo: Edições Loyola, 2010.

PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R.; SOUZA, V. L. T. (Coord.). **O coordenador pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições.** (Relatório de pesquisa desenvolvida pela Fundação Carlos Chagas por encomenda da Fundação Victor Civita). São Paulo: FVC, 2011.

_____. Retrato do coordenador pedagógico brasileiro: nuances das funções articuladoras e transformadoras. In: PLACCO, Vera M. N. S.; ALMEIDA, Laurinda R. de (Orgs.). **O coordenador pedagógico no espaço escolar: articulador, formador e transformador.** São Paulo: Edições Loyola, 2015.

PORTILHO, E. M. L.. **Como se aprende?:** estratégias, estilo e metacognição. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

PORTILHO, E. M. L.; BARBOSA, L. **Formação continuada na educação infantil: outros olhares sobre as crianças e as infâncias.** Curitiba: Appris, 2017.

PORTILHO, E. M. L.; BATISTA, G.; REAL, H.; BRANCO, L. G. **Avaliação de um programa de formação continuada na perspectiva metacognitiva.** In: EDUCERE 2017, Curitiba. XIII EDUCERE 2017. Curitiba: PUCPR. p. 13342-13354. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23894_12517.pdf>. Acesso em: 10 out. 2018.

PORTILHO, E. M. L.; BATISTA, G. P.; BLANCHET, A. C. **Programa de formação continuada na perspectiva metacognitiva,** In: REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPED, 2016, Curitiba. XI ANPED SUL. Curitiba: UFPR, 2016. p. 1-9. Disponível em: <http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/EIXO6_EVELISE-MARIA-LABATUT-PORTILHO-GIOVANI-DE-PAULA-BATISTA-ANA-CLAUDIA-BLANCHET.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2018

REVISTA GESTÃO ESCOLAR: edição especial. Disponível em: http://coordenacaoescolagestores.mec.gov.br/ufg/file.php/1/Biblioteca_do_curso/Coordenador_pedagogico_vive_crise_de_indentidade.pdf. Acesso em: 19 maio 2019.

RICOUER, P. **Hermenêutica e ideologias.** 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

SILVA, A. M. C. **Formação, percursos e identidades.** 13. ed. Coimbra: Quarteto, 2003. (Coleção Nova Era: educação e sociedade).

SILVA, S. C.; HAGEMeyer, R. C. C. **Processos mediadores do professor pedagogo na escola pública estadual do Paraná: novas dimensões de atuação.** In: EDUCERE 2015, Curitiba. XII EDUCERE 2015. Curitiba: PUCPR, 2015. p. 31904-31920. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/21521_11518.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2018.

SILVA, Tomaz T. da (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

SILVA, V. **Processos construtivos da identidade profissional do pedagogo: formação inicial, prática profissional e políticas públicas**. 2013. 164 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013.

SOUZA, V. L. T. O coordenador pedagógico e a constituição do grupo de professores. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Orgs.). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, M.; LESSARD, C. (Orgs.). **O ofício de professor: histórias, perspectivas e desafios internacionais**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

TULIO, J. M. C. F. **A identidade do pedagogo escolar e as dimensões estruturantes da sua prática pedagógica**. Curitiba: Appris, 2017.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

APÊNDICE A – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Pesquisador(a):

Data da entrevista:

Horário de início:

Horário de término:

1. Identificação

Nome completo do (a) Pedagogo (a):

Instituição de trabalho:

Gênero: () Feminino () Masculino (assinalar sem perguntar)

2. Formação escolar e acadêmica

Graduação:

Ano de início:

Ano de conclusão:

Especialização:

Ano de início:

Ano de conclusão:

Mestrado:

Ano de início:

Ano de conclusão:

Doutorado:

Ano de início:

Ano de conclusão:

3. Atuação profissional

Tempo de atuação na atual Instituição:

Tempo de atuação como Pedagogo:

Tempo de atuação em outra Instituição como Pedagogo:

Segmento em que atua:

() Educação Infantil () Ensino Fundamental I

() Ensino Fundamental II () Ensino Médio

() Outros: _____

4. Qual o motivo da sua opção pelo cargo de pedagogo?

5. Você atua ou atuou como professor? Quanto tempo e em que nível de ensino?

6. Como você faz seu Plano de Ação e como organiza o seu trabalho pedagógico?

7. Como acontece o acompanhamento das atividades dos professores?

8. Como você identifica a necessidade de formação continuada na sua escola?

9. Quais as suas contribuições para a formação continuada de professores na escola em que atua?
10. Quais concepções de aprendizagem você destacaria no programa de formação continuada a ser desenvolvido na próxima etapa?
11. De que maneira a escola em que você trabalha contribui para a sua formação profissional?
12. Quais as suas ações diante de alunos com dificuldades de aprendizagem?
13. Quais os desafios que você enfrenta na sua rotina diária?
14. Das atribuições que competem ao pedagogo, quais as que você melhor desempenha?
15. Na sua escola existem ações de acompanhamento para os professores iniciantes de carreira? Como são feitas?
16. Quais as práticas adotadas na sua escola que você não concorda? Por quê?
17. Como é a relação da sua escola com a comunidade local que pertence?
18. Como acontece a comunicação entre os diferentes setores da sua Instituição?
19. Em sua atuação profissional como ocorre a mediação da aprendizagem e do ensino no trabalho com os professores?
20. Quais instrumentos de registro são utilizados pelos professores da sua escola? Como você acompanha estes registros?
21. Como os instrumentos de registro contribuem para o processo de construção da avaliação da aprendizagem?
22. Você gostaria de comentar sobre algo que não foi perguntado diretamente, para acrescentar nas informações?

Observações do entrevistador no momento da entrevista:

Como me percebi?

Como percebi o entrevistado?

Como percebi o ambiente?

APÊNDICE B – PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO

Número e Tema do encontro: _____

Data: _____/_____/2018

Observadores: _____

Palavras chave: _____

HORA	OBSERVAÇÃO TEMÁTICA	OBSERVAÇÃO DINÂMICA	HIPÓTESES